

Experiencias de enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela

Andrés Bautista Ríos
Paola Fernanda Valbuena Latorre
(autores compiladores)



EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ESCUELA

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA
Presidente de la República de Colombia
Gustavo Francisco Petro Urrego

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
Ministra de Educación Nacional
Aurora Vergara Figueroa
Viceministro de Preescolar, Básica y Media
Óscar Sánchez Jaramillo

Directora de Calidad para la Educación
Preescolar, Básica y Media
Liliana María Sánchez Villada

Subdirectora de Fomento de Competencias
Lady Marcela Cascavita

Coordinadora Formación de Docentes
y Directivos
Claudia Gladys Pedraza Gutiérrez

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
Rectora Universidad de los Andes
Raquel Bernal Salazar

Decano Facultad de Educación
Jorge Baxter

Investigador principal del proyecto
“La Investigación en la Escuela y el Maestro Investigador en Colombia”
Hernando Bayona-Rodríguez
26 de noviembre del 2020 - 4 de septiembre del 2022

Investigadora principal del proyecto
“La Investigación en la Escuela y el Maestro Investigador en Colombia”
Nancy Palacios Mena
22 de septiembre del 2022 - 26 de noviembre del 2022

Coordinadora del proyecto
Leonor Delgado Vanegas

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
Rector Universidad Autónoma de Bucaramanga
Juan Camilo Montoya Bozzi

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y
EL DESARROLLO PEDAGÓGICO (IDEP)
Directora IDEP
Cecilia Rincón Verdugo

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA ITM
Rector Institución Universitaria ITM
Alejandro Villa Gómez

MINISTERIO DE CIENCIA,
TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN
Ministra de Ciencia, Tecnología e Innovación
Yesenia Olaya Requene

Líder Equipo Humanidades y
Ciencias Sociales
Dirección de Gestión de Recursos
para la CTeI
Milena del Carmen Rodríguez Cárdenas

EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ESCUELA

Andrés Bautista Ríos
Paola Fernanda Valbuena Latorre
(autores compiladores)

Universidad de los Andes
Institución Universitaria ITM

Nombre: Bautista Ríos, Andrés, autor, compilador. | Valbuena Latorre, Paola Fernanda, autora, compiladora.
Título: Experiencias de enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela / Andrés Bautista Ríos, Paola Fernanda Valbuena Latorre (autores compiladores)
Descripción: Bogotá : Universidad de los Andes, Facultad de Educación, Ediciones Uniandes ; Medellín : Institución Universitaria ITM, 2024. | XVII, 269 páginas: ilustraciones ; 17 × 24 cm.
Identificadores: ISBN 978-958-798-450-7 (rústica) | 978-958-798-451-4 (*e-book*) |

Materias: Prácticas de la enseñanza | Comprensión de lectura | Arte de escribir

Clasificación: CDD 372.4– dc23

SBUA

Primera edición: junio del 2024

© Andrés Bautista Ríos y Paola Valbuena Latorre (autores compiladores)

© Universidad de los Andes, Facultad de Educación
Ediciones Uniandes
Carrera 1.ª n.º 18A-12, bloque Tm
Bogotá, D. C., Colombia
Teléfono: 601 339 4949, ext. 2133
<http://ediciones.uniandes.edu.co>
ediciones@uniandes.edu.co

© Institución Universitaria ITM
Sello Editorial ITM
Calle 75 n.º 75-101
Medellín, Colombia
Teléfono: 604 440 5100 ext. 5197
<http://catalogo.itm.edu.co>

ISBN: 978-958-798-450-7
ISBN *e-book*: 978-958-798-451-4
DOI: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587984507.9789587984514>

Corrección de estilo: Ruth Romero Vaca
Diagramación interna: Nancy Cortés
Diseño de cubierta: Julio Mauricio Raigosa Álvarez
Ilustración de cubierta: Felipe Rodríguez Rodríguez

Impresión:
Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A. S.
Carrera 69H n.º 77-40
Teléfono: 601 602 0808
Bogotá, D. C., Colombia

Impreso en Colombia – *Printed in Colombia*

Universidad de los Andes | Vigilada Mineducación. Reconocimiento como universidad: Decreto 1297 del 30 de mayo de 1964. Reconocimiento de personería jurídica: Resolución 28 del 23 de febrero de 1949, Minjusticia. Acreditación institucional de alta calidad, 10 años: Resolución 582 del 9 de enero del 2015, Mineducación.

Institución Universitaria ITM | Vigilada Mineducación. Reconocimiento de carácter académico: Resolución 6190 del 21 de diciembre del 2005, Mineducación. Reconocimiento de personería jurídica: Decreto 180 del 25 de febrero de 1992, Minjusticia. Renovación acreditación institucional de alta calidad, 8 años: Resolución 013595 del 24 de julio del 2020, Mineducación.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotográfico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Contenido

LISTA DE RECURSOS GRÁFICOS	IX
INTRODUCCIÓN. POR QUÉ ES IMPORTANTE APRENDER A LEER Y A ESCRIBIR EN LA ESCUELA	XI
Andrés Bautista Ríos Paola Fernanda Valbuena Latorre	
SECCIÓN I	
LECTURA CRÍTICA	
CAPÍTULO 1. NARRATIVAS TRANSMEDIA Y PRÁCTICAS DE LECTURA CRÍTICA	3
María Cristina Franco Quintero Katherine Montoya Velásquez	
CAPÍTULO 2. LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS PERIODÍSTICOS COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO EN UNA ZONA RURAL	27
JONATHAN SCHNEIDER GÓMEZ ALFONSO ROSA ELENA VARGAS CUARTAS	
CAPÍTULO 3. LAS RUTINAS DE PENSAMIENTO: UNA APUESTA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES CON BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR	55
María Enith Palacios Casas Ana M. Yalanda Y.	

CAPÍTULO 4. EL INTERNET Y SU INCIDENCIA EN EL PROCESO DE LECTURA CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO UNDÉCIMO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JORGE ISAACS DE EL CERRITO (VALLE DEL CAUCA, COLOMBIA)	71
María Victoria Portillo Cubillos	

SECCIÓN II LA ESCRITURA

CAPÍTULO 5. LA ESCRITURA EN LA ESCUELA: DEL ATURDIMIENTO A LA POSIBILIDAD	101
Olga Lucía Hernández Sandoval	
Juan Pablo Bohórquez Forero	
Gloria María Gil Vela	
CAPÍTULO 6. CONCEPCIONES DE LA ESCRITURA ACADÉMICA-CIENTÍFICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA	133
Juan Fernando Dimas Rincón	
Sonia Liliana González Tovar	
CAPÍTULO 7. ARGUMENTACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA ECOLOGÍA DE INSECTOS: CONTRIBUCIONES PARA LA EDUCACIÓN EN BIOLOGÍA	151
Humberto Bohórquez-Salazar	
Jairo Robles-Piñeros	
CAPÍTULO 8. DEL LÁPIZ A LA CÁMARA, DE LA PALABRA A LA IMAGEN Y DEL LIBRO AL CINE	175
Leidy Lorena Chacón Ortiz	
Andrés Mauricio Páez Ochoa	
CAPÍTULO 9. PRÁCTICAS DE ESCRITURA VERNÁCULA DE ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS	201
Fanny Lucía Solís Díaz	
CAPÍTULO 10. ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN FORMATIVA DE LA ESCRITURA A TRAVÉS DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE PRODUCCIÓN DE CRÓNICAS MULTIMODALES	231
Luz Aidé Cardona Restrepo	
SOBRE LOS AUTORES	261

Lista de recursos gráficos

Cuadros

Cuadro 5.1. Guía del grupo focal	108
Cuadro 5.2. Preguntas del taller de lectura	112
Cuadro 6.1. Ejemplo de la escritura de un ensayo	139
Cuadro 6.2. Ejemplo de una inferencia personal sobre biorremediación	140
Cuadro 6.3. Ejemplo de escritura de ensayo (conclusión)	141
Cuadro 6.4. Fragmento de un texto sobre los alimentos transgénicos publicado en el periódico escolar	142
Cuadro 6.5. Fragmento de un ensayo	143
Cuadro 6.6. Ejemplo de percepción positiva sobre la biotecnología y los medios de difusión escritos	143

Figuras

Figura 2.1. Campos de acción	29
Figura 2.2. Árbol del problema	35
Figura 3.1. Diseño metodológico	60
Figura 3.2. Estructura general de la propuesta de investigación	65
Figura 4.1. Resultados del diagnóstico y de la prueba de salida en lectura crítica	89
Figura 5.1. Ejercicio de repetición de oraciones	110
Figura 5.2. Mapa conceptual: los mitos	112
Figura 5.3. Partes de la oración	113
Figura 5.4. Reinterpretación de la leyenda de la llorona	116
Figura 5.5. “Hoy no puedo evitar llorar” (verso libre)	117
Figura 5.6. Acercamiento al haikú	118
Figura 5.7. Etapas del proceso escritural	118
Figura 5.8. Participación de un padre de familia del grado segundo de básica primaria	120

Figura 5.9. Explorando la épica desde mi municipio	121
Figura 5.10. La Peña de Juaica vista por los ojos de un estudiante de quinto grado	122
Figura 5.11. Haikús sobre la flora tabiuna	124
Figura 5.12. Canción escrita en sistema braille (fragmento)	125
Figura 7.1. Red semántica 5d: concepto de ecología	160
Figura 7.2. Acercamiento al concepto de insecto	163
Figura 9.1. Prácticas dominantes vs. prácticas vernáculas	206
Figura 9.2. Estrategia metodológica en el estudio de caso	209
Figura 9.3. Muestra de un diario personal	215
Figura 9.4. Fragmento de una canción	220
Figura 9.5. Imagen ilustrativa de un pensamiento	221
Figura 9.6. Invitación hecha por Facebook	222

Tablas

Tabla 2.1. Matriz de identificación por niveles del pensamiento crítico	38
Tabla 2.2. Construcción del concepto de pensamiento crítico	43
Tabla 3.1. Organización general de la propuesta de investigación	67
Tabla 4.1. Aspectos generales de la secuencia didáctica	77
Tabla 4.2. Incidencia de internet en el proceso de lectura crítica del grado undécimo de la I. E. Jorge Isaacs	83
Tabla 4.3. Niveles de desempeño: diagnóstico y prueba de salida	88
Tabla 5.1. Fases de la investigación	107
Tabla 7.1. Combinaciones de los componentes del MAT	159
Tabla 7.2. Respuestas de algunos estudiantes sobre el motivo de elección de las oraciones para definir el concepto de ecología	162
Tabla 10.1. Formato de la secuencia didáctica de producción de crónicas multimodales	243
Tabla 10.2. Secuencia didáctica de producción de crónicas multimodales (síntesis)	244

Introducción. Por qué es importante aprender a leer y a escribir en la escuela

Andrés Bautista Ríos

Paola Fernanda Valbuena Latorre

Al hablar de procesos de alfabetización en la escuela, por lo general, se hace referencia a conocimientos necesarios para leer de forma literal y para usar el código en la escritura manuscrita (Braslavsky, 2003). Si bien estos niveles de desempeño lingüístico son fundamentales para el proceso de desarrollo intelectual de los niños y adolescentes, resultan insuficientes para la formación integral del ser humano y para una comprensión más vigente de la alfabetización (Cassany, 2004). A este respecto, la Unesco señaló que, en el 2016, en América Latina el 60 % de los adultos fueron considerados analfabetas funcionales, es decir, personas que no comprenden lo que leen ni entienden lo que escuchan (Waissbluth, 2016). Por este panorama, parece ser que la alfabetización se ha concentrado en actividades de lectura y escritura circunscritas al ámbito escolar y que, por esto, no terminan de conectarse con las exigencias de comprensión y producción escrita que otros escenarios requieren. Esta relación entre escuela y alfabetización funcional suele pasar desapercibida en muchos ámbitos y se elude la importancia de pensar espacios y estrategias que se enfoquen en acompañar a los niños y adolescentes para que entiendan la escritura y la lectura como un medio fundamental para su desarrollo humano. Por ello, este texto tiene el propósito de responder por qué es importante aprender a leer y a escribir en la escuela y mostrar cómo las experiencias que este libro contiene abordan dichas capacidades. De este modo, se busca hacer una invitación para que, como maestros, continuemos pensando y replanteando estrategias pedagógicas y didácticas enfocadas en las necesidades de comprensión y producción textual que tienen los niños y adolescentes mientras están en la escuela y también cuando no están dentro de ella.

Si bien no es una tarea exclusiva de la escuela, al ser esta una de las instituciones sociales garante de los fines de la educación, es indiscutible la responsabilidad que tiene en la alfabetización funcional. Para contribuir a este propósito es necesaria una escuela en la que los maestros asuman que en cada etapa de la vida existen prácticas socioculturales particulares y no excluyentes que requieren potenciarse a través de las competencias comunicativas (Stranges, 2016). En esta perspectiva, la escritura y la lectura dejan de tener un uso meramente instrumental y se convierten en el medio privilegiado para la configuración de la subjetividad individual: mediante ellas podemos organizar y dar sentido al mundo. En este contexto, limitar o negar el aprendizaje de estas implica desterrar al sujeto a la esfera privada, invisibilizarlo e imposibilitarle ser parte del mundo.

El contexto descrito hasta ahora no implica que sea imposible encontrar hoy en la escuela espacios en los que se entienden la lectura y la escritura como competencias que tienen sentido más allá de la escuela misma. En esta línea, y como lo mostrarán los capítulos que conforman este libro, la escuela le permite entender a los niños y adolescentes que la lectura y la escritura permiten reflexionar sobre las emociones propias y entender las emociones ajenas, resolver conflictos, argumentar, participar de la historia del conocimiento y tener una mirada crítica frente a la realidad. Desde este enfoque, se entiende la lectura y la escritura como

prácticas sociales que nos atraviesan a lo largo de toda la vida; en nuestra cotidianidad como profesionales, como docentes, como estudiantes, como personas. Y están situadas histórica y socialmente. Se desarrollan en proceso; no son un acto que se aprende de una vez y para siempre ni se evalúa de manera técnica. Son un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que se resignifican en los distintos espacios que se transitan. (Viñas, 2015, p. 31)

Por ende, generar espacios de aprendizaje genuino de las habilidades comunicativas es esencial para disminuir los escenarios de exclusión y desigualdad académica, en los que un estudiante que no cuenta con las bases necesarias de comunicación tendrá un reto mayor que quienes sí las poseen, ya que “este alumno no solo dejará de apropiarse de conocimientos que se adquieren

mediante la lectura y la escritura de textos, sino que tampoco podrá ejercitar las competencias de análisis, reflexión y argumentación necesarias para pensar críticamente” (Cruz y Escallón, 2012, p. 8).

Así, cuando hablamos de la importancia de la lectura y la escritura no solo nos referimos al desarrollo académico del estudiante, sino que reconocemos que estas competencias hacen parte de lo más profundo de la subjetividad. El sujeto que solo lee o escribe textos por una motivación extrínseca y bajo estructuras rígidas, probablemente, tendrá mayor dificultad para leer y analizar su contexto y su propia realidad. Por el contrario, aquel que puede jugar con las palabras, dar sentido al mundo por medio de un texto o comunicar su propia historia será capaz de configurarse como un sujeto transformador en la esfera pública. Bajo esta lógica, parece importante comprender que la escritura y la lectura inciden tanto en lo individual como en lo colectivo.

Por una parte, al traer a colación la forma en la que las competencias lecto-escriturales inciden en la realización de los niños y adolescentes, hablamos justamente de la posibilidad de dotar de agencia al sujeto. Luego, el desarrollo de estas dos áreas potencia la capacidad imaginativa y creativa: brinda la posibilidad de forjarse un proyecto de vida propio (Jiménez, 2018). En este punto, podemos observar que la lectura y la escritura sí pasan por la esfera íntima del sujeto y que estas no solo inciden en las relaciones con el *otro*. De hecho, la posibilidad de comunicarnos con nosotros mismos resulta fundamental en cuanto nos proporciona la capacidad de reconocernos desde la individualidad, permite crear nuestros propios caminos y cuestionarnos y transformarnos cuantas veces sea necesario. Negar esto al sujeto es, a su vez, negarle la posibilidad de ser en el mundo; es perder la oportunidad de promover y refinar desde la escuela la construcción del lenguaje autodirigido como “instrumento para pensar en sentido estricto” (Luria, 1965, p. 389).

Entender que la lectura y la escritura tienen un papel en la constitución del sujeto se aleja del uso meramente instrumental que muchas veces se supone que estas habilidades tienen. Así, no se trata de entender la lengua escrita solo como un artefacto que refleja (como un espejo) las ideas propias y las hace visibles para otros, sino de comprender la compleja y dinámica interacción que existe entre pensamiento y lenguaje. Se trata de reconocer la diferencia entre el lenguaje interno y el lenguaje externo (cuyas funciones, aunque distintas, son

necesarias la una para la otra) y el constante tránsito que hace el pensamiento entre ellos. Como lo señala el propio Vygotsky (1934/1993),

el lenguaje externo es el proceso de transformación del pensamiento en la palabra, su materialización y objetivación. El lenguaje interno es un proceso de sentido opuesto, que va de fuera adentro, un proceso de evaporación del lenguaje en el pensamiento. Luego la estructura del lenguaje interno ha de diferir respecto a la estructura del lenguaje externo. (p. 304)

Por otro lado, situar la lectura y la escritura en el ámbito social significa referirse a la forma en la que estas pueden ser instrumentos para romper las brechas de clase y de escolaridad. Así, el sujeto que es capaz de ser crítico de su propia realidad será también capaz de transformarla (Jiménez, 2018). Pero, más allá de eso, como nos recuerda Arendt (1993/2009), “la presencia de otros que ven lo que vemos y oyen lo que oímos nos asegura la realidad del mundo y de nosotros mismos” (p. 71). Entonces, la lectura y la escritura nos dan la certeza de poder estar con el *otro*, pero también brindan la posibilidad de reconocerse desde la diferencia. Por ello, el poco o nulo desarrollo de estas competencias podría generar una restricción absoluta en la esfera privada y, con ello, la exclusión

de cosas esenciales a una verdadera vida humana: estar privado de la realidad que proviene de ser visto y oído por los demás, estar privado de una “objetiva” relación con los otros que proviene de hallarse relacionado y separado de ellos a través del intermediario de un mundo común de las cosas, estar privado de realizar algo más permanente que la propia vida. (Arendt, 1993/2009, p. 78)

Toda esta reflexión alrededor de lo que significa *saber leer y escribir* nos lleva a preguntarnos sobre nuestras prácticas en las aulas, a reconocer a nuestros estudiantes desde su singularidad, a cuestionarnos acerca del lugar que estamos dando al desarrollo de dichas competencias. Por eso, esta corta introducción permite comprender que, más allá de aprender la pronunciación o grafía correcta, las competencias de lectoescritura nos forman como sujetos en relación con *otro*. Sobre este asunto, no podemos olvidar que el aprendizaje se da en comunidad y que es estando en el mundo que se forma la interioridad.

Por ello, la escritura y la lectura se vuelven la única puerta de entrada a ese mundo interior, el medio por el cual me reconozco a mí mismo y me relaciono con el *otro* diferente.

En la parte dedicada a la lectura (sección I) en este texto se encuentran experiencias y reflexiones que, alineadas con el enfoque de una escuela consciente del desarrollo de competencias comunicativas para la vida y no solo para la escuela misma, completan la definición de esta habilidad a través de un adjetivo determinante: estos textos hablan de lectura *crítica*. Por supuesto, como se ve en los capítulos, este complemento va mucho más allá de lo nominal, pues significa entender la lectura como

la capacidad de comprender qué pretende conseguir [el autor] en este fragmento, por qué lo escribió, con qué otros discursos se relacionan (contexto, comunidad, etc.); y a poder articular una opinión personal respecto a las ideas que expone, con argumentos coincidentes o no. Se trata, sin duda, de una respuesta externa al texto, de un grado de comprensión que exige disponer de mucha más información de la que aporta el texto o de la que este reclama que el lector aporte. (Cassany, 2004, p. 116)

En este sentido, en la sección dedicada a la lectura los maestros muestran las exigencias pedagógicas que han tenido para su práctica pedagógica y los resultados en los procesos de aprendizaje que han observado al comprometerse con esta visión que trasciende la “lectura de las líneas” y que, por esto, contribuye a mitigar lo que hemos llamado antes analfabetismo funcional, mediante lo que Cassany (2004) define como “leer tras las líneas”.

La parte dedicada a la escritura (sección II) está compuesta por textos en los que los maestros acompañan a los niños y adolescentes a reconocer el poder que tiene la escritura para comprender y transformar el mundo. De nuevo, se trata de una perspectiva de las competencias comunicativas, en este caso de la escritura, como prácticas que tienen sentido dentro de la escuela, pero que de ninguna forma están limitadas a ella. En esta parte los lectores encuentran, por un lado, experiencias de aula en las que los niños y adolescentes se relacionan con conceptos científicos a través de la escritura y, por otro lado, iniciativas en las que escribir es un medio para poner en perspectiva las ideas y vivencias

propias, así como para analizar (identificar las partes y la relación que hay entre ellas) los contextos que ellos habitan. Estas perspectivas se ubican dentro de una concepción de la escritura que resulta de la intersección entre la teoría que propone Vygotsky (1934/1993) del lenguaje escrito como sistema de mediación del pensamiento y la idea de Freire (1984) de la producción escrita como configuradora de nuevas realidades.

Para finalizar, queremos hacer hincapié en que este breve texto fue escrito en el marco del proyecto “La investigación en la escuela y el maestro investigador en Colombia”. Tener la posibilidad de entablar relaciones cercanas con maestros que, día a día, reflexionan sobre sus prácticas y, en particular, sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, nos permitió ampliar la mirada sobre el quehacer docente. Los proyectos, didácticas y experiencias de estos maestros nos reafirman que hablar de una educación para todos no solo hace referencia a la responsabilidad de proveer instituciones educativas con la capacidad necesaria para satisfacer el aprendizaje básico y secundario. Al contrario, como señalan Cruz y Escallón (2012), la inclusión social debe ser vista como “la igualdad de oportunidades para un desarrollo humano integral y un aprendizaje pertinente” (p. 7). En consecuencia, el aprendizaje profundo de las competencias de lectoescritura entraña una noción de educación entrelazada con la demanda de justicia social. Precisamente en una sociedad tan desigual y atravesada por el sistema de competencia capitalista, este tipo de proyectos nos suscitan una comprensión diferente sobre qué es la inclusión; esto es el que los niños y los adolescentes, sin importar su clase, raza, género o etnicidad, puedan ser críticos frente al mundo, crear, imaginar, potenciarse a sí mismos, forjar lazos afectivos, cuidar(se), expresar(se), transformar(se), resolver conflictos y ser dueños de sí mismos y de sus caminos.

Referencias

Arendt, H. (2009). *La condición humana* (R. Gil., Trad., 1.ª ed.). Paidós. (Publicado originalmente en 1993). <https://ezequielssingman.files.wordpress.com/2020/09/la-condicion-humana-hannah-arendt.pdf>

- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 24(2). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 25(2). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf/view
- Cruz, L. y Escallón, E. (2012). *Las tutorías del Centro de Español de la Universidad de los Andes: el derecho a aprender y la inclusión de los estudiantes con dificultades de lecto-escritura*. IV Encuentro Internacional y V Nacional de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (Redlees). <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/14-ponencia-redlees-con-comentariospdf-bf33S-articulo.pdf>
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI México.
- Jiménez, A. (2018). ¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y la escritura en la escuela para apostar a la imaginación y a la creación. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 50(92), 55-72. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/article/view/3708>
- Luria, A. (1965). L. S. Vygotsky and the problem of localization of functions. *Neuropsychologia*, 3(4), 387-392. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0028393265900126?via%3Dihub>
- Stranges, A. (2016). Inclusión educativa: la importancia de saber leer y escribir. *Letras*. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53908/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Viñas, R. (2015). *Ser joven, leer y escribir en la universidad* [Tesis doctoral]. Repositorio Institucional de la UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44649>
- Vygotsky, L. (1993). Pensamiento y lenguaje. En *Obras escogidas* (tomo 2, pp. 91-115). Visor. (Publicado originalmente en 1934).
- Waissbluth, M. (2016, 15 de abril). *América Latina: un continente de analfabetas funcionales*. [Presentación en conferencia]. Ciudad de México, México. https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2016/04/ponencia_mexico_final_abril_2016_1.pdf

SECCIÓN I
LECTURA CRÍTICA

Capítulo 1. Narrativas transmedia y prácticas de lectura crítica^{*}

María Cristina Franco Quintero

Katherine Montoya Velásquez

Este estudio analizó de qué manera se desarrollaban prácticas de lectura crítica, a partir del diseño e implementación de una estrategia de formación apoyada en la creación y exploración de narrativas transmedia. Para ello se crearon relatos no ficcionales en diferentes medios y plataformas a través del aprendizaje colaborativo. En la investigación participaron estudiantes de educación media de dos instituciones educativas públicas de Antioquia. Se utilizó una metodología cualitativa, con un diseño de investigación-acción basado en el uso de técnicas como el grupo focal y la observación participante. Estas técnicas se desplegaron en instrumentos con preguntas semiestructuradas y una matriz de observación. A partir de lo anterior, se logró la comprensión de conceptos, la apropiación técnica en la creación de contenido y el desarrollo de prácticas de lectura crítica desde la lectura del contexto y la creación colectiva. Esto dejó como resultado dos narrativas transmedia, que fueron coconstruidas con la comunidad educativa de ambas instituciones, y orientaciones para el abordaje de las narrativas transmedia asociadas con el desarrollo de prácticas de lectura crítica en estudiantes de educación media.

Introducción

Existe diversidad de textos que no solo se componen de letras, sino que también contienen fotos, videos, audios, entre otros. Por tanto, las prácticas de lectura

^{*} Para citar este capítulo: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587984507.9789587984514.1>

crítica en escenarios donde convergen diferentes medios no pueden estar centradas exclusivamente en el lenguaje oral y en los procedimientos de decodificación de los textos. Las prácticas que reconocen dicha convergencia amplían sus usos y modifican su naturaleza, de manera que leer adquiere nuevas formas y estrategias (Kress, 2010; Wolfe, 2010). Por ello es importante que desde la escuela se reconozcan y se validen aquellas prácticas de lectura que emergen de intervenciones pedagógicas y que conversen con los estándares básicos de competencias, desde los cuales se validan y promueven este tipo de prácticas.

Teniendo en cuenta que dichas prácticas permean todos los procesos académicos y son una preocupación constante de la escuela, se observa cómo, en dos instituciones educativas públicas de Antioquia, la lectura crítica es un tema de especial atención debido a que muchos procesos académicos y comunicativos se ven afectados por el nivel en que se encuentran los estudiantes. Esto se vio reflejado en el bajo rendimiento en las pruebas, tanto internas como del Estado, además de los resultados de las Pruebas Saber de los grados noveno y undécimo, que evalúan la lectura y la escritura en el área de lenguaje, lo que pone de manifiesto la importancia de realizar acciones pedagógicas que favorezcan el desempeño de los estudiantes. A su vez, se debe reconocer que la manera de leer textos no se encuentra limitada por lo impreso y tampoco por prácticas tradicionales de aula, ya que los estudiantes se enfrentan a un mundo mediático, globalizado e interconectado, como lo demostró la Encuesta de Consumo Cultural, realizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en el año 2017, según la cual actualmente el medio de lectura se ha extendido a lo digital.

En este escenario, se pretende analizar de qué manera una estrategia de formación apoyada en la exploración y creación de narrativas transmedia desarrolla prácticas de lectura crítica. Este estudio fue de tipo exploratorio, debido a que la relación existente entre narrativas transmedia y el desarrollo de prácticas de lectura crítica ha sido un campo poco estudiado.

La lectura desde la perspectiva de la transmedia permite la búsqueda activa de contenido a través de múltiples plataformas y medios, lo que hace importante la toma de decisiones frente a lo que encuentran los estudiantes y la identificación de relaciones en el contenido cuando este puede pertenecer a la misma historia. Esta experiencia motiva la comparación de notas y el compartir

conocimientos con los demás y fomenta la capacidad de buscar, evaluar e integrar información transmitida a través de múltiples medios (Jenkins, 2010).

Asimismo, en este estudio se acogen los fundamentos de Johnson y Johnson (1998), quienes definen el aprendizaje colaborativo como “un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo” (p. 1). Desde esta perspectiva, las tecnologías han sido un escenario propicio para favorecer este tipo de aprendizaje, en cuanto estimulan la comunicación en tiempo real, brindan acceso a la información, facilitan el seguimiento a los participantes de manera individual y colectiva, difuminan las brechas espacio-temporales y propician la interacción social como proceso esencial de juntar las contribuciones de los participantes en la cocreación de conocimiento (Guitert y Giménez, 2000). Por estas razones es posible contemplar la colaboración como una de las principales características necesarias para el aprendizaje en entornos virtuales, en los cuales se facilita la creación de comunidad y la colaboración (Garrison, 2006).

Marco teórico

El panorama teórico de esta investigación se enmarca en tres ámbitos de estudio, que problematizan el aprendizaje desde su carácter social, comunicativo y cognitivo, los cuales es importante que sean explorados, ya que derivan de corrientes teóricas de vital importancia cuando se establece la relación entre educación y TIC. El primer ámbito aborda dicha relación a partir de la construcción del concepto de *prácticas socioculturales* para orientar el enfoque y la comprensión que se tiene a lo largo de esta investigación sobre la lectura desde esta perspectiva. Desde este punto de vista, Kalman (2003) sostiene que leer y escribir contemplan una variedad de prácticas sociales mediadas por diferentes usos y significados, incluyendo ideologías, contenidos y mensajes que han sido desarrollados a través de la historia, que van más allá de un proceso individual centrado en el manejo del código escrito.

El segundo ámbito aborda las narrativas transmedia vinculadas al entorno educativo, donde se pone en evidencia que la escuela no puede desconectarse de la vida cotidiana de los estudiantes, la cual está atravesada por contenidos, medios y plataformas que llegan de diferentes fuentes. Es así como, para

favorecer el aprendizaje de los educandos, se hace necesario el uso de imágenes, hipertextos, sonidos y relatos, a través de los cuales se promueva la interactividad y la participación con el otro (Amador, 2013). Esto puede ser posible a través de la narrativa transmedia, que emerge como una nueva estética en respuesta a la cultura de las convergencias, como el arte de crear, expandir y desarrollar un relato a través de diferentes medios y plataformas, donde cada nuevo texto contribuye de manera específica y valiosa a la totalidad de la narración. Puede iniciarse con un cuento, un libro y luego expandirse a cómics, videojuegos e incluso parques de diversiones; cada medio aporta desde sus características y potencial lo que mejor se le da, generando un relato completo e interactivo (Jenkins, 2006).

El último ámbito corresponde al aprendizaje colaborativo, en este el conocimiento es definido como un proceso de construcción colectiva de significados, y esto aplica para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque el concepto hace énfasis en el reconocimiento del valor de la interacción cognitiva entre pares, involucra también al docente y, en general, al conjunto de circunstancias que influyen en la enseñanza. Este concepto promueve la participación de las personas y la construcción conjunta de conocimiento, más que una aplicación de reglas para el trabajo en equipo (Roselli, 2016).

Metodología

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, en el que se diseñó, se describió y se analizó una estrategia de formación apoyada en la exploración y creación de narrativas transmedia, que derivaron orientaciones para su abordaje en el contexto escolar. En coherencia con este enfoque, las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes tuvieron un lugar preponderante y constituyeron su realidad social, que se resignificó mediante un proceso interactivo de reconocimiento de sus prácticas socioculturales de lectura y escritura (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). En ese sentido, Galeano (2004) argumenta que “en la perspectiva cualitativa el conocimiento es un producto social y su proceso de producción colectivo está atravesado e influenciado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyen” (p. 18).

En la revisión de literatura se hizo evidente que las narrativas transmedia han sido abordadas desde el contexto educativo con el propósito de generar mejores procesos de comunicación, participación y acceso a contenidos de áreas particulares. Asimismo, este abordaje se ha dado principalmente en escenarios de formación distintos a la educación media. De acuerdo con Hernández Sampieri *et al.* (2014), este tipo de investigaciones tiene como objetivo familiarizar con el objeto de estudio, ya que ha sido poco explorado en la literatura.

Se acudió a un diseño de investigación-acción (IA), que, en relación con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los estudiantes, permitió analizar las acciones humanas y las situaciones sociales susceptibles de cambio o que requieren una respuesta práctica. El propósito fue profundizar en la comprensión del problema, en este caso las prácticas de lectura crítica desde el punto de vista de los participantes, implicándolos en la autorreflexión sobre su situación, en cuanto son sujetos activos en la investigación (Elliott, 1990).

Esta investigación se caracterizó por ser práctica, ya que condujo a mejoras durante y después del proceso de investigación. Fue participativa y colaborativa, de modo que el investigador y las personas involucradas en el problema se convirtieron en coinvestigadoras. Es así como se estableció una relación de iguales en la aportación a la investigación. También fue emancipatoria e interpretativa, en cuanto las soluciones estuvieron basadas en las interpretaciones y puntos de vista de los estudiantes en la investigación. Además, fue crítica, ya que, además de mejorar las prácticas, buscó que los participantes actuaran como agentes de cambio críticos y autocríticos de sus contextos sociopolíticos (Zuber-Skerritt, 1992).

Este diseño permitió identificar una problemática cotidiana, reconocida por las comunidades educativas que hicieron parte de este estudio, quienes participaron de forma activa en el proceso, asimismo se buscó transformar dicha situación a través de una propuesta de formación cocreada con la población a investigar. Stringer (1999, citado en Hernández Sampieri *et al.*, 2010) refiere que las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son: *observar*, en la que se construye un esbozo del problema y se recolectan los datos; *pensar*, que implica analizar e interpretar, y *actuar*, para resolver problemas e implementar mejoras. Estas fases, que fueron acogidas para este estudio, se dan de manera cíclica.

Con relación a la población, la institución educativa Padre Roberto Arroyave Vélez cuenta con 1050 estudiantes y la institución educativa El Progreso, con 1500 estudiantes, matriculados desde el grado preescolar hasta el grado undécimo, lo que suma un total de 2550 estudiantes en ambas instituciones. La muestra tomada para este estudio fue de 80 estudiantes de los grados décimo de cada institución, cuyas edades oscilan entre los 15 y 18 años, quienes se caracterizan por su receptividad, por ser estudiantes que tienen conocimientos básicos en redes sociales y manejo de herramientas y aplicaciones tecnológicas, y además por contar con el código escrito y expresar sus ideas con facilidad.

Las técnicas e instrumentos usados en esta investigación, propias del enfoque cualitativo, fueron pensadas para obtener la información necesaria y así atender los objetivos propuestos. Se acudió al grupo focal y a la observación participante, los instrumentos que se usaron fueron una guía de preguntas semiestructuradas y una matriz de observación, respectivamente; además se tuvieron en cuenta las categorías de análisis: prácticas de lectura crítica y TIC, narrativas transmedia y aprendizaje colaborativo, lo que permitió focalizar la atención en puntos estratégicos. Es importante mencionar que los instrumentos fueron validados por pares docentes de ambas instituciones.

Resultados

Los resultados obtenidos se dividen en tres ejes temáticos en concordancia con los objetivos del estudio, y en respuesta a la pregunta de investigación *¿de qué manera una propuesta de formación apoyada en la creación de narrativas transmedia desarrolla prácticas de lectura crítica?* Estos ejes temáticos corresponden al esquema conceptual que surgió a partir del análisis de los datos recopilados en los grupos focales y de la observación participante, como se explica en las siguientes secciones.

Diseño de la estrategia de formación en la exploración y creación de narrativas transmedia que conduce al desarrollo de prácticas de lectura crítica

El diseño de la propuesta de formación contempló los elementos derivados de las conversaciones con la comunidad educativa (directivos, docentes y estudiantes),

el grupo focal inicial, y fundamentos teóricos sobre prácticas de lectura crítica desde un enfoque sociocultural, narrativas transmedia y aprendizaje colaborativo. Para la ruta metodológica, es decir, la manera en la que se iba a desarrollar, y para el enfoque pedagógico de la propuesta se acudió a la secuencia didáctica como configuración didáctica y al aprendizaje colaborativo como teoría de aprendizaje. Es importante mencionar que el diseño de la propuesta de formación fue una coconstrucción, que se enriqueció a medida que se desarrollaban las sesiones, de acuerdo con las reflexiones, los aportes y la evaluación constante de la comunidad educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior y las apreciaciones de los estudiantes en el grupo focal, donde manifestaron su deseo por aprender con el otro, se consideró necesario articular la secuencia didáctica a la metodología de taller, el cual permite enseñar y aprender a través de una experiencia realizada conjuntamente, en la que la participación de docentes y alumnos es un aspecto central (Ander-Egg, 2003).

Se acudió al aprendizaje colaborativo como fundamento teórico para comprender y apoyar la noción de aprendizaje en esta propuesta. Barkley *et al.* (2007/2012) resaltan la importancia de diseñar una estrategia estructurada para favorecer la motivación y participación de los estudiantes. Esta propuesta de formación se diseñó teniendo en cuenta las voces y las percepciones de los participantes, lo que facilitó la colaboración, ya que todos los miembros del grupo trabajaron activamente y contribuyeron para alcanzar los objetivos señalados. Tal colaboración permitió la creación colectiva y la construcción con el otro, con apoyo de encuentros virtuales, que dieron continuidad al proceso cuando se presentó el aislamiento obligatorio por la pandemia de la covid-19.

En el ejercicio realizado para el diseño de la propuesta de formación en el contexto escolar se articuló el plan del área de Lengua Castellana a partir de los estándares básicos de competencias (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006), los derechos básicos de aprendizaje (MEN, 2016) y espacios de diálogo con los profesores del área para integrar de acuerdo con ellos la diversidad de tipologías textuales y el lenguaje no verbal.

Además, se hizo necesario conocer aquellas prácticas de lectura que tenían los estudiantes. En conversaciones en jornadas pedagógicas, los estudiantes mencionaron que sí leían, pero no como lo proponían en el colegio, razón por

la cual se acudió a un grupo focal inicial, que tenía como propósito identificar aquellas prácticas de lectura y su relación con los medios. Este mostró que los estudiantes, dentro de sus prácticas de lectura, además de las académicas o escolares, abordan contenidos en medios sociales como Facebook, Instagram, X y YouTube; mensajería instantánea, como WhatsApp, y en formatos de video, audio, fotografía y meme.

Narrativas transmedia San Pedro, tierra del encanto y El Carmen, una historia por contar, y su relación con las prácticas de lectura crítica

La propuesta de formación se realizó en once talleres en cada institución, uno por semana, de dos horas aproximadamente, los cuales eran apoyados desde la asignatura de Lengua Castellana. Las sesiones se hicieron de forma presencial hasta la octava sesión, pues el estado de emergencia sanitaria ocasionado por la pandemia de la covid-19 derivó en otras estrategias metodológicas basadas en la educación en casa. Los encuentros noveno, décimo y undécimo se dieron sincrónicamente, apoyados en plataformas como Zoom, Meet y WhatsApp.

En la implementación de la propuesta de formación se hizo importante conocer las características de las narrativas transmedia, por ende, durante siete sesiones se realizó la exploración de diferentes universos narrativos de acuerdo con los gustos de los estudiantes: *Los Simpson*, *Pokémon*, *Mr. Bean*, *El man es Germán*, *Barbie*, *Harry Potter* y *The Joker*. Para llevar a cabo esta exploración, en cada sesión se tuvo en cuenta la activación de saberes previos, con preguntas sobre lo que conocían de la narrativa a presentar. Los estudiantes aportaron información que conocían sobre la historia de los autores, sus protagonistas, los contextos y momentos en los que surgían las historias.

Cuando se mostraron las infografías de las narrativas entre los estudiantes, ellos lograban hacer la construcción del hilo conductor entre la narrativa central y las expansiones, entendiendo que cada una de las expansiones toma algún elemento de la narrativa central y lo desarrolla en el formato que mejor se adapte. Los estudiantes realizaron la lectura de estas expansiones y pudieron sumergirse en cada uno de los relatos; además, a través de la experiencia, los participantes pudieron comprender cómo se desarrollan este tipo de historias.

Teniendo en cuenta que los estudiantes de ambas instituciones se sentían identificados con relatos relacionados con su municipio, se propuso inicialmente realizar una cartografía social del pueblo y así ubicar aquellos elementos sobre los cuales se pudieran contar historias a partir de un formato y plataforma específicos. Se plasmaron aspectos relacionados con la economía, los lugares representativos, personas reconocidas, mitos, gastronomía típica de la región, y los estudiantes manifestaron que este tipo de historias les gustaban porque se sentían identificados y formaban parte de su cotidianidad. Para Joan Ferrés (2010), este elemento hace parte de un tipo de participación emocional: el espectador entra a formar parte de la historia, y se identifica con ella. Además, propusieron diversos formatos, como fotografía, vídeo, *podcast*, historieta y meme, argumentando que para ellos era más llamativo crear relatos en dichos formatos que hacer un texto escrito. Fue así como los estudiantes decidieron crear una narrativa transmedia de no ficción, en cuanto reconocían que la realidad es diversa y se construye a partir de las experiencias de cada persona, por lo que resulta interesante contar las vivencias propias (Ruiz, 2014).

Posteriormente, los estudiantes de las instituciones educativas Padre Roberto Arroyave Vélez, de San Pedro de los Milagros, y El Progreso, de El Carmen de Viboral, participaron en la creación de las narrativas transmedia *San Pedro, tierra del encanto* y *El Carmen, una historia por contar*¹ las cuales pueden explorarse a través de fotografías, *podcasts*, historietas y videos. Sus relatos pueden abordarse de forma independiente, aunque siguen una línea narrativa y forman parte de un relato global. Así, un relato puede ser construido por medio de diferentes plataformas, donde cada expansión narrativa aporta a la totalidad de la historia (Jenkins, 2006). Las expansiones narrativas fueron publicadas en Padlet, Instagram, Facebook, YouTube y SoundCloud, plataformas que fueron elegidas de acuerdo con el formato y las prácticas de lectura de los estudiantes, es decir, aquellas que fueran usadas por ellos con mayor frecuencia. En los relatos se cuentan diferentes aspectos relacionados con cada uno de los municipios

¹ Estas narrativas se pueden ver, respectivamente, en <https://view.genial.ly/5f651845fd21ab-0d7ff798dd/vertical-infographic-san-pedro-tierra-del-encanto> y <https://view.genial.ly/5f64-fb6db2dc0d8fa57fad/vertical-infographic-la-perla-azulina>

(personajes, lugares, mitos, economía), razón por la cual las narrativas se presentan a través de una cartografía.

Orientaciones para el abordaje de las narrativas transmedia asociadas con el desarrollo de prácticas de lectura crítica en estudiantes de educación media

El camino hasta aquí recorrido ha permitido reconocer aprendizajes, aciertos, debilidades y oportunidades en la ejecución de una propuesta de formación para el desarrollo de prácticas de lectura crítica basadas en la creación y exploración de narrativas transmedia, específicamente en estudiantes de educación media. Este trayecto ha sido reconocido y analizado a partir de los datos emergentes de las técnicas aplicadas en el marco de las diferentes fases de la investigación. A continuación, se describen las orientaciones que surgen de este estudio para la implementación de experiencias escolares basadas en la creación de narrativas transmedia, para apoyar el desarrollo de prácticas de lectura crítica desde un enfoque sociocultural.

Aspectos didácticos

Antes de pensar en la ruta metodológica que se usará para el desarrollo de cualquier propuesta en el contexto escolar, se requiere contemplar los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje (MEN, 2006, 2016), buscando la articulación entre dicha propuesta con los planes de área, de manera que esta responda a las necesidades proyectadas por la institución educativa. Teniendo esto claro, es necesario conocer las posibilidades metodológicas para el trabajo en el aula, por ejemplo, configuraciones didácticas, trabajo por proyectos, y así aplicar aquella que se ajuste a la propuesta que se desea implementar, y que facilite al docente el despliegue de sus habilidades frente al dominio del contenido y la manera en que pone en marcha su práctica (Jure *et al.*, 2013).

Se sugiere el uso de la secuencia didáctica, ya que esta constituye una organización de las actividades de aprendizaje que se realizan con y para los estudiantes, “con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (Díaz-Barriga, 2013, p. 1). Es importante contemplar

una estrategia metodológica que genere espacios de exploración, interacción y construcción colectiva, pues las narrativas transmedia y las prácticas de lectura crítica desde un enfoque sociocultural requieren construir con el otro, escuchar sus ideas y acogerlas, así como conocer el contexto, debatirlo y apropiarse de él.

Para el desarrollo de la secuencia didáctica, el taller es una alternativa que permite planear actividades en este marco y promueve el trabajo colaborativo, en cuanto favorece el aprendizaje a través de la experiencia del hacer y la práctica (Pérez-Abril *et al.*, 2013). Las actividades de enseñanza se deben desplegar siguiendo un orden u organización que esté orientado al aprendizaje, en el que sea posible identificar los propósitos y las condiciones de inicio, desarrollo, cierre y evaluación, que es justamente lo que permite el taller.

Se recomienda, además, planificar las sesiones, es decir, tener un aproximado de los talleres a desarrollar. Los primeros estarán enfocados en la exploración de saberes previos y construcción de aquellos conceptos mínimos que los estudiantes deben aprender, para enfocarse en las siguientes sesiones en la construcción colectiva y en los procesos creativos, que por lo general son los que toman más tiempo y generan mayor interés en los estudiantes. Es importante ser flexibles y permitir que los estudiantes materialicen sus ideas, y tener espacios de retroalimentación mediante sesiones estratégicas que les permitan al docente y a los participantes conocer qué se puede mejorar o potenciar.

Por otro lado, el docente debe preguntarse cómo se aprende e identificar una teoría de aprendizaje que considere pertinente, que vaya en sintonía con el proyecto educativo institucional y que genere aprendizajes significativos. Una opción es el aprendizaje colaborativo, en este caso la perspectiva de Johnson y Johnson (1998), en la que se describe el conocimiento como un proceso de construcción conjunta, que implica una relación horizontal con otros para confrontar diferentes puntos de vista. Es función del docente promover dicha relación y ceder el liderazgo a los estudiantes, quienes tienen la opción de aprender unos de otros (Roselli, 2016). Este tipo de propuestas requieren un aprendizaje que tenga en cuenta la experiencia de los participantes y que dé lugar a la construcción de conocimiento con el otro.

Aspectos disciplinares

Para el desarrollo de una propuesta de formación relacionada con lectura crítica, es importante tener claro que la lectura se puede abordar desde diversas perspectivas, como la psicolingüística, la metalectura, entre otras (Pérez, 2004), o, como en este caso, desde un enfoque sociocultural. Este es el punto de partida para tomar decisiones sobre el tipo de propuesta, las actividades a desarrollar, la manera de hacerlo e, incluso, la teoría de aprendizaje en la cual fundamentarse.

Ahora bien, la lectura desde el enfoque sociocultural permite la lectura del mundo planteada por Freire (1984), quien sostiene que primero se hace la lectura de este, para luego hacer la lectura de la palabra escrita. En este sentido, Kalman (1999) expone que no hay una sola forma de enseñar a leer y escribir, ya que depende tanto de las condiciones del contexto como de las situaciones específicas, que hacen que las formas, los usos y los significados sean diferentes para cada persona o grupo social. Es importante conocer cada una de las miradas sobre la lectura, para que el docente, en el momento de abordar la lectura crítica en la escuela, pueda hacerlo de acuerdo con las necesidades del contexto, y a su vez pueda resignificar su percepción o afianzarla.

En ese sentido, una propuesta de formación apoyada en creación y exploración de narrativas transmedia para el desarrollo de prácticas de lectura crítica requiere trascender cómo se comprende la lectura, pero también comprender que, si bien la escuela aborda la lectura desde un enfoque psicolingüístico, es posible conversar y llegar a puntos en común con otras perspectivas, que pueden derivar propuestas y procesos interesantes en el aula de clase para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Aspectos metodológicos

Diseñar propuestas de trabajo en el contexto escolar que contemplen la exploración y creación de narrativas transmedia con los estudiantes requiere la introducción y comprensión del concepto de *cultura de la convergencia*. En él conviven los nuevos y antiguos medios, lo que genera un cambio cultural en cuanto al consumo de medios, ya que no hay una sola vía para acceder a la información, lo que permite que las personas busquen y establezcan conexiones

entre estos para formar su propia opinión o percepción de la realidad, pues la convergencia es producida dentro del pensamiento de cada persona, basándose en las interacciones con los demás (Jenkins, 2008).

En este sentido, es fundamental reconocer que dichos cambios sociales y culturales posibilitan la emergencia de nuevas formas de adquirir el conocimiento, basada en la inteligencia colectiva, en las que, a través del debate y socialización de experiencias con los demás, se logra construir saberes nuevos, pues cada persona tiene una idea o pensamiento por compartir. Esto permite la interacción y el aprendizaje de manera conjunta y recíproca (Lévy, 2004).

Además, es importante comprender el concepto y las características de la narrativa transmedia, en los que se presenta una expansión narrativa y se fomenta la interacción. Según Irigaray y Lovato (2014), existen dos tipos de expansiones: por un lado, está la expansión mediática, donde un relato puede expandirse hacia múltiples medios y plataformas; por otro lado, la expansión narrativa, en la que un relato original se expande con nuevos personajes y situaciones de un medio a otro. De manera ideal, se activarían ambas formas de expansión. Las expansiones conllevan la creación de universos narrativos y la interacción, en las que el papel del lector es más activo.

Se debe reconocer otra característica fundamental de la narrativa transmedia: la participación de diferentes usuarios o prosumidores que interactúan e intervienen en la construcción narrativa. En el ámbito educativo, se podría pensar a los estudiantes como prosumidores que participan activamente en la construcción de relatos que se diseñan, estructuran y discuten de manera grupal, lo que puede incidir en la construcción de su identidad personal y colectiva (Amador, 2013).

Aspectos procedimentales

La creación de narrativas transmedia plantea la necesidad de identificar elementos técnicos y procedimentales que deben estar presentes y aportar claridad a la hora de seleccionar los contenidos, los formatos y las plataformas mediáticas; por lo que se hace indispensable tener claridad sobre los siguientes conceptos:

- Soporte: es el medio de difusión donde se pone en conocimiento del público un mensaje. Por ejemplo: libro, revista, artefacto o dispositivo tecnológico (celular, computador, tableta). El soporte permite la circulación de los formatos.
- Formato: es la forma, el tamaño y el modo como se presenta un contenido. Por ejemplo: MP3, MP4, .doc, .ppt.
- Plataforma: es el lugar donde se almacenan diferentes tipos de información. Por ejemplo: YouTube, Facebook, Instagram, Padlet, SoundCloud, entre otros.
- Medios: Lisa Gitelman (2006) los define como “estructuras de comunicación socialmente realizadas, donde las estructuras incluyen tanto las formas tecnológicas como sus protocolos asociados, y donde la comunicación es una práctica cultural” (p. 24). Por ejemplo: radio, televisión, prensa y redes sociales.
- Lenguajes: es la “capacidad humana que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos” (MEN, 2006, p. 19).

Es importante acudir a plataformas y medios gratuitos, de libre acceso, que sean fáciles de usar y conocidos por los participantes. Como se mencionó anteriormente, es fundamental tener en cuenta las prácticas de lectura y la dieta mediática de los estudiantes. Es necesario, en el momento de elegir las plataformas y medios, identificar sus posibilidades y herramientas, como la interactividad, ya que esta es una característica esencial de las narrativas transmedia. Además, se debe tener en cuenta que algunas plataformas y medios privilegian ciertos formatos más que otros, como en el caso de YouTube, que es una plataforma ideal para publicar relatos mediante el video.

De igual manera, se debe prestar atención a la experiencia de edición del contenido, ya que estará presente en diferentes momentos del proceso creativo. Se deben usar *softwares* de uso libre, de fácil manejo, que simplifiquen dicho proceso; en el caso de esta investigación se usó Audacity para la edición de sonido, el editor de videos de Windows para la edición de video en computador y Video Show o Vivavideo para la edición desde el celular, los cuales resultaron

ser más intuitivos y sencillos de administrar desde la edición. Para almacenar el contenido y vincularlo a las diferentes plataformas se sugiere la creación de una cuenta de Gmail para el almacenamiento en Drive; lo ideal es que una sola persona se encargue de la administración de cuentas, para evitar la pérdida de contenido.

Finalmente, para crear un contenido multimodal, no es necesario tener equipos o dispositivos de alta gama o especializados, con un teléfono celular con cámara y micrófono por equipo colaborativo es suficiente. Para ciertos contenidos puede ser útil el uso de un computador para actividades de edición. Además, no se requiere contar con conectividad constante, pues el relato puede ser creado *off line* y luego realizarse la publicación desde la institución o desde un lugar que cuente con internet.

Discusión

Diseño de la estrategia de formación en la exploración y creación de narrativas transmedia que conduzca al desarrollo de prácticas de lectura crítica

La secuencia didáctica surgió como una opción viable para dar orden y sentido a las actividades de aprendizaje a partir de la conversación con los docentes del área de lengua castellana, con quienes se reflexionó sobre los elementos que esta ofrece para planear las actividades que se realizan con los estudiantes, lo que permite crear escenarios favorecedores del aprendizaje significativo (Díaz-Barriga, 2013). De esta manera, la secuencia didáctica permitió diseñar las actividades bajo una estructura en la que se tuvieran en cuenta propósitos y actividades de apertura, de desarrollo y de cierre, para generar momentos que permitieran la evaluación constante y la retroalimentación del proceso.

Además, el taller vinculado a la secuencia didáctica favoreció el aprendizaje a través del hacer y la puesta en práctica, lo que caracterizó el desarrollo de la estrategia de formación, en la que fue fundamental el proceso creativo de los estudiantes orientado por el docente. De esta manera, el taller se convirtió en un espacio de experimentación, caracterizado por un aprender haciendo, donde se

produjeron y se pusieron en práctica soluciones a partir de aprendizajes puntuales (Pérez-Abril *et al.*, 2013).

De acuerdo con lo anterior, se pudo constatar que, en el caso de la presente investigación, los estudiantes consideran que el aprendizaje es mayor cuando se apoyan entre sí en la construcción de conocimientos, específicamente cuando se trata del desarrollo de prácticas de lectura crítica. Al respecto, Guitert y Giménez (2000) manifiestan que el aprendizaje individual se incrementa con la interacción entre los miembros de un equipo, ya que en este se posibilita la expresión y el contraste de las ideas y pensamientos de cada uno de sus miembros, lo que amplía los diferentes puntos de vista.

Para el diseño de la propuesta de formación, se tuvieron en cuenta aquellas prácticas de lectura de los estudiantes relacionadas con los medios, sin dejar de lado aquellas prácticas que propone la escuela. Con el abordaje de literatura, se encontró una posibilidad en las narrativas transmedia, pues la escuela históricamente ha estado inmersa en un conjunto de prácticas, costumbres y conocimientos relacionados con la vida de los sujetos, la cual está atravesada por el uso de plataformas y los contenidos presentes en diferentes medios. De ahí la importancia de diversificar las estrategias pedagógicas, de modo que contemplen ambientes enriquecidos con textos, enlaces, videos, sonidos, experiencias e interacción con el otro (Amador, 2013).

Además, se buscó que el proceso lector se diera de forma activa y no solo se consumiera el contenido, de modo que este pudiera ser transformado por los estudiantes mediante el uso de una estética narrativa aplicada a la creación, el desarrollo y la expansión de un relato contado en diversos medios y plataformas, lo que da paso a la narrativa transmedia (Jenkins, 2006). En ese sentido, es posible que la enseñanza sea más efectiva cuando se transmite a través de más de un único canal de expresión; por esta razón, para complementar el trabajo en el aula, se piensa en estrategias que se puedan abordar desde diferentes canales y lenguajes (Jenkins, 2010).

Por ello la convergencia de medios, entendida como un fenómeno cultural que involucra nuevas formas de intercambio entre las personas, en el que la información fluye a través de diferentes canales de medios (Navarro, 2010), no representó una amenaza, sino más bien una posibilidad, que permitió, en el desarrollo de la estrategia, hacer visibles un sinnúmero de recursos que, hasta el

momento, no habían sido reconocidos en ambas instituciones educativas. Estos recursos apoyaron los procesos de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo aspectos tan importantes como la motivación, la articulación de los aprendizajes con las prácticas sociales y culturales cotidianas de los estudiantes y el papel activo y creativo del estudiante frente a lo que ofrecen los medios que frecuenta. Por lo tanto, es importante reconocer que la convergencia de medios trae consigo otras prácticas y formas de entender el mundo, que implican, por ejemplo, reconfigurar las tradicionales concepciones de lectura, por lo general centradas en los textos escritos. Al respecto, Cassany (2006) enfatiza en que un texto puede tener diferentes significados, establecidos por cada lector de acuerdo con diferentes factores socioculturales para validar otras prácticas de lectura que incluyen otros formatos y medios, en los que se ponen en diálogo las experiencias personales y cotidianas.

Lo anterior demuestra la importancia de propiciar momentos dentro de la planeación que den lugar a restaurar conocimientos y experiencias propias de los estudiantes, puesto que esto los motiva a participar y, como lo plantea Díaz-Barriga (2013), permite que la información a la que va a acceder el estudiante sea significativa, tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje.

El momento de la exploración siempre estuvo mediado por preguntas que motivaron el debate y el involucramiento, a partir de los cuales los estudiantes manifestaban aquello que les llamaba la atención, lo que podrían complementar a la historia y si se sentían o no identificados con los relatos. Brousseau (2007) pone énfasis en las preguntas propuestas a los estudiantes, ya que estas le permiten al docente hallar relaciones con su entorno y recoger información, lo que aporta a la gestación de un proceso de aprendizaje; por su parte, los estudiantes aprenden por la capacidad que adquieren de verbalizar ante otros la reconstrucción de la información y por la posibilidad de integrarla con las concepciones previas que posee. Si bien en ocasiones las historias no lograban conectarlos, ellos manifestaban que ese tipo de contenido era similar al que les interesaba leer y que esta forma de lectura les gustaba, pues se tenían en cuenta las ideas de otros y se podía construir con los demás e interactuar.

Las narrativas transmedia permiten el surgimiento de personajes y finales diversos sin perder la cohesión de una historia original, lo que promueve el

papel del prosumidor (Amador, 2013). Por otra parte, al hacer la lectura de los diferentes universos narrativos se generaban ideas para la creación de las narrativas propias, lo que desarrolla, además, los llamados *multialfabetismos*, de Scolari (2017), comprendiendo que, en un mismo universo narrativo, pueden surgir diferentes historias y relatos, y que estos se pueden expresar de múltiples formas y expandir a través de diferentes medios (Scolari, 2017).

Lo anterior evidencia que, de una manera muy práctica, las formas de expresión dan cuenta de la comprensión de las narrativas transmedia como una forma particular de relato que se expande a través de diferentes lenguajes y de diferentes medios, como el cine, el cómic, la televisión, los videojuegos, el teatro, entre otros (Scolari, 2013). Además, se reconoció que este tipo de expansiones permite desplegar de una manera muy natural procesos creativos en los que sus experiencias personales y sociales desempeñan un papel importante.

Los procesos de lectura de escenarios que son conocidos y comunes aportan al proceso creativo, puesto que permiten tener un punto de partida apoyado en la experiencia personal a partir de las prácticas cotidianas. Estas configuran las interpretaciones, percepciones y comprensiones del mundo, y acercarse a ellas permite comprenderlo cada vez mejor para transformarlo y recrearlo; como planteaba Freire (1984), es necesario leer la realidad para luego leer el código escrito.

Conclusiones

La propuesta de formación planteada promueve una relación más consciente entre los estudiantes y su contexto, sus gustos e intereses, lo que posibilita un acercamiento más crítico a la manera como estos ven el mundo. Se destacan aquellas prácticas asociadas con la tradición oral, pues muchas historias se tejen gracias a la voz de los habitantes, quienes han conservado sus mitos, sus aventuras y relatos, para contarlos de generación en generación, lo que forma parte de la identidad de estos municipios. Cabe señalar que para estudios posteriores sería valioso analizar los productos de los estudiantes y contrastarlos con las expectativas de diseño curricular que se describen en este texto.

Para promover la participación tanto en el diseño como en la implementación de la propuesta, es necesaria la motivación, es decir, llevar al aula propuestas

que sean del interés de los participantes, con las que se sientan identificados, para vincularlos a los talleres de una manera proactiva y propositiva. Allí, la creación de contenido, a través de varios medios y formatos, adquiere protagonismo y sirve como escenario para la socialización, discusión y reflexión de sus vivencias, percepciones e interpretaciones del mundo.

A su vez, la investigación y la propuesta de formación aportan al desarrollo institucional en cuanto permiten identificar la necesidad de consolidar los planes de las áreas de Lengua Castellana en ambas instituciones. Así se tiene una mirada general del horizonte institucional, para construir, con ayuda de los docentes del área, una propuesta que converse con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las necesidades e intereses de los estudiantes. Las oportunidades de trabajo en colaboración con otros maestros y las prácticas distintas para afrontar el problema de investigación abren la puerta para que se generen nuevas propuestas pedagógicas y didácticas, que no van en contravía con los lineamientos curriculares, sino que más bien los complementan.

Por otro lado, las posibilidades de las narrativas transmedia en el entorno educativo son amplias, entendiendo que estas permiten el trabajo desde diversas áreas, ya que tienen en cuenta aspectos como los relatos, la estética, las TIC, la creatividad, la participación y el trabajo colaborativo. A su vez, la exploración y creación de universos narrativos van desde la lectura de un libro impreso hasta experiencias como recorridos territoriales, es decir, sus expansiones narrativas son diversas y conversan con la particularidad del sujeto mientras se crea colectivamente.

Asimismo, el aprendizaje colaborativo es una perspectiva teórica que facilita el desarrollo de prácticas de lectura crítica desde un enfoque sociocultural, en cuanto los estudiantes reconocen y validan las particularidades de cada uno de los integrantes del grupo y, a su vez, realizan lecturas del mundo más profundas, amplias y enriquecidas. Esto permite su transformación y recreación a partir de la generación de ideas de cocreación, que dan inicio a un nuevo proceso de lectura, en el cual la cartografía es una estrategia para plasmar la cultura, la ideología y las creencias del lugar que habitan.

A partir del desarrollo de la investigación, se evidencia que las prácticas de lectura han trascendido, lo que se demuestra tanto en la Encuesta de Consumo Cultural (2017) como en el abordaje de literatura y en todo el proceso de diseño,

construcción e implementación de la propuesta de formación. Por esta razón, la exploración y creación de narrativas transmedia son una posibilidad para el desarrollo de prácticas de lectura crítica en el aula, pues permiten la conversación entre los medios análogos y los medios digitales, de modo que se aborda la lectura de forma integral, sin relegar las prácticas de la escuela ni aquellas emergentes. A su vez, permiten a los estudiantes entender la lectura como un acto colectivo y activo, asumiendo el papel de prosumidores, en el que no solo consumen contenidos, sino que los transforman, plasmando en ellos su identidad y su voz.

En concordancia con lo anterior, se puede afirmar que la estrecha relación entre el marco teórico, como lente por medio del cual se construyó la estrategia didáctica, y la perspectiva metodológica pone en diálogo, práctica y teóricamente, referentes a partir de lo que significa la lectura crítica, las narrativas transmedia y el aprendizaje colaborativo. En este sentido, es interesante la vinculación permanente de los estudiantes en el proceso de creación de la propuesta, teniendo en cuenta sus puntos de vista e intereses, así como la apertura de momentos de reflexión, revisión y retroalimentación con ellos, pues se enriquece la estrategia y se fomenta la participación y apropiación de esta para la transformación de su realidad, en este caso de las prácticas de lectura crítica.

Así, los resultados de la experiencia dan cuenta de que esta investigación hace un aporte a un campo de estudio poco explorado, en la cual se describe lo que pasa desde la perspectiva de los sujetos cuando leen el mundo desde un enfoque sociocultural. Esto se convierte en el punto de partida para expandir esas interpretaciones desde las subjetividades y las intersubjetividades, como lo explica la inteligencia colectiva (Lévy, 2004) y la cultura de la convergencia.

Referencias

- Amador, J. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. *Educación y Ciudad*, (25), 11-24. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n25.2013.50>
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Grupo Editorial Lumen Hvmanitas.

- Barkley, E. F., Cross, P. y Major, C. H. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo* (P. Manzano, Trad., 2.^a ed.). Morata. (Publicado originalmente en el 2007).
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas* (D. Fregona., Trad.). Libros del Zorzal.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2017). *Encuesta de Consumo Cultural*. <http://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/579>
- Díaz-Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México. http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata. <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/35/35ELLIOT-John-EBBUT-Dave-Porque-deben-investigar.pdf>
- Ferrés, J. (2010). Educomunicación y cultura participativa. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 251-266). Gedisa.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Eafit.
- Garrison, D. (2006). Online collaboration principles. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), 25-34.
- Gitelman, L. (2006). *Always already new: Media, history, and the data of culture*. MIT Press.
- Guitert, M. y Giménez, F. (2000). El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En J. M. Duart y A. Sangra (Eds.), *Aprender de la virtualidad* (pp. 113-134). Gedisa.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Irigaray, F. y Lovato, A. (Eds.). (2014). *Hacia una comunicación transmedia*. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.

- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Jenkins, H. (2010, 21 de junio). Transmedia education: The 7 principles revisited. *Henry Jenkins*. http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html
- Johnson, R. y Johnson, D. (1998). *Cooperation in the classroom* (7.^a ed.). Interaction Book Company.
- Jure, S., Echaide, M. y Piancazzo, M. (2013). Las configuraciones didácticas en el séptimo proyecto de investigación [Ponencia en congreso]. En *10.^{mo} Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, La Plata. Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3003/ev.3003.pdf
- Kalman, J. (1999). Alfabetización: acceso a la cultura escrita, a la educación y a la información. En *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe: boletín 50* (pp. 27-44). Unesco-Orealc.
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. Fondo de Cultura Económica.
- Kress, G. (2010). Multimodality, literacy and school English. En *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching* (pp. 342-345). Routledge.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud. <http://bdjc.iiia.unam.mx/items/show/45#lg=1&slide=0>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. https://edumedia-depot.gei.de/bits-tream/handle/11163/1921/788071114_2006_A.pdf?sequence=6
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos básicos de aprendizaje. Lenguaje*. https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/DBA_Lenguaje.pdf
- Navarro, V. (2010). Sites of convergence: An interview with Henry Jenkins. *Revista Contracampo*, 21, 2-25.
- Pérez-Abril, M., Roa, C., Villegas, L. y Vargas, A. (2013). *Escribir las prácticas: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar. Un reto para la escuela, una condición de la política. *Lenguaje*, (32), 72-88. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI2-articulo.pdf>

- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Ruiz, M. (2014). Las características de las narrativas transmedia naturalmente apropiadas a las necesidades comunicativas de las comunidades. En F. Irigaray y A. Lovato (Eds.), *Hacia una comunicación transmedia* (pp. 97-104). Universidad Nacional del Rosario.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Scolari, C. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En J. Millán (Coord.), *La lectura en España* (pp. 175-186). Federación Gremios de Editores de España.
- Wolfe, S. (2010). New technologies, new multimodal literacy practices and young children's metacognitive development. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 387-399. https://www.researchgate.net/publication/48990361_New_technologies_new_multimodal_literacy_practices_and_young_children's_metacognitive_development
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action research in higher education. Examples and reflections*. Centre for the Advancement of Learning and Teaching, Griffith University.

Capítulo 2. Lectura crítica de textos periodísticos como estrategia para el desarrollo del pensamiento en estudiantes de grado décimo en una zona rural*

Jonathan Schneider Gómez Alfonso

Rosa Elena Vargas Cuartas

El presente capítulo da cuenta de una experiencia orientada al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de décimo grado de la institución educativa (I. E.) El Tesoro, en el municipio de Líbano, al norte del Tolima. Esta experiencia se llevó a cabo a través de la implementación de una estrategia pedagógica de lectura crítica en textos periodísticos basada en el método de desarrollo del pensamiento crítico de Paul y Elder (2003b). Asimismo, se tomaron teorías de Cassany (2006) y de otras investigaciones, como la de Lara y Rodríguez (2016), para el diseño de las actividades de la intervención en un ciclo de investigación-acción.

Para cumplir con nuestro objetivo y responder la pregunta del estudio se realizó un ciclo de investigación-acción con un grupo de doce estudiantes de la zona rural del municipio. Las actividades propuestas se llevaron a cabo en la clase de Lengua Castellana y fueron dirigidas por un docente miembro del grupo de investigación. Dentro de estas actividades, los estudiantes analizaron los textos periodísticos mediante diálogos reflexivos realizados en clase. Entre los resultados encontramos que los estudiantes presentaron dificultades para explicar sus ideas de forma escrita. No obstante, por el contrario, demostraron desarrollo del pensamiento crítico mediante la oralidad. Asimismo, todo este proceso llevó a una reflexión para la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes involucrados y para buscar la solución de problemas presentes en el aula de clase.

* Para citar este capítulo: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587984507.9789587984514.2>

Introducción

En las aulas de clase de nuestro contexto educativo encontramos problemas de comprensión que afectan el aprendizaje de los estudiantes y que requieren ser solucionados. Con el fin de entender la relación entre esos problemas y nuestra propia práctica pedagógica, en el año 2018, algunos docentes del municipio decidimos conformarnos como grupo de investigación para adelantar procesos de reflexión sobre nuestro ejercicio docente. Como resultado de este proceso y de las discusiones del grupo de investigación, identificamos como problema común de nuestras aulas la distancia entre nuestras expectativas y los resultados de los estudiantes en el desarrollo del pensamiento crítico.

La experiencia que se describe en este artículo nació del desarrollo de una clase de Lengua Castellana de grado décimo. Uno de los miembros del grupo de investigación, docente de la I. E. El Tesoro, observó una serie de discusiones entre estudiantes que lo llevaron a cuestionarse acerca del carácter crítico de las intervenciones y de las estrategias pedagógicas con las que contaba para fomentar el pensamiento crítico en este tipo de actividades. Esta sesión de clase tenía como finalidad identificar la estructura argumentativa de un artículo de opinión relacionado con las propuestas de los candidatos presidenciales del año 2018. A pesar de haber partido de este propósito, durante la discusión algunos estudiantes se concentraron en repetir las ideas del artículo y otros solamente expusieron argumentos basados en las opiniones que habían escuchado de sus familiares. Este tipo de respuestas se repitieron en otras clases, lo que permitió identificar como problema la falta de estrategias pedagógicas por parte del docente para desarrollar un nivel de pensamiento crítico que les permitiera a los estudiantes un mayor conocimiento de los temas relacionados con la política nacional y debatir sobre ella.

Particularmente, escogimos la I. E. El Tesoro, ubicada en la vereda del mismo nombre, que se encuentra incrustada en el cañón del río Recio, en el municipio de Líbano (Tolima). Este colegio tiene una población estudiantil que, en muchos casos, proviene de familias desplazadas. Algunos estudiantes han sido víctimas del conflicto armado y se encuentran bajo la protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Esta descripción corresponde también a la

de la mayoría de los estudiantes del décimo grado, en el cual había diecinueve estudiantes, con edades que oscilan entre los trece y los diecisiete años.

Marco teórico

Una vez identificado nuestro problema y sus causas, planteamos una situación deseada y sus campos de acción, como se muestra en la figura 2.1.

Figura 2.1. **Campos de acción**



En el centro se ubica la situación esperada y a su alrededor, los campos de acción.

Fuente: elaboración propia, con base en el modelo de Evans (2010).

Pensamiento crítico

Encontramos diversas definiciones al explorar la literatura sobre el pensamiento crítico. Entre ellas está la de Paul (1995), que lo entiende “como el pensamiento disciplinado y autodirigido que ejemplifica las perfecciones del pensamiento apropiadas para un modo o dominio particular del pensamiento” (p. 526). Es decir, para Paul el pensamiento crítico es un pensar

construido desde la autodisciplina, que les permite a las personas dominar sus ideas y usarlas de un modo apropiado para comprender su realidad.

Igualmente, Aizikovitsh-Udi y Cheng (2015) afirman que “las habilidades de pensamiento crítico incluyen cosas como: aplicar la información disponible a nuevas situaciones, analizar causas o motivos de situaciones y evaluar opiniones sobre temas” (p. 456). De esta manera, entendemos que el pensamiento crítico implica usar la información a nuestro alcance para analizar causas o motivos, así como para comprender situaciones diversas y evaluar las opiniones sobre diferentes temas. Asimismo, Tamayo *et al.* (2015) definen el pensamiento crítico con las siguientes características esenciales:

- a) Identificar los supuestos que subyacen en las ideas, las creencias, los valores y las acciones. b) Poseer la capacidad de imaginar y explorar alternativas a maneras existentes de pensar y de vivir. c) Ser escépticos a afirmaciones de verdades universales o explicaciones últimas y definitivas. d) Estar conscientes del contexto. (p. 117)

En otras palabras, los elementos citados anteriormente son indispensables para desarrollar la capacidad de pensar de forma reflexiva y crítica, lo que les permite a las personas conocer su realidad de forma libre para poder transformarla.

Sumado a esto, Martín Sánchez *et al.* (2017) aterrizan en el ámbito educativo y conciben el pensamiento crítico como la capacidad que tienen los estudiantes para tomar decisiones y resolver problemas. De igual forma, para Rivas (2017), “implementar la enseñanza del pensamiento crítico significa dirigir a los estudiantes hacia la adquisición de habilidades para procesar información y analizar las fuentes originales, y evitar lo obvio o lo que la literatura dice como la respuesta única o mejor” (p. 719). Esto quiere decir que el estudiante debe ser consciente del conocimiento que posee y de cómo lo va a usar para diferentes fines.

Lectura crítica

La guía del pensador sobre cómo leer un párrafo y más allá de este, de Paul y Elder (2003a), define la lectura crítica como la lectura reflexiva, que “busca el

significado, monitorea lo que se está diciendo de párrafo en párrafo, hace una clara distinción entre el pensamiento del autor y su propio pensamiento” (p. 6). De esta manera, en la lectura crítica se entra en un proceso de diálogo interno entre las posturas personales y las del autor del texto leído. Es decir, hacer una lectura crítica implica que el lector debe leer de forma reflexiva y consciente, lo que le permite conocer y valorar nuevas formas de pensar, así como poder cuestionarlas con el fin de poder aprender de lo que lee y formar su propia postura.

Lo anterior conlleva la necesidad de comprender los niveles de lectura literal e inferencial, así como su relación con el nivel crítico. La lectura literal, o leer las líneas, consiste en comprender el texto a través del significado propio de las palabras (Cassany, 2006). Es decir, el lector comprende el significado de las palabras eligiendo el más adecuado según lo presenta el diccionario y de acuerdo con el contexto de la lectura para su interpretación. Así pues, la lectura inferencial, o leer entre líneas, implica comprender lo que no dice o no está explicado en el texto para construir significados. Esto quiere decir que el lector recurre al contexto del texto para comprender significados de palabras e ideas que considera importantes de la lectura. Además, Cassany (2006) explica el concepto de *lectura crítica*, o leer detrás de las líneas, como la capacidad de comprender qué pretende conseguir el autor con su texto, por qué lo escribió y con qué otros textos o contextos se relaciona. Esto implica que el lector consiga más información sobre el tema que la presentada de manera explícita por el autor y que pueda articular su opinión como lector para generar pensamiento crítico.

Diálogos reflexivos

Freire (1990) explica cómo el pensamiento crítico se desarrolla por medio de la *dialogicidad* en la educación y la investigación de los contenidos que hace el docente al planear su clase. Además, propone que la planeación de la clase debe ser pensada de forma que el contenido sea transversal con las áreas del conocimiento, es decir, que esté articulada curricularmente. Posterior a la planeación, el docente deberá llevar material didáctico relacionado con el tema: diapositivas, imágenes, carteles y textos de lectura para ser analizados. Agrega Freire que una visión problematizadora de la educación, alejada de la educación “bancaria”, se lleva a cabo en la lectura y discusión de artículos de revistas. Este ejercicio se

debe realizar tanto leyendo y debatiendo fragmentos simples como realizando un análisis del contenido de la lectura en distintas revistas que hablen de un mismo acontecimiento, para ampliar el conocimiento sobre el tema.

Estrategia pedagógica del docente

Dentro del diseño de la experiencia y en la reflexión posterior se tuvieron en cuenta otros estudios sobre las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Por ejemplo, Lara y Rodríguez (2016) proponen una investigación fundamentada en el desarrollo de habilidades de pensamiento con base en los preceptos teóricos de Facione (1990), Chance (1986) y Campos Saborío (2003). Lara y Rodríguez (2016) describen una experiencia que aborda el desarrollo del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas en el área de filosofía en una institución educativa de la ciudad de Barranquilla (Colombia). Durante la investigación, Lara y Rodríguez (2016) llevaron al aula de clase un diagnóstico basado en una reflexión filosófica y una lectura o video de una situación cotidiana ligada a dicha reflexión. Luego, por medio de tres actividades relacionadas con la situación cotidiana, evaluaron una determinada habilidad de pensamiento crítico con sus indicadores de logros.

Los resultados del diagnóstico mostraron que la habilidad para interpretar la información fue la que tuvo un mejor desempeño. Ante esta situación, Lara y Rodríguez (2016) diseñaron seis actividades para el desarrollo del pensamiento crítico, las cuales se presentan a continuación:

- La primera actividad se centró en establecer un diálogo interactivo, en el cual se explicó a los estudiantes conceptos sobre la importancia de estar bien informados.
- La segunda actividad se focalizó en hacer que los estudiantes relacionaran los conceptos de un mapa conceptual y de un ensayo.
- La tercera actividad buscó que los estudiantes parafrasearan textos de Marx (1867/1957) y otros textos sobre la realidad colombiana para conectarlos con ideas centrales del tema trabajado en clase. A partir de esta conexión, los estudiantes dialogaron en grupos para identificar puntos en común y elaborar conclusiones sobre los textos leídos.

- La cuarta actividad se centró en ejercitar a los estudiantes en el mapa conceptual y en la argumentación por medio de la opinión.
- La quinta actividad tuvo como meta fomentar el acercamiento al conocimiento de conceptos necesarios para comprender mejor un tema y argumentar sobre él por medio de un ensayo.
- La sexta actividad tuvo el propósito de promover la identificación de ideas principales e ideas secundarias y de argumentar por medio de la aceptación o el rechazo de puntos de vista.

Además de estas actividades, fue necesario implementar una serie de talleres basados en situaciones cotidianas y reflexiones filosóficas para que el estado del pensamiento crítico pasara de bajo a básico, por lo que se les recomienda a otros investigadores trabajar el pensamiento crítico de forma conjunta entre varias asignaturas.

Metodología

Para realizar nuestra investigación y dar solución a nuestra problemática nos enfocamos en el paradigma crítico de investigación, el cual se basa en el poder del diálogo y del discurso para involucrar activamente a los sujetos a quienes se investiga, con el objetivo de desarrollar y “asumir una postura crítica emancipadora de la realidad” (López Aymes, 2013, p. 41). Esto nos permitió, como docentes, tomar una actitud participativa para transformar la práctica pedagógica en el aula al identificar dificultades en los aprendizajes de los estudiantes, dado que el paradigma crítico “exige del investigador una constante reflexión acción-reflexión-acción, implicando su compromiso desde la práctica para asumir el cambio que genere la transformación social” (Ricoy Lorenzo, 2006, p. 17). Esto significó para nosotros, como docentes investigadores, realizar un proceso continuo de reflexión sobre la realidad en el aula, las acciones llevadas a cabo y los resultados obtenidos durante la investigación.

Dentro del paradigma crítico de investigación nos ubicamos en el enfoque cualitativo, definido como aquel que “permite profundizar con mayor amplitud la práctica, el fenómeno educativo y contribuye a la concienciación social” (Iño Daza, 2018, p. 105). Es decir, este enfoque posibilita estudiar la realidad en el

aula de clase e interpretar los sucesos que allí ocurren, ya que, según Sandín, “busca la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos” (citado en Iño Daza, 2018, p. 95). En otras palabras, a partir del enfoque cualitativo pudimos estudiar y reflexionar sobre nuestra problemática y nuestro quehacer docente para contribuir a la transformación de la práctica educativa en el aula de clase.

En relación con el paradigma crítico de investigación, centramos nuestro estudio en el método de investigación-acción. Este método nos facilitó reflexionar sobre nuestra práctica pedagógica como causa del problema y tomar acciones para mejorarla con el fin de dar solución a las dificultades de aprendizaje de nuestros estudiantes. Además, la investigación-acción “es un proceso de carácter cíclico en forma de espiral. Podemos considerar el ciclo un bucle de investigación y de acción constituidos por las fases de planificación, actuación, observación y finalmente reflexión” (Tesouro *et al.*, 2007, p. 2). Por esta razón, hicimos un primer ciclo, que constó de una planificación y unas acciones de intervención, las cuales fueron observadas y arrojaron unos resultados. Estos resultados fueron discutidos y contrastados con la teoría, bajo la reflexión constante, como docentes investigadores, acerca del mejoramiento de nuestra práctica en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

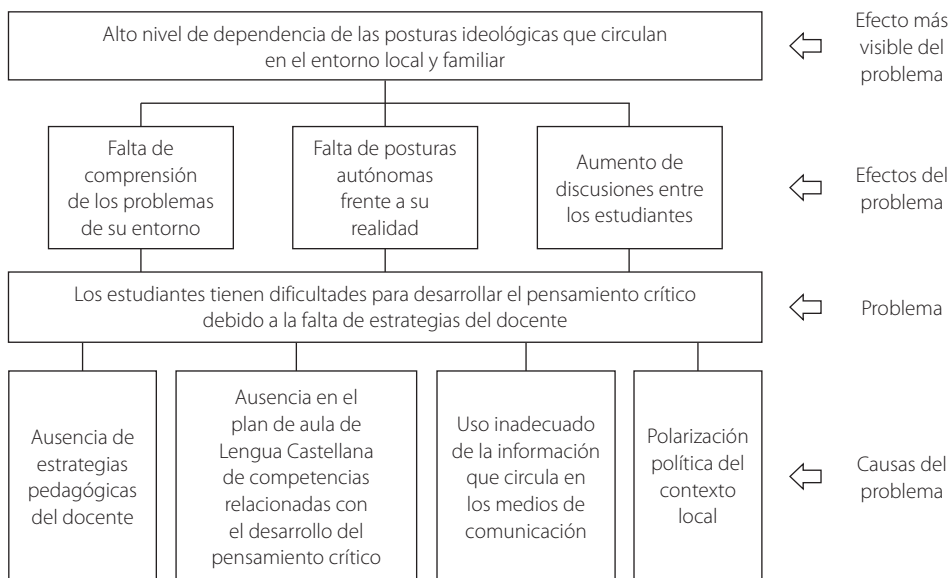
Posterior a la selección de la investigación-acción como método de investigación, construimos un árbol de problemas, basado en la metodología del marco lógico (Sánchez, 2007, p. 334), como se muestra en la figura 2.2.

En este árbol identificamos entre las causas que generan el problema a la práctica docente, que fue, precisamente, en la que centramos nuestra investigación. Luego, elaboramos nuestros campos de acción, es decir, “aquellos aspectos o dimensiones desde los cuales se puede abordar la propuesta de solución” (Evans, 2010, p. 45). Estos campos se definen a partir de una situación deseada, en la cual se tiene “una situación ideal a lograr, o sea, la situación problema, pero en positivo, que es la situación que esperamos alcanzar” (Evans, 2010, p. 46), la cual en nuestro caso se resume en la figura 2.1.

Después de escoger la investigación-acción, diseñar nuestro árbol del problema y plantear nuestra situación deseada con sus campos de acción, seleccionamos las técnicas de investigación y sus instrumentos, con el propósito de ejecutar las acciones que hicieron parte de cada fase de nuestro ciclo de

investigación-acción. Ahora bien, entre las técnicas de investigación utilizamos la revisión documental, que consiste en “recurrir a la información escrita, ya sea bajo la forma de datos que pueden haber sido productos de mediciones hechas por otros, o como textos que en sí mismos constituyen los eventos de estudio” (Hurtado, 2008, p. 52). Con esta técnica se realizó una revisión de los documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la asignatura de Lengua Castellana en grado décimo (estándares básicos de competencias [2006], lineamientos curriculares [1998], derechos básicos de aprendizaje [2015] y los textos de lengua castellana posprimaria). De igual forma, se revisaron los documentos operativos, es decir, aquellos que hacen parte de la I. E., como el proyecto educativo institucional (PEI), los planes de área y los planes de aula. Estos documentos orientan a los docentes en la planeación y ejecución del desarrollo de las clases. Asimismo, tomamos para nuestro estudio los resultados obtenidos de las pruebas estandarizadas del Icfes del 2017 y el 2018. Es decir, esta revisión documental se realizó con el fin de encontrar una articulación entre los documentos oficiales, los documentos operativos y la práctica docente para desarrollar la lectura y el pensamiento crítico en los estudiantes.

Figura 2.2. **Árbol del problema**



Fuente: elaboración propia.

Igualmente, tomamos la técnica de la observación participante, la cual “posibilita al investigador acercarse de una manera más intensa a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que le preocupan y permite conocer la realidad social que difícilmente se podría alcanzar mediante otras técnicas” (Latorre, 2005, p. 57). Esto significa que, como educadores, participamos de dos formas: como parte del problema desde las prácticas pedagógicas y como investigadores para solucionarlo. Además, como hemos mencionado, como grupo social participante tuvimos a doce estudiantes de décimo grado de la I. E. El Tesoro, los cuales pertenecen al sector rural de la vereda El Tesoro, del municipio del Líbano. Ellos se caracterizaron por pertenecer a una población vulnerable, de bajos ingresos económicos y dedicada a labores agrícolas. A su vez, esta población fue afectada por la violencia de grupos armados al margen de la ley. Por esto, consideramos importante definir nuestro papel en la investigación y la de los educandos para establecer cómo se debe observar su participación durante la intervención.

Para esta técnica utilizamos instrumentos como la *ficha de observación de clase*, que consiste en describir los hechos observables que ocurrieron durante el diagnóstico y la intervención en las clases de Lengua Castellana; el *diario de campo*, que “debe iniciar con la lectura de la realidad, en la cual se sistematice todo lo que ocurre en el momento formativo favoreciendo la reflexión sobre la praxis” (Acero, citado por Monsalve Fernández y Pérez Roldán, 2012, p. 122), y la *grabación en video y audio de la clase*, que “permite a los docentes investigadores registrar y acoplar imágenes auditivas y visuales” (Latorre, 2005, p. 81), lo que “es útil para identificar patrones generales de conducta verbal y la selección de episodios para un microanálisis más amplio” (Latorre, 2005, p. 82).

Adicionalmente, se incluyeron entrevistas semiestructuras de los docentes, en las que hay una “conversación amistosa entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan” (Díaz-Bravo *et al.*, 2013, p. 164). Para llevar a cabo este modelo de entrevista se diseñaron preguntas abiertas en relación con nuestro tema de investigación. Posteriormente, se aplicó la técnica de la encuesta con los estudiantes, la cual “es ampliamente utilizada como procedimiento de

investigación, ya que nos proporciona obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz” (Casas Anguita *et al.*, 2003, p. 527). Además, “la información se recoge de modo estandarizado mediante un cuestionario (instrucciones iguales para todos los sujetos, idéntica formulación de las preguntas, etc.), lo que faculta hacer comparaciones intragrupalas” (Casas Anguita *et al.*, 2003, p. 528). Por tal razón, usamos como instrumento un cuestionario con preguntas cerradas, en el que los estudiantes podían elegir su respuesta entre varias opciones.

Se debe agregar que cada técnica y su instrumento se usó de forma estratégica en cada fase del primer ciclo de la investigación-acción: para la fase de diagnóstico se empleó el diario de campo y la grabación de clase; el diario se empleó para observar, registrar y reflexionar la práctica del docente hacia el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, y la videograbación se usó para identificar las prácticas docentes empleadas en el aula para promover el desarrollo del pensamiento crítico, las cuales fueron registradas en una ficha de observación. Luego, en la fase de intervención, se empleó nuevamente el diario de campo para registrar el proceso de transformación de la práctica docente para promover el desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura crítica de textos periodísticos; asimismo, la grabación de clase se usó para identificar cómo la transformación de la práctica docente contribuyó al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Igualmente, en esta fase se utilizó la encuesta a los estudiantes para identificar cómo se evidenciaban sus avances con las estrategias empleadas por el docente para el desarrollo de pensamiento crítico. Posteriormente, en la fase de reflexión, se aplicó la entrevista semiestructurada al docente investigador, quien orientaba la clase de Lengua Castellana, para analizar sus respuestas y reflexionar sobre la transformación de la práctica docente durante el proceso de investigación. Asimismo, en la reflexión se discutieron los resultados de la investigación-acción contrastados con la teoría, lo cual generó conclusiones para aportar al campo educativo.

Antes de continuar, es preciso aclarar que, como ya se mencionó, los doce participantes en nuestra investigación tenían edades que iban desde los catorce hasta los dieciocho años. Cabe resaltar que en su mayoría eran menores de edad, razón por la cual nuestra investigación tuvo las debidas consideraciones éticas, por las cuales se les comunicó a los padres de los estudiantes sobre las actividades a realizar en el aula clase. Esto se hizo por

medio de un consentimiento informado, el cual fue debidamente diligenciado y firmado, con el fin de cumplir con el artículo 32 de la Ley 1098 del 2006. Por último, seleccionamos para este primer ciclo de investigación los textos periodísticos para el desarrollo de la lectura y el pensamiento crítico, a los cuales consideramos la primera estrategia pedagógica apropiada para promover la reflexión en los estudiantes, de acuerdo con los campos de acción definidos en nuestro marco teórico.

Resultados y discusiones

Una vez definida la metodología iniciamos con la fase de diagnóstico, para determinar el nivel de lectura crítica y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Para ello, adaptamos de Lara y Rodríguez (2016) una matriz de identificación por niveles del pensamiento crítico, como se muestra en la tabla 2.1.

Tabla 2.1. **Matriz de identificación por niveles del pensamiento crítico**

Construcción del pensamiento crítico			Indicador de lectura crítica	
Habilidad del pensamiento crítico	Subhabilidad	Indicador	Pregunta clasificadora	Análisis de la respuesta del estudiante
La interpretación	Decodificación del significado	Identifica una intención no enunciada en el texto.	¿Qué me dice el título acerca de este texto?	
	Aclarar significancia	Reconoce el significado de expresiones en un texto.	¿Cómo se relacionan las ideas entre párrafos?	
El análisis	Analizar argumentos	Identifica un juicio no enunciado en un texto periodístico.	¿Cuáles son las partes del texto y que función cumple cada parte en el texto?	

Continúa...

Construcción del pensamiento crítico			Indicador de lectura crítica	
Habilidad del pensamiento crítico	Subhabilidad	Indicador	Pregunta clasificadora	Análisis de la respuesta del estudiante
La explicación	Presentar argumentos	Presenta argumentos completos y bien razonados en contexto a fin de evidenciar comprensión.	¿He experimentado alguna situación relacionada con el contenido del texto?	
			¿Cómo puedo relacionar las ideas del texto con algo que ya de antemano comprendo?	
			¿Hay alguna idea importante aquí que pueda utilizar en mi pensamiento?	

Fuente: elaboración propia.

El objetivo de la prueba fue caracterizar las habilidades de interpretación, análisis y explicación de los estudiantes. Para esto, se tomaron como referencia las preguntas diagnósticas del pensamiento crítico propuestas por Paul y Elder (2003b). La prueba se llevó a cabo en dos sesiones de clase, cada una con una duración de dos horas. De esta manera, los estudiantes, a partir de una lectura individual, realizaron una prueba escrita, en la cual respondieron preguntas adaptadas del modelo de pensamiento crítico. Unos ejemplos que podemos citar sobre las preguntas que orientaron nuestra prueba son los siguientes: “¿Podría darme un ejemplo?, ¿es posible verificar eso?, ¿habría que considerar otro punto de vista?”, entre otras (Paul y Elder, 2003b, p. 12). Luego, las respuestas de los estudiantes fueron clasificadas en los niveles propuestos por Lara y Rodríguez (2016) a fin de caracterizar el nivel de pensamiento crítico que tienen.

Después de analizar los resultados de la prueba diagnóstica mediante la matriz de identificación de pensamiento crítico, el primer resultado encontrado se enmarca en cómo los estudiantes, una vez leído el texto periodístico,

fragmentaron la información. Ante este suceso, Paul y Elder (2003b) afirman que, al leer un texto sin hacer lectura crítica, el lector termina seccionando el texto a través de las primeras impresiones que la mente identifica del texto. Al mismo tiempo, la revisión documental realizada de los planes de área y de aula del docente nos permitió reconocer la planeación de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos y argumentativos. Sin embargo, en esa planeación no se encontraron estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes mediante la lectura crítica de textos periodísticos.

El segundo resultado se remite a las dificultades que presentaron los estudiantes para expresar de forma clara sus ideas por medio del lenguaje escrito. Esta situación nos llevó a pensar en la metodología que veníamos empleando para la enseñanza de habilidades en escritura. Por ello, empezamos a preguntarnos si había alguna estrategia pensada en el currículo que tuviera como objetivo el desarrollo de competencias en los estudiantes para escribir adecuadamente textos académicos. A raíz de esto, nuestro docente investigador inició un proceso de estudio curricular del plan de área, del plan de aula y de los contenidos temáticos de la asignatura de Lengua Castellana en el décimo grado, con la intención de integrar el desarrollo del pensamiento crítico por medio de la lectura crítica de textos periodísticos. Así, el “docente en el estudio de su currículo comienza a crear consciencia de su práctica educativa” (Gimeno, 2010, p. 33). Esta revisión curricular le permitió a nuestro maestro empezar a comprender cómo se percibía ahora y cómo lo hacía antes desde su práctica pedagógica. Cabe señalar que esta revisión y ajuste curricular puede fortalecerse al reconocer el aporte que los estándares curriculares y los derechos básicos de aprendizaje del MEN (2015, 2006) pueden representar en la práctica pedagógica del docente de Lengua Castellana.

Nuestro tercer resultado fue evidenciar la dificultad que encontramos al explicar con claridad la prueba diagnóstica. Esto ocurrió debido a nuestro desconocimiento sobre la temática del pensamiento crítico y la lectura crítica. Ante este autocuestionamiento estamos de acuerdo con Watt (2007), quien afirma que “la reflexión se convierte en una herramienta que contribuye a la formación del investigador” (p. 82), pues reflexionar sobre el comportamiento y pensamiento propios, así como sobre el fenómeno en estudio, crea un medio para convertirse continuamente en mejores maestros investigadores.

En efecto, como constata nuestro cuarto resultado, durante la revisión documental sobre nuestro plan de área y el plan de aula para la asignatura de Lengua Castellana en grado décimo, no encontramos referentes teóricos y prácticos sobre la temática de pensamiento crítico. Por lo tanto, nuestro maestro no tenía una concepción de currículo “como una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza” (Stenhouse, 1991, p. 195), lo cual no le permitió, en primer lugar, establecer un plan acertado sobre cómo desarrollar la lectura y el pensamiento crítico con sus estudiantes, de modo que muchos de ellos no respondieron por completo la prueba y otros la resolvieron en desorden. Otro aspecto que resulta clave para una implementación futura es la revisión de la claridad de las instrucciones que recibieron los estudiantes, pues, aunque no se revisó en este caso, se reconoce que esa puede ser una razón adicional para que no se lograra el objetivo de la actividad.

Nuestro quinto resultado se basó en el proceso de triangular los datos entre los resultados de la matriz diagnóstica, una videograbación de clase, la matriz de caracterización de niveles de pensamiento crítico, nuestro diario de campo y la revisión documental del plan de área y del plan de aula del docente. Esto nos mostró que durante la elaboración del plan de área solo nos habíamos enfocado en enseñar el análisis de textos literarios realistas como objeto estético, pero no como una obra literaria que cuestiona la realidad y la transforma. Este enfoque también tiene consecuencias en la manera en la que el docente asume la evaluación del curso, pues se concentra en producir notas con base en conocimientos declarativos sobre los textos literarios y no en la capacidad de los estudiantes de conectar las obras con sus realidades y posibilidades de transformación.

En un sexto resultado evidenciamos que el plan de aula que estábamos implementando solo exploraba y desarrollaba estrategias de memorización y repetición de la información. Asimismo, lo importante en ese plan era corroborar en la evaluación la aprehensión de elementos de análisis de textos expositivos y argumentativos para exponer luego en grupo la información encontrada. Sumado a esto, el plan de aula que estábamos llevando al salón de clase hacía que nuestra práctica pedagógica se centrara en la enseñanza de las partes y las características de los textos expositivos y argumentativos, para que los estudiantes las aprendieran y escribieran un ejemplo de estos. Esto ocurría debido al fraccionamiento de los contenidos y a la falta de articulación de una

planeación que concibiera la lectura como una habilidad que se desarrolla en todos los aspectos de la vida y no que solamente la viera como un contenido más del año escolar.

Posterior al análisis que hicimos de los planes de área y de aula de nuestra práctica docente, continuamos el proceso de triangulación de datos y la elaboración de nuestros campos de acción e hipótesis de acción, definidos como los aspectos o dimensiones desde los cuales se puede abordar la propuesta de solución y la formulación de las hipótesis de acción a partir de un ambiente ideal deseado: la situación problema, pero en positivo (Evans, 2010, pp. 45-46). En nuestra investigación esto se planteó a partir de la reflexión, el análisis y la transformación de nuestra práctica docente de la siguiente manera: los estudiantes de grado décimo desarrollan el pensamiento crítico a través de la estrategia pedagógica de la lectura crítica de textos periodísticos para construir diálogos reflexivos. De esta forma, para la situación que esperábamos lograr, definimos los siguientes campos de acción, siguiendo el modelo propuesto por Evans (2010): la primera acción fue la implementación de estrategias pedagógicas basadas en la enseñanza de lectura crítica que generaran en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico; la segunda acción planteó que este desarrollo favorece la postura autónoma y reflexiva de los estudiantes al realizar una lectura crítica; la tercera acción desarrolló la hipótesis de que la lectura crítica de textos periodísticos facilita el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, y la última acción mostró cómo la construcción de diálogos reflexivos favorece el respeto hacia los diferentes puntos de vista entre los estudiantes.

A partir de nuestros campos e hipótesis de acción iniciamos el proceso de transformación de la práctica pedagógica para lograr el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de décimo grado. Esto porque, “ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento” (Cassany, 2006, p. 114). Si bien el objetivo central de la investigación era el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, desde el inicio del proceso se manifestó el interés por la reflexión sobre las estrategias pedagógicas del profesor y su incidencia en dicho objetivo. En este sentido, lo anterior

muestra que es el docente quien, a través de estrategias pedagógicas, forma a sus estudiantes como personas críticas de su realidad, capaces de pensar de forma autónoma, libre, respetando y valorando las ideas de los demás. Por ello, adaptamos de Lara y Rodríguez (2016) la tabla 2.2, con el propósito de seguir una ruta para la construcción y el desarrollo del pensamiento crítico como docentes con nuestros estudiantes en el aula de clase.

Tabla 2.2. Construcción del concepto de pensamiento crítico

Habilidad del pensamiento crítico	Subhabilidad	Indicador
La interpretación	Decodificación del significado	Identifica una intención no enunciada en el texto.
	Aclarar significancia	Reconoce el significado de expresiones en un texto.
El análisis	Analizar argumentos	Identifica un juicio no enunciado basado en el estudio profundo de una situación.
La explicación	Presentar argumentos	Presenta argumentos completos y bien razonados para demostrar comprensión.

Fuente: elaboración propia, con base en Lara y Rodríguez (2016).

Asimismo, como grupo investigador, al leer los diferentes conceptos de pensamiento crítico, decidimos tomar para nuestro diseño de intervención las nociones de pensar sobre el propio pensamiento al identificar prejuicios y auto-dirigir el propio aprendizaje, como propone Paul (1995). Posteriormente, seleccionamos de las propuestas metodológicas de Freire (1990) la construcción de espacios de diálogo, la investigación temática de los contenidos por parte del docente diseñando y evaluando las actividades en clase, y el análisis de textos y artículos de medios de comunicación con los estudiantes para desarrollar el pensamiento crítico.

Al finalizar nuestro primer ciclo de investigación analizamos las grabaciones de clase para determinar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. El resultado obtenido fue la identificación de un desarrollo del pensamiento crítico en la mayoría de los estudiantes de manera oral y en dos de ellos por

medio de la escritura. Este desarrollo se logró durante los diálogos reflexivos que se llevaban a cabo luego de realizar la lectura crítica de los textos periodísticos escogidos para la clase.

Igualmente, tomamos la entrevista semiestructurada en audio para ver la transformación de la práctica docente antes y después de la investigación. Para esta entrevista se formularon diez preguntas teniendo en cuenta el proceso realizado en las acciones de intervención. Estas preguntas fueron validadas por otro docente para poder llevar a cabo la entrevista sin inconvenientes. Después de la validación, la entrevista se le aplicó a nuestro docente investigador, con el objetivo de mostrar la transformación en la práctica pedagógica.

Dicha transformación se puede apreciar cuando se contrastan las respuestas sobre la concepción que tenía el docente sobre el desarrollo del pensamiento crítico antes y después de realizar la investigación. Según nuestro entrevistado, “el pensamiento crítico es algo nuevo para mí, en mi práctica anterior era algo que no abordaba, simplemente creía que el pensamiento crítico era cuestionar una realidad o cuestionar un texto” (docente investigador, comunicación personal, 2 de mayo del 2019). En el caso del grupo de investigación, nuestra concepción empezó a cambiar cuando hicimos la revisión documental. Este hallazgo nos mostró la necesidad que tenemos los docentes de actualizar y profundizar nuestras concepciones teóricas sobre el desarrollo del pensamiento crítico en nuestra práctica docente. Esta revisión nos llevó a la investigación de Lara y Rodríguez (2016), en la que encontramos teóricos importantes, como Paul y Elder (2005), quienes para nuestro docente “fueron los que nos marcaron ese camino para desarrollar en los estudiantes pensamiento crítico” (docente investigador, comunicación personal, 2 de mayo del 2019).

De acuerdo con lo anterior, las fuentes teóricas hicieron que tuviéramos claro el concepto de *desarrollo del pensamiento crítico*, que, según nuestro docente, se trata de “transformar la realidad [...] [y] enseñar a los estudiantes una visión global de la nación [...]: usted es ciudadano de un país y un mundo, mire lo que pasa, y usted ¿qué piensa hacer frente a eso?” (docente investigador, comunicación personal, 2 de mayo del 2019). En efecto, la teoría y el conocimiento que adquirimos y aplicamos durante la investigación nos hizo reflexionar sobre la postura que asumimos como maestros en clase, pues desde que dictamos nuestra primera clase nos enfrentamos constantemente con la tarea de formar

seres humanos “bien adaptados y conformes con la sociedad o individuos independientes, reflexivos, críticos y transformadores” (De Zubiría Samper, 2014, p. 50). Y gran parte de lo que influye en la toma de una decisión sobre cuál elección tomar reposa en el conocimiento que como docentes tenemos sobre los procesos educativos que actualmente están transformando las políticas educativas y las sociedades avanzadas.

En este punto, una de las primeras reflexiones que hicimos fue la necesidad de reconocer nuestro desconocimiento frente al tema y la falta de estrategias pedagógicas para el desarrollo del pensamiento crítico. Esta reflexión implicó tomar conciencia sobre la implementación de las acciones necesarias para nuestra transformación, puesto que “la reflexión es un proceso que se lleva a cabo antes y después de la acción” (Zeichner, 1993, p. 4). Además, la reflexión en nuestra investigación nos permitió ver muchos caminos a seguir para solucionar el problema que inicialmente queríamos resolver. Al mismo tiempo, investigar nos facultó para observar otros problemas que van surgiendo en el ciclo investigativo dentro del aula y que deben ser igualmente resueltos.

Por otro lado, ante la pregunta ¿en qué forma ve reflejada la transformación en su práctica pedagógica?, nuestro docente respondió que lo ve a partir de la organización de la clase, ya que teniendo claro qué es el pensamiento crítico se puede dar cuenta de que muchas de las planeaciones se encuentran desenfocadas por cumplir con un currículo que no está articulado, por enseñar a los estudiantes a memorizar unos contenidos o por prepararlos para las pruebas de Estado. Además, añade: “Cuando uno sabe qué es pensamiento crítico, la clase tiene que trascender, ir más allá de la realidad, formar seres capaces de transformar su mundo” (docente investigador, comunicación personal, 2 de mayo del 2019). Ante esta apreciación, es necesario que tomemos una actitud crítica frente a nuestra planeación, pues,

mientras la acción rutinaria se guía principalmente por la tradición, la autoridad externa y la circunstancia, la acción reflexiva genera la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma supuesta de conocimiento en vista de las bases que lo apoyan y las consecuencias hacia las que conduce. (Erazo, 2011, p. 117)

Por otra parte, ante la pregunta ¿considera que la lectura crítica de textos periodísticos fue una estrategia apropiada para el desarrollo del pensamiento crítico, y por qué? Nuestro docente afirma que sí, porque el problema que se encontró en el aula de clase fueron las discusiones sobre temas de política, y que los textos periodísticos nos cargan de información política, económica y social, que en muchas ocasiones llega al lector, en este caso los estudiantes, con un alto contenido de información improbable y manipulable, con el objetivo de apelar a las emociones más que al intelecto (docente investigador, comunicación personal, 2 de mayo del 2019).

Ante la pregunta ¿en qué forma puede evidenciar el progreso de sus estudiantes en el desarrollo del pensamiento crítico?, nuestro docente afirmó que el pensamiento crítico de los estudiantes se pudo manifestar de manera oral en los diálogos reflexivos, orientados a abordar un tema general y llevarlo a su contexto particular, como en el caso del plan de alimentación escolar (PAE). Lo esencial fue destacar “la necesidad de la reiteración y de la realización de tareas en contextos y momentos diferentes, para que se produzca la generalización y la interiorización efectiva y significativa de lo aprendido” (Rodríguez, 2011, p. 43). Por otro lado, nuestro docente afirma: “Si puedo dar cuenta del desarrollo del pensamiento crítico desde la oralidad, en la escritura falta trabajar, falta por hacer mucho en la escritura” (docente investigador, comunicación personal, 2 de mayo del 2019).

Por otra parte, al analizar las guías posprimaria de aprendizaje en lengua castellana del MEN, encontramos que, si bien poseen una estructura temática y con ella secuencias didácticas y actividades propias de cada nivel escolar en el sector rural, carecen de contenidos y de estrategias que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico y la lectura y la escritura críticas. En estos materiales, que son los que usa frecuentemente la mayoría del profesorado, no hay una organización jerárquica global (Ausubel, 2002, citado en Rodríguez, 2011) que explore relaciones e interconexiones entre diferentes temas e incluso se evita la reiteración, como si fuera negativa. Se da por hecho que es el propio aprendiz quien tendrá que establecer individualmente y por su cuenta dichas relaciones (Rodríguez, 2011). Por tal razón, los docentes no debemos limitarnos a la mera reproducción de estas guías en el aula de clase. Debemos aclarar que no consideramos las guías del MEN un instrumento sin uso alguno o totalmente

desarticulado de la escuela; estas guías nos pueden servir como insumo para la elaboración de actividades pedagógicas; sin embargo, consideramos que son tan solo un inicio, y que se deben adoptar críticamente como una herramienta, sin convertirlas en la única e indiscutible fuente que oriente nuestra práctica docente.

Por el contrario, debemos incluir, aparte de nuestra experiencia investigativa en nuestros planes de estudios y de clase, estrategias pedagógicas que provengan de múltiples trabajos de investigación, grupos de investigación y experiencias de colegas docentes de diversas áreas del conocimiento. Estas estrategias nos permiten nutrir nuestro currículo y la planeación de clase para lograr desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes y en nosotros como profesores. De esta manera, no actuaremos como “operadores de un currículo diseñado por otros, con otros fines y otras pretensiones” (De Zubiría Samper, 2014, p. 50). Así, nos alejaremos de la instrumentalización y tecnificación del docente que propicia la aplicación directa y literal de las guías de aprendizaje del MEN. Esto, además, nos acercará al propósito de crear un reservorio único de experiencias pedagógicas significativas en cada contexto educativo rural que nos permita observar y leer los procesos educativos de la Colombia campesina; es decir, de casi toda Colombia.

Lo anterior nos permitió resaltar dos puntos fundamentales: primero, se requiere que nosotros como docentes transformemos nuestra práctica, implementando estrategias pedagógicas fundamentadas y planeadas para formar lectores críticos, y, segundo, que al identificar nuevas problemáticas, como la expuesta por nuestro docente de que “el desarrollo de pensamiento crítico no se manifiesta en la escritura” (docente investigador, comunicación personal, 2 de mayo de 2019), se necesita que la transformación pedagógica sea un proceso que no termine y que siempre se esté reflexionando sobre ella, puesto que “la reflexión supone también reconocer que el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro” (Zeichner, 1993, p. 2). Esto lo podemos contrastar con las reflexiones y conclusiones a las que llegó nuestro docente: “Si uno no investiga, no puede mejorar su práctica [...]. Es el agente de cambio que debe procurarse ver y formarse para hallar soluciones a las problemáticas de enseñanza” (docente investigador, comunicación personal, 2 de mayo del 2019).

Conclusiones

Nuestro primer ciclo de investigación-acción permitió dar respuesta a la pregunta de investigación. De esta manera, se pudo concluir que la estrategia de lectura crítica de textos periodísticos implementada por nuestro docente para mejorar su práctica pedagógica permitió que sus estudiantes dieran inicio al proceso de desarrollo del pensamiento crítico mediante el cuestionamiento de su realidad global y local. La estrategia les permitió a los estudiantes sentirse autónomos para expresar su punto de vista de forma pública respetando siempre la opinión del otro, pero también estando siempre dispuestos a debatir con argumentos en escenarios de discusión reflexiva. El llegar a esta conclusión inicial nos permitió ver que

lo valioso del camino reflexivo es salir de la cautivadora inmediatez y ponerse del lado de la abstracción, de la búsqueda de nuevas relaciones, de engrandecer nuestros sentidos, de ensanchar nuestra experiencia. [...] En realidad, podría definirse la tarea de la educación como de emancipación y ampliación de la experiencia. (Serrano Castañeda, 2005, p. 160)

Por esto, como educadores mediante la reflexión constante de la práctica pedagógica, se crean espacios para la comprensión de la realidad global y local de los estudiantes y del mismo docente. De esta forma, el docente se convierte en agente de cambio para la transformación social formando seres humanos sensibles y propositivos.

Por otro lado, solo se evidenció el desarrollo del pensamiento crítico en la expresión oral a través de los diálogos reflexivos, por esta razón recomendamos implementar en la práctica docente estrategias que les permitan a los estudiantes desarrollar la escritura crítica como una habilidad esencial en la vida. Además, este tipo de escritura les ayuda a los estudiantes a entenderse a sí mismos y a sus compañeros de clase, más allá de un diálogo reflexivo. De este modo se abre la posibilidad de desarrollar la escritura crítica, que facilitará que los integrantes de la comunidad educativa, quienes en muchas ocasiones no están del todo integrados a los procesos académicos, puedan leer los puntos de vista de los estudiantes, pues la escritura refleja nuestra forma de pensar y nos permite

construir identidad desde las comunidades que habitamos. Por esta razón es necesario que nuestros estudiantes escriban y que lo hagan de forma sencilla y clara, ya que “uno de los enemigos principales de la buena escritura es la oscuridad, la falta de claridad al escribir. Como si entre más oscuro y menos entendible el texto, más profundo” (Campos Benítez, 2011, p. 146).

Por ello, también es necesario que nos transformemos en maestros investigadores, para compartir nuestras experiencias, aciertos y desaciertos por medio de la escritura crítica, con el fin de encontrar las estrategias adecuadas que permitan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Por ejemplo, en nuestro caso, encontramos que la estrategia más adecuada para el desarrollo del pensamiento crítico era la lectura de textos periodísticos enfocados en abordar temas de índole regional.

Finalmente, podemos concluir que la investigación-acción es el método de investigación más apropiado, que nos permite como docentes investigar, reflexionar y transformar nuestra práctica pedagógica para solucionar problemas educativos en el aula de clase, pues el maestro investigador “abre caminos, no receta fórmulas, ello implica aventura, riesgo, incertidumbre, ilusiones y desilusiones, aciertos y desaciertos, como la vida misma” (Campos Saborío, 2003, p. 42). Por último, pretendemos aportar con nuestra investigación a la formación de conocimiento educativo en el sector rural, lo que permite identificar como causa del problema la práctica docente y la desarticulación del currículo, como se mostró desde el diagnóstico de nuestro ciclo de investigación hasta su finalización. Es decir, el proceso de transformación de la práctica docente contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación.

Referencias

- Aizikovitsh-Udi, E. y Cheng, D. (2015). Developing critical thinking skills from dispositions to abilities: Mathematics education from early childhood to high school. *Creative Education*, 6(4), 455-462. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.64045>
- Campos Benítez, J. (2011). La lectura y la escritura como crítica y autocrítica. *La Lámpara de Diógenes. Revista de Filosofía*, 22-23, 141-150. <https://www.redalyc.org/pdf/844/84421585010.pdf>

- Campos Saborío, N. (2003). El docente investigador: su génesis teórica y sus rasgos. *Educación*, 27(2), 39-42. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44027203.pdf>
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. R. y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (1). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656703707288>
- Cassany, D. (2006). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32), 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275/7623>
- Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom: A survey of programs*. Teachers College, Columbia University.
- De Zubiría Samper, J. (2014). Los fundamentos del currículo. En *¿Cómo diseñar el currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias* (pp. 23-92). Magisterio.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Erazo, M. S. (2011). Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. *Perfiles Educativos*, 33(133). <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n133/v33n133a7.pdf>
- Evans, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción*. Ministerio de Educación. https://issuu.com/felix2401/docs/minedu-libro-orient_metod_investiga
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction
- Freire, P. (1990). La dialogicidad: esencia de la educación como práctica de la libertad. En *Pedagogía del oprimido* (pp. 107-109). Siglo XXI Editores. <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata.
- Hurtado, J. (2008). Marco metodológico. En *Guía para la comprensión holística de la ciencia* (pp. 45-65). Quirón. <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0092769/cap03.pdf>

- Iño Daza, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93-110. <https://www.revista.voces-delaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/123>
- Lara, J. M. y Rodríguez, E. (2016). Fomento del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo desde situaciones cotidianas en la asignatura de Filosofía. *Educación y Humanismo*, 18(31), 343-357. <http://dx.doi.org/10.17081/edu-hum.18.31.1383>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Ley 1098. Por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia. *Diario Oficial* n.º 46.446, 8 de noviembre de 2006. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html
- López Aymes, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, (22), 41-60. http://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- Martín-Sánchez, M., Martínez Fabián, C., Águila Moreno, E. y Cáceres Muñoz, J. (2017). Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. *Revista de Educación*, 2(11), 21-40. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2169/2445
- Marx, C. (1975). *El capital* (Tomo I). Siglo XXI. (Publicado originalmente en 1867).
- Ministerio Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares lengua castellana*. Autor. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Autor. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio Educación Nacional (MEN). (2015). *Derechos básicos de aprendizaje* (Vol. 2). Autor. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf
- Monsalve Fernández, A. Y. y Pérez Roldán E. M. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*, 26(60), 117-128. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5163235.pdf>
- Paul, R. (1995). *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. Foundation for Critical Thinking.

- Paul, R. y Elder, L. (2003a). *La guía del pensador sobre cómo leer un párrafo y más allá de este*. La Fundación para el Pensamiento Crítico. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Como_Leer_un_Parrafo.pdf
- Paul, R. y Elder, L. (2003b). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. La Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. La Fundación para el Pensamiento Crítico. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educación*, 31(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Rivas, P. G. (2017). Strategies for teaching and dissemination of artistic heritage by promoting critical and creative thinking among future primary education teachers. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 237, 717-722. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.112>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1>
- Sánchez, N. (2007). El marco lógico. Metodología para la planificación, seguimiento y evaluación de proyectos. *Visión Gerencial*, (2), 328-343. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=465545876012>
- Serrano Castañeda, J. A. (2005). Reseña de “Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo” de John Dewey. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7(2), 154-162. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80270211.pdf>
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo* (3.ª ed.). Morata.
- Tamayo, O. E., Zona, R. y Loaiza, Y. E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133. [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11\(2\)_6.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11(2)_6.pdf)
- Tesouro Cid, M., De Ribot i Mundet, M. D., Labian Rocas, I., Guillamet Puigvert, E. y Aguilera Rodà, A. (2007). Mejoremos los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la

investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie4212436>

Watt, D. (2007). On becoming a qualitative researcher: The value of reflexivity. *The Qualitative Report*, 12(1), 82-101. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2007.1645>

Zeichner, K. M. (1993). *El maestro como profesional reflexivo* [Presentación en conferencia]. 11.º University of Wisconsin Reading Symposium: "Factors related to reading performance", Milwaukee, Wisconsin, Estados Unidos. <https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>

Capítulo 3. Las rutinas de pensamiento: una apuesta para mejorar la comprensión lectora en estudiantes con bajo rendimiento escolar*

María Enith Palacios Casas

Ana M. Yalanda Y.

Reconocer en el aula de clase la variedad de pensamientos que surgen desde los saberes y sentires de los estudiantes se convierte en el punto de partida para entender que no todos los aprendizajes son iguales. Por tal razón, los maestros y las prácticas deben buscar favorecer a aquellos niños que muestran características de bajo rendimiento. En ocasiones, las enseñanzas tradicionales en el aula desconocen las capacidades de los estudiantes, convirtiéndose en orientaciones rutinarias que pocas veces desarrollan procesos de comprensión. Por tanto, el objetivo principal de esta investigación es proponer una estrategia pedagógica basada en las rutinas de pensamiento para favorecer los procesos de comprensión lectora de los estudiantes con bajo rendimiento escolar del grado segundo en el colegio Friedrich Naumann (I. E. D.) (Bogotá, Colombia). Para ello, se utilizó una metodología cualitativa estructurada en tres fases: primero, se caracterizó el proceso académico; segundo, se determinaron las características generales de las rutinas de pensamiento y se eligieron aquellas que favorecen los procesos de comprensión lectora, y, por último, desde los resultados que mostraron la necesidad de centrar la atención en los estudiantes que muestran características de desatención, constante aislamiento o interrupción, se diseñó una propuesta pedagógica que reconozca la individualidad y las particularidades de los participantes, a fin de contribuir a su mejoramiento académico y,

* Para citar este capítulo: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587984507.9789587984514.3>
Este capítulo es resultado de la investigación titulada *Los procesos de comprensión lectora a través de rutinas de pensamiento, en estudiantes de grado segundo con bajo rendimiento escolar*, finalizada en noviembre del 2020.

además, ser un aporte para los maestros que tienen estudiantes con características de bajo rendimiento.

Introducción

Las autoras de este capítulo son docentes en instituciones públicas de la ciudad de Bogotá que, motivadas por la investigación en la línea del bajo rendimiento escolar, se convirtieron en equipo de trabajo a partir de la realización de la Maestría en Dificultades del Aprendizaje en la Universidad Cooperativa de Colombia, con sede en Bogotá. Esta iniciativa busca reconocer las características de este tipo de población en el colegio Friedrich Naumann (I. E. D.) y, desde este grupo de participantes, identificar las características del bajo rendimiento escolar que surgen en torno a la lectura y la escritura. Se espera que lo anterior permita afinar la mirada en los procesos que en el día a día se dan en el salón de clase y así abordar de forma pertinente e innovadora dicha problemática, para responder a la necesidad de los niños de que su papel no quede en la simple memorización, sino que se fortalezca su pensamiento crítico y propositivo. Esto último, además, se menciona en los planes y proyectos que se diseñan en la escuela y que están pensados para que los estudiantes alcancen un nivel adecuado de comprensión. Sin embargo, la realidad muestra que la mala comprensión aleja de los buenos resultados a los estudiantes y pone en evidencia procesos de aprendizaje tal vez deficientes o inadecuados (Perkins, 1992). Por esta situación en la práctica pedagógica, pueden empeorar los procesos de aprendizaje y de pensamiento en los niños, lo que llevó a reflexionar en torno a las metodologías y las prácticas que suponen el proceso pedagógico, con el fin de dar una mirada a la realidad del aula para generar transformaciones pensadas a partir de las necesidades reales de los estudiantes.

Bajo esta idea, cabe señalar que el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el documento *Derechos básicos del aprendizaje* (2016), concibe “la educación de calidad como un derecho fundamental y social que debe ser garantizado para todos, presupone el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que forman a la persona de manera integral con igualdad de oportunidades” (p. 5). A partir de este postulado, las instituciones direccionan sus prácticas, en las que la pedagogía adquiere valor para replantear las experiencias de lo individual y,

al mismo tiempo, desde un colectivo integrador y democrático, permite el desarrollo potencial de todos sus miembros.

En ese contexto, esta investigación parte de la observación y la reflexión de las docentes para proponer una estrategia de aprendizaje basada en rutinas de pensamiento que favorezcan los procesos académicos de los estudiantes con bajo rendimiento escolar de un colegio público en la ciudad de Bogotá. Los estudiantes participantes de la investigación fueron evaluados con el instrumento denominado protocolo de bajo rendimiento escolar, de Romero y Lavigne (2004). Estos autores definen el bajo rendimiento como “un grupo de alteraciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje caracterizados porque los alumnos rinden por debajo de sus capacidades y manifiestan inadaptación escolar, bajo rendimiento académico general, o en áreas específicas, y lagunas de conocimiento” (p. 27). Los resultados obtenidos en la aplicación del protocolo también fueron contrastados con los registros del observador del estudiante, que este lleva al colegio.

La investigación también se conecta con la perspectiva de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, que concibe la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes desde una educación de calidad que responda a las necesidades”. Ese es el punto en el que esta investigación se pone en marcha, con el fin de contribuir a la calidad de la educación que se ofrece en este país y aportar las herramientas necesarias que den respuesta a la pregunta ¿cómo favorecer los procesos de comprensión lectora en estudiantes con bajo rendimiento escolar del grado segundo del colegio Friedrich Naumann (I. E. D.)?

A partir de esta pregunta se abordaron la comprensión, el pensamiento, el bajo rendimiento escolar y la secuencia didáctica, con el fin de hacer un aporte importante a la problemática del bajo rendimiento escolar, que a diario los maestros de las instituciones educativas enfrentan en las aulas, de modo que este abordaje abra otras posibilidades para las familias, para la escuela y, en especial, para los estudiantes con bajo rendimiento escolar, ya que se reconoce la importancia que tiene una metodología a partir de la cual se creen estrategias pedagógicas para incluir a la población estudiantil con características de bajo rendimiento. Estas nuevas estrategias pedagógicas deben tener en cuenta tanto

las particularidades de cada estudiante como las demandas del mundo actual. Asimismo, estas estrategias deben tender a un diseño universal del aprendizaje (DUA), en el que se beneficien las redes del conocimiento y se dé continuidad al trabajo realizado en los primeros grados escolares mediante una misma metodología, orientada a que los estudiantes visibilicen su pensamiento, fortalezcan sus habilidades de comprensión desde los primeros grados de preescolar hasta el bachillerato y avancen en su desarrollo cognitivo y social.

Las rutinas de pensamiento se convirtieron en la estrategia de innovación dentro de la secuencia didáctica que le apuesta a mejorar el bajo rendimiento escolar de los estudiantes y que, por su pertinencia, pueden ser adoptadas por otros planteles educativos, ya que dan respuesta a un problema que se considera trascendental a todo proceso: la comprensión. Según Perkins (1992), si no hay comprensión, es muy difícil usar activamente el conocimiento, y esta no solo se adquiere con actividades aisladas, sino que requiere de un trabajo pensado para fortalecerla desde cualquier área del aprendizaje. De la misma manera, Gardner (1995) sostiene que un individuo comprende siempre que es capaz de aplicar sus conocimientos, sus conceptos o sus habilidades de una forma adecuada a cualquier tipo de situación nueva. Estos postulados permiten sustentar que no es que la escuela no enseñe a leer, sino que, en su afán de dar cuenta de múltiples actividades y de un plan de temas, se ha dejado de lado la competencia lectora, y la lectura escolar se centra en una mirada del libro sin profundización.

Metodología

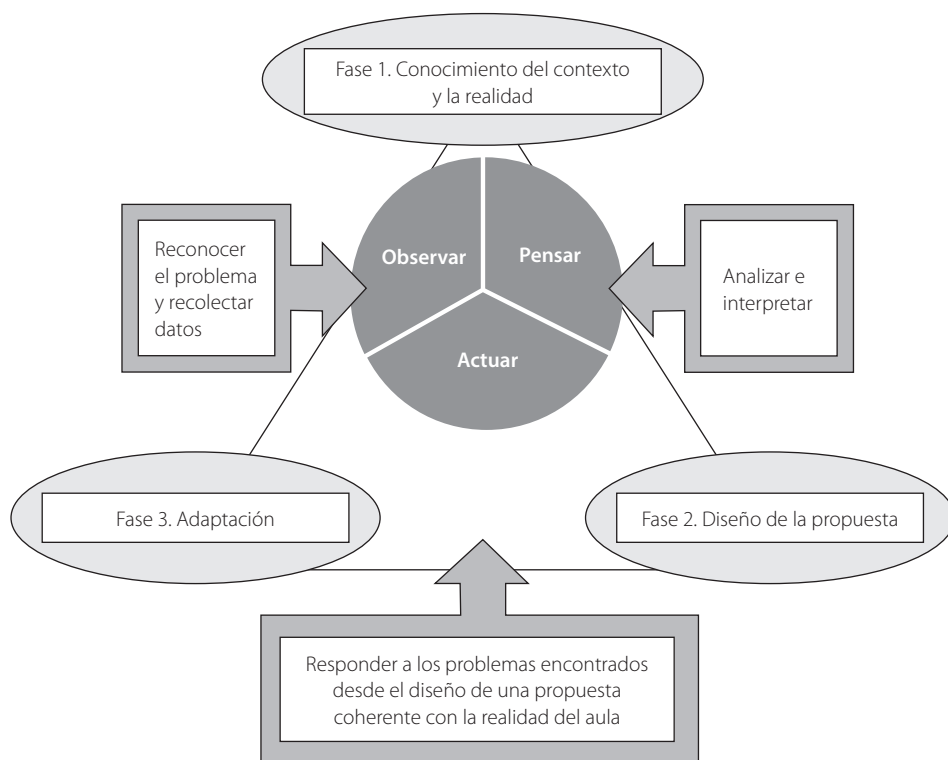
La presente investigación se fundamentó en el enfoque sociocrítico de la investigación cualitativa, que, de acuerdo con Gutiérrez y Bejarano (2018), ofrece elementos para comprender la importancia del cambio social desde el interior de las propias comunidades educativas a través de sus actores, buscando la transformación de las relaciones sociales. Este enfoque también le apunta a la resolución de problemas, a que se visibilicen las inconsistencias y las contradicciones de las comunidades y a que, con base en estas comprensiones, se hagan transformaciones. El enfoque resulta oportuno para orientar esta investigación porque permite pensar en la integración en el ambiente educativo de aquellos estudiantes que presentan características de bajo rendimiento escolar,

inespecíficas o sin diagnóstico; dificultades de adaptación; déficit de procedimientos psicolingüísticos y metacognitivos, y dificultades de motivación frente a los procesos.

Por otro lado, el diseño de investigación-acción en el que se basa este trabajo centra su propósito fundamental en “aportar información que guiará la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales”, según lo afirma Sandín (citado en Hernández *et al.*, 2010, p. 509). Por otra parte, en términos de Elliott, “la Investigación Acción es una forma innovadora de desarrollo curricular: permite discernir, desentrañar y organizar lógicas implícitas al avanzar en unificar procesos institucionales; es un medio de apoyo al aprendizaje docente para mejorar la práctica y generar un cambio educativo” (p. 60).

Como lo muestra la figura 3.1, la propuesta de investigación se planteó como un proceso constante, organizado en tres fases fundamentales, que, a su vez, constituyeron diferentes momentos. Esta propuesta atiende a las particularidades de la investigación y a las necesidades observadas en el entorno escolar y tiene el interés de generar conciencia y cambios en las prácticas del aula. Para lograr dichos cambios se parte de una reflexión autocrítica sobre los procesos de comprensión lectora que se generan en el salón de clase de los estudiantes de grado segundo del colegio Friedrich Naumann (I. E. D.). De esta manera, la investigación permite reconocer la pertinencia de las prácticas de aula que lleven a proponer estrategias de aprendizaje innovadoras basadas en las rutinas de pensamiento y enfocadas en los estudiantes con bajo rendimiento escolar.

Así las cosas, el grupo base en la investigación estaba conformado por treinta y cuatro estudiantes del curso 201 (jornada de la mañana), quienes a su vez contaban con una docente titular e investigadora y con el acompañamiento de otras dos docentes para las asignaturas de Inglés e Informática. En este grupo había veintitrés niñas y once niños, con edades entre los seis y los ocho años, de los cuales veintidós eran estudiantes antiguos y doce eran nuevos. A este grupo base se le aplicó el protocolo de bajo rendimiento escolar de Romero y Lavigne (2004), teniendo en cuenta el observador de la docente titular. Además, se consideraron otros criterios de inclusión, como que fueran estudiantes antiguos con desempeño académico bajo y básico en el último trimestre del 2019 y en el primer trimestre del 2020, que contaran con el consentimiento informado firmado y que no presentaran dificultades de aprendizaje diagnosticadas.

Figura 3.1. **Diseño metodológico**

Fuente: elaboración propia, con base en Stringer (citado en Hernández *et al.*, 2010, p. 511).

A partir de las matrices de vaciado y la triangulación de dichos instrumentos, se obtuvo un grupo de once participantes, quienes se categorizaron de acuerdo con la información obtenida desde las técnicas de recolección y análisis de la información. Las categorías predominantes fueron el contexto de los estudiantes, la presencialidad escolar y las prácticas pedagógicas. Desde estas categorías la investigación buscó comprender la situación escolar y los procesos de los estudiantes con bajo rendimiento escolar para diseñar una secuencia didáctica fundamentada en tres rutinas de pensamiento.

Resultados

Una vez seleccionados los participantes de la investigación y teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados en el momento inicial, se tomaron

los resultados del protocolo de bajo rendimiento escolar, se analizó el seguimiento académico del estudiante y se trianguló la información obtenida con estos instrumentos. La información se organizó en tablas de resultados a partir de tres categorías predominantes: el contexto familiar, la asistencia escolar y las prácticas del aula.

Con relación al contexto familiar, es importante mencionar que hay una relación entre el bajo rendimiento escolar de los estudiantes seleccionados dentro del estudio y la poca presencia de la familia en el acompañamiento académico; por esto, es común que estos niños no cuenten con asesoría en las tareas, apoyo en la adquisición de materiales de trabajo ni asistencia a citaciones o reuniones escolares, como se evidencia en las siguientes proposiciones tomadas de la tabla de triangulación: “Niño con bajo rendimiento escolar y buena actitud, rinde por debajo de lo que correspondería a su edad y su proceso lector-escritor es bajo, falta de acompañamiento de sus padres y motivación al logro”.

Para la categoría correspondiente a la asistencia escolar, es decir a la constancia en la secuencialidad de los procesos, se encontró que los estudiantes con bajo rendimiento escolar, generalmente, se ven afectados por la poca puntualidad y la inasistencia constante, que, con frecuencia, no es justificada. Asimismo, se evidencia en los resultados que los alumnos que faltan constantemente a sus clases se observan desinteresados, disruptivos y en ocasiones tímidos cuando las retoman, ya que no comprenden los procesos que se llevan en las clases, lo que muestra una gran diferencia entre estos y aquellos que asisten de forma regular, como puede verse en la siguiente anotación de la tabla de triangulación: “Niña que evidencia bajo rendimiento escolar, tiene un nivel por debajo de lo que correspondería a su edad, inasistencia a clases, poco interés por la realización de las actividades escolares y motivación constante en el área del lenguaje, falta de acompañamiento familiar”.

Finalmente, con relación a la categoría de las prácticas pedagógicas, es importante señalar que los estudiantes que muestran características de bajo rendimiento escolar requieren de una enseñanza especialmente innovadora, en la que se cuide de manera constante la motivación de los estudiantes y en la que se diseñen mayormente actividades que reconozcan más aquello que ellos son capaces de hacer que las dificultades que tienen, como puede verse en la siguiente anotación: “Niño que presenta bajo rendimiento escolar que podría

estar asociado a lagunas importantes en sus conocimientos y al nivel por debajo de lo que correspondería a su edad, como a la falta de interés y poco esfuerzo en sus actividades escolares”.

Así las cosas y con los resultados obtenidos, se coincidió con Arrieta de Meza *et al.* (2006), quienes sustentan que la escuela primaria es la que lleva a cabo los primeros procesos de comprensión de los niños, pues, como lo muestra la información obtenida, puede identificarse una afectación en el desempeño de procesos fundamentales para la escritura, la lectura y la lógica matemática en este nivel escolar. Además, se pudo reconocer como una constante para este grupo que los estudiantes presentan conductas disruptivas, les cuesta expresarse con claridad y es muy común que sus familias estén ausentes del proceso escolar.

De ahí que la escuela deba pensar en este grupo de estudiantes más que en aquellos que obtienen buenos resultados y para quienes casi siempre las actividades son diseñadas. Por tal razón es importante que en las adaptaciones curriculares, las estrategias pedagógicas, las metodologías innovadoras y las didácticas se tengan en cuenta a los estudiantes que rinden por debajo de lo esperado y que, casi siempre, son promovidos con niveles aceptables. Cabe señalar que en esta dinámica de aprobación curricular influye el hecho de que en la mayoría de las escuelas estos alumnos forman una gruesa lista que sin remedio alguno son evaluados por pruebas internas y externas de la misma manera que aquellos que no presentan bajo rendimiento escolar.

De otra parte, Pastor *et al.* (2014), desde el enfoque del diseño universal del aprendizaje, reconocen que muchos de los currículos han sido contruidos para atender a la mayoría de los estudiantes, y que la minoría, que en esta investigación son los clasificados con bajo rendimiento escolar, se dejan por fuera de los objetivos, del diseño de materiales y recursos para el aprendizaje y en general de las prácticas que surgen dentro del aula, lo que se convierte en una barrera de aprendizaje, como lo mencionan Rose y Meyer (2002), citados por estos mismos autores.

Por tanto, pensar en prácticas pedagógicas para estudiantes con bajo rendimiento escolar, con seguridad, es lograr que en el aula se bajen los niveles de indisciplina, los conflictos entre compañeros, la deserción del sistema y, de alguna manera, la violencia intrafamiliar que se puede generar alrededor de las malas calificaciones de estos niños. De acuerdo con Romero y Lavigne (2004),

por lo general este tipo de estudiantes tiene una actitud inadecuada frente a los procesos escolares, lo cual se convierte en una constante desmotivación, en actitudes de desinterés y en unas relaciones a veces conflictivas entre los mismos compañeros o con el docente.

Asimismo, Nickerson *et al.* (1987) consideran relevante que las instituciones reconozcan la importancia de formar en el estudiante habilidades de pensamiento, propiciando espacios desde actividades y conocimientos de su currículo. Allí, el estudiante puede reconocerse como parte del proceso y, desde la cognición y metacognición, apropiarse del nuevo aprendizaje para la vida, y no solo para el momento de clase en el aula.

De otra parte, Ritchhart *et al.* (2014) sustentan que,

al poner al estudiante en el centro del proceso educativo y no al final, nuestro papel como docentes pasa de entregar información, a apoyar y fomentar a los estudiantes para que se comprometan e involucren con las ideas a estudiar, en lugar de juzgar nuestro éxito según la cantidad de contenido presentado. (p. 63)

Esto obliga a reflexionar sobre el quehacer docente y las dinámicas de clase, pues, en palabras de estos autores, llenar de contenido no es realmente el fin de una institución que reconozca a sus estudiantes como centro del proceso, sino más bien creer que la innovación educativa se da cuando se permite a los educandos explorar su mundo y apropiarlo de manera que todos puedan trascender en sus ideas y saberes.

Por lo anterior, la educación actual, en la que el estudiante se encuentra rodeado de gran información, que cambia al mismo tiempo que evolucionan los medios de comunicación y la tecnología, debe fomentar prácticas diferentes a las tradicionales, en las que la escuela enseñe a pensar para la vida y para el discernimiento de toda aquella información que les llega a los estudiantes a través de diversos dispositivos tecnológicos. Además, la realidad que afronta la escuela hoy a causa de la pandemia muestra cómo las instituciones y los maestros requieren de nuevas prácticas, pues se necesita con urgencia pasar del trabajo en el cuaderno dentro del aula de clase al trabajo remoto, en el que ya no hay supervisión del ejercicio en las páginas del libro, y esa supervisión pasa a reconocer lo que realmente los niños quieren y saben desde la exploración de su pensamiento.

Volviendo al análisis de los resultados, dentro de la investigación se hizo un estudio de las rutinas de pensamiento, con el propósito de establecer cuáles benefician la comprensión lectora para los estudiantes con bajo rendimiento escolar. La revisión teórica de los autores Ritchhart *et al.* (2014) como sustento teórico de la propuesta permitió establecer que las rutinas no son un tema nuevo en la cotidianidad de las aulas de clase y que su uso favorece el desempeño académico de los estudiantes que tienen estas características. Por lo anterior, se considera importante crear una secuencia didáctica basada en las rutinas de pensamiento que sirva de apoyo a los docentes que tengan estos estudiantes.

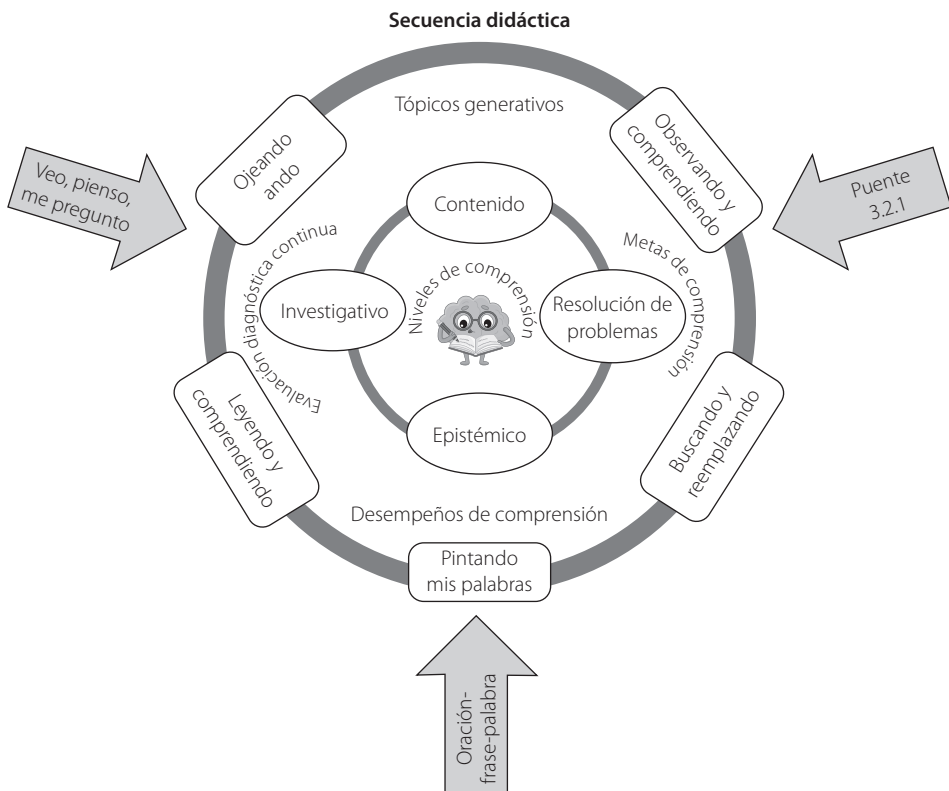
En esta línea, el diseño de la secuencia didáctica usada en esta investigación se fundamentó en las siguientes rutinas de pensamiento: *ver-pensar-preguntarse*, *punto 3.2.1* y *oración-frase-palabra*. Sin embargo, por los cambios en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que la pandemia de la covid-19 supuso, no fue posible hacer la implementación de esta secuencia como estaba previsto. Queda abierta la posibilidad de aplicar de forma posterior la secuencia y validar su pertinencia, que puede resultar efectiva, pues fue diseñada de una manera rigurosa y siguiendo la metodología propuesta por varios autores. Con esta aplicación se espera contribuir en la mejora de los procesos escolares de los niños con bajo rendimiento escolar, que hacen parte de la población colombiana y que también son evaluados a partir de los estándares nacionales e internacionales. Cabe señalar que, como toda rutina, este diseño implica constancia y disciplina por parte del maestro. De igual manera, la secuencia requiere que el estudiante sea orientado con respecto a la estructura, a fin de que la inmersión en este nuevo proceso se haga de forma consciente por un tiempo determinado, hasta apropiarse de ella.

Ahora, es oportuno mencionar que esta propuesta de investigación basada en el diseño de una estrategia pedagógica para favorecer los procesos de comprensión lectora en estudiantes con bajo rendimiento escolar a través del uso de rutinas de pensamiento no solo es aplicable a la población participante, sino que tiene posibilidades de adaptación a otros grados de primaria que tengan características de bajo rendimiento escolar. Este estudio indica de manera teórica cómo una secuencia basada en las rutinas de pensamiento beneficia a niños que hayan registrado bajos rendimientos escolares. Además, esta propuesta también brinda a todos los estudiantes la posibilidad de implementar

estrategias que les enseñen cómo hacer visible su pensamiento y dar a conocer al maestro y a los demás compañeros de su grupo su comprensión en cualquiera de las áreas. De este modo, estas estrategias aportan a una educación de calidad, a la cual tienen derecho todos los niños, incluidos los estudiantes con bajo rendimiento escolar, pues, como se plantea en el diseño universal del aprendizaje, la educación debe ser concebida para todos.

La figura 3.2 muestra la estructura general de la secuencia didáctica “Leer para pensar, comprender y mejorar”, que se organiza de manera cíclica, y cuyo punto de partida son los niveles de comprensión planteados por Perkins (1992) y complementados por Stone (2003) para responder qué es la enseñanza para la comprensión en la escuela, que es desde donde se estructurará el contenido de cada una de las sesiones que se proponen.

Figura 3.2. Estructura general de la propuesta de investigación



Fuente: elaboración propia.

Desde esa perspectiva estructural de la secuencia “Leer para pensar, comprender y mejorar” se abordaron diferentes formas de lectura, pues se identificó que los planes de estudio de este grado se han enfocado en los textos de tipo narrativo, lo que se convierte en una desventaja para los estudiantes en las diferentes pruebas estandarizadas de evaluación. Por tanto, la secuencia didáctica propone el abordaje de textos narrativos, textos líricos, textos icónicos, textos informativos y textos instruccionales demarcados en los estándares de competencias del lenguaje y los derechos básicos de aprendizaje (DBA).

Con las anteriores orientaciones se estructuró la tabla 3.1 para la organización general de la propuesta. En esta tabla se tuvieron en cuenta los tipos de texto, los tópicos generativos que enmarcan los aprendizajes, las sesiones, las metas de comprensión y los desempeños de comprensión que serán guiados por las rutinas de pensamiento.

Recomendaciones para la implementación de secuencias pedagógicas de comprensión lectora basadas en rutinas de pensamiento

Es importante que las instituciones y los maestros centren su atención en los niños que tienen características disruptivas, de desatención, de constante aislamiento o de agresividad, ya que al incluirlos en los procesos escolares y crear espacios para que logren ser reconocidas sus necesidades y de igual manera sus capacidades, desde una planeación que favorezca su aprendizaje para darles voz dentro del aula, con seguridad su conducta tendrá cambios positivos, que a su vez se verán reflejados en una mejora académica, y sin duda la misma institución se verá beneficiada en el momento de presentar con estos niños las pruebas o evaluaciones externas.

Por otra parte, en las aulas se debe favorecer una evaluación auténtica (Klingler y Vadillo, 1997), focalizada en la observación, el diálogo y la retroalimentación, más que en los resultados cuantitativos, que, aunque dan un puntaje, se alejan de la realidad y no permiten ver los avances o necesidades de los estudiantes, en especial de aquellos que presentan bajo rendimiento escolar, a quienes la palabra *evaluar* generalmente les ocasiona angustia, lo cual cambiaría radicalmente si los maestros consideraran otras formas diferentes a las tradicionalmente utilizadas y si, de la misma manera, antes de evaluar se dieran

Tabla 3.1. Organización general de la propuesta de investigación

Grado	Tipos de texto	Tópicos generativos ¿Qué vale la pena comprender?	Sesiones	Metas de comprensión ¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos?	Desempeños de comprensión
Segundo	Texto narrativo	Identifica algunos elementos constitutivos de textos literarios, como personajes, espacios y acciones. (DBA 3)	Ojeando ando	Reconstruir la acciones y espacios donde se desarrolla la narración, estableciendo relaciones entre los hechos y la realidad.	Veo, pienso, me pregunto Puente 3.2.1 Oración-frase-palabra
	Texto lírico	Comprende diversos textos literarios a partir de sus propias vivencias. (DBA 4)	Buscando quien me pueda reemplazar	Reconocer el propósito comunicativo de un poema, haciendo uso del diccionario para comprender el nuevo vocabulario.	
	Texto icónico	Predice y analiza los contenidos y estructuras de diversos tipos de texto a partir de sus conocimientos previos. (DBA 6)	Observando y comprendiendo	Identificar los detalles y el propósito comunicativo de estos en una imagen.	
	Texto descriptivo	Identifica las palabras relevantes de un mensaje y las agrupa en unidades significativas. (DBA 5)	Pintando mis palabras	Organizar ideas y representarlas de forma gráfica o en un esquema.	
	Texto instruccional	Expresa sus ideas atendiendo a las características del contexto comunicativo en el que las enuncia (interlocutores, temas, lugares). (DBA 7)	Leyendo y construyendo	Comprender la funcionalidad de los objetos que tiene a su alcance.	

Fuente: elaboración propia.

a los estudiantes las herramientas para comprender todo lo que el maestro quiere enseñar. De este modo estos procesos serán beneficiosos para todos.

A esto se añade la importancia de reconocer y abrir espacios metacognitivos dentro de los salones de clase, como parte de la habilidad de pensar sobre el pensamiento, buscando estar alerta sobre uno mismo como solucionador de problemas (Klingler y Vadillo, 1997), teniendo presente que a partir del modelamiento en el aula se generan habilidades de pensamiento que dan la posibilidad a los estudiantes de ir más allá de las respuestas literales, para crear desde el diálogo y la exposición de ideas un discurso reflexivo sobre los diferentes conocimientos que se pueden generar, y teniendo claro que estos procesos no solo deben ser potencializados en la secundaria, sino que tanto la educación inicial como la primaria son generadores de ellos.

Por otra parte, en las instituciones, y en especial en la institución en la cual se encuentra la población base de esta investigación, deben darse espacios de reflexión sobre la unificación de los criterios metodológicos, pues, si bien la libertad de cátedra es amparada por la ley, también es necesario reconocer el derecho a una educación de calidad para todos, refiriéndose con esto a la importancia de visibilizar a los estudiantes con bajo rendimiento escolar y de crear estrategias de aprendizaje que los incluyan y que de igual manera permitan contribuir en el avance de sus procesos académicos, lo que sin duda será también beneficioso para su formación emocional.

Asimismo, conviene reconocer la importancia de trabajar en las instituciones a partir de los planteamientos del proyecto educativo institucional (PEI), para reconocer y visibilizar a los estudiantes con bajo rendimiento escolar, dando de alguna manera desde el mismo diseño del proyecto educativo pautas para abordarlos en el aula. Y, si bien la institución de la cual fue extraída la población y muestra de la presente investigación fundamenta su PEI en “la comunicación, la convivencia y el respeto por el ambiente”, en coherencia con este planteamiento debe abrir posibilidades sobre los procesos de comprensión de los estudiantes con bajo rendimiento escolar, en concordancia con los pilares fundamentales, más específicamente con los pilares de la comunicación y la convivencia, puesto que un estudiante que logra reconocerse dentro del aula y establecer diálogos comprensivos y coherentes con sus pares podrá también vivir armónicamente dentro de su grupo.

Además de esto, los procesos de comprensión no deben ser únicamente responsabilidad del área de lenguaje, sino que deben ser abordados desde todas las áreas de planeación, ya que, como lo plantea Stone (2003), “la comprensión se concibe como la capacidad de usar el propio conocimiento de manera novedosa” (p. 95), y únicamente a partir de la creación de actividades innovadoras y dinámicas que verdaderamente reconozcan a los estudiantes con bajo rendimiento escolar se podrá ver en las aulas no solo un mejor desempeño escolar de los niños, sino también una convivencia más armónica, fundamentada en el respeto a la diferencia y la tolerancia, en el que las rutinas de pensamiento planteadas por Ritchhart *et al.* (2014) sean una estrategia metodológica viable para el desarrollo de las habilidades de comprensión de estos estudiantes.

Referencias

- Arrieta de Meza, B., Batista, O. J., Meza, C. R. y Meza, C. D. (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del curriculum. *Acción Pedagógica*, 15(1), 94-98. <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/accion/v15n1/articulo10.pdf>
- Cifuentes, G. R. (2014). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Gutiérrez, R. M. y Bejarano, B. O. (2018). *Educación para el diálogo crítico y la inclusión. Estrategias pedagógicas para transformar la práctica docente*. Universidad de La Salle.
- Hernández, S. R., Fernández, C. y Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexicana.
- Klingler, C. y Vellido, G. (1997). *Psicología cognitiva*. McGraw-Hill.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* n.º 41.214 del 8 de febrero de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos básicos de aprendizaje* (Vol. 2). <https://www.colombiaaprende.edu.co/recursos-coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje-en-todas-las-areas>
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1987). *Enseñar a pensar*. Paidós.
- Pastor, C. A., Sánchez, S. J. y Zubillaga, D. R. (2014). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

- Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- Romero, P. J. y Lavigne, C. R. (2004). *Dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos* (Vol. 1). Junta de Andalucía. https://www.uma.es/media/files/LIBRO_I.pdf
- Stone, M. (Ed.). (2003). *La enseñanza para la comprensión*. Paidós.

Capítulo 4. El internet y su incidencia en el proceso de lectura crítica de los estudiantes de grado undécimo de la institución educativa Jorge Isaacs de El Cerrito (Valle del Cauca, Colombia)*

María Victoria Portillo Cubillos

La institución educativa (I. E.) Jorge Isaacs de El Cerrito (Valle del Cauca, Colombia), bajo la mirada del Gobierno nacional, recibió colecciones de libros, equipos tecnológicos y capacitación docente con el propósito de mejorar la calidad educativa de esta comunidad, pues el rendimiento demostrado por los estudiantes en las pruebas nacionales no era muy satisfactorio. Por consiguiente, se inició un proceso de mejora en el área de lenguaje, en el cual surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera incide el internet en el proceso de lectura crítica de los estudiantes de grado once de la I. E. Jorge Isaacs de El Cerrito? El objetivo era determinar la incidencia del internet en el proceso de lectura crítica de 115 jóvenes de grado undécimo, ubicados en los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén. Esta investigación mixta tiene características de la investigación-acción-participación y elementos de investigación cuantitativa. Se utilizaron como instrumentos de recolección preguntas abiertas, formatos de registro de observación, cuestionarios en forma de pruebas de selección múltiple con única respuesta y un cuaderno de diario de campo. Además, se aplicó una secuencia didáctica. Los resultados de la investigación confirmaron la hipótesis de que sí es posible usar las tecnologías en el aula como una herramienta para desarrollar procesos de lectura crítica, ya que los estudiantes leen en internet y hacen consultas de acuerdo con sus gustos. Sin embargo, a pesar de las competencias tecnológicas de los educandos, es preciso reflexionar sobre el grado de credibilidad que le dan a todo lo que leen en la red.

* Para citar este capítulo: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587984507.9789587984514.4>

Introducción

Desde hace aproximadamente diez años, Colombia se propuso ofrecer una educación con calidad y equidad para disminuir la deserción escolar, la violencia y la desigualdad social de acceso a la tecnología. En efecto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) creó varios programas y convenios que incluían capacitación docente, entrega de colecciones de libros y adecuación de puntos Vive Digital Plus, con tecnología y conectividad permanente. Todo esto en pro de alcanzar la meta de *Colombia, la mejor educada*.

A pesar de lo anterior, los resultados de la prueba estandarizada para medir la calidad educativa aplicada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (Icfes), proporcionados de manera privada a cada institución por este instituto (2017b), no fueron muy satisfactorios. Por ejemplo, en la I. E. Jorge Isaacs se encontró que, en términos de lectura, hay muchas debilidades: la mayoría de los estudiantes están en un nivel de comprensión literal, les cuesta mucho trabajo lo inferencial y lo crítico-textual. A partir de este informe se inició una reflexión docente sobre las estrategias y metodologías que pudieran fortalecer la comprensión textual de estos educandos, usar los recursos y aplicar las capacitaciones dadas por el MEN. Por consiguiente, se desarrolló una investigación-acción-participación con el objetivo de determinar la incidencia de internet en el proceso de lectura crítica de los estudiantes de grado undécimo de la I. E. Jorge Isaacs. Para alcanzar ese objetivo, se plantearon tres objetivos específicos: primero, revisar los resultados del diagnóstico del proceso de lectura crítica de los estudiantes; segundo, diseñar y aplicar una secuencia didáctica mediada por internet (trabajo realizado en el Punto Vive Digital Plus instalado dentro de la institución), y, tercero, comparar los resultados del diagnóstico, por medio de una prueba de entrada, con los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba de salida, aplicada al finalizar la secuencia didáctica. De igual manera, se tuvo en cuenta la hipótesis de que la lectura en internet en el aula de clase es una estrategia didáctica favorable por la motivación que despierta la tecnología en los jóvenes.

El proceso de investigación se llevó a cabo en tres etapas o ciclos. En el primero, se aplicó una encuesta que permitió reconocer la relación de los estudiantes con internet, su capacidad para acceder a ese servicio y los tiempos y

usos que le dan. También en esta etapa, los educandos presentaron la prueba de diagnóstico, que evidenció su nivel de competencias en lectura, sus debilidades y fortalezas.

El segundo momento se desarrolló a partir de los resultados del diagnóstico y de la encuesta, que dieron lugar a la implementación de una secuencia didáctica basada teóricamente en Fainholc (2004), quien ha indagado en diversos contextos sobre el proceso de aprender a leer en internet y leer para aprender de internet. En este caso, se trabajaron varias actividades, cada una con un objetivo de aprendizaje, atendiendo las debilidades encontradas en el diagnóstico. De igual manera, la intervención desarrolló productos de aprendizaje, como audiocuentos de la obra *María*, el Noti-isaacsiano y las historietas y mapas conceptuales como textos discontinuos. A lo largo de esta intervención se fomentó con mayor intensidad la lectura inferencial e intertextual en horas de clase, a través del ejercicio de modelación entre docente y estudiantes.

En el tercer momento, se compararon los resultados del diagnóstico y los de la prueba de salida. Esto demostró que los estudiantes aún no estaban en el nivel de lectura crítica deseado; aunque se comprobó que internet sí motiva, que los educandos sí leen, especialmente sobre temas relacionados con deporte, avances científicos, farándula y recetas de comida.

Bases teóricas

La misión del docente es orientar explícitamente la enseñanza de la lectura crítica en clase, para que los estudiantes sean competentes y puedan seleccionar lo que leen con criterios válidos. Por ello, la escuela debe reconocer que la lectura de lo impreso se ha complementado con lo digital. En cierta medida, en la red hay un mar de información, a la que se exponen los jóvenes, cuyos contenidos no siempre son ni reales ni verídicos ni comprobables ni formativos. Por ende, es urgente satisfacer la necesidad de enseñar a leer en línea (Cassany y Ayala, 2008, p. 56), ya que los jóvenes deben aprender a decidir qué leer, cómo leer, cuándo leer, cómo relacionar, qué pensar y cómo inferir. Así, como lo indica Martín-Barbero (2009), la escuela debe asumir los nuevos modos de leer y escribir; los jóvenes leen cómics y videojuegos, leen por casualidad lo que les aparece en la pantalla, y esa realidad hay que aceptarla y aprovecharla.

Entonces, hay una resignificación del proceso de enseñanza de la lectura crítica, ya que implica la decisión que toma el lector cuando elige qué leer y qué creer. De hecho, Cassany (2003) considera que no es fácil, pues el lector debe manejar paralelamente los niveles de lectura literal e inferencial para así llegar al nivel crítico, no solo cuando lee sobre el papel, sino también cuando lo hace en una pantalla. Entre tanto, el MEN (2006) insiste en que la lectura crítica debe ser profunda, de modo que el lector pueda dialogar con el texto y con otros textos al mismo tiempo, para construir sus propios juicios, opiniones y conocimientos. Por su parte, Cassany (2004) insiste en que la misión de la escuela es formar lectores competentes, porque este tipo de lector es el que descubre, reflexiona, infiere y opina sobre lo que lee y se reconoce a sí mismo como un ciudadano miembro de una comunidad democrática, científica y tecnológica.

A partir de la reflexión anterior, cabría preguntarse entonces cómo desarrollar el proceso de lectura crítica en internet desde un aula de clase. Fainholc (2004) y Coll (2011) responden que todo depende del objetivo de lectura trazado, con esto se determina el tiempo, los recursos, las instrucciones y el seguimiento al proceso de comprensión de los lectores, para que enseñar a leer en internet se haga de una forma directa (Baumann, 1990), modelada y orientada con especificaciones precisas, lo que Adell (2003) denomina una *caza del tesoro*, que consiste en entregarle al estudiante el paso a paso de lo que se va a hacer. De modo que, para enseñar a leer en internet se necesita que los docentes tengan ciertas habilidades tecnológicas. Por eso, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2008) publicó los *Estándares de competencias en TIC para docentes*, en los que se da cuenta de la necesidad de crear ambientes de aprendizaje dinámicos y de estimular el trabajo cooperativo, el pensamiento crítico y el aprendizaje reflexivo. Inclusive, Majó y Marqués (2013) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2003) insisten en que, como estrategia pedagógica, se deben orientar aprendizajes para la vida y las TIC e incentivar ese pensamiento crítico que necesitan los jóvenes en su proceso de comprensión textual. De hecho, algunos autores, como Gómez y Oyola (2012) y Sáez (2010), afirman que la sociedad actual requiere un adecuado convenio entre tecnología, información, conocimiento y educación, porque la tecnología, como estrategia didáctica, promueve aprendizajes significativos.

A partir de lo anterior, Chumpitaz (2007) expone que en Colombia hay una gran brecha entre la sociedad, la tecnología, el conocimiento y la educación: algunos ciudadanos tienen conectividad mientras que otros no, y mientras que algunos docentes dicen que sí a la tecnología en el aula, otros se niegan a usarla porque no están capacitados y, en cambio, la ven como un problema (Marcelo, 2013) y la rechazan. Por ejemplo, Cabero (1998) afirma que muchos docentes se niegan a la tecnología en el aula debido al cambio que esto representa: salir de la zona de confort y disponerse a una preparación permanente para la actualización de saberes. Por su parte, Coll (2011) confirma que el docente debe desarrollar unas competencias sobre la utilidad educativa de la tecnología y trascender el uso del internet con actividades de exploración, de consulta, de trabajo autónomo y colaborativo.

La tecnología llegó para quedarse. Naturalmente, en el sector educativo se convirtió en una fuente de motivación para fortalecer la comprensión textual de los jóvenes. Por ello, Solé (1992) y Fainholc (2004), retomando a Rumelhart *et al.* (1986), recuerdan que leer es un proceso estratégico, interactivo y constructivo entre el texto, el autor y el lector. En torno a esta idea, Lerner (1985) señala que el uso de estrategias le permite al lector organizar, clasificar, seleccionar y jerarquizar información. En contrapunto, el MEN (1998) define la lectura como un proceso en el que se relacionan tres factores: texto, contexto y lector, y gracias a esa interacción surgen significados que desencadenan la comprensión. En todo caso, la lectura ofrece información, conocimiento y aprendizaje; de ahí que es deber de la escuela desarrollar buenas competencias lectoras para formar ciudadanos críticos y responsables, pues, como señala Sanz (2005), el proceso de lectura se lleva a cabo desde los primeros años de vida y afecta todos los contextos laborales, sociales y académicos.

Otra idea destacada sobre el proceso de lectura la proponen Solé (2006), López y Arciniegas (2004) y el MEN (1998), en torno a que la lectura es un proceso intencional y metacognitivo, es decir, autorregulado. Desde el aula de clase, el docente ayuda a sus estudiantes a identificar intencionalmente lo que necesita aprender, lo que sabe y lo que no sabe.

En términos generales, el bachiller colombiano debe estar capacitado para leer cualquier tipo de texto, reconocer el género discursivo y su estructura, diferenciar una opinión de un hecho, identificar argumentos y contraargumentos,

señalar hipótesis, hacer inferencias, plantear una idea principal, subrayar las ideas secundarias, escribir con coherencia, entablar diálogo con el texto, verificar la intención del autor, leer con un propósito y hablar o comentar el texto, ya que así se define un lector crítico (Icfes, 2017b).

Metodología

La presente investigación es mixta, con un enfoque cuantitativo y un diseño de investigación-acción-participación. En ella se trabajó sobre la incidencia de internet en el proceso de lectura crítica de los 115 estudiantes del grado undécimo de la I. E. Jorge Isaacs. De igual manera, es de carácter exploratorio, porque sobre este asunto en el contexto señalado no se había realizado ningún estudio antes. También es descriptiva, en la medida en que se analizaron las especificidades de una comunidad educativa, en este caso, de 115 estudiantes que viven en el municipio El Cerrito, provenientes de diferentes lugares del país, mayoritariamente afrodescendientes, con diversas expectativas sobre la vida y de escasos recursos económicos, hijos de corteros de caña, madres cabeza de hogar, desplazados, trabajadores independientes y extranjeros en proceso de legalización (venezolanos).

La investigación se desarrolló en tres etapas: la primera etapa comprende el momento de reflexión docente dado que la institución recibió una dotación de libros y la instalación del Punto Vive Digital Plus, conformado por dos salas con equipos portátiles, conexión a internet, una cabina de radio y un *set* de presentación completamente equipado; además los docentes recibieron capacitación en Innovatic. Todo esto se conjugó con el reporte de los bajos puntajes de los educandos en sus pruebas Icfes. Ante este panorama, desde el área de lenguaje surgió una gran preocupación sobre cómo mejorar ese proceso de lectura crítica de los estudiantes, sobre todo ahora, que la institución ya cuenta con todo un montaje tecnológico para fortalecer las competencias comunicativas. A partir de ahí, se aplicó una encuesta, en la que se evidenció la posibilidad de acceso a internet, los usos que los estudiantes le daban, el tiempo que dedicaban a las redes sociales y a la realización de consultas por la red.

Por otro lado, se aplicó un cuestionario con el propósito de vislumbrar el nivel de lectura de los estudiantes, sus fortalezas y debilidades. Este cuestionario

fue una herramienta muy importante para la investigación, porque ayudó a la búsqueda teórica y la indagación científica sobre los usos de internet en educación. En ese sentido, se priorizó la lectura en internet y se indagó con otros investigadores sobre qué actividades promover desde el aula de clase, con el principio de responder a unas necesidades de aprendizaje previamente identificadas en relación con el proceso de lectura crítica a través de la red.

Después de ese primer momento, del diagnóstico y de la encuesta, se dio paso a la segunda etapa de la investigación. En ella se definió la intervención, que fue una secuencia didáctica adaptada de otros autores, como Fainholc (2004), quien ha desarrollado muchos estudios en torno al proceso de lectura en internet. En la tabla 4.1 se describen los aspectos generales de dicha secuencia didáctica.

Tabla 4.1. Aspectos generales de la secuencia didáctica

Sesión	Propósito	Descripción
1	Informar a la población sobre el desarrollo del presente proceso investigativo	En esta sesión se explicó el trabajo y el proceso de investigación que se iba a desarrollar, los recursos y la metodología. Se firmaron los consentimientos para las grabaciones y se hicieron las recomendaciones generales sobre la asistencia, el uso del tiempo en clase y el comportamiento dentro del Punto Vive Digital Plus.
2	Aplicar la encuesta que indaga la relación de los estudiantes y las TIC	La población pertenece a los estratos sociales 1 y 2 del Sisbén. Las familias son de escasos recursos, y generalmente los estudiantes viven solos con la madre o el padre, quienes trabajan como corteros de caña, vendedoras de chontaduro, vendedores ambulantes o empleadas en oficios varios.
3	Visitar el Punto Vive Digital Plus	Se hizo un recorrido por las aulas acondicionadas por el Ministerio de las Tecnologías (MinTic) dentro de la Institución, que en total constan de cuatro espacios: dos aulas con equipos de cómputo actualizados y conexión a internet, un aula acondicionada como una emisora y otra aula como un <i>set</i> de televisión.
4	Aplicar el diagnóstico	El diagnóstico se realizó en línea por medio del programa Google Forms, el cual consistió en la aplicación de una Prueba Saber de lectura crítica publicada por el Icfes.

Continúa...

Sesión	Propósito	Descripción
5-10	Descubrir herramientas de la red	En estas sesiones se trabajaron en línea cuestionarios tipo Saber, sopas de letras, crucigramas, analogías, sinónimos, inferencias, completar oraciones, organizar textos y señalar antónimos.
11	Usar el programa Educaplay (en Innovatic)	Los estudiantes respondieron preguntas tipo Saber con el programa Educaplay, el cual se trabajó en línea. Este cuestionario fue sobre la obra <i>María</i> , teniendo en cuenta que este año se dedicó a su autor, Jorge Isaacs.
12-15	Realizar audiocuentos	Los estudiantes escribieron un guion a partir de un capítulo de la obra <i>María</i> , el cual se grabó en las instalaciones del Punto Vive Digital Plus. Para esto, debieron imitar voces, recrear escenas con efectos y musicalizar su presentación.
16 y 17	Emplear el programa Pixton (en Innovatic)	Con el programa Pixton, los estudiantes diseñaron historietas de un capítulo de la obra <i>María</i> . Para esto trabajaron imagen, color, movimiento y diálogos.
18	Elaborar hojas de vida virtuales	En esta sesión los estudiantes aprendieron a diligenciar hojas de vida virtuales e ingresaron a las páginas de algunas empresas, bancos y bolsas de empleo para conocer el proceso de búsqueda de empleo.
19	Recorrer las universidades	Teniendo en cuenta que la población es de grado undécimo, se hizo un recorrido virtual por las instalaciones físicas de las universidades y se revisaron los programas educativos que ofrecen.
20	Averiguar sobre la Policía Nacional y las fuerzas militares	En esta sesión se leyó sobre el servicio militar en Colombia. Algunos estudiantes se dedicaron a indagar y leer sobre las fuerzas militares y de policía, como, por ejemplo, los requisitos de ingreso, los lugares de entrenamientos, las escuelas, etc.
21	Elaborar mapas conceptuales	Aprovechando las páginas virtuales se elaboraron mapas conceptuales y líneas de tiempo de biografías de autores y de su propia autobiografía.
22	Buscar explicaciones en YouTube	Se revisaron tutoriales en YouTube sobre diversos temas, como, por ejemplo, el de las figuras literarias.
23	Leer artículos periodísticos	Se ingresó a las páginas de los periódicos <i>El Espectador</i> y <i>El País</i> y la revista <i>Semana</i> , entre otros, y se leyeron artículos y noticias, identificando el qué, cómo, cuándo, dónde y por qué, es decir, las características de la noticia. En los artículos de opinión se identificó el título, el autor, el tema, la tesis, los argumentos a favor y en contra y la conclusión. Lo anterior se representó en un mapa conceptual.

Continúa...

Sesión	Propósito	Descripción
24	Conocer el mundo	Cada estudiante eligió un país, lo visitó virtualmente y luego expuso ante sus compañeros las curiosidades.
25-27	Presentar pruebas de lectura crítica en línea con diferentes tipos de textos: narrativos, informativos, expositivos e instructivos	Después de presentar las pruebas, se hizo retroalimentación en clase. Los estudiantes reflexionaron sobre sus dificultades y justificaron la selección de sus respuestas. También se hizo un repaso general de la estructura textual y de la intención comunicativa.
28	Redactar textos usando títulos de programas de televisión como fuente de inspiración	Los estudiantes escribieron en Word un texto narrativo uniendo títulos de programas de televisión. Para esto usaron conectores, le dieron sentido al texto y lo estructuraron, de modo que tuviera un inicio, un nudo y un final.
29	Realizar la prueba de salida	Los estudiantes presentaron su prueba de salida, para que fuera comparada con el diagnóstico.
30	Dialogar y retroalimentar	Los estudiantes contaron su experiencia, hablaron sobre cómo se sintieron, lo que les gustó y lo que no.

Fuente: elaboración propia.

El diseño de esta propuesta se enriqueció con la didáctica llamada Innovatic, orientada por el Ministerio de las TIC (MinTic) en convenio con el MEN (2014), que la docente investigadora desarrolló con los estudiantes, población foco de la investigación. Cabe decir que durante las clases se trabajó el proceso de lectura en internet: se leyeron recetas de cocina, manuales, instructivos, noticias, libros digitales e historias de los deportes; se visitaron páginas web de universidades, de las fuerzas militares y bancos de hojas de vida. Durante este proceso siempre sobresalió la estrategia del modelado en clase, que consistió en promover la lectura oral y participativa. En esta situación, los estudiantes mostraron sus habilidades individuales, sus estrategias y sus motivaciones.

En la tercera etapa se desarrolló el proceso de análisis de los resultados. Los datos fueron analizados con el programa estadístico Perfect Statistics Professionally Presented (PSPP), traducido al español como Estadísticas Perfectas Presentadas Profesionalmente, y Google Excel Forms, mecanismos que posibilitaron la comprobación de la hipótesis y el logro de los objetivos.

Los instrumentos para la recolección de datos fueron los siguientes: un formato de transcripción de grabaciones, preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas, un formato de registro del proceso de observación y un

cuaderno como diario de campo. La encuesta, diseñada con doce preguntas de selección múltiple y aplicada con el programa de Excel de Google Forms, tuvo como propósito reconocer la relación de la población estudiada con internet, identificando el uso, el tiempo de permanencia en la red y la utilidad. Las respuestas de las preguntas de la encuesta se analizaron con el programa PSPP, y a través de la triangulación de la información se obtuvieron unos datos importantes para la comprobación de la hipótesis del presente trabajo investigativo. Por ejemplo, las respuestas a la pregunta ¿Lees por internet? se interpretaron en relación con las respuestas a la pregunta ¿Crees que puedes mejorar tu proceso de comprensión textual usando el internet?, y así sucesivamente. De este modo, se cruzó la información, lo que mostró diferencias por género y objetivos de lectura; por ejemplo, algunos se acercan a la red solo para chatear, pero no reconocen que también la usen para leer.

Otro de los instrumentos fueron los cuestionarios, que consistían en las pruebas de lectura crítica tomadas de la base de datos del Icfes (2014); estas preguntas son de tipo selección múltiple con única respuesta. Cabe decir que, antes de resolver las preguntas presentadas en los formularios de Google Forms, el texto se leía entre todos y se analizaba siguiendo la ruta de trabajo de la secuencia didáctica. De esta base de datos del Icfes (2014) también se tomó la prueba que se aplicó como diagnóstico y como prueba de salida.

De igual manera, gracias a las grabaciones y al proceso de observación, se registró la participación de los estudiantes y sus productos de aprendizaje, sus actitudes, sus reflexiones y comentarios generales. No obstante, no todas las sesiones fueron grabadas, porque en ocasiones los estudiantes se sentían un poco intimidados por la cámara, y lo que se quería principalmente era recoger su actuación natural frente a la propuesta de lectura virtual. Los datos obtenidos a través del registro de la observación y el cuaderno de diario de campo se clasificaron y se codificaron de la siguiente manera:

1. Participación en relación con la lectura
 - 1.1. El estudiante participa en relación con el autor y su intención comunicativa.
 - 1.2. El estudiante participa en relación con las ideas del texto.
 - 1.3. El estudiante participa en relación con el vocabulario.

- 1.4. El estudiante participa en relación con la estructura o tipo del texto.
- 1.5. El estudiante participa en relación con el tema.
- 1.6. El estudiante repite indicaciones para asegurar lo que entendió.
- 1.7. El estudiante participa de manera no pública (pregunta y comenta a la docente en privado).
- 1.8. El estudiante responde correctamente las preguntas que se hacen sobre la lectura.
2. Actitudes
 - 2.1. El estudiante demuestra interés (ingresa con alegría al Punto Vive Digital Plus y muestra disponibilidad para el trabajo).
 - 2.2. El estudiante demuestra desinterés (se muestra desmotivado).
 - 2.3. El estudiante hace otras cosas durante la sesión.
 - 2.4. El estudiante tiene buena disponibilidad para seguir las instrucciones.
 - 2.5. El estudiante cumple los objetivos de la sesión.
 - 2.6. El estudiante se distrae con facilidad.
 - 2.7. El estudiante visita páginas de internet no relacionadas con el tema de la sesión.
 - 2.8. El estudiante no sigue las instrucciones dadas.
 - 2.9. El estudiante aprovecha el tiempo en el Punto Vive Digital Plus durante la sesión.
 - 2.10. El estudiante disfruta la sesión.
 - 2.11. El estudiante permanece callado y sigue instrucciones.
3. Reflexiones de la docente
 - 3.1. El estudiante hace aportes valiosos para el proceso de comprensión.
 - 3.2. El estudiante hace aportes no relacionados con el tema de la sesión.
 - 3.3. El estudiante responde correctamente las preguntas que se hacen en clase sobre la sesión.
 - 3.4. El estudiante participa de manera voluntaria.
 - 3.5. El estudiante participa cuando la docente le da la señal.
 - 3.6. El estudiante no asiste a la sesión, pero pregunta qué se hizo.
 - 3.7. El estudiante no asiste a la sesión y no pregunta qué se hizo.

- 3.8. El estudiante pregunta cuando no entiende.
- 3.9. El estudiante pregunta a sus compañeros algo relacionado con la sesión.
- 3.10. El estudiante presta atención a la intervención de sus compañeros.
- 3.11. El estudiante pregunta por la actividad del día.
- 3.12. El estudiante expresa con claridad lo que aprendió en la sesión.
- 3.13. El tiempo para la actividad no le alcanzó al estudiante.

Resultados y discusión

Este apartado tiene el siguiente orden: primero, se muestran los resultados de la encuesta que permitió identificar la relación de la población estudiada con el internet; segundo, se presenta una tabla de resumen con las categorías del proceso de observación en relación con el objetivo de investigación; tercero, se describen los resultados tanto del diagnóstico como de la prueba de salida, que dan respuesta a los objetivos específicos, y, finalmente, se presenta la discusión que contrasta los resultados con los objetivos y con la teoría propuesta.

La encuesta aplicada al inicio del año lectivo caracterizó a la población investigada del siguiente modo: el 95 % pertenece a los estratos socioeconómicos 1 y 2. El 80 % son afrodescendientes, provienen de hogares monoparentales, en los que solo está la madre, y son hijos de corteros de caña y de vendedoras de chontaduro, lo que incide en el nivel de lectura de los estudiantes, ya que esta no es un hábito, sino una tarea exclusiva de la institución. De igual manera, se destacó que la población estudiada se conecta diariamente a internet, como mínimo entre una y dos horas diarias, pero hay un 33 % que está conectado casi todo el día. El 64 % de la población ingresa solo a redes sociales, frente a un 12 % que ingresa a internet para hacer tareas. Aunque son pocos los estudiantes que se conectan a internet para hacer tareas, más del 90 % de la población reconoce que lee en red y que, además, lo ven como una oportunidad para mejorar su comprensión textual. Esto significa que los estudiantes no son ajenos al desarrollo de la lectura a través de la red.

A continuación, se presentan los resultados de las categorías de análisis en relación con el objetivo de investigación (tabla 4.2).

Tabla 4.2. Incidencia de internet en el proceso de lectura crítica del grado undécimo de la I. E. Jorge Isaacs

Categorías	Subcategorías y resultados
1. Participación en relación con la lectura	1.1. El estudiante participa en relación con el autor y su intención comunicativa. En relación con la identificación del autor y su intención comunicativa, se puede decir que cerca del 80% de los estudiantes confunden al autor del texto con el narrador. De igual manera, los estudiantes aún no tienen claridad sobre la diferencia entre la intención comunicativa de los textos. Sobre este aspecto es necesario seguir la práctica en clase.
	1.2. El estudiante participa en relación con las ideas del texto. En relación con las ideas del texto, se observó la tendencia a confundir el tema con el título y la idea principal del texto. También hay dificultad en la clasificación de las ideas: principal y secundarias. Se cree que la tesis del texto argumentativo, por ejemplo, siempre está en la introducción. Hay confusión en la identificación de la conclusión de un texto. Durante las explicaciones se requiere mucho de la explicación de la docente para ir guiando el proceso de reconocimiento de cada idea y del papel de dicha idea dentro del texto.
	1.3. El estudiante participa en relación con el vocabulario. En relación con el vocabulario se evidenció que hay muchos vacíos en su conocimiento. Al explicar la estrategia de inferir significados a partir del mismo texto, los estudiantes se sintieron más seguros para responder algunas preguntas.
	1.4. El estudiante participa en relación con la estructura o tipo del texto. La estructura de los textos narrativos se identifica con facilidad. La estructura del texto informativo también se reconoce con facilidad. Hay mayor dificultad en el reconocimiento de la estructura del texto argumentativo, los contraargumentos, clases de argumentos y conclusión.
	1.5. El estudiante participa en relación con el tema. Después de varias explicaciones diferenciando el título, el tema y la tesis del texto, los estudiantes empezaron a reconocer el tema del texto que se estaba leyendo, además explicaban su respuesta. Por ejemplo, algunos estudiantes decían: “El tema de texto es la eutanasia como un derecho a morir dignamente...”; “Yo estoy de acuerdo, porque es mejor morir y no sufrir ese dolor”; “Pero en la Biblia nos dice que Dios es quien quita la vida y no el hombre”; “La intención del autor es informar algo que sucedió”; “La intención del autor es convencerme de que es mejor una inyección y no un dolor...”.
	1.6. El estudiante repite indicaciones para asegurar lo que entendió. Aunque son estudiantes entre los quince y los dieciocho años de edad, se evidenció que un 50% necesita repetir las indicaciones para asegurar su proceso de comprensión. Es decir, repiten lo que hay que hacer para estar seguros.

Continúa...

Categorías	Subcategorías y resultados
	1.7. El estudiante participa de manera no pública (pregunta y comenta a la docente en privado). Siete estudiantes siempre llamaban a la docente para dar su opinión en privado. En un 90 % los estudiantes participaron notablemente en cada sesión. Con el pasar de los días mejoró la participación, que al comienzo fue reservada por la cámara que grababa las sesiones. 1.8. El estudiante responde correctamente las preguntas que se hacen sobre la lectura. El proceso de comprensión individual no fue tan exitoso como se esperaba, los estudiantes verbalizan respuestas correctas, pero cuando hacían el proceso de manera individual, las respuestas eran otras. Mientras respondían preguntas acompañados por las orientaciones y explicaciones de la docente el proceso era más efectivo que cuando lo hacían de manera individual.
2. Actitudes	2.1. El estudiante demuestra interés (ingresa con alegría al Punto Vive Digital Plus y muestra disponibilidad para el trabajo). El interés fue creciendo a medida que avanzaban las sesiones, lo que se reflejó en la asistencia, en el cumplimiento de las actividades y en el aprovechamiento del tiempo dentro del Punto Vive Digital Plus. Los productos de las sesiones demostraron calidad; por ejemplo, en los guiones literarios de los audiocuentos y las grabaciones mostraron mucho talento, así como también en las presentaciones de las noticias del Noti-isaacsiano. 2.2. El estudiante demuestra desinterés (se muestra desmotivado). Muy pocos estudiantes se mostraron desmotivados, más bien superaron la timidez para hablar en público. Al final de la intervención, siete estudiantes aún se mostraban inseguros de dar su opinión frente a los demás compañeros. 2.3. El estudiante hace otras cosas durante la sesión. Durante las tres primeras sesiones se observó que el 80 % de los estudiantes entraban al Punto Vive Digital Plus y de inmediato abrían Facebook. Después de esas sesiones y de las explicaciones dadas por la docente, los estudiantes cambiaron de actuar. Incluso se llegó a negociar el tiempo. Al finalizar la sesión, se les daba quince minutos para que entraran a Facebook. Esa idea surgió de uno de los estudiantes: “Profe, denos tiempo para revisar Facebook, al comienzo o al final de la clase”. Esa idea se tuvo en cuenta y luego entre todos votaron para que fuera al final. 2.4. El estudiante tiene buena disponibilidad para seguir las instrucciones. La actitud para seguir instrucciones es buena en toda la comunidad estudiada. Sin embargo, es notorio que los estudiantes deben escuchar varias veces la explicación. Las instrucciones por sí solas no son “entendidas” y los estudiantes requieren que cada instrucción sea explicada. 2.5. El estudiante cumple los objetivos de la sesión. Cada sesión tuvo su objetivo para ser cumplido. En cuanto al proceso de lectura crítica, los objetivos de aprendizaje se cumplieron en un 50 %, ya que los resultados evidenciaron que los estudiantes responden correctamente cuando la docente les explica; es decir, aún falta desarrollar lo metacognitivo, todavía no hay un uso consciente de estrategias de lectura.

Continúa...

Categorías	Subcategorías y resultados
2.6.	El estudiante se distrae con facilidad. Al comienzo muchos estudiantes se distraían revisando Facebook o viendo videos en YouTube. Después del acuerdo, ya la atención se centró más y lograron participar del proceso.
2.7.	El estudiante visita páginas de internet no relacionadas con el tema de la sesión. Al finalizar las sesiones se les dio un tiempo para que revisaran Facebook, vieran videos e hicieron asuntos de su preferencia. Aquí se observó que muchos veían recetas de comida, leían sobre deportes, curiosidades, las maravillas del mundo, visitaban países e ingresaban a las páginas de avances tecnológicos y compartían opiniones al respecto, por ejemplo: “Mira esa nave, es la más rápida del mundo”, “Mire, profe, esa es la universidad más grande del mundo”, “Uy, esa es la casa de Messi”, “Yo quiero la novia de Ronaldo, mírala”, “Uy, ese pollo en salsa de piña lo aprendí a preparar”, “Yo aprendí con ese man a hacer pizza” o “A mí me gustan los tacos mexicanos, vea cómo explica de bien”. De igual manera, surgieron infinidad de comentarios sobre videojuegos, películas y avances tecnológicos.
2.8.	El estudiante no sigue las instrucciones dadas. En las primeras sesiones se observó que muchos estudiantes no seguían las instrucciones porque, en su afán, llegaban al Punto Vive Digital Plus, se conectaban e ingresaban a sus redes sociales, especialmente Facebook. Después de la tercera sesión, se dialogó con ellos y con la docente, y llegaron a un acuerdo para dejar un tiempo disponible al final para que los estudiantes visitaran su red o realizaran búsquedas de tareas u otras cosas.
2.9.	El estudiante aprovecha el tiempo en el Punto Vive Digital Plus durante la sesión. Sí. Durante la sesión se cumple con el objetivo de aprendizaje, y al final el tiempo se aprovecha en realizar consultas de otras áreas académicas.
2.10.	El estudiante disfruta la sesión. Sí. Las actividades fueron del agrado de los estudiantes, especialmente aquellas relacionadas con las grabaciones. La lectura digital de la obra <i>María</i> les llamó mucho la atención porque incluso podrían tener acceso al audiolibro. En las pruebas de selección múltiple, siempre hubo buena participación, pero, al revisar las respuestas y reflexionar sobre ese proceso de comprensión, se encontraron muchos vacíos de aprendizaje, debilidades en lectura inferencial, desconocimiento de vocabulario, dificultad para reconocer la intención del autor y el propósito de un texto, así como su estructura.
2.11.	El estudiante permanece callado y sigue instrucciones. Muy pocos estudiantes permanecieron callados, y su participación fue mejorando con el pasar de las sesiones. Algunos preferían llamar a su docente aparte para preguntar o para comentar algo relacionado con el tema de la sesión.

Continúa...

Categorías	Subcategorías y resultados
3. Reflexiones docentes	3.1. El estudiante hace aportes valiosos para el proceso de comprensión. Las lecturas en internet propuestas en la secuencia didáctica llamaron la atención de los estudiantes y en su participación hicieron aportes que evidenciaban que sí estaban comprendiendo el texto. Hubo una tendencia a relacionar otros temas de su propia vida con el tema de la lectura, e incluso en ocasiones resultaba una participación anecdótica. De igual manera se observó que los estudiantes desconocen vocabulario y olvidan usar estrategias de lectura, por lo que hay que seguir fortaleciendo la lectura literal e inferencial, para así poder llegar al nivel crítico. Mientras la docente desmenuzaba el texto, línea por línea, el proceso de comprensión se daba satisfactoriamente en los estudiantes, pero, cuando estaban solos, no era tan notoria dicha comprensión. 3.2. El estudiante hace aportes no relacionados con el tema de la sesión. Sí. Por ejemplo, cuando se leyó sobre el tema de la eutanasia, uno de los estudiantes levantó la mano para participar y habló sobre un video que había visto en las <i>Mil maneras de morir</i>. Centrar la atención de los estudiantes fue una labor permanente, porque la gran mayoría narraba situaciones personales y se extendían en otros asuntos relacionados con el principal. 3.3. El estudiante responde correctamente las preguntas que se hacen en clase sobre la sesión. Sí. Cuando algún estudiante no respondía correctamente, sus compañeros le corregían y le decían por qué estaba equivocado, especialmente sobre lo que se iba a hacer en dicha sesión. Las consignas dadas contemplaron el paso a paso muy desmenuzado para que los estudiantes siguieran con facilidad las instrucciones. 3.4. El estudiante participa de manera voluntaria. Durante las primeras sesiones, se presentó más silencio, pero, después de la tercera sesión, ya los estudiantes se sintieron más en confianza y la participación se daba por turnos. Claro está que muchos repetían lo que sus compañeros decían; entonces era importante recordarles que escucharan bien al otro para dar un aporte diferente y no decir lo mismo. La participación de los estudiantes fue muy notoria. Se observó que levantaban la mano para opinar y dar aportes. 3.5. El estudiante participa cuando la docente le da la señal. Para motivar la participación de todos los estudiantes, la docente llamaba por el nombre a aquellos que siempre permanecían en silencio. Se evidenció que algunos se sentían incómodos, entonces la estrategia cambió y la docente ya se acercaba a sus puestos para dialogar individualmente con cada uno. En esa interacción personalizada la docente escuchaba a sus estudiantes y verificaba el nivel del progreso del objetivo de cada sesión. 3.6. El estudiante no asiste a la sesión, pero pregunta qué se hizo. Se llevó un registro de asistencia. Hubo ocho casos en los que los estudiantes con inasistencia buscaban a su docente y le preguntaban cómo se podían poner al día, porque no habían asistido a la sesión: “Profe, no pude venir porque acompañé a mi mamá al médico. ¿Qué pasó ayer en la clase del Punto?” o “Profe, hablé con Carlos y me explicó lo que vieron ayer. ¿Puedo hacerlo hoy?”.

Continúa...

Categorías	Subcategorías y resultados
3.7.	El estudiante no asiste a la sesión y no pregunta qué se hizo. Cinco estudiantes que registraron alguna inasistencia no preguntaron qué se había hecho durante la sesión, pero al ingresar a la nueva sesión indagaban qué habían hecho.
3.8.	El estudiante pregunta cuando no entiende. Sí. Un gran porcentaje de estudiantes pregunta o repite con sus propias palabras lo que cree haber entendido. Cuando el estudiante no entendía, hablaba en voz alta, dirigiéndose tanto a la docente como a sus compañeros.
3.9.	El estudiante pregunta a sus compañeros algo relacionado con la sesión. Sí. La gran mayoría de estudiantes sí preguntaba cuando no entendía. Algunos incluso llamaban a la docente para repetirle lo que ellos habían entendido, otros llamaban a su compañero de confianza para verificar las instrucciones. Cuando iban avanzando en la actividad propuesta les gustaba que la docente pasara por sus puestos y les dijera si iban bien o no: “¿Así, profe?”, “¿Cómo voy?”, “¿Está bien?”.
3.10.	El estudiante presta atención a la intervención de sus compañeros. Sí. Se evidenció que, incluso cuando aquellos estudiantes que son muy “recocheros” participaban, recibían la atención del grupo. Entre los estudiantes había una buena escucha porque les agrada afirmar o contradecir lo que sus compañeros dicen. Por ejemplo: “Yo no estoy de acuerdo con Fernanda porque ella no tiene en cuenta...” o “Yo pienso igual, acá uno conoce buenos amigos...”.
3.11.	El estudiante pregunta por la actividad del día. Sí. Los estudiantes se aprendieron el orden de las sesiones. Después del saludo y de presentar el objetivo de aprendizaje, estaban muy atentos a saber qué iban hacer. Incluso antes de llegar al Punto Vive Digital Plus, en el pasillo le preguntaban a su docente: “Profe, ¿hoy qué vamos hacer?”, “Profe, ¿vamos a terminar los audiocuentos?” o “Profe, usted dijo que hoy seguíamos con...”.
3.12.	El estudiante expresa con claridad lo que aprendió en la sesión. Al finalizar la sesión siempre se hizo una reflexión sobre lo aprendido, dos o tres estudiantes hacían el cierre. La docente tuvo que asignar turnos porque siempre querían hacer el cierre los mismos estudiantes. La participación fue voluntaria.
3.13.	El tiempo para la actividad no le alcanzó al estudiante. La lectura de la obra digital (<i>María</i>), los audiocuentos y el Noti-isaacsiano fueron las tres actividades que tomaron más del tiempo programado. Esto se dio por el ritmo de trabajo de los mismos estudiantes. Para algunas grabaciones del Noti-isaacsiano y de los audiocuentos se usaron otras jornadas porque a los estudiantes se les olvidaba lo que tenían que decir o porque no habían ensayado lo suficiente, o porque les ganaba la risa y los nervios.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 4.3 se presentan los resultados del diagnóstico del proceso de lectura crítica de los estudiantes, que fue uno de los objetivos específicos de la investigación. El diagnóstico fue una prueba de lectura crítica de 16 preguntas elaborada por el Icfes (2014). Esta se aplicó en enero del 2017, como prueba de entrada, y se volvió a aplicar en agosto del mismo año, como prueba de salida, es decir que fue el mismo cuestionario. Los resultados fueron analizados con la guía de lineamientos publicada por el Icfes (2017a), en la que clasifica a los estudiantes en cuatro niveles, de acuerdo con su desempeño.

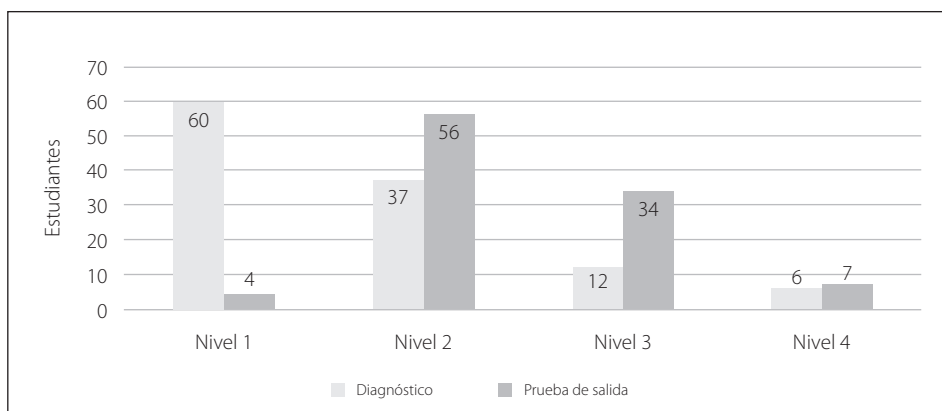
Tabla 4.3. Niveles de desempeño: diagnóstico y prueba de salida

Nivel de desempeño	Descripción	Diagnóstico y prueba final
1	Los estudiantes se limitan a identificar las tareas demandadas.	En el diagnóstico hubo 60 estudiantes, mientras que en la prueba de salida hubo solo 4; el mejoramiento fue bastante notable.
2	Los estudiantes están en capacidad de diferenciar los procedimientos posibles para realizar las tareas requeridas.	En el diagnóstico hubo 37 estudiantes, cifra mejorada en la prueba de salida, en la que hubo 56 estudiantes.
3	Los estudiantes analizan procedimientos para desarrollar de la mejor manera la tarea solicitada.	En el diagnóstico hubo 12 estudiantes, mientras que en la prueba de salida hubo 34; en este nivel también se reflejó el mejoramiento de los estudiantes.
4	Los estudiantes están preparados para deducir y combinar procedimientos para realizar las tareas solicitadas.	En el diagnóstico hubo 6 estudiantes, mientras que en la prueba de salida hubo 7.

Fuente: elaboración propia.

A partir de los resultados de la encuesta y del diagnóstico se diseñó una secuencia didáctica mediada por internet, otro objetivo específico de la investigación. Después de aplicada la intervención, que se realizó entre los meses de enero y agosto, se compararon los resultados del diagnóstico y de la prueba de salida, como se mostrará a continuación. La figura 4.1 permite ver que, cuantitativamente, los resultados de los estudiantes en la prueba de salida fueron un poco mejores que en el diagnóstico.

Figura 4.1. Resultados del diagnóstico y de la prueba de salida en lectura crítica



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los resultados, se consideraron tres aspectos en discusión: primero, la hipótesis del trabajo investigativo; segundo, el papel del docente en el proceso de enseñanza de lectura crítica en internet, y, tercero, el objetivo de investigación (determinar la incidencia de las TIC, específicamente de internet, en el proceso de lectura crítica de los estudiantes isaacsianos).

A partir de los hallazgos encontrados se confirmó la hipótesis: internet sí incide favorablemente en la lectura crítica de los estudiantes de grado undécimo de la I. E. Jorge Isaacs. Esto concuerda con lo expuesto por Cantillo *et al.* (2014), quienes valoran el uso del internet en el aula como una estrategia innovadora y motivadora para los estudiantes. En este caso, la motivación se demostró con la asistencia de los estudiantes: la participación durante las sesiones fue muy buena, pues, a pesar de que algunas de las sesiones se programaron en días de paro de profesores en toda Colombia, los estudiantes asistieron de manera regular.

En cierta medida, el uso de internet para desarrollar procesos de lectura en el aula es algo positivo, siempre y cuando se cumplan las recomendaciones de Fainholc *et al.* (2013): que el docente guíe, contextualice y oriente el proceso de lectura crítica de sus estudiantes. No obstante, ante la gran cantidad de información existente en la red, los estudiantes se desvían muy fácilmente, sin tener criterios de selección, porque en muchos casos consideran veraz y auténtico todo lo que leen. En ese sentido, la propuesta pedagógica alcanzó sus objetivos, porque la gran mayoría de los estudiantes se sintieron atraídos por

las diferentes actividades de la secuencia didáctica. Así, se confirma lo que dice el informe de la OCDE (2003) acerca de que los estudiantes quieren aprender en la escuela asuntos acordes con su realidad y que valoran la tecnología, solo que ahora son más conscientes de todo lo que pueden hacer en la red y de las ventajas y peligros que esto conlleva. En otras palabras, ya hay más conciencia e inicios de un pensamiento crítico en torno a la lectura en la red.

Durante las primeras sesiones de la secuencia didáctica se observó que los estudiantes no seguían las instrucciones dadas, llegaban al Punto Vive Digital Plus e ingresaban a las redes sociales, pero, con el pasar de las sesiones, fueron mostrando un cambio de actitud. Esto concuerda con lo argumentado por Morales Ruiz *et al.* (2017): organizar el plan de trabajo con unas instrucciones bien definidas permite delimitar el tiempo y los recursos, en este caso, el aprovechamiento de la tecnología. En consecuencia, se habría dado lo que la Unesco (2008), Gómez y Oyola (2012) y Sáez (2010) proponen sobre la necesidad de crear una sana relación entre tecnología, información, conocimiento y educación, ya que la tecnología vista con ojos didácticos promueve aprendizajes significativos. Esta situación se pudo dar gracias al Punto Vive Digital Plus de la institución. Realmente es una fortaleza para esta comunidad educativa contar con cerca de 36 equipos portátiles actualizados, buena velocidad de internet y espacios amplios y adecuados, como la cabina de radio, donde los estudiantes grabaron los audiocuentos de la obra *María*, y el *set* de presentación, donde se grabó el informativo Noti-isaacsiano 2017. A propósito de esto, la actividad de los audiocuentos fortaleció las competencias comunicativas de los estudiantes, ya que, primero, leyeron la obra *María*, que previamente habían buscado en la red y descargado por capítulos; luego, en grupos de trabajo, escribieron un guion, lo revisaron y lo corrigieron, y, posteriormente, grabaron su propia historia, imitando voces y sonidos. De este modo los estudiantes ambientaron un capítulo de esta obra literaria para transmitir los sentimientos y el romanticismo propios de ella.

En la secuencia didáctica la docente investigadora retomó la orientación recibida en la capacitación de Innovatic (liderada por el MinTic), lo que concuerda con lo expuesto por Sáez (2010), Galvis (1992) y Fainholc *et al.* (2013) con respecto a que en educación se requieren estrategias que ayuden a satisfacer las necesidades educativas del mundo cambiante de hoy. Entonces, para los docentes es

un reto prepararse y asumir con responsabilidad su papel como formadores de ciudadanos del mundo, que cada vez es más competitivo. Los docentes deben reconocer que el mundo está en permanente movimiento entre el conocimiento y la información. Por esta razón, el maestro debe ser muy claro, reinventarse cada día, definir para qué llevar a los estudiantes a estas salas del Punto Vive Digital Plus, controlar el tiempo y establecer qué objetivos de aprendizaje pretende desarrollar con sus estudiantes. Desde luego, se le da crédito al Gobierno colombiano, pues, como Chumpitaz (2007) ya había estudiado, es necesario cerrar la brecha entre sociedad, tecnología y conocimiento. Esa necesidad fue atendida cuando el convenio entre el MEN y MinTic llegó a la I. E. Jorge Isaacs con el Punto Vive Digital Plus, y se empezó a incluir la tecnología en el currículo para promover aprendizajes para la vida.

Después de haber aplicado la secuencia didáctica mediada por las TIC fue evidente el cambio de actitud de los estudiantes frente al uso del tiempo en internet. Asimismo, ellos también dejaron ver sus competencias tecnológicas, esos conocimientos previos de los que habla Morales Ruiz *et al.* (2017), ya que muchos sabían usar las ventanas emergentes y el correo electrónico, además sabían combinar imagen, audio y texto. Estas habilidades tecnológicas de los estudiantes fueron manifiestas a lo largo de la secuencia didáctica. Los estudiantes demostraron que sí leen por internet, leen de todo, desde el horóscopo del día hasta el último invento en robótica; leen sobre moda, sobre cantantes, noticias de farándula, siguen personajes; leen recetas de cocina, remedios naturales para enfermedades; leen las letras de las canciones y cantan como si fuera karaoke; leen sobre los países más ricos del mundo, sobre la cultura en países asiáticos, y sobre rutinas de ejercicios. Asimismo, hay estudiantes que descargan libros, fotos, canciones; buscan tutoriales, y hacen manualidades. En fin, los estudiantes demostraron sus capacidades para “navegar” en internet, aunque tienen dificultades cuando deben leer sobre temas diferentes a los de su interés.

En cuanto a la mirada crítica sobre lo que se lee, los estudiantes tienen la tendencia a creerlo todo; es decir, de manera autónoma los estudiantes no hacen el proceso de reflexión, pues aún esperan que la docente les pregunte si creen o no y por qué y esperan su instrucción para buscar otras fuentes. Con esta clase de reacciones se evidencia que el pensamiento estratégico y metacognitivo aún debe seguirse trabajando en clase. En todo caso, al reflexionar sobre la

incidencia de internet en el proceso de lectura crítica de los estudiantes de grado undécimo de la I. E. Jorge Isaacs, se asume que esta herramienta es motivante porque sí influye en la actitud de los estudiantes y en su voluntad de acercarse a la lectura y tratar de comprender lo que leen. Sin embargo, al contrastar los resultados del diagnóstico con los de la prueba de salida, se observó un mejoramiento mínimo. Por consiguiente, hay que seguir insistiendo en lo dicho por Solé (2006), López y Arciniegas (2003), el MEN (1998) y Lerner (1985) sobre lo que implica la lectura: una construcción de significados como un proceso interactivo entre texto, autor y lector, en el cual se usan estrategias y conocimientos previos y se construyen nuevos conocimientos.

Podría decirse entonces que el mero hecho de leer por internet no significa que los estudiantes desarrollen las cualidades necesarias para poder responder correctamente una prueba como la de lectura crítica. Por tal motivo, los lineamientos curriculares de lengua castellana en Colombia (MEN, 1998) y autores como Cassany (2012) coinciden en exponer que la lectura crítica exige niveles más altos de comprensión, que atiendan a lo literal, lo inferencial y lo crítico textual, en donde converjan intenciones, significados y contexto. Por lo tanto, para alcanzar ese nivel de comprensión crítico textual es preciso que el docente reconozca que está en medio de nativos e inmigrantes digitales. Por esta razón, Baumann (1990), Sanz (2005) y Cassany y Ayala (2008) insisten en que es urgente enseñar a leer en línea a partir de la experiencia de lectura de los estudiantes. Como manifiesta Toledano (2002, citado por Paredes, 2005), para enseñar a leer en internet se necesitan docentes capacitados tanto en el proceso de lectura como en el manejo de herramientas tecnológicas. En ese sentido, Cabero (1998) afirma que los estudiantes, como nativos digitales, le llevan ventaja a sus docentes en el desarrollo de competencias tecnológicas; incluso, se podría sugerir un intercambio de aprendizajes, y los estudiantes podrían enseñar a sus docentes dichas competencias. En definitiva, la decisión de incluir la tecnología en los currículos está en manos de los docentes.

En consecuencia, esta situación exige un cambio de pensamiento, porque, así como argumentan Vargas (2015) y Cassany (2012), el primero que debe aprender a leer, escribir y pensar críticamente en internet es el docente. Leer en línea es mucho más difícil que leer en papel, por lo que los estudiantes necesitan aquí mucha más ayuda de sus maestros. El hecho de leer por internet *per se* es

el complemento ideal en un proceso de enseñanza cuyo objetivo sea formar lectores competentes con pensamiento crítico y estratégico. Leer a través de una pantalla es un cambio de formato, se pasa del papel a lo digital. Lo realmente importante es orientar el desarrollo autónomo y autorregulado de la lectura crítica, cualidad útil para el desarrollo de cualquier ser humano.

Conclusiones

¿De qué manera incide internet en el proceso de lectura crítica de los estudiantes de grado undécimo de la I. E. Jorge Isaacs de El Cerrito (Valle del Cauca, Colombia)? fue la pregunta que motivó la presente investigación, cuyo objetivo general fue determinar la incidencia de internet en el proceso de lectura crítica de esta población. Para lograr ese objetivo también se plantearon unos objetivos específicos: aplicar un diagnóstico de lectura crítica, aplicar una secuencia didáctica y comparar el diagnóstico con una prueba de salida; todo esto con el propósito de comprobar la hipótesis de que internet incide favorablemente en el proceso de lectura crítica de estos estudiantes.

A partir de lo anterior, se destacan los siguientes resultados: primero, la población estudiada mostró muy buena actitud hacia la investigación y más cuando al realizar el diagnóstico se evidenció que tenían muchas debilidades en su proceso de lectura crítica. De acuerdo con esta información, se diseñó una secuencia didáctica en el Punto Vive Digital Plus institucional, que tuvo muy buena participación de los estudiantes, situación que resalta porque se dio en medio del paro nacional de docentes del año 2017.

Segundo, durante el desarrollo de la secuencia didáctica, los estudiantes le dieron la razón a Fainholc *et al.* (2013), puesto que mostraron motivación ante la propuesta de lectura en internet. Así, por ejemplo, se adelantaron lecturas virtuales de diversos tipos de textos en diferentes sitios web y se navegó por periódicos virtuales y por algunas bolsas de empleo; se analizaron algunas páginas para tratar de identificar cómo son las páginas oficiales; se propusieron consultas sobre las maravillas del mundo; se indagó sobre la historia de algunas empresas nacionales y extranjeras; se leyeron biografías de personajes del mundo y de todas las épocas; también se escribieron guiones literarios y se grabaron audiocuentos, con efectos e imitando las voces de los personajes; además, se

hicieron historietas y diagramas, y se usaron programas gratuitos, como Jimdo, Educaplay, Pixton y Mindomo. En fin, las actividades planeadas fueron aceptadas y bien realizadas por los estudiantes, quienes asimismo participaron y resolvieron los simulacros virtuales que el Icfes (2017a) pone a disposición de los estudiantes antes de realizar el examen Saber 11.º.

Tercero, al contrastar los resultados del diagnóstico de lectura crítica de los estudiantes con los puntajes de su prueba de salida, se vio un mejoramiento mínimo. Con esto se demuestra que la hipótesis de investigación se cumplió, pero que se debe seguir insistiendo en este tipo de trabajo pedagógico para que los estudiantes se ubiquen principalmente en los niveles de desempeño 3 y 4. En el diagnóstico, los estudiantes se clasificaron mayoritariamente en los niveles 1 y 2, mientras que en la prueba de salida lo hicieron en el nivel 2. En términos generales, se puede decir que la incidencia de la secuencia didáctica basada en la propuesta de Fainholc (2004) y siguiendo las recomendaciones de Coll (2011), Morales Ruiz *et al.* (2017) y Toledano (2002, citado por Paredes, 2005) fue positiva.

Por todo lo expuesto, se concluye que este estudio es significativo desde dos perspectivas: por una parte, es un aporte para la institución en términos pedagógicos, especialmente para los docentes, para que se animen y reconozcan el Punto Vive Digital Plus como un espacio para adelantar procesos de enseñanza, especialmente de lectura en internet desde diferentes grados y áreas del conocimiento. Por lo tanto, este estudio puede ser un insumo para que la I. E. Jorge Isaacs continúe con su plan de mejoramiento, seguimiento y acompañamiento a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, aprovechando los recursos tecnológicos y las aulas del Punto Vive Digital Plus.

Por otra parte, este estudio es un aporte significativo porque demostró que la lectura en internet sí fortalece las competencias de lectura crítica de los jóvenes. Esto indica que los estudiantes cuando están motivados en algo pueden mejorar sus capacidades. Por lo tanto, desde el aula de clase hay mucho por hacer; enseñar con innovación es hacer uso de todos los mecanismos posibles para lograr atraer a los estudiantes y desarrollar aprendizajes contextualizados, útiles para su vida; enseñar lo mismo, pero de diferentes maneras y con nuevas estrategias.

Cabe decir que el alcance más importante de este estudio está en el rendimiento académico de los estudiantes, pues el mejoramiento en sus competencias en lectura crítica se reflejará también en otras áreas del conocimiento, y, por supuesto, en las pruebas externas e internas, ya que la lectura crítica les exige a los estudiantes no solo ser críticos ante lo que leen en la red, sino también adquirir un buen nivel de comprensión de un determinado texto. Los estudiantes demostraron que sí leen en internet y que no solo chatean, que sí consultan, que sí aprenden, pero lo que a ellos les interesa; la idea, entonces, es enseñarles a ser autónomos en el uso de estrategias, enseñarles a leer sobre temas diferentes y desarrollar conscientemente criterios de búsqueda y de selección del tipo de información a la que acceden dependiendo de las páginas web visitadas.

Finalmente, se podría decir que, aunque el MEN le está apostando a la disminución de la brecha tecnológica en el sector educativo, este es un proceso lento, porque la desigualdad social en Colombia es muy grande: hay instituciones en zonas rurales en donde la señal de internet no llega. Además, muchos docentes sienten aún cierto celo por transformar y actualizar sus estrategias de enseñanza. Esto sin contar con que el mantenimiento de los puntos Vive Digital Plus depende también de la administración local municipal.

Referencias

- Adell, J. (2003). Internet en el aula: a la caza del tesoro. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (16). <https://doi.org/10.21556/edutec.2003.16.537>
- Baumann, J. (1990). La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal. En *La comprensión lectora* (pp. 640-646). Visor Aprendizaje.
- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En M. Lorenzo, J. Ortega y T. Sola (Coords.), *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 197-206). Grupo Editorial Universitario.
- Cantillo Oliveros, M. O., De Castro, A. E., Carbonó Truyó, V. I., Guerra Flórez, D., Robles, H. S., Díaz Plaza, D. y Rodríguez Fuentes, R. A. (2014). Comprensión lectora y TIC en la universidad. *Apertura*, 6(1), 46-59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68831999005>

- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32), 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2), 6-23. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf/view
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, (9), 57-75. <https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Dossier%20de%20Textos%20da%20Semana%20Presencial.pdf>
- Chumpitaz, L. (2012). La formación de docentes de educación básica en el uso educativo de las TIC y la reducción de la brecha digital. *Educación*, 16(31), 29-41. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1842>
- Coll, C. (2011). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (Coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). Colección Metas Educativas 2021. OEI/Fundación Santillana.
- Fainholc, B. (2004). *Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Homo Sapiens.
- Fainholc, B., Nervi, H., Romero, R. y Halal, C. (2013). La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (38). <https://www.um.es/ead/red/38/fainholc.pdf>
- Galvis, A. (1992). La informática como recurso educativo. *Informática Educativa*, 5(1), 17-21.
- Gómez, B. y Oyola, M. (2012). Estrategias didácticas basadas en el uso de TIC aplicadas en la asignatura de física en educación media. *Escenarios*, 10(1), 17-28.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2014). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen Saber 11.º*. <https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1645749/Alineacion+examen+Saber+11.pdf/b52a7760-0133-5e17-c0b3-de49876db0c6?version=1.0&t=1647378636616>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2017a). *Guía de orientación Saber 11.º* (5.ª ed.). <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/23513531/Guia+de+orientacion+saber+11+2017+2.pdf>

- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2017b). *Reporte de resultados del examen Saber 11.º por aplicación 2017-2. Establecimientos educativos* [Informe privado].
- Lerner, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida*, 6(4).
- López, G. S. y Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Revista Lenguaje*, 31, 119-141. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/69-el-uso-de-estrategias-metacognitivas-en-la-comprension-de-textos-escritospdf-BUabY-articulo.pdf>
- López, G. S. y Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura en América Latina. Universidad del Valle.
- Majó, J. y Marqués, P. (2003). *La revolución educativa en la era Internet*. Ciss Praxis.
- Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 25-47. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/z4gBfFYRyjk6MXfKzG3CmSb/?format=pdf&lang=es>
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 19-31. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201018023002>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua castellana*. Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias*. Magisterio.
- Morales Ruiz, M., Flores Macías, R. y Meza Cano, J. (2017). El papel de las estrategias y los conocimientos previos al leer en Internet: revisión y discusión de la literatura relevante al tema. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 131-141. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.3624>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2003). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.oecd-ilibrary.org/education/>

los-desafios-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones-en-la-educacion_9789264103429-es

- Paredes, J. (2005). Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios. *Revista de Educación*, (extra 1), 255-279.
- Rumelhart, D. E., McClelland, J. L. y The PDP Research Group. (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition* (Vol. 1). MIT Press.
- Saéz, J. (2010). Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje: valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente. *Docencia e Investigación. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 35(20), 183-204.
- Sanz, A. (2005). La lectura en el Proyecto PISA. *Revista de Educación*, (extra 1), 95-120.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó/ICE.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura* (16.ª ed.). Graó.
- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios*, (42). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3165>

SECCIÓN II
LA ESCRITURA

Capítulo 5. La escritura en la escuela: del aturdimiento a la posibilidad*

Olga Lucía Hernández Sandoval

Juan Pablo Bohórquez Forero

Gloria María Gil Vela

Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo.

PAULO FREIRE, *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*

Este texto se inscribe en la categoría de *sistematización de experiencias* y en la línea temática de lenguaje. Tiene por objetivo exponer el proyecto de investigación “Antología literaria: una propuesta para la escritura auténtica en la escuela”, el cual surgió debido a la visión instrumental que imperaba sobre la escritura en nuestra institución. Se escribía para el profesor; se escribía para recordar conceptos; se escribían las ideas de otros y, al final, toda la producción escritural de los estudiantes, después de ser evaluada desde un esquema normativo y sancionatorio, era simplemente desechada (Castaño, 2014). La investigación aplicó un diseño metodológico de corte cualitativo, con un enfoque investigación-acción-participación, para consolidar un espacio significativo

* Para citar este capítulo: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587984507.9789587984514.5>

de escritura construido con y para la comunidad educativa. Uno de los principales aportes del proyecto en el año 2019 fue la consolidación de *detonadores escriturales*, es decir, pequeñas frases, recuerdos e imágenes de las que se valía el profesor que funcionaban como apoyo y como pretexto para incentivar la escritura en los estudiantes. La experiencia del 2019 posibilitó que, durante el 2020, exploráramos al sujeto escribiente. Así, se trajo nuestro municipio al aula, para recorrer los lugares más emblemáticos, su historia y nuestra cultura. Finalmente, a modo de conclusión, este trabajo advierte que un proyecto de escritura debe partir del sujeto y no de la técnica; de nada serviría formular talleres de escritura sin antes indagar por aquel sujeto que escribe.

Introducción

Escribir no es una tarea sencilla, ya que trasciende el mero conocimiento gramatical y ortográfico. Escribir es un acto eminentemente humano, que involucra pensarse a sí mismo aunado a un otro; la escritura, en definitiva, es un acto comunicativo y también pasional. Es posible escribir un texto correctamente atendiendo a la estructura superficial de la lengua, pero establecer una conexión con aquel sujeto que lee implica mucho más que el aprendizaje de unas normas. He aquí una de las tantas dificultades de la escritura (Moreno y Jaramillo, 2016).

Para pensar la escritura resulta ineludible abordarla desde el escenario escolar, porque es allí donde aprendemos las primeras nociones que nos acompañan durante toda la vida. A su vez, en el proceso de escritura se pueden llegar a gestar tanto aversiones como afiliaciones. En la escuela la escritura constituye un ejercicio que traslapa las fronteras de la clase de lenguaje; se escribe en todas las áreas que componen el currículo. Y es que la escritura posee una naturaleza que condensa y articula cualquier campo epistemológico (Luengo González, 2021); por eso, formar escritores conlleva una gran responsabilidad. La escritura, al ser transdisciplinar, se constituye en una base importante de conocimiento, que puede llegar a determinar el éxito o no de muchos proyectos de vida; sin embargo, parece que este compromiso se ha venido olvidando.

De hecho, la escuela ha convertido a la escritura en un saber enseñable y ha venido desmontando el conocimiento de la lengua en pequeños segmentos, que van de lo más sencillo a lo más complejo. Basta con analizar algunos planes

de estudio para darse cuenta de que en ellos se prioriza la enseñanza de los sintagmas, las clases de palabras, las normas ortográficas, entre otros contenidos que asumen la escritura solamente desde un punto de vista gramatical, y no por la importancia o el sentido que estos tengan, sino por la eficiencia que representan en términos de tiempos y procesos de calificación (Castaño, 2014). Este tratamiento ha traído enormes costos para la enseñanza del lenguaje, pues se ha vaciado de todo significado a la escritura: se escribe solamente para la calificación del profesor, no para otros lectores auténticos interesados en estos mismos temas; se escribe de manera correcta o habrá consecuencias; esta lógica genera un abismo infranqueable entre los niños y jóvenes con el maravilloso ejercicio de escribir.

Este viejo *paradigma*, aún vigente, ha ido ahogando la llama de la escritura. De ahí que muchos estudiantes conciban que el *escribir* simplemente es un ejercicio de motricidad fina, sin significado y parte de los múltiples rituales de la escuela. No obstante, hay que aclarar que el problema no se anida solo en el educando, los maestros también hemos contribuido a la extinción de esta “chispa” dejando de lado las diferentes potencialidades que tiene el proceso de escritura. Escribir puede llegar a movilizar el pensamiento crítico; no es casual que muchos escritores hayan sufrido el exilio, como José María Vargas Vila (1860-1933), Porfirio Barba Jacob (1883-1942) y Fernando Vallejo (1942), entre otros. También hay que señalar que la escritura constituye una práctica cognitiva que fortalece la imaginación y la fantasía. Por último, pero no menos importante, escribir nos descentra como sujetos, en un escrito consideramos a un otro, mostramos parte de nosotros, de lo que somos, de nuestras posturas e ideas.

El asumir la escritura en toda su potencialidad implica como educadores realizar dos movimientos importantes: en primer lugar, revisar nuestra propia práctica, indagar acerca de la cotidianidad del aula, de nuestras concepciones y maneras de proceder; y, en segunda instancia, la necesidad de establecer un derrotero común, allanar un camino y establecer un paso a paso.

En este contexto surgió, en el año 2019, la propuesta “Antología literaria en la I. E. D. José de San Martín, sede rural Lourdes”¹, cuyo objetivo principal fue

¹ Institución educativa rural ubicada en Tabio (Cundinamarca), adscrita a la Secretaría de Educación de este departamento. Este municipio pertenece a la provincia Sabana Centro,

promover e incentivar la escritura creativa de textos estéticos en lengua materna y extranjera (inglés) en estudiantes de bachillerato pertenecientes a nuestra institución educativa. Este proyecto nos llevó a asumir una actitud crítica en torno a lo que hacíamos como institución, y no solo eso, también nos encaminó a establecer una propuesta viable que permitiera valorar la producción escritural más allá del tradicional tribunal ortográfico y gramatical al cual eran sometidos los textos elaborados por los estudiantes. Fueron muchos los avances en el 2019: se propusieron talleres de escritura creativa, que nos permitieron conocer ese sujeto que escribe, su visión de mundo, sus expectativas de vida, y, además, con este trabajo inicial, contribuimos a romper ese paradigma enquistado de que a la escuela solo se viene a escribir las ideas de otros. Bajo este interés, se consolidó un primer libro, *Antología literaria. Sede Lourdes* (Bohórquez y Hernández, 2019), y una ponencia, titulada *Antología literaria: una propuesta para la escritura auténtica en la escuela* (Hernández et al., 2019), presentada en el IV Coloquio en Investigaciones y Experiencias Educativas: “La transversalidad de la lectura y la escritura en el aula”, de la Universidad Nacional de Colombia, cuyas memorias están en proceso de publicación.

Durante el 2020 se sumaron nuevos retos. La antología literaria, al ser un proyecto vivo, exploró nuevas preguntas, y en su segunda versión se buscó consolidar talleres de escritura que exploraran nuestra identidad como tabiunos; para ello, se trajo nuestro municipio al aula, su flora, su fauna, su gente, su historia. Este trabajo consiguió que los participantes hicieran visibles aquellos espacios cargados de significado que eran ajenos a los sentidos, a pesar de estar siempre a la vista. En este sentido, el interés investigativo nos llevó a la publicación de un artículo titulado “Literatura y geografía: escribiendo más allá de los muros de la escuela” (Bohórquez et al., 2020) en la revista *Cambios y Permanencias*, de la Universidad Industrial de Santander, en donde se analiza la escritura como punto de encuentro entre la geografía y la literatura desde una perspectiva fenomenológica.

cuya población educativa en gran medida hace parte de nuestra institución. El colegio actualmente cuenta con seis sedes, dentro de las cuales se encuentra la sede rural Lourdes, que atiende alrededor de quinientos estudiantes de grados transición a undécimo en modalidad académica.

Es común que diversos textos académicos hagan énfasis en torno a los resultados de la investigación, dejando de lado un elemento que consideramos muy valioso: la dimensión humana que estuvo detrás del modo en que se llevó a cabo. Esta dimensión humana resulta para nosotros un lugar muy interesante de exploración, en cuanto allí pervive un sujeto-educador que se formuló unas preguntas iniciales, que pensó una realidad diferente y que, además, se atrevió a contrarrestar un problema por medio de una propuesta formulada con la ayuda de sus estudiantes.

Dentro de la estrategia, para dar trámite al objetivo de nuestro texto, se sigue esta estructura: el primer apartado, “Metodología”, expone todo el aparataje procedimental de nuestro trabajo; el segundo apartado, “Resultados”, busca responder a la pregunta ¿qué se ha hallado con esta experiencia de aula?, el cual se abordará en cuatro subniveles: (a) “Y todo inició en el 2019: la escritura en la escuela; de la domesticación y el adormecimiento de la mano”, (b) “De la escritura tradicional a la escritura auténtica: los detonadores escriturales”, (c) “Durante el 2020: Tabio en la escuela; la literatura y la geografía por fin juntas” y (d) “Antología literaria: tres miradas”; el tercer apartado, “Discusión: la escritura como posibilidad”, evidencia el impacto que puede tener un proyecto de escritura no solo en la producción de mejores textos, sino en el mismo sujeto; en último lugar, se formulan las conclusiones, donde se resaltan los avances del trabajo, las dificultades y los retos de asumir un proyecto de escritura en el aula.

Metodología

Para acercarse a las prácticas escriturales en la escuela se necesita comprender que la escritura de los niños y jóvenes no se acaba en las márgenes de un cuaderno; por el contrario, la escritura posee un marco social compuesto de múltiples significados, que es necesario indagar para entender el fenómeno en su complejidad. El desconocimiento de esta dimensión nos lleva a realizar estudios parcializados en los que el estudiante siempre es el “chivo expiatorio”, el “culpable” y, en consecuencia, un “obstáculo” en la formulación de prácticas pedagógicas exitosas. Esta primera consideración nos llevó a reafirmar que nuestra propuesta no puede perder de vista tanto la estructura social como el

mismo sujeto, así que nos dispusimos a formular una metodología que permitiera abordar a cabalidad nuestro objeto de estudio.

Bajo esta lógica, se decidió enmarcar el proyecto dentro de la investigación cualitativa, puesto que esta intenta acercarse a la realidad social de los jóvenes y niños y su relación con los procesos de escritura para percibirlos como sujetos socialmente situados y que poseen una visión válida y crítica sobre aquello que viven. Esta manera de abordar a los actores y a la realidad particular en la que están inmersos permite dar un viraje a la investigación que se ha hecho en Colombia en torno a la escritura; basta con analizar la Encuesta Nacional de Lectura (Enlec) 2017 (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2017), en la que se visibilizan, de manera muy general, ciertas problemáticas frente a los procesos lectoescriturales, pero que, dada su naturaleza extensiva, desconoce el fenómeno desde un contexto social específico.

Otra de las razones por las cuales se optó por realizar una investigación de corte cualitativo es porque este tipo de estudios consideran la dimensión personal del actor, sus creencias y perspectivas frente a la problemática que viven (Quecedo y Castaño, 2002); y, a su vez, como valor agregado, da cabida a la visión que tiene el docente investigador frente a su práctica, frente a lo que ve y a las maneras como aborda su quehacer.

Consideramos importante señalar que los estudios cualitativos nos otorgan tanto flexibilidad como adaptabilidad (Bonilla y Rodríguez, 1997); esto es clave a la hora de formular un proyecto de escritura, ya que el investigador debe adecuar los métodos según las características sociales y culturales de los sujetos que investiga. Esta flexibilidad, al contrario de lo que se piensa, implica cierto rigor para posibilitar un acercamiento pertinente a la realidad estudiada:

Aunque los métodos cualitativos se aplican con un esquema abierto de indagación que se va refinando, puntualizando o ampliando según lo que el investigador va comprendiendo de la situación, el proceso debe iniciarse con un plan de trabajo referencial. La fase inicial de la investigación cualitativa consiste entonces en el diseño de este plan referencial, el cual posibilita tener una visión de conjunto de toda la investigación y vislumbrar las diferentes etapas involucradas. (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 125)

En definitiva, la investigación cualitativa requiere de una bitácora, de un soporte conceptual y de planeación que permita guiar los estudios y comprender a cabalidad, y a la luz de los fenómenos y la perspectiva de los sujetos, aquello que el investigador observa.

En lo relacionado con el enfoque investigativo se halló que dentro de la investigación tradicional que se realiza en torno a la escritura se ha venido desconociendo el papel que desempeñan los niños y jóvenes frente a este importante proceso; la estructura investigativa siempre ha sido la misma: se formula un problema robusto y, al final, se esboza la propuesta salvadora que deben seguir al pie de la letra los docentes para salir de la crisis que cotidianamente permea el aula (Sautu *et al.*, 2005). Esta dinámica ha ido acallando la voz de estos sujetos, quienes se vuelven simplemente “fichas” que se acomodan en el lugar que les otorgan las políticas y dinámicas institucionales.

Teniendo como base estos preceptos metodológicos, el trabajo siguió una ruta estructurada en cuatro fases (tabla 5.1): en primer lugar, *la exploración preliminar*, en la que se hizo una revisión de fuentes teóricas; en un segundo momento, que decidimos llamar *encuentro*, se hizo un análisis de varios documentos institucionales; la fase tres, titulada *formulación*, planteó un reto para los docentes, pues se quería aterrizar lo que los jóvenes pedían a gritos: un espacio en donde su escritura no estuviera condenada al olvido, como respuesta de lo cual surgió el trabajo conjunto “Antología literaria: una propuesta para la escritura auténtica en la escuela”, y, finalmente, en la cuarta fase, se realizó la *ejecución*, momento que posibilitó el desarrollo de la propuesta en el aula.

Tabla 5.1. Fases de la investigación

Fase	Título	Actividad
1	Exploración preliminar	Revisión documental de fuentes teóricas relacionadas con la escritura creativa.
2	Encuentro	Análisis de documentos institucionales: mallas curriculares, cuadernos de los estudiantes, actividades de clase, talleres y evaluaciones estandarizadas.
3	Formulación	Formulación del proyecto “Antología literaria: una propuesta para la escritura auténtica en la escuela” con base en los hallazgos de la exploración preliminar y el encuentro.

Continúa...

Fase	Título	Actividad
4	Ejecución	Trabajo de aula con los estudiantes, búsqueda y/o creación de los detonadores escriturales y diseño de actividades que permitieran el acompañamiento a la producción escrita del estudiante, no desde la visión gramaticalista sancionatoria, sino como un proceso en constante construcción.

Fuente: elaboración propia.

Para que se llevara a cabo esta propuesta, se diseñaron unos instrumentos de investigación que nos permitieron conocer tanto el contexto como los significados que los sujetos le atribuían a la escritura. De esta manera, se decidió partir del *análisis documental* no solo desde lo teórico, sino también desde la revisión del corpus de documentación institucional, como el proyecto educativo institucional (PEI), cuadernos, talleres y actividades de clase; esta información fue debidamente clasificada y categorizada.

Luego se procedió a diseñar un grupo focal (cuadro 5.1), conformado por seis estudiantes de grado noveno de la I. E. D. Instituto Técnico Comercial Nacionalizado José de San Martín, sede rural Lourdes, del municipio de Tabío, con bajos desempeños en la prueba Early Grade Reading Assessment (EGRA), aplicada y reportada a la institución por el Ministerio de Educación Nacional (MEN); el objetivo era indagar acerca de sus experiencias con la escritura, su visión del colegio y sus problemáticas, y escuchar sus propuestas frente a los procesos escriturales.

Cuadro 5.1. **Guía del grupo focal**

Objetivo: confrontar las visiones que poseen los sujetos participantes sobre los procesos de escritura
¿Cómo describirías tu colegio?
¿Qué es lo que más te gusta de tu colegio?
¿Qué es lo que menos te gusta de tu colegio?
¿Cómo te enseñaron a escribir? Relata tu experiencia.
¿Para qué crees que se escribe en el colegio?
¿Por qué crees que es importante la escritura?
¿Te gusta escribir? ¿Qué clase de cosas te gusta escribir?
¿Qué clase de cosas te hacen escribir tus profesores?
¿Cómo debería ser la escritura en tu colegio?
¿Qué propuesta harías para mejorar la escritura en el colegio?

Fuente: elaboración propia.

Este grupo focal fue esclarecedor, ya que, en primer lugar, posibilitó comprobar que existía un problema y, en segunda medida, nos permitió dilucidar las posibles salidas para solventar dichos obstáculos. Sin embargo, lo que consideramos más valioso fue que nos arrojó un desafío materializado en una pregunta de investigación: ¿cómo promover e incentivar la escritura creativa de textos en lengua materna y extranjera (inglés) en un grupo de estudiantes de la I. E. D. Instituto Técnico Comercial Nacionalizado José de San Martín, sede rural Lourdes? De esta gran pregunta se desprendieron ciertos interrogantes subsidiarios: ¿cómo se llevan a cabo los procesos escriturales en nuestra institución?, ¿qué referentes teóricos y/o estrategias pueden contribuir a acompañar los procesos escriturales de los estudiantes? y ¿cómo consolidar un espacio comunicativo auténtico y significativo en el que participen tanto estudiantes como la comunidad educativa en general?

Resultados

Este apartado tiene por objetivo mostrar y describir los hallazgos del proceso investigativo; bajo esta dinámica, se presentan los resultados en cuatro subapartados, que abordarán los hallazgos desde el inicio del proyecto hasta su consolidación, los cuales se muestran a continuación.

Y todo inició en el 2019: la escritura en la escuela; de la domesticación y el adormecimiento de la mano

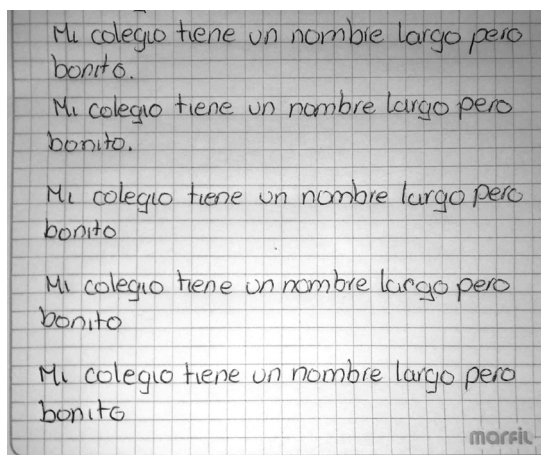
A lo largo del tiempo hemos conocido un cúmulo de investigaciones que se han preocupado por la enseñanza de la escritura en la escuela; sin embargo, cada una de ellas ha surgido en un contexto particular en el cual se buscan soluciones innovadoras que le sirvieran al docente como apoyo pedagógico, inspiración e incluso reflexión sobre su propio quehacer (McKernan, 2001). Dicha dinámica nos motivó para realizar una observación propia (desde adentro) sobre tan importante proceso en nuestra institución educativa, así que empezamos a formularnos ciertos interrogantes: ¿qué encontramos en nuestras aulas año tras año?, ¿acaso verdaderamente hay continuidad y crecimiento escritural?, ¿qué hace el estudiante cuando escribe?, ¿qué escribe?, ¿a dónde va a

parar lo que escribe? y ¿cómo promover la escritura creativa en lengua materna y extranjera en nuestros estudiantes?

Estas inquietudes hicieron posible la creación del proyecto de antología literaria, que buscó responder al último cuestionamiento, sin dejar de lado los demás, que sirvieron para sustentar la propuesta. Esto fue un insumo importante para hacer una observación minuciosa de lo que encontramos en nuestras aulas año tras año, en donde son comunes diversas falencias escriturales de fondo, forma y proceso al producir diferentes tipos de textos, sin mencionar la falta de motivación en muchos casos.

Al revisar qué había en torno a la escritura en nuestra institución caracterizamos dos tipos de prácticas: las de domesticación y las de adormecimiento. Dentro de las primeras, se encuentran aquellas prácticas en las que la escritura se convierte en un elemento de dominación; el docente, al ser dueño del significado, motiva la repetición escritural, que busca, por un lado, mantener la jerarquía y el verticalismo y, por el otro, fijar un contenido en la memoria del estudiante. En la figura 5.1, se puede ver, en uno de los cuadernos de los estudiantes, la repetición de una oración. Este ejercicio de clase buscaba comprobar que se había aprendido la lección mediante la escritura de un ejemplo y, al presentar problemas de puntuación, el profesor sancionó el error con la repetición correcta del ejercicio.

Figura 5.1. Ejercicio de repetición de oraciones



Fuente: cuaderno de un estudiante.

Sin embargo, como se puede apreciar, el estudiante sigue cometiendo el error, y esto se da precisamente porque su escritura no es significativa. Esta repetición, según Morales y Bojacá (2002), se sustenta teóricamente por el predominio de

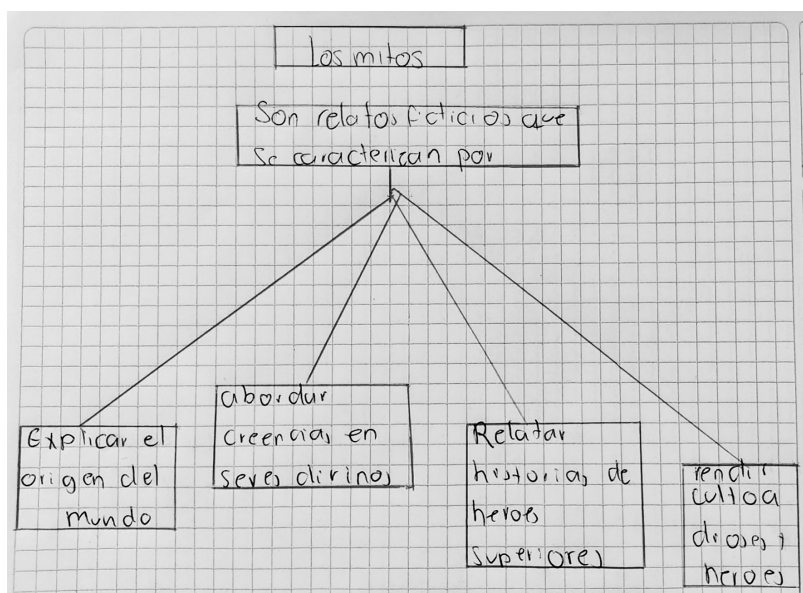
el nominalismo, y a partir de los presupuestos del método fonético [...]. Para el logro eficiente y rápido de esta “destreza” es necesario un refuerzo con planas, copias y otros ejercicios asociativos. Es común observar la ejercitación de planas con las cuales se cree reforzar unos modelos que, al repetirse con frecuencia, son asimilados por el niño para después reproducir y aplicar en nuevas situaciones. (p. 46)

Dentro de las prácticas de adormecimiento encontramos aquellos ejercicios que hacen del lenguaje algo ajeno al estudiante; bajo esta perspectiva, la escritura se reduce a su esfera más técnica, es decir, un recurso de la memoria, un recurso nemotécnico, como puede verse en el siguiente diálogo: “Investigador: —¿Para qué crees que se escribe en el colegio? Estudiante 2: —Mmm... Yo también escribo para acordarme de las cosas, cuando hay evaluaciones uno revisa lo que escribió, y uno ya sabe, más o menos, qué contestar” (grupo focal 1, 19 de mayo del 2019).

Al revisar los cuadernos de los estudiantes se hace mucho énfasis en la memorización de conceptos, por esta razón se acude a organizadores gráficos, que, casi siempre, son realizados por el docente en el tablero y que son copiados por los estudiantes (figura 5.2).

Esta dinámica es coherente con una visión de la evaluación como verificación del aprendizaje (Tyler, 1986), en la que el profesor se asegura qué lección enseñar y cómo validar si los estudiantes aprendieron o no determinado contenido: la escritura desde esta perspectiva es un dispositivo que se aloja en los cuadernos y que le ayuda al estudiante a recordar los conceptos más importantes para aprobar un examen. Dicha visión también logra aterrizar en los talleres de clase, en los que se busca, a través de la escritura, comprobar si se leyó o no (cuadro 5.2).

Figura 5.2. Mapa conceptual: los mitos



Fuente: cuaderno de un estudiante.

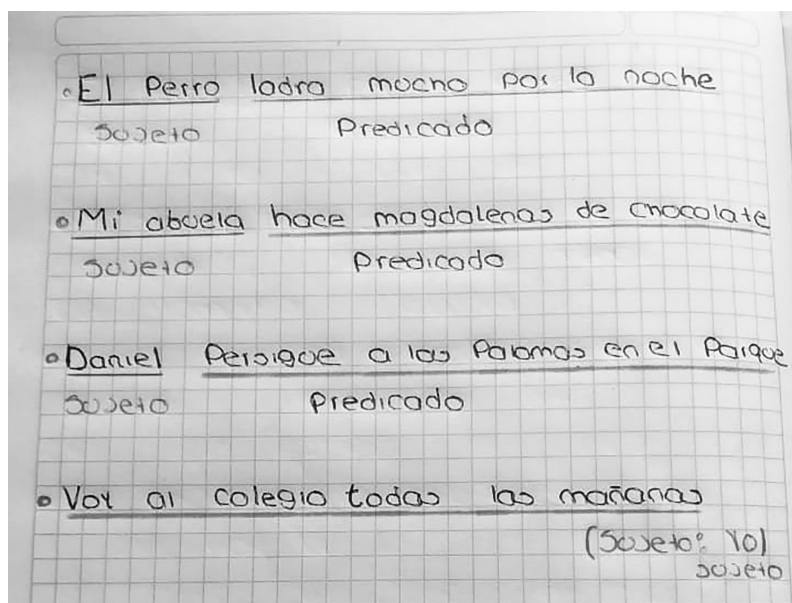
Cuadro 5.2. Preguntas del taller de lectura

Taller de lectura
1. Realiza en inglés la descripción física y psicológica de los protagonistas de la novela.
2. ¿En qué departamento y en qué municipio se encuentra ubicado el lugar donde se desarrollan los hechos?
3. Escribe pequeños fragmentos en los que se puedan identificar algunas características del movimiento literario estudiado.

Fuente: guía de trabajo del docente.

Del mismo modo, como parte del adormecimiento, se encuentra el tratamiento pedagógico que se le da al lenguaje como una unidad divisible. En la figura 5.3, se puede ver en el cuaderno de un estudiante el énfasis que se le da a la estructura formal de la oración; esta lógica hace que el plan de estudios de lenguaje se aborde en pequeñas partículas, que van de lo más sencillo a lo más complejo: de la oración al texto.

Figura 5.3. Partes de la oración



Fuente: cuaderno de un estudiante.

Cabe señalar que, aunque los escritos son de autoría de los estudiantes, estos son ajenos a ellos. Se escribe sin un significado particular más que el de cumplir con una tarea, tener el cuaderno al día y aprobar una asignatura. Esto ha hecho que los jóvenes vean la escritura como se muestra en la siguiente interacción:

Investigador: —¿Qué es lo que más les disgusta del colegio?

Estudiante 4: —Pues pasar seis horas sentados en un puesto escribiendo, escribiendo y escribiendo... En vez que los profesores hagan una clase didáctica para que uno se le quede el tema... En vez de uno quedarse todo el día escribiendo y gastando lápiz. (Grupo focal 1, 19 de mayo del 2019)

En resumen, en nuestra institución la escritura se limitaba a la repetición indiscriminada de las ideas de otros; era una tarea que el estudiante desarrollaba para el profesor; la evaluación del docente se reducía a buscar aciertos y desaciertos en términos de una calificación o una nota cualitativa o cuantitativa; la escritura se veía como un recurso nemotécnico, memorístico y no

creativo y los textos producidos tenían una vida útil corta y terminaban en un letargo eterno, estampados en el cuaderno de apuntes o en el cesto de la basura. Lo anterior, sin duda, es producto de la domesticación y del adormecimiento de la mano debido a limitadas prácticas de aula.

En este sentido, surgió la propuesta de iniciar una exploración escritural con los estudiantes, invitándolos a escribir de forma tranquila, sin el temor de la calificación o de la “descalificación”; de esta manera, la evaluación como proceso tomó fuerza, a tal punto que cada joven escritor se dio cuenta de que requería de más de una versión de su propio texto para conseguir una producción de calidad, que el error es común, que a las musas hay que invocarlas y que es factible recibir apoyo y aprender de los otros. Muchos estudiantes seguían negándose, pues consideraban que no podían hacerlo, porque era difícil, y, cómo negarlo, el proceso de escritura es realmente complejo. Fue este, más bien, un ejercicio de motivación inicial y de acercamiento a la escritura de manera libre.

En este punto vimos que la persistencia hizo que muchos de los estudiantes consolidaran diversidad de textos, tanto en lengua materna como en inglés, empezando a indagar un poco sobre las características del tipo de texto que querían producir, así como sobre su posible contenido. La dinámica con los estudiantes giró en torno a la reflexión de lo que ellos venían haciendo en la escuela, pues la copia de diferentes medios era su principal aliada, negándose a la producción de algo propio, lo que por supuesto también adormecía su espíritu crítico.

Por otro lado, se reflexionó en torno a la calidad de lo que escribían en sus textos, sintiéndose confiados de que su maestro era su único lector, con la certeza de que sería comprendido e incluso valorado por el solo hecho de hacer la entrega. En este sentido, se les motivó a escribir para otros, es decir, a publicar sus textos, no sin antes haber sido evaluados y revisados por sus propios pares escolares. El docente pasó a ser un segundo evaluador y la lectura, a ser aliada de la escritura.

Esto condujo a resolver el problema de la muerte temprana de los textos producidos detrás de los muros de la escuela y los llevó a ser por primera vez publicados en un libro. De esta manera, se consolidó nuestro primer semillero de escritores que se atrevieron a jugar con las letras, con sus emociones, sentimientos e incluso profundos recuerdos; algunos estudiantes tomaron como base mitos y leyendas que tradicionalmente en nuestra institución eran leídos y

comentados una y otra vez año tras año; pero en esta ocasión cobraron vida de una forma diferente bajo la perspectiva del ojo de un novato escritor.

En relación con la producción en lengua inglesa, el ejercicio ha sido complejo, como lo muestra una de las primeras expresiones de un estudiante: “Si no sé escribir en español, cómo será en inglés”, lo que llevó al docente a pensar en el reto de este proyecto; sin embargo, empezó allí la ardua tarea de la motivación invitando a los jóvenes a no darse por vencidos sin haber esbozado la primera línea. Así, empezamos a explorar libremente sobre lo que sería apropiado escribir a partir de sus gustos; surgieron entonces cortos poemas y versos, que se fueron construyendo y reconstruyendo poco a poco con la ayuda de un par académico y, por supuesto, del maestro. Lo realmente valioso de este escrito inicial fue que, quizás aún con falencias, cada producción era auténtica. A juicio personal, ya se había ganado algo de terreno en este ámbito a nivel pedagógico, lo que sería el cimiento para avanzar con la propuesta.

De la escritura tradicional a la escritura auténtica: los detonadores escriturales

Hablar de la escritura tradicional en la escuela puede llevar al lector a pensarla o cuestionarla con su experiencia. Para este caso nos referiremos a su forma de enseñanza en términos instrumentales, es decir, como un ejercicio academi-cista instruccional, marcado por un cúmulo de reglas gramaticales, semánticas y sintácticas, con la pretensión de que el estudiante las memorice en un tiempo determinado y, posteriormente, las ponga en juego a la hora de producir un escrito específico; tarea que se repite año tras año en las clases de español e incluso de inglés, cuando debería ser un ejercicio fuerte y novedoso desde todas las áreas del conocimiento.

Una herramienta interesante que el proyecto de la antología literaria apropió para que los estudiantes escribieran fueron los *detonadores escriturales*, los cuales han permitido activar su pensamiento para moverse en el mundo de las letras de manera más ágil que cuando se les presentaba la hoja en blanco y se les ordenaba que construyeran un texto determinado. En otras palabras, estos detonadores fueron útiles en cuanto permiten “estimular la creatividad como para promover el desarrollo de las habilidades y la apropiación

de las herramientas del oficio de escritor” (Red de Escritura Creativa [Relata], 2010, p. 119).

A manera de ilustración, expondremos algunos ejemplos de detonadores utilizados para motivar la escritura en nuestros estudiantes junto con el producto escrito obtenido. Para iniciar, tenemos la escritura con base en la recreación de mitos y leyendas populares; en este caso, se buscó fortalecer la escritura desde la tradición oral, es decir, se asignó un personaje fantástico para que el estudiante escribiera un mito o una leyenda, pero bajo su propia perspectiva, permitiéndole apropiarse de y poner a prueba ciertas características propias de este género (figura 5.4).

Figura 5.4. **Reinterpretación de la leyenda de la Llorona**

La Historia de la Llorona

Había una vez una mujer hermosa, bella, y protectora. Ella tenía un hijo al cual amaba mucho y no dejaba que le hicieran daño. El padre del hijo, o sea su marido, era muy guache. Una vez los dejó encerrados y amarrados a un palo y también dejó la llave abierta inundando el cuarto con ellos adentro. El niño murió ahogado y ella se pudo soltar y se salvó por poco. La mujer cogió sus cosas y se fue de la casa monte arriba. La mujer lloraba y lloraba por su hijo, y cada vez que veía que una madre trataba mal a su hijo, ella se robaba a los niños y los cuidaba bien. *Windy Bonilla, 802*

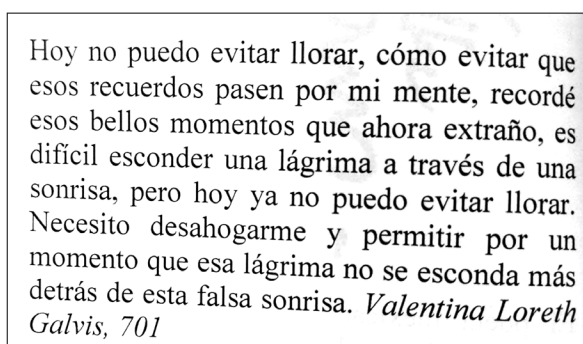
Fuente: Bohórquez y Hernández (2019, p. 10).

Se hicieron evidentes varias versiones de un mismo texto, de forma que poco a poco se fueron perfilando con la ayuda de los pares académicos del estudiante y del mismo maestro, y, aunque los textos eran cortos, se hicieron visibles varios elementos tanto de fondo como de forma afines con la narrativa y el subgénero leyenda.

En otra oportunidad, se buscó escudriñar un poco sobre los sentimientos y emociones en un encuentro del mismo sujeto con un momento de profunda

tristeza; allí emergieron pérdidas de diversa índole, falsas sonrisas, conflictos familiares, angustias, arrepentimientos, desamores y lecciones de vida, que se transformaron pausadamente en cortos poemas que hicieron tangibles varios elementos propios del género lírico en forma de verso libre (figura 5.5).

Figura 5.5. “Hoy no puedo evitar llorar” (verso libre)



Hoy no puedo evitar llorar, cómo evitar que
esos recuerdos pasen por mi mente, recordé
esos bellos momentos que ahora extraño, es
difícil esconder una lágrima a través de una
sonrisa, pero hoy ya no puedo evitar llorar.
Necesito desahogarme y permitir por un
momento que esa lágrima no se esconda más
detrás de esta falsa sonrisa. *Valentina Loreth
Galvis, 701*

Fuente: Bohórquez y Hernández (2019, p. 28).

Finalmente, en el caso de la producción escrita en lengua inglesa se emplearon como detonadores diversidad de palabras relacionadas con el ambiente para dar paso a los primeros esbozos de un haikú (figura 5.6); en este sentido, bajo una lluvia de palabras, cada estudiante escogió una que le llamara la atención, ya fuera porque le permitía evocar algo o porque sencillamente le gustaba. A simple vista un haikú parece fácil de construir, pero, a pesar de presentar una estructura corta (tres versos de cinco, siete y cinco sílabas, para un total de diecisiete sílabas), requiere de un esfuerzo de largo aliento. Hay que señalar que esta fue una gran oportunidad para revisar el vocabulario y las estructuras propias de la lengua sin hacerlo de una forma rígida, sino más bien acorde con la necesidad de cada estudiante; por supuesto, se requirió de mucho trabajo personalizado a la hora de evaluar el proceso de creación de las varias versiones de cada texto, tanto con el apoyo de pares académicos como con el docente, y aunque tan solo logramos acercamientos textuales, lo más valioso fue la autenticidad de las producciones. Cabe resaltar que incluso hubo estudiantes que asumieron el reto de escribir cortos poemas de tipo verso libre sobre temas de su interés.

Figura 5.6. Acercamiento al haikú

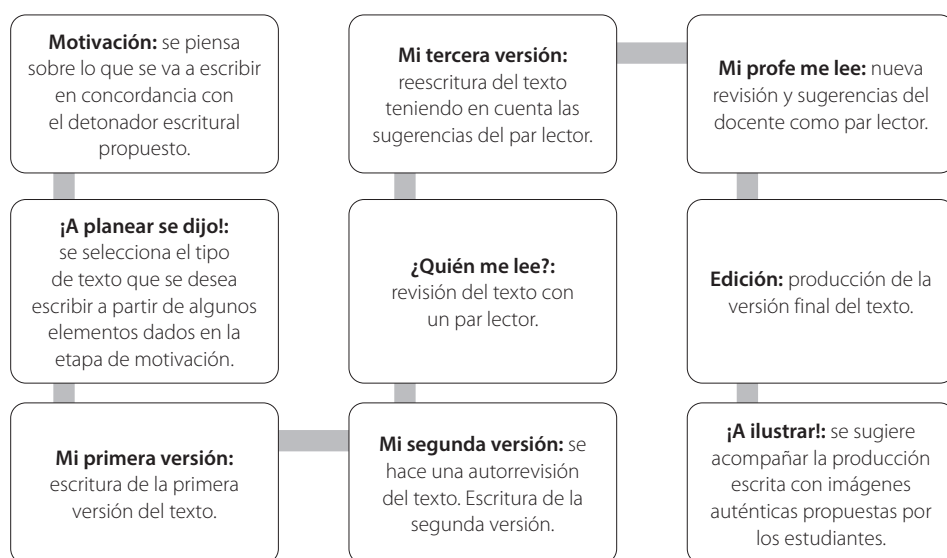
With every drop of water
a green plant grows and grows,
more and more.
By: *Leidy Katherine Martinez González,*
802.

In autumn the leaves fall from trees,
they fly with wind,
It blows them far away.
By: *Yohan Stiwar Orjuela Aguiar,* 802.

Fuente: Bohórquez y Hernández (2019, p. 47).

En la figura 5.7, podemos observar un esbozo del proceso escritural llevado a cabo con los estudiantes. En este esquema resumimos las diferentes etapas que hicieron posible la producción de cada uno de los textos. Dichas etapas van desde la motivación hasta la edición final del texto, pasando, por supuesto, por varios momentos de lectura y de ajustes, con el acompañamiento, pero no la imposición, del docente.

Figura 5.7. Etapas del proceso escritural



Fuente: elaboración propia.

Durante el 2020: Tabio en la escuela; la literatura y la geografía por fin juntas

En el apartado anterior se esbozó el trabajo realizado durante el 2019, en el cual se asumió el reto de escribir auténticamente; para ello, se acudió a los detonadores escriturales como un dispositivo que acompañara todo el proceso de creación. En el 2019 hallamos que la responsabilidad de la escritura tradicionalmente ha recaído en el área de español; sin embargo, insistimos, la escritura, al ser transdisciplinar, se constituye en un trabajo para todas las áreas del saber.

Teniendo esto como premisa, nuestra *Antología literaria* (volumen 2) (Bautista *et al.*, 2020) buscó hacerle frente a este dilema al vincular las áreas de literatura e inglés con la de ciencias sociales (geografía). Como punto de anclaje se buscó resignificar los espacios, no solo desde una visión reduccionista en la que se citan los espacios geográficos en la producción escrita, sino buscando estimular la observación en nuestros estudiantes como detonador principal que les permitiera valorar su espacio social, su cultura y la riqueza de su municipio desde sus experiencias. Para lograr esto buscamos fisurar el muro que ha separado el contexto social del escolar, con el fin de abrir el espectro de significado, que históricamente ha controlado el docente:

Error epistemológico es negar la sabiduría popular, los saberes de la experiencia vivida, miopía que se constituye en obstáculo ideológico y provoca el error epistemológico [...]. Reconocer el saber popular implica respetar el contexto cultural. La localidad de las personas es el punto de partida para el conocimiento, es el conocimiento situado. Pero este conocimiento cotidiano debe pasar al saber crítico, o sea, saber mejor lo que ya saben y participar en la producción del saber. (Freire, 1993, p. 132)

Este trabajo nos llevó a explorar lo próximo, y hallamos que la cotidianidad a veces invisibiliza la riqueza del espacio social. El concebir los espacios geográficos como detonador escritural llevó a nuestro proyecto a abrirse a la historia, a la gente y a nuestra cultura municipal. Todos tenían algo que decir: estudiantes, abuelos, maestros y padres, pues, aunque estos sujetos habitaban el mismo espacio social, las experiencias habían sido diversas.

El trabajo desarrollado en el año 2020, en medio de la pandemia de la covid-19, fue arduo; aun así, el equipo de estudiantes y docentes siguió con la mirada puesta sobre el objetivo, debido a que ya se había hecho un importante recorrido escritural durante el año 2019. En este sentido, el confinamiento no fue un obstáculo para recorrer nuestro municipio y así poder resignificar sus diferentes espacios a través de evocaciones e imágenes fotográficas, que operaron como detonadores de escritura.

Con la invitación a los padres de familia a escribir para nuestro libro institucional, se amplió el panorama poblacional, sin perder de vista a los estudiantes, quienes fueron el centro de todo este proceso. Por tal razón, se compartió el detonador escritural *vamos a escribir para alguien que queremos*, y, por supuesto, su inspiración se movilizó alrededor de sus hijos. Fue esta una oportunidad para avivar y movilizar la escritura también en los padres de familia, pues mediante ella les expresaron a sus hijos aquellos sentimientos que cotidianamente permanecen dentro de sí mismos (figura 5.8).

Figura 5.8. **Participación de un padre de familia del grado segundo de básica primaria**

Para Cristian Bolívar

Mi niño, tú sabes que eres lo mejor que me ha pasado en mi vida, que te amo, te quiero y siempre estaré contigo. Que eres mi niño consentido. Me gusta que seas tan divertido, inteligente, amigable e inigualable. Eres único, eres muy querido. No olvides que te amo, que pase lo que pase siempre estaré a tu lado cuidándote. TE AMO. Siempre estaré contigo.

Fuente: Bautista *et al.* (2020, p. 8).

Hay que señalar que dentro de las dinámicas institucionales esta fue la primera vez que los padres de familia dejaron de lado su rol de espectadores, en el que su participación solo se reducía a actuar como invitados en una exposición de resultados de aprendizaje; en otras palabras, esta fue la oportunidad para invertir la lógica y que, como padres, dieran apertura al proyecto actuando como autores. Para la metodología se aprovechó la primera reunión de padres de familia del año para realizar un encuentro con la escritura, cuya motivación,

así como se señaló, fueron sus hijos, y la promesa del profesor fue que todos los escritos, así tuvieran problemas de forma y fondo, iban a ser publicados y leídos por sus hijos.

Lo más valioso de trabajar con los padres de familia fue que, a final del año, cuando se lanzó el libro institucional, no faltaron las sorpresas. Los estudiantes exploraron ese capítulo con mucha curiosidad e, incluso, hubo relecturas y hasta cierto escepticismo, pues las palabras que se plasmaban allí, tal vez por los afanes cotidianos de los padres, nunca habían sido dichas. La literatura y las letras se convirtieron una vez más en pretexto para manifestar los sentimientos que subyacen en el fondo de todos estos sujetos.

Es importante advertir que esta experiencia con los padres de familia se convirtió en una nueva veta investigativa para explorar, pues comúnmente el proceso pedagógico se ha venido restringiendo al aula y al estudiante, pero lo que casi no se tiene en cuenta es que la escuela también debe impactar al contexto y resignificarlo, solo así hallará su pertinencia y estructurará prácticas más significativas.

En seguida, para continuar nuestra exploración escritural por el municipio, el trabajo nos llevó a asociar la épica de la Edad Media con nuestro fundador: el oidor don Diego Gómez de Mena. El ejercicio pedagógico facilitó el acercamiento de un tema tan complejo como los *cantares de gesta* con nuestra cultura particular (figura 5.9).

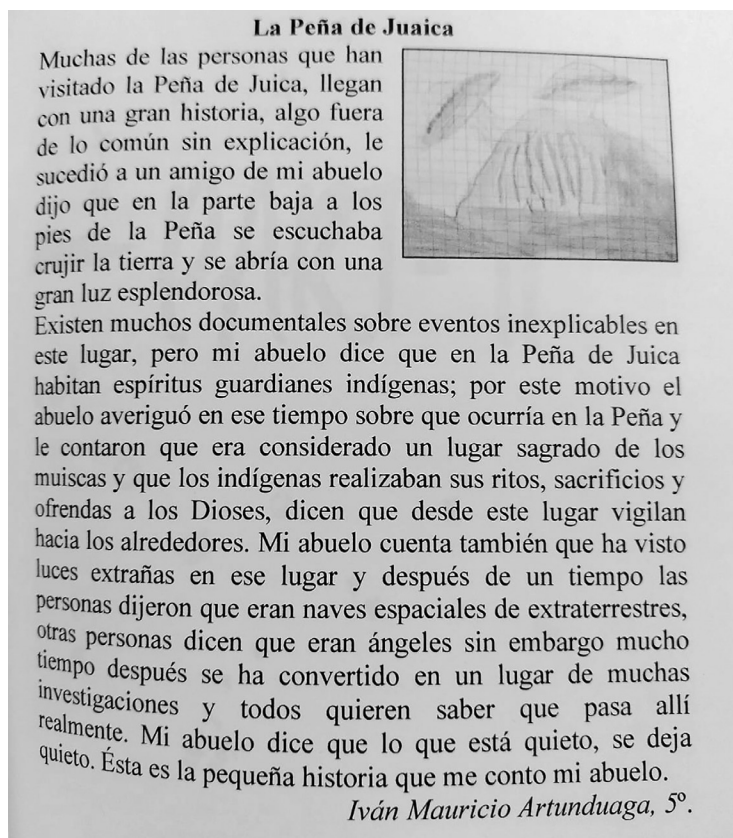
Figura 5.9. Explorando la épica desde mi municipio

“En 1603 de Santa fé llegó un oidor,
A un valle muy humilde, pero emprendedor
Afirmó con determinación y valor
Que el pueblo llevará el nombre de Tabio con honor.
Diego Gómez de Mena lideró y con gran astucia luchó,
De esa forma el pueblo reconoció
Y sus derechos brindó, el pueblo de Tabio
Con su cultura a Gómez de Mena honró.”
Leidi Tatiana García Saldaña- Evelyn Zharick Bernal.

Fuente: Bautista *et al.* (2020, p. 15).

Nuestros pasos nos llevaron a los sitios turísticos del municipio, en donde los recuerdos y las fotografías movilizaron el pensamiento y la creatividad de nuestros jóvenes escritores y despertaron sentimientos dormidos. Las vivencias experimentadas en cada uno de estos lugares permitió resignificarlos, al reconocer que, aunque son los mismos espacios que vemos a diario, cada uno puede llegar a ser diferente a los ojos de quien observa o a los oídos de quien escucha. Cada ser humano establece una sinergia, una conexión particular que le permite verlo de manera completamente distinta, tal como se puede apreciar en el texto mostrado en la figura 5.10, en el que un niño decide indagar con ayuda de su abuelo sobre la Peña de Juaica, lugar emblemático del municipio de Tabio.

Figura 5.10. La Peña de Juaica vista por los ojos de un estudiante de quinto grado



Fuente: Bautista *et al.* (2020, p. 71).

Ahora bien, ¿cómo dejar de lado la flora y la fauna de este bello municipio verde? En medio de la pandemia, nos pusimos a la tarea de observar los jardines de nuestras casas e incluso los del colegio antes de la llegada de la covid-19, con el objetivo de hacer visible lo que la cotidianidad mantiene invisible: hermosas plantas nativas, que pasaban desapercibidas, a pesar de ser algunas decorativas y otras incluso medicinales. Estas últimas son una base importante de la economía de nuestro municipio y muchos estudiantes las reconocen por sus propiedades curativas.

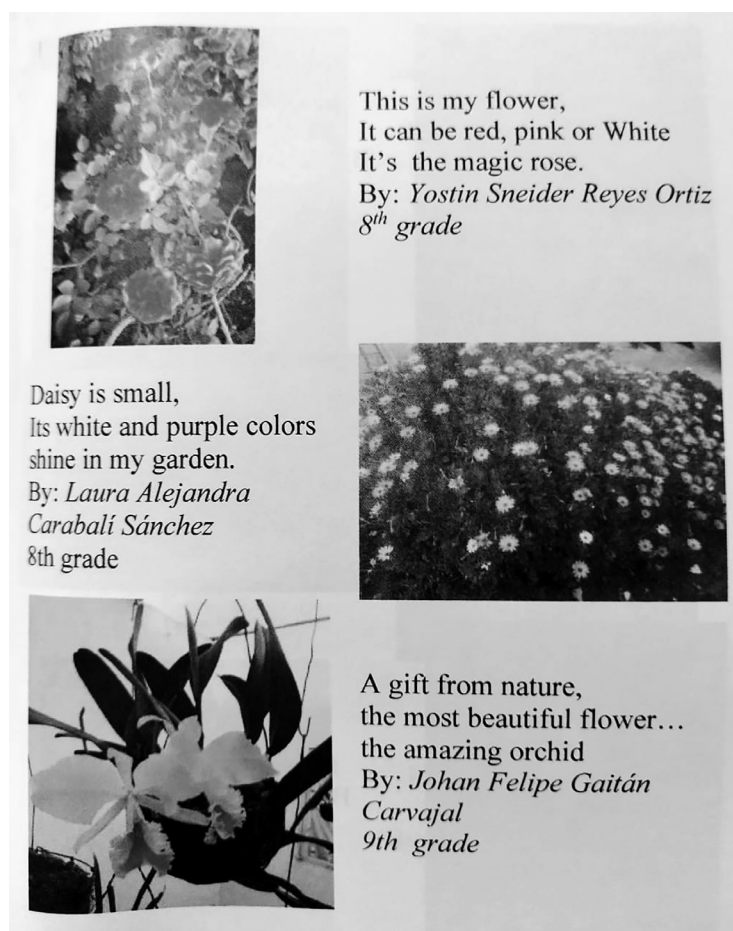
Luego vino el confinamiento y, con él, el problema de no tener jardines en algunas de nuestras casas. Sin embargo, esto no fue un obstáculo para la travesía escritural emprendida, y pasamos a hacer uso de la memoria y de imágenes fotográficas como detonadores escriturales para recordar y reconocer plantas nativas. Este encuentro sirvió para aprender sobre botánica al compartir nuestros saberes y los de nuestros padres y al valorar ese cúmulo de recursos naturales con que cuenta el municipio. De la misma forma, se empezó a observar la fauna y los lugares turísticos a través de sencillos haikús en lengua inglesa, de manera que los estudiantes hicieron visibles sus apreciaciones, sus conocimientos e incluso su admiración por lo que tenían tan cerca, pero que quizás no veían. Adivinanzas, poemas cortos y anécdotas hicieron su aparición y les permitieron a los estudiantes comprender que basta con observar a su alrededor o con escudriñar en su memoria para encontrar *excusas* para escribir, como se puede ver en la figura 5.11, en la cual se puede apreciar un segundo acercamiento al haikú.

Finalmente, es importante reconocer que tanto enseñar como aprender a escribir no es tarea fácil, y menos en lengua inglesa; no obstante, esta experiencia llevó a los jóvenes escritores a poner a prueba sus habilidades, a escribir y a reescribir con paciencia las diferentes versiones que anteceden a un texto de calidad y, lo más importante, a darse la oportunidad de publicar sus escritos para otros lectores diferentes a su maestro y compañeros de colegio.

Llegados a este punto, vemos que es la actitud la que nos permite ver las cosas de manera distinta e incluso como realidad posible. Los niños gustan de tomar los libros de nuestra antología literaria, ver sus escritos publicados y leerlos a sus compañeros. Esta es una muestra de que sí son capaces de hacer cosas valiosas, pues a veces hace falta creer en sí mismos. Justamente, hay una experiencia que no podemos dejar por fuera: la de un joven que compuso

una canción para su municipio y la escribió en braille, sistema que ha aprendido gracias a su curiosidad y a su proceso de autoaprendizaje; en sus líneas puntuadas ilustró lo que Tabio representa para él, aunque sus ojos, en la actualidad, no le permitan verlo (figura 5.12).

Figura 5.11. **Haikús sobre la flora tabiuna**



Fuente: Bautista *et al.* (2020, p. 89).

Figura 5.12. Canción escrita en sistema braille (fragmento)

TABIO ES...¹

I

Tabio es un municipio de la
sabana de Bogotá con sus
nueve veredas representadas en
la bandera municipal.

...

Su gente con amor todas las
mañanas por este pueblo sale a
trabajar porque ha sido su
alberge y su hogar.

Por eso mucha gente quiere
venir a vivir porque es un

¹ Traducción fiel del texto del estudiante Miguel Arboleda

120

Fuente: Bautista *et al.* (2020, p. 130).

De esta manera, desde la distancia e inspirados por la imaginación, la evocación, las vivencias y la fotografía, los estudiantes tejieron sus escritos en sus hogares, quizá con miedo, con angustia, pero con el anhelo de que alguien allá afuera, en algún lugar, apreciara y diera vida a sus producciones textuales con cada lectura.

Antología literaria: tres miradas

En este apartado consideramos relevante recoger cuáles han sido los resultados de nuestro proyecto bajo tres miradas: el proceso de escritura en lengua materna, en lengua extranjera (inglés) y a nivel institucional.

Respecto a la primera mirada, la de la lengua materna, es importante resaltar que la motivación y el acompañamiento en el proceso de escritura es crucial. Si bien es cierto que el trabajo pedagógico se puede cumplir “ordenándoles” a los estudiantes escribir o, simplemente, explicándoles la estructura superficial de un determinado texto, hay que advertir que dichas estrategias lo único que generan es un distanciamiento frente al goce y el disfrute de la escritura. Por tal razón, el acompañamiento puede darse en múltiples niveles, entre pares y con el maestro, lo cual genera un primer resultado: el cambio de paradigma de ciertas prácticas lectoescriturales instrumentales por unas auténticas y reales, pues parten del sujeto y se configuran en un producto para ser leído por toda la comunidad.

En lo relacionado con el área de inglés se han alcanzado resultados importantes a nivel escritural. Inicialmente, al hablar del ejercicio netamente motivacional, se logró la participación de treinta estudiantes, quienes consiguieron publicar sus textos en la *Antología literaria. Sede Lourdes* (Bohórquez y Hernández, 2019). Sin embargo, cabe resaltar que el interés por escribir se reflejó en buena parte de los estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo, quienes aceptaron el reto sin importar si alcanzaban o no a ser publicados. No por ello fueron evaluados negativamente; al contrario, la invitación siempre se ha encaminado hacia el intento, pues no todos desarrollan procesos y alcanzan aprendizajes al mismo tiempo.

En este sentido, durante el 2020, se logró la participación de 61 jóvenes y niños escritores, que consolidaron diversos textos: haikús, cortos poemas en verso libre, anécdotas, adivinanzas y algunos folletos turísticos en lengua inglesa. En estos productos se evidenció que el proceso escritural cobró más fuerza, aun en medio de la pandemia y de la modalidad de estudio en casa. Lo anterior nos condujo a asesorías personalizadas mediante encuentros sincrónicos a través de WhatsApp y de llamadas telefónicas, en los que se construía y reconstruía cada versión de los textos, de manera colaborativa con el docente, quien, a partir de su ejemplo escritural, también logró acercarse más a sus educandos.

Cabe mencionar que, en medio de la complejidad de la escritura, y más en otro idioma, la producción propia y el respeto por la creación del otro se han vuelto un reto. La construcción colaborativa ha pasado a ser una posibilidad y cada texto se ha convertido en toda una lección para adquirir vocabulario y estructuras propias de la lengua de manera espontánea, lo que ha permitido dejar de lado la clase magistral con enfoque unidireccional.

Finalmente, en lo relacionado con la mirada institucional, se logró evidenciar que la transversalidad entre las diferentes áreas del conocimiento es una necesidad para el desarrollo del pensamiento crítico y de la escritura, por lo que el diálogo constante entre pares se ha fortalecido, pues en cada diseño de actividades se involucran diferentes áreas del saber, de manera que se logra unificar las estrategias y definir los instrumentos de seguimiento y de evaluación.

Discusión: la escritura como posibilidad en la educación

La escritura en la escuela ha ido ligándose a una visión perversa de la evaluación: el examen; allí se acaba el disfrute y el goce de escribir, por adoptar un esquema rígido, cuya validez no se encuentra ni en el estudiante ni en el profesor, sino en la normatividad de la lengua. Este ritual posibilita que la escritura se desgarre del sujeto, dejando, en su lugar, solo pasividad y silencio.

Dicha lógica no es nueva, tradicionalmente la lingüística (desde su rama estructuralista) le ha dado más atención al *texto* que al *sujeto*, lo que ha invisibilizado el papel que desempeña aquella persona que escribe, que piensa, que organiza unas ideas, que les da una forma e intenta comunicar algo a otro; este individuo, comúnmente ensombrecido detrás de la figura de la autoría, nos parece una entrada pertinente para analizar la escritura como posibilidad en la educación.

Se podría pensar que el proyecto de la antología literaria se reduce al diseño y producción de un espacio significativo en el que van a parar los textos de los niños y jóvenes; sin embargo, detrás de este libro institucional coexiste tanto un proceso como unos sujetos que entretejen *sentido* cuando valientemente emprenden el ejercicio de escribir. En esta lógica, la escritura va más allá del funcionamiento muscular de las manos y se anida en la subjetividad, ya que es, ante todo, un proceso de encuentro consigo mismo; al respecto, el filósofo Michel

Foucault (2003) señala: “Cuando escribo, lo hago, por sobre todas las cosas, para cambiarme a mí mismo y no pensar lo mismo que antes” (p. 9).

Al escribir el sujeto se repliega, pero no desde la visión solipsista, en la cual el individuo se encuentra apartado y sordo a su realidad, sino en el sentido de un movimiento que va de adentro hacia afuera y viceversa: “La escritura surge como una positividad, esto es, un modo de objetivación del sujeto, dispositivo de exteriorización que le faculta mostrarse, salir de sí mismo, decir y decirse, narrar y narrarse, comunicar y comunicarse” (Arias, 2012, p. 75).

Escribir, al ser un verbo, implica acción, la acción de pensarse a sí mismo, de pensar a otro y de acudir al lenguaje para comunicar aquello que se piensa, todo en simultáneo. Pocas cosas han causado tanto daño a la educación como el olvido de estas acciones durante la escritura, y se abandonan precisamente porque a la maquinaria escolar le interesa manufacturar ciertos conocimientos a grandes velocidades, sin dar lugar al sujeto para pensar ni para pensarse. En resumen, esta dinámica ha separado la escritura del sujeto, le ha desprovisto de un camino para representarse, para explorar el fondo de sí mismo, de recrear y de comprender al otro.

Este panorama implica para los maestros dar un viraje frente a aquellas prácticas pedagógicas que ven la escritura en el afuera, en los manuales de redacción y en los diccionarios escolares; la escritura, por el contrario, pasa por la reflexión humana, es creativa y traslapa tanto lo poético como lo fantástico. Por consiguiente, el trabajo pedagógico debe partir de la seducción y del desarrollo de la sensibilidad, por lo que se hace necesario dejar de lado aquellas prácticas pedagógicas verticalistas, en las cuales el profesor controla la escritura, dicta aquello que se escribe y determina qué está bien y qué no. Exige, además, concebir la escritura como un ejercicio creativo y libre, dotado de múltiples sentidos, todos válidos:

La escritura debería poseer cierto significado para los niños, debería despertar en ellos una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea básica para la vida. Sólo entonces, podremos estar seguros de que se desarrollará no como una habilidad que se ejecuta con las manos y los dedos, sino como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja. (Vygotsky, 1979, p. 177)

Si la didáctica de la escritura desconoce estos aspectos, queda relegada a un simple ejercicio técnico, instrumental y prefabricado; bajo esta perspectiva, el sujeto y su contexto deben convertirse en el eje fundamental de todo ejercicio escritural; este giro posibilita que la escritura impacte, porque parte del gusto del estudiante, de su sentir y de su propia subjetividad.

En definitiva, la escritura se constituye en una posibilidad para la educación, una posibilidad que conjuga tanto la creatividad como la reflexión y que, como ventaja adicional, nos desliga de aquellas prácticas caducas que desconocen el pensamiento crítico que se encuentra en cada uno de nuestros estudiantes:

Hay otro tipo de clase en que el educador, no haciendo en apariencia la transferencia de contenido, también anula la capacidad de pensar críticamente del educando, o por lo menos la obstaculiza, porque son clases que parecen más canciones de cuna que desafíos. Son exposiciones que “domesticar” o hacen que los educandos “duerman” arrullados. (Freire, 1993, p. 147)

El desafío está dado. La tarea del educador debe iniciar por abandonar la idea de que el problema de la escritura se resuelve solamente con la “técnica”, es decir, con la propuesta de guías y talleres para hacer que el estudiante escriba. El trabajo, por el contrario, consiste en ver qué sujeto se esconde detrás del lápiz, cuál es su contexto, cuáles son sus motivaciones. Solo así tendremos prácticas pedagógicas socialmente pertinentes y situadas.

Conclusiones

El proyecto de antología literaria nos ha permitido reconocer que formular un proyecto de escritura va más allá de cualificar los textos que producen los estudiantes. Si este asunto fuera así de sencillo, el problema de la escritura en la escuela desaparecería con el fomento de más y mejores talleres escriturales. Sin embargo, consideramos que esta mirada es reduccionista, en cuanto no se trata de que los estudiantes escriban con el menor número de errores ortográficos o gramaticales, sino de generar afectos con este proceso tan importante; y es que la escritura tiene una dimensión profunda, que se anida en lo humano; cuando escribimos nos pensamos a nosotros mismos, lo que somos, y, por si fuera poco, le damos cabida a otros en un proceso constante de repliegue y despliegue.

En este orden de ideas, mal estaría formular en este apartado un instructivo, pues tanto los sujetos como los contextos son diferentes; lo que sí podemos hacer es resaltar una serie de principios o de recomendaciones que nos ha dejado la experiencia de trabajo en estos dos años en que ha venido funcionando este proyecto en nuestra institución.

Como preámbulo, podemos señalar que la investigación en la escuela es una posibilidad para pensarnos, en donde la mirada va hacia adentro para conocer qué hacemos, cómo somos y hallar un camino para mejorar nuestra práctica. Es común pensar que la investigación pertenece a la universidad, a los diferentes grupos de investigación o al mismo Colciencias; sin embargo, fuera de todas estas instituciones, podemos advertir, sin miedo a equivocarnos, que la investigación se anida en aquel docente del común que identifica un problema, se formula unas preguntas y trata de formular una propuesta sólida que contribuya tanto a su ejercicio profesional como a mejorar las condiciones de aprendizaje de sus estudiantes.

En lo que tiene que ver con los proyectos de escritura, es ineludible iniciar con el reconocimiento de aquel sujeto que habita el aula. Si como maestros no suponemos cuáles son sus intereses, si los culpamos de los malos resultados y acallamos su voz por mantener el control de los significados, seguiremos contribuyendo al desafecto y a la separación que existe entre los estudiantes y la escritura. La vida de estos jóvenes y niños, sus múltiples visiones de mundo y sus experiencias pueden alimentar y contribuir grandemente a la escritura como un gozo humano que posibilita narrar y narrarse.

Después de reconocer a este sujeto, es importante establecer un objetivo en común, que, en este caso en particular, fue la consolidación de un libro institucional. Este propósito motivó a la comunidad educativa, pues de los estudiantes dependía la elaboración, el diseño y el contenido de este espacio significativo de escritura; de este modo, los niños y jóvenes se sintieron partícipes y no instrumentos del proyecto. Consideramos que la participación y la democracia debe desempeñar un papel importante en esta clase de proyectos, ya que en el discurso se dice que los estudiantes son el eje de la escuela; no obstante, se mantienen implícitamente prácticas autoritarias y verticalistas, que llevan al aturdimiento del pensamiento crítico de estos sujetos.

Respecto a las prácticas relacionadas con la escritura, se halla que el aula debe caracterizarse por tener un ambiente de confianza; solo así los estudiantes pueden escribir sin miedo a ser sancionados (desde una visión gramaticalista); el aula debe inspirar tranquilidad y múltiples sensaciones que llevarán a los niños y jóvenes a expresar su mundo interior, a participar y a colaborar entre pares.

En esta misma lógica, en lo que respecta al docente, se sugiere emplear dos estrategias pedagógicas: por un lado, la retroalimentación formativa, en la que se escucha al estudiante, se le recomienda y se le dota de diferentes herramientas disciplinares para mejorar su propio texto, y, en segunda instancia, la rutina de autoevaluación y metacognición, en la cual se promueven espacios para evaluar el propio texto y, a su vez, ajustarlo según las propias necesidades comunicativas del estudiante.

Otro aspecto interesante en este proceso ha sido la puesta en escena de una mirada integral de la escritura, en cuanto la experiencia de producción escrita se puede lograr en otro idioma. Esto ha permitido integrar áreas del conocimiento en la misma experiencia escritural; la mirada desde diferentes perspectivas amplía la posibilidad de establecer relaciones y nuevas experiencias cognitivas en nuestros estudiantes, de modo que se llegue a resultados en la escritura que salen de su espontaneidad y resultan en escritos muy interesantes.

Finalmente, consideramos valioso resaltar la escritura del docente. Si el maestro no vive la escritura, jamás podrá acercar a los jóvenes a las maravillas y posibilidades que tiene este proceso para la dimensión humana; si el maestro simplemente esquematiza en el tablero, por ejemplo, cuáles son las partes de un poema, jamás podrá acercar a los niños y jóvenes a la poesía, y lo único que logrará es mantener la visión de la escritura como algo ajeno y exógeno al individuo.

Referencias

- Arias, F. (2012). La escritura como dispositivo constituyente de sujeto. *Hallazgos*, 9(18), 67-77. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835216004>
- Bautista, M., García, A., Hernández, O. y Bohórquez, J. (Comps.). (2020). *Antología literaria* (Vol. 2). Ediciones Enlace.
- Bohórquez, J. y Hernández, O. (Comps.). (2019). *Antología literaria. Sede Lourdes*. Ediciones Enlace.

- Bohórquez, J., Hernández, O. y Gil, G. (2020). Literatura y geografía: escribiendo más allá de los muros de la escuela. *Revista Cambios y Permanencias*, 11(1), 410-427. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/11066>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Universidad de los Andes.
- Castañó, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Ministerio de Educación Nacional/Cerlac-Unesco.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2017). *Encuesta Nacional de Lectura-ENLEC 2017*. https://sitios.dane.gov.co/enlec_dashboard/#!/
- Foucault, M. (2003). *El yo minimalista. Conversaciones con Michel Foucault*. La Marca.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Hernández, O., Bohórquez, J. y Gil, G. (2019, octubre 16-18). *Antología literaria: una propuesta para la escritura auténtica en la escuela* [Ponencia en conferencia]. iv Coloquio en Investigaciones y Experiencias Educativas: “La transversalidad de la lectura y la escritura en el aula”, Bogotá, Colombia.
- Luengo González, E. (2021). Hacia la síntesis de conocimientos. Interdisciplina, transdisciplina y complejidad. *Espiral*, 28(80), 47-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13866935002>
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum*. Morata.
- Morales, R. y Bojacá, B. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Moreno, J. y Jaramillo, S. (2016). *Arquitecturas textuales. La escritura: el universo del significante*. Escuela de Artes y Letras.
- Quecedo, R. y Castañó, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Red de Escritura Creativa (Relata). (2010). *Guía para talleres de escritura creativa. Creación y planeación*. Ministerio de Cultura/Taller de Edición Rocca S. A.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Clacso.
- Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Troquel.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Capítulo 6. Concepciones de la escritura académica-científica en estudiantes de educación media*

Juan Fernando Dimas Rincón

Sonia Liliana González Tovar

La escritura se entiende como una herramienta académica (Carlino, 2006) que posibilita la comunicación formal y científica de la producción escolar. Por esta razón, el objeto de este trabajo enfatiza en el análisis de las concepciones de escritura académica-científica que emergen del proceso formativo en las asignaturas de Lengua Castellana y Biotecnología de estudiantes de educación media en la institución educativa distrital (I. E. D.) San José Sur Oriental, de la ciudad de Bogotá. El estudio se realizó a través de un ejercicio interpretativo, apoyado en el análisis crítico del discurso, con el propósito de reconocer las implicaciones derivadas de dichas concepciones con base en las problemáticas más recurrentes. Además, permitió la reflexión acerca de la escritura académica-científica como un medio que posibilita reconocer conceptos de la escritura relacionados con la cotidianidad del estudiante, con la formación de prácticas de escritura que promuevan su análisis a partir del discurso como texto, como práctica discursiva y como práctica social. Finalmente, se presentan las concepciones e implicaciones de la escritura académica-científica en los estudiantes de educación media, en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se requieren en la universidad y en los criterios que posibilitan identificar algunas problemáticas desde los campos aplicados.

* Para citar este capítulo: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587984507.9789587984514.6>

Introducción

La exploración sobre la escritura académica-científica produce escasas aproximaciones al campo de este proceso del pensamiento en ambientes escolares o, al menos, que relacionen un contexto próximo al de las aulas escolares en colegios oficiales de la ciudad de Bogotá (Acosta y García, 2018; Eslava y Gómez, 2013; Ortiz, 2015). En este escenario, el trabajo pretende analizar las concepciones de este tipo de escritura en estudiantes de educación media en una I. E. D. en las asignaturas de Lengua Castellana y Biotecnología. Con base en los resultados se espera reconocer algunas implicaciones derivadas de las problemáticas más recurrentes y relacionarlas con la labor del profesor en este contexto.

En los últimos años, múltiples experiencias se han configurado como inquietudes problematizadoras y se han enarbolado como propósitos de mejoramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde las asignaturas de Lengua Castellana y Biotecnología. Uno de ellos tiene que ver con las habilidades y competencias comunicativas de carácter científico-académico, pues los estudiantes parecen desconocer *de facto*, no sentir interés o no demostrar habilidades para la escritura formal en los escenarios académicos. Asimismo, esto se ha relacionado con la ausencia de las competencias para la escritura académica que exigen el ingreso a y la permanencia en la educación superior (Martínez, 2010).

De esta forma, el interrogante por los significados de la escritura académica-científica de los estudiantes toma mayor relevancia si, por un lado, se considera que la aspiración general del alumnado es alcanzar la educación superior y, por otro, que las necesidades de comunicar académica y científicamente son prioritarias y de trascendencia actual; sobre todo al concebir la educación media como un espacio que precede a la educación universitaria y sobre el cual recae la necesidad de incentivar el acceso a la formación superior y de consolidar saberes y destrezas para la transición, adaptación y permanencia de los educandos en la universidad.

Por lo anterior, se plantea el siguiente interrogante: ¿qué concepciones de escritura académica-científica tienen los estudiantes de educación media de la I. E. D. San José Sur Oriental? Al respecto, diversos autores presentan un conjunto de aproximaciones a las concepciones que tienen los estudiantes frente

a la lengua escrita. Suárez (2018) lo presenta de la siguiente manera: “Villalón y Mateos (2009) [la conciben] como instrumental y cognitiva; en Castelló (2000) instrumento de transcripción; en Peña (2009), como herramienta válida solo en el ámbito escolar; en Peña *et al.* (2016), como herramienta y medio de comunicación” (p. 16).

En este contexto, diferentes experiencias investigativas indican posibles derroteros en la pregunta sobre la escritura académica-científica en los ámbitos escolarizados y universitarios, como se muestra a continuación: Ortiz, en su trabajo titulado *La escritura académica en el contexto universitario (pregrado)* (2015), explora las prácticas y representaciones sociales vinculadas con la escritura académica en estudiantes que resuelven preguntas previsibles sin reflexión acerca de lo escrito. Asimismo, Escallón y Forero (2015) presentan un programa de escritura académica para desarrollar el pensamiento crítico y la comunicación efectiva de los estudiantes universitarios, el cual es fundamental en la formación ciudadana y en el refuerzo de competencias transversales, como la analítica, la reflexiva, la argumentativa, entre otras. Carlinio (2004) y Fatimah (2019) presentan una disertación acerca de las dificultades que tienen los estudiantes para la elaboración de textos académicos y que limitan el desarrollo de habilidades para comunicar el saber disciplinar. Vásquez (2009), por su parte, redefine la viabilidad de reflexionar sobre una práctica pedagógica orientada a promover un pensamiento argumentativo, necesario para generar posturas críticas, realizar producción intelectual y formular ideas propias por parte de los estudiantes.

Las consideraciones que se presentan en este trabajo surgen a partir del análisis crítico del discurso, por medio de instrumentos implementados para la recolección de datos (ensayos, creaciones literarias, textos informativos, entre otros), con el propósito de reconocer las concepciones de escritura académica-científica de los estudiantes de educación media. Esto es importante para establecer un panorama general con relación a la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en el escenario escolar, para identificar las limitaciones de los estudiantes en la escritura formal y para contribuir a la reflexión pedagógica en los docentes.

Metodología

En correspondencia con el problema de investigación y con los marcos de referencia pertinentes a este texto, el enfoque de investigación que se presenta a continuación se vincula a los principios y fundamentos del paradigma interpretativo hermenéutico y, como se ha mencionado, asume el análisis crítico del discurso para el diseño de la investigación.

El paradigma interpretativo o investigación cualitativa se fundamenta en la comprensión de los fenómenos y la naturaleza de la realidad (Lincoln y Guba, 1991). En este sentido, la relación entre el investigador y lo conocido es un aspecto influyente e inseparable en la descripción del caso objeto de investigación; asimismo, implica la distinción entre causas y efectos y el reconocimiento de valores.

Este modelo de investigación tiene como precedente el cuestionamiento a los enfoques de tipo empirista y a los planteamientos de corte hipotético deductivo como referentes que han limitado la investigación social, y la educativa en particular, al negar la naturalidad del ser humano como individuo transformador de la realidad. Estos enfoques implican la neutralidad de la ciencia; la no substancial diferenciación entre las ciencias naturales y las ciencias sociales; la pretensión de una ciencia unificada, con el empirismo lógico como un modelo incuestionable; la desestimación de todos los aspectos de orden interpretativo; la negación del papel de la subjetividad, y la creación de leyes generales como fin único de la investigación científica, entre otros (King *et al.*, 2005).

En contraste, el paradigma cualitativo se consolida como una alternativa que posibilita la lectura y la significación de las experiencias habituales de los sujetos y de su desenvolvimiento bajo determinadas situaciones, lo que permite abordar las realidades de forma concreta, reconociendo su contingencia, diversidad y multiplicidad. Asimismo, se constituye en una dimensión de búsqueda de significado y de sentido que permite una relación de identidad entre el sujeto y el objeto, en cuanto el investigador solo puede acceder al significado de un hecho en la medida en que comparte con él y reconoce en él significados y valores comunes que le permiten acceder a su sentido (Rubio y Varas, 1999).

En esta dirección, es esencial que la capacidad interpretativa del equipo de investigadores no pierda el contacto con el desarrollo de los acontecimientos

y con lo que se va revelando, de modo que se reorienten las observaciones y se prosiga con los temas que surgen, con sus constructos y transformaciones, en los que las dinámicas sociales se reconocen como hechos singulares, complejos, de carácter inacabado, y que deben ser constantemente indagados sobre sus significados y validación (Oteiza, 1999).

Dado el carácter amplio de la investigación cualitativa, de gran variedad de métodos y corrientes, se puede reconocer su utilidad en investigaciones relacionadas con estudios de caso, investigación-acción, análisis de contenido, análisis crítico del discurso, psicología ecológica, etnografía, estudios sobre biografías o historias de vida, investigación participante, entre otros (Pérez, 1999). Particularmente, el análisis crítico del discurso tiene un carácter multidisciplinar y discrepante, que reconoce las relaciones que emergen entre el discurso, el pensamiento y la sociedad como fundamento de la existencia de modos subyacentes al nivel hegemónico, con vistas a tomar postura en torno al conocimiento del contexto y las dimensiones micro y macro de las estructuras sociales, que guían la fase interpretativa en la que ha de culminar el trabajo de investigación (Van Dijk, 2016).

Con relación a las consideraciones teóricas presentadas anteriormente, a continuación se describen las fases del proceso metodológico teniendo en cuenta el modelo analítico tridimensional de Norman Fairclough (1992):

- El discurso como texto: involucra el análisis del vocabulario, la gramática, la cohesión y la estructura textual con base en la definición y los tipos de oraciones, teniendo en cuenta la revisión de antecedentes, el conocimiento de otros casos y la construcción de impresiones iniciales. Esto recurre a atender aquello que se considera digno de atención y a la obligación de concluir con base en aquellas opciones que fueron significativas para el observador (identidades sociales, relaciones sociales y creencias).
- El discurso como práctica discursiva: relaciona un evento discursivo con los procesos de producción textual y los factores sociales. La interpretación de los textos depende de la distribución, la transformación y el consumo que tienen los destinatarios y los oyentes; en este caso, depende de la práctica social de la clase, que incluye una interacción

discursiva entre el profesor y el estudiante. Se persigue la definición y el diseño de los instrumentos de trabajo que posibiliten la recolección de los datos y su análisis, en la búsqueda de un plan fundamentado en las preguntas de reflexión que integre, a partir de las actividades cotidianas y espontáneas, las concepciones de escritura, la estructura y tipologías textuales y la argumentación.

- El discurso como práctica social: reconoce los eventos discursivos como parte del contexto específico y de sus características: el contexto institucional y el contexto social. Conlleva la comprensión de alta calidad, pertinente con la identificación del tema, la definición del caso, los objetivos y métodos de investigación, el análisis, las interpretaciones y las conclusiones recogidas por el investigador. En consecuencia, se favorece el interés por exponer una comprensión legítima, que reconozca la utilidad y la importancia de la reflexión de experiencias e, imprescindiblemente, la intención de aportar, precisar y compartir con la formación profesoral, con los estudiantes y con futuras investigaciones.

Estas fases del proceso metodológico se apoyan en la aplicación de instrumentos que comparten los objetivos propuestos para la investigación y que fueron pertinentes para el diseño curricular de las asignaturas de Lengua Castellana y Biotecnología. El corpus analizado corresponde a la producción textual de ensayos, mitos, periódicos y boletines. Estos instrumentos se crearon para acceder a las concepciones de los estudiantes a partir del reconocimiento de la forma como planificaban sus textos, las funciones que le atribuían a la escritura y las tipologías textuales más utilizadas.

La población objeto de estudio estuvo compuesta por estudiantes de educación media de la I. E. D. San José Sur Oriental, ubicada en la UPZ La Gloria, de la localidad cuarta, San Cristóbal, en la ciudad de Bogotá, próxima al cerco forestal de los cerros orientales. El plantel es una institución de carácter público, que cuenta con una población de 1100 estudiantes. Los alumnos relacionados con este estudio fueron los matriculados en educación media (décimo y undécimo grados), con edades entre quince y veinte años; un total de 194 jóvenes.

La I. E. D. resume su proyecto educativo institucional (PEI) como “Comunicación, tecnología y valores para una convivencia armónica”. El modelo pedagógico

de la institución es el aprendizaje significativo, el cual ocurre por la modificación de *estructuras cognitivas* contemplando las ideas previas de los estudiantes; asimismo, implica que el estudiante otorgue importancia a los nuevos conocimientos que desarrolla y que pueda verse involucrado en la construcción de estos.

Resultados

A continuación, se describen las experiencias de escritura utilizadas para identificar las concepciones de escritura académica-científica de los estudiantes participantes a partir del modelo analítico tridimensional de Fairclough (1992).

El discurso como texto

El texto mostrado en el cuadro 6.1 corresponde al proceso de escritura de un ensayo llevado a cabo por una estudiante del grado undécimo. Sobre él, y de acuerdo con la fase del discurso como texto, es posible asegurar que la consolidación de estructuras en la construcción de textos argumentativos (académicos) muestra una falta de planeación, de estructuración y de revisión.

Se evidencia que el párrafo inicial es ambiguo en la configuración del planteamiento de la tesis y su contexto. Asimismo, el uso equivocado o el desconocimiento de la puntuación suscita un encadenamiento inadecuado de oraciones que dificulta la comprensión; y, finalmente, el vocabulario empleado es básico, pues no recurre al uso de sinónimos o de términos más propios de los campos disciplinares desde los que se hace la enunciación.

Cuadro 6.1. Ejemplo de la escritura de un ensayo

El aborto es la pérdida del embarazo “en un momento en el que el feto o embrión no es viable, es decir, que no es capaz de sobrevivir fuera del útero materno”, explica Manuel Fernández, ginecólogo y director del IVI Sevilla. Según la definición que hace la Sociedad Española de ginecología y obstetricia pérdida de la gestación de un embrión o feto que tenga menos de medio kilo o 500 gramos hasta la semana 22. En caso de que sea otra semana más avanzada u otro peso, pero totalmente incompatible con la vida también se considera aborto. Se puede producir tanto de forma espontánea como inducida. Sea cual sea el caso, el aborto concluye con la expulsión del feto a través del canal vaginal, existen varios tipos de abortos: Aborto espontáneo: es la pérdida del embarazo antes de la vigésima semana de gestión, que puede causar dolor físico y emocional.

Fuente: elaborado por una estudiante del grado 1001JM.

En el ejemplo del cuadro 6.2, el estudiante señala información relevante para el estudio disciplinar; sin embargo, la escritura es una copia literal del texto fuente. No obstante, se reconoce el uso de vocabulario científico para replicar aspectos habituales de lo dictado por el profesor o para “visibilizar” contenidos que permiten explicar aspectos sociocientíficos poco familiares en el ámbito escolar, como sucede en la biorremediación. Asimismo, es limitada la promoción de las destrezas necesarias para inferir y lograr un cambio en la composición del escrito que dé cuenta de la construcción de impresiones iniciales y de su cohesión con ideas o pensamientos propios del estudiante.

Cuadro 6.2. Ejemplo de una inferencia personal sobre biorremediación

Biorremediación, al rescate de los recursos naturales

El artículo nos habla de preocupaciones ambientales debido a la actividad humana, en este nos mencionan países como Argentina, Chile, Perú, entre otros, en los que investigadores de cada nación buscan soluciones por medio de la biorremediación.

Lo que hacen es unir estas investigaciones, para mejoras ambientales y evitar el empleo de la contaminación. En la biorremediación se denotan diferentes procesos, pero en este artículo se menciona mucho los hidrocarburos en los suelos; con un compostaje disminuyen este residuo, y automáticamente activan los microorganismos que ayuden a degradar el mismo, luego de esto, se inicia la fitorremediación, que es la ayuda de las plantas en conjunto con los microorganismos para degradar. Los suelos se ven muy contaminados con hidrocarburos, y con el proceso antes mencionado, ayuda a tener mejor manejo del suelo e incluso permitir que se hagan prácticas de biorremediación In Situ. Hay residuos potenciales que no se evitan en la agronomía, pero hay otros que sí, las técnicas con biorremediación pueden ayudar fácilmente a degradar los fertilizantes, para que no dañe el suelo. La fitorremediación, la ven como un proceso que se puede implementar en minas ya que sueltan metales que difícilmente se degradan, y las plantas que se ubican en el sitio, absorben estos por medio las raíces y quedan atrapados, e inmóviles. Lo que evita el riesgo de si un animal lo consume o incluso si estos antes se expandían y afectaban las aguas.

Fuente: elaborado por un estudiante del grado 1102JT.

El discurso como práctica discursiva

Como se puede ver en el fragmento del cuadro 6.3, aun cuando se sigue una secuencia en la estructura de la creación de textos argumentativos, se puede observar la persistencia de un tono oral en las formas escritas. Esto significa que el reconocimiento de la escritura como proceso formal de pensamiento en

el escenario académico no es claramente discernible de otro tipo de construcciones académicas, como la conversación y el diálogo, y, sin caer en una exacerbada informalidad, es posible comprender que existe una similitud entre el lenguaje empleado en la oralidad y el usado en la escritura.

Cuadro 6.3. Ejemplo de escritura de ensayo (conclusión)

El aborto se divide en diferentes tipos dependiendo de si es inducido o espontáneo.

Dependiendo de las circunstancias el aborto se ve legal o ilegal muchas de las mujeres mueren debido a este procedimiento en lugares clandestinos teniendo hemorragias u otras complicaciones.

Muchas de las regiones tienen diferentes puntos de vista sobre el aborto algunas permitiendo lo hasta cierto punto y otras negándose rotundamente.

La mayoría de los médicos no están de acuerdo con esta práctica si el feto se encuentra en buenas condiciones además para llevar a cabo este procedimiento es necesario tener una justificación válida.

Muchos argumentos que han sido usados para defender el aborto suelen estar mal estructurados por falta de información con respecto a las etapas y denominaciones que se le dan a los diferentes ciclos de embarazo.

Fuente: elaborado por un estudiante del grado 1101JM.

Por otra parte, teniendo en cuenta que para saber escribir es necesario conocer las estructuras de cada tipología textual, se diseñaron rúbricas de trabajo grupal para aclarar la organización de reportes escritos que luego serían divulgados en el periódico escolar. De esta forma, se priorizaron temáticas controversiales, como los alimentos modificados genéticamente, que posibilitaran un tratamiento polifónico de las relaciones suscitadas desde diferentes puntos de vista y su reflexión desde la escritura científica, aspecto clave en la alfabetización de la comunidad y en el entendimiento del mejoramiento de su calidad de vida. Para esto, se requiere disposición para el trabajo en grupo, favoreciendo el desarrollo de habilidades de comunicación, la solución de problemas e interacciones diversas, considerando la relevancia del aprendizaje del proceso de escritura individual y social, como se puede ver en el cuadro 6.4.

Cuadro 6.4. Fragmento de un texto sobre los alimentos transgénicos publicado en el periódico escolar

El caso del arroz dorado

Biotecnología alimentaria

Entre sus múltiples y variados objetivos, la biotecnología moderna busca resolver problemas puntuales en diferentes áreas, tales como la agricultura, la alimentación, y la salud. Un caso representativo lo constituye la obtención mediante técnicas de ingeniería genética del Arroz Dorado. Este desarrollo tiene gran relevancia social, ya que apunta a resolver un problema de salud que afecta especialmente a países del tercer mundo: la deficiencia en vitamina A. La deficiencia de vitamina A es una de las principales causas de ceguera y muerte prematura en los niños que viven en sociedades que basan su alimentación en el arroz, como muchos países asiáticos y africanos.

El arroz es el alimento principal de más de 3 billones de personas, siendo la mayor fuente de hidratos de carbono y también de proteínas en países del sudeste asiático y África. Pero, el arroz es una fuente pobre en varios micronutrientes esenciales. Por eso, una dieta basada en arroz es la causa primaria de carencia de micronutrientes en gran parte de los países subdesarrollados, particularmente hierro, zinc y vitamina A. Las consecuencias de esta malnutrición incluyen, entre otras, disminución de la capacidad mental, ceguera, mayor mortalidad infantil, baja productividad laboral e inestabilidad.

Valery Benito, Alisson Camelo, Juan Pablo Galindo, Nicolás Mahecha, Laura Ballén

Fuente: elaborado por un grupo de estudiantes del grado 1001JM.

El discurso como práctica social

En el fragmento presentado en el cuadro 6.5 es posible ver la intención de aportar desde lo personal a una problemática social que surge del interés propio del autor (estudiante). Esto, a la luz del discurso como práctica social, implica que hay una valoración y una propuesta discursiva sobre los asuntos del contexto próximo, ya sea la ciudad o el país, que suscitan la necesidad de emplear un modo formal para comunicar una postura frente al tema desarrollado. No obstante, es notable la falta de dominio disciplinar que le permita al estudiante argumentar en un ámbito académico o científico, lo que se evidencia en la falta de fuentes de información especializadas.

Cuadro 6.5. Fragmento de un ensayo

Además de eso el mayor causante de la prosperidad de la sociedad humana es la explotación de otros animales en las manos humanas. Esto es completamente verdadero, el caso de dietas no saludables, de la confianza habitual en el “modelo animal entero” en la ciencia, y de las muchas otras formas que la explotación animal toma. Esto es verdaderamente cruel, y muchas veces el ser humano lo ve como acto de diversión un ejemplo de ello serían las “Peleas de gallos”. Y tristemente al día de hoy, más de 3000 animales mueren asesinados en manos de nosotros.

Fuente: elaborado por un estudiante del grado 1002JT.

En este sentido, en el texto del cuadro 6.6 es relevante la relación que establecen los estudiantes entre la falta de alfabetización científica de la comunidad y la escritura de textos científicos. Se puede ver que se considera que esta última posibilitaría la implementación de mecanismos de difusión a la comunidad para abordar temáticas relevantes y que permitiera a los estudiantes reconocer el impacto que pueden generar. De esta forma, se incentiva la escritura académica a partir del reconocimiento de la realidad y de sus significados, así como su abordaje en la comunicación de necesidades, de avances y del estado actual de la cuestión.

Cuadro 6.6. Ejemplo de percepción positiva sobre la biotecnología y los medios de difusión escritos

4. ¿Escribiría en torno a las problemáticas medioambientales que se presentan en su vecindario o en su ciudad para promover una alfabetización científica de la comunidad y buscar soluciones? (Sí o no).

Sí, ¿por qué no escribir un texto científico? Además esto ayudaría que las personas conozcan lo que está pasando en su alrededor y se informen.

- Si la respuesta es positiva:

- a. Enuncie qué tipo de texto científico le gustaría escribir.

El tipo de texto científico que me gustaría escribir es un texto divulgativo sobre las aguas residuales domésticas y los vertimientos agropecuarios que están contaminando los ríos, las aguas subterráneas, los humedales y las represas de agua, causando un grave daño al medio ambiente y a la salud de los habitantes ya que estos tipos de textos divulgativos son científicos simplificados y diseñados para que el público conozca sobre el asunto, con fines pedagógicos o informativos es decir para que las personas conozcan además, de esta forma se puede extender aquellos que no se han formado en las ciencias académicamente.

Fuente: elaborado por un estudiante del grado 1102JT.

Discusión

En la perspectiva de los estudiantes desde *el discurso como texto* es posible determinar que sus concepciones de escritura académica-científica están estrechamente ligadas con el entendimiento de esta como un proceso de transcripción literal y parcial de otros textos. Esto se evidencia en limitaciones en la estructuración de secuencias sintácticas, a pesar de que haya elementos semánticos más o menos claros, lo cual concuerda con el enfoque de la escritura instrumental y cognitiva propuesto por Villalón y Mateos (2009). Asimismo, se evidencia una relación entre el bajo dominio del léxico disciplinar de los estudiantes y sus composiciones escritas, las cuales se perciben como elaboraciones más próximas al discurso oral que al escrito. Esto concuerda con lo expresado por Meneses Copete (2014), quien afirma que la falta de apropiación lexical y de planeación discursiva oral (como ocurre en la cotidianidad) implica mayores dificultades en la comunicación formal escrita.

Por otra parte, desde *el discurso como práctica discursiva*, se retoma la problemática de la transposición del tono oral en la producción textual, ya que se concibe a la escritura como un medio para la construcción de conocimiento fundamentado en actividades comunicativas significativas en el contexto de la enseñanza de la lengua castellana y de la biotecnología, aspecto que ya ha sido valorado por Suárez (2018) desde otros campos. Igualmente, emerge la escritura como actividad que le permite al estudiante el acceso al conocimiento desde su realidad social como valor simbólico que configura su identidad como escritor desde diferentes áreas. Esto se ajusta a la perspectiva de Peña *et al.* (2016), quienes sostienen que el proceso de enculturación soporta concepciones preconcebidas con respecto a la escritura y sus antecedentes.

De esta forma, la evaluación de los procesos de escritura y sus productos, que para este caso integró rúbricas, producción de reportes escritos, ensayos, publicaciones para el periódico escolar, entre otros, sugiere que la interpretación sobre escritura científica-académica de los estudiantes implica una conciencia estructural relacionada con las macroestructuras de las tipologías textuales y principalmente de sus funciones. Así lo interpreta Suárez (2018), citando a Camps (2003), cuando observa que parte de los significados de la producción escrita implican la distinción del propósito comunicativo de los textos y sus partes.

En este escenario, la escritura como práctica discursiva se asume predominantemente como una herramienta válida solo en el ámbito escolar, en cuanto el estudiante considera que es en la escuela donde se generan propuestas de comunicación que promueven el pensamiento crítico a partir de relaciones entre la lectura y la escritura, por ejemplo. Esta percepción coincide con los resultados expuestos en los trabajos de Colombo y Carlino (2015), Peña (2009, citado en Suárez, 2018), Moreno y Ramos (2018) y Calle-Álvarez (2019), quienes descubren concepciones de los estudiantes en torno a la escritura académica-científica constituidas de forma individual y dispuestas en un ejercicio mediado por la experiencia y el contexto de la escuela, que implican una actividad discursiva en la que se generan significados de escritura con otros; además, consideran una postura de las prácticas de lectura y escritura ligadas al descubrimiento de nuevos saberes.

Finalmente, en la perspectiva del *discurso como práctica social*, es factible señalar que las concepciones de los estudiantes alrededor de las posibles aplicaciones de la escritura comprometen la posibilidad de trascender y superar los contextos de la escuela para alcanzar escenarios amplios y especializados. Si bien esta tendencia no es generalizada, pues la mayoría del estudiantado no participa en escenarios extraescolares de producción escrita, una pequeña pero creciente porción de estudiantes vincula sus elaboraciones textuales en contextos del orden local y distrital. Esta categoría coincide con la perspectiva de Suárez (2018), en la que destaca la aproximación de los estudiantes a la cultura escrita, la cual supone el reconocimiento del *sistema de escritura* más allá del ámbito escolar.

Asimismo, se destaca la escritura como una práctica social desarrollada en un contexto particular que genera en los estudiantes el interés por presentar sus propias ideas y formular argumentos claros a partir del conocimiento específico propiciado en los espacios académicos de Lengua Castellana y Biotecnología. Esta concepción no suprime el carácter cognitivo del ejercicio de escritura, ya que permite identificar limitaciones en los estudiantes de la población estudiada para la emisión de una argumentación crítica en ámbitos académicos y el uso de referencias bibliográficas. Lo anterior no permite generalizar el hallazgo; sin embargo, coincide con los resultados de Calle-Álvarez (2019), en los que se presentan, dentro de los criterios a evaluar en el proceso de

escritura, la originalidad en el planteamiento de ideas y la validación de la información como aspectos relevantes para considerar la alfabetización académica de la comunidad.

De esta forma, se identifica a la escritura académica-científica como un enfoque fundamental del ciclo formativo de educación media asociado a la educación superior, desde la función social y el alcance académico otorgado para acercar a los estudiantes a la escritura en Colombia. Cabe mencionar que en investigaciones realizadas por Calle-Álvarez (2019) y Fatimah (2019) emergen enfoques de la escritura académica-científica en la educación superior que reafirman su implementación en la educación escolar de educación secundaria y media para promover la enseñanza y el aprendizaje de saberes desde una visión global.

En el marco de la discusión suscitada, se plantean estudios a futuro para caracterizar las concepciones de los profesores respecto a la escritura académica-científica en la institución educativa, con el objeto de responder a un escenario propicio para que la actividad del registro y la reflexión disciplinar se conviertan en hábito de deliberación en las aulas o que se considere en lo cotidiano como una necesidad comunicativa. Al respecto, Ortiz (2015) sostiene que la práctica de la escritura académica enfrenta otros retos, que se adscriben a la falta de formación en el profesorado para la oportuna orientación de procesos escriturales y a la escasa o nula oportunidad en el reconocimiento que amerita esta actividad de materialización del pensamiento.

Conclusiones

En correspondencia con el proceso metodológico propuesto, y una vez recogida, analizada e interpretada la información, se obtuvieron algunos resultados que posibilitaron presentar el siguiente conjunto de conclusiones.

Las concepciones de los estudiantes con relación a la escritura académica-científica desde la categoría del discurso como texto se identifican como instrumental y cognitiva, y como herramienta de transcripción. Se reconoce la importancia de tener en cuenta las necesidades de los estudiantes y sus intencionalidades de escritura en el proceso formativo en el ámbito escolar y universitario, pues como sujetos de la investigación manifiestan un conjunto de necesidades relacionadas con el proceso de aprendizaje de la escritura

académica-científica del orden del desarrollo de las ideas, la gramática, el vocabulario, el uso de referencias, la planeación textual, entre otras. También se identifica la interrelación entre la escritura y la oralidad en la construcción de una comunicación textual argumentativa como fenómeno asociado al estudiante y no solo con relación a la explicación verbal del profesor.

En el discurso como práctica discursiva, se revela un concepto de escritura académica-científica como herramienta válida solo en el ámbito escolar, pues se considera el actuar del profesor como agente activo en la producción escrita científica y en el acompañamiento de los procesos de formación de escritura. Sin embargo, los resultados del trabajo corroboran que la transferencia del proceso escritural en el estudiante no es un proceso sencillo e inmediato, pues se constituye en un resultado inevitable de su interpretación personal. En estas circunstancias, al abordar el discurso como práctica social es relevante tomar conciencia de las limitaciones que posee todo proceso de escritura, de ahí que encontrar sus rasgos útiles y sus límites de implementación se constituyan en inminentes momentos de reflexión en torno a las concepciones y nociones encontradas, así como en oportunidades para que los estudiantes reflexionen sobre el momento histórico actual y sus realidades desde diferentes puntos de vista. Además, se sugiere la importancia de la naturaleza procesual del escrito como fenómeno de transferencia de significados y se reitera la importancia de reevaluar el “modelo” sobre el que descansa la escritura, abierto a la adaptación y la acomodación de relaciones en el nuevo dominio de conocimientos y la cultura.

Las orientaciones respecto al discurso como práctica social revelan las características de las formas de ver y concebir los procesos de escritura académica-científica en las asignaturas de Lengua Castellana y Biotecnología, evidenciadas a partir de los significados que los estudiantes tienen de la escritura académica-científica en contexto desde la perspectiva de la cultura escolar. En consecuencia, se identifica el interés por utilizar la escritura como un medio de difusión que involucra el desarrollo de habilidades comunicativas fundamentales para el ingreso y la permanencia en las fases de educación superior, pues el dominio de mayores habilidades escriturales es proporcional al éxito en la adaptación a la vida universitaria. Además, se concibe a la escritura académica-científica como una práctica transversal en el currículo escolar de la institución, específicamente consolidado como un sistema de escritura que busca ampliar la visión

del mundo de los estudiantes desde el abordaje promovido en las asignaturas de Lengua Castellana y Biotecnología. En este sentido, el trabajo se configura como una mirada inicial hacia las problemáticas relacionadas con la escritura académica-científica en el contexto escolar de estudio, que promueve la investigación en este campo desde el nivel local, distrital y nacional.

Desde la labor del profesor, se identifica que una orientación o enseñanza del proceso *per se* de escritura conlleva que los estudiantes inicien procesos de escritura desde el desarrollo de las habilidades necesarias para fundamentar sus ideas y construir prácticas de escritura en la universidad.

Referencias

- Acosta, J. y García, H. (2018). *La abducción y la escritura científica: dos alternativas para favorecer el aprendizaje de la física*. Universidad Nacional de Colombia/Instituto de Investigación en Educación.
- Calle-Álvarez, G. (2019). Exploración de las concepciones sobre la escritura para el diseño de un centro de escritura digital en la educación media. *Praxis*, 15(1), 25-40. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi1l6S__dn9AhW6SDABHS30CMkQFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Fdia1net.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F7252848.pdf&usg=AOvVaw2tV47CwG-f1VN3p9e65-kM
- Carlino, P. (2004). El proceso de la escritura académica: cuatro dificultades del proceso de enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602605.pdf>
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación* [Presentación en conferencia]. Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la Udesa. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/263-la-escritura-en-la-investigacin-en-documento-de-trabajo-no-19pdf-SVm6m-articulo.PDF>
- Castelló, M. (2000). Students' conceptions on academic writing. En A. Camps y M. Millan (Eds.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 49-78). Amsterdam University Press.
- Colombo, L. y Carlino, P. (2015). Grupos para el desarrollo de la escritura científico-académica: una revisión de trabajos anglosajones. *Lenguaje*, 43(1), 13-34.

- Escallón, E. y Forero, A. (2015). *Aprender a escribir en la universidad* (1.^a ed.). Ediciones Uniandes.
- Eslava, J. y Gómez, O. (2013). La escritura científica, un aspecto olvidado de la formación profesional. *Revista Colombiana de Anestesiología*, 41(2). <https://doi.org/10.1016/j.rca.2013.04.001>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fatimah, N. (2019). Students' needs for academic writing at the English Education Department. *English Language Teaching Educational Journal*, 1(3), 161-175. https://www.researchgate.net/publication/334944313_Students'_Needs_for_Academic_Writing_at_the_English_Education_Department/fulltext/5d457f6d4585153e5937fb15/Students-Needs-for-Academic-Writing-at-the-English-Education-Department.pdf
- King, G., Keohane, R. y Verba, S. (2005). *El diseño de la investigación social*. Alianza.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1991). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. Sage.
- Martínez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Revista Infancias Imágenes*, 9(2), 35-47.
- Meneses Copete, Y. (2014). Oralidad, escritura y producción de conocimiento: comunidades de "pensamiento oral", el lugar de los etnoeducadores y la etnoeducación. *Praxis*, 10(1), 119-133. <https://doi.org/10.21676/23897856.1364>
- Moreno, B. y Ramos, S. (2018). Lectura en el aula: una experiencia a partir de la pregunta. *Revista Praxis Pedagógica*, 18(23), 82-102. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1640>
- Ortiz, E. (2015). La escritura académica en el contexto universitario (pregrado). *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (22). <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n22/n22a02.pdf>
- Oteiza, R. (1999). Investigación curricular y desarrollo profesional. *Revista de Psicodidáctica*, (9). <https://www.redalyc.org/pdf/175/17500908.pdf>
- Peña, P., Abarrán, P., Errázuriz, M. y Lagos, C. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 7-26. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art01.pdf>
- Pérez, H. (1999). *Nuevas tendencias de la composición escrita*. Magisterio.
- Rubio, M. y Varas, J. (1997). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Editorial CCS.

- Suárez, S. A. (2018). *Escritura: las concepciones de los estudiantes y su relación con las prácticas de enseñanza en grado cuarto* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/35209>
- Van Dijk, T. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Vásquez, F. (2009). *Pregúntele al ensayista*. Kimpres.
- Villalón, R. y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219-232. <https://doi.org/10.1174/021037009788001761>

Capítulo 7. Argumentación en la enseñanza de la ecología de insectos: contribuciones para la educación en biología*

Humberto Bohórquez-Salazar

Jairo Robles-Piñeros

El desarrollo de habilidades argumentativas en la enseñanza de las ciencias favorece la consolidación de personas con carácter crítico, analítico, reflexivo y consciente de su realidad. En este estudio se desarrolló la identificación de ideas previas sobre tres categorías principales: el concepto de ecología, el reconocimiento de los insectos y la estructura del argumento, mediante la aplicación de un cuestionario a estudiantes de séptimo grado de una institución educativa rural del departamento de Boyacá (Colombia). El proceso se desarrolló en tres momentos: la consolidación de la información, la elaboración y validación del instrumento y la aplicación de la prueba. Los resultados fueron examinados mediante un *software* de análisis de datos cualitativos a la luz de planteamientos previamente estipulados. Los resultados demostraron algunas deficiencias en el reconocimiento de los insectos y sus relaciones ecológicas; como consecuencia, se presenta una escasa estructuración de argumentos en las ideas manifestadas. Esta investigación permite plantear la importancia del desarrollo de actividades que refuercen y favorezcan la argumentación en ámbitos escolares y, a su vez, fortalecer los conceptos disciplinares con relación a la enseñanza de la biología.

* Para citar este capítulo: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587984507.9789587984514.7>

Introducción

Es imprescindible reconocer que la enseñanza de las ciencias ha planteado la imperativa necesidad de examinar una serie de modelos conceptuales diferenciados. Estos permitirán a los estudiantes planear procesos que favorezcan el aprendizaje, la evolución conceptual y la reflexión crítica en las aulas de clase. Todo esto, con miras al desarrollo de habilidades cognitivas en el individuo y a la libre expresión de sus ideas, plenamente justificadas.

Actualmente se reconoce, con cierto recato, que las ciencias no son un corpus de descripciones y explicaciones de los fenómenos de un mundo que no se puede problematizar, objetivo o incuestionable. Al contrario, las prácticas previstas por los científicos para evaluar la validez de las hipótesis que se están estudiando hacen parte de experiencias discursivas a través de las cuales se construye el conocimiento. En este proceso los postulados y las teorías son susceptibles de ser modificados, por tanto, la discusión, la controversia, el planteamiento y la generación de nuevos modelos explicativos de los fenómenos que se están estudiando y, en algunos casos, el cambio de paradigmas preestablecidos son productos relacionados estrechamente con procesos de argumentación, lo cual logra reafirmar la importancia del lenguaje en los procesos de aprendizaje (Revel *et al.*, 2014).

Por esto, la presente investigación tiene como propósito la identificación de los modelos argumentativos que presentan los discursos escritos de los estudiantes. Además, se tienen en cuenta las ideas previas y cómo estas logran ser un punto de partida para la construcción de ambientes que generen espacios para la argumentación. Tomar en consideración los saberes previos de los estudiantes contribuye a una contextualización de la temática trabajada, además ayuda con una construcción social del conocimiento a partir de los discursos que se desarrollen con los conocimientos manifestados.

Asimismo, vincular el desarrollo de habilidades lingüísticas, en este caso la argumentación, con disciplinas como la ecología pretende la apropiación de conceptos que contextualicen al estudiante sobre las generalidades de la temática. También se procura contribuir a la generación de un pensamiento crítico y analítico que permita la justificación, la defensa y la refutación de ideas con el uso de pruebas o datos interdisciplinarios. Por último, se parte de la premisa

de que la relación de un organismo con su entorno no solo se enfoca en lo estrictamente natural, sino que conjuntamente vincula aspectos poblacionales, sociales, evolutivos y hasta políticos.

Argumentación: entre la problematización y las potencialidades en la enseñanza de las ciencias

A pesar de que la argumentación, al igual que el uso de pruebas, es frecuentemente percibida como clave a la hora de aceptar teorías científicas, diversos estudios de aula muestran que los estudiantes tienen pocas oportunidades de comprobar con evidencias los modelos y las cuestiones sociocientíficas más relevantes (Driver *et al.*, 2000). Además, el alumnado solo va a argumentar si su papel en clase así lo requiere y, como se ha visto, en escasas ocasiones estas prácticas se realizan en contextos habituales de enseñanza-aprendizaje.

Otros estudios realizados (Archila, 2013; Revel *et al.*, 2005; Sanmartí y Sardà, 2000) señalan la dificultad de los estudiantes para argumentar al intentar expresar de forma oral y escrita sus explicaciones referentes a fenómenos. Una de las dificultades que presentan los estudiantes es que escriben oraciones largas, pero sin llevar un orden o una coherencia, o muy cortas sin realizar justificaciones precisas al combinar términos cotidianos y científicos, es decir que carecen de la rigurosidad, precisión y estructuración propias del contexto de las ciencias. Una de las posibles causas de estas dificultades es que la enseñanza que se está brindando es claramente disciplinar, al dejar de lado el desarrollo de habilidades como la de argumentar, por considerar que es tarea primordial de los profesores de lengua castellana (Buitrago *et al.*, 2013). Otro aspecto a resaltar es la falta de capacitación de los docentes frente a la enseñanza de la argumentación, ya que suelen desconocer actividades y estrategias metodológicas que se pueden realizar en el aula para el desarrollo de argumentos (Ruiz *et al.*, 2013).

Además de esto, otras dificultades que se encuentran para la argumentación se pueden evidenciar en la diferenciación de hechos observables e inferencias, identificación de argumentos significativos y su organización de manera coherente. Tampoco se logra distinguir entre los términos de uso científico y los de uso cotidiano, al utilizar palabras “comodín” propias del lenguaje

coloquial (Sanmartí y Sardà, 2000). Esto denota una escasa teorización que provea a los partícipes de un lenguaje que sea de uso académico y contextual. Asimismo, Halldén (1988) detectó que las connotaciones teleológicas y antropomórficas en las explicaciones del alumnado en el campo de la biología y de las ciencias se encuentran cuando se les pide argumentar, no en el nivel declarativo. Esto sugiere que el problema trasciende el ámbito de los conocimientos conceptuales y, en cambio, se sitúa en el ámbito metacognitivo de saber qué entienden los alumnos por explicar.

Desarrollar competencias argumentales permite, además de la movilización del conocimiento científico para poder comprender los problemas de la sociedad, actuar responsablemente. Esto posibilita en el alumnado evaluar la información, las ideas y los conceptos a partir de los cuales podrán decidir qué aceptar, qué creer y qué actuaciones promover (Sanmartí *et al.*, 2009). Las prácticas para la enseñanza de las ciencias apoyadas en la argumentación son parte de los objetivos basados en el aprendizaje constructivista social. Este se apoya en la consideración de la argumentación como una actividad dialógica que considera la persuasión como parte del género discursivo de la ciencia y, por tanto, es parte del género discursivo de la enseñanza de las ciencias (Sánchez *et al.*, 2013). De esta forma se ayuda a los estudiantes a internalizar, reacomodar o transformar la información nueva en conceptos aplicables a su entorno académico y social. El enseñar y aprender ciencias desde la argumentación pretende convertir el aula en un espacio en el que se pueda consensuar la ciencia y las historias de vida de los estudiantes, con el fin de hacer intensivos los canales de comunicación a través del lenguaje (Baker, 2009; Cazden, 1991; Henao y Stipcich, 2008; Schwarz, 2009; Sutton, 2003).

Aunque los esfuerzos ya han comenzado, todavía nos encontramos lejos de una enseñanza metódica de la argumentación. Es por ello que los resultados sobre argumentación en la educación media aún son insuficientes. La orientación de la escuela hacia la argumentación es muy baja, no se guía al estudiante constantemente para justificar sus ideas u opiniones de manera escrita y los textos argumentativos son escasos (Camps y Dolz, 1995).

Ecología e insectos: implicaciones para la enseñanza de la biología

La enseñanza de la ecología en las aulas se puede describir por medio de dos aspectos fundamentales en los que se enmarcan algunos estudios seleccionados. El primero hace referencia al estudio de la ecología como puente para el letramiento científico. El *letramiento científico*, también nombrado *literacidad científica* en algunas traducciones del término *literacy* en inglés, se define como “la capacidad de utilizar el conocimiento y procesos científicos no solo para comprender el mundo natural sino también para participar en las decisiones que lo afectan” (Rezzano, 2016). Acá también se consideran ideas sobre la concepción del letramiento ecológico como una forma de cultivar la inteligencia emocional, social y ecológica que amplía el horizonte de acción humano y, principalmente, como un cambio histórico de paradigma que cultiva e impulsa una nueva pedagogía ambiental (Aranda, 2015; Orr, 2005; Robles-Piñeros y Tateo, 2021). También se aborda la posibilidad de alcanzar un mayor nivel de conceptualización en ciencias, específicamente en ecología. Esto como un ejemplo a pequeña escala de lo que se puede lograr en el aula, a propósito de la argumentación (Brito *et al.*, 2010).

El segundo se refiere a las estrategias y actividades para la enseñanza de la ecología, en las que se describen trabajos como la *Guía metodológica para la enseñanza de ecología en el patio de la escuela (EEPE)* (Arango *et al.*, 2002), *Argumentação e explicação no ensino de ecologia* (Freire, 2014) y “Proceso argumentativo em aulas de ecologia” (Guelero do Valle y Motokane, 2013), por mencionar algunos. En todas estas comunicaciones se hace especial énfasis en la importancia de la elaboración, la validación y la aplicación de estrategias o actividades que ayuden a favorecer el aprendizaje de la ecología a partir de procesos enfocados en la argumentación.

Respecto a estudios sobre la enseñanza de la ecología de insectos, aún hay una preocupante falta de información. Las relaciones entre humanos e insectos han sido una constante lucha entre las percepciones positivas y negativas desde un punto de vista antropocéntrico, aunque históricamente se percibe un predominio de los aspectos negativos, lo que ha generado el calificativo de *plaga* (Speight *et al.*, 2008), el cual se extrapola a todo el grupo biológico.

Debido a su gran diversidad, los insectos son considerados uno de los grandes competidores del ser humano (Bohórquez Salazar *et al.*, 2016; Borrór y White, 1970; Deléage, 1993). Esta competencia inició, muy probablemente, con la invención de la agricultura, ya que desde ese momento se planteó en términos prácticos el problema de los parásitos en los cultivos. Como ejemplo, se hace referencia a la relación de los insectos con el ser humano desde un plano espiritual, en el que se planteaban procesos de excomunión a los insectos dañinos, tal y como lo pronunció el oficial de Troyes en 1516 (Lhoste, 1979, citado por Deléage, 1993). Otro ejemplo se vio en Valence en 1685, donde las langostas se negaban a someterse a la sentencia de los jueces, quienes explicaron que la aparición de estos insectos no era más que un justo castigo a los campesinos y viñateros que no habían pagado sus diezmos (Bodenheimer, 1952, citado por Deléage, 1993).

Los insectos que de alguna manera hacen daño al ser humano o a nuestros medios de vida tienden a ser los más importantes en los pensamientos de la comunidad, debido al impacto que pueden llegar a generar en la salud o en las actividades que desarrollan las personas diariamente. Por esta razón, se suelen dejar de lado aquellos insectos con los cuales nos sentimos familiarizados, como, por ejemplo, las abejas y sus actividades, y por ello una gran cantidad de especies que son importantes para el ser humano son ampliamente ignoradas. Sin lugar a dudas, los insectos tienen una variedad de roles fundamentales que desempeñar en los medios de vida humanos y, en ocasiones, en el alivio de la pobreza (Speight *et al.*, 2008), lo que hace de este grupo en particular un eje fundamental para el desarrollo ecosistémico.

Tomando en consideración los conocimientos que tienen los estudiantes del grupo biológico en mención, se desarrollan actividades con el fin de analizar la construcción y el desarrollo de los procesos argumentales en los discursos referidos a ecología de insectos.

Metodología

El estudio se desarrolló con un paradigma histórico-hermenéutico, el cual busca reconocer la diversidad, comprender la realidad y construir sentido a partir de la comprensión histórica del mundo simbólico; de allí el carácter fundamental

de la participación y el conocimiento del contexto como condición para hacer investigación (Cifuentes, 2011). De acuerdo con esto, se plantea un enfoque cualitativo para el desarrollo de proyecto, el cual, según Creswell (2010), es un medio para explorar y para entender el significado que los individuos o los grupos atribuyen a un problema social o humano. Tanto el paradigma como el enfoque permiten desarrollar una exploración amplia de las ideas que infunden los discursos sobre ecología de insectos. Además, permiten evaluar cómo el contexto influye en los estudiantes y las personas, de manera que afecta directamente la elaboración de argumentos referentes al estudio.

Método

Se aplicó el método de estudio de caso colectivo-interpretativo, en el cual el investigador puede estudiar conjuntamente un determinado número de casos, con poco o nulo interés en un caso particular, con la intención de indagar sobre un fenómeno, una población o una condición general. No se trata de estudiar un colectivo, sino de un estudio instrumental extendido a varios casos (Ortiz, 2015).

Además, los momentos de la investigación se dividieron en una consulta bibliográfica, en la que se determinaron los elementos constitutivos y la intencionalidad de las preguntas a aplicar en el cuestionario; el desarrollo y la elaboración del cuestionario y su validación por expertos, y, por último, la aplicación de la prueba. Esta última tenía dos finalidades importantes: en primer lugar, determinar las ideas previas que poseían los estudiantes sobre los conceptos centrales de la investigación, como la argumentación y la ecología, en este caso enfocada en un grupo biológico, los insectos, y, en segundo lugar, determinar la estructura inicial de los argumentos que poseían los estudiantes, mediante los parámetros estipuladas por Erduran *et al.* (2004), quienes usan el modelo argumentativo de Toulmin (MAT) para valorar cualitativa y cuantitativamente la estructura de los argumentos.

Participantes, técnica y cuestiones éticas

Los participantes del estudio fueron doce estudiantes entre los once y los trece años de grado séptimo de una institución educativa pública rural de un

municipio de Boyacá. Estos estudiantes se seleccionaron por conveniencia, considerando el fácil acceso para la realización de la prueba, además de la correlación de los contenidos programáticos del curso con la temática de la investigación. Cada uno de los procesos realizados estuvo enmarcado en las consideraciones éticas correspondientes, considerando la protección de los datos de los participantes en el estudio.

Para la organización y gestión en el aula de las actividades, se tomó en cuenta la técnica de grupos focales, la cual es un espacio de opinión para captar el sentir, el pensar y el vivir de los individuos, lo que provoca autoexplicaciones para obtener datos cualitativos (Kitzinger, 1995).

Análisis de los datos

Atlas.ti

Para el análisis de datos se usó el programa Atlas.ti, versión 7.5.4, que es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de grandes volúmenes de datos textuales. Estos se consignaron en formatos digitalizados para su ingreso al *software* y se les aplicaron dos niveles de análisis, el primero textual y el segundo conceptual.

Modelo argumentativo de toulmin (MAT)

En la metodología propuesta por Erduran *et al.* (2004), la calidad de los argumentos se evalúa tomando como base la observación de la combinación de los componentes del argumento (Toulmin, 1958). En las declaraciones de los alumnos las combinaciones que tienen un mayor número de componentes son típicas de un argumento más elaborado. De esta manera, se sugieren combinaciones dobles, triples, cuádruples o quíntuples de componentes, que se representan con letras mayúsculas, como indicativo de un orden creciente de complejidad del argumento, como se muestra en la tabla 7.1.

Tabla 7.1. **Combinaciones de los componentes del MAT**

Combinaciones de componentes	Nivel de argumentación
ES (explicaciones simples)	Nivel 1
CD (conclusión-dato)	Nivel 2
CJ (conclusión-justificación)	
CDJ (conclusión-dato-justificación)	Nivel 3
CDB (conclusión-dato-respaldo)	
CDR (conclusión-dato-refutación)	Nivel 4
CDJB (conclusión-dato-justificación-respaldo)	
CDJR (conclusión-dato-justificación-refutación)	
CDJQ (conclusión-dato-justificación-cualificador)	Nivel 5
CDJBRQ (conclusión-dato-justificación-respaldo-refutación-cualificador)	

Fuente: Erduran *et al.* (2004, p. 928).

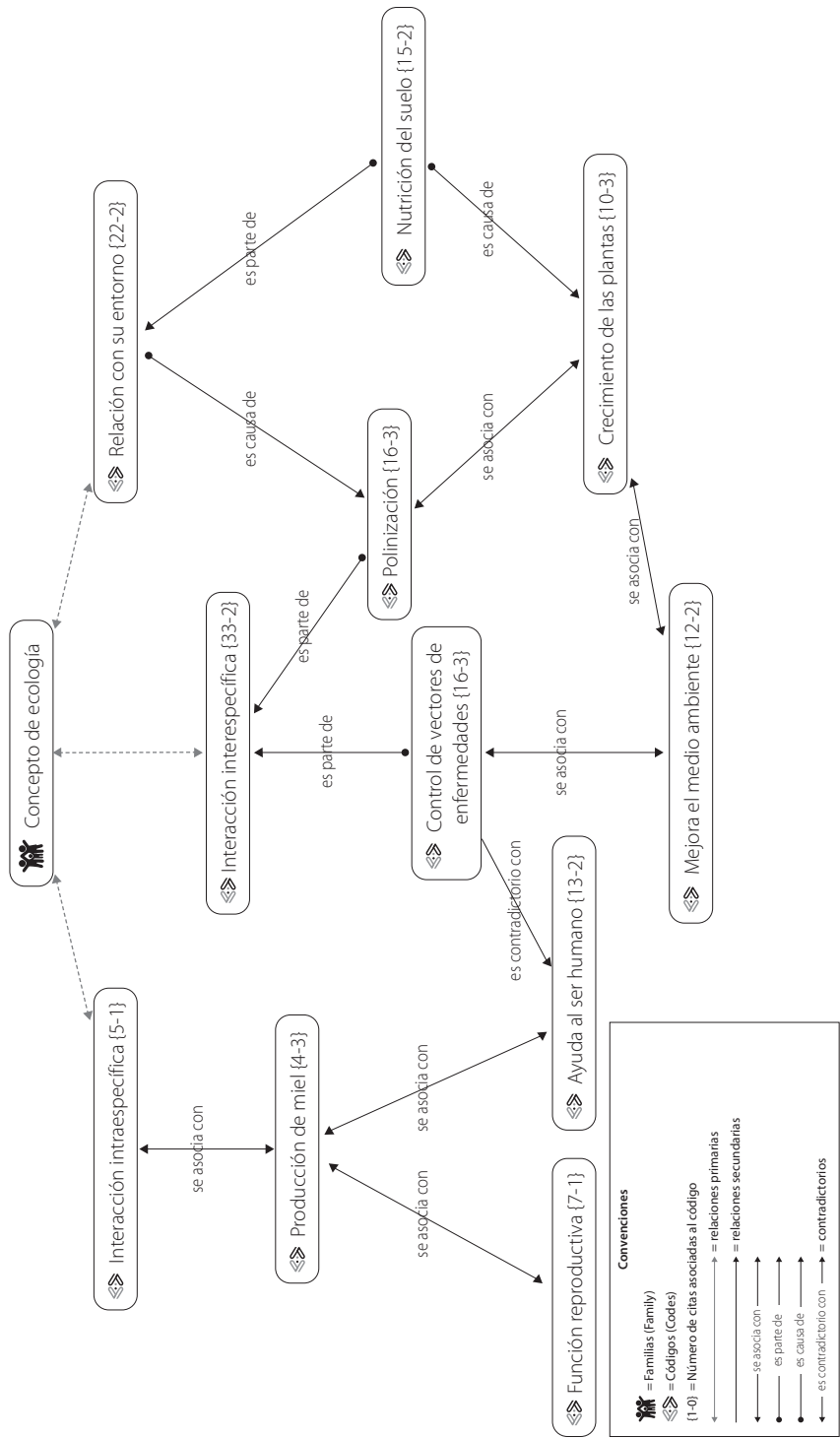
Resultados

En la aplicación de la prueba se estipularon tres categorías, con las cuales se desarrolló la presentación de los resultados y su posterior análisis; estas son: el concepto de ecología, el reconocimiento de los insectos y la estructura del argumento.

Concepto de ecología

La elaboración de las redes semánticas extraídas del análisis con el programa Atlas.ti permiten establecer una relación de los conceptos de los estudiantes con el ejercicio propuesto. Se tomó en consideración el ítem 5d de la prueba, el cual pretendía determinar, en primera medida, cómo los estudiantes relacionaban algunos comportamientos de los insectos con el concepto de ecología (figura 7.1).

Figura 7.1. Red semántica 5d: concepto de ecología



Fuente: elaboración propia.

En la figura 7.1, se puede observar una serie de códigos que presentan gran coocurrencia en las respuestas, entre ellos la *interacción interespecífica* (33)¹, la *relación con el entorno* (22) y la *interacción intraespecífica* (5), ubicados como relaciones fuertes en el momento de ejemplificar la categoría. Se consideran estos códigos como fundamentales al tener en cuenta la definición de ecología en la cual se enmarca la actividad, concebida como la disciplina de las relaciones de los organismos con el mundo exterior (Deléage, 1993), al igual que las interacciones de los organismos entre sí y su distribución en la naturaleza (Gurevitch *et al.*, 2002).

Dentro del código de la interacción interespecífica se hace una correlación entre los códigos *polinización* (16) y *control de vectores de enfermedades* (16). Estas conexiones se plantean según las afirmaciones de los estudiantes, las cuales apuntaban a mencionar constantemente términos que hacen especial énfasis en relaciones de estos individuos con otras especies, que pueden ser de beneficio (polinización entomófila) o de depredación (por ejemplo, el comportamiento de la mantis).

Para el código *relación con el entorno*, se tienen en cuenta aquellas interacciones que involucran un factor abiótico como parte fundamental del comportamiento del individuo en el ecosistema, lo cual lleva a una relación directa con el código *nutrición del suelo* (15) y de este, a su vez, con el código *crecimiento de las plantas* (10). Las respuestas de los estudiantes permiten identificar este tipo de relaciones, que, aunque son indispensables para conceptualizar lo que es la ecología, aún se quedan cortas en su fundamentación. Esto se debe a la dificultad de los estudiantes para argumentar, pues, al intentar expresar de forma escrita sus explicaciones, escriben oraciones con gran contenido de conceptos, pero sin orden ni coherencia.

Las relaciones de códigos con sus correspondientes citas permiten el abordaje del concepto de ecología mediante el ejercicio de identificación, selección y justificación de elementos que son afines a las definiciones de los autores referentes del proyecto. Aunque las coincidencias de ciertos apartados de las contestaciones son relevantes para inferir la apropiación del concepto, en el

¹ Estos números indican la cantidad de coocurrencias o citas relacionadas con el término en las comunicaciones escritas de los estudiantes.

momento de justificar el motivo de su elección, las respuestas denotan una carencia de pruebas que justifiquen esas afirmaciones (tabla 7.2). Por ende, se suelen repetir palabras y conceptos que están en los enunciados de los ejercicios y que no presentan una conexión lógica con el texto, como se muestra en la tabla 7.2.

Tabla 7.2. **Respuestas de algunos estudiantes sobre el motivo de elección de las oraciones para definir el concepto de ecología**

Participante	5d
Estudiante 1 (PdP1)	“Las mariposas transportan el polen de las flores a diversas plantas”.
	<i>Motivo de elección:</i> “¿Por qué las mariposas llevan el polen de flor en flor para polinizar otras flores?”.
	“Las abejas recolectan néctar de las flores para llevar a sus panales”.
Estudiante 6 (PdP6)	<i>Motivo de elección:</i> “¿Por qué las abejas llevan néctar para producir la miel?”.
	“Los escarabajos que ayudan a abonar la tierra”.
	<i>Motivo de elección:</i> “[...] que son muy ecológicos ayudan a la tierra”.
	“Las mariposas que ayuda a las plantas y a la salud de las plantas”.
	<i>Motivo de elección:</i> “[...] que son ecológicos porque ayudan a las plantas”.
	“Las abejas que ayudan al hombre para su comida”.
	<i>Motivo de elección:</i> “[...] es ecológico, ayuda al hombre”.

Fuente: elaboración propia.

Reconocimiento de los insectos

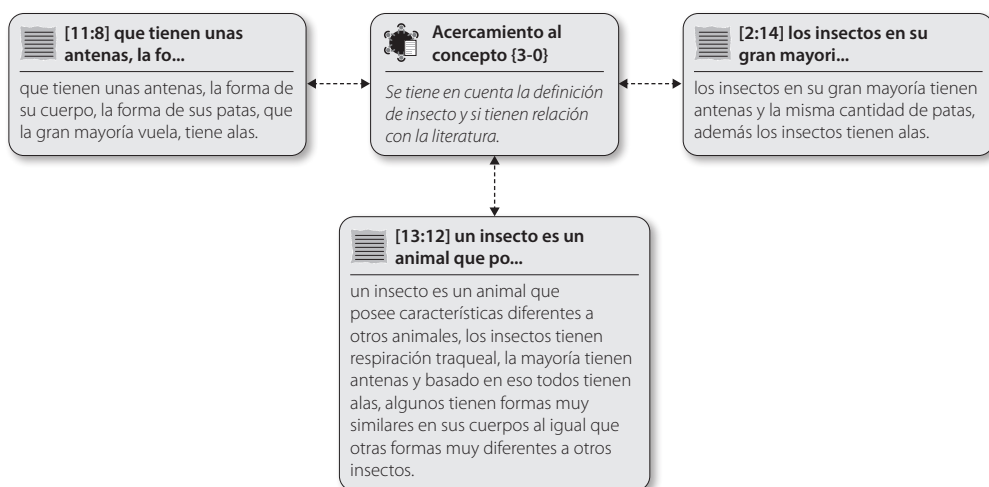
Para el estudio era clave saber cuáles concepciones poseían los participantes sobre los insectos y su ecología; por esto, se realizó la red semántica, en la que se mostraban las principales ideas desarrolladas frente al interrogante sobre el reconocimiento de los insectos.

En el ejercicio, se pidió a los estudiantes que identificaran las similitudes entre dos grupos biológicos (los insectos y otros artrópodos) y, en seguida, que determinaran las diferencias entre ellos y cómo habían logrado evidenciarlas; al final, se les solicitó que dieran un concepto sobre lo que ellos creían que era un insecto y que lo justificaran.

Aunque los participantes identificaron partes que caracterizan a los insectos, fueron menores las *diferencias significativas* (11) que aquellas que se consideran *diferencias no significativas* (24) en el momento de identificar un insecto. Estas

últimas no plantean contrastes claros o determinantes que permitan separar a los insectos del resto de artrópodos, razón por la cual los estudiantes tienden a generalizar estos grupos biológicos como miembros de una misma categoría. Para el caso de las diferencias significativas, algunos presentaron conceptos puntuales que permitieron determinar tres acercamientos al concepto de insectos (figura 7.2).

Figura 7.2. Acercamiento al concepto de insecto



Fuente: elaboración propia.

Los conceptos presentados se basaron en características visuales que los participantes percibieron en las imágenes que se les suministraron. Características como la forma del cuerpo, el número de patas, la presencia de antenas y demás provinieron de estas observaciones, por lo cual se limitó la capacidad interpretativa exclusivamente a la información percibida, y se dejó de lado lo que posiblemente ellos supieran empíricamente.

Estructura del argumento

Para este ítem, se planteó una actividad en la cual se mostró una situación problemática, en la que el estudiante tuviera que tomar una postura (a favor o en contra) y justificar esa idea con elementos del texto.

El análisis textual realizado muestra una predominancia del código *explicación simple* (27) apoyado por el código *justificación* (35), lo que permite observar que en el momento de asumir una postura y defenderla se propusieron ideas inconexas con datos, conclusiones o respaldos; es decir, dejaron de lado las estructuras que apoyaban el planteamiento de un argumento sólido en el contexto. Se observa también la presencia de tres estructuras más elaboradas, representadas en los códigos *CDJB* (1), *CD* (3) y *CDJ* (5). Aunque son escasas, estas estructuras permiten identificar elementos en común, como *C* (conclusión) y *D* (datos), propios de oraciones más elaboradas y, conjuntamente, exhibidos como componentes básicos en el momento de elaborar un argumento.

En los resultados obtenidos se nota una escasa estructura en la argumentación, ya que las explicaciones simples representan el nivel más bajo en la escala de valoración planteada por Erduran *et al.* (2004). Aunado a esto, se evidencia una limitada presencia de las combinaciones de los componentes del argumento. Estudios como los de Márquez y Prat (2010) coinciden en que los estudiantes, independientemente de su nivel académico, tienen dificultades para evaluar las pruebas y que una alta proporción de ellos manifiesta de manera implícita ideas próximas al determinismo. Además, se destaca la dificultad en reconocer evidencias que sean significativas para poder validar la información que aporta el texto, debido a que *a priori* todos piensan que la información escrita es siempre cierta e imparcial.

Discusión

En primera medida, se hace especial énfasis en la categoría *concepto de ecología*, en la cual se evidencia que con frecuencia los estudiantes carecen de justificaciones, pues en la enseñanza de la ecología se han presentado deficiencias, en su mayoría al no existir ideas que relacionen los distintos conceptos ecológicos. Por ejemplo, establecer algún tipo de relación entre organismos en un ecosistema sin presentar en profundidad las consecuencias que pueden implicar la ausencia de uno de ellos es consecuencia de una escasa teorización en términos ecológicos (Develay y Ginsburger-Vogel, 1986, citado en Gil y Martínez, 1992).

De modo similar, Parrado y Carreño (2017) evidencian en sus investigaciones una mínima relación en cuanto a los componentes e interacciones que constituyen el termino *ecología*. De igual manera, estas autoras observaron relaciones lineales, en las que se limita la integración de conceptos generales y específicos. Dichos resultados concuerdan con lo expresado por Sánchez-Cañete y Pontes (2010), quienes encontraron en sus estudios que, aunque los alumnos presentan algunas ideas útiles para profundizar en la construcción de nuevos conocimientos, también tienen concepciones alternativas y dificultades de aprendizaje significativo en relación con algunos conceptos básicos de ecología. Esto muestra una constante problemática en la enseñanza de la ecología, reflejada en algunos apartes de este estudio, y, por lo tanto, se debe apoyar para mejorar significativamente la percepción de los estudiantes sobre este tipo de conceptos.

En el apoyo a los procesos de la enseñanza de la ecología, resulta importante señalar al MAT como un método que contribuye a los principios del aprendizaje de las ciencias. Asimismo, proponer el diseño de herramientas que permitan reconocer la estructura cognitiva que poseen los estudiantes, al valorar sus ideas previas, permite una mejor labor educativa, ya que el docente construye conjuntamente con el estudiante un conocimiento que se usa como base para la transformación y consolidación de la comprensión que se desea alcanzar. Por ende, las investigaciones basadas en el MAT sugieren que el desarrollo de competencias argumentativas requiere de estrategias pedagógicas promovidas mediante un trabajo sistemático y sostenido a través del tiempo. Además, estas investigaciones también sugieren que el uso de la argumentación puede redundar en un mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en sus distintos niveles (Pinochet, 2015).

Frente a los datos obtenidos en la categoría de *reconocimiento de insectos*, se puede plantear lo mencionado por Shepardson (2002), quien encuentra que la forma y el tamaño son las características que utilizan los niños para identificar a los insectos, al señalar que “la comprensión de los niños sobre los organismos tiende a basarse en las características que perciben” (p. 638). Utilizar el tamaño como característica para identificar un insecto se torna débil y presenta una limitación que llevaría a introducir otros animales en el grupo de los insectos (como ciempiés, arañas, etc.) y a excluir algunos pertenecientes a este por su gran tamaño (como los escarabajos hércules).

Al tener en cuenta estos resultados con respecto al grado de conocimiento que se tiene sobre la enseñanza de la ecología de los insectos, Jiménez-Aleixandre (1998) plantea que los estudiantes presentan vacíos conceptuales sobre los animales; por ejemplo, los clasifican incorrectamente, tienen una visión distorsionada sobre su alimentación, desconocen su hábitat y les otorgan caracteres negativos. Finalmente, estas dificultades son caracterizadas y atribuidas a producciones sociales, como las procedentes del ámbito familiar, entre otras. A su vez, Shepardson, en su investigación “Bugs, butterflies, and spiders: Children’s understandings about insects” (2002), demuestra que los niños no identifican algunas características morfológicas de los insectos, por lo cual clasifican animales dentro del grupo que no corresponde, utilizan términos poco comunes (como *bichos*) para referirse a los insectos y les atribuyen características dañinas, de forma que desconocen los beneficios que estos animales proporcionan.

Frente a la categoría de *estructura del argumento*, la gran presencia de explicaciones simples, ligadas al nivel 1 de argumentación, puede implicar una carencia en los procesos de resolución de problemas. Esto se ve representado en la redesccripción de la situación dada en las diferentes actividades de aula, al emplear las mismas expresiones utilizadas en los textos suministrados, de manera tal que los estudiantes terminan describiendo lo que observaron (Tamayo, 2014). Por tanto, es claro que las estructuras de concepto-relación-conceptos simples no funcionarán, ya que no representan una serie de aspectos lingüísticos de las proposiciones.

Aunque se han encontrado efectos benéficos al elaborar textos simples sobre la base del guion aplicable al conocimiento, es pertinente aclarar que dichos textos deben poseer una relación que esté fundamentada en datos o en pruebas que apoyen la afirmación inicial con el fin de validarla, aspecto que las explicaciones simples no presentan en este estudio. Conjuntamente, Sanmartí y Sardà, (2000) y Revel *et al.* (2005) señalan las dificultades de los estudiantes para argumentar, al intentar expresar de forma oral y escrita sus explicaciones referentes a fenómenos. Estos autores exponen que la calidad de los textos producidos por los estudiantes puede ser analizada críticamente en el sentido de que persiste, en algunos de ellos, cierta pobreza en cuanto a su estructura o que algunos componentes se encuentran poco desarrollados o desdibujados. Esto, según dichos autores, quiere decir que los textos que escriben los estudiantes carecen

del rigor, la precisión y la estructuración propias del contexto de las ciencias, lo que, según Jiménez-Aleixandre y Díaz de Bustamante (2003), está relacionado con clases basadas en metodologías tradicionales, en las que existe poca participación que favorezca la argumentación, pues pocas veces se da a los estudiantes la oportunidad de resolver problemas o de evaluar alternativas.

Las preconcepciones de los participantes del estudio son de gran utilidad para un posterior desarrollo de las actividades encaminadas al desarrollo argumentativo. Es necesario pensar las ideas previas como aquellas construcciones que los sujetos elaboran para dar respuesta a su necesidad de interpretar fenómenos naturales o conceptos científicos, además, útiles para brindar explicaciones y hacer descripciones o predicciones. Si bien estas son construcciones personales (Bello, 2004; Campanario y Otero, 2000), también son a la vez universales y muy resistentes al cambio, y muchas veces persisten a pesar de largos años de instrucción escolarizada (Bello, 2004).

Algunas de las preconcepciones suelen ser muy repetidas entre el alumnado, y, frecuentemente, son científicamente incorrectas (acordes con teorías de épocas precientíficas) y tienen un carácter implícito que dificulta enormemente su detección, incluso por el propio alumno (metacognición) (Campanario y Otero, 2000, citados por Cruz-Guzmán, 2011). Algunas de estas afirmaciones se ven representadas en los resultados de esta prueba inicial, lo cual permite corroborar su importancia para la elaboración de actividades que lleven a mitigar algunos aspectos que se consideran problemáticos. Si bien algunos autores consideran que pueden existir ideas previas relativamente aisladas (Mortimer, 1998), otros piensan que no lo son, sino que implican la formación de una red conceptual (o red semántica) o esquema de pensamiento más o menos coherente, pero diferente al esquema conceptual científico (Bello, 2004).

Estas ideas previas se originan y persisten gracias a las experiencias físicas cotidianas, al lenguaje de la calle, a los distintos medios de comunicación, a la existencia de errores conceptuales en algunos libros de texto y a otros aspectos de tipo metodológico (Cruz-Guzmán, 2011). Es decir que las ideas tienen una alta influencia del contexto en el cual se desenvuelve el individuo, por lo tanto, se puede determinar que ambientes como el de la institución educativa en la que se realizó este trabajo influyen en sus preconcepciones y, por ende, en la deficiencia en la redacción de textos, en la simplicidad de términos científicos y en

las limitaciones en la comprensión lectora. Según Revel *et al.* (2005), esto repercute en la coherencia que muestran los estudiantes en el momento de expresar sus ideas frente a distintas preguntas y su respectiva sustentación, puesto que no hay concordancia entre lo que contestan y los fenómenos a los que hacen referencia. Se podría ratificar lo planteado por Driver *et al.*, (2000), quienes mencionan que las concepciones alternativas se activan o no según el contexto en que el sujeto razone. En un mismo individuo convergen diferentes ideas sobre un mismo tema, las cuales parecen guardar poca o ninguna relación.

Es por tanto prudente proponer la posibilidad de ampliar las perspectivas para el diseño de actividades con el fin de fortalecer y favorecer la argumentación en ciencias y, por ende, la apropiación de conceptos referentes a ecología que ayuden a los estudiantes a definir mejor esta disciplina en pro de un entendimiento holístico de las ciencias. Esta idea se basa, en primer lugar, en las ideas de Carrascosa (2005), quien esboza que se deben elaborar nuevos modelos para la introducción de los conceptos científicos teóricos y el aprendizaje de las ciencias en general. A esto se suma la perspectiva de Adúriz-Bravo (2011), que propone que el aprendizaje de la argumentación científica escolar supone aprender coordinadamente aspectos de cómo argumentar, en qué consiste una argumentación y sus particularidades desde el punto de vista lingüístico. En esta misma línea, Sanmartí (2007) sostiene que son necesarias instancias de enseñanza explícitas de la argumentación y las particularidades de esta tipología textual en relación con los contenidos científicos.

Conclusiones

Las actividades realizadas en el marco de este estudio permiten explorar habilidades en los estudiantes que pueden ser útiles al expresar sus ideas en el momento de argumentar. Cada uno de los conocimientos que se adquirieron permiten mejorar la destreza escritural, aspecto fundamental para elaborar un discurso sobre un tema determinado. Aunque la aplicación de la prueba puede ser extrapolable a poblaciones similares, es necesario considerar que el condicionamiento de esta está ligado a aspectos educacionales, contextuales y/o comportamentales que pueden llegar a generar diferencias significativas en el momento de analizar los componentes de los argumentos.

De forma general, se pueden determinar las claras falencias en cuanto al nivel argumentativo expuesto, las deficiencias en la comprensión lectora, redacción de textos y organización de estos, aunado a un bajo nivel en el manejo de conceptos técnicos que proporcionen herramientas para realizar justificaciones y respaldos para la defensa de las ideas en los procesos discursivos.

Determinar las falencias en la construcción de textos argumentativos en ámbitos escolares permite generar actividades posteriores que promuevan y favorezcan espacios para argumentar en el aula. En la enseñanza de las ciencias, es indispensable tomar en consideración la defensa o refutación de las ideas como parte fundamental de la dialéctica de las ciencias, aspecto primordial para la consolidación de teorías que ayuden a la explicación de fenómenos presentes en la cotidianidad.

Valorar el estado inicial de las ideas y cómo estas pueden ser complementadas y estructuradas en las discusiones generadas en el aula proporciona criterios para determinar la importancia de la argumentación en las clases de ciencias, además de apoyar los procesos que en este proyecto se desarrollaron.

La realización de un corpus conceptual en el marco de la historia y la epistemología de la ciencia permite, en el caso de la argumentación en ciencias, definir con claridad la metodología para la obtención de los datos y su análisis a la luz de las teorías desarrolladas por diversos autores. Además, en el campo de la ecología, una revisión histórica del concepto contribuye a conjeturar el desarrollo de este y a delimitar los fundamentos que lo rigen y, con esto, lograr extraer aquellos que permiten su desarrollo en el contexto escolar y personal, además de orientar las actividades con base en la ecología de los insectos.

El trabajo con los estudiantes puede orientarse hacia los posibles beneficios que poseen los insectos en un ecosistema y cómo actuar frente a dificultades que estos puedan acarrear. Se debe enfatizar en la apertura de escenarios educativos que permitan comprender las funciones de los insectos en los ecosistemas, como la polinización, el control biológico, la descomposición y ser fuente de alimento, elementos que se pretende integrar a los discursos desarrollados en los talleres posteriores.

Referencias

- Adúriz-Bravo, A. (2011). Concepto de modelo científico: una mirada epistemológica de su evolución. En L. Galagovsky (Ed.), *Didáctica de las ciencias naturales: el caso de los modelos científicos* (pp. 141-161). Lugar Editorial.
- Aranda, J. (2015). La alfabetización ecológica como nueva pedagogía para la comprensión de los seres vivos. *Revista Luna Azul*, (41), 365-384. <http://dx.doi.org/10.17151/luaz.2015.41.20>
- Arango, N., Chaves, M. y Feinsinger, P. (2002). *Guía metodológica para la enseñanza de ecología en el patio de la escuela (EEPE)*. Audubon.
- Archila, P. (2013). La argumentación y sus aportes a la enseñanza bilingüe de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(3), 406-423. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2849/2497>
- Baker, M. (2009). *Argumentative interactions and the social construction of knowledge*. Argumentation and Education. Springer.
- Bello, S. (2004). Ideas previas y cambio conceptual. *Educación Química*, 15(3), 210-217. https://www.fio.unicen.edu.ar/usuario/arocho/p5-0/index_archivos/BIBLIOGRAFIA/2004EQ210217.pdf
- Bohórquez Salazar, H., Buitrago Burgos, S. M., Cristancho Chinome, J. R., Robles Piñeros, J., Mendieta, M. P. y Gutiérrez Gómez, G. L. (2016). Diversidad de coleópteros en un bosque alto andino del municipio de Santa Rosa de Viterbo (Boyacá). *Revista Mutis*, 6(2), 32-46. <https://doi.org/10.21789/22561498.1149>
- Borror, D. y White, R. (1970). *A field guide to insects America: North of Mexico*. Peterson Field Guides. Houghton Mifflin Company.
- Brito, A., Carneiro, A. y Lins, M. (2010). Alfabetização ecológica e formação de conceitos na educação infantil por meio de atividades lúdicas. *Investigações em Ensino de Ciências*, 15(1), 181-200. https://www.researchgate.net/publication/45259333_Ecological_literacy_and_concepts_formation_in_childhood_education_through_playful_activities
- Buitrago, A., Mejía, N. y Hernández, R. (2013). La argumentación: de la retórica a la enseñanza de las ciencias. *Innovación Educativa*, 13(63), 17-39. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v13n63/v13n63a3.pdf>
- Campanario, J. y Otero, J. (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las

- estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18(2), 155-169. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21652>
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *CL & E. Comunicación, Lenguaje y Educación*, (26), 5-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941554>
- Carrascosa, J. (2005). El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (parte I). Análisis sobre las causas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(2), 183-208. doi: 10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2005.v2.i2.06
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Ibérica.
- Cifuentes, R. (2011). *Diseños de investigación cualitativa*. Noveduc.
- Creswell, J. (2010). *Proyecto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2.ª ed.). Bookman.
- Cruz-Guzmán, M. (2011). Diseño práctico de una unidad didáctica en el área de las ciencias experimentales enmarcado en un proceso de enseñanza-aprendizaje activo y constructivista. *Campo Abierto*, 30(2), 141-163. <https://idus.us.es/handle/11441/38616>
- Deléage, J. (1993). *Historia de la ecología: una ciencia del hombre y de la naturaleza*. Icaria.
- Driver, R., Newton, P. y Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200005\)84:3<287::AID-SCE1>3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200005)84:3<287::AID-SCE1>3.0.CO;2-A)
- Erduran, S., Simon, S. y Osborne, J. (2004). TAPPING into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88(6), 915-933. doi: 10.1002/sce.20012
- Freire, C. (2014). *Argumentação e explicação no ensino de ecologia* [Tesis de maestría]. Dedalus, Banco de Dados Bibliográficos da USP. https://dedalus.usp.br/F/4H4CLAC-3XP46VCBAHLUTK9S6V2MA3E2C1QLMDJV68VP4PCLU9P-00304?func=full-set-set&set_number=009865&set_entry=000001&format=999
- Gil, M. y Martínez, B. (1992). Problemática de la enseñanza-aprendizaje de la ecología. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (14), 67-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=254983>

- Guelero do Valle, M. y Motokane, M. (2013, noviembre 10-14). Processo argumentativo em aulas de ecologia. En *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências-IX ENPEC* (pp. 1-8). Editora Abrapec. ISBN: 978-85-99681-03-9.
- Gurevitch, J., Scheiner, S. y Fox, G. (2002). *The ecology of plants*. Sinauer Associates.
- Halldén, O. (1988). The evolution of the species: Pupil perspectives and school perspectives. *International Journal of Science Education*, 10(5), 545-552. <https://doi.org/10.1080/0950069880100507>
- Henao, B. y Stipcich, M. (2008). Educación en ciencias y argumentación: la perspectiva de Toulmin como posible respuesta a las demandas y desafíos contemporáneos para la enseñanza de las ciencias experimentales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(1), 47-62. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART3_Vol7_N1.pdf
- Jiménez-Alexandre, M. (1998). Diseño curricular: indagación y razonamiento con el lenguaje de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 203-216. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21529>
- Jiménez-Alexandre, M. y Díaz de Bustamante, J. (2003). Discurso de aula y argumentación en las clases de ciencias: cuestiones teorías y métodos. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(3), 359-370. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21944>
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus group. *BMJ*, 311, 299-302. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Márquez, C. y Prat, A. (2010). Favorecer la argumentación a partir de la lectura textos. *Alambique*, (63), 39-49.
- Mortimer, E. (1998). Multivoicedness and univocality in classroom discourse: An example from theory of matter. *International Journal of Science Education*, 20(1): 67-82. <https://doi.org/10.1080/0950069980200105>
- Orr, D. (2005). Place and pedagogy. En M. Stone y M. A. Torales (Orgs.), *Investigación e formación en educación ambiental: novos escenarios e enfoques para un tempo de câmbios* (pp. 129-145). Centro de Extensión Universitária e Divulgação Ambiental de Galicia (Ceida).
- Ortiz, A. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Ediciones de la U.
- Parrado, K. y Carreño, L. (2017). Implementación de una unidad didáctica como primera experiencia en el aula: hacia un aprendizaje significativo del concepto ecosistema. *Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 205-214. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/1549>

- Pinochet, J. (2015). El modelo argumentativo de Toulmin y la educación en ciencias: una revisión argumentada. *Ciência & Educação (Bauru)*, 21(2), 307-327. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150020004>
- Revel, A., Couló, A., Erduran, S., Furman, M., Iglesia, P. y Adúriz-Bravo, A. (2005, septiembre 7-10). *Estudios sobre la enseñanza de la argumentación científica escolar* [Presentación en conferencia]. VII Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias, Granada, España.
- Revel, A., Meinardi, E. y Adúriz-Bravo, A. (2014). La argumentación científica escolar: contribución a la comprensión de un modelo complejo de salud y enfermedad. *Ciência & Educação (Bauru)*, 20(4), 987-1001. <https://www.redalyc.org/pdf/2510/251032706014.pdf>
- Rezzano, S. (2016). Los cursos de lengua extranjera en el nivel superior: un aporte para la alfabetización académica y científica. *LyCE Estudios*, 19, 83-103. <https://ffyl.un-cuyo.edu.ar/upload/lyceestudios2016193.pdf>
- Robles-Piñeros, J. y Tateo, L. (2021). Isn't all about trash... Children's conceptions about ecology and their implications for biology education in Colombia. *Journal of Biological Education*. doi: 10.1080/00219266.2021.1941189
- Ruiz, F., Tamayo, O. y Márquez, C. (2013.) La enseñanza de la argumentación en ciencias: un proceso que requiere cambios en las concepciones epistemológicas, conceptuales, didácticas y en la estructura argumentativa de los docentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(1), 29-52. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129372003.pdf>
- Sánchez-Cañete, F. y Pontes, A. (2010). La comprensión de los conceptos de ecología y sus implicaciones para la educación ambiental. *Revista Eureka sobre Divulgación y Enseñanza de las Ciencias*, 7(extraordinario), 271-285. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92013009010>
- Sánchez, L., González, J. y García, Á. (2013). La argumentación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(1), 11-28. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129372002>
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*. 10 Ideas Clave. Graó.
- Sanmartí, N. y Sardà, A. (2000). Enseñar a argumentar científicamente, un reto en las clases de ciencias. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 18(3), 405-422. <https://ensciencias.uab.cat/article/view/v18-n3-sarda-sanmarti>

- Sanmartí, P., Pipitone, V. y Sardà, J. (2009). Argumentación en clase de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, (número extra, VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias), 1709-1714. https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2009nEXTRA/edlc_a2009nExtrap1709.pdf
- Schwarz, B. (2009). *Argumentation and learning*. Argumentation and Education. Springer.
- Shepardson, D. (2002). Bugs, butterflies, and spiders: Children's understandings about insects. *International Journal of Science Education*, 26(4), 627-643. doi: 10.1080/09500690110074765
- Speight, M., Hunter, M. y Watt, A. (2008). *Ecology of insects: Concepts and applications*. Wiley-Blackwell.
- Sutton, C. (2003). Los profesores de ciencias como profesores de lenguaje. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 21(1), 21-25. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21883/21717>
- Tamayo, E. (2014). Pensamiento crítico dominio-específico en la didáctica de las ciencias. *TED*, (36), 25-46. <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n36/n36a03.pdf>
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.

Capítulo 8. Del lápiz a la cámara, de la palabra a la imagen y del libro al cine*

Leidy Lorena Chacón Ortiz

Andrés Mauricio Páez Ochoa

El presente capítulo recoge la experiencia pedagógica desarrollada en dos instituciones educativas distritales (I. E. D.) de la localidad 10, Engativá, de la ciudad de Bogotá: el colegio Nydia Quintero de Turbay y el instituto técnico industrial Laureano Gómez. Esta investigación tuvo como origen inmediato la urgencia de mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas, pues, si bien estas instituciones tradicionalmente habían ocupado lugares aceptables en el *ranking* anual de colegios, en los últimos años esos puntajes descendieron, a raíz de dos motivos fundamentales: por una parte, el desinterés de los estudiantes que llegaran a este nivel frente al futuro próximo con relación a la educación superior y, por otra, las consecuencias arrasadoras de la pandemia de la covid-19, que detuvieron o retrasaron el progreso humano en múltiples dimensiones, entre otras, la educación.

Ese desencanto por el mundo académico se debe, entre otras razones, a la desmotivación familiar, la premura económica, las angustias existenciales, la desconexión entre educación y realidad y la supervivencia en un mundo que exige otros caminos diferentes a la universidad. De este modo, en el área de lectura crítica, impartida por separado como Castellano y Filosofía en el plan de estudios de ambas instituciones, se diagnosticaron las habituales falencias al leer, sustentar y producir textos, a pesar de los esfuerzos implementados por los docentes y las distintas políticas públicas. En este sentido, se pretendió encontrar las posibles causas de la fractura mencionada.

* Para citar este capítulo: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587984507.9789587984514.8>

Así, se propusieron estrategias que permitieran procesos de lectura y escritura que trascendieran de la lectura secuencial a la simultánea, acercando distintos tipos de texto y produciendo material audiovisual, máxime cuando la población mundial se vio obligada a hacer transitar su existencia por las pantallas de computador a causa de la pandemia.

Porque narrar es mirar

La sociedad actual ha puesto de cabeza los valores y las dinámicas tradicionales, pues cuestiona verdades que se creían inamovibles. Esto se ha convertido en un verdadero problema en el intento de comprender la ruptura entre las dinámicas del mundo adulto y las de los niños y jóvenes de la era digital. En esa vía, es un reto permanente para la escuela analizar los profundos cambios y las causas que generan desconexión y fracturan las maneras clásicas de aprender y de enseñar. Por esta razón, es imperativo para todos los actores inmersos en los procesos escolares crear puentes y hallar caminos dialogantes entre los saberes proporcionados por la escuela y los aprendidos en la barriada, en las redes sociales, en los videojuegos y en todos aquellos textos que generan interés en los niños y jóvenes.

De tal forma, esta investigación abordó los fenómenos antes descritos desde la óptica de jóvenes del ciclo V, es decir grados décimo y undécimo, con edades entre quince y dieciocho años, dentro del marco de la escuela pública y las asignaturas de filosofía y ciencias sociales. Así, a partir de este estudio, surgió la pregunta de investigación ¿cómo generar pensamiento crítico desde la lectura, la escritura y el mundo digital? Este interrogante está relacionado con la urgencia por reconocer los múltiples tipos de texto que habitan la realidad y, al tiempo, por motivar en el aula a los estudiantes hacia las diversas formas de afrontarlos para su comprensión y para la elaboración de nuevos textos en el campo audiovisual, teniendo en cuenta el aislamiento al que condujo al mundo el coronavirus, con mayores consecuencias en la población infantil y juvenil.

Desde la perspectiva de los resultados externos e internos, como lo explica Freire (2005), para muchos estudiantes y parte del mundo adulto (Estado, docentes y padres de familia), el ejercicio vital de la educación es una acción desnaturalizada, desarticulada de la realidad inmediata y que se restringe a un

nivel de formación puntual. Esto hace que los procesos escolares (de la lectura y la escritura) se vuelvan improntas de la educación bancaria, planteada por el mismo Freire (2005) como apéndice del sistema de mercado. En este caso puntual, fortalecer técnicas para el éxito en las pruebas estandarizadas no significa *per se* activar la transformación personal y social desde el conocimiento.

Las carencias antes descritas, que surgen de la obsolescencia curricular, la inoperancia estatal y la desmotivación escolar, también existen en el contexto virtual, y aunque allí se consumen copiosas cantidades de información, el débil vínculo entre elementos interpretativos, discursivos y creativos queda en manos del lector, que sube o baja su índice de acuerdo con sus intereses y habilidades.

Asimismo, en un mundo que ya no se organiza desde la hegemonía del saber, debido a la superlativa cantidad de información que circula en las plataformas, el desafío surge en otro escenario, pues a mayor cantidad de datos, menor posibilidad de verdad. Lo anterior se debe, en parte, a la explosión digital, que liberó contenidos que no se pueden digerir por razones como la escasez de tiempo para confrontarlos y la creciente ausencia de un pensamiento complejo.

Es imperativo entonces que, desde la educación básica y media, se potencie la lectura eficaz, que podría definirse como la capacidad de analizar e interpelar en la búsqueda de articular otras formas en lo lineal, lo discontinuo, lo simbólico y lo gráfico e incorporar lo transmediático. Por lo tanto, el propósito primordial de esta experiencia consistió en revitalizar la lectura como un acto natural, con el fin de acceder a ella desde formas y textos que motiven a leer de manera secuencial y simultánea.

En consecuencia, consideramos necesario propiciar escrituras múltiples con la palabra y la imagen en torno a la catarsis, la reflexión, la imaginación y la transformación de la realidad desde el mundo digital y audiovisual, incorporando además las deliberaciones necesarias sobre la catástrofe de la covid-19, que devolvió a una parte del mundo a escenarios crueles e inaceptables.

Para qué narrar, mirar, crear y transformar

Es necesario establecer mediaciones reales y potentes desde perspectivas como las de Martín-Barbero (2003) frente a la prevención del mundo adulto respecto al juvenil, con relación a lo que consumen en internet y sus formas de leer,

escribir o acceder al conocimiento. De ahí que sea preciso desmitificar esa desconfianza del maestro o del padre de familia hacia el estudiante en formación, y, así, rescatar el conocimiento resguardado en formatos tradicionales, como el libro; reconocer prácticas ancestrales, como el relato oral, o promover la pervivencia de lugares fundamentales, como la biblioteca.

Por otro lado, es importante tener en cuenta el aislamiento y el riesgo permanente a los que se someten niños y jóvenes en el universo digital —que rebasa con facilidad límites y leyes diseñados desde el mundo físico—, en el que a fin de cuentas se impone la cultura de lo ligero enunciada por Lipovetsky (2016), permitiendo que las líneas divisorias entre lo ético y lo cruel, lo criminal y lo lícito e incluso entre lo fatal y lo vital se hagan cada vez más borrosas. En esa medida, se conducen generaciones presentes y futuras a la banalización social, la deshumanización y la distorsión de la realidad.

Por estas razones, es capital generar procesos de lectura y de producción escrita interactivos, que armonicen el libro con el mundo audiovisual. De esta manera, en tiempos en los que la virtualidad impera y los jóvenes perciben como legítima su inmersión en las innumerables plataformas de información, es perentorio tener una educación en medios, como lo afirma Bacher (2009), desarrollando habilidades de análisis textual en torno al pensamiento simultáneo y la lectura secuencial, como lo plantea Simone (2001).

En ese orden de ideas, al implementar las reglas elementales de la lectura y la escritura desde la gramática, la sintaxis, la semántica y la pragmática como principios para deconstruir los signos que circulan en lo audiovisual, es posible propiciar en el estudiante la comprensión y ejecución de la estructura narrativa, que también procede en modalidades, como el cine o la televisión.

En síntesis, sin olvidar que la escuela ya ha sido permeada desde hace décadas por la cultura del espectáculo, como lo describe Ferres (2003), es pertinente recordar que este universo interactivo posee una inmanencia significativa desde las imágenes, los colores, los sonidos, la música y los recursos de producción. De esta forma, los estudiantes deben ser capaces de interpelar con sentido crítico esos textos y realizar los suyos enlazando los recursos narrativos, la producción, lo transmediático y un discurso que cuestione y se apropie de la realidad.

Claves para convertir la palabra en imagen y la narración en cine

La metodología utilizada en esta investigación fue la investigación-acción-participación como modelo de reflexión, intervención y transformación de un contexto básico y particular del mundo escolar, desde los mismos estudiantes involucrados como sujetos analizados, pero también como sujetos-agentes de cambio. Desde ahí, se ha venido logrando en esa transformación implementar dinámicas de creatividad y propuesta, ante la necesidad de movilizar la lectura-escritura hacia las fronteras del universo digital y audiovisual, a partir de una conciencia crítica de la realidad.

Por tales motivos, se contó con la participación de niños y jóvenes escolarizados del sector oficial de educación media (grados décimo y undécimo), con quienes se desarrollaron diferentes ejercicios pedagógicos para el análisis y la producción de textos audiovisuales.

Los jóvenes entre los quince y los dieciocho años en un gran número presentan dificultades convivenciales y académicas asociadas con el consumo de sustancias psicoactivas, la deserción escolar y la descomposición familiar; además, se ven enfrentados a escenarios hostiles en la escuela, en sus hogares y en la calle, y tienen como único acceso a la cultura el teléfono móvil, la televisión y los “parches” que integran de manera física y virtual con distintos fines, como los gustos musicales, las barras de fútbol o pandillas que controlan territorios.

Estos niños y jóvenes se enfrentan a un país de pocas oportunidades, pues su acceso a la formación universitaria es cada vez más difícil, las vacantes laborales exigen experiencia que no tienen y las condiciones sociales son trampas mortales en medio de una nación en la que el valor de la vida es ínfimo. En este sentido, el escenario escolar adquiere relevancia, pues es allí donde se visibilizan las expectativas, los sueños y la mirada inocente del niño en formación. Por lo tanto, la escuela debe promover y combinar la comprensión de los textos personales, las imágenes colectivas y las proyecciones oníricas de las nuevas generaciones interesadas en salir de las pantallas, y construir nuevos relatos incluyentes y significativos.

En este sentido, aunque es claro que esta experiencia pedagógica motiva a mirar la multiplicidad de textos existentes y las formas de leerlos, también es importante comprender los elementos estructurales y discursivos presentes en

la oralidad, la crónica, la televisión, el cómic o el cine para producir una narración audiovisual.

De esta forma, es fundamental acercar a los estudiantes la historia de la comunicación, los usos del lenguaje, sus plataformas y significaciones: el grito, el papel, la piedra, la imprenta, la pintura, la película, entre otros; así como también extender la estructura general de la narración de las perspectivas textuales a los géneros audiovisuales, pues los estudiantes deben comparar su función transversal para la elaboración de textos continuos y discontinuos.

Al avanzar a la disposición de la imagen, sus formas e intenciones, los estudiantes desentrañan los imaginarios e ideologías presentes en los comerciales, los *realities*, las telenovelas, los noticieros o los filmes; y son capaces de crear sus relatos audiovisuales a partir de unas técnicas en las que la palabra muta a la imagen mientras la cámara narra y describe. Finalmente, recopilan información, graban, editan y presentan sus productos finales usando el teléfono móvil, en las versiones de documental o de ficción, originados en algún aspecto central de su realidad inmediata (como consumo de sustancias psicoactivas, acoso escolar, *sexting*, arte urbano, tribus urbanas, pandillas, aislamiento, entre otros).

Fases para mirar, leer y producir

La primera etapa del ejercicio consistió en sensibilizar a los estudiantes sobre los múltiples tipos de texto, sus combinaciones y las formas de leerlos, de manera que estuvieran en condiciones de realizar reseñas analíticas estableciendo la estructura narrativa e identificando los elementos simbólicos, semánticos, discursivos y las representaciones de editoriales, crónicas, cómics, cuentos, comerciales, filmes, noticias de televisión, cortometrajes y videos musicales.

En la comprensión de esos elementos y del debate sobre la historia de la comunicación y sus plataformas, los estudiantes redactaron sus narraciones, en las que fueron imprescindibles los elementos estructurales que se desvelaron en la primera etapa y que tuvieron en cuenta la discusión crítica sobre algún problema de la realidad inmediata.

Corregida y aprobada esta fase, los estudiantes construyeron sus guiones y realizaron la producción audiovisual, en la que el insumo principal fueron sus relatos, en forma de documentales o de ficciones, para cuyo fin incluyeron el

manejo de luces, los escenarios donde grabaron, las secuencias, los objetos, los vestuarios, entre otros. Finalmente, presentaron sus narraciones audiovisuales, con unos requerimientos técnicos mínimos de creatividad, imagen, sonido, edición e investigación.

Miradas y relatos

Un ejemplo significativo, que buscó integrar los tipos de texto que circulan en el entorno y las diversas formas de leerlos, demostró que los estudiantes encuentran elementos transversales al abordar un tópico común, como la historia de Blanca Nieves de los hermanos Grimm, que discurre entre las metáforas y la descripción aparentemente inocente de un mundo fantástico nacido en el texto literario, pero que cambia cuando se evidencia su origen histórico, documentado por Karlheinz Bartels, y se pone en discusión ante el lector la retórica narrativa con relación a los hechos reales que aparentemente alimentaron el relato, como afirma el artículo “Blancanieves sí existió y vivió en Alemania, según historiador” (2013).

De este modo, surgen alternativas audiovisuales que combinan elementos narrativos clásicos potenciadas con la fuerza de la música y con el poder de las imágenes, como la versión hecha por Rammstein en el video *Sonne*. En ese escenario, un estudiante fue capaz de redactar su relato y enriquecerlo desde las premisas de la descripción, el tiempo, las acciones, los personajes y el uso de un discurso que puede llevarse a la imagen, a través de una narración audiovisual.

A partir de la comprensión estilística y narrativa de géneros como el cuento, la crónica o el cómic y desde el análisis de formatos como el noticiero, el comercial o el video, otro estudiante tuvo la capacidad de combinar perspectivas creativas y construir una historia que se constituye en la maqueta de su producción audiovisual, desde el argumento, la riqueza literaria y la producción de imágenes. Así, su relato inicial se convirtió en el guion cinematográfico de su producto.

Leer es entender el mundo, escribir es transformarlo

Uno de los objetivos del ejercicio fue la motivación de los estudiantes hacia la lectura voluntaria y su sensibilidad natural frente a ciertos tipos de texto, plataformas y modalidades comunicativas. De esta manera, el proyecto favoreció la articulación y síntesis de esas distintas perspectivas, en las cuales es clave hallar los puntos de enlace semántico y la transversalidad en los modos de leer y escribir desde el lugar del nativo digital. Es por ello que la investigación-acción-participación como metodología de investigación cobra valor, pues los agentes involucrados en ella desarrollaron nuevos conocimientos a partir de sus propios intereses y su participación.

La investigación-acción-participación es un referente metodológico usado en dos extensas ramas (Colmenares, 2012), una sociológica, con exponentes como Fals Borda en Latinoamérica y sus aportes desde investigaciones con comunidades campesinas, y otra educativa, con autores como Paulo Freire. Esta opción investigativa permite el abordaje y la transformación de una problemática concreta con la participación de todos los sujetos inmersos en ella, pues involucra de principio a fin a quienes hacen parte del problema en la búsqueda de sentido y en la propuesta de transformación desde la interacción.

En esa perspectiva, la investigación-acción-participación permite una intervención directa en el problema de investigación educativa, pues permite a los adultos de la escuela y a los jóvenes estudiantes participar en ella, desde la comprensión de los fenómenos, su análisis y la propuesta de creación de contenidos, en la búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico transformador.

De este modo, la necesidad de abordar contenidos digitales como fuente de información y posibilidades de conocimiento permite comprender a los docentes la constante interacción de los jóvenes con textos variados, distintos a los alfabéticos, identificando qué absorben y qué aprenden de estos, de qué modo estos contenidos intervienen de manera directa en su forma de ver la vida, de abordar las dificultades y de entender dinámicas sociales y culturales.

Es por ello que, la investigación-acción-participación es una posibilidad de investigar las exigencias del mundo de hoy para la escuela, el tipo de actores sociales que se necesitan en ella y los distintos abordajes a las problemáticas sociales. Es imperativo resaltar y cualificar a los docentes como sujetos activos e inquietos

de la investigación escolar, en la medida en que desarrollen al máximo su pensamiento crítico e innoven constantemente en la construcción de conocimiento.

De igual manera, en los nuevos ecosistemas comunicativos, el concepto de *prosumidor* (Islas, 2008) rompe la distancia entre consumidor y productor, entendiendo que la web 2.0 permite al usuario producir sus propios contenidos sin tener que pasar por el sistema de mercado, pues no es de su interés. La caja mágica de la televisión o medios masivos como la radio pasan a un segundo plano, pues los nuevos prosumidores crean sus piezas y dejan de ser sujetos pasivos en el acto comunicativo.

No en vano, para los niños y jóvenes de unos sectores sociales fue posible expresar su frustración a causa del confinamiento. El aislamiento y el hacinamiento al que estuvieron sometidos en muchos casos dieron cuenta de las dimensiones psicosociales del fenómeno sanitario desde pequeñas y medianas pantallas. Asimismo, unas mayorías no pudieron contar su historia, y nadie supo qué vivieron o padecieron, lo que demuestra la fragilidad social, escolar, económica, tecnológica y cultural de este país.

De este modo las figuras del emisor y el receptor resultan obsoletas frente a los ecosistemas comunicativos actuales. Así, cobra valor en el campo educativo la figura del prosumidor con la producción de contenidos digitales a través del pensamiento crítico, por lo que son necesarios niveles más elevados de lectura, escritura y elaboración de contenido audiovisual para abordar temáticas cotidianas y cercanas a los estudiantes, desde una perspectiva transformadora y propositiva.

En efecto, si la estructura elemental de la narración es la base de cualquier texto y es análoga al cuento, la columna periodística, el comercial o el guion, sus elementos funcionales también lo son. Por esto, la estructura de la narración permite hallar las conexiones entre la secuencialidad de la lectoescritura alfabética y la simultaneidad del mundo digital, entendiendo que la palabra se hace imagen en el video y que la descripción literaria muta a planos, texturas y panorámicas en el cine.

Asimismo, la meta más importante fue la de adquirir mayor destreza al leer reflexivamente cada una de las formas del texto, desvelando sus intenciones e imaginarios, no solo para producir otros textos nuevos y auténticos, sino para comprender y transformar la realidad.

Por ejemplo, los estudiantes comprendieron que la descripción de escenarios, sentimientos e incertidumbres realizada por Aschenbach, personaje central de *La muerte en Venecia*, obra destacada de Thomas Mann, fue el recurso del cual se valió el autor para recrear unas atmósferas que se hicieron visibles en el filme del mismo nombre, tributo a la obra del escritor alemán, realizada por el cineasta italiano Luchino Visconti en 1971. La música, las texturas ocres y el aspecto moribundo del protagonista asumen la potencia narrativa que Mann recrea en su obra, y que simplemente se transfiere a los recursos audiovisuales, que no minimizan las expectativas del lector-espectador en la literatura y el cine.

Magia, magia: la realidad se hace palabra y se hace arte

Uno de los logros más significativos fue el referido a la sensibilidad que los estudiantes han adquirido para leer, mirar y discutir frente a los objetos, las imágenes y, si se quiere, los textos que les rodean, no solo los que habitan los libros, las bibliotecas, los portales de internet o los canales de video, sino los que circulan en los discursos de la calle, en la familia, la escuela y el mundo adulto, y que pertenecen a la realidad inmediata, incorporando a esta el teléfono móvil como herramienta de conexión y generación de pensamiento. Así lo visualizó un estudiante egresado de la promoción del 2017 en una comunicación personal (1.º de noviembre del 2017): “Descubrí que el celular no solo servía para escuchar música o chatear, sino también para captar cosas negativas que nos ocurren a diario. De hecho, logré entender que la adicción al celular es destructiva como otras drogas; sin embargo, es posible controlar su uso”. De ahí que las consecuencias positivas no solo se ven en la propia vida, sino también en la forma en que resuelven conflictos y en los resultados académicos de retos, como las pruebas estandarizadas.

En esa misma dirección, espacios como los foros institucionales y locales han extendido invitaciones a los estudiantes para que presenten sus producciones, e, internamente, ha nacido la intención en otros docentes de abrir un observatorio de medios que amplíe de forma transversal la lectura y la mirada crítica a los medios de comunicación, haciendo de la primera un hecho vital. De este modo, lo refiere un estudiante, autor y productor de su narración audiovisual: “He sido víctima de *bullying*, y la producción que realicé cambió un

poco la forma en la que se relacionaban conmigo, pues, al verme en la pantalla mostrando mi dolor y mi molestia, mis compañeros empezaron a respetarme y a confirmar las consecuencias del acoso y el maltrato” (comunicación personal, septiembre del 2018).

El aula de clase como espacio dialéctico promueve la discusión y logra sensibilizar a los estudiantes distraídos, lo que resalta la importancia del pensamiento crítico en los jóvenes y la necesidad de la formación de sujetos políticos escolares, que comprendan su papel en la sociedad y la necesidad de la formación permanente, situación que redundaba inicialmente en la transformación de sus entornos más cercanos; como, por ejemplo, afirmó un estudiante de grado undécimo en una comunicación personal (septiembre del 2018):

Antes no pensaba en cómo se obtenían los derechos, solamente los reclamaba como algo natural y ya. Ahora entiendo que muchos han puesto su vida para conseguirlos y hacer que se cumplan.

Para mí las clases siempre fueron aburridas, escuchar, hacer tareas y sacar buenas notas. Ahora comprendo todo lo que se puede hacer en el colegio y eso me ha cambiado, me gusta leer y entiendo que se hace de distintas maneras.

La comparación que los estudiantes y el ciudadano en general logran hacer desde distintos prismas de una misma realidad ha permitido comprender que la imagen puede ser editada y manipulada de acuerdo a distintos intereses, por lo cual el valor incomparable que tiene la cámara de un celular y la ocasión precisa para usarla no tiene precio.

Otros también quieren contar

Ante la necesidad de eliminar muros que separen discursos, ciencias y conocimientos, es mejor edificar puentes que incluyan el diálogo de saberes constante entre lo que se considera letrado e iletrado, entre el docente y el estudiante o entre el mundo adulto y el juvenil, pues mientras esas viejas disputas se dan y se engrosan las caducas parcelas cognitivas, los estudiantes menos se interesan por leer lo que el docente pretende y más se exponen sin control a la “educación” que ejercen los medios, las plataformas y el creciente universo de internet.

Asimismo, estas experiencias se extienden de forma transversal a otras áreas y a los currículos de ciencias sociales y humanas, para integrar estrategias de comprensión y análisis, no solo por parte de los estudiantes, sino también de los docentes. De esta forma, el observatorio de medios, liderado por los docentes de diversas áreas, descubrió cómo los estudiantes entienden la información que allí circula, para mejorar los procesos de lectoescritura y también los de convivencia, ciudadanía y participación democrática, como lo manifiesta una de las docentes: “Es vital traer a la escuela las piezas comunicativas que los estudiantes consumen, pues solo así tendrán herramientas críticas para defenderse ante los ataques o abusos que se presentan en formatos como el noticiero, la telenovela o el *reality*” (docente n.º 1, comunicación personal, 2019).

Deconstruir los medios e internet en la institución ha ayudado a reducir los efectos nefastos del *sexting*, el ciberacoso, entre otros. En esta medida, el proyecto trasciende los requerimientos netamente académicos, viaja hacia los confines del comportamiento y la convivencia estudiantil y se instala en nuevas intenciones pedagógicas y transformadoras: “Entre todos debemos entender los códigos y formas que circulan por medios como internet, pues muchas veces son formas de comunicarse que se relacionan con actitudes nocivas o el delito” (docente n.º 2, comunicación personal, 2019).

Dificultades

El primer desafío fue lograr la motivación de los estudiantes ante la necesidad de leer, lo que evidencia el déficit de lectura que existe en el país, además muchos estudiantes perciben la lectura como una obligación para obtener buenas notas y resultados en pruebas internas o externas, lo que confirma que no es común el hábito, el placer y la naturalidad al leer. De ahí que crean, tanto ellos como muchos docentes, que la lectura es un ritual ejercido con materiales impresos, secuenciales, alfabéticos y en lugares puntuales, como la biblioteca o el salón de clase, sin relación con lo que se consume en plataformas o medios como internet o la televisión.

De otro lado, la pobre comprensión de realidades, problemas y tipos de texto impide el avance en los procesos de redacción, creación y producción, lo que pone en evidencia que muchos estudiantes consumen pasivamente los diversos

discursos que surgen en la escuela, los medios y el mundo adulto en general. En definitiva, ha sido un proceso complejo incentivar el uso del celular con fines académicos e investigativos, pues el imaginario sobre esta herramienta como causa de aislamiento o de distracción aún es muy potente.

Reconocimiento, publicaciones y trayecto

Es importante resaltar que las experiencias de los estudiantes se reflejaron en los resultados en las pruebas, así como también en la exposición de trabajos en los foros local e institucional realizados en los años 2016 y 2018.

Se debe precisar que este proyecto provino de otras experiencias afiliadas al proyecto de convivencia de la Cámara de Comercio de Bogotá, Hermes; de los incentivos Incitar, y de los Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC), de la Secretaría de Educación Distrital. Del mismo modo, tuvo su origen en otros proyectos y publicaciones, como las realizadas en la revista *Educación y Ciudad* (Chacón y Páez, 2015) y en la revista *Desbordes* (Páez, 2017).

Asimismo, este trabajo se ha presentado en encuentros internacionales, como el “VIII encuentro iberoamericano de colectivos y redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad”, llevado a cabo en el 2017 en Morelia (México), y la segunda y tercera Biental Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes, realizadas en los años 2016 y 2018, respectivamente. También se ha socializado en las cátedras de imagen y cine de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, encuentros promovidos por la Red Chisua, de investigación educativa.

Observadores, narradores y creadores

Aunque es necesario que toda la comunidad educativa resignifique las formas clásicas de leer y escribir y reaprenda e incorpore nuevos textos y otras maneras de conocer y ser divergente al asumir la realidad, para este ejercicio se tomaron como sujetos de investigación a los estudiantes de los grados superiores del bachillerato, quienes pronto saldrán del sistema escolar de secundaria;

unos tendrán la posibilidad de acceder a la educación superior, mientras que otros ensancharán la brecha de desigualdad, dada la imposibilidad de ingresar a ella por falta de recursos o por la imperiosa necesidad de aportar económicamente en sus hogares.

Sin embargo, este cúmulo de estudiantes con carencias económicas en sus hogares demuestra interés por obtener de la escuela nuevas oportunidades, bien sea para laborar, ingresar a la universidad, acceder a la formación técnica ofrecida por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) o para practicar empíricamente la música, el arte o la literatura. Ellos se han comprometido de manera notable, lo que se ha evidenciado en su permanencia en las instituciones, en la presencia continua de los padres de familia y en los puntajes obtenidos en las pruebas externas.

No obstante, por un lado, estos estudiantes mayores han presentado crecientes falencias en el desarrollo de la comprensión literal, inferencial y crítica dentro de los procesos de lectura que deben apropiarse en las distintas áreas del conocimiento. Por otro lado, se hallan en un momento de transición académica que implica la culminación de unas etapas básicas y al tiempo las exigencias de las pruebas estandarizadas, del examen de admisión a la Universidad Nacional o de las pruebas internas de la Universidad Pedagógica, entre otras. Además, están en una edad en la que la fragilidad emocional es creciente y patente la liquidez de sus relaciones sociales, como lo afirma Bauman (2007), lo que los hace vulnerables a todos los fenómenos degradantes que se relacionan con la virtualidad, las redes sociales y la fugacidad de la información, los cuales han marcado con mayor violencia esta etapa de la pandemia.

No en vano, Byung-Chul Han (2013) denuncia cómo la era digital conduce sin medida a la inevitable sociedad de la exposición, particularmente a los jóvenes estudiantes descritos antes, donde las barreras de la privacidad y los límites de la intimidad se desvanecen ante prácticas deleznable, como el *sexting*, el ciberacoso y otras que, en casos más graves, estimulan la trata de personas, el suicidio, la pornografía infantil y un sinnúmero de delitos.

A dónde nos lleva este cuento

Por lo anterior, este ejercicio pedagógico intentó desarrollar e incentivar la lectoescritura a partir de tres aristas: la educación en medios de comunicación, la ampliación de la lectoescritura desde múltiples tipos de texto (lineal, discontinuo, simultáneo y transmediático) y la producción audiovisual desde el sentido crítico.

De acuerdo con esto, la propuesta buscó generar transformaciones no solo en los estudiantes implicados, sino también en sus familias y en el conjunto de la sociedad, pues permitió activar el pensamiento crítico, los diálogos entre escuela y mundo, adultos y jóvenes, y academia y cultura popular, además de promover la idea de lo interdisciplinar y la necesidad de un currículo integrado.

Esta transformación pudo verse en la participación de los padres de familia en las actividades escolares y en los espacios de debate político en las instituciones mencionadas, cuya respuesta ante las situaciones particulares que les competen ha sido efectiva, superando el desinterés y la apatía e integrando los entes de participación que el gobierno escolar les ofrece.

Quiénes sustentan para aprender a mirar, narrar y producir

Al precisar conceptos teóricos y pedagógicos, anclados en la experiencia desarrollada, que fundamenta la formación de lectores y escritores en el ámbito digital, se puede afirmar, como lo hace Simone (2001), que no es tan útil defender a ultranza el avance vertiginoso de las herramientas digitales y la conectividad, como tampoco lo es tener una actitud nostálgica de las antiguas formas de acceder al conocimiento. No obstante, a este lingüista italiano le preocupan los tiempos actuales, en los que se pierde sistemáticamente la potencia de la inteligencia secuencial, resguardo del conocimiento, pues advierte que la inteligencia simultánea, ejercida con toda la fuerza en el universo virtual, implica la fugacidad del saber y el desinterés por su almacenamiento por medio de actividades fundamentales, como la escritura. Este autor advierte una tercera fase en el avance del conocimiento, que sin duda debe equilibrar la escritura, la lectura y los medios digitales, sin perjuicio de menoscabar la capacidad del análisis y la memoria en la inevitable explosión informativa, que golpea en todas las formas y direcciones.

En esa vía, esta experiencia medió entre saberes letrados y no letrados; estos últimos presentes en las pantallas y las plataformas digitales, que se diseminan con mayor velocidad entre los sujetos, como bien lo manifestó Barbero (2003), pero que no por ello son menos susceptibles de ser leídos, criticados y decantados. En otros términos, se trata de un diálogo de saberes, que deviene de autores como Gramsci y Domènech (2017) y que se encauza en los discursos de la educación popular brasileña y latinoamericana, gestados en la obra de Freire (2005), y transferidos, a su vez, al mundo escolar, al académico y a las plataformas digitales, que hibridan movimiento, sonido, imagen y texto en tiempo real.

De ahí que sea irrefutable que las nuevas generaciones tienen cada vez más introyectada la virtualidad en su mundo físico y mental, como lo afirman Rueda y Quintana (2004), de forma que los aparatos y dispositivos, que se adquieren con mayor facilidad y sin control alguno, se incorporan a los cuerpos y a las existencias de los jóvenes, tanto en su cotidianidad personal como colectiva, lo que derrota al mundo adulto, sobre todo al referido a la escuela, en su tarea de apartar, demonizar o prohibir los artefactos tecnológicos.

Los autores son categóricos en denunciar la instrumentalización y mercantilización de las nuevas tecnologías, las cuales se encargan de aislar a niños y jóvenes de sus entornos afectivos, entretienen generando adicción, atomizan, deshumanizan y desconcentran de las labores académicas a los estudiantes, que ya no pueden dejar de depender de móviles, tabletas o televisores.

A la vez, es clara la responsabilidad del Estado y la escuela, al no traducir y catalizar dicha oleada tecnológica, que pudiera ser provechosa y no tan dañina como hasta ahora ha parecido ser. Dicha privación es, a fin de cuentas, la anulación absoluta de una educación en medios, que debe tratar tópicos fundamentales, como el acceso a la información, las ideologías detrás de los contenidos en las plataformas, los componentes éticos de lo que se reproduce en las pantallas, entre otros.

Desde esta configuración, la legislación, las políticas públicas y la sociedad civil deben exigir como imperativo categórico un derecho a la comunicación que incorpore la educación en medios, la responsabilidad social y legal de quienes administran y se lucran de la información que emiten, los límites ético-jurídicos de los contenidos y la participación de las facultades de comunicación social.

Solo en la ejecución de tales estrategias políticas y sociales podría darse la asimilación de esos nuevos saberes inentendibles para el mundo adulto, que pueden colegir con las viejas formas de leer, sentir y conocer, en aras de una postura crítica y emancipada, como lo solicita Giroux (2003). Es en esta vía que habrán de surgir no solo consumidores críticos de medios, exigentes frente a lo que se ve en internet, la televisión o el cine, sino también productores de nuevos contenidos que recreen escenarios cotidianos e inmediatos y, ante todo, reconozcan el empoderamiento de las ciudadanías digitales, que, en palabras de Bacher (2009), se responsabilizan frente a derechos humanos contemporáneos, relativos a la comunicación y la información; derechos que han sido golpeados en las comunidades más frágiles a causa de la covid-19 y sus consecuencias adyacentes.

En conclusión, la acción constante del Estado, la escuela y la sociedad para comprender y asumir la convergencia de todos los tipos de lectura y escritura de textos, mensajes y aparatos, como lo avizoró MacLuhan (1967), es primordial para el bienestar de niños y jóvenes, en contraposición a la tragedia actual, en la cual la existencia de presentes y futuras generaciones se difumina en realidades oscuras e incontroladas, en las cuales se agiganta el abismo entre conciencia y naturaleza.

Y este cuento... va a seguir

A modo de síntesis, es pertinente afirmar que la mayor transformación en el aula de clase surgió cuando se incentivó el diálogo de saberes y se integraron formas de leer, escribir, interpretar y deconstruir los múltiples tipos de texto, lo que implicó el mejoramiento de las realidades hostiles de los estudiantes.

De tal forma, al movilizar la lectura como un mecanismo vital, esta se extendió a todos los aspectos y espacios; se amplió a los medios de comunicación y a internet; se ejerció desde los libros, la televisión o el teléfono móvil; incluyó tratar situaciones graves que ocurren en el mundo virtual y que afectan a los estudiantes, y, además, permitió interpelar las ideologías, los discursos y los imaginarios que circundan el mundo adulto, la familia, el Estado y los medios de comunicación. En esta medida, al enseñar esos valores, la lectura pasó de ser una imposición escolar que sirve para ejercer el control a convertirse en la

mayor acción de liberación y transformación del mundo, lo que hizo patente que el conocimiento ya no está resguardado en el cofre inexpugnable de la escuela, sino que se ha escapado de allí para viajar a todas partes, a la espera de ser comprendido, organizado y utilizado de la mejor manera.

Los estudiantes egresados entendieron que, para lograr deconstruir los mensajes e intenciones implícitas y explícitas que se reproducen sin cesar en formatos como el noticiero, la telenovela, el *reality*, la serie e incluso las competencias deportivas, primero había que asimilar nociones básicas de la lectura y el análisis textual en torno a elementos sintácticos, semánticos, discursivos y narrativos; es decir, había que apelar al libro y a la secuencialidad para proceder, en efecto, a la simultaneidad interactiva.

Por otro lado, los estudiantes de grados inferiores han venido aceptando al teléfono móvil como un objeto dinamizador del conocimiento; más allá de su interpretación como juguete o distractor que los aísla de sus labores escolares, deteriora sus relaciones familiares, los somete a una grave adicción y enajena sin compasión, pues la riqueza de las realidades naturales es irremplazable.

Narrando desde el confinamiento

La realidad es un texto que se impone sobre cualquier otro. Las imágenes de desempleo; crisis económica; las fracturas en el sistema de salud; las manifestaciones culturales; la desigualdad; la guerra; la lucha de ambientalistas, animalistas y demás líderes sociales, y el trabajo de miles de personas pueden ser una excusa de aprendizaje y transformación del mundo en medio de lo que ha sido la catástrofe sanitaria del coronavirus.

Las nuevas condiciones exigen de la escuela una reconfiguración profunda con respecto a su papel en la creación de otros modelos y dinámicas que no pongan en riesgo la vida de los ecosistemas y, a su vez, la existencia de la humanidad. En este sentido, no sirve de nada aprender a decodificar ni tampoco memorizar grandes cantidades de información; no es útil aprender a leer y escribir sin ser capaces de hacer lecturas de los textos que se desbordan en este momento coyuntural, como el calentamiento global, la deforestación, la crisis alimentaria y la escasez de agua potable.

De ahí que los tiempos de pandemia hayan puesto de cabeza a la humanidad, que se negaba a salir de su burbuja y ha tenido que aceptar, a través del dolor de la muerte, la existencia de seres vivientes minúsculos, muchos más antiguos y poderosos, para hacer cambios definitivos en los hábitos y formas de relacionarse.

El nuevo coronavirus no puso solamente a la vida en crisis, sino también a los paradigmas actuales, pues evidenció de manera generalizada la fragilidad de una especie que era considerada superior, tesis fundamentada en discursos filosóficos que procedieron de la Modernidad y la Ilustración. Un microorganismo logró desacelerar el ritmo con el que los ciudadanos del mundo trabajaban, consumían y producían grandes cantidades de basura.

La presencia mortal del virus implicó calles vacías, automóviles detenidos, centros de comercio cerrados y silenciosos, mientras especies “exóticas” se tomaban parques y lugares públicos con tranquilidad, pues no había humanos que pusieran en riesgo su retorno; los ríos también lograron reponerse del exterminio y otros ecosistemas tuvieron un respiro. Mientras la humanidad confinada se sumergió en el pánico, la naturaleza nos dio lecciones de resiliencia.

Sin embargo, las rutinas demenciales no han parado y mientras que el teletrabajo se impuso como una manera de mover la economía, internet y las grandes plataformas digitales minimizaron la crisis a través de transacciones sin necesidad de desplazamiento físico; para muchos la virtualidad se convirtió en la nueva realidad.

En medio del miedo a la muerte, las videollamadas fueron el mecanismo para hablar con familiares y amigos que habían sido relegados, pero que mágicamente cobraron relevancia. Los museos y bibliotecas tuvieron que abrir enlaces para ser visitados y hasta las ceremonias religiosas encontraron un espacio en el ecosistema digital, negándose a su extinción. Las viejas prácticas escolares, que rechazaban el uso de artefactos tecnológicos, no tuvieron más remedio que incorporarlos para no perder el vínculo con las comunidades educativas.

Las luchas laborales dieron un retroceso, pues ahora no solo se trabajaba desde casa, sin regular horarios y espacios laborales, sino que el trabajador debía costear los medios de producción; un nuevo texto de la realidad, que amerita ser comprendido. Ante ese agobiante escenario, el sistema de mercado rebasó los límites y negó los derechos conseguidos durante siglos, lo que promovió la

desigualdad social, la fragilidad humana, el egoísmo extremo y la confusión sobre lo que se creía correcto. De tal forma, copiosas cantidades de información en las redes terminaron por confundir al incauto y los discursos diversos, que iban desde la conspiración hasta el castigo divino, trataron de explicar las causas de tiempos tan oscuros.

Los Gobiernos de naciones poderosas tuvieron también una crisis de legitimidad, las farmacéuticas alimentaron la mezquindad y las “republiquetas” permitieron que sus gobernantes hicieran la repartija de los recursos en medio de la tragedia social, lo que dejó como resultado cifras tan altas de contagio y muerte por la covid-19 o por hambre como en una guerra mundial.

¿Qué podía pedírsele entonces a los niños y a las nuevas generaciones, sometidos al encierro de las pantallas, ante la peligrosidad que sugería la interacción física? ¿Qué lectura debía hacerse cuando se imponía el miedo a salir, a saludar de manera afectuosa, y la desconfianza en el otro, como posible portador del virus?

Del mismo modo, la catástrofe social y económica en Colombia no daba tregua, se imponía como texto cotidiano y contradictorio, solo hacía falta asomarse a la ventana para ver la inseguridad de las calles vacías, ante las necesidades económicas de miles de personas que no tenían trabajos estables y que vivían del “rebusque” diario. Al encender la televisión, el espectador se veía sometido a las narraciones del pánico y del engaño, a la vez que lo inducían al encierro y al deseo de comprar. Aunque el mundo se había detenido, los datos eran aterradores: describían masacres a diario; relataban desapariciones, desalojos, desplazamiento forzado, y desvelaban actos de corrupción, mientras mensajes ambiguos invitaban al consumismo, pero responsabilizaban a los ciudadanos por la crisis sanitaria.

Por otro lado, vale la pena preguntarse por la salud mental de los ciudadanos del mundo entero y las consecuencias del confinamiento, la desaceleración de las rutinas, la interminable espera por un panorama mejor, la angustia frente a la muerte de miles y la inexorable posibilidad de engrosar los datos trágicos. A su vez, se rompió la ritualidad de la despedida, la posibilidad del último adiós; entonces sobrevivir y reponerse, hacer el duelo y continuar exigía sujetos resilientes y estructuras de acompañamiento psicosocial para la familia y la escuela, y un sistema de salud eficiente que pudiera responder a las exigencias de ese momento coyuntural.

También es pertinente dar un vistazo a las dinámicas familiares y a las violencias en crecimiento por el estado de indefensión de muchos de sus miembros, a las cifras de feminicidio, al maltrato infantil, a la desnutrición en aumento, al empobrecimiento extremo y la ampliación de la brecha social.

Los retos de estos tiempos difíciles requieren de sujetos sociales capaces de hacer una lectura efectiva no solo de textos académicos o de videos en plataformas y redes sociales. La labor de la escuela deberá enfocarse en la formación de nuevas generaciones conscientes de su responsabilidad frente al cambio, de la necesidad del ingreso a la universidad para responder a las exigencias de la nueva realidad. En este sentido, se requiere la fuerza de la razón humana, la movilización social a través del fortalecimiento de las comunidades, la confianza en la ciencia, el cambio en las prácticas cotidianas que permitan la seguridad alimentaria, el cuidado de las fuentes de agua y del ambiente, además de la preocupación por el consumismo extremo, que no solo deteriora, sino que llena de basura los ecosistemas y también las cabezas.

Finalmente, hoy más que nunca es pertinente una mirada íntima como miembros de la especie humana, en la que se haga un reconocimiento de las responsabilidades y la posibilidad de leerse como una plaga, que no solo se autodestruye, sino que contribuye a la devastación de lo que hay alrededor. No en vano, el valor de la vida es ínfimo y la tolerancia a discursos de discriminación o superioridad de grupos raciales ponen en evidencia que, para esta especie, trabajar conjuntamente va contra su propia naturaleza. Esa mirada introspectiva requiere lecturas más nobles, que nos bajen del pedestal de ser herederos de los dioses y nos pongan al nivel de otras especies, para así aprender a convivir sin destruir los entornos, a gozar de lo simple y volver a asombrarnos del gran texto de la naturaleza, por encima del miedo al silencio del confinamiento.

Educación entre lo virtual y lo presencial

La humanidad atraviesa cambios en las maneras de interactuar, enfrentamos una de las crisis más difíciles como sociedad, pues las rutinas y las prácticas de relacionamiento tuvieron que modificarse por el miedo que produjo la más reciente pandemia. De ahí que la escuela como espacio de socialización no sea ajena a la exigencia de cambios en las rutinas escolares, los horarios, los sitios de

encuentro, las temáticas abordadas, pues todo se ha puesto en duda y las seguridades que existían hoy solo representan incertidumbre.

En medio del confinamiento apareció la virtualidad como una posibilidad de encuentro para continuar con los procesos escolares. En esta dinámica, el atraso en la adecuación de ambientes tecnológicos se hizo evidente, pues era imposible ocultar que, en este país fragmentado y desigual, existen zonas periféricas en las que las escuelas ni siquiera cuentan con servicios públicos como agua y electricidad, mucho menos con puntos de internet capaces de soportar la idea de la educación digital.

Es así que el esfuerzo individual por adquirir conectividad, aparatos tecnológicos y condiciones para la virtualidad quedó en manos de padres de familia y docentes, pues el Gobierno nacional, a pesar de múltiples titulares de prensa y buenas intenciones, no logró dotar a las comunidades educativas de los elementos necesarios para asumir las nuevas condiciones. Durante un largo periodo, las escuelas rurales adoptaron la elaboración de guías físicas para que los estudiantes las desarrollaran en casa, pues no era posible mantener una intervención diaria a través de plataformas digitales. En otros casos, se adoptaron servicios de mensajería instantánea, como WhatsApp, como canal de comunicación, intercambiando por allí tareas y cortas explicaciones, tratando de mantener viva la interacción con los estudiantes; aunque esto no era suficiente para el logro de los objetivos académicos, lo más importante era salvaguardar la vida.

Por otro lado, en el caso de las instituciones educativas mencionadas en este estudio, fue evidente la dificultad en la conectividad de muchos estudiantes. A pesar de ello, los esfuerzos de las familias por cubrir un nuevo servicio público esencial, en medio de la crisis económica, se convirtieron en un obstáculo y también generaron movilidad y desplazamiento a otros barrios y regiones del país, como lo evidencia el siguiente testimonio: “Mi familia y yo tuvimos que regresar a la tierra de mi mamá, a Pitalito, a un lote que dejó mi abuelo. Tenemos que empezar de cero porque en Bogotá no hay trabajo y los arriendos están muy caros. Mi papá se quedó en Bogotá porque trabaja en construcción, viaja cada vez que puede” (estudiante n.º 6, curso 1102, comunicación personal, noviembre del 2019).

La virtualidad improvisada, sin inversión y en medio de una crisis social, fue excluyente y no garantizó la universalidad del derecho a la educación:

Considero que el aprendizaje virtual es una gran oportunidad para cierta población que cuenta con acceso a medios digitales y conexión estable a internet; sin embargo, no es el caso de todo el mundo, por lo tanto, es excluyente y no ha permitido el desarrollo de las clases con plenitud y buenos resultados para todos los estudiantes. (Docente n.º 2, comunicación personal, noviembre del 2021)

Aunque muchos estudiantes se habituaron a las dinámicas virtuales, estas son algunas de sus opiniones al respecto:

Las clases virtuales no es que sean tan buenas o simplemente hacen ver qué aprendemos. En la clase de filosofía hace ver interesante el punto de vista general de todos, el tema que se toca en clase, y lo que se ve día a día en el país: temas interesantes, temas que nos hacen ver la realidad, y en los que todos podemos opinar; es una de las clases que más me interesa y me hace aprender un punto de vista más allá de lo básico, pero sería mejor presencial. (Estudiante n.º 7, curso 1101, comunicación personal, 2021)

La verdad me parece que el aprendizaje virtual tiene aspectos positivos, como evitar el riesgo de contraer algunas enfermedades, y lo negativo es que no se aprende lo mismo que en el colegio. (Estudiante n.º 8, curso 1001, comunicación personal, 2021)

También se resalta la importancia de la socialización y la necesidad de construir conocimiento con otros, entendiendo que no es suficiente tener información:

Es ambiguo, hay ventajas como que es más sencillo encontrar información en internet, hay videos y textos con datos claros y precisos, además, no hay que exponerse mucho al dirigirse a la institución y demás. Pero creo que el propósito de estudiar en un colegio, aparte de aprender, es relacionarse con más personas y socializar. (Estudiante n.º 9, curso 1002, comunicación personal, 2021)

Los efectos en la salud emocional están por verse, pero ya se evidencian bajos estados de ánimo, afectación psicológica que en algunos casos derivó en hospitalizaciones por esta causa: “La verdad es que, aunque puede ser bueno aprender desde la virtualidad, hay gente que no logra adaptarse a este nuevo

procedimiento y se afectan emocional y físicamente” (estudiante n.º 10, curso 1002, comunicación personal, 2021).

En cuanto a la responsabilidad social y la necesidad del confinamiento, un estudiante de undécimo afirma:

Aunque para muchos el aprendizaje virtual es una forma muy útil y accesible de aprendizaje, en mi opinión, creo que no hay mejor manera de educación que presencialmente. Aunque hoy en día en internet existan muchos programas, aplicaciones y páginas en línea, estas no tienen comparación con la oportunidad de poder aprender de manera presencial. En mi opinión, el aprendizaje virtual trae demasiadas dificultades, tanto de organización como de accesibilidad, porque, aunque se pueda ingresar a dicha página o curso virtual, muchas veces no estamos en el ambiente necesario para prestar toda nuestra atención. Por esto y muchas más razones es mejor la educación presencial, pero, lastimosamente, por los temas de salud pública con el covid-19, es nuestro deber cuidar de nosotros y de los demás y poner nuestro mayor esfuerzo para seguir con una educación virtual. (Estudiante n.º 11, curso 1101, comunicación personal, 2021)

Algunos opinan de manera más escueta sobre la educación virtual: “Las herramientas virtuales son un engaño, como las compras sin interacción, el sexo sin piel o la naturaleza de plástico” (docente n.º 3, comunicación personal, 2021).

Se hace evidente que la educación requiere de la interacción permanente, el contacto visual, la escucha activa, la interpretación de gestos y miradas. No son posibles procesos escolares sin el calor de la discusión, sin el apasionamiento por la diferencia, sin la atracción que produce el conocimiento. La humanidad requiere de los otros para desarrollarse, y en la escuela la situación no es diferente. Claramente, aunque los medios audiovisuales son herramientas pedagógicas indispensables, jamás reemplazarán la fuerza del diálogo cara a cara, la emoción de terminar una competencia deportiva o el impacto de un beso en la secundaria. Vendrán nuevos retos y mayores responsabilidades, pero, al ser seres sociales, los humanos deberán encontrar las respuestas o estarán condenados a su extinción.

Referencias

- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios: dilemas de la educación en la era digital*. Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Blancanieves sí existió y vivió en Alemania, según historiador. (2013). *RPP*. <https://rpp.pe/lima/actualidad/blancanieves-si-existio-y-vivio-en-alemania-segun-historiador-noticia-557922>
- Chacón, L. y Páez, A. (2015). Educación, nuevas narrativas y corporeidades. Los retos de la escuela desde lo popular y lo digital. *Educación y Ciudad*, (28), 25-36. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n28.2015.20>
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Ferres, J. (2003). *Educación en una cultura del espectáculo*. Paidós Ibérica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*. Morata.
- Gramsci, A. y Domènech, L. (2017). *El ratón y la montaña*. Milrazones.
- Han, B.-Ch. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder.
- Islas, J. (2008). El prosumidor. El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad. *Palabra Clave*, 11(1). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-82852008000100003
- Lipovetsky, G. (2016). *De la ligereza: hacia una civilización de lo ligero*. Anagrama.
- MacLuhan, M. (1967). *El medio es el mensaje*. Paidós.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones*. Unidad Editorial del Convento Andrés Bello.
- Páez, O. (2017). El colonialismo ético-cultural de Cartoon Network en el mundo infantil. *Desbordes*, 8(2), 89-94. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/216297>
- Rueda, R. y Quintana, A. (2004). *Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Simone, R. (2001). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Taurus.

Capítulo 9. Prácticas de escritura vernácula de adolescentes escolarizados*

Fanny Lucía Solís Díaz

La presente investigación está orientada a identificar las prácticas vernáculas de escritura que desarrollan adolescentes escolarizados de una institución educativa rural del suroccidente colombiano. El estudio que se desarrolla es cualitativo con un enfoque etnográfico. Este trabajo está basado en los nuevos estudios de literacidad (NEL), los cuales son una perspectiva sociocultural que aborda la escritura como una práctica inseparable de los contextos sociales y culturales en los que tiene lugar. Los hallazgos evidencian que la especificidad del contexto rural en el que los adolescentes viven ha generado diversos modos de escritura, al destacar el uso de géneros discursivos híbridos, propósitos o motivos particulares y temáticas que varían según los interlocutores o el medio en el que escriben. Por lo tanto, conocer estas prácticas de escritura permitirá a los docentes reflexionar sobre las diversas formas de articularlas en la escuela.

Introducción

Los cambios que se han generado durante los últimos años relacionados con los temas de lectura y escritura han abierto un espacio de acercamiento a los NEL. Esta nueva perspectiva sobre la lectura y escritura es enmarcada por Vargas (2015) de la siguiente manera:

* Para citar este capítulo: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587984507.9789587984514.9>

En la segunda mitad del siglo XX se produjo un conjunto de investigaciones, teorías y aproximaciones que se agrupan bajo el nombre de nuevos estudios sobre literacidad. Desde el punto de vista epistemológico, estos trabajos discuten los conceptos tradicionales de lectura y escritura fundamentados en la perspectiva de la psicología cognitiva y adoptan un enfoque sociocultural. (p. 151)

Para Barton *et al.* (2000), los NEL implican una comprensión de la literacidad como prácticas sociales de lectura y escritura, que ocurren en un contexto particular y que están determinadas por las condiciones (intenciones, relaciones de poder, actores, entre otros) de ese contexto. Esta influencia del contexto como perspectiva de análisis de los usos del lenguaje escrito en contextos socioculturales ha permitido abordar la lectura y la escritura como prácticas situadas, como modos de leer y escribir relacionados con las experiencias vividas desde la ruralidad (Cassany, 2008).

Según la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD; OCDE, por sus iniciales en español) (2019), en su informe PISA 2018, los estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE en lectura y en escritura (412 puntos), lo que muestra deficiencias en sus habilidades de lectura y escritura. Por esta razón, nos hemos formulado las siguientes preguntas: ¿cuáles son los intereses que tienen los estudiantes con respecto a la lectura y la escritura?, ¿notamos que nuestros estudiantes sí leen y sí escriben, pero al margen de la academia?, ¿qué leen y qué escriben, y para qué? Estas preguntas abren la presente investigación, en la que se abordarán la lectura y la escritura desde la literacidad, enmarcadas en lo vernáculo. Este concepto de lo *vernáculo* es entendido por Cassany (2008) como “lo que hacemos con la escritura por cuenta nuestra, al margen de lo establecido por las instituciones sociales (educación, ley, religión, trabajo, periodismo)” (p. 5). En este sentido, las “prácticas letradas son las formas culturales generalizadas del uso de la lengua escrita, en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida” (Zavala *et al.*, 2004, p. 112), razón por la cual las prácticas vernáculos de lectura y escritura analizadas aquí tienen origen en la cotidianidad de los estudiantes escolarizados.

Los jóvenes realizan diversas prácticas vernáculos relacionadas con la escritura por la necesidad de comunicarse, de satisfacer su ocio y de relacionarse

con las demás personas de su entorno, ya sea a través de la escritura de cartas, que se redactan para ser contestadas; de diarios, que se escriben para recordar; de recetas de cocina, que se escriben para enseñar a otro a realizar la preparación de un plato; de listados de compras o notas, que se escriben para no olvidar; de letreros, que se escriben para que otros obtengan cierta información o modifiquen su conducta, entre otras actividades que posibilitan las dinámicas en una comunidad letrada. De esta manera, se pretende dar a conocer que leer y escribir son actividades comunicativas que nos ubican en el mundo social y nos vinculan continuamente con otros seres humanos.

El interés por realizar esta investigación en la institución educativa agroempresarial Huasanó, en la sede El Pedregal, surge inicialmente del deseo de saber qué están escribiendo los adolescentes escolarizados en escenarios diferentes a la escuela. De esta manera se busca ampliar las diversas posibilidades de enseñanza-aprendizaje de la escritura, para que los docentes y demás personas interesadas en conocer otras formas de escritura que están desarrollando los estudiantes las valoren, socialicen y visibilicen dentro de los espacios académicos como nuevas perspectivas para fortalecer los procesos educativos.

Prácticas vernáculas: antecedentes y características

La perspectiva teórica de los NEL define el término *literacidad* como el conjunto de prácticas sociales que posibilitan nuevas formas de leer y escribir. Esta perspectiva se diferencia de una visión previa, que desconocía el carácter social de las prácticas de lectura y escritura. Como lo señala Hernández (2019),

en su momento, en la década de 1980, los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) representaron un giro dramático en nuestra comprensión de lo que hasta entonces se consideraba una habilidad psicológica e individual (la “lectoescritura” o “alfabetización”) y que, en adelante, se conceptualizó como un conjunto plural de prácticas sociales. (p. 4)

A partir de este giro se reconfigura el concepto de *escritura*, lo que da origen a concepciones como *prácticas vernáculas*, *evento letrado* y *práctica letrada*, que son relevantes para esta investigación.

Las recientes miradas de la lectura y la escritura permiten ampliar el enfoque de estudio de las prácticas letradas contemporáneas. Teniendo en cuenta que la lectoescritura a nivel regional se ha enfocado en el desarrollo de las competencias comunicativas desde lo cognitivo, se considera pertinente ampliar estos horizontes desde la literacidad como posibilidades socioculturales y pedagógicas (Cassany, 2008). En este sentido, los NEL aportan un campo teórico que contribuye a la reflexión sobre la literacidad como una práctica social. Cassany (2008) menciona que “la literacidad no es más que un conjunto de prácticas discursivas [...], una manera de usar el lenguaje, para dar sentido a la lectura y la escritura” (p. 20). Asimismo también afirma que en la cotidianidad estos dos discursos “suelen ocurrir juntos ya que sus prácticas están entremezcladas y no representan polos opuestos ni modos lingüísticos divididos” (p. 24). Por su parte, Kalman (2003) advierte que “la lectura y la escritura siempre ocurren en contextos específicos, en situaciones complejas, en dimensiones interactivas, históricas, interpretativas, políticas e ideológicas.

Barton y Hamilton (2004) formulan algunos principios básicos sobre la literacidad como práctica social. A este respecto plantean lo siguiente:

- La literacidad se comprende mejor como un conjunto de prácticas sociales que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos.
- Existen diferentes literacidades asociadas con diferentes ámbitos de la vida.
- Las prácticas letradas están modeladas por las instituciones sociales y las relaciones de poder, y algunas literacidades se vuelven más dominantes, visibles e influyentes que otras.
- Las prácticas letradas tienen un propósito y están insertas en objetivos sociales y prácticas culturales más amplias.
- Las prácticas letradas cambian y las nuevas se adquieren, con frecuencia, por medio de procesos informales de aprendizaje y de construcción de sentido. (p. 113)

Las prácticas letradas contemporáneas han experimentado diversos cambios; por ejemplo, lo digital ha producido diversas transformaciones en la forma de circulación, procesamiento y apropiación de la información y el conocimiento, por lo que las prácticas letradas vernáculas cobran un nuevo sentido con la incursión en la era digital. “Se modifica lo monomodal o análogo

por lo multimodal en donde se integran modos de representación —fotografía, sonido, imágenes— junto con la letra” (Cassany, 2008, 70).

En la actualidad, las prácticas letradas se desarrollan en un ámbito multimodal con interlocutores heterogéneos, diversos idiomas, múltiples géneros discursivos y varios contextos. En este sentido, si se desea ser competitivo, eficiente e integral, en un mundo globalizado e intercultural, se debe estar en capacidad de estudiar y de aprender una o más lenguas extranjeras para poder reconocer y reprocesar diferentes géneros, registros y códigos electrónicos y análogos (Cassany, 2008, p. 4).

En este orden de ideas, cuando hablamos de *literacidad digital* nos referimos al “conjunto de habilidades y actitudes dirigidas a la búsqueda efectiva de contenido digital, a su manejo y a la adopción de una postura crítica para la selección, valoración y discriminación de fuentes de información” (Cassany y Hernández, 2012, p. 12). Los juegos de poder dentro de las diversas actividades académicas han marcado una forma particular de escribir, privilegiando la parte formal y mecánica de la escritura y desconociendo o haciendo a un lado los otros tipos de escrituras no académicas, que se desarrollan en la informalidad y dan origen a multiplicidad de sentidos y significados.

Los jóvenes de la institución estudiada desarrollan diversas prácticas de escritura, escriben mensajes a sus amigos, cartas con diversos destinatarios y chatean en sus redes sociales. Esto es realizado de una forma espontánea, libre, porque les agrada y les genera interés. A este tipo de prácticas son a las que se les denomina prácticas letradas vernáculos. Resulta paradójico que los estudiantes muestran desinterés y poco gusto por desarrollar actividades de escritura en la escuela, pero las realizan sin ningún contratiempo en otros contextos no académicos. En este sentido, se sienten con mayor libertad para expresarse. Las prácticas letradas vernáculos adquieren mayor importancia en la vida de los jóvenes en cuanto

lo vernáculo es tan relevante como lo dominante, porque con una mirada global, ecológica y émica de la escritura, que incluya todos sus usos y formas, podremos entender mejor las comunidades humanas alfabetizadas. Por ello, interesan tanto las lecturas juveniles (el canon literario) o la escritura escolar (estándar dominante) como los chats y los blogs (vernáculos). (Cassany, 2008, p. 94)

El tema de internet está tan a la vanguardia que se ha convertido en un escenario más para la realización de prácticas letradas vernáculas. Al respecto, Cassany (2008) afirma que la red preserva los géneros tradicionales, como recetas, mensajes de felicitación, entre otros, pero a su vez origina otros nuevos, como blogs, perfiles personales, chats, foros, álbumes fotográficos, integrando otro tipo de formatos, como imágenes, las cuales pueden ser estáticas (fotos, íconos) o dinámicas (videos). Y son estas prácticas las que se han popularizado entre los jóvenes, más aún cuando se tienen herramientas tecnológicas para realizarlas.

La figura 9.1, elaborada por Cassany (2008), muestra las diferencias entre práctica vernácula y práctica dominante, resaltando las características que cada una de estas presenta en la vida cotidiana de las personas.

Figura 9.1. **Prácticas dominantes vs. prácticas vernáculas**

Prácticas dominantes	Prácticas vernáculas
• Reguladas por instituciones • Preestablecidas, impuestas • Instituciones: académica, política, justicia, medios • Públicas, acceso general • Aprendidas formalmente • Ejemplos académicos: apuntes, comentarios de textos, exámenes, redacción	• Libres, sin pautas • Autogeneradas • Ámbitos personales, familiar, de amistades • Privadas, sin diseminación • Aprendidas informalmente • Ejemplos: listas de compra, recetas de cocina, diario personal e íntimo, diario de viaje, postales, cartas, contabilidad • TIC: móvil, chat, blog, webs

Fuente: Cassany (2008, p. 20).

Las prácticas de lectura y escritura están dadas por un evento letrado, que es una actividad social de lectura o escritura dentro de algún contexto específico. Se trata de un evento concreto en el que la literacidad entra en juego condicionada por las circunstancias sociales que la rodean.

Al respecto, Barton y Hamilton (2004) mencionan que “los eventos son episodios observables que surgen de las prácticas y son formados por estas. La noción de eventos acentúa la naturaleza ‘situacional’ de la literacidad con respecto a que esta siempre existe en un contexto social” (p. 114). Por ejemplo, la lectura de un cuento a un niño a la hora de dormir o el estudio de un texto académico en la reunión de un grupo de lectura hacen parte de eventos letrados en los que a partir de una situación concreta se hace uso de la lengua escrita.

En la cotidianidad, la lectura y la escritura son herramientas que permiten expresar el sentir, el pensamiento de una persona o una comunidad. Al mismo tiempo, estas prácticas posibilitan desarrollar tareas y actividades que conllevan unos propósitos sociales particulares. En este orden de ideas, todas aquellas prácticas que desarrollamos en nuestra cotidianidad académica y no académica, relacionada con la producción o composición escrita, y que son situadas en un espacio determinado, con un propósito y un fin específico, son lo que conocemos como prácticas letradas.

Al hablar de prácticas letradas, podemos analizar *prácticas letradas dominantes* y *prácticas letradas vernáculos*, cada una de ellas con características propias. Al respecto, Barton y Hamilton (citados en Pérez y Cassany, 2018) afirman:

Dentro de este enfoque, se concibe que la literacidad está presente en las literacidades o prácticas letradas (formas culturales de utilizar la lengua escrita a las que los individuos recurren en sus vidas), que pueden ser dominantes —patrocinadas por instituciones con poder social como la educación, las leyes y la religión— o vernáculos —desarrolladas en contextos de la vida cotidiana y con propósitos cotidianos—. (p. 79)

Las prácticas letradas dominantes hacen referencia a todo aquello que está establecido de manera formal y se rige por normas, por lo tanto, es considerado como obligatorio; los trabajos asignados en la escuela son un ejemplo de ello. Al respecto, Cassany (2008) menciona que “las prácticas letradas dominantes se pueden distinguir porque son reguladas por instituciones, son impuestas, aprendidas formalmente, socialmente legitimadas y prestigiosas, debido a que están vinculadas con una institución y la informatividad” (p. 12).

Las prácticas letradas vernáculos se distancian del carácter institucionalizado de las prácticas dominantes, ya que sus límites no son establecidos por una autoridad externa, sino por el sentido que le atribuyen quienes participan en ella; además, estas prácticas no son formales y se hacen por placer, por gusto. Es así como Cassany (2008) afirma: “Lo vernáculo pertenece al ámbito privado, a la vida cotidiana y a la informalidad; depende de las relaciones y los intereses y carece de normas” (p. 40). En cierta medida, estas prácticas están presentes en la vida cotidiana de las personas y responden a las necesidades locales y no institucionales.

De esta manera, se considera que el estudio de las prácticas letradas vernáculas se convierte en algo interesante; en varias investigaciones, entre las que se destacan las de Cassany (2008), se ha demostrado que a los adolescentes les agradan porque se sienten libres de escribir lo que deseen sin ser obligados y sin contar con parámetros establecidos. También permite ver cómo los conceptos abordados a lo largo de esta propuesta van siempre enfocados al acto de leer y escribir como una práctica cultural, ya que con ello se reconoce la historia, la tradición, los hábitos y las prácticas comunicativas particulares de cada comunidad.

Metodología

Esta investigación se encuentra enmarcada en el enfoque de investigación cualitativa. Los NEL priorizan el uso de la etnografía como un método de investigación, porque profundiza en los aspectos del contexto, los procesos, los sujetos y sus interacciones. El uso de la etnografía como método de investigación cualitativa es apropiado y pertinente para el desarrollo de estudios en este entorno; es decir, es apropiado para mostrar las prácticas de escritura vernácula que desarrollan los adolescentes escolarizados dentro de la escuela y por fuera de ella, y al mismo tiempo para resolver la pregunta de investigación: ¿qué tipo de prácticas de escritura vernáculas desarrollan los estudiantes de esta zona rural?

Este método de investigación permitió identificar lo que los adolescentes escolarizados hacen con relación a la lectura y la escritura desde una función social y comunicativa hasta las diversas prácticas que ponen en juego en sus comunidades en torno a lo digital y a los medios electrónicos, que afectan de manera positiva las diversas literacidades.

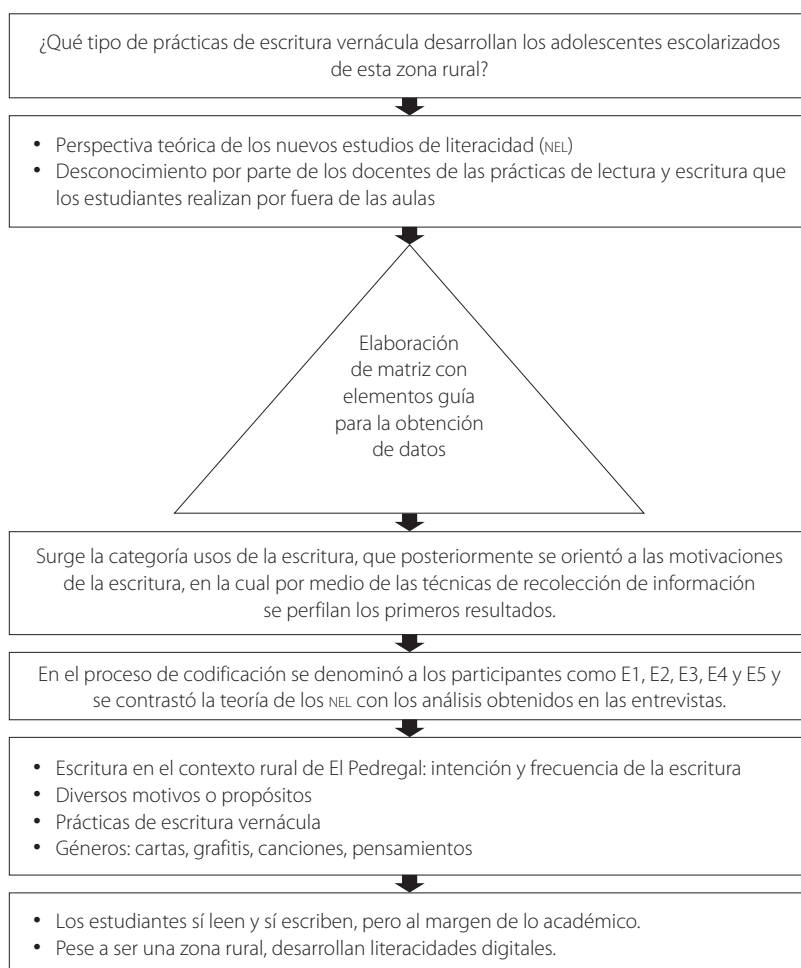
Es así como esta investigación partió de la revisión de la literatura, seguida de la obtención de datos a través del trabajo de campo, para dar paso a las transcripciones y la lectura de estos. Posterior a las primeras lecturas, los datos se agruparon por temáticas comunes, lo cual permitió construir categorías de análisis atendiendo al marco teórico anteriormente revisado.

Esta información fue clasificada en una matriz, la cual presenta elementos guía, como la pregunta general, el objetivo, la categoría analítica, el observable y la herramienta metodológica empleada, que constituyen la base para la obtención de los resultados. Así, por ejemplo, a través de la pregunta de investigación

surgió la categoría usos de la escritura, que posteriormente se encaminó a las motivaciones de la escritura, en la cual, por medio de las técnicas de recolección de información, se perfilaron los primeros resultados.

Finalmente, la elaboración de un proceso descriptivo permitió la articulación de los hallazgos con otras investigaciones que fortalecieron el proceso y lograron un análisis profundo de la información. En el momento del análisis de la información se denominaron a los participantes E1, E2, E3, E4 y E5. Este proceso se puede ver en la figura 9.2.

Figura 9.2. **Estrategia metodológica en el estudio de caso**



Fuente: elaboración propia.

La escritura en el contexto de esta experiencia: resultados

Mostrar las prácticas de escritura en contextos rurales, no como maestra sino como investigadora, supuso un desafío para comprender los distintos modos de ver la vida académica y los saberes que circulan en las escuelas rurales. Este ejercicio puede considerarse una manera diferente de vivir la escuela, y fue la posibilidad de analizar y reflexionar sobre la vida escolar al margen del currículo y de las imposiciones de la escritura o las literacidades dominantes; recordemos que la enseñanza y el aprendizaje en los contextos escolares pasa por la lengua (oral y escrita), lo que supone el arraigo de un tipo de escritura y de los usos que de ella se hacen.

Con respecto a la escritura en el contexto rural de la sede El Pedregal, los adolescentes hacen uso de las prácticas vernáculas dentro y fuera del ámbito académico en diferentes momentos, que son mediados por sus intereses personales o grupales según el caso, desarrollándolas cuando se sienten motivados o atraídos por alguna emoción o pensamiento que los impulsa a hacerlo. Es así como su escritura está atravesada por diversas motivaciones o situaciones que, como ellos mismos mencionan, “marcan sus vidas”, destacando sus relaciones sentimentales, amorosas, amistosas o familiares, marcadas por la frustración o la alegría. En los seguimientos que se hicieron a los escritos de los adolescentes, se encontró que en algunos de ellos hacen mención de Dios, expresándolo a través de mensajes alusivos “al creador”, en los que manifiestan sus frustraciones, anhelos, deseos y pensamientos. Por lo general, estos mensajes son escritos con la intención de que sean leídos y generen alguna reflexión en los lectores y que de este modo tengan un carácter persuasivo.

Para ejemplificar lo mencionado anteriormente, a continuación, se muestra el mensaje de una de nuestras informantes (E1), quien, a través de su cuaderno de apuntes, nos muestra cómo ella expresa su pensamiento: “Existe una frase que dice: ‘Dios tarda, pero nunca falla’. He aprendido q’ Dios nunca falla ni tampoco llega tarde, el actúa en el momento exacto”.

Cuando las prácticas de escritura vernácula de los adolescentes de la zona se enfocan en este tema, las intenciones van encaminadas a la reflexión, al cambio de actitud, al agradecimiento y a la búsqueda y el encuentro con Dios.

En este apartado, se afirma que las prácticas de escritura vernácula que desarrollan los adolescentes de esta zona rural están atravesadas por ideas que surgen con una intención o propósito escritural particular. Para los estudiantes de esta comunidad rural es importante escribir a Dios para reflexionar acerca de su vida y para recordar su amor hacia él. Escribir sus comentarios les permite recordar y comunicar sus creencias religiosas.

Por otro lado, al hacer alusión a la escritura como una práctica social cotidiana, Amaya (2012) afirma que “los escritores miden la posibilidad de que el lector comprenda los signos y elementos gráficos; por tanto, el escrito se configura con las predilecciones del destinatario y, en el caso particular de las cartas, con los estados anímicos” (p. 29). Es así como las intenciones de los adolescentes parten del conocimiento empírico que les rodea para la creación de sentidos.

Otro rasgo evidenciado en las prácticas de escritura vernáculas que presentan los adolescentes en este contexto está relacionado con la frecuencia de la escritura, es decir, la intensidad en periodos de tiempo que usan para escribir. La recurrencia de esta práctica está ligada a aspectos como sus estados anímicos y la disposición de conectividad que se tiene en la zona, por lo que se desarrolla dos o tres veces en la semana. Cabe resaltar que, cuando cuentan con internet, esta se realiza a diario y está basada en la inmediatez y rapidez de sus conversaciones, por lo que sus conexiones son poco prolongadas y los periodos de tiempo son cortos.

Motivos o propósitos de escritura

La escritura es un medio de expresión de pensamientos, sentimientos y emociones, es por ello que, para las y los adolescentes escolarizados de la sede El Pedregal, esta actividad se convirtió en un refugio, tal como se menciona en uno de los apartados de una entrevista realizada: “Escribir para mí es una manera de escapar, de refugiarme entre las letras que escribo” (E4); y esto es lo que se quiere resaltar en este capítulo.

Escriben para sus amores, amigos, familiares o incluso para Dios; se encontró que este último tipo de escritura en particular se realiza para retornar a la tranquilidad y la calma con ellos mismos, es decir que, después de un desencuentro amoroso o un evento negativo, acuden a la escritura hacia Dios para superar

la eventualidad: “Siempre que escribo le doy gracias a Dios por todo, porque siempre que me encuentro aburrida o deprimida, él siempre está ahí conmigo, y pues sí, él es el que me inspira a vivir y superar las cosas negativas” (E5); es así como esta escritura se convierte en un alivio para sus dificultades.

Los adolescentes escriben en varias circunstancias. Para ellos su motivación está atravesada por diversos acontecimientos y emociones que viven en su cotidianidad. Pasar por una relación amorosa, compartir con la persona que les gusta, estar bien con su familia y amigos, incluso el buen estado del tiempo hacen parte de las razones por las cuales plasman a través de la escritura lo que piensan y sienten en el momento. Las razones para escribir no siempre responden a aspectos positivos, pues se evidenció que cuando están atravesando por frustraciones, desengaños y desamores también lo hacen, y el contenido presenta una estructura muy diferente, las imágenes que realizan tienen tonalidades oscuras, como muestra de enfado, rencor o resentimiento.

Los adolescentes escriben con diversos propósitos, dependiendo de los aspectos que se destaquen en el momento; los informantes mencionan que escriben notas para recordar eventos, personas, momentos importantes de sus vidas o cualquier otro aspecto que consideren relevante. Al respecto, una de nuestras informantes nos expone que “la mayoría de las veces que escribo siempre lo hago para estar tranquila, para sentir paz, y cuando lo hago siento como si me hubiera desahogado con alguien” (E4).

En las redes sociales los jóvenes tienen propósitos o motivos particulares, enfocados en comentar masivamente las fotografías, imágenes o mensajes publicados por sus amigos o conocidos con el fin de sumar *likes* o reacciones y de obtener un mayor número de comentarios para así ser “reconocida o reconocido” y sumar más seguidores. En ocasiones, algunos jóvenes suelen realizar publicaciones de reflexiones que extraen de las redes que siguen, otros publican sus estados emocionales o piden algo de manera directa, todo esto lo hacen con varios fines: ser escuchados, encontrar a alguien con quien escribirse y contarse cosas que por las distancias no pueden hacer presencialmente, o escuchar consejos de amigos, ya que sabemos que en la adolescencia se escucha más a los amigos de edad similar que a los adultos. Es en este momento que entran en juego las literacidades digitales o aquellas capacidades de interactuar con la información que los adolescentes tienen, que, por ser, como mencionan Cassany y Hernández (2012),

residentes digitales, viven inmersos en la red: se comunican de forma permanente a través de WhatsApp, Facebook y otras redes sociales que emplean con frecuencia.

Las fotografías e imágenes que circulan por las redes sociales están acompañadas de diversos textos, ya sean frases, mensajes, reflexiones o pensamientos que surgen en la inmediatez o que ya están pensados, incluso escritos previamente para no ser olvidados. Las modificaciones que hacen con las herramientas que les ofrecen sus dispositivos digitales evidencia el nivel de uso que pueden alcanzar para transformar sus fotografías y así conseguir más seguidores.

Las razones o los motivos por los cuales algunos adolescentes escriben en Facebook, según cuenta una informante, son obtener cumplidos, teniendo en cuenta el número de personas que le dan *like* y comentan su publicación.

Al hacer un rastreo de los perfiles de Facebook de los informantes, se pudo evidenciar uno en particular que obtuvo más reacciones y comentarios que los otros en un periodo de tiempo muy corto, con una publicación que quince minutos después de haber sido hecha ya tenía un gran número de comentarios y reacciones; además, su número de seguidores se incrementó hasta alcanzar 428 seguidores, un número amplio, comparado con los de los otros jóvenes de la zona, quienes no superan los 200. Esto convierte a nuestra informante en un sujeto activo en las redes que frecuenta.

En este apartado podemos evidenciar que los propósitos de escritura vernácula de los jóvenes están encaminados a satisfacer sus necesidades emocionales de amor, amistad, tranquilidad, rabia o felicidad; ya sea desde una percepción religiosa, a la cual acuden para aferrarse a Dios como un ser todopoderoso, que les da alivio a sus corazones y espíritus, o desde las falsas ilusiones y percepciones de amor y amistad que les brindan las redes sociales.

Los temas a los que los adolescentes recurren de manera frecuente a la hora de escribir están relacionados con varios aspectos que se han venido mencionando a lo largo de este informe. Hay que aclarar que las intenciones y los propósitos están estrechamente relacionados con este apartado, por lo que los jóvenes a la hora de escribir pueden retomar temas como los que se presentan a continuación:

- De tipo amoroso: propios de la edad
- Relacionados con la amistad: experiencias compartidas con amigos
- Religioso: la cercanía afectiva con Dios
- Literarios: como poemas o canciones

El discurso no surge de la nada (Cassany, 2006); siempre hay alguien detrás (simbolizado en el mismo escrito con la figura de una persona). El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo; comprender el discurso es comprender esta visión del mundo. Los estudiantes de la institución educativa emiten discursos que atienden a una necesidad específica y a su propia visión de mundo, expresada en la necesidad de comunicación.

Prácticas de escritura vernácula

La experiencia subjetiva de cada estudiante es muy variada y se construye en diversos escenarios, en los que confluyen infinidad de emociones y sensaciones, que son plasmados a través de sus prácticas de escritura vernácula. Estas prácticas constituyen géneros textuales académicos y propios, ya que se agrupan en diálogos propios del lenguaje oral, cartas, grafitis, poesía, reflexiones o pensamientos personales y recopilación de pasajes bíblicos, entre otros.

Lo anterior se relaciona con lo logrado a lo largo de esta investigación. A pesar de que se desarrollaron diversas actividades desde la observación, también se develaron algunos procesos internos de los jóvenes, lo que permitió conocer las razones que los llevan a escribir y evidenciar así las diversas prácticas que emergen desde sus sentires y que son marcadas por el contexto.

Los estudiantes adoptan una serie de géneros discursivos, en los que se muestra una mezcla de diferentes tipos, que se refleja en los diarios, en los que escriben poemas, mezclando lo icónico y lo escrito, y copian mensajes, canciones y notas de otros lugares adaptándolos a su modo de ver y percibir las cosas.

A continuación, se muestra, como resultado del seguimiento realizado, cuáles son los géneros más empleados por los jóvenes a la hora de escribir. Cabe mencionar que se hará una mezcla de los elementos encontrados en formato digital y en lápiz y papel.

Cartas

La carta pertenece al género epistolar, uno de los que más emplean los jóvenes, ya que les posibilita jugar con la creatividad de cada uno a la hora de escribir. A pesar de que este género pertenece a lo académico (dominante), los adolescentes le han agregado su toque personal y diverso (vernáculo), ya que adaptan varios elementos que le quitan formalidad y la convierten en un medio propicio para la mezcla de imágenes, colores y tipos de letras, de modo que logren plasmar sus alegrías, tristezas, nostalgias y esperanzas a través de la prosa poética y los versos cargados de sentimientos (figura 9.3).

Figura 9.3. Muestra de un diario personal



Fuente: tomada del cuaderno de pensamientos de E2.

Escritos como estos relacionados con la escritura de cartas se pueden hallar en los pasillos de los salones de clase, pegados en las paredes de las habitaciones de las casas de los estudiantes o circulando de mano en mano.

Las cartas encontradas se caracterizan por haber sido escritas de un modo informal, sin tener una estructura aparente. Los autores simplemente escriben lo que piensan y sienten sin tener en cuenta los aspectos formales de la gramática, ya que suprimen palabras, eliden los signos de puntuación, las adornan con imágenes y dibujos y las llenan de color; comúnmente las hojas están llenas de flores, de corazones, de letras que sobresalen, de signos de numeral (#) —que indican una fecha especial para ellos, que en ocasiones hace referencia al día en el que se conocieron o al día en el que iniciaron su amorío o su amistad— y de otros elementos propios de los jóvenes de la zona.

Grafitis

Los grafitis constituyen una manera muy particular de expresión entre los adolescentes. Al igual que otros textos escritos por ellos, estos son expresiones llenas de sentimientos, emociones y pensamientos, que se caracterizan por la inmediatez, la fluidez, los colores y las formas. Al respecto, una joven comenta que “los grafitis son una forma de expresar un pensamiento en algún lugar. Por lo general me gusta que sea visible, llamativo y que deje un mensaje” (E1).

Los grafitis se han convertido en una herramienta de libertad de expresión para los adolescentes escolarizados en cuestión, quienes de forma recurrente escriben en las paredes, los pupitres, los árboles, la parte trasera de su cuaderno y en todos aquellos espacios en los que lo puedan hacer, como un acto comunicativo, de rebeldía, propio de la edad, ya que se sienten libres de hacerlo, porque su identidad está oculta y a salvo de todo juicio. Independientemente de las ideas que se tengan sobre el grafiti juvenil, lo cierto es que constituye un formato ideal para la expresión adolescente.

Poesía

La poesía permite a los adolescentes plasmar aspectos como la creatividad, la expresividad y la subjetividad a través de sus escritos, ya que les brinda la posibilidad

de imaginar, expresar y trascender mediante las palabras, como puede verse en el siguiente poema, elaborado por el participante E2, recogido durante la investigación:

¿CÓMO ES POSIBLE?

Que este corazón
tan lleno de amor...
que esta sonrisa
tan hermosa...
que estos ojitos
tan tiernos...
que esta personita
tan increíble
¡sea solo para mí!

La poesía se convierte en refugio de la memoria. Con ella se busca exteriorizar los deseos más íntimos, en un acto liberador que permite decirlo todo en pocas palabras. Aquí surge la reflexión personal sobre la vida, la muerte, el amor, el desamor y la incertidumbre por lo que pueda suceder.

Cualquier lugar es apropiado para escribir poesía; los jóvenes sin duda alguna prefieren siempre escribir en su habitación (los que la tienen, porque recordemos que en contextos rurales es muy común que las familias sean muy numerosas y una habitación sea compartida con dos o hasta tres personas) o en algún lugar solitario que les dé tranquilidad.

Acrósticos

El acróstico es una composición poética en la cual las letras iniciales, medias o finales de los versos, leídas verticalmente, forman una palabra, con la que se busca resaltar algunos conceptos que sean relevantes para el autor. En los versos que se muestran a continuación, elaborados por la participante E4, con la palabra *amistad* se realiza un acróstico; las frases, para las que usó diferentes tipos de letras y colores, aluden al significado que la autora le da a la amistad, rematando con la infaltable bendición y una frase que expresa gran amor hacia la persona que le ofrece una amistad sincera.

Además de ser
Mi amiga has sido alguien
Importante, saber que tú
Siempre has dedicado
Tiempo para mí y gracias por la
Amistad que me brindas todos los
Días, que Dios te bendiga.

Al igual que en los demás textos que escriben de manera informal, los adolescentes no toman en cuenta los elementos propios de la literacidad dominante, ya que no escriben atendiendo las reglas gramaticales, sino que lo hacen como quieren, sin restricciones y sin afanes.

Coplas

Las coplas, como dichos populares, resaltan la tradición cultural de la región. En la zona es muy común escuchar a algunas personas expresarse coloquialmente a través de estas formas poéticas haciendo uso de la rima.

En ocasiones parece que este tipo de textos permanecen en el tiempo, ya que algunos familiares, según cuentan los adolescentes, hicieron uso de las coplas en determinado tiempo de su juventud, y fueron ellos quienes se las enseñaron, lo que indica que provienen de la tradición oral de la gente de la zona. Uno de los estudiantes cuenta que, una vez, hablando con su mamá, se dio cuenta de que ella hacía lo mismo en su época, que llenaba cuadernos con escritos, en los que incluía las coplas.

Si bien estas formas suelen ser más usadas de manera oral en la vida cotidiana, pudimos recopilar algunos ejemplos escritos tomados de los cuadernos que fueron facilitados para el análisis de estas prácticas de escritura vernácula, los cuales nos muestran que son ricas en juegos de palabras y que la jocosidad y la picardía son elementos que siempre acompañan los mensajes en este tipo de texto, como puede verse en la siguiente copla, elaborada por la participante E3:

Pan es pan
vino es vino
nuestro amor
es divino.

Limón es limón
fresa es fresa
si tú no me quieres
pa qué me besas.

Tú eres mi vida
tú eres mi sol
tú eres el chico
de mi corazón.

Es evidente que la estructura de la copla es sencilla, pues se puede resumir en algunos versos cuyas rimas se encuentran en el segundo y cuarto renglón.

Canciones

Uno de los pasatiempos favoritos de los adolescentes de esta zona es escuchar música por largos periodos de tiempo, ya que las letras de las canciones que ellos escuchan suelen tener expresiones con las que se identifican, y a través de ellas reconocen vivencias propias o de personas cercanas. La canción es esencialmente un género literario, pero también hace parte del género musical debido a su finalidad; con ella se combinan las diversas manifestaciones artísticas estéticas.

Hay varios elementos que se pueden observar a la hora de analizar los contenidos musicales que los jóvenes plasman en sus escritos; así, podemos ver cómo copian fragmentos de canciones y las adaptan a sus intereses o escriben canciones inspiradas en personas o sucesos ocurridos en sus vidas. Esto nos muestra que los jóvenes tienen grandes potenciales que la formalidad de la escuela invisibiliza.

El género musical favorito de las personas de la región es la música popular y la denominada tecnocumbia, que es una fusión de la cumbia y el tecno (corriente musical que se caracteriza por los instrumentos electrónicos y ritmos

en secuencia), además también escuchan otros géneros musicales, como el reguetón, que con frecuencia cantan una y otra vez. Una particularidad encontrada en el análisis de esta práctica vernácula es el hecho de que las canciones no solo se las aprenden reproduciéndolas una y otra vez, sino que en ocasiones las escriben “a la antigua”, ya que ponen parte de la canción, la pausan, la escriben, la vuelven a reproducir y así sucesivamente, hasta que escriben toda la letra, esto se debe a que no usan con mucha frecuencia aplicaciones como YouTube, porque la conexión a internet es muy limitada.

En la figura 9.4, se puede ver una hoja del cuaderno de pensamiento de E1, una joven de 17 años, en la que aparecen fragmentos de una canción.

Figura 9.4. Fragmento de una canción



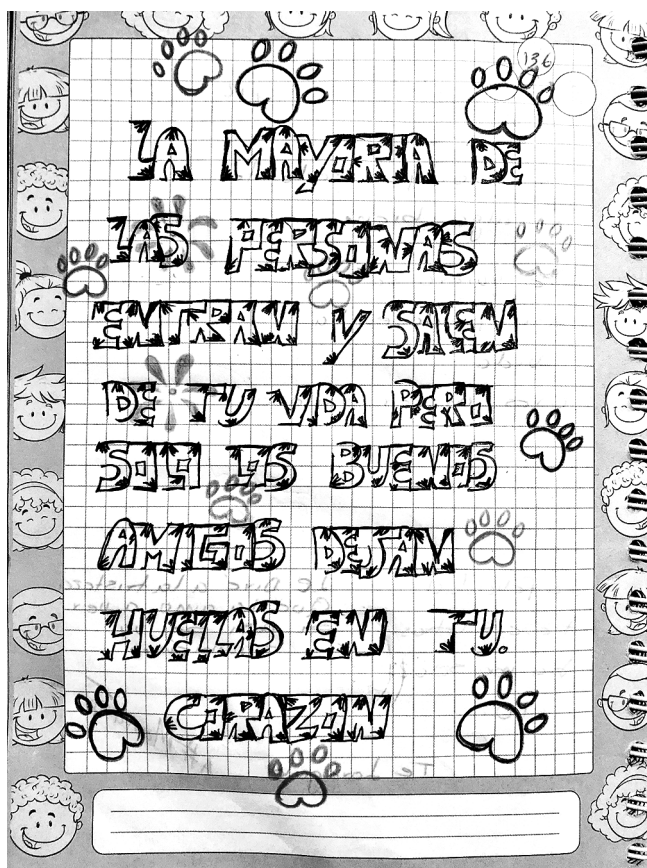
Fuente: tomado del cuaderno de pensamiento de E1.

Pensamientos

Los pensamientos son textos cortos que se caracterizan por ser escritos en pocas líneas y de forma llamativa, en ellos se expresan ideas y sensaciones de sucesos que los jóvenes tienen frente a diversas situaciones de sus vidas.

Al respecto, Sánchez y Rodríguez (2002) mencionan que “los pensamientos son juicios personales o conceptos subjetivos que dan los jóvenes frente a conductas o valores que los afectan” (p. 236). Estos escritos son inventados por ellos mismos, pero en algunas ocasiones toman textos de otros que circulan por las redes sociales y los modifican según su conveniencia. En la figura 9.5 se puede ver uno de estos pensamientos.

Figura 9.5. Imagen ilustrativa de un pensamiento



Fuente: elaborado por E5.

Invitaciones

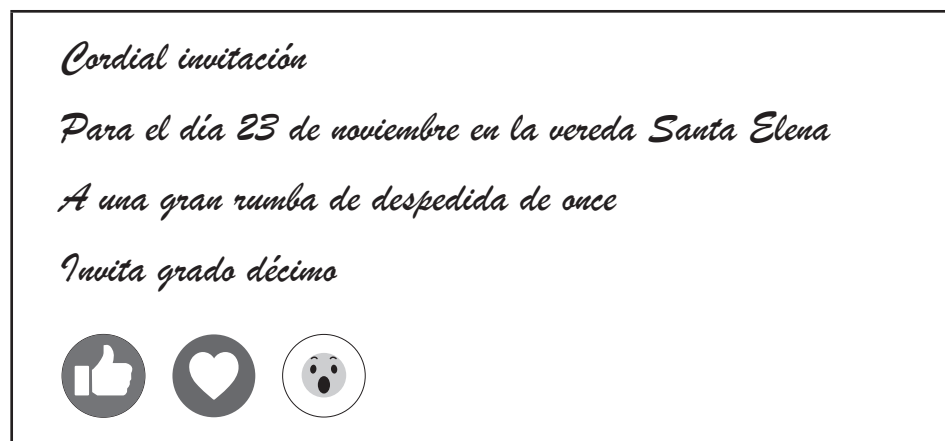
Una invitación es un texto corto con el que se pretende convocar a un grupo de personas para que acudan a determinado lugar a un evento, fiesta o cualquier clase de reunión social.

Las redes sociales se convirtieron en una herramienta muy útil para realizar este tipo de escritura, en la que, además del texto, se usan emojis e imágenes sobre una temática particular. Inicialmente se hace el diseño de la invitación, decorada según el evento, y luego se publica, etiquetando a algunos contactos, quienes se encargan de difundirlo masivamente a través de las redes que ellos usan, lo que implica que quien lo realiza debe tener cierto dominio de la literacidad digital.

En la comunidad es muy común que circule todo tipo de invitaciones, en las que se convoca a reuniones de juntas de acción comunal, de programas gubernamentales y de interés general, y suelen ser los adolescentes escolarizados quienes escriben estas convocatorias, ya que ellos son partícipes de estos escenarios.

En la figura 9.6 puede verse una de estas invitaciones, la cual fue tomada del perfil de Facebook de E5, uno de los jóvenes informantes, pero, al ingresar a otros perfiles, la invitación también aparece ahí, ya que fue etiquetada y compartida entre diferentes grupos de amigos.

Figura 9.6. **Invitación hecha por Facebook**



Fuente: tomada del perfil de E5.

Es evidente que con el uso de las literacidades digitales los adolescentes adquieren nuevas habilidades, que les permiten leer y escribir de diversas maneras, ya que el aprendizaje informal no tiene reglas, se aprende en el ocio, y los contenidos abordados son del interés de los adolescentes, por lo que aprenden más rápido y a su manera, en cuanto la multimodalidad se los permite. Al respecto, Cassany *et al.* (2008) mencionan que “los internautas usan los recursos básicos que ofrece el propio ordenador y manipulan el material que ofrece la red (textos, fotos, vídeos) para crear sus propios objetos multimodales y difundirlos en línea” (p. 15).

Las prácticas vernáculos de escritura que desarrollan los adolescentes escolarizados de la institución educativa agroempresarial Huasanó, pertenecientes a la zona rural del municipio de Caloto, se caracterizan por partir de intenciones comunicativas particulares, por escribir con una frecuencia cambiante, a unos interlocutores específicos, y porque varían según las intenciones, los interlocutores y los géneros a través de los cuales escriben. Por tanto, estas prácticas son libres y espontáneas, no siguen ningún tipo de regla particular, lo que fue evidenciado y analizado en esta sección. Se pudo comprobar que tanto las prácticas letradas vernáculos analógicas como las digitales existen y son utilizadas en el ambiente escolar de esta población; asimismo, se pudo ver que estas prácticas de los adolescentes escolarizados han cambiado y se han incrementado gracias a la red. No obstante, la escritura vernáculo en el ámbito educativo aún tiende a no ser aceptada, por considerarse poco importante y, en algunos casos, hasta perjudicial para el aprendizaje de la escritura dominante.

Discusión

El estudio de las prácticas letradas vernáculos de los adolescentes escolarizados de la institución educativa de carácter rural estudiada permitió mostrar los espacios y las condiciones sociales en las que viven los estudiantes, para entender la relación entre las prácticas de escritura y el contexto, ya que este último desempeña un papel relevante. Al respecto, Kalman (2002) menciona cómo en los diversos procesos de uso de la lengua escrita el contexto es muy importante, pues se trata de una situación social del uso, las acciones de comunicación en las que se lee, se habla y se escribe corresponden a eventos socioculturales.

Los resultados corroboran algunos hallazgos de estudios previos realizados, en los que se evidencia que los adolescentes escolarizados desarrollan diversas prácticas de escritura como acto social vinculado a los intereses, las experiencias y su vida cotidiana. Al escribir textos vernáculos como las cartas, los jóvenes se enamoran y expresan sentimientos, muchas veces reprimidos, así como su manera de ver el mundo y de relacionarse con los demás; ahí radica la importancia de no desligar las prácticas de lectura y escritura del entorno social, familiar y religioso al que se vinculan los estudiantes.

Estudios relacionados con el tema afirman que los escritos de los adolescentes son diversos, y están cargados de multiplicidad de sentidos. Sánchez y Rodríguez (2002) sostienen que, “para los jóvenes, la soledad y un papel constituyen herramientas suficientes para atrapar, por escrito, sus sentimientos e ideales. Rompen así las barreras construidas por sus propios temores e inseguridades” (p. 225). Estos elementos ayudan a enriquecer las diversas y constantes prácticas de escritura vernácula que desarrollan en su cotidianidad.

En este sentido, Ávila *et al.* (2015) afirman que la escritura por fuera de la escuela cumple una función social, por lo que la escritura que desarrollan los adolescentes escolarizados de la institución les ha permitido crear y comunicar significados, sentidos y saberes, o simplemente exteriorizar sus afectos, romper con sus miedos o aferrarse a algo o alguien.

En las prácticas de escritura vernácula de los adolescentes escolarizados es muy común encontrar expresiones de escritura traídas desde lo oral. Zavala *et al.* (2004) sostienen que “lo oral y lo escrito se mezclan en la comunicación real y donde la superposición de forma y función depende de las circunstancias situacionales” (p. 9), por lo que en ocasiones el interlocutor parece cambiar; por ejemplo, en una muestra recolectada en la investigación, encontramos que la informante E2 inicia haciendo un diario, luego pasa a interpelar a la persona de la cual está enamorada, expresándole su gratitud por hacerla feliz (“gracias x hacer me tan feliz x tantos momentos buenos cada día que paso a tu lado paso mucha felicidad a mi corazón te Amo”), y termina haciendo nuevamente un diario. La escritura aquí representa ideas sueltas, que por momentos se entretajan y terminan siendo expresiones de emociones.

La multiplicidad de escritos de los estudiantes muestra que ellos escriben atendiendo a diversas circunstancias y que sus discursos son coloquiales y

espontáneos en círculos de relaciones cercanas. Cassany y Hernández (2012) afirman que en la escritura vernácula no es “importante” la norma estándar, porque se desarrolla únicamente la originalidad, la expresividad y la individualidad. En este sentido, las practicas vernáculas están relacionadas con lo informal y lo secreto, pero también con lo dominante.

Es así como los adolescentes escolarizados estudiados no hacen uso de elementos gramaticales formalmente establecidos, porque su comunicación es informal y no ven la necesidad de ello; por eso se expresan libremente, sin restricciones de este tipo, ya que, como ellos mencionan, lo importante es que se entienda el mensaje.

Sánchez y Rodríguez (2002) corroboran estas afirmaciones, al destacar que “los jóvenes no hacen uso de elementos ortográficos y gramaticales, quizá porque su intención primordial se halla en comunicar afanosamente lo que viven y no en demostrar formalismos estéticos” (p. 233). Como la ortografía pasa a un segundo plano, la intensidad de la expresión del lenguaje se ve reflejada en otros elementos externos, como tipos de letra, dibujos y figuras creativas.

Reflexionar sobre los resultados obtenidos en el campo investigativo es la oportunidad para abordar una serie de recomendaciones para actuales y futuras experiencias de formación en investigación relacionadas con las literacidades desde contextos socioculturales. Desde este punto de vista, se pretende acercar a los maestros y personas interesadas a conocer, desarrollar y reflexionar nuevas perspectivas teóricas y pedagógicas que permitan ver estas actividades como prácticas sociales, como actividades que se dan siempre teniendo en cuenta propósitos sociales específicos. Estos son elementos que contribuyen al enriquecimiento de las prácticas educativas.

Sin duda alguna, no se debe seguir enseñando como hace treinta años. Los diversos ambientes educativos que han surgido durante los últimos años han permitido que se incorporen nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, y a través de la literacidad se pueden abordar nuevas perspectivas del aprendizaje, enfocadas en los gustos y los placeres lectores y escritores de nuestros estudiantes.

Finalmente, es importante destacar las prácticas de escritura vernácula de los adolescentes escolarizados de la institución educativa analizada, con el objetivo de visibilizarlas y mostrar cuáles son esas otras formas de escritura

ejercidas en contextos poco estudiados, como los rurales, y de esta manera mostrar que existen y que son igual de importantes que las prácticas dominantes ejercidas en la academia. Esto contribuye a la reflexión de los compañeros docentes de la institución educativa, para que a futuro se logren construir nuevas dinámicas de enseñanza de la lectura y la escritura en beneficio de nuestros estudiantes.

Conclusiones

Se pueden formular las siguientes conclusiones a partir de los datos obtenidos a lo largo de esta investigación:

- La perspectiva sociocultural que se abordó en esta investigación ofrece una visión mucho más amplia de las prácticas vernáculas de escritura desarrolladas por los adolescentes escolarizados de un contexto rural en el departamento del Cauca, en la que prima el contexto y los usos que cada individuo le da a estas prácticas.
- Para fortalecer las prácticas de lectura y escritura en los estudiantes es importante partir de los gustos y habilidades que ellos tienen, dado que la gran variedad de textos que desarrollan muestra la importancia que para ellos tiene leer y escribir cuando lo hacen con intenciones comunicativas particulares, con interlocutores reales y a través de medios a los que en la actualidad todos podemos acceder gracias a los diferentes dispositivos tecnológicos.
- Replantearse el valor que tiene la escritura vernácula en los diferentes escenarios fuera de la escuela es necesario para mostrar nuevas perspectivas de análisis que las incluya y permita abordarlas desde diversas perspectivas, para la comprensión y construcción de didácticas que aporten a las prácticas educativas. De este modo, se enriquecen las situaciones y actividades intencionalmente organizadas para enseñar a leer y escribir en diversos contextos.
- Lo que devela la escritura de los estudiantes a través de la redacción de poemas, cartas, diarios y discursos hace parte de lo que viven en su cotidianidad, por lo que este tipo de escritos permite ver rasgos de la

comunidad muy marcados, de modo que podemos hallar expresiones de solidaridad y ayuda comunitaria propias de la zona.

- El constante ir y venir de lo digital a lo análogo ha permitido visibilizar la brecha tan grande que existe en estos contextos rurales. Contrario a lo que se piensa, los estudiantes de este contexto rural específico sí hacen uso de los diferentes medios digitales, pues se valen de las redes sociales y de las aplicaciones de mensajería instantánea, como Facebook y WhatsApp, para comunicarse y mantenerse informados de lo que pasa fuera de sus comunidades. A pesar de que la conectividad es precaria, se dan a la tarea de estar comunicados y buscan herramientas que les permitan mantener una comunicación.
- Dentro de las fortalezas se destaca el acompañamiento e interés que siempre tuvieron los jóvenes para desarrollar este trabajo; su disposición y ayuda fueron fundamentales. Por otro lado, una de las limitaciones que se presentaron fue la falta de posibilidades de explorar en diversas dimensiones del desarrollo humano, ya que solo se revisó lo relacionado con los tópicos amistoso, religioso y amoroso, por lo que es una oportunidad para que futuras investigaciones indaguen sobre estos otros elementos que surgen de las prácticas vernáculos análogos y digitales de los jóvenes.
- Finalmente, consideramos que la escuela debe ser multimodal, debe acercarse al mundo de afuera y buscar tender puentes de aprendizaje entre la calle y la escuela; por lo tanto, resulta interesante conocer lo que los estudiantes hacen en la red, para vincular a la escuela una diversidad de elementos que permitirán tener una mayor conexión.

Referencias

- Amaya, J. O. (2012). La escritura de los adolescentes: estrategias pedagógicas para contribuir a su cualificación. *Enunciación*, 17(1), 22-39. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/4224/6323>
- Ávila, L., Berrio, H., Duarte, Y., Guio, L., Parra, H. y Peña, D. (2015). *Prácticas vernáculos: una posibilidad para fomentar la producción de sentido en la producción textual*

- [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura]. <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/141765.pdf>
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Barton, D., Hamilton, M. e Ivanic, R. (Eds.). (2000). *Situated literacies. Reading and writing in context*. Routledge.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas vernáculas: lo que leen y escriben los jóvenes. III Jornadas del Departamento de Filología, Universidad de Cantabria*. <https://www.upf.edu/documents/2853238/0/UCantabria08.pdf/c3a8dfc7-6083-408e-96c3-59b4d8d2d3da>
- Cassany, D. y Hernández, D. (2012). ¿Internet: 1; Escuela: 0? *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (14), 126-141. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121840006>
- Cassany, D., Sala, J. y Hernández, C. (2008). Escribir “al margen de la ley”: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes. En A. Moreno (Coord.), *Actas del VIII Congreso de Lingüística General* (pp. 446-465). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hernández, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. <https://www.redalyc.org/journal/2550/255060697009/html/>
- Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 24(3), 11-28. https://www.researchgate.net/publication/312328277_La_importancia_del_contexto_en_la_alfabetizacion
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *PISA 2018 results (volume 1): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Pérez, M. y Cassany, D. (2018) Escribir y compartir: prácticas escritas e identidad de los adolescentes en Instagram. *Aula de Encuentro*, 2(20), 75-94. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.5>

- Sánchez, C. y Rodríguez, U. (2002). Subliteratura y adolescencia: los textos que circulan por debajo del pupitre. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(32), 223-241. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/24611>
- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios*, (42), 139-160. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios139.160>
- Zavala, V., Niño Murcia, M. y Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Capítulo 10. Estrategia de evaluación formativa de la escritura a través de una secuencia didáctica de producción de crónicas multimodales*

Luz Aidé Cardona Restrepo

La presente estrategia de intervención de aula tiene la intención de exponer cómo la articulación entre la evaluación formativa y el desarrollo de una secuencia didáctica en producción de crónicas multimodales contribuye al fortalecimiento de la escritura. Este proyecto se llevó a cabo con estudiantes del grado noveno en la institución educativa (I. E.) Alfonso López de la ciudad de Medellín. Metodológicamente, la propuesta de intervención es de corte cualitativo: investigación-acción, con enfoque pedagógico, que permite concebir la evaluación como un constructo colectivo, en el cual los educandos son agentes activos y participativos en la adquisición de saberes y en el desarrollo de las competencias comunicativas. Asimismo, para el diseño metodológico, se realizó un cruce de información entre secuencias didácticas, teoría del aprendizaje para el dominio, aprendizaje de la escritura por procesos, los estándares básicos de competencias del lenguaje (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2003) y los derechos básicos de aprendizaje (MEN, 2016). Entre los resultados se halla la importancia de generar procesos de escritura desde la planificación, la corrección y la toma de conciencia mediante la retroalimentación, lo que lleva a que el aprendizaje por dominio de la escritura y las habilidades comunicativas se desarrolle paulatinamente. De igual manera, se pudo concluir que la implementación de la secuencia didáctica permite que los estudiantes sean el eje central de la enseñanza y el aprendizaje.

* Para citar este capítulo: <http://doi.org/10.51573/Andes.9789587984507.9789587984514.10>

Introducción

El Decreto 1290 del 16 de abril de 2009 y el *Documento n.º 11* (Castro *et al.*, 2009) definen la *evaluación escolar* como un mecanismo para “valorar el nivel de desempeño de los estudiantes” y como un proceso formativo en el que intervienen los docentes y los estudiantes de forma activa, en función de la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de competencias. En este sentido, la evaluación en las aulas escolares debe centrarse en un proceso sistemático, continuo, participativo, abarcador, completo y diferenciado. Esto les permite a los profesores observar e identificar los aciertos y desaciertos de los educandos para emprender estrategias que posibiliten la solución de sus dificultades y mejorar su quehacer pedagógico.

En lo referente a los estudiantes, el MEN, en el mencionado decreto, concibe la evaluación formativa como una herramienta de aprendizaje en la que los educandos pueden establecer lo que requieren conocer, aclarar dudas y fortalecer sus debilidades. No obstante, en diálogo con los estudiantes del grado noveno de la I. E. mencionada, estos manifestaron que la evaluación en el área de Humanidades Lengua Castellana en años anteriores había carecido de retroalimentación, tenido un escaso seguimiento del proceso formativo, evaluado contenidos conceptuales descontextualizados y estado desprovista de autoevaluación y coevaluación en la producción textual, todo lo cual no los ayudaba a reconocer sus fortalezas y necesidades para la consecución de los objetivos educativos y el descubrimiento de los aprendizajes para la vida.

Adicionalmente, la crisis sanitaria a nivel mundial a causa de la covid-19 obligó a docentes y estudiantes a replegarse en el confinamiento de sus casas, lo que hizo que las prácticas educativas emigraran a guías de aprendizaje impresas, clases virtuales y el uso de herramientas tecnológicas e informáticas, situación que generó malestar en los profesores y los jóvenes, debido a la dificultad de enseñar y de aprender a través de la virtualidad, del chat de WhatsApp y de talleres impresos, además de la ausencia de acompañamiento, de asesoramiento y de retroalimentación en la escritura.

Bajo este contexto, el objetivo del presente trabajo es exponer una estrategia de evaluación formativa de la escritura a través de una secuencia didáctica de producción de crónicas multimodales, con el propósito de orientar la

evaluación hacia un proceso integral y permanente y a la valoración continua de los estudiantes y el reconocimiento de sus fortalezas y sus necesidades para el logro de las metas educativas.

Para el desarrollo del objetivo propuesto se identificaron las prácticas de evaluación de la escritura de los textos de los estudiantes, en el grado escolar donde se ejecutó la estrategia, a partir del diálogo con los jóvenes y el registro de observaciones en el diario de campo de la docente.

Posteriormente, se implementó una secuencia didáctica para la creación de crónicas multimodales que fomentara la evaluación de la escritura, teniendo en consideración los aportes teóricos de la evaluación formativa, la secuencia didáctica, el aprendizaje para el dominio, el aprendizaje de la escritura por procesos, los estándares básicos de competencias del lenguaje (MEN, 2003) y los derechos básicos de aprendizaje (MEN, 2016). Para finalizar, se determinó el aporte de la evaluación formativa de la escritura en las producciones de los estudiantes, por medio de las crónicas multimodales realizadas como producto final del proceso de escritura.

A partir de la ruta antes trazada se pretende demostrar cómo la estrategia de evaluación formativa permite el desarrollo de los procesos de producción textual, en cuanto los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje. Elementos tales como la revisión y corrección de las tareas propuestas, el trabajo colaborativo y la valoración conjunta son ejes clave en los procesos de autorregulación y fortalecimiento de la habilidad de la escritura, aspectos que permiten pensar también cómo el error se constituye en pretexto para aprender.

Evaluación formativa

En los procesos de formación de la enseñanza y el aprendizaje, uno de los elementos clave para la obtención y el desarrollo de las competencias básicas es el reconocimiento de la interacción entre los diversos actores que participan en la educación. Mediante esta se construyen los conocimientos, se educa en valores y actitudes y se fortalecen las normas de convivencia; además, posibilita la formación del ciudadano como agente activo en las dinámicas sociales.

En esta dirección, la pedagogía en el aula escolar debe orientarse hacia la “interacción entre sujetos, mediados por la cultura y el conocimiento, donde [...] la evaluación en el aula es una oportunidad para el despliegue de la imaginación creadora, encaminada a valorar e informar sobre los aprendizajes de los estudiantes” (Castro *et al.*, 2009, p. 19). Desde esta mirada, la evaluación posibilita la valoración continua y formativa de los estudiantes dentro del marco referencial de sus conocimientos, sus habilidades y actitudes. De igual manera, brinda la capacidad para interactuar en diversos contextos sociales y culturales, según el desarrollo de las destrezas conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En la misma dirección, la evaluación formativa abre caminos a la construcción de una ciudadanía más tolerante y comprensiva. También permite la reflexión desde el diálogo grupal, la valoración y el respeto por las actividades realizadas a través de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Asimismo, genera aprendizajes significativos, ya que parte de contextos reales, en los que los estudiantes reconocen sus fortalezas y debilidades mediante las opiniones de sus compañeros y del docente.

Por otro lado, los estudiantes tienen la oportunidad de emprender procesos de autorregulación, teniendo claro el cómo, el porqué y el para qué mejorar sus tareas y proyectos escolares. Al respecto, Zambrano *et al.* (2018) sostienen que dicho proceso contribuye a su propia significación, pues posibilita emprender acciones cognitivas y metacognitivas que ayudan en la toma consciente e intencional de la adquisición y fortalecimiento de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades. En este punto, la evaluación formativa adquiere dimensiones de regulación interactiva, retroactiva y proactiva (Mottier Lopez, 2010), en las que la mediación social y las adaptaciones curriculares, en virtud de la superación de las dificultades, permiten la configuración de nuevas trayectorias de aprendizaje.

Evaluación formativa y secuencia didáctica

Uno de los aspectos fundamentales de la evaluación formativa se halla en la valoración de los desempeños de los estudiantes durante la etapa de enseñanza y aprendizaje de un saber determinado. Desde estos se pretende evaluar la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en diversos contextos

situacionales. En este sentido, el uso de la secuencia didáctica permite evidenciar el desarrollo de las competencias, porque desde su proceso sistemático y ordenado se pueden apreciar los niveles de aprendizaje esperados.

De acuerdo con De Alba (1998), las secuencias didácticas se relacionan con el orden específico de los componentes de un ciclo de enseñanza-aprendizaje. Dicho orden contribuye a orientar los procesos cognitivos, fortalecer habilidades y alcanzar los objetivos educativos propuestos. En la misma línea, Camps (2003) argumenta que la planeación de una secuencia didáctica debe orientarse a la realización de una tarea, en la que se diseñan unas actividades articuladas en un determinado periodo, con el propósito de lograr objetivos concretos. Desde esta dimensión, la secuencia didáctica debe estructurarse en un orden lógico, que cuente con la selección de una secuencia de saberes y los objetivos de aprendizaje. También debe contener la asignación de tareas, los tiempos de ejecución y las formas de evaluación.

En lo que atañe a la relación de la planificación de la secuencia didáctica y su conexión intrínseca con la evaluación, Díaz Barriga (2013) establece que las actividades y la evaluación de los aprendizajes son elementos que se realizan de forma paralela, dado que “identificar una dificultad o una posibilidad de aprendizaje permite reorganizar el avance de una secuencia, mientras que los resultados de una actividad de aprendizaje, los productos, trabajos o tareas que el alumno realiza constituyen elementos de evaluación” (p. 13). La secuencia didáctica articula los procesos de aprendizaje con los procesos de evaluación, lo que posibilita sus tres dimensiones: diagnóstica, formativa y sumativa.

Estructuración de una secuencia didáctica

El diseño de secuencias didácticas se estructura a partir de la integración de tres tipos de actividades: apertura, desarrollo y cierre. Al respecto, Scallon (1988) sostiene que la realización de estas permite la retroalimentación y la observación de los avances y las dificultades de los estudiantes durante su etapa de aprendizaje. Igualmente, las secuencias didácticas posibilitan reunir evidencias de los desempeños y medir el alcance de los aprendizajes esperados.

Actividades de apertura

Se centran en aquellos factores, eventos o situaciones cotidianas propias de los estudiantes que pueden motivar la curiosidad por el aprendizaje (Díaz Barriga, 2013). Estas actividades configuran los objetivos propuestos. De igual manera, ayudan a conocer la posición de los educandos frente al contenido que se trabajará en clase.

Durante la fase de apertura, la evaluación diagnóstica o predictiva le posibilita al docente valorar previamente, al inicio del proceso educativo, las destrezas y habilidades de los estudiantes. También le permite definir los saberes que desea desarrollar, en virtud de logros de aprendizajes significativos (Ausubel *et al.*, 1983). Asimismo, durante este periodo, el estudiante tiene la posibilidad de “tomar conciencia de sus conocimientos previos, conocer qué es lo que realmente sabe y qué es lo que creía saber; reconocer sus modos de razonamiento y los obstáculos o dificultades que tiene para comprender” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 405).

De acuerdo con Henríquez (2017), la evaluación diagnóstica puede ser guiada a través de la pregunta ¿hacia dónde vamos?, la cual tiene como finalidad definir, aclarar, compartir y comprender los objetivos de aprendizaje esperados. Además, esta pregunta orienta la selección de las técnicas evaluativas para las actividades de apertura, tales como registros de observación, cuestionarios abiertos o cerrados, esquemas mentales, pruebas de desempeño e informes personales, entre otros.

Actividades de desarrollo

Corresponden al momento en el cual se construyen de forma activa los nuevos saberes. En este proceso se articulan los conocimientos previos que poseen los estudiantes con las habilidades y destrezas que se desea desarrollar significativamente. Durante este tiempo se destacan actividades relacionadas con el trabajo intelectual y la información que se requiere para la solución de un problema (Díaz Barriga, 2013).

En el momento de las actividades de desarrollo, la evaluación formativa abre caminos que coadyuvan al desarrollo de actividades de retroalimentación, ya

que favorecen la especificación de los logros de aprendizaje; también posibilita la identificación de fortalezas, debilidades y obstáculos para el mejoramiento continuo y permanente del aprendizaje, y contribuye en la construcción de saberes desde el trabajo colaborativo.

Henríquez (2017) establece que la evaluación formativa puede orientarse a través de la pregunta ¿dónde estamos?, lo que permite que los estudiantes se sientan responsables y protagonistas del acto educativo. Igualmente, contribuye a emprender procesos reguladores de aprendizajes que movilicen reflexiones en torno al qué y al cómo se está aprendiendo y qué se requiere para seguir avanzando en los saberes. En este punto, la evaluación ayuda a comprender cómo el desarrollo del aprendizaje necesita de etapas de revisión para “identificar los posibles obstáculos o fallas que pudiera haber en el mismo” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 410). Así, el uso del portafolio educativo, la implementación de rúbricas evaluativas, la motivación en la retroalimentación entre compañeros y el debate son estrategias de regulación del aprendizaje.

Actividades de cierre

Tienen como intención la integración del conjunto de tareas realizadas, como síntesis del proceso y del aprendizaje esperado (Díaz Barriga, 2013). Igualmente, pretenden institucionalizar saberes, repasar, fijar, realizar autoevaluaciones y programar a futuro. En esta etapa, la pregunta de evaluación central es ¿cómo llegamos?, la cual se emplea para finalizar temporalmente los objetivos de enseñanza y aprendizaje propuestos en un ciclo educativo específico.

Durante esta etapa, la evaluación sumativa aporta resultados que permiten entender dinámicas de carácter institucional y reflejan las mejoras del proceso de enseñanza y aprendizaje; brinda información sobre las regulaciones proactivas de los estudiantes; evidencia las trayectorias de aprendizaje recorridas en las unidades de trabajo escolar planeadas, a través de la valoración cuantitativa y la interacción, y abre espacios para la reflexión del docente y los estudiantes. El uso de recursos evaluativos, como trabajos prácticos, exposiciones orales y proyectos finales, cierra en forma integral el proceso evaluativo.

Producción textual

En la actualidad, los diversos planteamientos teóricos sobre la didáctica de la escritura conversan sobre la importancia de direccionar la producción textual hacia un *enfoque basado en el proceso* como estrategia de mejoramiento de la escritura. Desde esta perspectiva, se pretende que la enseñanza de la lengua promueva estrategias que permitan movilizar la conducta cognitiva de los estudiantes en los momentos de creación textual. Así, la motivación por escribir, la enseñanza guiada de aspectos conceptuales y el seguimiento secuencial de actividades de escritura son aspectos clave en el fortalecimiento de la producción escrita. En este punto, la planificación, la edición y la revisión del texto ayudan a que el estudiante emprenda procedimientos de autorregulación en sus producciones escritas.

El enfoque por proceso pone de relieve el aprendizaje interactivo, en el que las mediaciones de los saberes están relacionadas con el diálogo permanente entre el docente y los estudiantes; reconoce el desarrollo gradual de las habilidades, y presta apoyo oportuno desde un proceso continuo, todo esto basándose en el criterio de dominio, en el cual se avanza en el aprendizaje en la medida en que se tenga la experticia para aplicar el saber.

Secuencia didáctica y producción textual

En el ámbito de la didáctica del lenguaje y la literatura, Pérez y Rincón (2009) definen la secuencia didáctica como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí que se organizan para alcanzar un aprendizaje” (p. 9). Estas se caracterizan por ser unidades de trabajo planificadas bajo propósitos y saberes específicos, que buscan el desarrollo de las habilidades de producción. Dichas unidades de trabajo se desarrollan a partir de la interacción entre el docente y los estudiantes.

Para los autores, la organización, planificación y desarrollo de las secuencias didácticas deben partir de un género específico o de una tipología discursiva. La elección del tipo de texto es la base fundamental sobre la cual giran los objetivos educativos, los cuales deben ser comunicados a los estudiantes y definir los criterios de evaluación. Por otro lado, la actividad de producción global ha

de tener en consideración los conocimientos previos de los estudiantes y la intención didáctica. Por último, la secuencia debe estar programada para un determinado tiempo de desarrollo, el cual está sujeto a los ritmos de aprendizaje.

En materia del esquema general para el desarrollo de la secuencia, Pérez y Rincón (2009) proponen tres fases: la preparación, la producción y la evaluación. Estas pueden interrelacionarse, según las necesidades y demandas propias del contexto de aprendizaje. En este sentido, se puede evaluar en la fase de producción para ir monitoreando los avances en los escritos de los estudiantes, con el fin de identificar progresos y obstáculos y de emprender estrategias de corrección y de aclaración de saberes.

Fase de preparación

Se relaciona con la formulación del proyecto, el planteamiento de los nuevos saberes a trabajar en el aula y los criterios que guiarán la producción de los estudiantes (Pérez y Rincón, 2009). Aquí, se configuran los conocimientos que los educandos deben poseer para la elaboración de un tipo de texto en particular. Al respecto, la interrelación entre la lectura y la escritura cobra valor y sentido en este punto, en cuanto el análisis y la comprensión de siluetas textuales aportan ejemplos de textos que sirven de punto de referencia para los estudiantes (Camps, 1995).

Fase de producción

Corresponde a la elaboración por parte de los estudiantes sobre un tipo de texto en concreto (Pérez y Rincón, 2009). Para la realización de las producciones, la actividad puede hacerse de manera individual o como trabajo en grupos, y el tiempo de ejecución puede ser corto o largo, de acuerdo con las dinámicas de aprendizaje de los estudiantes. Durante esta etapa, el monitoreo del docente, la socialización grupal de avances de los escritos y el uso del material elaborado durante la etapa de preparación se convierten en herramientas para guiar los procesos adecuados en la elaboración de textos.

Fase de evaluación

Se dirige a valorar los aprendizajes esperados a la luz de los objetivos planteados, que se constituyen en los criterios que guiarán la producción textual (Pérez y Rincón, 2009). Durante este periodo, tanto el docente como los estudiantes se convierten en agentes evaluadores (Casanova, 1998), capaces en conjunto de emitir juicios y tomar decisiones de acuerdo con la información obtenida de un proceso emanado de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, las cuales contribuyen en la autonomía del aprendizaje, el respeto y la valoración del otro.

Metodología

La propuesta metodológica para el abordaje de la implementación de la estrategia tiene como sustento teórico la investigación cualitativa. Desde esta perspectiva se pretende que el ejercicio cotidiano del docente se torne reflexivo, en aras de generar cambios importantes en las formas de percibir y realizar la evaluación formativa. En este contexto, los agentes educativos, docentes, estudiantes y la comunidad educativa en general son protagonistas de los procesos educativos, en cuanto emprenden acciones en pro de una calidad educativa.

En esta dirección, el método cualitativo parte de la investigación-acción de corte pedagógico (Restrepo Gómez, 2002). Desde esta mirada, el profesor tiene la oportunidad de pensarse como “un aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida” (p. 7). Asimismo, el enfoque le enseña al docente “cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica” (p. 7).

En cuanto a los modelos procedimentales para el diseño de la metodología, se sigue el propuesto por Yuni y Urbano (2006), que involucra tres fases: preparación o diagnóstica reflexiva, construcción del plan de acción y transformación. Se optó por este modelo porque le permite al profesor valorar el conocimiento de su propia práctica. Además, el docente puede interpretar la realidad de su entorno escolar en función de “comprometerse en procesos de cambio personal y organizacional” (pp. 138-139).

Es pertinente aclarar que la ejecución de las fases antes mencionadas durante la implementación surgió simultáneamente. Esto se debe a que la dinámica escolar exige tomar acciones en conjunto en pro de dar soluciones a las necesidades y requerimientos propios de la evaluación formativa *in situ*. En esta vía, el registro de campo de las observaciones de clases, relacionadas con actitudes, comportamientos y desempeños escolares, ayudaron en la reflexión para emprender otros caminos de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

En cuanto a la elección de la muestra, se realizó de manera intencional, con la selección de los estudiantes del grado noveno. Dicha intencionalidad partió del hecho de que existía un proceso de formación con los jóvenes desde el grado octavo. Durante este tiempo se fomentó el diálogo grupal, el respeto y el trabajo colaborativo. La hipótesis de acción por espacio de tres años fue que la aplicación de estrategias de evaluación formativa, mediante secuencias didácticas, permite el desarrollo y fortalecimiento de los procesos de comprensión y producción textual.

Para el diseño de la secuencia didáctica se hizo un cruce de información entre la propuesta de Frida Díaz Barriga (2013) y Mauricio Pérez Abril (Pérez y Rincón, 2009). Asimismo, se articularon a los documentos teóricos los estándares básicos de competencias en el lenguaje (MEN, 2003) y los derechos básicos de aprendizaje (MEN, 2016). Como producto de esta unión se estructuró la *secuencia didáctica de producción de crónicas multimodales* presentada en la tabla 10.1.

Igualmente, para el diseño de la secuencia didáctica, se tomó la ruta metodológica propuesta por el *mastery learning* o aprendizaje para el dominio, desde los aportes teóricos de Benjamin Bloom (1968, 1976, 1977). Dicho enfoque se define como un conjunto de teorías y de estrategias instructivas que busca “que todos los niños puedan aprender cuando se les provee de las condiciones que son apropiadas para su aprendizaje” (Guskey, 1987, p. 19). En este sentido, se pretende una enseñanza sistematizada que le posibilite a los estudiantes el dominio del aprendizaje a partir de la identificación de sus dificultades y de la definición de criterios evaluativos claros y definidos (Anderson y Block, 1985).

Allal y Mottier Lopez (2005) sintetizan el aprendizaje para el dominio en las siguientes fases:

1. Las actividades de enseñanza-aprendizaje se realizan en vínculo con una unidad de formación.
2. El docente les propone a los estudiantes una evaluación con base en las actividades realizadas durante la unidad de formación, con el fin de recoger información sobre el logro de los alumnos con respecto a los objetivos definidos.
3. Las informaciones recogidas son procesadas por el docente a fin de producir una retroalimentación útil para él y para los alumnos.
4. El docente propone fórmulas y métodos orientados a solucionar las dificultades de aprendizaje que la evaluación formativa permitió identificar.

A partir de las fases descritas, el docente es el responsable de la planificación y ejecución de cada una de las actividades. De igual manera, debe garantizar en gran medida el desarrollo de las habilidades propuestas en la unidad de formación.

En lo referente a la evaluación formativa, Bloom (1968) establece una división de la materia en unidades jerarquizadas. Aquí, la evaluación diagnóstica es permanente y continua desde el principio hasta el fin de la unidad, con la intención de que el docente detecte fortalezas y debilidades en los estudiantes, en aras de emprender mecanismos de ampliación, corrección o recuperación, proceso que posibilita alcanzar los objetivos de aprendizaje en un número considerable de estudiantes.

En lo que respecta a la retroalimentación correctiva, esta se puede emplear como estrategia para corregir aprendizajes, ya que les permite a los estudiantes identificar errores y, además, superar las posibles debilidades que hayan tenido durante su proceso formativo.

Siguiendo en la línea de la evaluación formativa, la retroalimentación correctiva, de ahora en adelante denominada *regulación*, se emplea en la presente propuesta metodológica de las siguientes tres formas: regulación interactiva, regulación retroactiva y regulación proactiva.

El conjunto teórico posibilitó el diseño y formato de la secuencia didáctica subyacente para la propuesta de intervención que se presenta en las tablas 10.1 y 10.2.

Tabla 10.1. **Formato de la secuencia didáctica de producción de crónicas multimodales**

I. E. Alfonso López		
Área de conocimiento: Humanidades Lengua Castellana		
Docente del área:	Grado: 9.º	Tiempo total estimado para la ejecución de la secuencia didáctica: 11 sesiones
Nombre de la secuencia didáctica	Habitando en mundos del periodismo en tiempos de la covid-19: la crónica periodística	
Objetivo de la secuencia didáctica	Fortalecer en los estudiantes del grado 9.º sus habilidades comunicativas, interpretativas, argumentativas y propositivas, a partir de la producción de crónicas multimodales	
Estándares básicos de aprendizaje	Comprensión e interpretación	Evaluación formativa
	Textual: comprendo e interpreto diversos tipos de texto para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.	Método evaluativo: el diálogo crítico-reflexivo
	Producción textual: conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas.	Metodología para la evaluación Aprendizaje para el dominio Aprendizaje de la escritura por proceso
	Medios de comunicación y otros	Agentes evaluadores
	Sistemas simbólicos: caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten para clasificarla y almacenarla.	Docente y estudiantes
Derechos básicos de aprendizaje	1. Confronto los discursos provenientes de los medios de comunicación con los que interactúo en el medio para afianzar mi punto de vista particular.	Tipos de evaluación Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación
	2. Compongo diferentes tipos de texto atendiendo a las características de sus ámbitos de uso: privado/público o cotidiano/científico.	Técnicas evaluativas Observación Desempeño de los estudiantes Interrogatorio

Continúa...

Competencias comunicativas a desarrollar	Produzco crónicas multimodales atendiendo a sus características, estructura e intención comunicativa.	Recursos evaluativos Diario de campo Organizadores gráficos Portafolio educativo Rúbrica de evaluación Debate
---	---	---

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10.2. **Secuencia didáctica de producción de crónicas multimodales (síntesis)**

Objetivos de las sesiones de clase	Tipo de actividad	Actividades	Estrategias de evaluación	Etapas de evaluación
Apreciar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la crónica periodística Informar a los estudiantes sobre los objetivos, las metas y los propósitos que se pretende alcanzar a través de la realización de la guía de la secuencia didáctica: crónica multimodal	De apertura	Activación de conocimientos previos sobre la crónica periodística, estructura e intención comunicativa Explicación del porqué y para qué elaborar crónicas multimodales Aclaración sobre elaboración de la crónica multimodal como producto final de la secuencia didáctica (una sesión)	Lluvia de ideas El diálogo grupal como fomento a la participación Elaboración de mentefactos sobre la crónica como modalidad discursiva	Evaluación diagnóstica
Explicar la estructura, las características y la intención comunicativa de la crónica periodística Posibilitar en clase virtual una evaluación formativa a través de la regulación interactiva y la retroactiva	De desarrollo	Identificación de la estructura, las características y la intención comunicativa de la crónica periodística a partir de la observación de videos y la explicación de la docente (dos sesiones) Lectura de la crónica “La discapacidad no es un obstáculo para seguir viviendo”, de María Ernestina (2007), por parte de los estudiantes (dos sesiones)	Comprensión de lectura a través de la creación de un mapa de secuencias narrativas	Evaluación formativa
Comprender e interpretar una crónica periodística a través de un mapa de secuencias		Realización del mapa de secuencias de la lectura por grupos de trabajo (tres sesiones)		

Continúa...

Objetivos de las sesiones de clase	Tipo de actividad	Actividades	Estrategias de evaluación	Etapas de evaluación
Conformar un corpus de noticias en orden cronológico, relacionado con la covid-19		Rastreo de información en la sesión de noticias del buscador Google sobre el surgimiento y avance de la pandemia de la covid-19 a nivel local, nacional, regional y mundial (cuatro sesiones)	Elaboración de cuadros sinópticos, por medio de la compilación de noticias sobre la covid-19	
Elaborar un texto escrito a partir de la compilación de noticias		Construcción del primer texto escrito con el uso de los cuadros sinópticos	Ejercicios de regulación interactiva y retroactiva considerando los mecanismos de textualización	
Comprender la función comunicativa de los párrafos de introducción y conclusión		Explicación a cargo de la docente sobre la funcionalidad de los párrafos de introducción y conclusión en la elaboración de una crónica mediante ejercicios de comprensión de lectura		
Configurar la superestructura de la crónica a partir del uso de mecanismos de textualización		Elaboración de resúmenes sobre pandemias a través de videos para conformar la introducción del texto		
Explicar la organización de la crónica multimodal		Elaboración de los párrafos de introducción y conclusión para la crónica	Producción del primer esbozo de la crónica	
		Uso en los párrafos de introducción y conclusión de conectores y marcadores temporales en la configuración de la crónica (cuatro sesiones)		
		Explicación de cómo incorporar a cada párrafo de la crónica imágenes asociadas con su contenido	Elaboración de la crónica multimodal	

Continúa...

Objetivos de las sesiones de clase	Tipo de actividad	Actividades	Estrategias de evaluación	Etapas de evaluación
		Descripción sobre la transformación de la crónica a texto multimodal haciendo uso de la grabación de voces en articulación con el contenido y las imágenes		
		Aclaración de los elementos que debe tener el video: el escudo del colegio, una foto de presentación de los creadores del video, el título de la crónica y la articulación entre imágenes y contenido; al final del video debe aparecer una reflexión sobre la COVID-19 y los cuidados que se deben tener para prevenir el contagio (tres sesiones)		
Socializar entre la docente y los estudiantes las crónicas multimodales	De cierre	Socialización del producto final	Ejercicios de regulación interactiva y retroactiva, teniendo en cuenta los mecanismos de textualización	Evaluación formativa
Posibilitar en clase virtual una evaluación formativa a través de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación		Aplicación de la rúbrica de evaluación en formato digital	Ejercicios de regulación interactiva y retroactiva, teniendo en cuenta los mecanismos de textualización	
			Producción final de la crónica multimodal	
		Aplicación de la rúbrica de coevaluación (dos sesiones)	Regulación proactiva	

Fuente: elaboración propia.

Para la presentación de la propuesta de la secuencia didáctica se optó por el diseño de este formato porque permite visualizar en conjunto la articulación de los saberes esperados con la evaluación formativa. De igual manera, posibilita observar la conexión intrínseca de los anteriores con los estándares básicos de competencias del lenguaje (MEN, 2003) y con los derechos básicos de aprendizaje (MEN, 2009), en función de la escritura como proceso permanente y del dominio de la producción textual.

Asimismo, el diseño del formato ayuda a comprender cómo las diferentes etapas de la evaluación formativa transversalizan los diferentes momentos de la enseñanza y el aprendizaje; además, brinda la posibilidad de crear rutas de seguimiento y valoración de los procesos, a partir del reconocimiento de los agentes evaluadores, las formas, los instrumentos, los recursos y las técnicas de evaluación, aspectos que no se perciben de forma clara en las mallas curriculares de los establecimientos educativos y en las mallas de aprendizaje propuestas por el MEN (2017), lo que no permite visualizar la secuencia y la progresión de los aprendizajes junto con la evaluación.

Por otro lado, en el análisis de la información se delimitaron tres categorías. La primera se denomina *prácticas de evaluación de la escritura*, la cual se centra en la identificación de las estrategias empleadas por los docentes en el seguimiento del proceso de escritura de los estudiantes en años anteriores, y se rasmean los tipos de evaluación recurrentes para valorar la producción textual. La recolección de información para este fin se obtuvo mediante los testimonios de los estudiantes a través de preguntas dirigidas en conversaciones grupales. Los comentarios fueron registrados en el diario de campo de la docente, los cuales se constituyeron en objeto de análisis descriptivo.

La segunda categoría se denomina *aprendizaje para el dominio*. Esta se enfoca en el análisis del desarrollo y el fortalecimiento de las habilidades comunicativas mediante el aprendizaje de la escritura por procesos. Para ello, se establece como criterio de dominio la producción de crónicas multimodales atendiendo a sus características, estructura e intención comunicativa. La valoración de este criterio se definió por medio de una rúbrica, la cual está diseñada en términos de indicadores de desempeño, relacionados con la capacidad de los estudiantes para crear crónicas bajo mecanismos de textualización ligados a componentes multimodales.

El corpus de información para el análisis de esta categoría se compiló a través del portafolio educativo de los estudiantes, el cual contiene las evidencias de las tareas realizadas y el registro del proceso de retroalimentación y las correcciones textuales. Asimismo, se dispone de las clases grabadas y del registro de las observaciones de la docente en el diario de campo. Estos instrumentos de recolección permitieron la codificación de la información y la categorización de los datos.

La tercera categoría se denomina *aportes de la evaluación en los procesos de formación en la escritura*. En ella se hace uso de las crónicas multimodales realizadas como producto final para analizar las fortalezas y debilidades en la implementación de la secuencia didáctica, con la intención de formalizar una reflexión pedagógica sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito.

Resultados

Al inicio de la implementación de la secuencia didáctica, se pudo identificar que las prácticas de evaluación de la escritura en grados anteriores se centraban en la copia de dictados, a partir de los cuales se corregía la ortografía, se realizaban planas como mecanismo de corrección y se les otorgaba un valor cuantitativo. De igual manera, los jóvenes elaboraban resúmenes de los libros que leían, completaban oraciones y realizaban consultas de teorías.

Desde otra perspectiva, la valoración de las tareas estaba mediada por la calificación, sin una aclaración del porqué de la nota. Además, como testimonio un estudiante, la evaluación se realizaba “mediante el comportamiento y la responsabilidad de cada uno con sus actividades [...]. Al principio del año nos daban la lista de temas que veríamos en cada periodo y así sabíamos cuáles eran los temas a evaluar”. Otro estudiante afirmó que lo evaluaban con base en “su forma de hablar y de escribir adecuadamente, usando tildes, comas y puntos, entre otras cosas”.

Abordar la composición de textos desde estas prácticas de evaluación implicó dos retos como docente. El primero exigió enseñarles a los estudiantes la importancia de la escritura como “un proceso de elaboración de ideas, además de una tarea lingüística de redacción” (Cassany, 1993, p. 32), visión diferente a la idea de escribir como una forma de aplicación de normas gramaticales y de registro de consultas.

Mediante las actividades de elaboración de las crónicas y el hacer y rehacer de la escritura, los estudiantes comprendieron la función del significado de las palabras y de la configuración de estas en la estructuración de ideas con sentido para la elaboración del escrito. En este sentido, una joven argumenta: “He aprendido sobre los diferentes tipos de textos, identificar oraciones principales y secundarias; aprendí a ver detrás de las palabras; aprendí sobre la semántica y a emplearla”. Otro estudiante expone: “La clase de Lengua Castellana me motiva y me inspira, porque uno, además de inspirarse en hacerlo [escribir], se llena de conocimiento, porque con el proceso uno va aprendiendo cada día más sobre otras cosas”. Sumado a esto, otra adolescente expresa: “Ahora, con la profe, es mucho mejor la evaluación de los trabajos, porque nos corrige de excelente forma y además he mejorado en mi escritura”.

A través de los testimonios de los estudiantes, se puede observar que la práctica de composición de la escritura y la evaluación en el grupo ha cambiado. En este punto, se comprende como un proceso de conocimiento, motivación y oportunidad para mejorar. Así, el acto de escribir es una acción que involucra conocimientos, habilidades y actitudes (Cassany, 1993) que posibilitan fortalecer la destreza de la escritura.

El segundo reto que impuso la aplicación de la estrategia estriba en el cambio de concepción de la evaluación por parte de los estudiantes. Aspectos tales como la revisión, la corrección, la retroalimentación y la valoración conjunta no hacían parte del proceso formativo de la composición escrita, lo que dificultaba en principio la interacción entre grupos de trabajo y valoración textual entre compañeros.

El temor a una inadecuada calificación, las observaciones de corte punitivo entre los jóvenes y la ausencia del respeto por los turnos de conversación imposibilitaba en ocasiones realizar procesos de regulación interactiva o de regulación retroactiva. En este punto, el juego, la mesa redonda y el debate como estrategias de participación grupal ayudaron en la consolidación de un diálogo horizontal. Al respecto, una estudiante expone: “La evaluación era de una manera especial, ya que era jugando, y si te paraba la cartuchera en la mano, te tocaba participar sobre el tema o hablar sobre lo que escribiste, y la profesora nos ayudaba con correcciones o calificando nuestra nota si no se necesita corrección”.

En esta misma línea, el error se convirtió en el pretexto para aprender. Además, el docente se empezó a ver como mediador de aprendizajes. Así lo expresa una joven: “Siempre contábamos con el apoyo de la docente, que nos corregía mucho y nos ayudaba a fortalecer la escritura siempre, porque nos daba la oportunidad de hacerlo varias veces y la profe veía el avance que teníamos”.

En lo que atañe a la implementación de la secuencia didáctica, se pretendió que los estudiantes elaborarán crónicas multimodales, de acuerdo con sus características, estructura e intención comunicativa. En total se crearon seis textos multimodales, tres crónicas textuales y dos borradores de texto periodístico.

Los resultados estuvieron sujetos al hecho de que el 12 % de los jóvenes tuvieron dificultades para conectarse a las clases virtuales, por falta de conexión a internet y ausencia de recursos tecnológicos, como computador o celular. Además, el 40 % del grupo estuvo desmotivado a lo largo del proceso, porque la educación remota les obligaba a modificar los esquemas cognitivos propios del aula regular, lo que implicó dificultades para aprender a través de videollamadas. Del mismo modo, el trabajo por grupos se vio limitado a raíz del confinamiento por la covid-19, y el acompañamiento y retroalimentación de la docente, vía telefónica o por WhatsApp, no remediaba suficientemente las dificultades en la comprensión de las tareas que se debían realizar. Todo lo anterior hizo que varios estudiantes se desvincularan del plantel educativo.

En cuanto a la aplicación de la secuencia didáctica, se pudo observar que los estudiantes mejoraron en el uso de herramientas informáticas para el rastreo de información, de modo que el 88 % logró compilar un corpus de diez noticias, en orden cronológico de aparición, sobre los sucesos en torno al coronavirus. El cumplimiento del objetivo de esta tarea se debió, en gran medida, al proceso de retroalimentación virtual que se dio con los jóvenes.

Al principio de la socialización sobre el rastreo de la información, el 85 % de los estudiantes no lo había realizado, debido a que el receso escolar por confinamiento interrumpió abruptamente el acompañamiento, la revisión y el avance en la compilación de datos. De acuerdo con los jóvenes, la dificultad radicó en que no sabían cómo emprender la búsqueda cronológicamente. Sin embargo, dos de los estudiantes que sí habían realizado la tarea propusieron presentar su trabajo, y, a partir de la esquematización de las noticias en los

cuadros sinópticos, estos jóvenes explicaron cómo habían realizado el rastreo y la organización de la información.

Mediante la regulación interactiva, nuevamente se dieron indicaciones sobre cómo realizar el ejercicio. Además, la retroalimentación ayudó al jalonamiento de los aprendizajes. De nuevo se les propuso a los estudiantes la realización de la tarea, lo que permitió esquematizar la información rastreada y, asimismo, contribuyó a identificar procesos de autorregulación. De igual forma, permitió el avance de la secuencia didáctica.

El uso de los cuadros sinópticos ayudó a los estudiantes en la organización, sistematización y síntesis de la información (anexo 10.1), y sirvió de apoyo para el desarrollo temático de la crónica. Por otro lado, la elaboración de mentefactos y la construcción de mapas cognitivos de secuencias reforzaron el panorama de comprensión sobre la superestructura del texto trabajado.

En este sentido, los graficadores textuales como herramientas didácticas orientaron los esquemas de escritura, pues permitieron planear el proceso desde objetivos claros y específicos y también ampliaron los conocimientos previos sobre la covid-19 y la crónica periodística; además, sirvieron para la consolidación de la macroestructura de las producciones textuales y su progresión temática.

En esta dirección, los mapas cognitivos fortalecieron las habilidades cognitivas y metacognitivas de los estudiantes, gracias al trabajo entre pares, la comprensión de la tarea para ejecutarla de forma independiente y la investigación activa (Bromley *et al.*, 1995), aspectos que contribuyeron al pensamiento crítico y creativo de los jóvenes.

En lo que compete a la estructura de la crónica como formato textual, se requirió incorporar a la secuencia didáctica la temática de marcadores discursivos y conectores temporales. Esto obedeció a que en el trabajo de regulación interactiva se identificó que el 80 % de los estudiantes no lograba configurar la cohesión textual en orden temporal. En el acompañamiento por grupos de trabajo, de manera virtual, se pudo apoyar detenidamente el proceso de corrección del texto, de modo que se logró reducir en un 20 % las dificultades en materia de redacción. La organización de la clase en asesorías individuales y por grupos mediante la virtualidad ayudó a que la enseñanza y el aprendizaje fuesen más personales, de manera que hubo más atención a las necesidades de los

estudiantes. Así, a partir de la identificación de los obstáculos se emprendieron otras actividades de refuerzo según el requerimiento.

Por otro lado, las asesorías virtuales permitieron identificar procesos de autorregulación, lo que se evidenció a través de preguntas guía al finalizar el tiempo de clase. Cuestionamientos tales como ¿qué aprendiste? y ¿qué debes corregir del texto? ayudaron a reconocer las comprensiones de los estudiantes sobre su propia escritura. También, en la revisión de los textos por parte de la docente, se reconoció la aplicación de los saberes y las correcciones textuales. Por último, testimonios tales como “¡Nunca me imaginé escribir un texto tan extenso!” dan cuenta de la valoración de los resultados obtenidos.

En cuanto al uso de signos de puntuación y acentuación ortográfica, el 88 % del grupo presentó dificultades. Estas fueron depurándose mediante la corrección de los trabajos. No obstante, se deben emprender actividades metacognitivas que les permitan a los estudiantes comprender el uso de estos mecanismos de textualización como fuente de comprensión y producción textual.

Para la unión entre imágenes y texto escrito, se guio a los estudiantes para la selección de las fotografías, según el sentido global de cada párrafo. Esta estrategia aportó al fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora desde otros sistemas semióticos y ayudó a la consolidación de la crónica en términos de lenguaje verbal y no verbal. Al respecto, fue importante acompañar y retroalimentar permanentemente este proceso, dado que los jóvenes estaban acostumbrados a conceptualizar más sobre textos continuos que sobre textos discontinuos.

Del mismo modo, aspectos relacionados con el audio y la música para la edición de la crónica multimodal requirieron retroalimentación permanente, puesto que a los estudiantes les cuesta hacer uso de las TIC bajo pretensiones pedagógicas, dado que estas herramientas tecnológicas son más utilizadas para la entretención y el esparcimiento. Es tarea entonces del docente abrir espacios de aprendizaje que integren textos en diversos formatos de presentación, porque el flujo de la información en los tiempos modernos exige interpretar y reproducir discursos desde diferentes modalidades, cuestión que exige el desarrollo de las competencias comunicativas de manera integral.

En lo que respecta a la incorporación de las voces de los estudiantes en la crónica, se observó que había problemas recurrentes de pausas, tonos y dicción. Sin

embargo, en la socialización del producto final, con el trabajo de autoevaluación y coevaluación, los estudiantes identificaron sus errores y las formas de corregirlos. Por lo tanto, se considera que este tipo de actividades también ayudan al fortalecimiento de las habilidades de producción en términos de oralidad.

En total, dieciocho estudiantes finalizaron las crónicas multimodales, quienes desde sus celulares y escasos recursos digitales lograron comunicar de forma asertiva sus curiosidades, indagaciones y preocupaciones en torno a la crisis mundial por la covid-19. Por otro lado, nueve estudiantes lograron configurar la crónica textualmente y seis estudiantes realizaron borradores. A cada uno se le valoró su proceso de escritura y el nivel de dominio al cual llegó, sin que se viera afectado en la evaluación sumativa.

En cuanto al aporte de la evaluación en los procesos de formación en la escritura, se puede establecer que el desarrollo de la secuencia didáctica les permite a los estudiantes comprender la escritura como un proceso que requiere de planificación, corrección y toma de conciencia, reflexión que surge de la regulación *interactiva* y *retroactiva*. Esto lleva a que el aprendizaje por dominio se desarrolle paulatinamente y fortalezca las habilidades comunicativas.

Por otro lado, la secuencia didáctica les permite a los estudiantes integrar en sus aprendizajes habilidades comunicativas, informáticas y de búsqueda de información, destrezas que fortalecen la capacidad creativa y desarrollan competencias para la construcción de discursos críticos y propositivos.

Otra contribución de la evaluación radica en que, durante el proceso de regulación retroactiva, los estudiantes se muestran más participativos, sin temor a exponer sus trabajos y a ser corregidos por los compañeros. Esto fortalece la cultura de la tolerancia y el respeto desde la participación grupal. En este punto, la evaluación genera relaciones de horizontalidad, en las que docente y estudiantes en conjunto tienen la posibilidad de valorar y aportar en el aprendizaje del otro.

Del mismo modo, durante el proceso de regulación retroactiva, el estudiante desarrolla su capacidad metacognitiva para autorregular su proceso de aprendizaje. A través del diálogo, cada joven identifica sus posibles dificultades en materia de mecanismos de textualización, lo que permite que se autocorrija y halle posibles caminos de solución para la realización de las crónicas multimodales.

En la misma dirección, en la etapa de regulación proactiva, los estudiantes demuestran sus habilidades para la creación de crónicas multimodales y,

asimismo, evidencian la adquisición de aprendizajes en materia informática y búsqueda y reorganización de información, transversalización de nuevos conocimientos que está en función del fortalecimiento de las competencias propuestas para el área de lenguaje.

Para finalizar, el diseño e implementación del formato de la secuencia didáctica posibilita una visión en conjunto de los aprendizajes esperados en articulación con la evaluación formativa, los estándares básicos de competencias del lenguaje y los derechos básicos de aprendizaje. A partir de esta articulación, el docente puede identificar obstáculos en la adquisición y el desarrollo de las competencias comunicativas, interpretativas y argumentativas, bajo la pretensión de comprender posibles soluciones en el camino de la enseñanza y el aprendizaje.

Discusión

Durante el proceso de diseño e implementación de la estrategia de evaluación, la hipótesis por tres años fue que el uso de estrategias de evaluación mediante secuencias didácticas permitía el desarrollo y fortalecimiento de los procesos de comprensión y producción textual. En este sentido, la metacognición cobró valor, puesto que a través de la secuencia didáctica los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Bajo esta ruta, la revisión y corrección de las tareas propuestas, el trabajo colaborativo y la valoración conjunta (Reig, 2020) contribuyen a la reflexión sobre la lengua, el discurso y la comunicación. Además, la ejecución de la secuencia didáctica favorece el mejoramiento de la comprensión de la tarea y el desarrollo de los estudiantes de su capacidad para evaluar el proceso de escritura, autorregularse y direccionarlo a un mejor fin.

Por su parte, Monsalve Upegui *et al.* (2016) y Calle Álvarez y Pérez Guzmán (2018) argumentan que el desarrollo paulatino de una secuencia didáctica en textos multimodales ayuda a que los estudiantes tomen conciencia de la articulación entre imagen, sonido y texto, lo que permite la configuración de discursos con sentido lógico e intención comunicativa desde el sistema semiótico del texto multimodal.

En esta dimensión, el conocimiento anclado a libros de texto, el tablero y la tiza se recontextualiza, y el saber estático en la escuela se extrapola a las

dinámicas cognitivas de la red virtual, universo que en la actualidad modifica la forma de aprendizaje de los estudiantes y los aboca a otras experiencias, otras formas de aprender en otros espacios y recursos diferentes a los provistos por los textos unimodales.

De ahí que la escuela tenga la obligación de brindar otros contextos de producción textual que permitan la autoformación. Esto significa que cada individuo dirige su proceso formativo, a partir de una educación basada en el trabajo colaborativo, e igualmente que aprende a hacer en contexto y desde el diálogo reflexivo. Así, es necesario abordar propuestas investigativas que vinculen secuencias didácticas, evaluación formativa y textos multimodales que fortalezcan las competencias comunicativas. Esta idea nace a raíz de que en el rastreo bibliográfico se halló que la mayor parte de las producciones sobre la escritura multimodal se encuentran en el ámbito de la educación superior y en mínimo grado en primaria y secundaria. Asimismo, se encontró que un porcentaje considerable de investigaciones se centran en secuencias didácticas en comprensión lectora o en escritura de textos verbales; pero se identificaron muy pocos estudios sobre la evaluación y su relación intrínseca con la multimodalidad. En este punto, la presente estrategia de intervención de aula posibilita la articulación entre lectura y escritura, como procesos interrelacionados, transversalizados por la evaluación formativa.

Otro aspecto hallado en el rastreo bibliográfico se relaciona con el diseño de las propuestas de secuencias didácticas en la producción de textos multimodales. Metodológicamente no se encontraron puntos de unificación entre las secuencias didácticas, la evaluación formativa y las políticas educativas nacionales, situación que no permite comprender en conjunto el proceso educativo.

Sumado a lo anterior, es recurrente observar en los planes de área de lengua castellana la división entre mallas curriculares y evaluación. Igualmente, es poca la presencia de la evaluación en las mallas de aprendizaje de lenguaje de primero a quinto grados dispuestas por el MEN (2017). En este sentido, la presente propuesta abre caminos para plantear nuevas reflexiones en torno a una visión de conjunto entre enseñanza, aprendizaje, evaluación formativa y metas estipuladas por el MEN.

Para finalizar, es pertinente mencionar que las rúbricas como instrumentos de evaluación son oportunas y pertinentes para la presente intervención de

aula. Sin embargo, solo se hallan al final de la secuencia didáctica. Al realizar una nueva revisión de la estrategia, se encontró que, si bien existen criterios de evaluación para la corrección conjunta de los avances de la producción textual, hizo falta la elaboración de rúbricas que correspondieran a los diferentes momentos de revisión de los trabajos.

La ausencia de la rúbrica imposibilita rastrear en profundidad los escritos de los estudiantes. De ahí la importancia de que, para el diseño de futuras secuencias didácticas, se diseñen instrumentos de evaluación según los tiempos de ejecución de las tareas. De igual forma, la rúbrica ayudaría a identificar cómo va el avance del desarrollo de la competencia textual, periodo tras periodo escolar, ya que el aprendizaje de diversas tipologías textuales exige nuevos retos y nuevos aprendizajes.

Conclusiones

La implementación de la secuencia didáctica propuesta para el grado noveno permite que los estudiantes sean el eje central de la enseñanza y el aprendizaje, constituyéndose en agentes activos y participativos del proceso educativo. Aquí, el diálogo grupal favorece la evaluación desde aprendizajes significativos, gustos e intereses propios; además, los saberes surgen en la interrelación de los contextos reales y la interacción con el otro.

La secuencia didáctica centra a la docente en un papel de mediadora de aprendizajes, función que le exige ordenar, planificar y orientar el proceso educativo a la luz de las necesidades y demandas propias de los estudiantes, en virtud de la adquisición de conocimientos y fortalecimiento de las competencias comunicativas, interpretativas, argumentativas y propositivas.

Asimismo, la secuencia didáctica es una herramienta que permite recoger evidencias de aprendizajes de los estudiantes en orden secuencial y también ayuda a monitorear avances y obstáculos, en función de una evaluación por procesos. Esto presupone que el docente debe organizar y planificar actividades de enseñanza y aprendizaje en articulación con actividades evaluativas.

Tanto las clases virtuales como presenciales pueden estar mediadas por la secuencia didáctica. Sin embargo, para ambos casos existen desventajas. En el primer escenario, la crisis por la covid-19 puso en evidencia que un porcentaje

considerable de la población estudiantil no cuenta con los recursos de conectividad y tecnológicos, acontecimiento que priva al estudiante de participar en su aprendizaje y en su evaluación. En cuanto a las clases presenciales, las dinámicas propias del currículo escolar hacen que los tiempos para las actividades interactivas, retroactivas y proactivas se vean reducidas. En ambos casos es tarea del docente brindar estrategias que posibiliten que la evaluación formativa sea un derecho para todos los estudiantes.

La experiencia en el aula de clase enseña que la estructura base de la secuencia didáctica permanece en el tiempo, pero no los estudiantes ni sus intereses, demandas y necesidades, de acuerdo con sus realidades sociales y escolares. Es por ello que los temas y el desarrollo de la secuencia didáctica se actualizan a la luz de la incorporación de nuevas actividades e implementación de otras estrategias. Esto implica, una y otra vez, pensar y reconfigurar la planificación de cada secuencia didáctica y los modos de evaluación.

Anexo 10.1. Ejemplo de sistematización de noticias relacionadas con la covid-19

Primer caso de coronavirus en Estados Unidos	¿Qué pasó?	En el aeropuerto internacional del sur de Seattle, un hombre resultó infectado de covid-19
	¿A quiénes les pasó?	A un hombre de 35 años de edad, que iba regresando de visitar a su familia
	¿Dónde pasó?	En el aeropuerto internacional del sur de Seattle, en Estados Unidos
	¿Cuándo pasó?	El 21 de enero del 2020
	¿Por qué pasó?	Por la enfermedad que se estaba dando en Wuhan (China)

Fuente: elaborado por un estudiante de grado noveno de la I. E. Alfonso López.

Referencias

- Allal, L. y Mottier Lopez, L. (2005). Formative of learning: A review of publications in French. En *Formative assessment-improving learning in secondary classrooms* (pp. 241-264). OECD Publication. <https://www.oecd.org/education/ceri/35337948.pdf>
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Aprendizaje por descubrimiento* (2.^a ed.). Trillas.
- Bloom, B. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED053419.pdf>
- Bloom, B. (1976). *Human characteristics learning*. Mac Graw-Hill.
- Bloom, B. (1977). *Características humanas y aprendizaje escolar*. Voluntad.
- Bromley, K., Irwin Devitis, L. y Modlo, M. (1995). *Graphic organizers: Visual strategy for active learning*. Scholastic Teaching Resources.
- Calle Álvarez, G. y Pérez Guzmán, J. A. (2018). Incidencia de un ambiente de aprendizaje apoyado por TIC en las habilidades de pensamiento crítico asociadas a la producción de textos multimodales. *Revista Redipe*, 7(4), 76-88. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/484>
- Camps, A. (1995). *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. Graó.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. Muralla.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Empúries.
- Castro, H., Martínez, E. y Figueroa, Y. (2009). *Documento n.º 11. Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño Dávila.
- Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. *Diario Oficial* n.º 47.322, de abril 16 de 2009.
- Díaz Barriga, F. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM. http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluación/Factores%20de%20Evaluación/Práctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Guskey, T. R. (1987). The essential elements of mastery learning. *Journal of Classroom Interaction*, 22(2), 19-22.
- Henríquez, C. (2017). *Guía de uso: evaluación formativa. Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje*. Agencia de Calidad de la Educación. https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/Guia_de_Uso_Evaluacion_formativa.pdf
- María Ernestina. (2007). Dramáticos relatos de los desplazados escritos por su puño y letra. Crónica 1: La discapacidad no es un obstáculo para seguir viviendo. *Semana*. <https://www.semana.com/on-line/articulo/dramaticos-relatos-desplazados-escritos-su-puno-letra/84933-3/>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2003). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. Panamericana.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Mallas de aprendizaje*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/363861:Ministra-de-Educacion-presento-las-Mallas-de-Aprendizaje>
- Monsalve Upegui, M. E., Chaverra Fernández, D. I. y Bolívar Buriticá, W. (2016). Caracterización y evaluación de la habilidad de razonabilidad en la producción escrita de textos multimodales. *Forma y Función*, 28(2), 111-113. <https://www.crossref.org/iPage?doi=10.15446%2Ffyf.v28n2.53543>
- Mottier Lopez, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes. En R. Anijovich (Comp.), *La evaluación significativa*. (pp. 43-61). Paidós.
- Pérez Abril, M. y Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Cerlac.
- Reig, A. (2020). Regulación metacognitiva y actividad metalingüística durante el proceso de composición escrita en colaboración a partir de diversas fuentes. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(3). https://www.researchgate.net/publication/344465280_Regulacion_metacognitiva_y_actividad_metalinguistica_durante_el_proceso_de_composicion_escrita_en_colaboracion_a_partir_de_la_lectura_de_fuentes_diversas_Metacognitive_regulation_and_metalinguistic_ac

- Restrepo Gómez, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1). <https://rieoei.org/RIE/article/view/2898>
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Les Preses de l'Univerité Laval.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2006). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica. Investigación-acción*. Editorial Brujas.
- Zambrano, C., Albarrán, F. y Salcedo, P. (2018). Percepción de estudiantes de pedagogía respecto de la autorregulación del aprendizaje. *Formación Universitaria*, 11(3), 73-86. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300073>

Sobre los autores

Autores compiladores

Andrés Bautista Ríos

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana y magíster en Educación de la Universidad de los Andes. Actualmente cursa el Doctorado en Educación de la Universidad de los Andes, en el que investiga sobre las prácticas pedagógicas en la educación superior, las comunidades de práctica y las habilidades del lenguaje. Durante los últimos diez años ha hecho parte del equipo del Centro de Español de la Universidad de los Andes. Considera que su principal aporte como profesor es la construcción conjunta y horizontal del conocimiento.

Correo electrónico: wa.bautista10@uniandes.edu.co

Paola Fernanda Valbuena Latorre

Abogada y licenciada en Filosofía, magíster en Derecho Internacional de la Universidad de los Andes y magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Se ha desempeñado en el ámbito educativo por más de cuatro años y tiene experiencia en la investigación de asuntos relacionados con la educación para la paz. Actualmente, es analista de información en Acaps y coinvestigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Sus temas de interés son la filosofía, la justicia restaurativa en las aulas, la escritura y la educación para la paz. Considera que su principal aporte como docente es enfocarse en la construcción

de estrategias pedagógicas, principalmente, dadas para la formación ética de victimarios.

Correo electrónico: p.valbuena@uniandes.edu.co

Autores compilados

Juan Pablo Bohórquez Forero

Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y candidato a doctor en Educación en el énfasis de Historia de la Educación, la Pedagogía y la Educación Comparada del Doctorado Interinstitucional en Educación, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Su experiencia en educación es de once años. En la actualidad, se encuentra adscrito a la Secretaría de Educación de Cundinamarca y labora como docente de español de básica secundaria y media académica en la institución educativa departamental Instituto Técnico Comercial Nacionalizado José de San Martín, sede rural Lourdes, en Tabio (Cundinamarca). Sus temas de interés giran alrededor de la historia, la sociología y, actualmente, el lenguaje. Su principal aporte como docente a la educación es la investigación, cuyos frutos le han permitido una permanente transformación y actualización de sus prácticas pedagógicas. Correo electrónico: jpbohorquez@josedesanmartintabio.edu.co

Humberto Bohórquez-Salazar

Licenciado en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y magíster en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, de la ciudad de Tunja. Su experiencia en docencia es de ocho años en áreas referentes a las ciencias naturales y metodología de la investigación, enfocadas a educación básica y media. Actualmente, ejerce el cargo de docente en la institución educativa Santa Bárbara, del municipio de San Pablo de Borbur, del departamento de Boyacá. Su interés investigativo está enfocado en temas como la argumentación en las ciencias naturales, el conocimiento didáctico del contenido en docentes

de biología y la enseñanza de la ecología en contextos escolares. Considera que su aporte como docente radica en el fortalecimiento de las actitudes de los estudiantes frente a las ciencias y la educación ambiental.

Correo electrónico: humberto.bohorquez@uptc.edu.co

Luz Aidé Cardona Restrepo

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. Su trayectoria en educación es de dieciséis años como docente de lengua castellana, cinco en el sector privado; cinco en la institución educativa José María Herrán, en el suroeste antioqueño, y seis en la institución educativa Alfonso López de la ciudad de Medellín, donde labora en la actualidad. Su principal aporte como docente ha sido el proyecto de investigación “Formación de los estudiantes de la I. E. José María Herrán en herramientas conceptuales y metodológicas para identificar y actuar ante situaciones de maltrato y abuso sexual en función de la defensa de los derechos de los niños”, el cual fue avalado por el Programa Ondas, del departamento de Antioquia. Su interés primordial es el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades comunicativas, interpretativas, argumentativas y propositivas a partir de la evaluación formativa con apoyo de las TIC.

Correo electrónico: minervarestrepo@gmail.com

Leidy Lorena Chacón Ortiz

Docente investigadora de la Secretaría de Educación del Distrito, autora de ensayos y artículos de reflexión sobre la pedagogía y la política. Es licenciada en Ciencias Sociales y magíster en Comunicación-Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Correo electrónico: lorechacon82@gmail.com

Juan Fernando Dimas Rincón

Licenciado en Lengua Castellana, Inglés y Francés y magíster en Informática Educativa de la Universidad de La Sabana; actualmente cursa el Doctorado

Interinstitucional de Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Cuenta con una experiencia de trece años en el sector educativo, desempeñándose como docente en los escenarios privado y público. En la actualidad está vinculado a la institución educativa distrital colegio San José Sur Oriental (Bogotá) como docente de aula. Tiene intereses relacionados con los procesos de escritura académica y científica para la escuela y la educación superior, la configuración de identidades ciudadanas juveniles, representaciones sociales y la incidencia de las TIC en educación.

Correo electrónico: jdimas@educacionbogota.edu.co

María Cristina Franco Quintero

Licenciada en Educación Especial y magíster en Educación de la Universidad de Antioquia. Su trayectoria en el ámbito educativo es de once años, cinco de ellos como educadora espacial y los seis últimos como docente de primaria. Actualmente, es docente de primaria en la institución educativa El Progreso, en el municipio de El Carmen de Viboral (Antioquia). Sus temas de interés son la lectura crítica desde el enfoque sociocultural, las narrativas transmedia y las TIC. Su principal aporte es el desarrollo de proyectos de aula que promuevan la participación y la creación colectiva de los estudiantes a través del uso de las TIC.

Correo electrónico: cristina.franco@udea.edu.co

Gloria María Gil Vela

Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y especialista en Administración de la Informática Educativa de la Universidad de Santander (UDES). Ha dedicado veintidós años al servicio de la educación, fue docente de aula durante tres años y, actualmente, se desempeña como coordinadora en la institución educativa departamental Instituto Técnico Comercial Nacionalizado José de San Martín, sede rural Lourdes, en Tabio (Cundinamarca). Sus temas de interés están relacionados con la evaluación y la investigación en el aula. Su principal aporte como directiva docente ha sido la revisión y actualización del proyecto educativo institucional (PEI) bajo el modelo pedagógico del aprendizaje basado en proyectos con enfoque humanista.

Correo electrónico: gmgil@josedesanmartintabio.edu.co

Jonathan Schneider Gómez Alfonso

Licenciado en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima y magíster en Educación de la Universidad de los Andes. Con experiencia en educación de siete años. Es docente de aula de la institución educativa El Tesoro, en el municipio de Líbano, al norte del Tolima; actualmente está encargado como docente tutor del programa Todos a Aprender. Le interesa la investigación para el desarrollo del pensamiento crítico enfocado en docentes y estudiantes de la escuela básica primaria, secundaria y media. Considera que su principal aporte como docente es el diseño y/o implementación de proyectos transversales con sus colegas profesores para el desarrollo del pensamiento crítico, la memoria histórica y el cuidado del medio ambiente en la comunidad educativa rural y campesina de la cual hace parte con mucho orgullo.

Correo electrónico: js.gomez2@uniandes.edu.co

Sonia Liliana González Tovar

Licenciada en Biología y magíster en Estudios Avanzados en Educación Social de la Universidad Complutense de Madrid; actualmente cursa el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, donde hace parte del grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias. Su trayectoria en educación es superior a diez años. Actualmente, se desempeña como docente de aula en la institución educativa distrital colegio San José Sur Oriental (Bogotá). Sus temas de interés son el conocimiento escolar, la investigación escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el campo de la biotecnología.

Correo electrónico: slgonzalez@educacionbogota.edu.co

Olga Lucía Hernández Sandoval

Licenciada en Lenguas Modernas, Español e Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y magíster en Pedagogía de la Universidad de La Sabana. Su experiencia en educación es de veinte años, laborados tanto en el sector privado como en el oficial. Tiene experiencia de trabajo con los diferentes

grados de escolaridad, de los que ha adquirido grandes aprendizajes. Actualmente, es docente de básica secundaria y media académica en la institución educativa departamental Instituto Técnico Comercial Nacionalizado José de San Martín, sede rural Lourdes, en Tabio (Cundinamarca). Sus intereses giran alrededor de la pedagogía y la enseñanza de la escritura entre otros relacionados con el idioma inglés. Considera que su principal aporte a la educación es la enseñanza bajo un enfoque humanista y la investigación a partir de la pedagogía por proyectos.

Correo electrónico: olhernandez@josedesanmartintabio.edu.co

Katherine Montoya Velásquez

Licenciada en Lengua Castellana de la Universidad Pontificia Bolivariana y magíster en Educación de la Universidad de Antioquia. Su trayectoria en el ámbito educativo es de diez años. Actualmente, se desempeña como docente de lengua castellana en la educación media, en el colegio Padre Roberto Arroyave Vélez, de San Pedro de los Milagros (Antioquia). Sus temas de interés son las narrativas transmedia, educación y medios, y la lectura crítica. Su principal aporte es el desarrollo de proyectos educativos relacionados con las TIC y la lectura desde un enfoque sociocultural.

Correo electrónico: katherine.montoyav@udea.edu.co

Andrés Mauricio Páez Ochoa

Docente investigador de la Secretaría de Educación del Distrito, autor de ensayos, artículos de reflexión y escritor de novela y cuento. Es licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás, magíster en Comunicación-Educación y magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Correo electrónico: mauropaez1979@gmail.com

María Enith Palacios Casas

Licenciada en Educación Básica Primaria, especialista en Didácticas para la Lectura y la Escritura con Énfasis en Literatura de la Universidad de San Buenaventura (Bogotá) y magíster en Dificultades del Aprendizaje de la Universidad Cooperativa de Colombia. Su experiencia en educación es de veintitrés años. Actualmente, es docente de básica primaria en el colegio Friedrich Naumann (I. E. D.), de la ciudad de Bogotá. Docente investigadora, interesada por la línea de dificultades del aprendizaje, la inclusión, la innovación y el aprendizaje significativo para todos. Su principal aporte como docente ha sido promover una enseñanza incluyente, que visibilice y potencialice el pensamiento de los estudiantes con bajo rendimiento en el aula de clase.

Correo electrónico: mapalaciosc@educacionbogota.edu.com, palaciosmariae-nith@gmail.com

María Victoria Portillo Cubillos

Comunicadora social con maestría en Lingüística y Español, que se ha desempeñado como docente de lenguaje. Cuenta con una experiencia de diecisiete años en el sector oficial del Valle del Cauca. Su motivación profesional es desarrollar procesos de investigación en el campo de la lectura crítica en los jóvenes. Además, su trabajo en el aula se centra en fortalecer la comprensión textual de los estudiantes, a partir del uso de estrategias metacognitivas.

Correo electrónico: mrgr31@gmail.com

Jairo Robles-Piñeros

Licenciado en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia); magíster en Enseñanza, Filosofía e Historia de las Ciencias de la Universidad Federal de Bahía y la Universidad Estadual de Feira de Santana (Brasil); doctor en Enseñanza, Filosofía e Historia de las Ciencias de la Universidad Federal de Bahía y la Universidad Estadual de Feira de Santana (Brasil), así como doctor en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia). Docente del programa de

Licenciatura en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y catedrático de la Maestría en Estudios Contemporáneos en la Enseñanza de la Biología de la Universidad Pedagógica Nacional. Perteneció a los grupos de investigación Interculturalidad, Ciencia y Tecnología (Intercitec), de la Universidad Distrital, y al Grupo de Investigações em Etnobiologia e Ensino de Ciências (Gieec), de la Universidad Estadual de Feira de Santana (Brasil). Posee experiencia en investigación en los campos de educación científica, enseñanza de la biología, etnobiología y conservación, educación científica intercultural y filosofía e historia de la biología. Es miembro activo del International History, Philosophy and Science Teaching Group (IHPST), de la International Society for the History, Philosophy and Social Studies of Biology (ISHPSSB), de la Asociación Brasileña de Investigación en Educación Científica (Abrapec) y de la Asociación Brasileña de Filosofía e Historia de la Biología (ABFHiB), y coordinador del nodo Educación Socioambiental y Pedagogías Propias de la Red Latinoamericana por la Defensa del Patrimonio Biocultural.

Correo electrónico: jroblesp@correo.udistrital.edu.co

Fanny Lucía Solís Díaz

Licenciada en Español y Literatura y magíster en Educación con Énfasis en Pedagogía de la Lectura y la Escritura de la Universidad del Cauca. Se ha desempeñado en el ámbito educativo desde hace once años. Actualmente, ejerce como docente de básica secundaria y media en la institución educativa agroempresarial Huasanó, en el municipio de Caloto (Cauca). Su interés investigativo está relacionado con los procesos de lectura y escritura de estudiantes de zonas rurales. Su principal aporte consiste en el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través de la incorporación de nuevas perspectivas de aprendizaje, enfocada en los gustos y placeres lectores y escritores de estudiantes de contextos rurales.

Correo electrónico: flsd.86@gmail.com

Rosa Elena Vargas Cuartas

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad del Tolima (Colombia) y magíster en Educación de la Universidad de los Andes (Colombia). Se desempeña como docente de básica primaria desde el año 2008 y en la actualidad es docente en la institución educativa técnica Modelia, de Ibagué (Tolima), en la cual es miembro activo del consejo académico. Su tema de interés está enfocado en la cualificación de la práctica docente para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa. Por tal razón, su tesis de maestría se basa en la implementación de la lectura crítica para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes como estrategia pedagógica del docente.

Correo electrónico: rosaevargas09@gmail.com

Ana M. Yalanda Y.

Licenciada en Etonoeducación con Énfasis en Ciencias Sociales y magíster en Dificultades del Aprendizaje de la Universidad Cooperativa de Colombia. Su experiencia es de seis años. Actualmente, es docente de básica primaria en la institución educativa distrital colegio El Porvenir, de la ciudad de Bogotá (Colombia). Sus temas de interés son la comprensión lectora y el bajo rendimiento presentado en los estudiantes de básica primaria.

Correo electrónico: anayalanda@colegioelporvenir.edu.co

*Experiencias de enseñanza de la lectura
y la escritura en la escuela*
se compuso en caracteres Kepler 11/16, en junio del 2024.