

ENERO 2020

De CLASE Internacional



DEPARTAMENTO REGIONAL DE LENGUAS / ZONA NORTE / TECNOLÓGICO DE MONTERREY



**LECTURA Y ESCRITURA
EN LA SOCIEDAD GLOBAL**
4º CONGRESO INTERNACIONAL

**EDICIÓN
ESPECIAL**



Directorio

Mario Adrián Flores Castro

VICEPRESIDENTE REGIÓN NORTE

Enrique Tamés

DECANO REGIONAL DE LA ESCUELA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

Nico Wiersema

Director del Departamento Regional de Lenguas, Zona Norte

Elena Jiménez Martín

Martha del Angel Castillo

Manuel Tapia Becerra

COORDINACIÓN EDITORIAL

REVISTA DE CLASE INTERNACIONAL

EDICIÓN ESPECIAL

LECTURA Y ESCRITURA EN LA SOCIEDAD GLOBAL

ENERO 2020



Tecnológico de Monterrey
Escuela de Humanidades
y Educación

Revista de Clase Internacional
EDICIÓN ESPECIAL LECTURA Y ESCRITURA EN LA SOCIEDAD GLOBAL
Enero 2020

Tecnológico de Monterrey
ISSN 2683-1554

La presente edición está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-compartir igual 4.0 Internacional



Diseño editorial: Manuel Tapia Becerra
Diseño de portada: Paul Martínez

Mensaje de bienvenida a la edición especial CILESG 2019

Bienvenidos a este número especial donde se publican los mejores trabajos presentados en el 4° Congreso Internacional de Lectura y Escritura en la Sociedad Global (CILESG), celebrado del 12 al 14 de junio de 2019, en Monterrey, N.L., México, como parte de un convenio de colaboración entre el Tecnológico de Monterrey, la Universidad del Norte (Colombia) y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. El objetivo del congreso es crear espacios para el intercambio académico entre docentes, investigadores y expertos en la enseñanza del español de educación básica, media y superior. Así como conocer las tendencias innovadoras y la manera de aprovechar efectivamente las tecnologías más actuales que puedan enriquecer la enseñanza de la lectoescritura. Con esta actividad la educación superior asume su responsabilidad de crear espacios para formar docentes de excelencia para la niñez y juventud de México y Latinoamérica.

Edith Bautista
Presidenta del Comité Directivo CILESG 2019

EDICIÓN ESPECIAL

Hacia la consolidación de una cultura de competencias comunicativas en la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira

María Gladis Agudelo Gil¹

Gloria Inés Correa Aristizábal²

Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia - Risaralda)

Revista de Clase Internacional. ISSN 2683-1554. Edición Especial Lectura y Escritura en la Sociedad Global. Enero 2020, pp. 7-16

Resumen: En vista de que las competencias comunicativas son fundamentales y decisivas en los procesos académicos, en cualquier nivel de educación formal, se asume que, tanto la expresión oral y escrita como la lectura de textos y de una gama de productos audiovisuales, requieren no solo de una suficiente práctica, también del análisis que rige sus principios de elaboración, pues son actuaciones lingüísticas que serán sometidas a evaluación como procesos o productos, en aras del cumplimiento de su función: hacer posibles los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se hace necesaria la implementación de una estrategia que apunte a la consolidación de una cultura de competencias en lectura y escritura en y desde la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, que permita cualificar dichas competencias en los estudiantes de sus diferentes programas de Licenciatura. La Estrategia tiene como marco referencial y social los diagnósticos de algunos investigadores en cuanto al desempeño de los estudiantes en materia de lectura y escritura; los proyectos de intervención que se han aplicado, unos abarcales en cuanto a grados, niveles, e instituciones educativas, otros no tanto; y las posiciones teóricas actuales de algunos estudiosos, quienes han profundizado y conceptualizado sobre asuntos inherentes a estas prácticas de orden superior. Por sus características, se convierte en una propuesta transversal (incluye del primero al último semestre de los planes de estudio, con sus respectivas asignaturas), sistemática (comprende niveles y dimensiones clave de estas competencias, incluyendo las TIC) y consciente (integra a los docentes, con el suministro de documentos de apoyo para retroalimentar a sus estudiantes en materia de procesos y productos lectores y escritores, desde sus respectivas asignaturas). Está estructurada en varias líneas de acción, que, por su carácter contextual, institucional y de los actores involucrados en cada una, pueden considerarse microproyectos.

Palabras clave: escritura científica, edad, género, educación superior

1 magu@utp.edu.co

2 gica@utp.edu.co

EDICIÓN ESPECIAL

Abstract: Communication skills are fundamental and decisive in the academic processes, at any level of formal education. It is assumed that oral and written expression, reading texts and a range of audiovisual products require practice, but, also, the analysis about the rules of elaboration, because they are linguistic actions that will be submitted to an evaluation as processes or products. All these phases are realized in order to fulfill the functions of the linguistic actions: to achieve the processes of teaching and learning. In this sense, it is necessary to implement a strategy to reach the consolidation of a culture of reading and writing skills in and from the Facultad de Ciencias de la Educación of the Universidad Tecnológica de Pereira. This strategy has the objective of qualify the skills in the students of the different programs that the Faculty offers. The strategy has the diagnostics of some researchers regarding the performance of students in reading and writing, the intervention projects that have been applied and the current theoretical positions of some researchers, who have deepened and conceptualized about issues inherent to these higher order practices, as a reference and social framework. Because of its characteristics, it becomes a transversal proposal (it includes the from the first one to the last semester of the study plans, with their respective subjects), systematic (includes key levels and dimensions of these skills, including ICT) and conscious (integrates teachers, with the provision of supporting documents for provide feedback to their students in terms of processes and products readers and writers, from their respective subjects). It is structured in several lines of action, which, due to its contextual, institutional and the actors involved in each can be considered microprojects.

Keywords: Reading, Writing, Speaking, Methodology

Introducción

“Hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje. Hacerse cargo de enseñar a leer y escribir en la universidad es ayudar a los alumnos a aprender”.

Carlino (2005: 24), citando a Chalmers y Fuller

En la actualidad, los estudiantes que ingresan a la Universidad, específicamente a la Facultad de Ciencias de la Educación, muestran serias dificultades en lectura y escritura. Así mismo, estudiantes de semestres más adelantados, también muestran dificultades en estas habilidades de orden superior; y muchos de los que están a punto de graduarse, al realizar un proyecto de investigación, no atinan a producir un texto medianamente cohesivo y coherente.

Se hace necesaria y perentoria, entonces, la implementación de una estrategia que apunte a la consolidación de una cultura de competencias en lectura y escritura en y desde la Facultad de Ciencias de la educación; estrategia que permita cualificar dichas competencias en los estudiantes de los diferentes programas de Licenciatura: Pedagogía Infantil, Comunicación e Informática educativa, Literatura y lengua castellana, y Etnoeducación, necesarias para la adquisición y desarrollo de cualquier saber propio de las Licenciaturas referidas. Por lo tanto, se comenzó a implementar en el semestre 2018-1 la Estrategia de acompañamiento a los estudiantes, desde su ingreso a la Institución, hasta su egreso.

La Estrategia cuenta con dos postulados: a) Es responsabilidad de todos los profesores de las diferentes asignaturas de los planes de estudio el desarrollo de competencias comunicativas en sus estudiantes. b) Si desde estas asignaturas, todos los docentes se comprometen con la Estrategia, acompañando a los estudiantes en los procesos y productos lectores y escritores, se generará un impacto (de mejoría) en sus actuaciones lingüísticas.

Se fundamenta en teóricos, investigadores y docentes, quienes consideran al unísono que leer es descifrar, desentrañar, entrar en comunicación con un mundo de referencia textual y con el autor para generar auténticos procesos de lectura inferencial, interpretativa y crítica (Pérez A., 2000; Rincón B. & Pérez A., 2013; Cassany, 2012; Ramírez P., 2008; Martínez S., 2001). Y en otros con la idea de que escribir no solo es plasmar de manera mecánica grafías pertenecientes a un sistema lingüístico natural. Perspectivas acordes con lo que teórica y metodológicamente emerge en la dinámica formativa actual, evidente en las exigencias de los procesos académicos

a nivel local, nacional e internacional, comprometidas con los avances, transformaciones y mejoramientos continuos del educando y su participación social, política y cultural, hacia una visión de mundo menos ingenua, viabilizando el entendimiento de los múltiples acontecimientos socio-históricos connaturales al ser humano.

La academia de nuestros días confiere un protagonismo preponderante a estos procesos interdependientes y expresa a la vez conclusiones y preocupaciones emanadas de los bajos rendimientos escolares relacionados con la lectura y la escritura en todos los niveles de educación formal, socializados por investigadores en eventos académicos, donde se presentan diagnósticos de lo que acontece en el país con dichas habilidades. Así mismo, los informes de las pruebas "Saber pro" y "Pisa", y en general las pruebas y resultados de la educación en Colombia, lo precisan, evidenciando rezagos en el aprendizaje de asignaturas clave como Matemáticas, Lenguaje y Ciencias naturales. Así lo expresan informes de: el examen de estado de la educación media (2005-2010), Colombia en PISA (2012); los estudios sobre la calidad de la educación en Colombia (2012); el informe sobre la "educación básica y media en Colombia" (2014); y el informe sobre revolución educativa (2002-2010); entre otros.

En este sentido, la presente apuesta resulta fundamental, pues surge del análisis de la realidad de la facultad, de la revisión de la labor adelantada en otros centros de educación superior y de la lectura de bibliografía pertinente y actualizada sobre el tema, como punto de partida para la aplicación de una propuesta que contribuya a reducir de manera paulatina las debilidades observadas en materia de lectura y escritura académica en los estudiantes de esta facultad.

Marco teórico o de referencia

ANTECEDENTES

Como antecedentes para esta Estrategia, se eligieron trabajos que se constituyen también en propuestas institucionales, que incluyen como estamentos a estudiantes y profesores; y a estudiosos que revisan conceptos y procesos, tanto de la lingüística, la pragmática y la textolingüística, entre otras disciplinas que se encargan de teorizar sobre las actuaciones lingüísticas, como de la didáctica de la lengua.

En este orden de ideas, en el ámbito internacional, se cita a Cassany (2004), quien hace un análisis de algunos matices que ha adoptado la práctica de la lectura a inicios del siglo XXI, desde una perspectiva sociocultural. La tesis de fondo es que las prácticas lectoras están cambiando a causa de factores múltiples: leemos otro tipo de textos, con objetivos también más ambiciosos, en contextos nuevos, que nunca antes habían existido. Basta hacer una simple comparación en-

tre la lectura corriente en los años sesenta o setenta del siglo pasado con la actual, para percatarse de que hoy, sin duda, estamos expuestos a un número infinitamente mayor de textos sobre temas más variados, que circulan en soportes novedosos, que proceden en muchos casos de autores, idiomas y culturas lejanas.

Por su parte, Carlino (2007) ofrece un panorama de investigaciones sobre escritura en la universidad, en relación con la enseñanza y el aprendizaje en las diversas asignaturas; y presenta los resultados obtenidos en un estudio sobre las perspectivas de alumnos y docentes universitarios acerca del escribir en la universidad, mostrando que en los últimos 30 años, se ha experimentado una tendencia hacia la contextualización, enfocando procesos cognitivos redaccionales, para luego centrarse en las prácticas sociales e institucionales en donde estos tienen lugar. Asimismo, la unidad de análisis se ha ampliado: de la descripción de dificultades de los alumnos para escribir en la academia, se ha pasado a indagar las relaciones entre cómo se ocupan las cátedras de la escritura y el aprendizaje de los estudiantes. La autora señala que es infrecuente la enseñanza explícita de los géneros discursivos esperados, e insuficiente la orientación dada a los alumnos cuando escriben, en virtud de que se considera natural lo que, en cambio, son modos discursivos propios de cada disciplina. Este hecho pareciera contribuir al fracaso de los estudiantes en este sentido.

En el ámbito nacional, Pérez y Rincón (2013) realizaron en Colombia un estudio en el cual participaron 17 universidades a través de sus docentes, quienes aplicaron diferentes instrumentos con el fin de hacer un seguimiento a las maneras y usos de la lectura y la escritura en nuestros contextos de educación superior. Aquí enfatizan una perspectiva didáctica, apostando por la manera como las diferentes asignaturas pueden aportar para salvar las dificultades ya sobre-diagnosticadas de los estudiantes.

Por su parte, la Universidad del Valle (1998/2000) aplica una propuesta de formación en cascada, dirigida a 500 maestros del departamento de Risaralda, organizados por grupos en diferentes niveles de formación. La universidad los formaba directamente y ellos, a su vez, formaban a otros maestros que iban a las escuelas a formar a otros docentes en el aula de clase. El eje central de formación fue la "práctica textual"; se reflexionaba después sobre lo que sucedía en el aula, en sesiones de encuentro y formación con los profesores de dicha Universidad. Esta reflexión, se convertía en un motivo de formación y revisión de la propuesta de aula, en un trabajo colaborativo permanente.

Y a nivel institucional, Cisneros y Muñoz (2014) recogen las huellas, delimitan y proyectan la interpretación y posterior registro y ampliación de las categorías, subcategorías y líneas que deberían orientar trabajos futuros en el ámbito de la lectura y la escritura en las instituciones de Educación Superior, en los países de habla hispana.

Herrera, Cisneros y Muñoz (2014) presentan una investigación sobre los trabajos de Lectura y Escritura en la Educación Superior durante la década del siglo XX y la primera del siglo XXI (1990-2012), con el fin de sistematizar la bibliografía existente en los países de habla hispana sobre el tema y determinar las tendencias que se avizoran para emprender futuros estudios.

Agudelo, Gallego y Toro (2010) presentan los resultados de su investigación realizada con los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira. Obtuvieron un diagnóstico de rendimiento de los estudiantes en materia de lectura y escritura, aplicaron estrategias de acompañamiento en lectura y escritura y señalaron tres necesidades: a) El compromiso de todos los estamentos educativos en tal empresa: estudiantes, docentes y administrativos, cada uno, dentro de las funciones que los caracteriza. b) Continuidad en el aprendizaje de lectura y escritura en la universidad, a lo largo de toda su carrera y no agotar esfuerzos con estrategias centradas en cursos nivelatorios durante los primeros semestres. c) La implementación, en Instituciones de educación superior, de programas de formación en procesos de lectura y escritura para los docentes.

Agudelo, Mesa y Gómez (2014) parten de las dificultades que presentan los estudiantes universitarios en materia de lectura y escritura y del desconocimiento de algunos docentes sobre procesos y productos lectores y escritores, y proponen un texto dirigido a estudiantes y docentes universitarios, en el cual abordan desde la teoría y la práctica, procesos y productos inherentes a la expresión oral y escrita.

Cisneros (2014) diagnosticó aspectos relevantes en relación con las habilidades de lectura y escritura de estudiantes que ingresan a la Educación Superior. Determinó cuáles son las estrategias que usan los estudiantes, tanto en la resolución de preguntas abiertas de tipo literal como de preguntas que exigen procesos inferenciales.

REFERENTES TEÓRICOS

Cassany (2012) expone la influencia de las nuevas redes virtuales de comunicación en las maneras en que se realizan los actos de leer y escribir. Sugiere diversas maneras de abordar su uso y comprensión, además de hacer un llamado de atención al sector educativo sobre la forma prevenida como las instituciones y los docentes asumen el uso de las nuevas TIC. Prevención que debe ser intervenida a partir de propuestas como la presente, que opten por una mirada comprensible, abierta al diálogo y a las posibilidades diversas de lecturas y escrituras por parte de la población juvenil.

Álvarez (2010) se fundamenta en una concepción de escritura desde supuestos sociocognitivos (escritura y sociedad, escritura y cognición) para plantear la enseñanza y el aprendizaje (didáctica de la escritura) de los diferentes géneros discursivos, con sus características lingüísticas y textuales respectivas. Esto permite poner en situación los elementos básicos y categoriales de los procesos y las competencias en escritura, las cuales son precisadas por el autor con una taxonomía clara y sencilla, como las formas de organizar el pensamiento a partir de tipologías textuales: narrativa, explicativa, instructiva, descriptiva y argumentativa.

En este sentido, se asume la conceptualización de géneros discursivos, tipologías textuales y tipos de escrito desde la visión de Pérez (2000), quien indica que lo primero enmarca el espacio macro en el que se ubican las tipologías textuales y los tipos de escrito a través de los cuales los géneros circulan. Aquí, tanto los modos de organización del pensamiento como los formatos con los que viabilizamos los saberes naturales, científicos, cotidianos, formales o informales, no escapan a la inscripción en un género u otro, cuyos espacios estarían definidos por los enunciados que proferimos o escribimos.

Estos aportes de Álvarez (2010) y de Pérez (2000) se constituyeron en pieza fundamental para la propuesta metodológica y de intervención y retroalimentación a los estudiantes, lo cual se espera, detone en mejoría de sus actuaciones lingüísticas.

Asimismo, el trabajo de Díaz (2014) permitió subrayar que en el quehacer académico y profesional también es requisito escribir textos académicos (ensayos, reseñas, informes, monografías, tesis de grado) acordes con estándares retóricos y de pensamiento crítico, elemento fundamental al que apunta esta propuesta y que se emparenta con todas las exigencias de orden nacional avaladas por el M.E.N. El propósito central en esta visión es proponer a los docentes un material con el cual fomenten la práctica del pensamiento crítico y la retórica a través de la enseñanza de la escritura académica, pensado desde la aplicación de instrumentos, metodologías transversales, conversatorios de lectura y escritura y cursos de lectura y escritura monitoreados desde un centro de escritura en la Facultad.

Justo, desde esta mirada, la presente apuesta entroniza con apuestas de impacto como la de Díaz, apostándole a la creación de una cultura de competencias en Lectura y Escritura y al posicionamiento de los procesos de lectura y escritura emergentes en la Universidad Tecnológica de Pereira, cuyo progreso se mantenga en sintonía con los avances desarrollados sobre el tema, en el ámbito de la academia nacional.

Implementación

Las líneas de acción que se llevarán a cabo para la implementación de la Estrategia, son:

- Procesos formativos para el desarrollo de competencias comunicativas en Programas de licenciatura de la Facultad.
- Transversalización de la Estrategia a lo largo de cada plan de estudios de los Programas de licenciatura de la Facultad, a través de la aplicación de énfasis metodológicos desde cada una de las asignaturas.
- Orientación de talleres a estudiantes de la Facultad.

Se aplica una metodología de interactividad, tal como la propone Coll (2004) cuando caracteriza el discurso educacional, pues ambos actores: profesor-estudiante interactúan alrededor de una tarea. Y en este caso la tarea es alrededor de los procesos y productos en materia de expresión oral y escrita, en una propuesta de transversalidad, mediante la cual se planea acompañar al estudiante durante todos los semestres de su carrera, como se visualiza en el plan de énfasis del cuadro 1.

Se utilizarán también técnicas cualitativas y cuantitativas, lo cual permitirá interpretar resultados obtenidos en las diferentes líneas de acción, tanto en términos de frecuencias como en términos de características de lo observado.

En síntesis, lo que se propone es transversalizar una dinámica de trabajo en lectura y escritura a lo largo de cada uno de los planes de estudio de los Programas de Licenciatura de la Facultad, proyectada como un monitoreo permanente en dichas competencias.

Universidad Tecnológica de Pereira
Estrategia de acompañamiento a los estudiantes de licenciatura
de la facultad de ciencias de la educación,
en materia de competencias comunicativas

Plan de énfasis metodológico

ENFASIS METODOLÓGICO	I SEMESTRE	II SEMESTRE	III SEMESTRE	IV SEMESTRE	V SEMESTRE	VI SEMESTRE	VII SEMESTRE	VIII SEMESTRE
LECTURA	Análisis	Análisis	Cuadro sinóptico	Cuadro sinóptico	Mapa Mental	Mapa Mental	Mapa Conceptual	Mapa Conceptual
	Resumen	Síntesis	Informe de Lectura	Informe de Lectura	Lectura Comentada	Lectura Comentada	Reseña Crítica	Reseña Crítica
ESCRITURA	Trabajo Escrito	Trabajo Escrito	Ensayo Argumentativo	Ensayo Argumentativo	Ensayo Argumentativo	Ensayo Argumentativo	Ponencia	Ponencia
	Ortografía	Ortografía	Ortografía	Ortografía	Ortografía	Ortografía	Ortografía	Ortografía
ORALIDAD	Conversatorio	Exposición	Exposición	Exposición	Mesa Redonda	Mesa Redonda	Debate	Debate

Resultados y conclusiones

En la medida en que los estudiantes entiendan que leer y escribir tiene sentido, que leer y escribir está dentro de sus posibilidades, y que aportan un valor agregado a sus procesos de formación en la academia, pueden verse cautivados y motivados por estas prácticas de orden superior. Por eso, a partir del desarrollo de las líneas de acción de esta Estrategia, se tendrá estudiantes capaces de participar activamente en asuntos que requieren de un pensamiento analítico y crítico, pues son actitudes que se fortalecen a partir de la lectura y la escritura de textos académicos y de las intervenciones en diferentes modalidades de la expresión oral y escrita.

Se espera alcanzar un posicionamiento en los procesos de lectura y escritura emergentes en la Universidad Tecnológica de Pereira, cuyo progreso se mantenga en sintonía con los avances en el ámbito regional y nacional.

Se proporcionarán herramientas funcionales para que las realizaciones lingüístico-pragmáticas de los estudiantes de Licenciatura, donde estén involucradas las Competencias comunicativas, tengan niveles óptimos, al momento de ser puestas en escena.

Por ser una propuesta institucional en ejecución, todavía no se han estructurado las conclusiones que arrojará la aplicación de esta Estrategia, la cual tiene los alcances aquí expuestos, en términos de resultados esperados.

Referencias

- Agudelo, A., Mesa, A., & Gómez, A. (2014). *Pensamiento y palabra. Pensar, argumentar, hablar, leer y escribir*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Agudelo, A., Gallego, G., & Toro, I. (2010). *La Lectura y la Escritura en la Universidad*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? Conferencia invitada en el I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*. (2): 6–23. Barcelona: Universidad

- Cisneros, M., Muñoz, C. (2014). *Tras las huellas de las investigaciones sobre Lectura y Escritura en Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros, M. (2014). *Lectura y escritura en la universidad: una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Coll, C. (2004). *Lenguaje, actividad y discurso en el aula*. En *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 387-414). Alianza.
- Díaz, Á. (2014). *Retórica de la escritura académica. Pensamiento crítico y argumentación discursiva*. Medellín: Editorial: U. de Antioquia.
- Herrera, J., Cisneros, M. & Muñoz, C. (2014). *Perspectivas y prospectiva en los estudios sobre Lectura y Escritura*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- ICFES (2012b). *Estudios sobre la calidad de la educación en Colombia*. Recuperado de <https://www.google.com.co/#q=estudios+sobre+la+calidad+de+la+educaci%C3%B3n+en+colombia.+icfes>. 21 de septiembre de 2015.
- ICFES (2010). *Examen de Estado de la educación media (2005–2010)*. Recuperado de <https://portal.icfes.s3.amazonaws.com/datos/Informe%20resultados%20historicos%20Saber%2011%202005-2010.pdf> . Recuperado 21 de septiembre de 2015.
- MEN (2012). *Estudios sobre la calidad de la Educación en Colombia*. Bogotá D.C.: ICFES.
- MEN (2010). *Examen de Estado de la Educación Media 2005-2010*. Bogotá D.C.: ICFES.
- MEN (2010). *Revolución educativa. (2002-2010). Acciones y Lecciones*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-241342_memorias_RE.pdf. 21 de septiembre de 2015.
- Pérez, M., & Rincón, G. (coords.). (2013) *¿Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana?* Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Writing by Heart. Victims of the Colombian Armed Conflict Write Their Testimonies

Claudia Bungard¹
University of Arizona

Revista de Clase Internacional. ISSN 2683-1554. Edición Especial Lectura y Escritura en la Sociedad Global. Enero 2020, pp. 17-26

Abstract: Between 2006 and 2010, the local government of the city of Medellín, Colombia, supported "De su puño y letra", a series of writing workshops in which victims of the Colombian armed conflict wrote their own testimonies. This study focuses on the perceptions of participants and authors of the three books published. It brings a reflection around themes such as victimhood, trauma relief and testimonial writing for historical memory building and socio political transformation.

Keywords: Testimonio, Colombian Armed Conflict, Victims, Writing, Historical Memory

Resumen: Entre 2006 y 2010, el gobierno local de la ciudad de Medellín, Colombia, financió "De su puño y letra", una serie de talleres de escritura en los que las víctimas del conflicto armado colombiano escribieron sus propios testimonios. Este estudio se centra en las percepciones de los participantes y autores de los tres libros publicados. Presenta una reflexión sobre temas como la victimización, la escritura como medio para recuperarse del trauma y la redacción de testimonios como medio para la construcción de memoria histórica y la transformación social y política.

Palabras clave: testimonio, conflicto armado colombiano, víctimas, escritura, memoria histórica.

¹ koleia.writer@gmail.com

Introduction

The production of testimonies is prominent in times of transitional justice in

Colombia. After more than sixty years of a complex armed conflict, thousands of victims, survivors, and witnesses are giving their oral or written testimonies in regards to a particular situation of violence or injustice. This moment presents an opportunity to explore the politics and uses of testimonial production, as well as at the role that people considered “victim” play in the construction of historical memory.

According to the most recent database released by the National Center for Historical Memory in 2018, between 1958 and 2018, 262,197 Colombians died, more than 7 million were internally displaced, 80,514 disappeared, and 37,094 were kidnapped. During this period, 17% of the population in Colombia has been physically and/or physiologically affected by crimes such as assassinations, massacres, torture, disappearances, forced displacement, sexual violence, illicit recruitment, landmines, sabotage, and terrorist attacks, among others. The multiple layers of violence in Colombia make it difficult to generalize about the causes and effects of an armed conflict that is, at the same time, a combination of conflicts. Some scholars argue that, from a social and geographical perspective, Colombia is a fragmented country. Along with the most productive lands in the country, the elites that have been in power over the last two centuries have owned communication channels such as newspapers, editorial publishers, and mass media, and have imposed an idea of national identity that excludes alternative voices (López 2012, Ortiz 1998).

In a context of the armed conflict (1958-2016), for decades, thousands of people have kept completely silent. Until recently, testimonial projects were mediated by “experts” from diverse fields, including academics, journalists, and writers. Victims’ voices were collected, edited, and published, but even when these were important avenues to publicize information about the conflict, victims did not really take ownership over how their own stories were told or used. In the last decade, however, groups of victims have begun to participate in memory projects and some of them have written their own stories. What happen when survivors of war become the writers of their own testimonies or memories? What do they think about this writing and memory experience?

Methods

As part of a thesis research to pursue a Master’s degree at the Center for Latin American Studies at the University of Arizona, in the summer of 2017 I traveled to Medellín to contact a group of people who participated in a project called “De su puño y letra. Polifonía para la memoria.

Las voces de las víctimas del conflicto armado en Medellín". This initiative took place in this city between 2006 and 2010 as one of the first memory project promoted by scholars and journalists, but funded by the Colombian State.

As a result of a series of three writing workshops, three books were published: *Jamás olvidaré tu nombre* (2006); *El cielo no me abandona* (2007), and *Donde pisé aún crece la hierba* (2010); a total of fifty-five testimonies. These narrative pieces were written by three groups of inhabitants of Medellín, Antioquia; all of them, victims of the armed conflict who voluntary agreed to participate.

With the purpose of conducting semi-structured interviews, I talked to eleven victims/authors (campesinos, teachers, artists, accountants, journalists, social workers, ages 25 to 60) and six organizers of the writing workshops. We met in their homes or at public places in their neighborhoods. I recorded all interviews, transcribed them, and translated some of them. I analyzed the data using evidence-based interpretation (Rubin & Rubin 2005). Techniques used after the fieldwork phase consisted on classifying, comparing, weighing, and combining material from the interviews, archival and literature reviewed on concepts such as victimhood, trauma or justice. With information transcribed and organized from interviews, it was possible to see what were the perceptions of the participants of this memory project, why they participated in testimonial production, and meant for them to write their memories.

Literature review

Scholars focused on Latin American testimonial narratives (Beverley 1993, Gugelberger 1996, Jelin 1994) have focused on specific issues such as defining testimony, its origins, benefits, limitations and/or expectations. In terms of production of testimonial accounts of violence and/or human right violations in Latin America, there has been a distinction between testimony givers (witnesses, survivors, victims) and testimony takers (journalists, writers, academics), since, for the most part, testimonies have been written by external authors, and built after a long questionnaire response or semi-structured interviews, later edited according to the taker's interests (Yúdice 1991, Sommer 1991).

There has been also a profuse work regarding its production in relation to trauma recovery or stress relief. Some studies support the idea that the victims/witnesses benefit from participating in war crimes trials; idea that goes along with the therapeutic effect of telling/writing experiences of suffering (Henke 1998, Caruth 1996, Pennebaker 1990, De Salvo 1999). This debate incorporates concepts such as re-traumatization, re-victimization, and psycho-social attention.

Collecting testimonies in Latin America have reached a pick in the context of transitional justice, peace building, and truth and reconciliation commissions (Grandin 2005). Vast literature had been produced to tell the experiences of countries that emerged from periods of conflict and repression, and faced processes of justice rooted in accountability and redress for victims, like Argentina, Chile, Guatemala, and El Salvador. Some scholars have focused on the multiple layers that underlie the politics of testimony giving and receiving in the judicial arena or produced in court proceedings (Krog 2013; Stover 2005; Ross 2003; Grandin 2005), and had made arguments over the compelling need to share personal stories of war as a moral duty, to tell the truth about what happened to family and community members, and to set the record straight about the suffering they are holding (Dembour and Haslam 2014).

Nurtured by anthropological, historical, and sociological studies of memory, scholars argue that testimonies are not just representations of the past, or cathartic narratives, but part of the media through which social memory is formed. When published, these materials carry the possibility of further analysis about what has been written (remembered) and its impact on society (Todorov 1999).

In Colombia, an emergent body of scholarship is evolving to describe particular initiatives to approach victims' stories and create testimonios, methods from the social sciences nurtured by dialogues between disciplines such as communication, memory studies, anthropology, sociology, among others (Nieto 2012, Villa 2013, Rueda 2013). Scholars began to research problems that were not taken into account at first, like the lives of victims told from their own perspective.

Results and discussion

Among all testimonial literature that has been published in Colombia in the context of the armed conflict, the results of this research highlight the perceptions of victims/participants and facilitators of a local memory project around three main issues: the meaning of victimhood, the healing effects of producing a testimony, and how, in relation to the idea of historical memory, these narratives can be considered mechanisms for sociopolitical transformation.

VICTIMS BECOME AUTHORS

In 2005, when the Medellin City Hall opened a Programa de Atención a las Víctimas del Conflicto Armado, the office team was not sure about the meaning of "victimhood." The country had just adopted the Justice and Peace Law (Law 975) as a legal framework to facilitate the demobilization of paramilitary groups, and to recognize that victims have rights to truth, justice and integral reparation. In order to offer victims psychosocial attention and reparation from crimes

perpetrated in the state of Antioquia years before, the program evolved to be an official focus on juridical advice; psychotherapeutic response, and memory building.

As this office opened in Medellín, Patricia Nieto, a journalist and scholar at University of Antioquia, designed a memory project that aimed to collect written testimonios of the victims. A pilot project received financial support, and a small group of journalism students visited some humble neighborhoods of the city in search for potential authors. During four months, they gathered 40 people who met weekly to learn how to write a personal account of violence (Betancur & Nieto 2006: 9). As a result of the pilot plan, six months later 20 stories were published, and with some variations in the methodology, two more writing workshops were held, one in 2007 and the other in 2010, also funded by the Medellín City Hall. At the beginning of each project, an explicit call was made: these workshops were open exclusively for victims.

But, how to know who was a victim? Patricia Nieto affirms that during those years (1990-2000), all the people who lived on the hillsides of the city were considered desplazados. Even when they carried multiple victimizations (been removed from their land, having seen their parents killed, lost the sugar cane production, losing a child to forced conscription into the army), they were not seen as subjects of rights for having gone through such situations. Later on, during the workshops, as Patricia affirmed, "little by little the participants began to recognize that they had been abused; that losing their home, a son, their land was not normal and should not be accepted. Then, by knowing that victimhood was a condition, they began to look at themselves in a different way."

This realization, Nieto believes, was their starting point to claim for recognition and reparation, both economic and symbolically. During this study, I asked participants for their perceptions about being called 'victims.' Their responses varied according to the group they participated in, their victimizations or their ability to remember the writing project. In one of the interviews, a participant said: "Before, we thought: they kidnapped someone, so maybe he did something. We thought we were guilty; we didn't talk about being victims." Some of them also referred to the fact that victimizations affected them not just in an individual scale, but were family tragedies, which brought up the idea of family testimonial narratives.

Along with the familiar aspect, during the interviews victims highlighted the importance of creating scenarios where several victims get together to talk, listen, share their suffering and rebuild individual and collective memories, this give them a prominence that they barely received before. It was beneficial for most of them to see that they were not the only people who had been affected or suffered the effects of the armed conflict during those years.

THE HEALING EFFECTS OF PRODUCING TESTIMONIES

In addition to the notion of victimhood, these narratives contain varied perceptions around the idea of a healing effect experienced during or after writing a testimony. Here, there are conflicting discourses about whether writing or giving testimony helps to heal trauma or, on the contrary, may be a re-traumatizing action. The methodology applied in these workshops reveals new approaches to a theme that has been widely discussed: coping with trauma. As Nieto described: "At the beginning of the workshops, the victims did not write on paper, they wrote in memory. Participants remembered, recreated, rebuilt their story five or ten or as many times as they needed, with words, toys, colors, photographs, papers and songs, until the memories became natural, known, so they felt that they could write about it freely (Nieto 2013)."

The organizers designed pedagogical strategies that helped the authors to engage in theirs and other participants' testimonies. "The writers met to read their stories, to interrogate them, to complement them () There was crying, tears, hugs. Then the gathering led to scrutinize other corners of privacy that the readers had not read yet." (Nieto 2006: 10). These feelings describe how the trauma manifested in the body (Caruth 1996), looking at the same time for ways to express the suffering in a cathartic and/or therapeutic way. In this regard, some participants manifested the positive impact of this collective memory session: "That is where you see that [this space] helps you heal. Because one believes that the problem is only mine, but there you see that there are people with much greater problems." Other author considered that: "After hearing these stories, one thinks, Wow, these people have gone through pretty bad situations. Nothing has happened to me."

As for the cathartic feeling, an author put it on these words: "While writing, I felt sadness, then relief. Writing takes away the pain of the soul. If we had more opportunity to write, the world would not be like this". In general, facilitators mentioned that at the end of the workshops some authors described a sort of "transformation" happened during and after the process of writing. Some clearly experienced that writing was a coping mechanism for trauma, and also induced forgiveness and reconciliation. "You see how the victim deals with his story –said one editor– but also how the family has helped him or not to cope with his pain. There are many feelings of guilt, anger or resentment, and there also a moment when the author finds sort of a light within."

What these perceptions show is that we cannot take any of those positions for granted, since these affirmations work on a human, individual scale, and are affected by subjectivities.

Narratives for a sociopolitical transformation

An average of five thousand books per workshop were printed and distributed among the authors, their families, and donated to public libraries in the city. Although it is almost impossible to get a copy because the books were not commercial, digital versions of the three books are available on the internet, and anyone can also consult them in the Digital Archive of Human Rights of Colombia.

In addition to the launching event of these works –where the victims felt recognized for actions other than victimization– some of the testimonies have been adapted into art and historical memory projects both in the country and abroad. This connects to another discussion that starts with a question: Remembering for what? Todorov (1998) brings a distinction between the recovery of the past and its subsequent use: “The demand to recover the past, to remember it, does not tell us yet what will be its use; each of both acts has its own characteristics and paradoxes. (p. 17)”. As Nieto mentioned, to build national memory in Colombia it is not enough that the survivors want to give or write a testimony. It is fundamental that compatriots are willing to listen (Nieto 2013). The use of these materials represents a dialogue between those who have suffered and the rest of society. As it happened for example with *Memory of Silence* (the report made by the Guatemalan Commission for Historical Clarification in 1999), the existence of these books helps create space for a more public discussion of the war, which is important to the extent that Colombian society has yet to fully assimilate that experience.

Also, for many survivors, writing about their loved ones was their own way of doing justice. One of the facilitators put it this way: “As the authors progressed in the writing process, they discovered a need to write well. They realized that writing was the opportunity to honor the memory of their children or relatives who have died”.

Conclusion

Contrary to the assumption that certain people do not have tools to write and, therefore, intellectuals or mediators have to write for them instead, these public writing workshops demonstrate that it is possible to explore methodologies to transform that barrier into an opportunity. After helping dozens of victims to elaborate their stories, organizers showed that people who have suffered the war are indeed subjects able to write their testimonies by themselves. They claim the importance to collect first hand tales of the war written without the active participation of a mediator.

As some participants manifested during the interviews, Colombian present is a perfect time to promote testimonial writing among the people considered victims of the armed conflict, as one of the organizers of these workshops manifested: "If the country it really going to build a historical recount and a historical truth, we should write more. And the testimonies should be written by each one of those that have been affected." As for one of the authors, "It is good to see a book written only by people that had an accident with landmines because it reflects the bad that has happened and all the violence in the country. This makes people become aware and see that there can be other ways to live."

In general, the victims who participated in "De su puño y letra" agreed in some points: participating in writing workshops was a positive experience to relieve traumatic experiences. It was helpful being part of a group of victims and to learn from other people's tragedies. During the workshop sessions, pain was a common feeling, but also there was a common need of being heard and supported by others. However, these books do not completely reveal who these people are, rather highlights the victimizations that they have suffered, which is the main focus of constructing "historical memory". There is a clear need not just to spread out these narratives but to include the victims' own perspectives of memory, justice, and peacebuilding. At the end, testimonies help to pluralize the narratives of war and allow to listen to the voices of generally silenced individuals who have suffered the effects of violence. However, it is important to be cautious about the multiple expectations that surround its production.

Bibliography

- Beverly, J. (1993) *Against Literature*. University of Minnesota Press.
- Betancur, J., Patricia Nieto (Comps.) (2006) *Jamás olvidaré tu nombre*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- De Salvo, L. (1999) *Writing as a Way of Healing. How telling our stories transform our lives*. New York: HarperCollins
- Caruth, Cathy (1996) *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Dembour, M.B. and Haslam, E. (2004) Silencing Hearings? Victims-Witness at War Crimes Tribunals, *EJIL*, 15 (1), pp. 151-177.
- Grandin, G (2005) "The Instruction of Great Catastrophe: Truth Commissions, National History, and State Formation in Argentina, Chile, and Guatemala." *American Historical Review*, 46-67.
- Gugelberger, G. (1996) *The Real Thing: Testimonial Discourse and Latin America*. Durham: Duke

University Press

- Henke, Suzette A. (1998) *Shattered Subjects: Trauma and Testimony in Women's Life-Writing*. New York: St. Martin's Press
- Jelin, E. (1994). "The Politics of Memory: The Human Rights Movement and the Construction of Democracy in Argentina," *Latin American Perspectives*, 21:(53).
- Krog, A. (2013) *Conditional Tense: Memory and Vocabulary After the South African Truth and Reconciliation Commission*. London: Seagull Books.
- López Baquero, C. (2012). *Trauma, memoria y cuerpo: el testimonio femenino en Colombia (1985-2000)*. Tampa: AILCFH.
- Nieto, Patricia (Comp.) (2007). *El cielo no me abandona*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Nieto, Patricia (Comp.) (2010). *Donde pisé aún crece la hierba*. Medellín: Alcaldía de Medellín.
- Nieto, Patricia (2013) "Relatos autobiográficos del conflicto armado en Colombia. El caso reciente de la ciudad de Medellín". Tesis doctoral. Universidad Nacional de la Plata.
- Ortiz, L. (1998) *La novela colombiana hacia finales del siglo veinte: Una aproximación desde la historia*. New York: Wor(l)d of Words, 27
- Pennebaker, J. (1990) *Opening Up: The Healing Power of Expressing Emotions*. Austin: University of Texas.
- Ross, F.C. (2003) *Bearing Witness: Women and the Truth and Reconciliation Commission in South Africa*. London: Pluto Press.
- Rubin, H.J., & Rubin, I. (2005) *Qualitative interviewing: The art of hearing data (2nd Ed.)* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rueda A., J. (2013) "'Reasoned Historical Memory': A Proposal to Include Victims of Colombian Internal Armed Conflict". *Revista de Historia Regional y Local*, 5 (10), pp. 17-51.
- Safford and Palacios (2002) *Colombia: país fragmentado, sociedad dividida*. Bogotá: Norma.
- Sommer (1991) "Rigoberta's secrets." *Latin American Perspectives*, 18, (3).
- Stover, E. (2005). *The Witnesses: War Crimes and the Promise of Justice in The Hague*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

- Villa, J. (2014) "Open chair memory, life stories, and the role of listening in the subjective transformation of victims/survivors of the Colombian armed conflict". Medellín: Universidad San Buenaventura (14) 1, 37-60.
- Yúdice, G. (1996) "Testimonio and Postmodernism". In: Gugelberger (1996). *The Real Thing: Testimonial Discourse and Latin America*. Duke University Press. pp. 42-57.

EDICIÓN ESPECIAL

Diversidad y lectura, tarea para docentes lectores

Cecilia Matilde Cámara Ulloa²

Esc. Sor Juana Inés de la Cruz

Julia C. Sarmiento Montiel³

Esc. Amin Guindi

Revista de Clase Internacional. ISSN 2683-1554. Edición Especial Lectura y Escritura en la Sociedad Global. Enero 2020, pp. 27-34

Resumen: Leer es algo más que descifrar. Ninguna estrategia será tan valiosa como ver al maestro leer y disfrutar la lectura. Ninguna estrategia será exitosa si el docente no cree en lo que hace. Cualquier texto es un pretexto para leer y aprender. No son lectores. Dieron el primer paso. Establecieron contacto con los libros y saben que pueden disfrutarlos. Están conscientes de las limitaciones que tienen, pero no evaden el acto de leer. Quienes no se han apropiado de la lecto-escritura intentan leer palabras, títulos, con ayuda, solos, por imitación, por complacer a la docente; por el placer de formar parte del momento de lectura

Palabras clave: leer, explorar, docente, descifrar, estrategia

Introducción

Leer, volver a leer, repetir, memorizar, son algunas de las tareas en torno a la formación de lectores y al desarrollo de la habilidad para comprender lo que leemos; hasta ahora, no a todos nos funcionan esas tareas habituales. Pensando en el sinfín de ideas y posturas que los docentes tenemos sobre lo qué es ser un lector, es difícil diseñar y proponer ambientes de aprendizaje que den continuidad a un proceso que se inicia en la infancia y en el que se espera que al mismo tiempo que se desarrolla el gusto por la lectura se logre ser hábil comprendiendo el lenguaje escrito. Habrá momentos en que coincidamos y podamos dar continuidad a los dos procesos mencionados, y sería mejor que esa coincidencia fuese desde que se inicia la formación escolar y conforme los alumnos avancen en su escolaridad; sin dejarlo al azar.

Leer es una operación compleja realizada por el cerebro; por lo que quien aprende a leer requiere de un método conformado por elementos con los que pueda entender el mundo representado en un impreso, y al mismo tiempo aprender las convencionalidades del sistema de escritura a su alcance, y por si fuera poco que este acto de leer sea de su gusto y se le haga un hábito.

² ceciliacamara2004@yahoo.com.mx

³ july.sarmiento81@gmail.com

Decodificar no le basta al alumno. Poseer un vocabulario mínimo es indispensable. Oportunidades para socializar lo que cada alumno lee es lo ideal. Diversificar los textos para potencializar las posibilidades de desarrollar las habilidades lectoras de los alumnos es una tarea diaria. Lograr lo anterior depende de contar con la guía de un experto; es decir del docente, quien además de guiarlo para que con experiencias exitosas enriquezca sus estrategias de lectura, lo aliente a nunca rendirse en el reto de formarse como lector.

Las teorías, las sugerencias didácticas en los materiales de los docentes, las estrategias de diversa índole y los expertos nos proponen la exploración de los textos para llevar a los alumnos a lograr un aprendizaje significativo y un acercamiento placentero a los libros. Explorar, claro que es lo mejor; porqué así nos apropiamos de conocimientos significativos; pero, no como exploramos los juegos, no como exploramos un celular; más bien como exploramos el entorno desde el momento de nacer, con todos nuestros sentidos; buscando el gusto, la novedad, la experiencia nueva y la utilidad. Y, cuidado porque las ideas escritas no se pueden oler, tocar, escuchar o saborear, como la lluvia, como un juguete o un dulce, la tierra o la comida; debemos desarrollar estrategias de exploración permanentemente, y diversificar los textos en su contenido, extensión y presentación; un buen comienzo lo podemos tener con las lecturas que aparecen en los libros de texto. También debemos pensar en la importancia que puede tener el contexto, pues no se trata solamente de lo escrito; es decir, la comunidad, el grupo, el número de alumnos, los recursos y la tecnología (como un aliado o como un obstáculo, según sea el caso), influyen en la formación lectora. Un docente resiliente es idóneo para esta tarea.

Que cada uno se sienta libre de preferir las reparaciones domésticas, los juegos de pelota o el póker a la lectura y la escritura; nos encontramos en el campo de las “distracciones”, socialmente construido, donde las inclinaciones singulares encuentran cómo deslizarse. No obstante, cada persona debería poder experimentar la apropiación de la cultura escrita como algo deseable y posible (Petit, 2012). Es cierto, tratar de imponer la lectura no es una acción que dé como resultado lectores.

Desde la perspectiva de las prácticas culturales, el lenguaje no es solamente un sistema de palabras y reglas, sino que implica también un conjunto de comportamientos recurrentes y expectativas compartidas por una comunidad. Tales pautas son las que asignan y gestionan los significados del lenguaje y se establecen para asegurar los actos que realizan e interpretan los miembros de una comunidad lingüística que permanezcan dentro de un marco aceptable. Visto así, el sistema de disposiciones que estructuran el lenguaje es un conocimiento que se construye socialmente, que se constituye en la acción -las prácticas culturales- y se orienta hacia funciones específicas (Bourdieu & Pierre, 2008). El aula es el espacio idóneo para formar lectores; ahí se pue-

de preguntar, compartir, comentar y aprender entre pares, con materiales acordes a cada alumno y estrategias diversificadas para que la apropiación de lo escrito sea exitoso y placentero.

Ya mencionamos que cuando leemos tenemos que aprender un código y la forma de descifrarlo; esta acción requiere inicialmente de evocar, de hurgar en nuestros conocimientos e imaginar lo que las palabras nos dicen y de practicar y practicar; cuanto más diversificamos lo leído más hábiles nos volvemos como lectores. Desciframos, imaginamos, organizamos y relacionamos palabras para poder interpretar las ideas que escriben otros. En los primeros intentos un alumno puede perderse o no comprender, por:

- lo que siente al leer,
- porque ignora el significado de algunas palabras,
- porque imagina cosas diferentes,
- porque no le interesa o
- porque no se ha apropiado del código o
- la calidad de su lectura le permite imaginar parcialmente el contenido del texto.

Al no acceder al contenido del texto aparece la frustración y ésta se traduce en poca o nula disposición para leer; el docente resiliente logrará que los alumnos continúen a pesar de los tropiezos.

La disposición del lector juega un papel importante en este diálogo. Debemos querer dialogar imaginariamente con la persona que escribe, para que la lectura fluya y podamos cuestionar las ideas plasmadas en el papel, para que nos las apropiemos, para que las analicemos y las recordemos o las desechemos; para que, finalmente nos sean de utilidad.

Nuestra disposición mejorará si antes aprendemos a explorar el texto. La habilidad para explorar el entorno cotidianamente se puede aprovechar para que los alumnos aprendan a explorar los textos y logren comprenderlos.

El verbo leer no tolera el imperativo. Es una aversión que comparte con algunos otros verbos: "amar"... "soñar"... (Pennac, 2000). Cuando leer es una imposición, el resultado es descifrar, sin comprender y sin disfrutar. Podemos quedarnos en la comodidad de emplear el consabido cuestionario para evaluar la comprensión lectora. Que consiste en unas cuantas preguntas, que tendrán una breve respuesta que después se olvidarán.

Es aquí donde el docente debe poner en práctica estrategias; pero, sobre todo, enfrentarse a las dificultades de este siglo: las redes sociales, los videojuegos, las escasas habilidades de los alumnos para leer, las políticas (que con cada sexenio cambian), las propias dificultades que

como docentes tenemos (no ser lectores, desconocer los materiales, etc.), y un entorno “no lector” que desmotiva a los alumnos a acercarse a los libros.

Aunque el docente no sea un lector, puede acompañar a sus alumnos en este proceso y encontrar juntos el gusto por la lectura. Lo mismo que mejorar sus habilidades para comprender textos.

Leer es una actividad social. Leemos en parejas, grupos, comunidades, ya que el significado es compartido. Quizás procesamos la prosa de manera individual y silenciosa. Pero leer es fundamentalmente comprender e interpretar un texto en comunidad, en un entorno concreto. Para ello debemos fomentar el diálogo entre los aprendices, el contraste de identidades lectoras, el intercambio de puntos de vista, el reconocimiento de la pluralidad. ¡Qué terribles son las clases silenciosas! ¡Las prohibiciones de hablar y formular ideas personales! (Cassany, 2008). Respecto de lo que señala el autor añadiremos que las palabras no se pueden oler, saborear, tocar o escuchar como un juguete o una golosina, pero un libro sí. Así que lo primero (especialmente en los primeros años de escuela), es que los niños toquen y huelan un libro; que aprecien la textura de los materiales con que está hecho, que guarden en su memoria el olor a tinta o el olor del papel. Luego viene el momento de hojearlo y de mirar lo que les llame la atención, comentar sus descubrimientos, compartir su experiencia, sugerir lo que otros pueden explorar, admirar lo que contiene, guardar en la memoria las imágenes y todo con el grupo.

A continuación, como parte de las acciones básicas de exploración debemos crear una estrategia que los ayude a identificar: portada, título, índice, el número en las páginas, imágenes, nombre del autor(es), y lo que vaya surgiendo de acuerdo con la dinámica del grupo.

Después de explorar, vendrá la lectura. Lee el docente, leen los alumnos, leen en parejas, leen en voz alta; leer, leer y leer una y otra vez el mismo texto, textos nuevos, textos sugeridos, textos obligatorios, textos cortos, textos largos, imágenes, números; leer, leer y leer. Diario con cualquier pretexto. Creando la necesidad de leer y no la obligación.

A lo largo de más de treinta años, los trabajos de psicología genética han demostrado que los niños elaboran diferentes conocimientos acerca de la lengua escrita antes de poder leer y escribir convencionalmente. Los niños hacen grandes esfuerzos para leer las escrituras a su alrededor: libros, carteles, nombres escritos. Cuando las condiciones favorecen la adquisición del sistema de escritura, se preguntan para qué sirven las letras, qué representan, qué “pistas” gráficas sirven para saber qué es lo que está escrito, o qué letras son adecuadas para escribir algo. Es decir, tienen una preocupación central por saber qué representa la escritura y cómo la representa. (Pública, 2017). Al acompañar en la lectura diaria a los alumnos podemos fomentar el gusto por la lectura, pero mucho cuidado con los alumnos que no pueden acceder a ella; pueden tener

problemas de la vista, problemas de lenguaje, problemas para comprender, pueden tener una discapacidad o presentar barreras para el aprendizaje de diversa índole; y, sobre todo, puede que no se hayan apropiado del código para leer. Atender estas situaciones debe ser una prioridad o en el futuro los alumnos se alejarán de la escuela por algo que se puede prevenir.

Descripción de la experiencia

Con estas ideas que, de manera general, hemos plasmado aquí es que iniciamos el club de lectura en una escuela primaria, en turno vespertino, con una población que desde primero hasta el sexto grado presenta dificultades para acceder a la lecto escritura, 24 niños tienen dificultades en la lectura y 62 aún no leen. 18 grupos, 450 alumnos, un docente por grupo. En una comunidad urbana, pero con un alto índice de delincuencia y escasez de recursos para atender sus necesidades básicas.

Antes de ir a la Biblioteca escolar (por disposición del director), se trabajó en cada grupo con el libro de lecturas correspondiente a cada grado; porque es un texto que todos tienen; con lecturas diversas, atrayentes y pequeñas, una semanalmente; apegadas a su interés. Primero fueron actividades de fomento a la lectura adecuadas para cada grupo. Los grupos son muy diferentes, aunque sean del mismo grado; algunos presentan una dinámica muy dispersa, otros muy agresiva, otros son cooperadores, los hay participativos; la constante fueron las dificultades para leer, desde la fluidez y la comprensión hasta el no haber accedido aún a la lecto-escritura. Una dificultad para acceder a la lecto-escritura, es la inasistencia de los alumnos.

Las primeras actividades relevantes fueron: la representaron de un diálogo (el pelón y la muerte, fue un éxito rotundo en cuarto), dieron vida a un personaje con plastilina (La lechera y el cántaro), jugaron lotería con las palabras y personajes de una historia (Sopa de calabaza), cantaron una canción que les pareció absurda cuando la maestra la leyó y le encontraron sentido al leerla y cantarla (las moscas de Joan Manuel Serrat, se sorprendieron), leyeron ¡lobo estás ahí! (y se entusiasmaron porque podían leer la canción que ya sabían y luego salieron a jugar), se sintieron dueños de la decisión de cómo gastar una moneda (como la lechera que rompió su cántaro). Revisar y trabajar con el libro de lecturas fue el mejor inicio. Lo olieron, revisaron lo que los números y colores les indican para encontrar una página, observaron las imágenes y se apoyaron en ellas para entender lo que la maestra leía, encontraron lecturas diversas y breves que algo les comunicaron, fue muy valioso para acercarlos a la lectura.

Después de unos meses de trabajo de fomento a la lectura únicamente, siguieron los ejercicios previos a la comprensión lectora; es decir, identificar sílabas, palabras o párrafos, identificar el título o el autor, releer, subrayar, copiar, verificar que entiendan indicaciones como arriba, aba-

jo izquierda, derecha, principio, final, subrayar, encerrar, remarcar, ordenar, etc.; que identificaran signos de puntuación elementales y sus usos. Continuaron leyendo en parejas, solos, en equipos, en grupo.

Después de cada lectura los niños trabajaron también: con rompecabezas o memoramas de los personajes, localizaron y copiaron el título e hicieron el dibujo, copiaron el final, copiaron el principio, subrayaron palabras que no conocían, subrayaron y copiaron palabras largas o palabras cortas o palabras chistosas, dibujaron lo que sintieron, vistieron al personaje, leyeron un cuento y lo escucharon al mismo tiempo en una grabación. Leyeron poemas cortos de amor, luego los memorizaron y se los dedicaron a alguien, modelaron en plastilina un personaje, leyeron diferentes historias sobre el lobo feroz (el lobo feroz y los tres cerditos, Pedro y el lobo, el lobo sentimental, Caperucita Roja y el lobo, ¿lobo estás ahí?, ¡La verdadera historia de los tres cerditos!); participaron en un concurso de trabalenguas (después de leer, escoger y practicar); leyeron cuentos creados con imágenes y después elaboraron su propio cuento con imágenes.

Conforme se avanzó hubo pequeños cuestionamientos orales con los textos de la Biblioteca escolar. En grupo ordenaron los dibujos de una historia mientras la maestra leía. En todas las sesiones lo de cajón fue:

- Recibirlos cordialmente
- Explicar la mecánica de trabajo
- Siempre caminar entre las mesas para tener su atención
- Hablar, no gritar
- luego de presentar el texto, identificar el título
- Leerles en voz alta
- Leer individualmente, en parejas o equipo
- Realizar la actividad diseñada para esa lectura y
- Volver a leer (implementando preguntas diversas)

Entre cada una de las actividades anteriores hubo que estar al pendiente de situaciones como: preguntas, apoyarlos en la lectura, verificar la comprensión de las indicaciones, alentar a quienes presentaron dificultades diversas, ampliar la información y siempre mostrar interés por todo lo que hacían los niños.

Entre los pequeños logros, está el hecho de que el 90 por ciento de los niños acuden a la Biblioteca con la maestra que lee y les agrada. Los niños no se aburren, están a la expectativa de lo que leerán cada vez que les toca ir a la biblioteca, se dejan llevar a pesar de sus deficiencias en la lectura; miran los libros, intentan leer, se interesan en el contenido.

No son lectores. Dieron el primer paso. Establecieron contacto con los libros y saben que pueden disfrutarlos. Están conscientes de las limitaciones que tienen, pero no evaden el acto de leer. Quienes no se han apropiado de la lecto-escritura intentan leer palabras, títulos; con ayuda, solos, por imitación, por complacer a la docente; por el placer de formar parte del momento de lectura.

No son lectores. Queremos que algún día lo sean. Hay que trabajar con los docentes y convencerlos de los beneficios de una metodología acorde con las necesidades del grupo, con sus intereses, con sus saberes y habilidades.

Hay que revisar algunas ideas a tomar en cuenta. Se cree que los alumnos que ingresan a la escuela (cualquiera que sea el nivel educativo), pueden y deben ser lectores. Quizá sea así. Lo cierto es que creemos que hay que hacer un diagnóstico, que nos permita identificar en el alumno:

- Qué contacto ha tenido con los textos
- Qué tipo de historias orales son de su interés
- Quién puede apoyarlo en el acto lector
- Qué habilidades tiene para manipular un texto
- Quiere leer historias o quiere que se las lean
- A qué tipo de textos puede acceder
- Qué habilidades tiene para seguir instrucciones orales y su capacidad de atención.

Luego podremos decidir dónde empezaremos y cómo. No hay una estrategia única. Pero sí acciones básicas e indispensables. Tenemos que leer con ellos, para ellos, junto a ellos y disfrutar la lectura.

Conclusiones

La comunidad de aprendizaje comprende diversos actores y todos participan en el intercambio de saberes. Sin embargo, para hacer posible el mayor logro de los estudiantes, los docentes deben priorizar las interacciones significativas entre ellos (Perrenoud, 2007). Y en lo que a lectura se refiere, lo significativo es ver al docente leer y disfrutar hacerlo.

Algunos docentes se interesaron por el trabajo en la biblioteca, esperamos poder acercarnos a ellos, compartir la experiencia completa y atraer más lectores. Siempre teniendo en cuenta que:

- » Descifrar no es leer
- » Por obligación no formaremos lectores
- » Los docentes deben ser lectores para formar lectores, o en todo caso
- » Formarse como lectores, a la par de sus alumnos
- » Cualquier texto puede ser un pretexto para leer Antes de resolver ejercicios de comprensión lectora los alumnos deben tener un acercamiento placentero con los textos
- » Los libros se pueden tocar, oler, mirar y leer
- » Los libros de lecturas de cada grado son un recurso básico, sin costo y rico en textos
- » La escuela es el espacio idóneo para incluir a todos en el acto de leer
- » La interacción con los textos no excluye a aquellos que no han accedido a la lecto-escritura
- » No solo es lector el que lee muchos libros

Referencias

- Bourdieu, Pierre. El sentido práctico. México, Siglo XXI, 2008.
- Cassany, Daniel. Prácticas letradas contemporáneas. México, Ríos de Tinta, 2008.
- Pennac, Daniel. Como una novela. México, SEP/Editorial Norma, 2000.
- Perrenoud, Philippe. Diez competencias para enseñar: una invitación al viaje. Barcelona, Graò, 2007.
- Petit, Michèle. El arte de la lectura en tiempos de crisis. México, SEP/Océano Travesía, 2012.
- Secretaría de Educación Pública. Aprendizajes Clave para la educación integral. 2018-2019, México, 2017.

La magia de leer para otros

María Eugenia Carlosama Martínez⁴

Liceo Alejandro de Humboldt- Popayán – Cauca

Revista de Clase Internacional. ISSN 2683-1554. Edición Especial Lectura y Escritura en la Sociedad Global. Enero 2020, pp. 35-46

Resumen: Una intervención pedagógica aporta desde la experiencia aspectos que ayudan al crecimiento personal, profesional, social y a su vez estimulan la creatividad de los sujetos inmersos en ella, quienes, apoyados en la teoría, pueden sistematizar sus experiencias y convertirlas en esencia viva. En este caso, es posible, desde la comprensión del “sentido de la lectura y la literatura en la cotidianidad del ser, y el rol de los mediadores” quienes acercan a los estudiantes al maravilloso mundo de la lectura a través de la lectura en voz alta que como valor agregado mejora la comprensión lectora. Así, la propuesta de intervención pedagógica: “La magia de leer para otros” está orientada a describir las estrategias de lectura desarrolladas por los mediadores de la institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt. Esta propuesta de intervención pedagógica se inscribe dentro de los parámetros de la Investigación Acción, se fundamenta en la constante retroalimentación del trabajo docente sobre la base de la práctica, la cual se desarrolló en tres momentos, el primero que tiene que ver con la planeación y diseño de las estrategias, el segundo con la aplicación de talleres y formación de Mediadores y el tercero la sistematización de la propuesta. La construcción de sentido se realizó a partir de tres etapas que metafóricamente representan un cultivo, dando como resultado el reconocimiento de las estrategias de lectura desarrolladas en EL-SEMILLERO LITERARIO, así como la interpretación del mundo en todos los sujetos implicados en el proceso. En conclusión, se puede afirmar que este proyecto permitió empoderar a los estudiantes para que gestionen y desarrollen procesos lectores enmarcados en un trabajo colaborativo en el cual puedan avanzar en su identidad, su autonomía en un proceso de aprender a aprender.

Palabras clave: lectura, mediadores, Semillero Literario, estrategias de lectura, autonomía

⁴ marucarlosama@hotmail.com

Abstract: A pedagogical intervention contributes since the experience aspects that help to the personal, professional and social growth and at the same time, it stimulates the creativity of the subjects immersed in it, who, supported in the theory, can systematize their experiences and become them in an alive essence. In this case, it is possible, from the comprehension of "the sense of the reading and the literature in the everyday life of the being and the role of the mediators" who close the students to the wonderful world of the reading through out loud reading that as value added improves the reading understanding. So, the proposal of the pedagogical intervention: "The magic of reading for others" is guided to describe the reading strategies developed by the mediators of the Educative Institution: Liceo Alejandro de Humboldt. This proposal of pedagogical intervention is signed up in the parameters of the Action Research, is based on the practice, which was developed in three moments, the first has to do with the planning and the design of the strategies, the second with the applying of workshops and the formation of Mediators and the third with the systematization of the proposal. The building of sense was realized by means of three stages that metaphorically represent a cultivation, giving as a result the recognition of the reading strategies developed in the LITERARY SEED, as well as the interpretation of the world in all the subjects implied in the process. In conclusion, it can be affirmed that this project let the students empower to manage and develop reading processes framed in a collaborative work, in which they can advance their identity, autonomy in a process of learning to learn.

Keywords: Reading, mediators, Literary Seed, Reading strategies, autonomy

Introducción

"Para crecer como persona hay que leerse un buen libro, porque aprendemos cosas nuevas y eso es lo que les gusta a los niños, todas las actividades que hacemos con ellos son de aprender y ser más sabio"

Jesica Solarte - Mediadora Grado Décimo

Una de las preocupaciones de la Escuela es acercar a los estudiantes a la lectura, por ser un proceso que se requiere desde todas las áreas del saber y desde la vida misma para poder interpretar y aprehender los diferentes conocimientos sean académicos o sociales.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, considera la lectura como: "un proceso significativo y semiótico, cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado" (MEN, 2011, p. 7), por lo cual ha implementado distintos programas para su promoción. Pese a esto, los índices de mejoramiento en la competencia lectora según las pruebas externas no son satisfactorios.

En la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, el panorama es similar. En el año 2014, los resultados de las pruebas Saber en el área de lenguaje, según el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) para la básica primaria fue de 4.98, para la básica secundaria de 3.81 y para la media de 6.74. (MEN, 2014). Por esta razón, en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), se establecieron acciones para fortalecer y fomentar en los estudiantes la lectura libre, espontánea y autónoma que trascienda a un plano más significativo.

Por ello, se propuso diseñar una estrategia que permita fortalecer la lectura. Este proceso se inició desde el año 2012, con la adecuación del espacio en el segundo piso de la biblioteca. En el año 2013, se consolidó el proyecto y se acudió a los animadores de lectura, estudiantes de grado once que cumplieron con su labor social en el Semillero Literario. En el año 2014, se pasó del acercamiento a la lectura por goce hacia la concepción de lectura como un continuo enamoramiento. En el año 2015, la experiencia se solidificó y se puso en marcha. En este mismo año la maestra gestora decide sistematizar la experiencia para darle validez a su práctica educativa. Durante el año 2016, se trabajó con 22 estudiantes de los grados séptimo y décimo, quienes a través del trabajo cooperativo empiezan a desarrollar estrategias lectoras que les permiten mejorar la lectura a quienes visitan el Semillero y a su vez se enriquecen mutuamente.

En la actualidad, el "Semillero Literario Liceísta", tiene la función de brindar un acercamiento a la lectura durante los descansos a los estudiantes que desean disfrutar de este proceso con el

acompañamiento y guía de pares, denominados Mediadores de lectura. De esta manera, el proceso lector se ha convertido en una actividad mágica, permanente, espontánea y placentera que se fortifica y da semilla a la luz del aprendizaje autónomo.

Referente teórico

1. LECTURA Y COMPRENSIÓN DE LECTURA

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), concibe la lectura como: “un acto de construcción en el que quien lee pone en juego su recorrido, sus saberes y sus intereses para dar sentido a aquello que encuentra en el texto”. Desde los Lineamientos Curriculares, la lectura es entendida como “un proceso significativo y semiótico, cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (MEN, 1998, p. 49).

Para Solé (1992), es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, en esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y conocimientos previos. Por ello, saber leer no es solo decodificar un conjunto de grafías y pronunciarlas correctamente es ir más allá. Es decir, interpretar el texto para comprenderlo. En síntesis, es reconstruir el significado global del mismo.

En otras palabras, el lector al interactuar con el texto no copia de forma automática en su mente el significado del mismo, sino que realiza un proceso complejo que lleva su tiempo, éste implica leer y releer, para que de manera progresiva se vaya estructurando el significado. La lectura, por tanto, es un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico, porque está determinada por el pensamiento y el lenguaje, y no por la percepción y la motricidad.

2. PROMOCIÓN Y MEDIADORES DE LECTURA.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLAC), en su propuesta “Leer es mi cuento” afirman que: “La promoción de la lectura es una estrategia política encaminada al desarrollo de las personas y de la sociedad”; concepto que es válido en el sentido que busca empoderar a los estudiantes desde sus prácticas cotidianas para que encuentren una postura frente a su contexto a partir de la lectura.

Como señala Duarte (2005, p. 4): “promover la lectura es iniciar a los estudiantes a partir de varias estrategias, una de ellas a través de los mediadores, como figuras para acercar la lectura al público”. El mediador interviene pedagógicamente tanto para crear una actitud afirmativa hacia los libros, como para generar procesos de comprensión y diálogo con los distintos tipos

de textos. La tarea del mediador queda cumplida cuando hay una afinidad entre el lector y los textos literarios, cuando el lector heterónimo se convierte en lector autónomo: por sí mismo, el estudiante acude a la literatura sin ser presionado por nadie y encuentra en los libros literarios un modo de ocio enriquecedor (MEN, 2014, p. 21). Por su parte, Ceretta (2010, p. 24), manifiesta que la promoción de lectura permite “desarrollar habilidades y competencias y contribuye a la formación de lectores críticos y autónomos que estarán preparados para acceder a la información a través del buen uso de la herramienta lectura”.

Referente metodológico

La propuesta se enmarcó dentro del paradigma cualitativo- investigación educativa. La exploración se hizo en el espacio escolar denominado: “Semillero Literario” de la Institución educativa Liceo Alejandro de Humboldt de Popayán – Cauca.

Las fases desarrolladas fueron:

a) Diagnóstica: desarrollada a partir del análisis realizado por el colectivo de docentes en la evaluación institucional en donde se evidenció que los estudiantes tenían poco acercamiento a los libros y dificultades en los procesos lectoescritores

b) Diseño de la estrategia: Se hizo un rastreo bibliográfico que fundamentó teóricamente las actividades a realizar. Se tomó como referente a Inés Cuevas con su práctica: “Viveros Literarios”, la cual se adaptó al contexto de la Institución.

c) Ejecución: Se plantean cuatro objetivos específicos con sus respectivas acciones, así:

OBJETIVOS	ACCIONES
Describir las estrategias de lectura desarrolladas por los mediadores de los grados 7º y 10º que permiten dar continuidad al semillero Literario de la institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt.	Conversatorios Observación participante Elaboración de informes
Identificar las estrategias de lectura desarrolladas por los mediadores de los grados 7º y 10º que permiten dar continuidad al Semillero Literario Liceísta.	Escritura de la memoria histórica de la experiencia basada en fotografías y escritos empíricos sobre el trabajo en el semillero literario
Analizar las estrategias de lectura desarrolladas por los mediadores de los grados 7º y 10º que permiten dar al Semillero Literario Liceísta.	Diseño y aplicación de talleres Aplicación y análisis de informes Codificación de datos Categorización Identificación de hallazgos
Sistematizar la experiencia y darla a conocer a otras instituciones.	Sistematización Elaboración de conclusiones Reflexiones

Tabla 1. Fase de ejecución. Fuente: (Propia, 2017)

d) Evaluación de la estrategia: indicadores que validaron la experiencia:

- Asistencia de mediadores y visitantes al Semillero literario.
- Continuidad del Semillero Literario
- Evidencias de mejoramiento lector

Desarrollo de la propuesta

Se realizó a partir de tres etapas que metafóricamente representan un cultivo forjado para cimentar las raíces de un proceso lector autónomo, dinámico y pertinente.



1. Primer momento: Planeación y diseño de estrategias

Denominada: "A preparar el terreno". Se inició con la organización del espacio, ambientación y creación de un lugar para el desarrollo del plan de acción y el diseño de los siguientes talleres:

TALLERES	NOMBRE	PROPÓSITO
DISEÑO	Conformo el grupo	Conformar el grupo de Mediadores de lectura
	Manos a la obra: Diseño talleres de <i>Tento y los Dinosaurios</i>	Diseñar estrategias de lectura para los asistentes al Semillero Literario
	Manos a la obra: Diseño talleres de <i>Una cena elegante</i>	Diseñar estrategias de lectura para los asistentes al Semillero Literario

Tabla 2. Planeación del diseño de la estrategia. Fuente: (Propia, 2017)

2. Segundo momento: Aplicación de los talleres y formación de mediadores

Denominado: "Esparciendo la semilla". Se desarrolló a través del trabajo colaborativo y la interacción entre pares. Se diseñaron los siguientes talleres:

TALLERES	NOMBRE	PROPÓSITO
APLICACIÓN	"Tento y el Regalo de mamá"	Motivar a los niños que asisten al Semillero Literario Liceista para realizar lectura durante el descanso.
	En el tiempo de los dinosaurios	Identificar qué clase de libros atraen más a los visitantes del semillero literario
	Una cena elegante	Representar por medio de títeres el libro álbum UNA CENA ELEGANTE para que los asistentes al semillero encuentren otro sentido a la lectura.

Tabla 3. Aplicación de talleres. Fuente: (Propia, 2017)

El espacio de formación a mediadores de lectura se trabajó con 3 talleres simultáneos así:

TALLERES	NOMBRE	PROPÓSITO
FORMACIÓN	Lectura que encanta	Promover la lectura
	La Lectura De Un Tercero	Fortalecer La Lectura En Voz Alta.
	La Magia De Leer A Otros	Conocer Otros Espacios.

Tabla 4. Formación de Mediadores. Fuente: (Propia, 2017)

3. Tercer momento: Sistematización

La propuesta se sistematiza para dar a conocer la experiencia de los mediadores en el Semillero Literario Liceísta, por ello esta etapa hace parte de la “polinización”

Resultados

1. ESTRATEGIAS DE APROXIMACIÓN A LA LECTURA: “LEER- MAGIA QUE ENAMORA.”

Las actividades diseñadas y aplicadas por los mediadores para acercar a los visitantes del Semillero Literario a la lectura, permitieron darle un rol protagónico. Este enlace se dio porque la lectura es un acto privado que toca las fibras del alma, convirtiéndose en un proceso social en donde se construye un mundo de significaciones y se adentra en otras realidades (MEN, 1998).

Es por ello que esta estrategia es atractiva. Una de las mediadoras lo confirma cuando manifiesta: “La experiencia como mediadora ha sido interesante, porque veo el interés de los niños” (LAHMECR1). Este compartir promueve la participación y desarrolla el hábito lector debido al acercamiento que los niños tienen con los libros. Además, al trabajar la lectura en voz alta, permite ampliar el campo de acción del proceso lector por la compenetración que se da entre el mediador, el texto y el lector. Otro de los mediadores afirma: “En los días que he asistido al Semillero Literario me he podido dar cuenta que los niños tienen un amor a la lectura inexplicable” (18LAHMECR1E).

Estos relatos permiten evidenciar que esta estrategia de aproximación brinda un ambiente de aprendizaje pertinente porque los mediadores le imprimen ese toque afectivo que enamora

y que es captado y asimilado por los visitantes quienes lo vivencian a plenitud, cumpliéndose así el propósito que es atrapar lectores para que se sumerjan en ese maravilloso mundo.

Otro aspecto a destacar es que el Semillero literario es un espacio de interacción donde tanto mediadores como visitantes leen, interactúan y desarrollan habilidades y competencias lectoras, aquí no existen jerarquías, solo armonía y cooperación para llegar a un fin común. Por consiguiente, la lectura se convierte en un acto de apropiación, de entretenimiento, además el lector no es independiente del texto, pero tampoco está controlado por él. Desde esta perspectiva, la lectura se transforma en dialógica, contextualizada y supone una comprensión compartida; promueve la reflexión crítica y facilita mayor adquisición de competencias.

Corresponde entonces decir que, la lectura no solo se convierte en fuente de recreación, conocimiento, creación de mundos, sino que además permite situar al estudiante como ser histórico con necesidades reales e inmerso en un mundo lleno de conflictos que debe solucionar y que mejor que la mirada de un par, con quien aprende e interactúa para fortalecer su autoestima y construir un proyecto de vida a partir de la lectura. Es así como se visualiza la lectura como práctica cultural, que hace referencia al carácter situado, en lo histórico y en lo social, de las prácticas de lectura (PNLE, 2011, p. 16).

Cabe también señalar que, la motivación es el motor de la lectura puesto que la interacción entre mediadores y visitantes se da porque los mediadores son voluntarios que disponen de su tiempo libre para realizar lectura, porque les gusta, les divierte y les permite estrechar lazos. El mediador es una persona sensible que se deja invadir por la pasión y el amor hacia esta actividad y son ejemplo para los niños.

2. ESTRATEGIAS DE APREHENSIÓN: LA LECTURA Y LA INTERACCIÓN

Entre los hallazgos se encontró que para que los procesos de lectura fuesen eficientes y que la intervención de los mediadores sea efectiva, era necesario pensar en el "otro" como sujeto activo del proceso, porque en la medida en la que se interactúa no solo texto- lector, sino mediador - visitante, la lectura abre caminos para que juntos como sujetos logren aprehender conocimientos. Esta lectura de tipo dialógico, hace que no se comprenda el texto de manera individual, no son los niños o los docentes los que interpretan en solitario, son todos en conjunto quienes interpretan el texto sean lectores o no lectores del texto, lo que supone que los participantes pasan a ser objeto de diálogo y reflexión conjunta (Aguilar et al, 2009, p. 34).

Para los mediadores la experiencia de leerle al otro, les permite compartir y ampliar sus conocimientos, tal como se expresa en este relato "Leerles a los niños es muy importante porque hace que ellos y yo desarrollemos el cerebro, aprendiendo nuevas palabras" (11LAHMECR5). Es una oportunidad para comprender la historia leída, pero también para enriquecer vocabulario

y establecer redes de conocimiento para utilizarlos en otros escenarios. Trealese (2003, p. 39), lo explica cuando manifiesta que en este proceso es “el mediador de lectura facilita el recorrido por las palabras que construyen el mundo de ficción, manteniendo la conexión entre el significado de esas palabras y el mundo real en el que la lectura se desarrolla”.

Se evidencia entonces que, en el Semillero literario se despierta el interés de los visitantes y que son los mediadores quienes se encargan de ello, en el siguiente relato se nota claramente esta intención: “Es una bonita experiencia leerles a los niños porque a ellos les gusta analizar, preguntar, es fantástico ver que los niños están muy interesados por ir a leer” (11LAHMECR6). Es así como la tarea del mediador se cumple, en tanto hay una seducción entre el lector y el texto, cuando el lector es autónomo porque no se siente obligado a leer, sino que convierte a la lectura en un ocio enriquecedor (MEN, 2011, p. 38).

Por esta razón, compartir con los niños y explicarles lo que contienen las lecturas permite a los mediadores entrar en contacto directo con el otro, trascendiendo en algunas ocasiones los límites de la lectura para empezar a afectar su parte emocional y personal, así se influye directamente en el Ser de ese niño, tal como lo sustenta este relato: “Yo me he sentido muy bien, ya que tengo la responsabilidad de ir a leerle a los niños que no saben, es un privilegio enseñarles, explicarles lo que significa que les estoy leyendo” (111LAHMECR1).

3. ESTRATEGIAS DE TRANSFORMACIÓN: “LEER EN VOZ ALTA-MAGIA QUE TRANSFORMA”

Leer en voz alta – magia que transforma, significa pensar en “una varita mágica que da poderes” para que los niños y jóvenes se animen a leer para aprender, para divertirse, para pensar, para actuar, para tomar decisiones, para liberarse. En palabras de Ladino y Arroyabe (2008, p. 16):

La lectura en voz alta conlleva enormes beneficios, tanto para quien lee como para quien escucha, para los niños, leer en voz alta es especialmente significativo porque les anima a explorar los libros y a convertirse en lectores por sí mismos. Es también una forma efectiva para ejercitar la imaginación, ya que soporta conocimientos conceptuales (colores, formas, sonidos, letras, números). Despierta en los niños ideas nuevas y conceptos culturales, permitiendo que se desarrolle su curiosidad y su capacidad crítica. Así como sus propios intereses e identidad. Además, proporciona información y comprensión del mundo

Al respecto conviene decir que esta estrategia se desarrolló haciendo énfasis en la utilización de los libros álbum que abordan la interrelación del texto con la imagen y son un recurso diferente para contar una historia. Los mediadores argumentan que es “chévere ver que los niños de primero, aunque no saben leer se basan en las imágenes y crean una historia y aunque no tenían idea de lo que decía el texto, ellos lo recrean a partir de las imágenes” (111LAHMECR2). Es decir, el libro álbum aborda la interrelación del texto con la imagen y es un recurso diferente para

contar una historia porque las palabras con las ilustraciones se conjugan para conformar el texto (Isaza y Villalba, 2013).

Conclusiones

La propuesta de mejoramiento de los procesos lectores a través de los Mediadores en el Semillero Literario Liceísta además de institucionalizarse y convertirse en espacio lúdico pedagógico ha transformado el concepto de la lectura como un acto mecánico y descontextualizado para convertirla en una fuente de conocimiento, construcción de relaciones y transformación propia y del entorno.

El trabajo de los Mediadores de lectura permitió que los demás colegiales disfruten de la magia de la lectura y hagan de ella una herramienta de transformación para su vida porque la lectura además de educar, brinda información y otorga un sentido crítico a las personas a través del análisis de textos, mensajes e ideas, que no solo aportan para enriquecer sus saberes, sino que les permiten interpretar el mundo.

Fortalecer la lectura a través del Semillero Literario Liceísta con el apoyo de los Mediadores de lectura, es un acierto para la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, puesto que se ha revitalizado la competencia comunicativa en cuanto a los procesos lectores ya que sirvió para promover la innovación y el uso de diversos recursos didácticos para estimular ambientes de aprendizaje pertinentes que incentivan el trabajo en equipo, la interacción, la potenciación del aprendizaje con sentido.

Bibliografía

- Aguilar, C., Cuxart, M. P., Pulido, M. A., & Olea, M. J. A. (2010). Lectura dialógica y transformación de las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 31-44.
- Cettera Soria, María Gladis (2010). "La promoción de la lectura y la alfabetización en información: pautas generales para la construcción de un modelo de formación de usuarios de la información en el marco del plan nacional de lectura de Uruguay" *Disertación doctoral*. Universidad Carlos III de Madrid. En: <http://hdl.handle.net/10016/9158>
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta, en el hogar y en la escuela, a favor de niños y niñas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 53-66.
- Duarte, María Dolores (2005). Promoción de la lectura o formación de lectores. En: <http://bibdigital.uccor.edu.ar/ojs/index.php/prueba/article/view/387/pdf>

- Isaza Aguirre, C. L., & Villalba Suarez, E. (2013). "El cuento ilustrado círculos de lectura, leer una aventura desde el descubrimiento" (Bachelor's thesis).
- Ministerio de Educación Nacional (1988). Lineamientos curriculares de lengua castellana. Santa Fé de Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional (2011). Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media. En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, CERLAC (2014). Leer es mi cuento, componente de formación de mediadores. En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-34155_recurso_1.pdf.
- Osorio, L. B. Y. La animación de la lectura: un viejo invento. En: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n2/21_02_yepes.pdf
- Trelease, J. (2004). Manual de la lectura en voz alta. Bogotá: Fundalectura.

Impacto de las competencias metalingüísticas sobre las habilidades lingüísticas en estudiantes de posgrado

Willelmira Castillejos López⁵
Universidad Autónoma Chapingo

Revista de Clase Internacional. ISSN 2683-1554. Edición Especial Lectura y Escritura en la Sociedad Global. Enero 2020, pp. 47-60

Resumen: La capacidad explicativa de fenómenos del lenguaje, denominada consciencia metalingüística (Malakoff, 1992), parece incrementarse conforme avanzan las etapas escolares. De este modo, se esperaría que quienes estudian en el nivel de posgrado cuentan con una experiencia cognitivo-lingüística sólida basada en el hecho de que han interactuado con el discurso académico por varios años. Aprovechando esa experiencia, bien podría decirse que los posgraduantes tendrían facilidad para correlacionar las características de ese discurso en otro idioma. Este trabajo muestra los resultados de una experiencia aulística con estudiantes de posgrado (especialidad en Agronomía) que aprenden inglés como lengua extranjera. Se aplicaron ejercicios que permiten relacionar las competencias metalingüísticas mediante la identificación de categorías gramaticales, y las habilidades lingüísticas mediante una evaluación tipo examen estandarizado. Se concluye que sí hay un efecto del metalenguaje sobre el performance lingüístico, consolidando así la teoría de la interdependencia lingüística de Cummins (1983), aunque hubo también datos, en menor medida, que no atribuyen ningún tipo de relación. Se abre así una gama de posibilidades de experimentación en otros niveles educativos.

Palabras clave: consciencia metalingüística, habilidad, discurso académico, lengua primera, lengua extranjera.

Abstract: The explanatory capacity of language phenomena, called metalinguistic awareness (Malakoff, 1992), seems to increase as educational stages progress. Thus, it would be expected that those studying at the postgraduate level have a solid cognitive-linguistic experience based on the fact that they have been exposed to academic input for several years. Taking advantage of this experience, it could well be said that postgraduates can correlate academic discourse features in another language. This work shows the results of a classroom experience with graduate students (specialty in Agronomy) who learn English as a foreign language. Exercises were applied to relate metalinguistic skills through the identification of

⁵ williecastillejos@hotmail.com

grammatical categories, and linguistic skills through a standardized exam type assessment. It is concluded that there is an effect of metalanguage on linguistic performance, thus consolidating the theory of linguistic interdependence of Cummins (1983). However, there were also data, to a lesser extent, that do not attribute any type of relationship. This opens up a range of possibilities for experimentation at other educational levels.

Keywords: metalinguistic awareness, ability, academic discourse, first language, foreign language.

Introducción

Uno de los grandes objetivos de la formación de estudiantes en el posgrado es la apropiación de un lenguaje con características específicas que permita el intercambio de conocimientos, principalmente mediante la lectura y escritura de artículos. Dicho lenguaje, categorizado como discurso académico o discurso de la ciencia, comprende el procesamiento de mensajes con temas, lugares y expresiones exclusivas de las disciplinas. Al tiempo que se persigue ese objetivo en la lengua primera (L1), se promueve también en una lengua segunda (L2)⁶, comúnmente en inglés, la lectura de tópicos especializados a partir de los cuales los estudiantes deben rendir tareas en algunas asignaturas o auxiliarse para enriquecer el marco teórico-metodológico de sus proyectos de investigación. De este modo, el manejo de un tipo de discurso tanto en L1 como en L2 se traduce en una práctica cotidiana y en una exigencia de dominio con aplicación real, por ejemplo, mediante la redacción de artículos en L1, la presentación de exámenes estandarizados en L2 (con una alta dosis de insumos gramaticales) y la comprensión de textos académicos tanto en L1 como en L2.

Esas actividades coadyuvan a profundizar tanto en el contenido como en la forma de expresión del lenguaje especializado, derivando en la adquisición de habilidades que permiten una mayor consciencia lingüística y una gradual adquisición de competencias metalingüísticas. Flórez et al (2005: 17) definen el conocimiento metalingüístico como "la capacidad que tiene un sujeto para reflejar conscientemente la naturaleza y las propiedades del lenguaje." De este modo, la observación de la organización discursiva, la identificación de la función de clases de palabras tales como sustantivos, verbos y adverbios y el reconocimiento de las nociones de autonomía sintáctica y subordinación emergen a partir de la exposición a la L2 y en continua referenciación a la experiencia lingüística más sólida de los estudiantes, que es su L1.

Con base en ello, en este trabajo, el foco de observación es el desempeño de estudiantes de posgrado en una L2 a partir del diagnóstico del manejo de nociones gramaticales que pueden

6 En este trabajo se asumirá como L1 al español y L2 al inglés

detectarse tanto en la L1 como en la L2. En otras palabras, el fundamento de la interpretación resultante es el código, referido a particularidades gramaticales que comprenden la identificación del nombre y sus elementos periféricos así como las oraciones y su tipología básica.

La comprensión de elementos netamente lingüísticos, como fundamento para comprender un texto en ILE, ha sido reportada por Casas (2018), señalando la importancia de que los métodos pedagógicos de enseñanza de ILE tendrían que reforzar el análisis de claves lingüísticas para ayudar a los estudiantes a interpretar mejor los textos. Esta idea se contrapone a los métodos actuales de enseñanza de lenguas, que realzan el sentido comunicativo y el valor del significado más allá de los aspectos gramaticales.

Estoy consciente de que la perspectiva funcionalista de análisis del lenguaje (Halliday, 1979; Dik, 1997) prepondera la interacción social y el papel del significado; no obstante, es posible establecer una correlación entre la comprensión de un texto y la comprensión de estructuras gramaticales. Esto es particularmente de importancia cuando se trata de observar habilidades específicas del lenguaje -como la expresión escrita y la comprensión lectora- en estudiantes de posgrado, pues se trata de un nivel educativo en donde el desarrollo lingüístico alcanzado beneficia el desempeño de tareas de tipo semántico (Rosselli et al, 2014) y de exigencia cognitiva a partir de la expresión sintáctica de los mensajes. Esto considerando que en el posgrado los individuos han sobrepasado los 23 años de edad.

Si consideramos entonces que en el posgrado el desarrollo lingüístico de los estudiantes ha alcanzado un nivel aceptable de manejo de estructuras en la L1, es posible extrapolar esa habilidad a una L2, al menos para la comprensión lectora. Esto por supuesto es una mera hipótesis, aunque bien sostenida por Cummins (1983) y su teoría de la interdependencia lingüística, según la cual el nivel de competencia de un aprendiente de L2 estaría relacionado con su nivel de competencia en L1, lo que presupone un desarrollo simétrico de habilidades en ambas lenguas. El estudio de Oller y Vila (2011) con hablantes de español y catalán confirma esa hipótesis así como otras investigaciones llevadas a cabo por Lambert & Tucker (1972), Cummins y otros (1984), y Ramírez (1992) aunque en ellas se enfatiza la importancia de la cantidad de exposición a la L2 y el nivel de desarrollo en la L1 así como también, muy especialmente, las habilidades relacionadas con la lengua escrita, las cuales establecen la mayor correlación entre las dos lenguas.

Marco teórico

La preocupación actual por promover mejores estrategias para la comprensión escrita del discurso académico ha generado una buena cantidad de autores y propuestas pedagógicas para abordar temas de corte psicolingüístico y psicopedagógico. En Chile, Parodi (1991, 2000, 2002,

2007) ha descrito la actuación de lectores en diferentes contextos; Peronard (1999) ha enfatizado el tema de la metacognición como un asunto de la consciencia con perspectiva dinámica, en el sentido de que la operatividad metacognitiva funciona distintamente según la edad. Eeds (1988) sugiere que para entender la funcionalidad de un texto, la comprensión del código como paso previo es de gran utilidad. Mandel y Searfoss (1988) hablaron de la comprensión escrita con un enfoque evaluativo. Nuttall (1996) se refirió principalmente a los aspectos pedagógicos, mientras que Kintsch (1996) y Parodi (2000) han analizado la estructura textual como un compendio de exploración cognitiva.

En la mayoría de estos estudios, hay una participación de la capacidad metalingüística de los sujetos, con perspectiva monolingüe, pero lo que aquí nos interesa resaltar es la relación que puede establecerse entre las capacidades del sujeto inherentes a su L1 que puedan transferirse al aprendizaje y conocimiento de una L2. Por ello, la teoría de la interdependencia lingüística de Cummins (1983) es ad hoc en el sentido de que a través de unas pruebas podría verificarse el impacto positivo que la L1 del aprendiente tiene en el proceso de aprendizaje de la L2.

La teoría de Cummins, sin embargo, deja pendiente alguna explicación en cuanto al aparato interno que facilita el transfer positivo entre lenguas. El metalenguaje puede ayudar a resolver esta explicación. Dakowska (2007) sugiere que las características del input –por ejemplo, un texto formulado en algún código lingüístico- a partir del cual se extrae la información metalingüística no debe confundirse con lo que pasa en la estructura cognitiva interna del aprendiente, mediante la cual las reglas se procesan y son parte de un reservorio subjetivo de información. Según esta autora, el conocimiento metalingüístico extraído de dicho reservorio subjetivo depende de factores tales como la edad del aprendiente, la capacidad cognitiva individual, la capacidad selectiva de procesamiento de la información (según las características de atención del sujeto), el nivel previo de conocimiento de la lengua sobre la que se discierne y la indistinción con que los aprendientes puedan razonar, ya sea sólo las características de la L2, ya sea una relación entre L1 y L2.

La relación de interdependencia entre L1 y L2 es primordialmente dinámica, puesto que varía según las características mencionadas en el párrafo anterior, pero también puede ser estable en un momento dado del desarrollo cognitivo del sujeto. Peronard (1999: 273) señala que la metacognición involucra la puesta en marcha de estrategias “conscientes e intencionadas, y en consecuencia, sujetas a la autoreflexión y al control”, por lo que considero que quienes están en el posgrado –y en una etapa adulta de desarrollo cognitivo-lingüístico-, pueden aprovechar su experiencia en L1 para explicar el desempeño en una L2. Koda (1988) afirma que los sujetos utilizan estrategias y habilidades cognitivas desarrolladas en su L1 cuando leen en inglés como

segunda lengua, reafirmando una transferencia de los procesos cognitivos entre ambas lenguas, en donde incluso la estructura ortográfica ejerce una influencia significativa.

No obstante la relación L1-L2 es siempre compleja y no carente de numerosas aristas. Como docentes, hemos observado que el conocimiento de las reglas y la evidenciación formal que los estudiantes hagan de ellas no garantizan su aplicación efectiva en situaciones comunicativas reales, incluyendo la comprensión textual, por ello, son necesarias las pruebas que ayuden a demostrar aquellas simetrías procesuales entre lenguas que pretende la teoría de interdependencia lingüística de Cummins. En el posgrado hay elementos incentivadores al favorecimiento de la capacidad metalingüística como la edad y el desarrollo cognitivo adulto, así que podemos imaginar cierto paralelismo entre una L1 y una L2 en términos del manejo de información contextual y semántica (Casas, 2018), pero hay que prever que en una perspectiva dinámica de aprendizaje de una L2, los factores que participan en la adquisición de un nuevo idioma son variados (por ejemplo, el método, el tipo de aprendiente, el código meta, el tiempo de dedicación).

Si a ello le agregamos la adquisición de un tipo de registro específico como el académico, el posgrado se convierte así en una excelente ventana de demostración de procesos de aprendizaje. La tendencia de alfabetización (o literacidad) académica (Carlino, 2013; Lea & Street, 1998; Moyano & Natale, 2012) ha puesto de manifiesto la necesidad de implementar nuevas prácticas de adquisición de los discursos de las disciplinas al considerárselos esquemas únicos y regulares cuyos rasgos no son asequibles y accesibles en el desenvolvimiento cotidiano de los hablantes que no participan en el mundo académico.

Independientemente de la complejidad del asunto, considero que un lugar común en el posgrado es el uso de la información para lograr un fin determinado, de modo que bien vale la pena explorar la forma en que los sujetos en este nivel educativo utilizan mecanismos de almacenamiento, procesan y recuperan información y construyen significados a partir del conocimiento del código (enfoque mentalista). En ese sentido, el metalenguaje representa un buen horizonte de contribución al entendimiento de cómo los aprendientes de una L2 logran ser autónomos y eficientes en la comprensión de textos.

Este estudio

Con la finalidad de describir una potencial relación entre la identificación de categorías gramaticales (aspectos metalingüísticos) y el desempeño gramatical-comprensión lectora en ILE, se diseñó un estudio para ser analizado mediante el procedimiento de triangulación (Vallejo & Finol, 2009), de utilidad particular en investigaciones educativas. Esto con la finalidad de cumplir con los siguientes objetivos:

- Identificar competencias gramaticales explícitas en un grupo de estudiantes de posgrado, mediante la manipulación de textos en L1 y L2, con la finalidad de observar sus mecanismos de metalenguaje, particularmente los que se refieren a las categorías sustantivo, preposición, frase nominal y oración.
- Determinar su nivel de competencia gramatical y de comprensión lectora, particularmente de textos académicos, mediante la aplicación de una prueba tipo examen estandarizado, para obtener parámetros numéricos de desempeño.
- Determinar la relación entre las competencias metalingüísticas y los resultados de dominio gramatical y de comprensión lectora para establecer conclusiones respecto de potenciales paralelismos entre la reflexión metalingüística en L1 y L2 y las capacidades de abordaje de la gramática-comprensión de textos académicos en inglés.

Método

POBLACIÓN A LA QUE SE DIRIGIÓ EL ESTUDIO

23 estudiantes de distintos programas de posgrado en una universidad especializada en Agronomía (Universidad Autónoma Chapingo), a quienes se aplicó una encuesta al finalizar un curso de 64 horas que los preparó para presentar el examen TOEFL (Test of English as a Foreign Language). El curso se impartió de febrero a mayo de 2019.

Tabla 1. Pertenencia de posgrado de participantes en la encuesta

Programa de posgrado	Número de estudiantes
Desarrollo Rural Regional	3
Ciencias Forestales	1
Educación Agrícola Superior	1
Ciencias Agroalimentarias	2
Protección Vegetal	5
Ing. Agrícola y Uso Integral del Agua	9
Innovación ganadera	2
Total	23

CONTEXTO

En la Universidad Autónoma Chapingo, se tiene como reglamentación en el nivel de posgrado el que los estudiantes aprueben una prueba estandarizada (TOEFL)⁷ con una puntuación de 450 puntos en el nivel de maestría y 500 puntos en el de doctorado. Sin embargo, se concede un peso importante en la valoración del resultado a la habilidad de comprensión lectora, particularmente en el nivel de maestría, donde incluso con la sola comprensión lectora (con 50 puntos) el estudiante puede validar el idioma extranjero.

En este contexto, se ofrecen cursos de preparación al examen TOEFL. El que aquí se da como referencia para el estudio reviste una mayor importancia en la identificación de claves lingüísticas para comprender los textos en ILE. Se trata de un curso que aborda la descripción estructural del código partiendo de la morfología léxica, continuado con la frase preposicional, la frase nominal y la oración como máximo constituyente de autonomía sintáctica. Durante el entrenamiento de 64 horas se enfatiza el análisis gramatical como punto instrumental para la comprensión de textos académicos en inglés. El curso se imparte durante 10 semanas.

MATERIALES

Se aplicaron dos ejercicios. El primero solicitaba la identificación de temas lingüísticos abordados en el curso, en donde los estudiantes debían contrastar el reconocimiento de dichas categorías lingüísticas tanto en español como en inglés. Las categorías fueron: sustantivos, preposiciones, frases nominales y oraciones (principales y subordinadas). El ejercicio se aplicó en el aula y tuvo una duración de 30 minutos.

El segundo ejercicio consistió en una evaluación de tipo TOEFL, con 20 preguntas de opción múltiple sobre compleción de oraciones y 10 preguntas de comprensión lectora una vez leído un texto de tema agronómico. Tuvo una duración de una hora.

TRATAMIENTO DE LOS DATOS

A partir del objetivo de observar la relación entre la identificación de categorías gramaticales (en L1 y L2) y la evaluación gramatical junto con comprensión lectora de un texto académico en L2, se obtienen resultados de los dos ejercicios explicados más arriba, interpretándose estos bajo la técnica de triangulación (Vallejo y Finol, 2009). Esta técnica es útil para contrastar perspectivas distintas en torno a un mismo fenómeno. En este caso, se trata de observar un rasgo de competencia metalingüística mediante la identificación de categorías gramaticales tanto en

7 En los posgrados de Chapingo se utiliza la modalidad ITP (Institutional Testing Program) de TOEFL para validar el requisito de idioma. TOEFL significa "Prueba de Inglés como Lengua Extranjera".

español como en inglés, para luego identificar alguna posible relación de estos datos con los resultados de una prueba gramatical y de comprensión lectora.

Como los sujetos de estudio son adultos estudiantes de posgrado, se considera que una madurez lingüístico-cognitiva ha sido alcanzada (Rosselli et al, 2014), por lo que la búsqueda de relación entre la identificación de elementos estructurales y la comprensión de textos académicos y de su gramática se justifica, pues se trata el posgrado de un nivel educativo en donde los hablantes poseen mayor conciencia de la estructura lingüística.

Los datos dan cuenta del resultado de:

- i) identificación de categorías gramaticales en español;
- ii) identificación de categorías gramaticales en inglés;
- iii) competencia gramatical en inglés;
- iv) comprensión lectora en inglés.

Las características que se miden en i y ii se refieren a las variables metalingüísticas, mediante las cuales los informantes reflejan competencias de explicación de la lengua, tanto de la propia como de la extranjera, explicaciones que les permiten identificar la naturaleza conceptual de un sustantivo, de una preposición, de una frase nominal y de una oración; mientras que las características de iii y iv se refieren a las competencias de aplicación lingüística, las cuales se ven reflejadas en un abordaje gramatical de compleción oracional y en la comprensión lectora de un texto académico. Para fines prácticos, he nombrado a las dos primeras, variables metalingüísticas y a las dos últimas, variables lingüísticas.

Resultados y discusión

Derivado de la aplicación de los ejercicios en el aula, se determinaron tres niveles de desempeño o competencia: buena (B), regular (R) y deficiente (D), que correspondieron a una proporción de base porcentual en cada una de las pruebas (tablas 3 y 4). De este modo, quien tenía una calificación de 80 a 100 por ciento fue colocado en la categoría de competencia buena; quien tenía de 60 a 79 por ciento de calificación, en competencia regular y, finalmente, fue categorizado como con competencia deficiente quien obtuvo menos de 60 por ciento de aciertos en los ejercicios. Considero que este criterio no es arbitrario puesto que en la mayor parte del sistema educativo nacional así se tipifican las categorías de evaluación.

Como lo que importaba en este estudio era verificar la correlación entre las variables metalingüísticas y el desempeño en la evaluación gramatical y de comprensión lectora (variables lingüísticas), para ver cómo influían las primeras sobre las segundas, se determinó el grado de coincidencia en tres niveles, igualmente porcentuales. De este modo, se obtuvo que 8 de los 23

encuestados coincidieron en 100 por ciento, es decir, el resultado en los cuatro parámetros fue idéntico. 10 de los 23 encuestados coincidieron en 75 por ciento, es decir, en tres de los cuatro parámetros, mientras que 5 de los 23 no fueron realmente coincidentes, pues obtuvieron dos parámetros con el mismo resultado y dos con otro (Fig. 1).

En ese sentido, puede afirmarse que el grado de relación entre las variables metalingüísticas y las variables lingüísticas es importante, lo que confirma la teoría de Cummins (1983), pues 78 por ciento de los encuestados reportan similitudes en ambos tipos de pruebas en una proporción de 75 a 100 por ciento.

Sin soslayar al 22 por ciento que no reportó una relación sólida entre las variables, puede decirse también que hay estudiantes que tienen un buen desempeño en una L2 a pesar de que sus conocimientos metalingüísticos tanto en L1 como en L2 no sean apreciables. Se encontró en estos casos que algunos de los encuestados confunden el papel de una palabra conectora con una de tipo determinativo, por ejemplo la preposición y el artículo. Asimismo, no terminan de asumir las características conceptuales de un verbo en relación con un sustantivo. Dos estudiantes en el grupo de los cinco que no obtuvieron coincidencias categorizaron la palabra "extinción" como un verbo. Esto a manera de ejemplo.

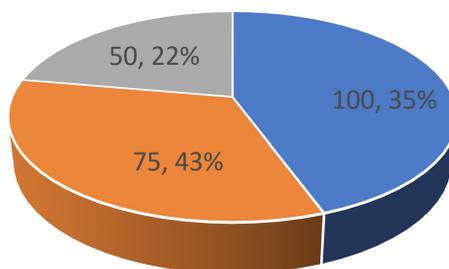


FIG. 1. PROPORCIÓN DE COINCIDENCIAS ENTRE PARÁMETROS
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Tabla 2. Absolutos y relativos en la relación de coincidencias entre variables.

Número de estudiantes	% coincidencia entre variables	% respecto del universo (n=23)
8	100	35
10	75	43
5	50	22

Tabla 3. Identificación de categorías gramaticales en español (L1) y en inglés (L2)

Informante	% L1	Nivel de competencia L1	%L2	Nivel de competencia L2
IG01	82	B	86	B
IG02	85	B	83	B
IA03	73	R	34	D
IA04	73	R	66	R
IA05	70	R	66	R
IA06	67	R	54	D
IA07	39	D	37	D
IA08	58	D	60	R
IA09	58	D	40	D
IA10	55	D	40	D
IA11	27	D	40	D
DR12	55	R	63	R
DR13	10	D	14	D
DR14	21	D	34	D
CF15	19	D	26	D
EA16	70	R	71	R
CA17	36	D	43	D
CA18	79	R	57	D
PV19	36	D	60	R
PV20	67	R	49	D

Tabla 4. Competencia gramatical y de comprensión lectora en L2

Informante	% Competencia gramatical	Evaluación gramatical	% Comprensión lectora	Evaluación lectora
IG01	85	B	100	B
IG02	60	R	70	R
IA03	45	D	60	R
IA04	75	R	60	R
IA05	70	R	70	R
IA06	70	R	70	R
IA07	50	D	50	D
IA08	65	R	50	D
IA09	50	D	80	B
IA10	85	B	100	B
IA11	55	D	20	D
DR12	45	D	60	R
DR13	40	D	40	D
DR14	35	D	20	D
CF15	40	D	30	D
EA16	70	R	80	B
CA17	55	D	60	R
CA18	65	R	60	R
PV19	50	D	40	D
PV20	35	D	60	R
PV21	55	D	90	B
PV22	35	D	60	R
PV23	65	R	90	B

Por otra parte, los datos que se exhiben en la tabla 3 reflejan que los estudiantes logran mayor simetría en el reconocimiento de categorías gramaticales en ambas lenguas, al decir del 74 por ciento que presenta coincidencias en su habilidad o falta de la misma para identificar sustantivos, preposiciones, frases nominales y oraciones. Ese resultado es relativamente opuesto al de la tabla 4, donde 57 por ciento presenta coincidencias entre el dominio gramatical y la comprensión lectora. Debido a que el curso de enfoque gramatical que se impartió como contexto de este estudio combinó el español y el inglés como lenguas de transmisión, dándose numerosos ejemplos contrastivos entre ambas lenguas para reconocer las categorías, los estudiantes expresan mayor seguridad en habilidades metalingüísticas en las que extrapolan fenómenos propios de su L1 a situaciones en la L2.

Para Cummins (1991), tanto los atributos individuales como la exposición a la lengua que se aprende inciden en el nivel de apropiación de la misma. Si las características cognitivas de individuos en el posgrado facilitan la asunción del metalenguaje (tanto en L1 como en L2), este factor tendría que incidir también en el nivel en que se aprende una L2. De algún modo, este estudio verifica esa hipótesis, si partimos de la base de que se lograron coincidencias de 75% a 100% en la mayoría de los estudiantes (en concreto, en 78%), es decir, cuando las habilidades metalingüísticas fueron débiles, también se consiguió un pobre desempeño en las habilidades lingüísticas. Lo mismo aplica en el caso en que las habilidades fueron óptimas en ambas pruebas.

No deja sin embargo de reconocerse que 22% de los encuestados no refleja simetrías importantes, que establecen niveles dispares entre su capacidad para reconocer categorías gramaticales y la habilidad para completar oraciones gramaticalmente correctas y comprender lecturas académicas. Esta realidad informa que los procesos de bilingüismo son complejos, intangibles y a veces poco claros, por lo que es difícil establecer declaraciones irrefutables.

Conclusiones

Los resultados de la experiencia escolar que derivó en una investigación educativa en este trabajo exhiben dos tipos de situaciones. La primera se refiere a la relación cercana que existe entre la capacidad para reconocer fenómenos gramaticales tanto en una lengua propia como en una lengua ajena y la actuación o performance que puede darse en esa lengua ajena, actuación referida a la comprensión de lecturas académicas y a la compleción gramaticalmente correcta de oraciones. Me he adherido a la teoría de interdependencia lingüística de Cummins (1983), en el sentido de que afirma que hay una competencia cognitivo-académica subyacente a todas las lenguas. En el nivel de posgrado, los procesos cognitivos y la experiencia académica

facilitan el acceso a una estructura compleja del lenguaje, razón por la que consideré adecuado aplicar los ejercicios a estudiantes de estas características.

La segunda situación sobre la escasa influencia que tienen las habilidades metalingüísticas sobre las lingüísticas, aun cuando tuvo poco impacto en los resultados de las pruebas, es valiosa en el sentido de que es posible encontrar casos de estudiantes con buen desempeño en una L2, aun cuando no sean capaces de reconocer los matices conceptuales entre verbos y sustantivos, o entre preposiciones y artículos, por ejemplo. Vale la pena indagar en estudios posteriores las razones por las que esto pudiera ocurrir en un nivel como el posgrado, y particularmente después de un curso con alto contenido gramatical. Una razón, me atrevo a hipotetizar, puede ser la experiencia de haber vivido por cierto tiempo en un país donde se hable la L2. Es posible también que gracias a las condiciones de dicha experiencia, los hablantes desarrollen capacidades intelectuales y lingüísticas más o menos inconscientes que les permitan desenvolverse adecuadamente en una L2.

Por supuesto quedan pendiente más pruebas que aplicar para llegar a determinaciones respecto de los procesos cognitivos y lingüísticos que participan en el aprendizaje de segundas lenguas. Los resultados que arrojen esos estudios son de gran valor porque contribuyen a mejores diseños y métodos de enseñanza en el aula de lenguas extranjeras.

Referencias

- Casas, L. (2018). Estrategias cognitivas en la comprensión de inglés-lectura en estudiantes universitarios. *Educere*, Vol. 22, No. 72. Universidad de Los Andes.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. En *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 6, No. 21, pp. 37-68.
- Cummins, J., Swain, M., Nakajima, K. y otros. (1984). Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students. En Ch. Rivera (Ed.) *Communicate Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application*. Clevedon: Multilingual Matters. Pp. 60-81.
- Cummins, J. (1991). *Language processing in bilingual children*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- Dakowska, M. (2007). *Language, metalanguage, and language use: a cognitive psycholinguistic*

- view. *International Journal of Applied Linguistics*, 3, 79-99.
- Dik, S. (1997). *The theory of functional grammar* (Vol. I y II). Berlín: De Gruyter Mouton.
- Eeds, M. (1988). Holistic assessment of coding ability. En S. M. Glazer, L. W. Searfoss & L. M. Gentile (Eds.), *Reexamining reading diagnosis: New trends and procedures* (pp. 48-66). Newark, DL: International Reading Association.
- Flórez, R., Torrado, M.C., Arévalo, I., Mesa, C., Mondragón, S. & Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y función* No. 18, 15-44.
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kintsch, W. (1996). El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración. En K. Goodman & W. Kintsch. *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura* (pp. 71-133). Buenos Aires: Kapeluz.
- Koda, K. (1988). Cognitive process in second language reading: transfer of L1 reading skills and strategies. *Interlanguage studies bulletin* (Utrecht), Volume: 4 issue: 2, 133-155
- Lambert, W. & Tucker, G.R. (1972). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley: Newbury House.
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, vol. 23, núm. 2, pp. 157-172.
- Malakoff, M. (1992). Translation ability: A natural bilingual and metalinguistic skill. In R. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 515-530). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mandel, S., Searfoss, L. & Gentile, L. (eds.) (1988). *Reexamining Reading Diagnosis*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Moyano, E. & Natale, L. (2012). "Teaching academic literacy across the university curriculum as institutional policy: The case of the Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina)", en C.Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams y A. Sinha (eds), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places*, Anderson: Parlor Press: The WAC Clearinghouse, pp. 23-34.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Londres. Heinemann.
- Oller, J. & Vila, I. (2011). Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares. En *Cultura y Educación*, Vol. 23, No. 1, pp. 3-22.

- Okuda, M. & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. Vol. 34, No. 1, 118-124.
- Parodi, G. (1991). Comprensión inferencial y estructura textual. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 24(30), 81-89.
- Parodi, G. (2000). La conexión lectura-escritura: Estudio discursivo cognitivo. *Revista de Lingüística y Literatura*, 33, 109-127.
- Parodi, G. (2002). Comprensión y producción lingüísticas: Una nueva mirada al procesamiento del discurso escrito. *Revista Versión*, 11, 59-97.
- Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 40(63), 147-178.
- Peronard, M. (1999). Metacognición y Conciencia. En G. Parodi (Ed.), *Discurso, Cognición y Educación* (pp. 43-57). Valparaíso: EUVSA.
- Ramírez, J. D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16, 1-62.
- Roselli M., Ardila A., Matute E. y Vélez-Urbe I. 2014. Language Development across the Life Span: A neuropsychological/Neuroimaging Perspective. Hindawi Publishing Corporation *Neuroscience Journal*. Volumen 2014. Article ID 585237.
- Vallejo, R. & Finol, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*. Año 4, No. 7, pp. 117-133.

A Enseñar se Aprende: Comunidad de Aprendizaje Docente y su aporte en la enseñanza de la escritura

Enith Johana Cifuentes⁸

Juana Mieles⁹

Universidad Mariana de Pasto

Revista de Clase Internacional. ISSN 2683-1554. Edición Especial Lectura y Escritura en la Sociedad Global. Enero 2020, pp. 61-70

Resumen: A partir de un taller para docentes de grado 1o convocado por la Secretaría de Educación Municipal de Valledupar en Colombia, docentes de la Institución Educativa Consuelo Araújo Noguera de este municipio, encuentran que el modelo socializado propone tareas como la producción textual de carteles, horario, normas del salón, recetas, etcétera, para abordar la escritura con los estudiantes, en contraste con lo que se realizaba tradicionalmente en este grado que tenía que ver con trazos de letras, sílabas, formación de palabras, dictados. Para abordar la problemática, se planteó la conformación de una comunidad de aprendizaje que permitiera estudiar la enseñanza de la escritura en nivel inicial, al tiempo que se sistematizaba la experiencia; esto último con el fin de conocer los aportes que la participación en este espacio de autoformación podría tener en las concepciones y prácticas de enseñanza de las docentes. Metodológicamente, la investigación se orienta desde la investigación acción participativa. Para recolectar información se utilizaron instrumentos como entrevista a grupo focal, guía de observación y diario de campo. Dentro de los principales hallazgos se destaca, por parte de las docentes, un abandono progresivo de la concepción de escritura como adquisición de una técnica hacia la visión de ésta como sistema de representación.

Palabras clave: enseñanza, concepciones docentes, escritura, comunidad docente.

Abstract: Through a workshop for first grade teachers led by the Secretaría de Educación Municipal de Valledupar in Colombia, teachers from the Institución Educativa Consuelo Araújo Noguera of this city, find that the model proposed in the workshop recommends tasks such as composing notices, schedule, classroom rules, poems, recipes, among other texts to teach writing to students, in contrast to what they traditionally did in their writing classes related to tracing letters, syllables, word formation, dictation. To address the problem, the formation of a learning community that allowed studying the teaching of writing at the

⁸ johacifuentes@gmail.com

⁹ juanamieles2502@gmail.com

initial level was raised, while the experience was systematized; the latter in order to know the contributions that participating in this space of self-training could have in the conceptions and teaching practices of the teachers. Methodologically, this piece of research was oriented from participatory action research; to collect the information, instruments such as interview with a focus group, observation guide and field diary were used. Among the main findings, it was evidenced, on behalf of the teachers, a progressive abandonment of the concept of writing as an acquisition of a technique towards the vision of this practice as a representation system

Keywords: teaching, teachers' conceptions, writing, teacher community.

Introducción

Con el propósito de fortalecer la enseñanza de la lengua escrita en nivel inicial, la Secretaría de Educación Municipal (SEM) de Valledupar, en Colombia, convocó a los docentes del grado primero a un taller para "organizar los contenidos de enseñanza en torno a la alfabetización" (Circular No 007 de 2018-SEM Valledupar).

La SEM lideró este taller con el apoyo de un colectivo académico llamado ALasPalabras, que propone un modelo para la enseñanza de la lengua escrita en nivel inicial: Modelo Comunicativo Balanceado (COBA); éste ofrece, entre otros recursos, orientaciones para la enseñanza de la escritura como producción textual, proponiendo situaciones comunicativas que reflejan el uso social que tiene la escritura en los entornos por los que transitan los estudiantes: "los niños participan en situaciones reales de escritura desde el inicio, promoviendo su independencia de manera progresiva" (ALasPalabras: 2018)

Este modelo, y en específico, las acciones que planteaba para abordar la producción escrita generaron inquietud en un grupo de docentes de la IE Consuelo Araujo Noguera, quienes, al desear implementarlas en sus propias aulas, cuestionaron "¿cómo los estudiantes escribirán horarios, recetas, si no saben escribir ni su nombre y apenas van por algunas consonantes?" (Entrevista informal entre las docentes y las investigadoras)

Desde lo anterior, se concibió la conformación de una Comunidad de Aprendizaje de Docentes, CAD, como un espacio de diálogo entre la teoría y la práctica, en el cual las participantes estudiarían acerca de la enseñanza de la escritura, poniéndolo en perspectiva con su propia práctica.

Se partió de reconocer las concepciones de las participantes acerca de la escritura y su enseñanza, antes de iniciar formalmente la CAD, para relacionarlas con cómo se concibe este objeto

de enseñanza luego de participar en un grupo de estudio como el conformado. Esto, bajo el entendimiento de las concepciones como la construcción social del sujeto, rodeado de cultura, historias, experiencias, academia, que se entretajan y se arraigan a las creencias como estímulos de verdad (Córdoba, Ochoa y Rizk: 2008)

De igual manera, y considerando la relación existente entre concepciones y prácticas, y para establecer más claramente el aporte de esta CAD, se decidió observar y llevar registros de las prácticas de aula ejercidas por las docentes, alrededor de la escritura, mientras se desarrollaban las sesiones en el grupo de estudio.

En este artículo, se presentan hallazgos acerca del reconocimiento de las concepciones de las docentes sobre la enseñanza de la escritura antes y después de un semestre de participación en la CAD. De igual manera, se describen las prácticas de aula en torno a la escritura observadas durante el mismo tiempo, lo que, de alguna manera, delinea la contribución de un espacio de formación como la comunidad de aprendizaje planteada en este estudio.

Marco teórico

Esta iniciativa institucional para estudiar el aporte que una comunidad de aprendizaje de docentes puede tener en la enseñanza de la escritura en nivel inicial tuvo como sustento conceptual las bases del pensamiento del profesor en cuanto a sus concepciones y sus prácticas, las comunidades de aprendizaje como desarrollo profesional, y la mirada de la escritura como una práctica social.

Así pues, estudiar el pensamiento del profesor parte de reconocer al docente como un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.

La importancia de indagar sobre las concepciones de las docentes radica en la idea de que la sola puesta en marcha de algunas acciones didácticas diseñadas por agentes diferentes al docente, no dan necesariamente cuenta de un proceso de transformación, que promueva su autonomía para diseñar sus propias experiencias; y que por tanto un cambio sostenible y perfeccionable en el tiempo requiere cambiar la manera como se concibe una realidad, en este caso la escritura. Igualmente, se advierte la relación entre concepción y práctica: "(...) porque prácticas y concepciones son pensadas aquí como caras de una misma hoja, cualquier rediseño curricular o acción formativa que se emprenda deberá, a nuestro juicio, ayudar a revisar a la vez unas y otras" (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013, p. 129).

En este sentido, la práctica del docente se asocia a su concepción del objeto de enseñanza, y en intervención, genera reflexión, que es lo que puede llevar a la transformación: "Reflexionar

durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc." (Perrenoud, 2011, p.29)

Por otra parte, la reflexión es propia de las comunidades de aprendizaje, tal como lo señala el Ministerio de Educación Colombiano:

Las comunidades de aprendizaje son comunidades de conocimiento y de práctica; reflexionan y encuentran soluciones a las problemáticas específicas de aula en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, comparten inquietudes e identifican colectivamente alternativas pedagógicas. Algunas características de las comunidades de aprendizaje es que investigan, documentan sus experiencias, comparten sus prácticas y se nutren de las problemáticas del contexto escolar (MEN, 2011:18).

Finalmente, es importante considerar que una mirada constructivista sobre la escritura considera las propias experiencias de quien aprende: "los escritores iniciales son incentivados a que escriban acerca de cosas que conocen y son cercanas a sus vidas. Se les pide que usen el lenguaje que escuchan diariamente en sus hogares y comunidades" (Swartz, 2006, p.46)

Emilia Ferreiro ofrece una distinción entre la escritura vista como 'ejercicio de transcripción' versus la escritura como sistema de representación: "Si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual". (Ferreiro, 1997: 17, en Zamero, 2010, p. 28).

Desarrollo (método)

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, utilizando la investigación acción participativa como método, en búsqueda de transformación "considerando a los participantes como actores, con voz propia, habilidad para decidir, reflexionar y capacidad para participar activamente en el proceso de investigación y cambio". (Selener, 1997, en Balcazar, 2003, p.67).

Como línea base, se buscó el reconocimiento de las concepciones a través de una entrevista semiestructurada con el grupo focal (EF1) y otra después de participar en la CAD (EF2) para conocer el aporte posterior a un semestre de estudio dentro de esta estrategia. Para reconocer las prácticas, primeramente, se realizaron observaciones de aula no estructuradas al espacio físico, prácticas de las docentes, plan de aula, y cuadernos de los estudiantes, y una vez se dio marcha a la CAD se continuó registrando elementos observados de la práctica en diferentes momentos

de la investigación, utilizando instrumentos como: el diario de campo, y guías de observación directa.

Resultados y discusión

Para el análisis de la información, se hizo transcripción de las entrevistas y las observaciones de la práctica. Se planteó un abordaje inductivo, es decir, sin categorías previamente establecidas, buscando obtenerlas de los mismos datos. Esto a través de un proceso de microanálisis y codificación abierta (Strauss & Corbin: 2002)

El análisis de las respuestas en el primer grupo focal permitió establecer tres concepciones principales alrededor de la enseñanza de la escritura: énfasis en lectura, la escritura como 'adquisición de una técnica' (perceptivo-motriz), y expectativa por el cambio.

Así, se encontró un recurrente énfasis en los procesos de lectura, en las entrevistas era común que las docentes expresaran ideas ligadas a la lectura cuando se indagaba sobre escritura, como lo muestran estos extractos de la EF1:

"yo vine a aprender a leer bien fue en segundo", "Uno coloca lo que son las combinaciones y antes de que uno las plasme en el cuaderno, lo repasa todos los días en el tablero (_), cuando ya tú vienes a ver a vuelta de hoja un mes, mes y medio, cuando ves ya te están leyendo palabras."

Esto reveló que se asumía la escritura asociada inseparablemente de la lectura, como procesos sin distinción, es decir, la escritura como representación de lo oral, y no como sistema de representación, con procesos propios de ella. La escritura ligada a la lectura explica la inquietud inicial de las docentes por la producción textual propuesta en COBA, pues se considera que se escribe solo en función de lo que ya se decodifica, y por tanto no se plantean textos con una función social, hasta tanto el código no sea dominado.

La segunda concepción se relaciona con la escritura vista, como adquisición de una técnica (Ferreiro:1997), esta concepción se enfoca en la enseñanza de la escritura basada en el trazo de las letras, o mecanicismos de la lengua, en la que se considera la transcripción de códigos como elemento indispensable, pasando de lo simple a lo complejo, y con poca o nula atención a la función comunicativa de los textos.

"lo importante es aprender la manera correcta de escribir las letras", "lo primero que hago es enseñarles a ubicarse en el espacio para que ellos de esa manera, vayan perfeccionando su escritura". (Extractos EF1)

Este hallazgo se relaciona con el anterior, en tanto constituyen una visión, que podría denominarse, tradicionalista de la enseñanza de la lengua escrita, en la que se concibe que su aprendizaje, y por tanto su enseñanza, se dan de lo simple a lo complejo, en oposición a la visión cons-

tructivista, en la cual interesa el ejercicio de la escritura como práctica social, en donde desde el inicio, los niños se comportan como productores de texto.

Finalmente, las docentes, en las respuestas ofrecidas, y aún cuando no se les preguntaba por ello, dejaron ver expectativa por la propuesta que brinda el Modelo COBA para la enseñanza de la escritura: "vamos a iniciar el proceso con COBA, vamos a experimentar, vamos a ver cómo nos va con este nuevo método de enseñanza" (extractos EF1)

Como se ha dicho, luego del primer semestre de la puesta en marcha de la CAD, se tuvo una nueva entrevista grupal (EF2), esta segunda entrevista reveló concepciones como: se escribe para comunicar, escribir como proceso, se escriben textos desde nivel inicial.

Alrededor de la concepción 'se escribe para comunicar', las docentes manifiestan ideas sobre la producción textual como creación: "Escribir es el arte de plasmar lo que piensas, lo que deseas hacer, tus propias creaciones"; "en los niños la escritura se inicia con dibujos, con garabatos que para ellos tienen mucho sentido se puede decir que es su primera producción textual" (EF2)

Así, a través de la participación en la CAD, las profesoras revelan en su discurso una concepción de la escritura más asociada a la comunicación, que posee unas intencionalidades y un contexto; y esto se relaciona con el segundo hallazgo, vinculado al proceso escritor: "Inicialmente se habla con los niños sobre lo que se va a escribir, el por qué se va a escribir, a quién se le va a escribir, que tipo de texto se va a utilizar, luego realizar el trabajo, revisar esa escritura y hacerle las correcciones." (Respuesta de una docente durante la EF2 al preguntarles sobre cómo enseñan a escribir)

La tercera concepción se relaciona con el potencial de producción de textos auténticos desde nivel inicial, apartándose de la visión de que la única posibilidad es ir de lo simple a lo complejo, estos extractos de la EF2 ilustran este hallazgo: "Ahora con COBA y con la comunidad de aprendizaje me he dado cuenta de que la escritura es más que eso, la escritura es producir textos", "antes pensaba que los estudiantes en este grado solo podían escribir las vocales, las consonantes de una en una, palabras y oraciones cortas".

Por otra parte, el procesamiento de la información recolectada en la primera salida de campo para observación de prácticas de aula dio cuenta de dos hallazgos principales: la escritura como adquisición de una técnica, y ambiente de aula diseñado por las docentes.

Con relación a la escritura como adquisición de una técnica, en la revisión de los cuadernos de los estudiantes se destacaron actividades como planas de las vocales, consonantes, dictados. Igualmente, aunque el plan de aula que desarrollaban incluía actividades de escritura desde situaciones comunicativas, en la práctica, las docentes realizaban especialmente actividades de lectura y ejercicios perceptivo-motores: trazos y planas.

En cuanto al segundo hallazgo, se encontró que los textos dispuestos en el aula eran diseñados por las docentes, es decir, no se observó improntas de los estudiantes en las paredes u otros espacios del salón de clases, como lo ilustra este extracto del diario de campo: “en las paredes está el abecedario en mayúscula y minúscula, (). En la pared del fondo, se encuentran los meses del año y algunos números. No se observa un espacio con carteles u otros textos escritos por los niños”:

Por su parte, el análisis de la información obtenida en posteriores acompañamientos dio cuenta de hallazgos relacionados con: Producción de textos de uso auténtico que conlleva paredes letradas con improntas de los estudiantes, la escritura como proceso, y trabajo cooperativo.

Se observó en sesiones posteriores al inicio de la CAD, la producción de textos como el horario de clases, cartel de cumpleaños, rondas infantiles, entre otros. La siguiente imagen da cuenta de uno de los textos producidos por los estudiantes:

ILUSTRACIÓN 1. HORARIO DE CLASES PRODUCIDO POR LOS ESTUDIANTES

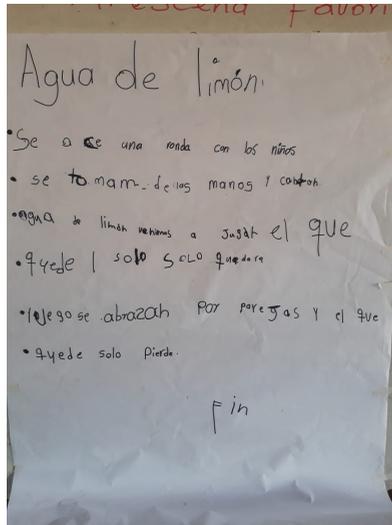
Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
6:00-7:00	Pro-natal	Matemáticas	ESPAÑOL	ESPAÑOL	ESPAÑOL
7:00-9:20	lectoescritura	Matemáticas			FÍSICA
		Español	Naturales	Naturales	
7:00-9:20	Descanso				
9:20-11:20	Matemáticas	Inglés	matemáticas	matemáticas	ARTE
9:20-11:20		Inglés	ciencias	ARTE	ARTE
11:20-1:00	Naturales	Naturales	Naturales	ciencias	

Este horario de clases se hizo como tarea de escritura interactiva entre compañeros, en grupos cooperativos, con apoyo de la docente. Fue retador para los estudiantes producir algunas palabras, “mieroles [SIC], socialas [SIC], lectoecrtura [SIC]”; sin embargo, éstos lograban escribir las palabras asignadas para completar el horario; esto en contraste con la creencia de que solo se escriben palabras con sílabas explícitamente estudiadas en clase; igualmente contrasta con la predominancia de los dictados como textos que pueden producir los estudiantes de este nivel.

Otro hallazgo importante fue el inicio de la composición como proceso, en el cual había una planificación, que incluía pensar y decidir sobre tema, audiencia, y propósito del texto a producir, la revisión y edición de borradores, para luego obtener la versión final del texto, que terminaba expuesto (publicado) en una de las paredes del salón. A continuación, se muestran extractos de información recolectada, alrededor de la producción de un cartel con la ronda infantil: Agua de limón.

El objetivo de la sesión era “escribir sobre el juego favorito de los estudiantes. (plan de aula). “La docente pregunta a los estudiantes sobre su juego favorito, ellos responden “la ronda del policía y agua de limón”, democráticamente, eligen “agua de limón.” La docente les pregunta “¿a quién le escribirán sobre el juego escogido?, un estudiante responde: “para la mamá para que juegue conmigo y se la aprenda cuando sea grande.” Seguidamente, en un cartel, la profesora escribe parte del título y los invita a seguir escribiendo, pasan al frente y entre todos escriben las instrucciones del juego, y la ronda.” (Notas en la guía de observación).

ILUSTRACIÓN 2. PRODUCCIÓN TEXTUAL DE INSTRUCCIONES Y RONDA INFANTIL



Tanto en esta ocasión, como en la anterior, y posteriores, los textos producidos bajo esta modalidad eran expuestos en las paredes del aula. Es decir, luego del estudio alrededor de la enseñanza de la escritura en nivel inicial en la CAD, se hizo habitual encontrar la impronta de los estudiantes en los textos expuestos en el aula.

Conclusiones

La participación de las docentes en esta comunidad de aprendizaje ha permitido que las docentes manifiesten un abandono progresivo de la concepción de escritura como adquisición de una técnica hacia la visión de ésta como sistema de representación. Así mismo, ha permitido una visualización de prácticas de escritura que contemplan el valor social y comunicativo de ésta. Que los textos expuestos en el aula, con una función real, sean diseñados por los estudiantes, conservando sus improntas, y el aprendizaje cooperativo han sido las prácticas más novedosas que se han encontrado mientras las docentes participan en la CAD.

Los alcances de esta comunidad de aprendizaje de docentes para estudiar acerca de la enseñanza de la escritura, en nivel inicial han sido visibles en cuanto al discurso y práctica de aula de las docentes participantes. Sin embargo, se han tenido obstáculos para la consolidación de este espacio de estudio, debido principalmente a factores de tiempo.

La transformación de las prácticas para la enseñanza de la lengua escrita en grado 1o involucra más que las concepciones y voluntad de las docentes; es común enfrentarse a tensiones con directivos y padres de familia que cuestionan la novedad, pues confían en lo tradicional: "A veces debemos hacerle caso a los padres de familia, que dicen que los niños tienen que llevar el montón de tareas, de planas" (Extracto de la EF2)

Referencias

- Balcazar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, IV (7-8), 59-77.
- ALasPalabras(2018). Modelo Comunicativo Balanceado COBA. Recuperado de <https://www.alas-palabras.com.co/QU%C3%89-ES-EL-MODELO-COBA/>
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*; Vol. 11 (1), 105-135
- Córdova, D, Ochoa, K, Rizk, M (2008) Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes

- Ferreiro, E. (1997). Los sistemas de la escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo Veintiuno Editores
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2011). Programa para la Transformación de la Calidad Educativa., Comunidades de Aprendizaje. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-310661_archivo_pdf_guia_actores.pdf
- Perrenoud, P (2011) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica. México: Editorial Grao
- Strauss, A y Corbin, J (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia,
- Swartz, S (2006) Cada niño un lector. Estrategias de enseñanza basadas en la investigación. Ediciones Universidad Católica de Chile
- Zamero, M (2010) La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Oportunidades alfabetizadoras: SOLES, una estrategia para favorecer la lectura y la escritura en la educación inicial

Enith Johana Cifuentes¹⁰

Bibiana Lorena Molina Morón¹¹

Universidad Mariana de Pasto

Revista de Clase Internacional. ISSN 2683-1554. Edición Especial Lectura y Escritura en la Sociedad Global. Enero 2020, pp. 71-80

Resumen: Este estudio buscó determinar el aporte de la implementación de una estrategia basada en Situaciones y Oportunidades para Leer y Escribir -SOLES- desde preescolar, como manera de abordar el aprendizaje de la lengua escrita desde la mirada de práctica social, donde los niños se comportan como lectores y escritores desde el ingreso a la escuela. Para recolectar la información se utilizaron un pre y un pos-test en el que participaron los niños de preescolar antes y después de la implementación de SOLES; también, observación directa, diario de campo y entrevista. Entre los hallazgos se encontró que la estrategia SOLES aportó significativamente en el aprendizaje de la lengua escrita de los niños participantes, principalmente en tareas de conciencia fonológica, principio alfabético, lectura y escritura emergente.

Palabras claves: Alfabetización temprana, predictores y enfoque comunicativo.

Abstract: This study aimed at determining the contribution of carrying out a strategy based on Situations and Opportunities to read and write -SOLES- (in Spanish) in preschool, as a way to approximate early literacy since a social practice perspective, where children behave as readers and writers since they enter to school. In order to collect the information, the researchers used different techniques and instruments as a pretest and a posttest in which preschool kids participated before and after the implementation of SOLES. Also, instruments such as direct observation, journal and interview were used. The main finding is related to the fact that SOLES significantly contributed to the literacy of the participant children, especially in tasks involving phonological awareness, alphabetic principle and early reading and writing.

Keywords: early literacy, predictors, communicative approach.

¹⁰ johacifuentes@gmail.com

¹¹ bibiana.molina90@gmail.com

Introducción

A través del acompañamiento situado realizado en un colegio del sector oficial de Colombia en el marco de un programa de mejoramiento de la calidad educativa se encontraron diversas preocupaciones en torno a los procesos de lectura y escritura en nivel inicial:

Primero, el dominio de habilidades de la lengua escrita -consideradas básicas- de los estudiantes que pasaban de grado transición al grado primero: Después de realizada la etapa diagnóstica en el nuevo curso, se evidenció que la mayoría de los niños no lograba escribir su nombre y gran parte de ellos no identificaba las letras del abecedario. Vistos estos resultados desde la teoría, Vellutino y Scanlon (citado por Villalón, 2008) afirman que: “la mayor parte de las dificultades que las niñas y los niños enfrentan en el aprendizaje de la lectura, tienen su origen en la falta de oportunidades en el contexto educativo de sus primeros años de vida” (p.20).

En segundo lugar, el tipo de familias o el apoyo que éstas prestaban al proceso lector de los estudiantes: la mayor parte de la población tenía un nivel educativo bajo, y posiblemente a causa de ello, no se evidenciaba en la escuela gran apoyo en casa. Las maestras afirmaban que “el apoyo por parte de los padres de familia en casa es poco y en algunos casos, nulo”. Así pues, las maestras de preescolar tenían prácticamente toda la responsabilidad de propiciar y desarrollar en sus estudiantes, además de los propósitos de formación en torno a la afectividad, la comunicación, y la motricidad fina-gruesa, el ingreso efectivo a la lectura y en general a la cultura escrita.

Igualmente, se identificó la ausencia de ambientes letrados en las aulas de nivel inicial, y en general, en la institución. Al observar las instalaciones físicas del establecimiento educativo, se encontró la ausencia de anuncios, palabras o carteleras expuestas dentro y fuera de las aulas de clase, y donde existían, cumplían un propósito más decorativo que comunicativo, el tamaño de la letra y el contenido del mismo no promovían el acercamiento del maestro con una intención de enseñanza específica.

Así pues, a causa de la problemática expuesta y de la inexistencia de planes o programas estratégicos desde los documentos institucionales, se concibió la necesidad de propiciar un entorno letrado y proponer estrategias que permitieran a las docentes fortalecer su conocimiento respecto a la alfabetización temprana, generando reflexión sobre ello; y al mismo tiempo, posibilitaran un acceso efectivo de los niños al mundo escrito.

Diversos estudios han mostrado que la alfabetización inicial no sólo implica aprender a decodificar, sino que es un proceso cognitivo y verbal que se extiende y marca una pauta en el rendimiento escolar porque incide en el desarrollo intelectual de los alumnos. Por ello, la presente investigación concibe la alfabetización temprana como un periodo en que los niños son

participantes activos de su proceso de aprendizaje, se involucran en la comprensión del uso del lenguaje y la relación del mismo con los elementos físicos y ambientes letrados que les rodean.

Cabe destacar que el ambiente letrado en la enseñanza de la lectura y escritura, juega un papel fundamental, Nemirovsky (2009) afirma que una adecuada implementación de un ambiente letrado, debe desarrollarse paralelo a un proceso de estudio y reflexión en torno a la teoría del Lenguaje Integral, de manera que el proceso de escribir y de leer, pueda darse tomando en cuenta las características de desarrollo de los niños, y desde las diversas disciplinas o áreas del currículo. A su vez, las estrategias pedagógicas constituyen aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de una disciplina específica en los estudiantes (Bravo, 2008, p.52), éstas se valen de distintos recursos o elementos.

En ese sentido, la puesta en marcha del entorno y estrategias de este estudio se configuró desde una propuesta que las autoras-investigadoras denominaron SOLES: Situaciones y Oportunidades para Leer y Escribir. Por medio de SOLES se plantearon acciones didácticas para la enseñanza de la lengua escrita, teniendo en cuenta tanto aspectos comunicativos como formales de ésta.

En cuanto al enfoque comunicativo de SOLES, se propusieron situaciones comunicativas, considerando que lo que sucede en el aula debe darse desde una concepción comunicacional y funcional. (Castedo,1995)

Respecto a los elementos formales, la estrategia pedagógica SOLES, apoyada por el 'National Early Reading Panel' (2008), determinó abordar la conciencia fonológica, la conciencia de lo impreso, memoria, vocabulario y el procesamiento visual como herramientas de planeación, instrucción y valoración.

Por último, pero no menos importante, se tuvo en cuenta la reflexión docente, definida como la capacidad de los maestros para justificar, dar cuenta de sus acciones dentro del aula, desde una mirada introspectiva. Para realizar este proceso de reflexión "el maestro no puede apoyarse exclusivamente en su instinto o en un conjunto de técnicas preestablecidas y descontextualizadas, sino, más bien, debe reflexionar de una manera crítica y analítica". (Domingo, 2013, p.160). Así, durante la implementación de la intervención se validó una figura externa de observación en el aula que tomaba apuntes (mentor), y finalmente se dio la conversación profesional que conllevó a analizar los aspectos identificados como oportunidades utilizadas o dejadas de usar en beneficio del proceso de aprendizaje, dicha apertura aportó a ambos sujetos.

Todo esto con el objetivo de determinar el aporte de la estrategia pedagógica SOLES en la alfabetización temprana de los estudiantes de preescolar y en la práctica de aula de la docente

Materiales y métodos

Este estudio fue realizado en el municipio de Riohacha, en La Guajira-Colombia, en el Establecimiento Educativo Livio Reginaldo Fischione. 25 estudiantes de preescolar, en una edad promedio de 5 a 6 años, y su maestra fueron los participantes. La investigación se orientó desde un enfoque mixto con predominancia cuantitativa. La muestra fue seleccionada por medio de una técnica no probabilística, por conveniencia, según la disposición voluntaria de la maestra.

Instrumentos

Se aplicó una prueba escrita de entrada y una prueba de salida a todos los estudiantes, esta prueba permitió medir y comparar el desempeño obtenido por los estudiantes participantes antes y después de la implementación de la estrategia. Para contrastar las aplicaciones se usó la estadística descriptiva e inferencial por medio del estadígrafo T de student.

Este instrumento se basó en la Prueba de Alfabetización Inicial (Villalón & Rolla, 2000), con algunas modificaciones. Se conservaron las mediciones de los desempeños en Conciencia Fonológica: Discriminación del sonido inicial, Conciencia de lo impreso: Direccionalidad, signos de puntuación, uso de mayúsculas, información en un texto (nombre del libro y nombre del autor), Principio alfabético: Identificación de las veintisiete letras del abecedario, Prelectura: relación imagen - palabra, palabra - imagen, Escritura Emergente: Escritura del nombre y algunas palabras conocidas.

También se utilizó un diario de campo, el cual se diligenció durante el desarrollo de las 15 sesiones contempladas para el estudio, esta información se procesó por medio de tablas de frecuencia y listas de control, en las que se registró el número de veces en las que se presentaron oportunidades para favorecer el desarrollo de los precursores evaluados, así como también, fueron útiles para caracterizar la práctica de aula docente, teniendo en cuenta elementos como clima y organización del aula, el uso de materiales y la motivación al aprendizaje. Finalmente, la tercera técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada a la docente. Los datos obtenidos se sistematizaron por medio de la transcripción del audio, organización y relación con las categorías deducidas y las conceptualizaciones dadas.

Las actividades propuestas dentro de la estrategia SOLES fueron diseñadas para trabajarlas en la primera hora de clase, es decir, formaron parte de las rutinas de inicio de la jornada, y fueron contextualizadas y desarrolladas con los recursos del medio. Se tuvo en cuenta para su diseño, referentes como Marta Zamero, Estrategias EGB (una propuesta realizada en Argentina, 2010), las actividades, momentos y recursos que hacen parte de la estrategia de lectura compartida de Swartz (2010). Asimismo, cobró importancia el ambiente de aprendizaje y los recursos disponi-

bles en las paredes, tales como: el vocabulario, calendario, el abecedario, la agenda de lectura, entre otros.

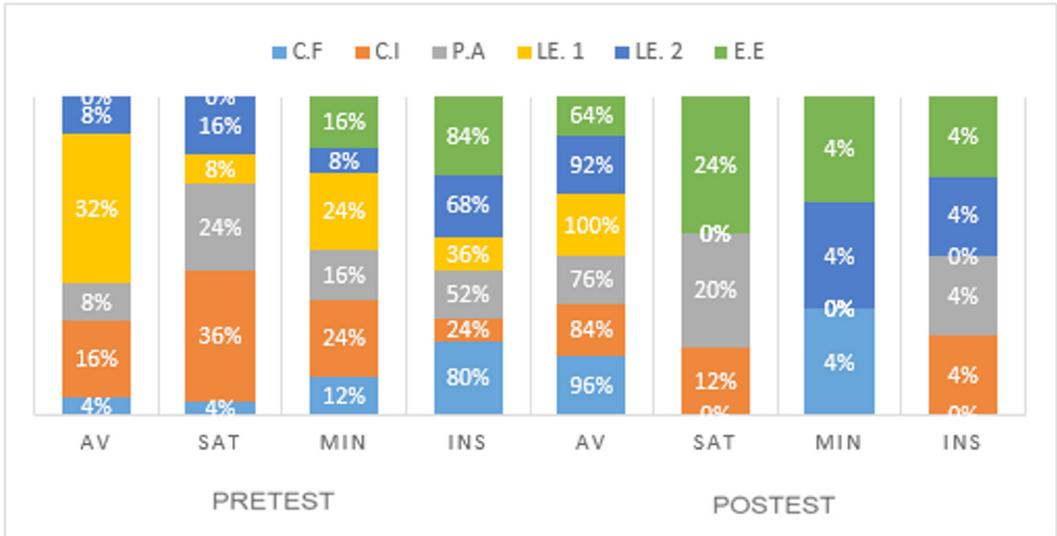
La duración de la intervención fue de tres meses aproximadamente, se trabajaron tres sesiones por semana relacionadas entre sí, cada semana la actividad central varió y específicamente tuvo una situación, por ejemplo:

SITUACIÓN	PROPÓSITO
Preparamos nuestra agenda de lectura	Escoger e identificar títulos de los diferentes cuentos presentados
Rima Rin, Rin renacuajo	Leer textos memorizados
¡Escribiremos nuestro primer cuento!	Identificar elementos que contiene la portada del cuento, uso de mayúsculas, direccionalidad, etcétera.

Resultados y discusión

Al realizar el análisis estadístico se utilizó la distribución de probabilidad t-student, debido a que la muestra fue menor de 30, se calculó la medida de discrepancia y el resultado obtenido fue 15,56 y teniendo en cuenta que el valor teórico es 1,711 de acuerdo a la tabla de distribución t-student, considerando que el grado de libertad es 24 y el nivel de significancia es del 5%, se observa que $15,56 > 1,711$. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis H_1 . Esto es, la implementación de la estrategia SOLES aportó significativamente en la alfabetización temprana de los estudiantes de transición del establecimiento Livio Reginaldo, sede Paraíso de Riohacha, La Guajira.

Asimismo, los resultados que arroja el software estadístico SPSS 23, se encuentra que el $p\text{-valor} = 0.000 < 0.05$. Lo que permite afirmar que con una probabilidad de error menor al 0.05, la implementación de la estrategia SOLES incidió en la alfabetización temprana de los estudiantes de transición del establecimiento educativo en cuestión.



Gráfica 1. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en cada tarea – 1ra aplicación y 2da aplicación

Antes de la implementación de la estrategia pedagógica SOLES en tareas relacionadas con conciencia fonológica, el 80% de los estudiantes evidenció un desempeño insuficiente, mientras que el 12% mostró un desempeño mínimo, un 4% mostró un desempeño satisfactorio, y el mismo número de estudiantes demostró un desempeño avanzado. Después de la implementación de la estrategia, en la misma tarea se evidencia que el 96% de los estudiantes alcanzó el nivel avanzado, el 4% de los estudiantes obtuvo un desempeño mínimo y ninguno de los estudiantes se ubicó en el nivel satisfactorio e insuficiente.

Como hallazgo inesperado se encontró que, mientras los niños participantes realizaban por segunda vez la prueba, evidenciaban mayor seguridad y atención en cada una de las tareas propuestas, por ejemplo, en la de conciencia fonológica era suficiente decirles una sola vez el conjunto de palabras para que ellos lograran identificar la del sonido inicial distinto. También, en su desempeño en la tarea de escritura emergente se evidenció una mejoría, como lo muestra la siguiente imagen.

V. ESCRITURA EMERGENTE:

Di tu nombre y luego escríbelo aquí:

-Eibrk

Ahora "Escribe las palabras que quieras escribir. Puedes escribir palabras del cuento que leímos".

Ma

Puntuación: 0 /17

V. ESCRITURA EMERGENTE:

Di tu nombre y luego escríbelo aquí:

-Erik-David

Ahora "Escribe las palabras que quieras escribir. Puedes escribir palabras del cuento que leímos".

mamá

pa pa

gato

patos

Puntuación: 16 /17

Casa

sapo

poni

paloma

En la primera aplicación se puede identificar la intención de escritura, el uso de algunas letras, según la clasificación de la autora Emilia Ferreiro (1997) se ubica en el nivel hipótesis silábica. Pero en la segunda aplicación, ya es posible identificar el uso de las letras ubicadas de modo que representan una palabra con sentido y significado, ubicando al estudiante en el nivel alfabético.

Por otra parte, mediante el uso de los diarios de campo se observó que la conciencia de lo impreso fue uno de los precursores que más posibilidades de ser trabajado tuvo durante la implementación de la estrategia SOLES, estando presente en 14 de las 15 sesiones efectuadas, seguido de la conciencia fonológica y el conocimiento del alfabeto, que también fueron amplia-

mente abordadas en las sesiones desarrolladas, permitiendo a los estudiantes mejorar sus niveles de desempeño en la segunda aplicación de la prueba de alfabetización. Coherente con este hecho, las tareas de conciencia de lo impreso y principio alfabético fueron las que más mejoraron en la segunda aplicación respecto a la primera aplicación. Así, los datos permiten reconocer una relación directamente proporcional entre las veces en que un aprendizaje es favorecido y el desempeño que se alcanza en el mismo.

Adicionalmente, se destaca como una constante la motivación y la organización del aula, la disposición del grupo a las actividades de aprendizaje y el manejo del grupo y clima de aula como elementos relevantes de la práctica pedagógica de la docente acompañada, siendo la motivación y organización del aula el elemento que evidenció mayor frecuencia en las quince sesiones, estando presente en catorce de ellas, seguido de la disposición del grupo a las actividades de aprendizaje; aspectos que dan cuenta de una participación activa y concentración por parte de los niños al momento de realizar las actividades propuestas.

Finalmente, la entrevista a la maestra permitió develar que su práctica de aula tuvo modificaciones positivas que se vieron reflejadas especialmente en el aprendizaje de sus estudiantes; en palabras de la maestra "Yo pensaba al principio que los niños no iban a dar para realizar las actividades, las veía complejas, difíciles, pero por el contrario fueron muy llamativas para ellos." "No es eso que nosotros veníamos realizando, que eso lo hacíamos como una rutina, lo mismo, las mismas actividades. Esto es como motivando al niño siempre jugando. Es diferente es más rápido y más concentración".

Esto último permitió plantearse algunos interrogantes para la discusión, ¿Si, desde la planificación de la enseñanza, se tienen en cuenta situaciones comunicativas podrían favorecerse los aprendizajes en torno a los procesos de alfabetización? ¿Necesita el maestro las comunidades de aprendizaje para generar planificaciones estructuradas, reflexionar en torno a la planeación misma e intercambiar experiencias? ¿Cuáles son los principales obstáculos para que se den estas planeaciones? Esto en consideración a que "reducir al silencio a quienes toman las decisiones en el aula no ayuda en el anhelo de producir transformaciones favorables en educación, específicamente en las prácticas de alfabetización inicial" (Cifuentes y otros, 2017).

Conclusiones

El desarrollo de este estudio permitió establecer que una estrategia como SOLES que considera aspectos afectivos y comunicativos para la enseñanza de la lengua escrita en nivel inicial, al tiempo que presta atención explícita a elementos formales de ésta aporta significativamente en la alfabetización temprana de niños de preescolar.

Se encontró que la mayoría de los estudiantes mejoró en tareas relacionadas con cinco precursores de causalidad de la lectura y escritura, en correspondencia con el nivel evidenciado antes y después de la estrategia. Respecto a la tarea de conciencia fonológica el nivel avanzado aumentó en un 92%, la tarea relacionada con conciencia de lo impreso obtuvo un incremento del 68%, al igual que la tarea de principio alfabético; y en cuanto a la tarea relacionada con la escritura emergente el nivel avanzado aumentó en un 64%, demostrando así la efectividad de la estrategia SOLES.

Por otra parte, al diseñar la práctica de aula por medio de la estrategia SOLES se evidencia que ésta influyó de manera positiva en aspectos relacionados con el clima de aula, la organización de la misma y la motivación en el aprendizaje de los niños participantes de la muestra, elementos presentes según lo observado y registrado en los diarios de campo, donde no tiene mayor protagonismo el uso de materiales, en este caso, las paredes letradas que fueron los recursos utilizados, fueron un apoyo más para el proceso de enseñanza y no el elemento fundamental.

Es posible concluir también que la motivación al aprendizaje es un elemento esencial para acercar a los niños a los recursos que se exponen en el aula y a la promoción de los aprendizajes, del mismo modo se evidencia que si estos recursos responden a situaciones del contexto, inmersas en un enfoque comunicativo, los estudiantes pueden mostrar interés y disposición al aprendizaje.

Finalmente, se encontró que la implementación de la estrategia pedagógica SOLES promovió la reflexión de la docente, en torno a la práctica pedagógica, en comparación con las prácticas tradicionales, destacando dentro de la práctica reflexiva la percepción sobre los estudiantes y los desafíos, el primero relacionado con los juicios de valoración acerca del aprendizaje de los estudiantes, y el segundo respecto a la capacidad para resolver situaciones imprevistas en el aula. La docente reconoció una distinción de las prácticas de aula propias y la necesidad de insertar las actividades que conformaron la estrategia SOLES en futuras oportunidades de trabajo con los niños.

Por último, es propicio manifestar cómo desde iniciativas pedagógicas es posible promover la paz, específicamente al hablar de una sociedad que atraviesa una época de posconflicto, plantea la necesidad no sólo de enseñar una cátedra específica, sino que la paz es una práctica y un bien para todos, siendo este un macro acuerdo que necesariamente debe verse en acciones cotidianas. En este sentido, con relación al presente estudio, se resalta que por medio de la implementación de la estrategia SOLES, los estudiantes tuvieron la oportunidad de generar acuerdos, decidir de forma autónoma, respetar la palabra del compañero, el seguimiento a las instrucciones y la escucha activa, los cuales pueden considerarse como un aporte a la construcción de paz desde las aulas.

Referencias

- Bravo, H. (2008). Estrategias pedagógicas. Córdoba: Universidad del Sinú.
- Castedo, M. L. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y vida*, 1-21.
- Castedo, M. L. (1993). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y vida*, 1-21.
- Cifuentes, J., Acero, J & De la Cruz, D. (2017). La lectura y la escritura como objeto de enseñanza: la voz de los maestros de básica primaria. *Lectura y escritura en la sociedad global perspectivas y prospectivas en Hispanoamérica*, 55-64.
- Early Language and Literacy Classroom Observation Tool (ELLCO; Smith, Brady & Anastasopoulos, 2008).
- Ferreiro, E. (1997). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño (Spanish Edition)
- Nemirovsky, M. (2009). La escuela: espacio alfabetizador. En *Experiencias escolares con la lectura y la escritura* (pág. Cap. 1).
- Roget, A. D. (2013). En *Práctica reflexiva para docente* (págs. 1-421). Saarbrücken: PUBLICA.
- Swartz, S. L. (2010). Cada niño un lector. <https://www.researchgate.net/publication/288490590>.
- Villalon, M. (2008). Alfabetización Inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida. Ediciones UC.

Escritura de reseñas críticas para favorecer la alfabetización académica de estudiantes nóveles de medicina unab

Allan Amador Díaz Rueda¹²

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Revista de Clase Internacional. ISSN 2683-1554. Edición Especial Lectura y Escritura en la Sociedad Global. Enero 2020, pp. 81-94

Resumen: Este trabajo presenta los resultados de la sistematización de una experiencia educativa realizada durante el 2018 con estudiantes de primer semestre de Medicina de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Colombia). En él se reportan los procesos de acompañamiento y evaluación permanente implementados por el docente para que sus aprendices elaboraran reseñas críticas sobre artículos académicos relacionados con el área médica. Algunos de los hallazgos más destacados en los desempeños de los participantes fueron: el mejoramiento de la expresión escrita; la adquisición de terminología clínica; la escogencia de información académica tomada de fuentes confiables; y el análisis de situaciones que exploran aspectos éticos de los profesionales de la salud.

Palabras clave: Reseña crítica, escritura académica, alfabetización académica, terminología clínica, ética médica.

Introducción

En muchas ocasiones los profesores de educación superior tienden a juzgar de forma negativa los desempeños en lectura, escritura y oralidad de sus estudiantes de primer semestre. De hecho, usualmente se responsabiliza a la educación media por las dificultades que los nuevos universitarios evidencian; sin embargo, algunas universidades han decidido pasar de la cultura de la queja, a la de la acción y están reflexionando sobre las diferentes necesidades comunicativas que existen entre el colegio y la universidad.

Es por eso que la Universidad Autónoma de Bucaramanga ha venido implementando distintas ideas para aportar al mejoramiento de los procesos de formación de sus estudiantes. Esto incluye el propósito de conjugar la formación profesional, la humanística y la inserción de prácticas académicas. Para cumplir con este objetivo, la institución cuenta, entre otras estrategias, con la asignatura Expresión en el primer semestre de los planes de estudio de los programas académicos.

¹² adiaz95@unab.edu.co

micos que ofrece. En ella se espera dotar a los estudiantes de las herramientas para que puedan desarrollar la comprensión y producción textual de manera autónoma, mediante la creación de experiencias de aprendizaje que atiendan a las necesidades y expectativas de los educandos. Paralelamente, la UNAB también está trabajando en la sistematización de experiencias educativas como política institucional para preservar las buenas prácticas de enseñanza y mejorar aquellas que resulten poco efectivas.

Como respuesta al contexto recién descrito, desde el Departamento de Estudios Sociohumanísticos se propuso una idea para sistematizar las acciones pedagógicas en los cursos de Expresión. Para esta prueba piloto se escogió el programa de Medicina, debido a que registró una de las tasas de deserción más alta en estudiantes de primer semestre durante el 2017. Esta iniciativa consideró un estudio de distintas perspectivas sobre los asuntos relacionados con la lectura, la escritura y la oralidad en los estudiantes de primer ingreso.

En primera instancia, se les preguntó a los profesores de las asignaturas iniciales de Medicina cuáles eran las dificultades en LEO que percibían en los recién ingresados. También, se aplicó una prueba escrita a los estudiantes. En ella, se evaluó su capacidad para Identificar géneros discursivos, comprender propósitos comunicativos de los textos, escribir con cohesión y coherencia, y respetar los derechos de autor en sus producciones. Finalmente, los nuevos universitarios respondieron una encuesta que fue diseñada con el objetivo de conocer sus gustos y hábitos lectores.

Gracias a estas acciones fue posible identificar que, según los profesores, los universitarios tienen dificultades para sintetizar ideas clave, analizar la información de los textos, emitir conceptos argumentados y familiarizarse con la terminología médica. De otra parte, los resultados de las pruebas mostraron que los aprendices tenían problemas para distinguir las diferencias entre resumen, reseña y ensayo; definir propósitos comunicativos en sus textos, organizar las ideas, considerar al lector, hacer citas y referencias según las normas Vancouver, y redactar escritos con cohesión y coherencia.

Con la encuesta, pudo identificarse que los estudiantes leen principalmente sobre temas de su interés; cuestiones que les permitan aprender, entretenerse y, en último lugar, cumplir con tareas académicas. En lo concerniente a sus intereses con la asignatura Expresión, las respuestas más comunes fueron asuntos relacionados con: Medicina (enfermedades genéticas, medicina alternativa, ética médica, neurología, salud pública, nomenclatura, investigación médica); Academia (aplicaciones de la investigación, textos argumentativos, ensayos, química orgánica, tipos de aprendizaje, maneras de estudiar, artículo científico, comprensión lectora, argumentación, expresión oral, investigación académica); y cultura general (filosofía, política, historia de las guerras, igualdad de derechos, religiones, tecnología, economía, arte, física).

Una vez obtenidos los datos, se procedió a revisar bibliografía que diera luces para ayudar a 26 estudiantes de Medicina, matriculados en un grupo de Expresión del segundo semestre académico del 2018, a superar las dificultades encontradas, teniendo como insumo sus intereses y expectativas con la asignatura. Luego de esta pesquisa se determinó diseñar una secuencia didáctica para acompañarlos en la escritura de reseñas críticas. Además, se estipuló el uso de un diario de campo y el análisis de los trabajos de los aprendices para documentar la experiencia. Luego se analizó lo ocurrido con el ánimo de evaluar la intervención realizada, con el fin de sacar conclusiones y plantear recomendaciones que aporten, tanto al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos, como a la intención de sistematizar las acciones de LEO en la UNAB.

Los siguientes apartes contienen la exploración teórica realizada, la descripción analítica de la secuencia didáctica empleada; además de las conclusiones y recomendaciones que arrojó esta práctica.

Marco teórico

Inicialmente fue necesario acordar ciertas premisas teóricas en enseñanza- aprendizaje de LEO en Educación superior. Estudios como *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país* (Pérez y Rincón, 2013) y *Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia* (Salazar et al, 2015), han señalado que las dinámicas universitarias exigen a los estudiantes usos distintos de la lengua en comparación con los niveles educativos anteriores.

Allí surge la importancia de promover la Alfabetización académica que propone Paula Carlini (2013). Esta refiere al proceso de enseñanza para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Agrupa las acciones que realizan los maestros, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según las maneras específicas de cada campo de estudio.

De forma complementaria, una tercera premisa teórica está respaldada por las ideas de López y Arciniegas (2004), quienes insisten en desarrollar la Función epistémica de LEO en la educación superior para que los aprendices adquieran estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje.

Una vez establecida esta base teórica, fue necesario definir el género discursivo más pertinente para ayudar a los estudiantes de Medicina a superar las dificultades encontradas en la exploración inicial. Después de considerar diferentes opciones, se adoptó la reseña crítica como la posibilidad más acertada, por tratarse de un escrito que contextualiza, sintetiza y analiza una obra o evento, para luego argumentar un juicio crítico sobre la misma. Además, gracias a ella, los

lectores podrán formarse una idea general sobre el contenido y la calidad del objeto de estudio reseñado (CREA, 2012).

Adicionalmente, el profesor Luis Bernardo Peña (2009) explica que la lectura y escritura de reseñas ayuda a los estudiantes a comprender mejor el contexto de origen de los textos, sintetizar la información clave de estos; mejorar la habilidad de paráfrasis, potenciar la capacidad de análisis, tomar una postura crítica frente a un objeto de lectura y argumentarla.

De igual modo, fue imprescindible escoger los objetos de estudio para la realización de reseñas. En tal sentido, se acogió la recomendación de Rosalind Ivanic (2009), quien plantea que la lectura y la escritura en la universidad tienen como propósito evidenciar y potenciar en los estudiantes conocimientos, comprensión de fenómenos propios de las disciplinas y competencias relacionadas con las mismas. Para tal fin, y atendiendo a los intereses mostrados por los estudiantes en las encuestas de entrada, se concluyó que los futuros doctores escribirían reseñas críticas sobre artículos académicos del área médica.

También fue imperativo definir la manera en que se acompañaría a los estudiantes en la escritura de sus reseñas. Según Coll (1992), la secuencia didáctica es un proceso de enseñanza - aprendizaje que busca alcanzar metas precisas mediante la planificación cuidadosa de: a) los materiales educativos; b) el aprovechamiento de las expectativas y actuaciones de los estudiantes para que, producto de la reflexión, puedan mejorar sus aprendizajes; y c) la evaluación de todos los elementos de la experiencia educativa en función al cumplimiento de metas de enseñanza y aprendizaje. Tales virtudes resultaron muy útiles para el desarrollo de este trabajo pedagógico.

Finalmente, se acogieron algunas de las recomendaciones de "Los cinco tiempos para la sistematización de experiencias", propuestas por Oscar Jara (2018):

1. Haber participado en la experiencia.
2. Formular un plan de sistematización.
3. Reconstruir el proceso vivido.
4. Analizar, interrelacionar e interpretar los hallazgos para identificar los avances en los aprendizajes.
5. Formular conclusiones, recomendaciones y propuestas.

Compilados los anteriores aportes teóricos, se procedió a planificar una secuencia didáctica que tuvo como objetivo central acompañar a 26 estudiantes de primer semestre de Medicina UNAB, en la escritura de reseñas críticas sobre artículos académicos del área de la salud. Cabe mencionar que la propuesta preliminar tenía una duración de cinco semanas, distribuidas en diez sesiones de 120 minutos, cada una, y que se optó por hacer el seguimiento de la experiencia

mediante dos técnicas de recolección de datos: anotaciones en un diario de campo y análisis de las producciones de los aprendices.

El desarrollo final de la propuesta exigió varias modificaciones del diseño original. En el siguiente apartado se reporta la implementación completa de la secuencia didáctica con el análisis realizado a las notas del diario de campo y las versiones de reseña escritas por los estudiantes.

Desarrollo de la experiencia

Asignatura: Expresión

Tema general: la reseña

Objetivo general: potenciar las habilidades de síntesis, análisis y argumentación de un grupo de estudiantes de primer semestre de Medicina UNAB, mediante la escritura de reseñas críticas sobre artículos académicos relacionados con el área de la salud.

Duración de la secuencia y número de sesiones previstas: 5 semanas, compuestas por 10 encuentros de 120 minutos cada uno.

Duración de la secuencia y número de sesiones implementadas: 8 semanas, compuestas por 16 encuentros de 120 minutos cada uno.

Recursos: bases de datos, dispositivos móviles (teléfonos inteligentes, tabletas, etc.), formato de auto, co y heteroevaluación, entre otros.

Evidencias de aprendizaje: formatos de auto, co y heteroevaluación diligenciados, borradores de textos y discursos de los estudiantes durante las asesorías realizadas en clase.

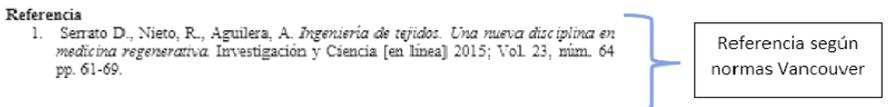
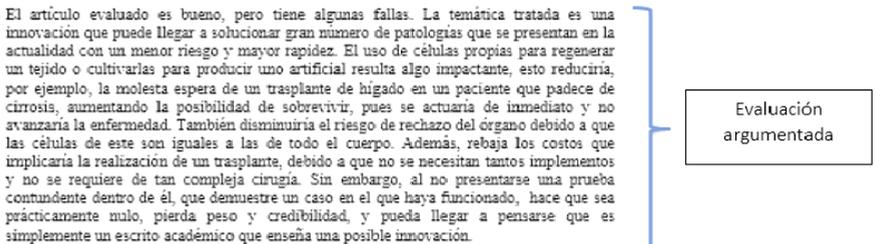
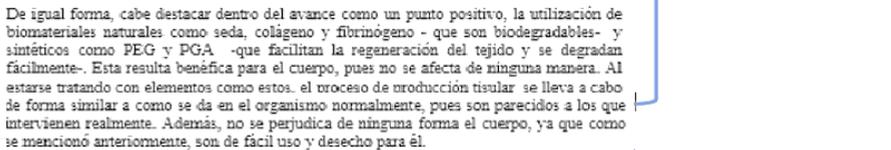
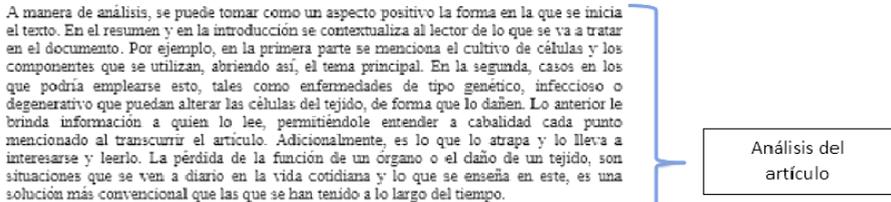
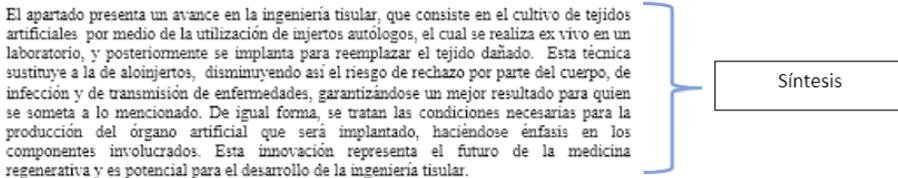
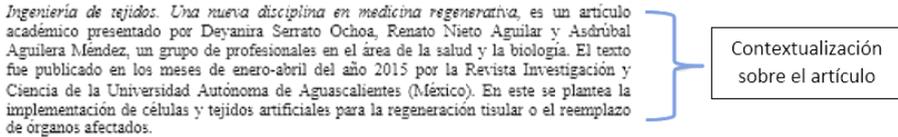
SESION	ACTIVIDAD
1	1. Divulgación de los resultados del ejercicio inicial. 2. Justificación sobre la importancia de escribir reseñas en la universidad.
2 - 3	3. Lectura de la noticia de un estudio médico innovador. 4. Lectura del artículo original. 5. Análisis de las diferencias entre la noticia y el artículo.
4	6. Análisis de una reseña, escrita por el docente, sobre el artículo original. 7. Solicitud a los estudiantes: buscar un artículo médico de su interés.
5 - 6	8. Explicación sobre cómo usar bases de datos para encontrar el artículo de interés. 9. Acompañamiento (revisión de fuentes, autores, etc.) en la selección del artículo a analizar.
7-8	10. Acompañamiento en la comprensión del artículo.
9	11. Escritura de la primera versión de la reseña, sin instrucciones precisas.
10	12. Presentación de los criterios de evaluación de la reseña. 13. Explicación del formato de auto, co y heteroevaluación. 14. Autoevaluación, con base en los criterios, del primer borrador.
11 – 12	15. Escritura de la segunda versión de la reseña.
13 - 14	16. Coevaluación del borrador de reseña, con base en los criterios, mediante la dinámica de AUTOR - EVALUADOR - ARBITRO. Los evaluadores hacen tres lecturas de la reseña: - En voz alta, con pronunciación consciente. - General, para conocer el contenido del documento. - Analítica, para verificar el cumplimiento de los criterios. 17. Escritura de la tercera versión de la reseña. Entrega al docente para heteroevaluación.
15	18. Revisión de los comentarios hechos por el docente en la heteroevaluación. 19. Realización de ajustes.
16	20. Entrega final del documento y concertación del título del documento compilatorio.

Descripción de la secuencia didáctica implementada (Fuente: elaboración propia)

Conclusiones

Los análisis arrojaron, entre otros avances, el mejoramiento de la expresión escrita de los aprendices; el uso de terminología del campo médico en sus discursos; la selección de información académica tomada de fuentes confiables; y el análisis de situaciones que exploran aspectos éticos de los profesionales de la salud.

Una muestra de los progresos en la expresión escrita fue que la mayoría de las reseñas elaboradas por los estudiantes cumplían con las características esenciales de este tipo de documento, pues el 95% de los trabajos presentaban un título llamativo que estaba relacionado con el tema versado en el artículo; 100% tenían un subtítulo que hacía explícito el género discursivo; 100% exhibían la información académica de quienes escribieron las reseñas; 87% contextualizaban al lector sobre el artículo escogido como objeto de estudio; 91% sintetizaban la información relevante de artículo; 78% analizaban el contenido de la publicación académica seleccionada, mediante la estructura: planteamiento, evidencia y reflexión; (82%) emitían un juicio argumentado sobre la obra; y 77% presentaban, de manera correcta, la referencia del texto base, según las normas Vancouver. A continuación, se presenta un ejemplo de reseña elaborada por los estudiantes:



De otro lado, las reseñas dieron cuenta de la apropiación hecha por los estudiantes de diferente terminología médica. Evidencia de ello, fueron las temáticas escogidas por aprendices para seleccionar los artículos que analizaron, dentro de las que se destacan: terapia celular con linfocitos CART, musicoterapia, regeneración auditiva, trastornos mentales, embarazo gemelar, medicina basada en evidencia, producción de órganos bioartificiales, bombas de insulina en diabetes tipo 2, nanotecnología y aterosclerosis, farmacología, estimulación cerebral para tratar el Parkinson, medicina personalizada, neurocirugía guiada por imagen, trasplante de útero, Bioimpresoras 3D, proteínas Inmunogénicas para tratar el VIH / Sida, Ingeniería de tejidos, medicina regenerativa, radioterapia intraoperatoria, antígenos y tratamiento del cáncer, Insomnio como problema de salud pública, células madre y el proceso de antienvjecimiento cutáneo, entre otros.

Una ventaja adicional de esta experiencia educativa tuvo que ver con las herramientas empleadas por los estudiantes para conseguir el artículo de su interés. Dentro de las bases de datos consultadas se destacan: OVID, UpToDate, DynaMed, MEDLINE, ClinicalKey, Scopus, Science Direct y EBSCO. Vale la pena destacar que la secuencia didáctica aportó al proceso de adaptación de los estudiantes a la vida universitaria, pues les mostró las opciones para buscar información académica que ofrece el Sistema de bibliotecas UNAB.

Hubo un elemento significativo de la intervención realizada: el análisis de situaciones que exploran aspectos éticos de los profesionales de la salud. Verbigracia, en la reseña JUGANDO A SER DIOS. Reseña crítica del artículo Bioimpresoras 3D como herramienta de innovación en el futuro de trasplantes de órganos, la autora plantea lo siguiente:

Otro punto que hay que enmarcar es que dichas Bioimpresoras 3D podrían llegar a ser utilizadas para plagios, pues vulnera los derechos del autor. La réplica de objetos copyright mencionada en el texto, terminará siendo difícil de controlar, debido a que los escáneres 3D permiten la réplica de cualquier objeto. Por otra parte, el uso de estas puede ser utilizado para cosas innecesarias o inútiles y esto hay que reconocerlo, ya que cualquier persona que pueda tener acceso a estas podría tener la intención de generar un objeto 3D, quizás hacer un producto más bonito que cualquier otro, pero a pregunta aquí termina siendo: ¿Resultará servir de algo?, ¿Mejorará la vida de alguien que lo necesita? (P.10). Por esta razón sería imprescindible que los países beneficiados por este proyecto generen políticas por parte del gobierno las cuales limiten tanto el uso específico de estas, como también el tipo de personas que las vaya a utilizar, el cual claramente debe ser liderado por profesionales del campo de la salud, ya sea desde enfermeros, especialistas hasta ingenieros biomédicos y no cualquier persona que desconozca en sí el valor que posee dicho avance en el área de la salud.

En¿IMAGINASHACERTEUNAUTOTRASPLANTECONUNÓRGANOHECHOPORTUSPROPIAS CÉLULAS? Reseña crítica del artículo Producción de órganos bioartificiales, la autora escribió:

el texto habla de que muchos procedimientos están siendo utilizados sin tenerse en cuenta las determinadas experimentaciones; al plantear lo siguiente: “se han empezado a utilizar trasplantes sin haberse realizado los requeridos ensayos clínicos previos, sin conocer en profundidad si muestran o no efectos secundarios, sin haber determinado su evolución a largo plazo, sin una adecuada valoración de riesgo-beneficio y sobre todo sin la requerida y exhaustiva experimentación animal previa” (p.169). Lo que da muestra de la negligencia médica, que por el querer salvar a una persona, terminan haciendo lo contrario.

De este modo, la escritura de reseñas críticas sobre artículos relacionados con asuntos del área de la salud mostró ser útil no solo para mejorar las habilidades escriturales de los estudiantes de Medicina, sino que también contribuyó a: ampliar su banco conceptual de terminología disciplinar, buscar información académica en las fuentes confiables que ofrece el sistema de bibliotecas UNAB e identificar situaciones que abordan aspectos éticos de los profesionales de la salud.

Adicionalmente, el presente trabajo didáctico arrojó otras conclusiones específicas, estas son:

1. La escritura de reseñas hace que los aprendices establezcan relaciones significativas entre aquello que leen y escriben, pues demanda un alto grado de comprensión del texto original y un dedicado trabajo de expresión de las ideas que el documento base les generó.
2. Fue un acierto permitir que los estudiantes seleccionaran los artículos que deseaban reseñar, pues esto permitió que se mantuvieran interesados en desarrollar el trabajo. Sin embargo, al inicio, la escogencia del texto resultó problemática, debido a que muchos de los estudiantes provienen de contextos educativos donde rara vez tienen la posibilidad de proponer ideas para sus procesos de aprendizaje, por ello, los educandos de primer semestre usualmente no saben qué hacer con el poder de elegir.
3. Los aprendices mejoran sus producciones escritas cuando tienen orientaciones claras sobre qué se espera de sus textos y con qué criterios serán evaluados.
4. Para desarrollar propuestas didácticas como esta es absolutamente necesario tener el respaldo de los docentes disciplinares, puesto que sin su asesoría sería imposible que los estudiantes comprendieran o produjeran textos concernientes a su futura profesión.

5. La búsqueda de información académica fue una manera directa de explicar que todo profesional debe mantenerse actualizado, mediante la lectura de los estudios más recientes en sus campos de estudio.
6. Los estudiantes no estaban acostumbrados a los procesos minuciosos de lectura y escritura que pueden tardar varias semanas. Por ello, se les notó apáticos en ciertos momentos del trabajo.
7. Durante las asesorías, los participantes expresaron que, gracias a esta experiencia, estuvieron en contacto con sus intereses médicos, pues las asignaturas de primer semestre se concentran únicamente en la biología celular y molecular.
8. La secuencia didáctica fue eficiente en promover la transición entre las maneras de leer y escribir en el colegio y la universidad. Por ejemplo, partió del estudio de géneros periodísticos como la noticia y finalizó con el análisis de géneros académicos como el artículo.
9. La dinámica de coevaluación Autor – Evaluador – Árbitro resultó una gran estrategia metacognitiva para que los estudiantes mejoraran la calidad de sus producciones, en tanto que, les permitió tomar conciencia de las características de la reseña, reconocer las fortalezas de sus escritos e identificar los aspectos que debían ser corregidos.
10. La secuencia didáctica desarrollada brindó a los estudiantes algunas ideas para propiciar autonomía en sus procesos de lectura y escritura. Algunas fueron: siempre averiguar las particularidades de los géneros discursivos que le son asignados en la universidad; escribir varios borradores de texto y someterlos a revisión de pares; entre otras.
11. Los estudiantes de Medicina encontraron similitudes entre las habilidades que requirieron para hacer reseñas y las que necesitarán para su vida como profesionales de la salud. Afirmaron que la contextualización de la obra equivale a conocer la información personal de un paciente; la síntesis, a la selección detallada de información esencial para identificar las causas del malestar; el análisis, a la formulación y posterior validez o descarte de la enfermedad; y la valoración argumentada, a la emisión de un diagnóstico preciso.
12. Los participantes acogieron muy bien la propuesta de hacer un documento en formato PDF, que recopilara sus producciones; de hecho, mostraron gran entusiasmo por hacer parte de esta publicación virtual.

Ejemplo de reseña crítica escrita por un participante de la experiencia



**DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS SOCIOHUMANÍSTICOS
MATERIAL DOCENTE PARA ACOMPAÑAR LA ESCRITURA DE RESEÑAS**

Anexo B. Ejemplo lista de chequeo para auto –co y heteroevaluación

Secciones	Preguntas orientadoras	Autoevaluación		Coevaluación		Heteroevaluación	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No
Título	1. ¿El texto tiene un título llamativo para los lectores?						
	2. ¿El título está directamente relacionado con el tema del texto?						
Subtítulo	3. ¿El subtítulo menciona que el texto se trata de una reseña crítica e incluye el título de la obra reseñada?						
Presentación académica	4. ¿El texto incluye la siguiente información del autor de la reseña: nombre, correo electrónico, semestre, programa académico, universidad y fecha de presentación?						
Contextualización	5. ¿El texto tiene una sección que presenta información general de la obra reseñada, por ejemplo: autor, tipo y año de publicación, reconocimientos, entre otros datos?						
Síntesis	6. ¿El texto tiene una sección que reporta de manera objetiva y cronológica las ideas principales de la obra reseñada?						
Análisis	7. ¿El texto tiene una sección que analiza el contenido de la obra en cuestión con base en las inferencias que el estudiante hace de ella?						
Evaluación argumentada	8. ¿El texto tiene una sección donde el estudiante presenta y argumenta su opinión sobre la obra (con base en ideas propias y citadas de otros autores)?						
Referencias	9. ¿El texto respeta los derechos de autor mediante el correcto uso de las citas y referencias según una normativa de publicación específica (APA, Vancouver, ICONTEC, entre otras)?						
Redacción	10. ¿El texto tiene una redacción que posibilita una lectura clara, fluida y comprensible?						
	11. ¿El texto usa conectores dentro de cada párrafo y entre ellos?						
	12. ¿El texto posee ortografía impecable?						
Proceso metacognitivo	¿Qué debo hacer para mejorar mi reseña?						
	¿Qué recomienda mi compañero (a) para mejorar mi reseña?						
	¿Qué sugiere mi profesor(a) para mejorar mi reseña?						

Fuente: Departamento de Estudios Sociohumanísticos UNAB, 2018

Imagen del documento compilatorio de reseñas críticas

ÍNDICE

LA DROGA PERSONALIZADA: LA NUEVA SOLUCIÓN AL CÁNCER

Reseña crítica del artículo *Terapia celular con linfocitos CART: una droga viviente*
 Jessica ~~M~~ ~~U~~ ~~e~~ ~~r~~ ~~v~~ ~~e~~ ~~s~~ ~~g~~ ~~a~~ ~~S~~ ~~i~~ ~~l~~ ~~v~~ ~~a~~

EL DESARROLLO AEROESPACIAL, UNA NECESIDAD PARA EL CAMPO MÉDICO

Reseña crítica del artículo *Aportaciones de la tecnología a la salud humana*
 Julián Daniel García Gutiérrez

LA MUSICOTERAPIA Y LAS EMOCIONES

Reseña crítica del artículo *Efectos de la Musicoterapia en el Trastorno de Espectro Autista*
 Angie ~~C~~ ~~e~~ ~~l~~ ~~e~~ ~~j~~ ~~e~~ ~~M~~ ~~o~~ ~~l~~ ~~i~~ ~~n~~ ~~a~~ ~~D~~ ~~i~~ ~~á~~ ~~z~~

INVESTIGACIONES QUE PUEDEN AYUDAR A LA RECUPERACIÓN AUDITIVA

Reseña crítica del artículo *Avances en la regeneración auditiva. Estado actual y perspectivas futuras*
 Kenji K. ~~S~~ ~~u~~ ~~a~~ ~~R~~

REALIDAD VIRTUAL, MÁS QUE UN JUEGO

Reseña crítica del artículo *Realidad virtual y sus aplicaciones en trastornos mentales: una revisión*
 Lynda Lee Johns Harvey Pinto

LA NUEVA CARA DE LA TERAPIA FETAL

Reseña crítica del artículo *Embarazo gemelar con un dólito: rescate mediante transfusión intravascular intrauterina*
 María Fernanda Solano Cárdenas

LA MEDICINA BASADA EN EVIDENCIA CON MIRAS HACIA EL FUTURO

Reseña crítica del artículo *Limitaciones que presenta la medicina basada en evidencia. ¿Cómo evaluar artículos de pronóstico?*
 Santiago Andrés Quiroga Pedraza

NO MÁS RIESGO DE MORTALIDAD MATERNO-FETAL

Reseña crítica del artículo *Oclusión temporal de la aorta abdominal mediante el uso de balón intraarterial e acretismo placentario: reparte de un caso*
 Santiago Vargas Escobar

DEL PAPEL A ÓRGANOS HUMANOS

Reseña crítica del artículo *Los beneficios de las Impresoras 3D como herramienta de innovación en la medicina*
 Silvia Juliana Rodríguez Otero

¿IMAGINAS HACERTE UN AUTOTRASPLANTE CON UN ÓRGANO HECHO POR TUS PROPIAS CÉLULAS?

Reseña crítica del artículo *Producción de órganos bioimpresos*
 Stefany Dayana Vesga ~~V~~ ~~e~~ ~~s~~ ~~g~~ ~~a~~

BENEFICIOS E IMPEDIMENTOS QUE CONLLEVAN USAR LAS BOMBAS DE INSULINA

Reseña crítica del artículo científico *Bombas de insulina en diabetes tipo 2, del fundamento a la práctica*
~~Y~~ ~~a~~ ~~n~~ ~~k~~ Stefany Rodríguez Mendoza



Referencias

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica, diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 18 p. 370- 371.
- Centro de Recursos para la Escritura Académica. (2012) Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Virtual | México.
- Coll, C, et al. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 15 (190 - 232).
- Ivanic, R. (2009). Writing as social practice: The roles and challenges of writing in higher education. Conference. Literacy Research Center, Lancaster University.
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. CINDE-Centro internacional de Educación y Desarrollo Humano. Bogotá.
- López, G. 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 de Valle, Cali. 51 – 58.
- Peña, L. (2009). La reseña: claves para su elaboración. Bogotá: Pontificia Universidad javeriana.
- Pérez, M. y Rincón, G. (coords.) (2013) ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

“El beso de la mujer araña”, de la novela al teatro musical

Armín Gómez Barrios¹³

Tecnológico de Monterrey

Revista de Clase Internacional. ISSN 2683-1554. Edición Especial Lectura y Escritura en la Sociedad Global. Enero 2020, pp. 95-104

Resumen: Durante el semestre agosto–diciembre 2018, un grupo de estudiantes del Tecnológico de Monterrey inscritos en la materia Literatura y Poder en América Latina leyeron la novela *El beso de la mujer araña* de Manuel Puig, para comparar su lectura con la versión de teatro musical escenificada en México. A continuación, se precisan los aspectos teóricos considerados por los estudiantes para el análisis narrativo y del texto espectacular. Finalmente, se describen los principales aspectos que se trasladaron de la novela a la escenificación y se observa cómo se amplifica el universo narrativo de *El beso de la mujer araña* en la versión de teatro musical.

Palabras clave: Literatura Latinoamericana, Puig, drama, novela, teatro musical, personajes gay.

Abstract: During the 2018 fall semester, a group of Tecnológico de Monterrey students of the subject Literature and Power in Latin America read the novel *The Kiss of the Spider Woman* by Manuel Puig and then compared their reading with the musical theater version staged in Mexico. The theoretical aspects considered by the students for the narrative analysis and the spectacular text are explained below. Finally, the main aspects that were translated from the novel to the staging are described to observe how *The Kiss of the Spider Woman* narrative universe is amplified in the musical theater version.

Keywords: Latin American Literature, Puig, Drama, Narrative, Musical Theater, Gay Characters.

¹³ armin@tec.mx

Introducción

Una estrategia recurrente en la materia Literatura y Poder en América Latina es la comparación de obras noveladas con sus respectivas versiones en cine o televisión. Partiendo la lectura de la obra –el cual se evalúa con un examen–, se abre la discusión en clase en torno a trama y personajes de la novela; se analizan el estilo y los recursos narrativos del autor y se comentan los temas principales referidos en la historia. Luego, se visualiza la película o serie de TV y se discute qué tan acertadas fueron las decisiones del director al adaptar la novela al lenguaje audiovisual. Pero, en esta ocasión, recurrimos al teatro para efectuar dicho ejercicio de comparatismo. En el semestre agosto–diciembre de 2018, incorporamos en clase la lectura de la célebre novela *El beso de la mujer araña*, original del autor argentino Manuel Puig (1932-1990), considerando el inminente reestreno de la obra musical del mismo nombre en un teatro de la Ciudad de México. Así, los estudiantes podrían efectuar la comparación de la novela y la escenificación aunque en una modalidad de teatro musical.

En *El beso de la mujer araña* (publicada en 1978 por Seix Barral) Puig aborda el ejercicio del poder en el contexto latinoamericano al retratar, por medio de la convivencia de dos presidiarios en una misma celda –Molina, homosexual, decorador de aparadores; y Valentín, heterosexual, activista político–, aspectos del sistema de justicia en su país, la corrupción, violencia y hacinamiento de la prisión, el choque entre los distintos tipos de identidad masculina, los derechos humanos y las ideologías políticas. Los estudiantes deberían revisar la representación de estos temas en la versión teatral que, no por ser una obra musical, los deja de lado; antes bien, los potencializa y redimensiona al escenificarlos. También deberían valorar a los personajes desde su construcción narrativa hasta su evolución a roles dramáticos interpretados por actores de carne y hueso, frente a un público vivo.

Hay que recordar que *El beso de la mujer araña* ya había sido adaptada al cine norteamericano en 1985. Tras la muerte del autor –ocurrida en Cuernavaca, México, el 22 de julio de 1990– un grupo de artistas teatrales crearon, en 1993, una versión musical: Terrence McNally (libretista), John Kander (músico) y Feed Ebb (letrista). A partir de entonces, el musical se ha escenificado con éxito en distintos países como Gran Bretaña, Estados Unidos, Argentina, Holanda y Australia. En México, el musical se estrenó en 1996 y más de 20 años después, en 2018, el productor Juan Torres decidió presentar nuevamente la obra en el Teatro Hidalgo de la Ciudad de México.

En la discusión en clase se precisaron los aspectos principales del mundo narrado que se trasladaron a la versión teatral de *El beso de la mujer araña*. También se discutieron rasgos distintivos que pertenecen sólo al texto espectacular. Finalmente, los estudiantes elaboraron como trabajo final un ensayo sobre el ejercicio del poder y otros temas relevantes a nivel social y cul-

tural que aborda la obra. A continuación se sintetizarán las principales directrices teóricas que utilizamos para analizar la dimensión narrativa y la modalidad teatral de la obra –con la intención de facilitar la repetición de una experiencia similar– y, más adelante, se resumirán los principales hallazgos del grupo en cuanto a qué aspectos de la novela fueron utilizados para estructurar la escenificación, cómo se reflejaron los personajes creados por el discurso narrativo en la escena teatral y qué percepción tuvimos como lectores y luego como espectadores de *El beso de la mujer araña*.

1. Marco teórico

El universo de ficción o diégesis de una novela está integrado por la dualidad historia–discurso y la presencia de un narrador. Genette define la diégesis como “el universo espaciotemporal que designa el relato” (citado por Pimentel, 2010, p. 11). La sucesión o encadenamiento de acontecimientos o acciones significativas permite estructurar la historia mientras el narrador –omnisciente (extradieгético) o integrado al mundo ficcional (intradieгético)– desarrolla el discurso al realizar un acto de enunciación narrativa. Pimentel señala que estos tres elementos aparecen en el texto íntimamente relacionados, no se pueden aislar ya que “el narrador como mediador toma a su cargo el acto de la narración” (2010, p.12). Así, el discurso narrativo resulta el objeto de análisis puesto que la historia y el narrador –el personaje– están inmersos en dicho discurso:

Sólo habrá discurso narrativo (récit) si este narra una historia, de lo contrario no sería narrativo (como en el caso de la *Ética de Spinoza*, por ejemplo), y si es enunciado por alguien, de otro modo no sería un discurso en sí (como, por ejemplo, una recopilación de documentos arqueológicos). Como relato cobra vida gracias a su relación con la historia que narra; como discurso adquiere vida gracias a su relación con el acto de narrar que lo enuncia (Genette citado por Pimentel, 2010, p. 12).

El mundo narrado es un espejo del mundo humano, refiere la acción humana sustentada en coordenadas espaciotemporales que incluyen no sólo acciones significativas sino también “procesos interiores (sentimientos, pensamientos, estados de ánimo, proyecciones, motivaciones, etc.)” (Pimentel, 2010, p. 17). El universo dieгético del relato representa el nivel de realidad en que se desenvuelven los personajes con una lógica intrínseca y propia que, aunque referida a la experiencia antropomorfa, puede subvertir las leyes del mundo de referencia extratextual. Así, el “contrato” que se establece cuando el lector accede al mundo narrado se basa en la aceptación de las reglas establecidas por el discurso narrativo que darán a conocer la historia y el narrador (storyteller). Tras cumplir el recorrido y completar la asignación de sentido al texto, el lector pro-

cederá a la comparación del mundo narrado con el mundo de referencia y valorará la experiencia estética-literaria por encima de las convenciones establecidas en el artefacto narrativo.

La transformación de una historia que se origina en un mundo narrado a otras formas de enunciación no narrativa –como el drama, la pintura, la danza, el cine– se consigue en torno a la identificación de las estructuras semionarrativas del relato o “narratividad profunda” (Pimentel, 2010, p. 15). Se trata de la adaptación de los signos de la historia a un sistema de significación diferente, proceso descrito como transcodificación o traducción intersemiótica. En este proceso, el modo de enunciación narrativa que ha dejado su huella en una estructura narrativa profunda en donde se resguardan aspectos tales como la sucesión de acontecimientos, personajes y referencias espaciotemporales, se reconstruye para sustentar una modalidad distinta del discurso basándose no en una traducción literal sino en una interpretación. Los signos procedentes de un sistema semiótico primario o “de partida” –en este caso la enunciación narrativa: el lenguaje escrito– son objeto de una reinterpretación para adoptar una nueva identidad en un segundo sistema semiótico, o sistema “de llegada” (Cid, 2006) que usualmente es la enunciación iconográfica: el lenguaje audiovisual propio del teatro, el cine, la televisión, las novelas gráficas.

En síntesis, el ejercicio de comparatismo entre la novela y el teatro incluye la disección de los elementos del sistema semiótico de partida, el mundo narrado: historia, discurso narrativo y narrador; y luego el análisis de los elementos del sistema semiótico de llegada, el modo de enunciación dramático. En este caso, drama se define en la Poética como la mimesis o imitación de los “hombres en acción” (Aristóteles, 2000, p. 3) recurso propio de las artes escénicas –particularmente del teatro– y cuyo modo de enunciación (dramático) refiere a la palabra escrita para ser dicha sobre un escenario, por uno o varios intérpretes (actores), en un tiempo y espacio específicos ante un público vivo. Actualmente, la dramaturgia prescribe la revisión de cuatro elementos constitutivos del drama que son: tiempo, espacio, personajes y visión dramática, para describir la dinámica que gobierna la obra teatral (Cfr. García Barrientos, 2003).

Para la dramaturgia, el espacio es el “ingrediente esencial de la representación teatral, a la vez representante y representado”, punto de acceso al universo de ficción que permite la materialización del fenómeno teatral, “que se ve porque está o porque ocurre en un espacio” (García, 2003, pp. 121, 123). Los signos representantes del espacio pueden clasificarse en cuatro categorías: escenográficos, verbales, corporales y sonoros. En el teatro se representa “una sucesión absoluta de presentes” según dice Peter Szondi (citado por García, 2003, p. 86), que surge del modo de representación inmediato y del hecho que actores y público comparten el tiempo en que se desarrolla la escenificación.

En cuanto a los personajes, el personaje dramático es “a la vez persona ficticia y persona real, a diferencia del personaje narrativo” (García, 2003, p. 154), al que distinguen su acción y sus dis-

cursos –parlamentos–. Como entidad que duplica a las personas reales, el personaje dramático es susceptible de describirse por medio de cuatro dimensiones: psicológica, física, moral y social (García, 2003, p. 165). Finalmente, el cuarto elemento fundamental es el público, quien efectúa la recepción dramática del texto espectacular, función que se denomina visión “para subrayar el carácter visual de la misma” (García, 2003, p. 193). Esta categoría alude a la capacidad del espectador para involucrarse con la intriga y los personajes (ilusión teatral) o distanciarse de ellos (extrañamiento).

Resta decir que, para el espectador de teatro, el objeto de estudio es efímero: una función teatral pasa ante nuestra mirada de manera fugaz y termina de manera irrevocable cuando baja el telón. Mientras una novela se puede releer en el soporte permanente que otorga el papel impreso (o bien archivos PDF, eBook o libros digitales), el análisis del texto espectacular se apunala en la huella que el montaje deja en nuestra memoria, en la lectura de algunas reseñas de la crítica especializada o notas de espectáculos, en fotos, videos y posts publicados en redes sociales. Se puede volver a ver la obra pero una siguiente función siempre será distinta de la primera que vimos. Es así que debemos diferenciar el montaje en su materialidad escénica con el recuerdo que nos deja:

El texto espectacular es la “puesta en escena” considerada no como un objeto empírico sino como un sistema abstracto, como un conjunto organizado de signos. Este tipo de texto –en el sentido semiológico y etimológico de tejido y de red– proporciona una clave de lectura posible de la representación, pero no debemos confundirlo con el objeto empírico: la materialidad y la situación concreta de enunciación del espectáculo (Pavis, 2000, p. 25).

Un último comentario desde la perspectiva teórica es la consideración de que la obra a analizar se desarrolla por medio del lenguaje musical. El discurso dramático –la escenificación– se comunica a través de canciones en distintos ritmos y estilos musicales. Decidimos no profundizar más en este aspecto que nos alejaría del objetivo básico de comparar aspectos del mundo originalmente narrado en una novela, traspuestos al modo de enunciación dramático. Asumimos que, en vez de hablarse, el discurso se canta.

2. Desarrollo

Se detallan a continuación algunos de los aspectos más destacados de la novela y cómo fueron luego utilizados en la versión teatral.

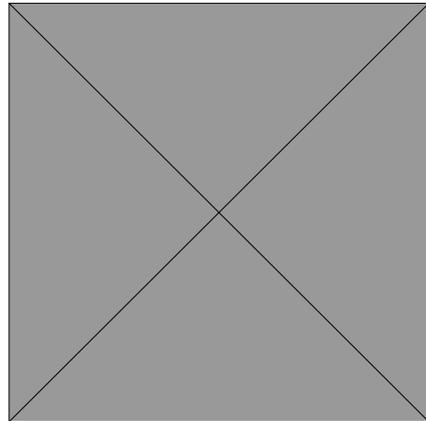
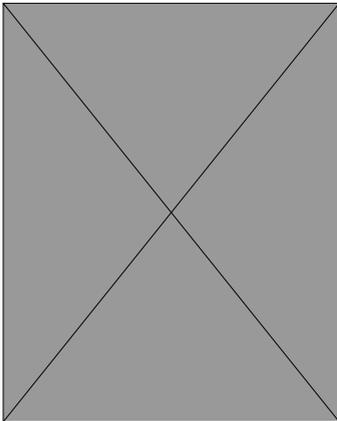
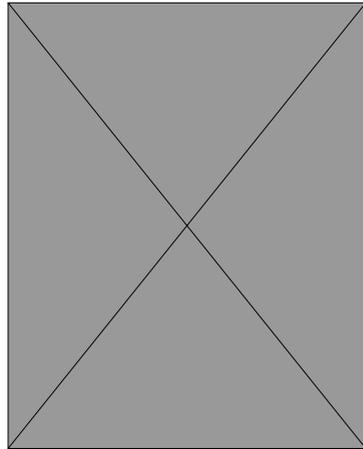
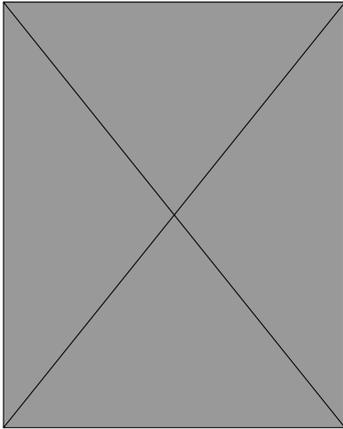
2.1 Dimensión narrativa. La historia que narra *El beso de la mujer araña* se sitúa en la semiósfera argentina en los años 70, época en que el gobierno militar reprimió cruelmente a sus opositores. Los personajes protagónicos son dos presidiarios que conviven en una misma celda:

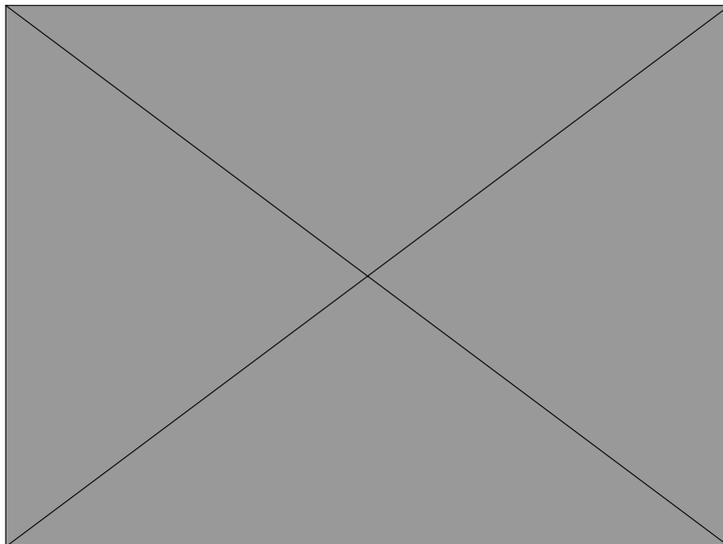
Molina, homosexual, decorador de aparadores en céntricas tiendas de Buenos Aires, acusado de atacar sexualmente a un menor, y Valentín, activista político capturado por perpetrar actos subversivos contra el gobierno. Para matar el tiempo en la prisión, Molina cuenta a Valentín fragmentos de películas viejas, muchas de ellas protagonizadas por hermosas mujeres, voluptuosas y glamorosas –alter egos del propio Molina–, cuya narración configura universos alternos que rompen con el ambiente sórdido de la prisión y lo subliman. Estas micronarrativas incluyen aspectos prodigiosos como la transformación zoomorfa de una mujer en pantera o la conversión de una joven esposa en muerta viviente –la mujer zombi– que ocurre en una paradisíaca isla caribeña. Otras microhistorias son más bien pasionales como la de Leni, mujer francesa amante de un oficial nazi, o la cantante mexicana enredada con un empresario acaudalado y un periodista alcohólico. La constante de todas ellas es el predominio de mujeres hermosas y elegantes que desatan el deseo de los hombres. Estas historias que narra Molina –a su vez alter ego de Puig– conforman narraciones metadieéticas: universos que cuentan con estructuras y personajes propios. El discurso primordial de la novela lo conforman precisamente estas extensas narraciones cinematográficas. La forma de expresión del narrador –Molina– incorpora modismos y convenciones del habla popular bonaerense (de hecho hay un esfuerzo por transcribir la oralidad de los hablantes argentinos) y evidencia su sensibilidad femenina; así, su interioridad queda expuesta casi por completo. El estilo literario de Puig incorpora otros recursos textuales innovadores como: incorporación de extensas citas al pie de página provenientes de discursos científicos dedicados a explicar el fenómeno de la homosexualidad; uso de distintas modalidades tipográficas (letra itálica, redonda o mayúsculas) para diferenciar la interpolación de narraciones alternas a la principal (incluso ajenas a las micronarrativas); estas interpolaciones emplean indistintamente: voz subjetiva, ausencia del sujeto de enunciación, metalepsis, omisión de dimensiones espaciotemporales; incorporación de falsos reportes o informes militares con redacción impersonal; diálogos a la manera del texto dramático con los nombres de los personajes en mayúsculas; y, finalmente, alusiones a la cultura de masas y la cultura pop: cine, propaganda, folletín. Todos estos recursos dan a la novela una amplia riqueza expresiva cuyo estilo se enmarca en el pastiche, el camp y el kistch.

2.2 Modalidad teatral. La adaptación de la novela al teatro musical conserva la dualidad fantasía/realidad que se aprecia en la lectura. La obra escenifica tanto el glamoroso mundo de las narraciones de Molina como la violencia y el horror de la prisión. En el montaje mexicano de *El beso de la mujer araña*, la sala teatral presentaba el ambiente sórdido de una cárcel: a los extremos del escenario había dos conjuntos de celdas enrejadas, detrás de las cuales se revolvía un conjunto de presidiarios. En el centro del escenario estaba la celda donde Molina (Rogelio Suárez) se prueba una brillante bata de seda mientras un par de militares arrastran a un preso inconsciente, maltratado y golpeado: Valentín (Jorge Gallegos) a quien arrojan con violencia a la celda donde se encuentra Molina. La primera diferencia que apreciamos entre el mundo narrado y el texto espectacular es la premisa de la que se parte: en la novela, Molina y Valentín ya son amigos al inicio de la historia. En la versión teatral, se presenta un choque entre ambos cuando Molina se muestra afeminado y Valentín lo rechaza con agresividad. Por lo tanto, el ambiente se torna incómodo y tenso. Todo cambia con la aparición de Aurora (Chantal Andere), heroína de las películas que Molina ha visto a lo largo de su vida. Estas películas inspiran los números musicales que Aurora interpreta y que, aunque recuerdan las microhistorias de la novela, son distintas. En la canción "Su nombre es Aurora", la heroína surge de una bañera, elegantemente vestida y muestra su personalidad cautivadora mientras el grupo de presidiarios ejecuta una coreografía ágil. Sin embargo, en "La interrogación", Aurora deja de lado su voluptuosidad para presentarse como la peligrosa mujer araña cuya cercanía indica la presencia de la muerte. En "Dame amor", ella deviene rumbera de algún país tropical y vuelve a adquirir su personalidad optimista y alegre. En "Buenos tiempos vendrán", Aurora se transforma en una mujer rusa que decide traicionar a su poderoso amante para seguir a su verdadero amor: un joven activista político_ pero luego muere trágicamente en el intento de protegerlo. Tras extender una telaraña gigante sobre el escenario, en la canción "El beso de la mujer araña", Aurora bailará un tango trágico con aquél cuya hora de morir ha llegado.

Los presidiarios nunca aparecen en la novela, en tanto, el director de la prisión y los guardias militares quienes sí forman parte de la narración, adquieren en la obra teatral una dimensión mayor: su agresividad se pone de manifiesto en las escenas donde presionan y torturan a Molina para que consiga información estratégica de Valentín. El grupo de presidiarios crea en la escena un coro trágico que realza el dramatismo de la historia. La sensibilidad de Molina se manifiesta en su número musical "Vistiéndolos" y el grito de desesperación de Valentín por salir de prisión se enuncia en la grandiosa canción "Nuestro día llegará". La trágica muerte de Molina se transforma en una imagen sublime cuando viste de blanco y baila con Valentín ante un público conformado por sus familiares y amigos en el número final "Sólo en el cine". Hay escenas particularmente conmovedoras como aquella en que Molina ayuda a asear a Valentín, quien se alimentó de comi-

da envenenada y se ensució en los pantalones. Pero la escena de mayor impacto dramático y visual que concentra la atención del público es precisamente la que da nombre a la obra: cuando Valentín besa a Molina. Este momento es la culminación de la acción de ambos personajes ya que visualiza la cuestionada amistad amorosa entre dos hombres. El distanciamiento se disuelve: el público se ve inmerso en la ilusión teatral y profiere comentarios, quejas, risas e insultos.





3. Conclusiones

Basado en su propia experiencia homosexual, en la represión y rechazo que vivió en su natal Argentina –que lo condujeron al exilio– y en la inspiración que obtuvo del arte cinematográfico, Manuel Puig describió en *El beso de la mujer araña* un espacio ideal dentro del trágico ambiente de una prisión, erigiendo una fantasía gay que vence al pragmatismo machista y represivo característico de todas las sociedades latinoamericanas por demás conservadoras, oscurantistas y falocráticas. Molina representa el triunfo de la imaginación humana sobre la crudeza y vileza del mundo real, y la imposición del argumento de ficción sobre la vida real. También ejemplifica el instinto autotranscendente como recurso para derrotar la depresión sobreponiendo la libido –fuente del arte y la inspiración– a los impulsos tanáticos del ser humano. Molina crea vida en medio de la muerte, muerte simbólica representada por el aislamiento de la cárcel, utilizando la palabra hablada y la narración de historias como medio de supervivencia. La narración empodera al narrador y crea vínculos indisolubles con su auditorio, de esta manera, la mejor enseñanza sobre el poder nos la otorga el personaje de Molina quien establece sus propias reglas del juego al interior de su reducida y sórdida celda, y es capaz de vencer el autoritarismo, la depresión y el sufrimiento de la prisión gracias a la palabra hablada. *El beso de la mujer araña* es una historia que aún no agota sus posibilidades expresivas y ha transitado con éxito de la versión narrativa ya clásica a las adaptaciones cinematográficas y teatrales.

Referencias

- Aristóteles (2000) Poética. UNAM
- Bentley, Eric (1998). La vida del drama. Paidós
- Bocchino, Adriana (2001). Esa (loca travesti) escritura de Manuel Puig. CELEHIS Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas, 10(13), 125-141
- Cid, Alfredo (2006). De la traducción intersemiótica a la competencia intersemiótica. Versión, 18, 115-123.
- García Barrientos, José Luis (2003). Cómo se comenta una obra de teatro. Síntesis
- Giordano, Alberto (2001). Manuel Puig. La conversación infinita. Viterbo
- Pimentel, Aurora (2010). Relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa. UNAM-Siglo XXI
- Pavis, Patrice (2000). El análisis de los espectáculos. Paidós
- Puig, Manuel (2017). El beso de la mujer araña. Debolsillo

Experiencias de docentes noveles en Nuevo León: proceso de iniciación a la lectura y la escritura

Rafael Alberto González Porras¹⁴

Cyomara Inurriagarro Guillén¹⁵

Benito Delgado Luna¹⁶

Escuela Normal Miguel F. Martínez

Revista de Clase Internacional. ISSN 2683-1554. Edición Especial Lectura y Escritura en la Sociedad Global. Enero 2020, pp. 105-114

Resumen: La transición entre la formación inicial y la inserción laboral del novel representa un reto. Una de las tareas más exigentes es iniciar el proceso de adquisición de la lectura y la escritura. El maestro enfrenta su experiencia formativa y la confronta con las prácticas instaladas en la realidad educativa: cómo atiende este reto, qué recursos emplea, cómo influye su propia experiencia, qué procesos sigue, son cuestiones de interés para conocer el impacto de la formación docente. La investigación recupera experiencias de los docentes noveles en su práctica educativa. A través de la aplicación de un cuestionario en línea a profesores egresados de instituciones formadoras de docentes del Estado, se recupera su experiencia, retos, fortalezas y procesos que siguen, así como el papel de sus compañeros docentes con experiencia y de sus iguales. Los resultados se confrontan contra el análisis cualitativo de la aplicación de entrevistas estructuradas a formadores de docentes de las escuelas normales de Nuevo León acerca de los procesos formativos que vivieron, para llevar a cabo el desarrollo de procesos de lectura y escritura en el primer ciclo de educación primaria. Al confrontar la teoría con la práctica, entre el decir y el hacer pueden apreciarse concordancias y discrepancias, de acuerdo con los datos, así como las prácticas recurrentes que manifiestan los nuevos docentes. Entre las estrategias empleadas se identifican de diversos tipos, las que se refieren a métodos de marcha analítica y a métodos de marcha sintética y los que se refieren a estrategias ligadas al eclecticismo. En las referencias consultadas para el estudio se recupera la historia evolutiva de los enfoques y orientaciones para la enseñanza de la lectura y la escritura, desde los programas oficiales.

Palabras clave: lectura, escritura, docentes noveles

¹⁴ alberto.gonzalez@enmf.edu.mx

¹⁵ cyomara.inurriagarro@enmf.edu.mx

¹⁶ benito.delgado@enmf.edu.mx

Introducción

La lectura y la escritura son un referente fundamental del aprendizaje, además de ser un contenido que se espera “aprender”, son un medio para el logro de otros aprendizajes y es una de las tareas fundamentales en el primer ciclo escolar. De ahí su relevancia en los primeros años de alfabetización escolar. Las ideas y las prácticas de aprendizaje sobre la lectura y la escritura evolucionaron con base en el desarrollo psicológico del niño y en las prácticas sociales del lenguaje, pero siguen representando una dificultad recurrente para los alumnos.

En el presente informe se hace un acercamiento a los referentes teórico metodológicos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, una descripción de los métodos de marcha analítica y sintética que caracterizan la práctica educativa, se exploran las tendencias en los programas de estudio de educación primaria y se describe la metodología de esta investigación.

Se analizan cualitativa y cuantitativamente los resultados del cuestionario sobre experiencias de los noveles durante sus primeros años en la docencia, experiencia significativa en este periodo de transición y de choque con la realidad. Asimismo, se establece una confrontación con el punto de vista de los formadores de docentes con experiencia en el ámbito. El reto es continuar profundizando en el estudio para entender su experiencia de inmersión.

Materiales y métodos

Durante muchos años los procesos de aprendizaje de los niños se enfocaron en la enseñanza de una escritura de copia y reproducción, de transmisión de saberes, ajenas a la personalidad del alumno, a las prácticas sociales del lenguaje, a los contextos donde se habla, escucha, escribe y lee. Fue así porque se le daba prioridad a la memorización, a la enseñanza basada en modelos de escritura y lectura del docente.

Dos perspectivas sustentaron la enseñanza de la lectura y la escritura: los métodos de marcha sintética y los de marcha analítica. Los primeros centrados en conocer las unidades mínimas del lenguaje, grafías o letras, sílabas, sonidos, considerando que así se sería capaz de unirlos en palabras, enunciados y textos. Entre estos métodos están: “el alfabético o de deletreo, el silábico y el fonético” (Galicia, 1978, p. 1) que se caracterizan por desatender las formas en que aprenden los niños, su contexto, sus experiencias y sus procesos psicológicos. Estos métodos se sustentan en la teoría conductista en el aprendizaje de memoria, en reproducir palabras o enunciados.

Por otro lado, los métodos de marcha analítica le dan prioridad al significado de lo que se escribe, a la palabra, enunciado, párrafo o texto completo, para ir descubriendo las partes que las componen, se parte del todo hacia cada elemento o componente, contrario a los métodos de

marcha sintética. Dos métodos de enseñanza de la escritura y la lectura se distinguen entre los de marcha analítica: el global y el global de análisis estructural.

El primero enfrenta al niño a los escritos para que vaya descubriendo sus partes y el segundo es guiado por el docente hasta llegar a las sílabas y las grafías. Entre estos métodos también están los que señala Galicia (1978): de procedimiento, de palabras y frases normales y los ideovisuales. El método viletográfico corresponde a los ideovisuales donde se consideraba respetar la personalidad del niño; la gradualidad visual, auditiva y motora, motivación, eclecticismo, seguridad de los niños al escribir y leer (s/a, 2015), entre otras cuestiones entremezcladas de referentes conductistas y gestaltistas.

Estos métodos son anteriores a los procesos evidenciados por Ferreiro y Teberosky sobre las representaciones de la escritura, y trabajados por Gómez Palacio en la "Prueba Monterrey" reconociendo las hipótesis de los niños y sus necesidades de evolución hacia representaciones más desarrolladas, básicamente: presilábicas, silábicas, silábico-alfabéticas y alfabéticas. Las presilábicas son previas al establecimiento de la relación sonoro gráfica, con la cual se transita hacia la hipótesis de valor sonoro inicial, que puede ser convencional o no convencional.

En las silábicas se establece la relación sonora de una sílaba por grafía, convencional o no convencional, que se utilizan para evidenciar las hipótesis sobre la escritura. En el tránsito de la hipótesis presilábica a la silábica, pudiera escribirse distinto a como se lee, por ejemplo, escribir "gaie", leer en la primera grafía "ca" y en la segunda "ma"; o leer "ca" en la primera grafía y "ma" para el resto de ellas, cuidando no escribir menos de cuatro, porque consideran que es el mínimo de grafías para que "diga algo" (SEP, 2011, p. 24).

Eso se debe a la coexistencia de hipótesis como la de cantidad de grafías, porque se piensa que con dos no dice nada, por eso escriben más. Otras representaciones son la silábica y la alfabética, donde la relación sonoro gráfica está bien definida, se corresponde el sonido de una sílaba con una grafía en la primera o de un fonema con una grafía en la segunda.

Estas representaciones de la escritura se estudiaron en la "Prueba Monterrey", donde se reconoce el "razonamiento y juicios que se va formando el niño sobre el sistema de escritura" (s/a, 1990, p. 66), desde la teoría psicogenética de Piaget. De este estudio surgieron propuestas como el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES). Pero las investigaciones y las propuestas didácticas no siempre se traducen en acciones. En una entrevista de 2010 a un normalista en servicio social, refiriéndose al trabajo de la docente tutora, expresó lo siguiente:

...lo de la escritura, trabajó por letras, de forma aislada... que los niños hagan tres o cinco veces las palabras. El libro del maestro nos maneja que eso no se debe de hacer así, que

todo debe ser contextualizado... y ella (la maestra tutora) por lo general trabaja así, ese aspecto le corresponde a ella, es lo que trabaja (registro propio).

La lenta transformación de las prácticas refleja necesidades de actualización y desarrollo profesional. "Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto" (Lerner, 2001, p. 25). La psicolingüística sustenta este enfoque donde se considera que escribir no es trazar letras (SEP, 2017), ni copiar o reproducir un texto, es escribir la propia palabra, expresar las ideas que se quieren comunicar. Leer no es reproducir lo que un texto contiene, sino interpretarlo, comprenderlo y descubrir los mensajes, intenciones, propósitos y otras cuestiones no explícitas en él.

Los niños construyen significados al relacionar con sus saberes previos lo que leen, en los pasajes de un texto y en el conjunto de éste (Gómez, 1995). La prioridad es la competencia comunicativa, no la lingüística, los alumnos leen y escriben con un propósito no limitado al contexto escolar, sino enmarcado en las prácticas sociales del lenguaje. Al leer se ponen en juego estrategias como el muestreo, anticipación, predicción, inferencia y autocorrección, para construir significados según los marcos de referencia y los saberes que se ponen en juego (SEP, 2011).

El muestreo implica un rápido viaje por el texto, para darse una idea del contenido, corto o largo, de muchas o pocas palabras, con imágenes, para construir ideas anticipadas, hacer predicciones u orientarse sobre el texto. La estrategia de inferencia permite identificar lo no explícito pero derivado del texto, desde el conjunto de experiencias y saberes que dan certeza de lo que se infiere. La tarea docente está en desarrollar estas estrategias a partir de lo que significa para los alumnos lo que expresa quien escribe el texto o de los hechos detectados en lo que se lee. Mediante la autocorrección se van haciendo ajustes, conforme la información avanza se va modificando las ideas y la comprensión.

La presente investigación pretende explorar las experiencias de los docentes noveles en torno al desarrollo de la lectura y la escritura, como transición entre su formación inicial y la inserción laboral. Se contrasta la formación recibida con la realidad de la práctica educativa. Participaron 40 maestros principiantes con 1 a 5 años de servicio que han trabajado con primero y segundo grados de primaria, además de 4 formadores de docentes de la Escuela Normal Miguel F. Martínez (ENMFM) entrevistados. Los objetivos son:

- Recuperar las experiencias en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, de los docentes noveles que han trabajado en el primer ciclo de educación primaria.
- Confrontar el proceso de aprendizaje adquirido en instituciones formadoras de docentes de los maestros principiantes, en torno a la lectura y la escritura, contra las prácticas imperantes en las escuelas primarias donde se incorporan

La investigación es mixta con base en un cuestionario aplicado en línea a docentes noveles que han trabajado con primero y segundo grados. El estudio se enriqueció con información de entrevistas semiestructuradas a maestros de la ENMFM. Las categorías de análisis sobre la enseñanza de la lectura y la escritura son: formación docente, prácticas, experiencia del docente novel (proceso de enseñanza, dificultades, fortalezas y procesos de aprendizaje)

Resultados y discusión

Participaron 40 maestros noveles de diversas instituciones de educación superior públicas y particulares. El 85% estudió en la ENMFM; el 10% de los participantes egresó de escuelas particulares: Normal Labastida, Universidad de Monterrey, Universidad Tangamanga, Universidad Metropolitana y de la Universidad Valle Continental. Un participante de la Universidad Pedagógica Nacional y otra de la Normal Serafín Peña. Este estudio no es representativo de las formadoras de docentes de Nuevo León.

El 75% de la muestra fue de género femenino, lo cual refleja el predominio de las mujeres en la profesión. El 45% tenía 25 años, el 38% entre 23 y 24, dado que son noveles de entre 1 y 5 años de antigüedad, esto se refleja en la Figura 1 donde la mayoría tienen entre 1 y 3 años de servicio.

Años de servicio de los docentes noveles

Antigüedad	Porcentaje
Primer año de servicio	30
Segundo año de servicio	25
Tercer año de servicio	30
Cuarto año de servicio	10
Quinto año de servicio	5

El 75% trabajó con Primer grado, el 50% en segundo, la Figura 2 muestra el porcentaje de la muestra por grados

Grado con el que han trabajado

Grado con el que trabaja	Porcentaje
Primer grado	50
Segundo grado	25
Primero y segundo grados	25

Hubo dos grupos de respuestas, uno enfatiza el conocimiento teórico, referentes conceptuales y materiales asociados a la lectura y escritura. Al menos una cuarta de los participantes hizo esta referencia, citando a Ferreiro, Piaget y a Montessori. Sobre la principal aportación teórico-metodológica de enseñanza de la lectura y la escritura que aprendió en la institución donde estudió, una respuesta fue:

Que la lectura y la escritura son un proceso en el que el alumno debe de tener aprendizaje no solo por el uso del libro y la libreta sino también por el juego y a través de prácticas sociales del lenguaje. Casi todo lo relacionado a la realidad en el aula lo aprendí en el año de servicio social trabajando en la primaria y al investigar para realizar el marco teórico de mi informe de prácticas. (Docente novel participante, 2019).

Esta cita contempla la segunda categoría de respuestas, la mayoritaria donde señalaron que aprendieron métodos de enseñanza, sólo dos expresaron emplear métodos eclécticos; y en el mismo porcentaje se señaló aprender métodos tradicionales, citando ejemplos de métodos como el silábico, fonético (onomatopéyico) como lo indicó Galicia (1978).

Algunos enlistaron método de marcha analítica como el global y el de análisis estructural (Galicia, 1978); otros consideraron las prácticas sociales del lenguaje, el contexto, los niveles de maduración y la diferenciación al aprender como referentes para tomar decisiones sobre el método a elegir. Un participante lo expresa así:

Considero que nunca hubo en la Normal un curso o asignatura que me ayudara con el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura, refiriéndome a una metodología o pasos a seguir. Lo que sé lo he aprendido conforme la práctica. Aunque los niveles de conceptualización de la escritura, que sí trabajé en la Normal me han ayudado a establecer diagnósticos y tomar decisiones acerca de las actividades para que los alumnos avancen al siguiente nivel del que se encuentran (Docente novel, 2019).

Es evidente el predominio de prácticas tradicionales que coexisten con las nuevas tendencias que poco a poco se van insertando en las prácticas áulicas. La mayoría de los noveles valoraron la formación recibida como cercana a suficiente (Figura 3).



Sobre si hubo congruencia entre la formación recibida y la forma de enseñar a leer y escribir: una fuerte congruencia (50%); ni congruente ni incongruente (20%), incongruente (30%). El Plan de Estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), tiene dos espacios curriculares sobre esto: Prácticas sociales del lenguaje y Procesos de alfabetización inicial.

Sobre esta falta de congruencia se argumentó: falta de prácticas, carga teórica sin conocimiento de los enfoques actuales, prácticas tradicionales en el aula, complejidad contextual y carga administrativa. Un formador de docentes señala:

Lo aprendido es apenas un poco de lo que se va a enfrentar en una multiplicidad de situaciones escolares. Insuficiente para construir experiencias prácticas, concretas y reales, para darles seguimiento y reconstruirlas sin depender de los docentes de la escuela normal. Los planes y programas de educación básica son el referente central, pero se requiere comprenderlos para aplicarlos de manera adecuada a cada caso.

Sobre los métodos de enseñanza contestaron como sigue: método silábico, cerca del 50%; una metodología ecléctica el 20%, otros fueron el método de 20 días, vilectográfico, Palem y Do-man, global, los enfoques de los programas, el contexto y actividades lúdicas. El dictado fue muy referido por los participantes, lo que Ferreiro (1982) llama escrituras descontextualizadas, otros solo describieron el método. Se expresó emplear como métodos de enseñanza: silábico (32), global (21), prácticas sociales (20), onomatopéyico y vilectográfico (4) y método de 20 días (1).

Hubo contradicciones entre el uso de materiales y enfoques de enseñanza, por ejemplo, predomina el silábico y no los que corresponden a los enfoques actuales. Sobre el empleo de recursos asociados a enfoques actuales cerca del 75% señaló: juegos diversos; sobres, papeletas y portadores de texto; libro del maestro; libros complementarios; libro del maestro ; material digital, libros y novelas. Otros indicaron el uso del alfabeto móvil, como estrategia derivada del Plan de 1993.

En la concepción de la lectura se consideraron tres referentes: Programa de Aprendizajes Clave (SEP, 2017), la alfabetización como sentido y significado de los textos, desde hipótesis propias, códigos y prácticas sociales del lenguaje, los contextos de uso de la lectura y la escritura (20%); Programa de Estudio de Español 2012, la alfabetización parte de texto con sentido y significado, sus elementos o partes (enunciados, palabras, grafías y fonemas), así como los aspectos gramaticales de las prácticas sociales del lenguaje (27.5%); Programa de 1993, sobre reconocer y utilizar grafías en la elaboración revisión y corrección de textos propios como prácticas sociales del lenguaje (52.5%)

Hay poca asociación con el enfoque actual por ser reciente. Se esperaría un mayor acercamiento conceptual con el plan 2011 y no al 1993. Estos cambios teórico-metodológicos tardan

en asentarse. “La orientación que adoptan hoy buena parte de las investigaciones sobre literatura es sociocultural, por oposición a otros enfoques que ponen el acento en los aspectos lingüísticos (enfoque lingüístico) o psicológicos (enfoque psicolingüístico)” (Cassany, 2005, p.1). Los seis teóricos más reconocidos por los noveles son: Cassany, Montessori, Vigotsky, Piaget, Ferreiro, Dewey y Gómez Palacio.

Se señalaron tres principales retos que enfrentan los niños al enseñarles a leer y escribir: falta de apoyo de los padres (40%); diferencias individuales y ritmos de aprendizaje (25%); falta de motivación (15%); en estos casos se responsabiliza a los demás. Otras referencias fueron: falta de tiempo, problemas de lenguaje, grupos numerosos, ausentismo y contexto social, económico y cultural, falta de materiales y recursos, de experiencia o estrategias; en estos casos se refieren factores docentes de enseñanza-aprendizaje.

Se consideraron como fortalezas: que sus alumnos logren leer y escribir en el año escolar (22.5%); usar estrategias diversificadas y motivar (17.5%); capacidad de seguimiento y atención diferenciada (15%). Sobre el dominio satisfactorio de competencias (47.5%); ser competente (17.5%); dominio elemental de competencias (7.3%). Sobre las estrategias de enseñanza, uno de los formadores de docentes señaló:

Es más teórico que práctico, apenas se tiene un curso y poco tiempo para practicar u operar con esos contenidos. Identificar las características de las representaciones de la escritura de los niños y revisar el marco teórico de esto apenas acerca a los alumnos a algunas cuestiones de la escritura. Se requiere indagar en los grupos de niños, reconocer y valorar lo que saben y dicen de sus representaciones de la escritura, analizar contextos y aprovecharlos en el marco de posibles experiencias a trabajar con los niños, y poner en práctica estrategias integrales de trabajo con textos adecuados a cada alumno, de su interés y con oportunidad de que desarrollen sus hipótesis, que escriban de acuerdo con sus hipótesis pero con intervenciones docentes que permitan evolucionar esas ideas.

Se reconocen cuatro fortalezas de sus alumnos al leer: motivación e interés (25%); comprensión lectora y silabeo (12.5%); capacidad de aprendizaje autónomo (7.5%). Como problemas de los alumnos: falta de apoyo de los padres (20%); inseguridad para leer (10%); falta de bases lectoras (7.5%). Como razones de las fortalezas: escribir textos cortos con libertad (12.5%), reconocer letras y fonemas (7.5%), dictado (7.5%). Como problemas se resaltaron la débil caligrafía y la omisión de letras (17.5%); inseguridad y falta de autonomía (12.5%); confusión entre letras y fonemas (10%), y falta de apoyo familiar (10%).

Conclusiones

Las respuestas de los noveles reflejan un dominio teórico que no se plasma en la práctica, se necesita profundizar en estos procesos y que en la escuela formadora realice acciones que atiendan estas necesidades. La enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas primarias siguen siendo predominantemente tradicional, asociados con métodos de marcha sintética por encima de los analíticos. Se debe enfatizar durante la formación inicial en los procesos de construcción de las representaciones de la escritura; trabajar con los programas oficiales, enfoques, recursos y orientaciones que contribuyen al desarrollo de procesos diferenciados de construcción de la lectura y la escritura.

Los docentes noveles carecen de experiencias prácticas que les permitan trabajar de manera operativa la construcción de la escritura, ésta es una tarea pendiente de las escuelas formadoras que requiere de procesos de análisis y de práctica profesional para la mejora.

Las dificultades de los noveles en la enseñanza de la lectura y la escritura se asocian con el apoyo de los padres de familia, diferencias individuales y debilidades en los antecedentes escolares de los alumnos. No asocian sus retos como profesores con el dominio de las estrategias de enseñanza, sino más bien con factores externos o actitudinales de los niños como falta de interés o la influencia del contexto. Se requiere del desarrollo de competencias profesionales para conocer a los niños y atenderlos de manera diferenciada.

Las fortalezas que reconocen los noveles se asocian con la motivación y la libertad para leer y escribir, con su disposición para la enseñanza y el uso de estrategias diversificadas de acuerdo con el contexto, el diagnóstico y las necesidades del grupo. De los hallazgos encontrados se recuperan dos elementos principales: la formación inicial docente debe fortalecer el aprendizaje de este proceso, explorarlo más y brindar oportunidades de aprender, en tanto que se hace evidente que prevalecen en las aulas mecanismos tradicionales de enseñanza por sobre las nuevas tendencias en la construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Todo proceso de enseñanza de lectura y escritura debe explicar la participación plena de los niños en experiencias que les permitan su construcción, desde el diálogo, el enriquecimiento de sus conocimientos sobre lo que se va a escribir y las oportunidades de producir sus ideas, respetando sus tipos de representaciones y apoyándolos para que mejoren progresivamente.

Referencias

- Calzadilla, O. (2012). *Métodos de enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria*. España: Editorial Académica Española
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, inter-*

net y criticidad. Consultado en junio de 2019. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunnesco/05CASSANY.pdf>

- Ferreiro, E. (1982). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.
- Galicia, A. (1978). El método global de análisis estructural para la enseñanza de la lectura y la escritura en el primer grado de educación primaria. Tesis de LEP. UPN. Toluca, México.
- Gómez-Palacio, M. et al. (1995). El Niño y sus Primeros Años en la Escuela. Biblioteca para la actualización del Maestro. México: SEP.
- Gómez-Palacio, M. (1996). Ciclo escolar 95-96. PRONALEES. Año 2, No. 2, Abril-Junio 1996.
- Gómez-Palacio, M. (1997). Los Nuevos Libros de Español. PRONALEES. Año 3, No. 3, Julio-Septiembre 1997.
- Gómez-Palacio, M. (1998). Talleres de Escritura. PRONALEES. Año 4, No. 3, Julio-Septiembre 1998.
- Gómez, M. (2008). El Taller de Escritores una Estrategia para Desarrollar la competencia de la Expresión Escrita. ENMFM. Año1. No.1. México: ENMFM.
- Lerner, D. (2001). Leer y Escribir en la Escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. México: FCE
- Palma, R. (2014). Protocolo y guía de la Prueba Monterrey. Recuperado de <https://es.slideshare.net/pennypalma/protocolo-y-gua-de-la-prueba-monterrey>
- s.a. (2015). Qué es. Método vilectográfico. <https://docslide.net/download/link/metodo-vilectografico>
- SEP (1993). Fichero Actividades Didácticas. Español. Primer Grado. México: SEP.
- _ (1999). Libro para el maestro. Español. Primer grado. México: SEP.
- _ (2011). Manual para favorecer el desarrollo de competencias de lectura y escritura. México: SEP.
- _ (2012). Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 2012. México: Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.
- _ (2018). Libro para el maestro. Lengua materna. Español. Primer grado. México: SEP.

Lectoescritura significativa: estímulo para la curiosidad del conocimiento y desarrollo de la habilidad lingüística a través del trabajo colaborativo

Cintia B. Hernández López¹⁷

Tecnológico de Monterrey

Revista de Clase Internacional. ISSN 2683-1554. Edición Especial Lectura y Escritura en la Sociedad Global. Enero 2020, pp. 115-121

Resumen: Este trabajo comparte una experiencia escolar que consiste en una actividad de lectoescritura, que tiene como objetivo desarrollar la habilidad lingüística en los estudiantes, a través del trabajo colaborativo, el intercambio de conocimiento, la construcción de criterio individual y la comparación literaria con su realidad más cercana. La razón principal por la que se implementó dicha actividad fue para incrementar el interés en la lectoescritura, por tal motivo, se diseñó una actividad centrada en el estudiante para desarrollar la comprensión auditiva, lectora, la expresión oral y escrita; través la metodología de aprendizaje colaborativo. Esta actividad formal se aplicó a estudiantes de 1o. y 2o. semestres de preparatoria del Tec de Monterrey Campus Querétaro, en el periodo de agosto-diciembre del 2018. Dicha actividad consistió en cinco pasos. Primero: elección y calendarización de cuentos. Segundo: lectura individual. Tercero: formación de equipos, extracción y análisis de la información, discusión del contenido desde el análisis de estructura literaria y resolución de un cuestionario por medio de párrafos cortos. Cuarto: exposición plenaria y evaluación de las respuestas junto con el profesor. Cinco: examinación individual de comprensión lectora. De esta forma se logró que el 95% de los estudiantes leyeran los cuentos asignados y que mostraran más interés por la lectura.

Palabras clave: habilidades lingüísticas, aprendizaje colaborativo, tipología textual, comunicación del conocimiento y tejido social.

¹⁷ cintia.hernandez@tec.mx

Marco teórico

La lectura y la escritura son dos habilidades que hacen uso del análisis y la síntesis en el proceso de la comprensión e interpretación de cualquier conocimiento. Ambas habilidades permiten en el alumno mejorar otras facultades cognitivas como: la adquisición de nuevos saberes, estimulación del pensamiento crítico, enriquecimiento del lenguaje, aumento de la creatividad, estructuración del pensamiento, organización de ideas y el perfeccionamiento de la gramática y la ortografía; así como el desarrollo eficaz la competencia comunicativa (Rodríguez, 2007).

A pesar de los múltiples beneficios que produce el desarrollo de la lectoescritura, para los estudiantes no son concebidas así y para los actores de la educación formal, el fomentar los hábitos de lectura, escritura y conversación consciente se han convertido en todo un reto. La habilidad de lectoescritura requiere de tiempo, dedicación y esfuerzo por parte de los estudiantes y como actividad académica se vuelve aburrida, incluso fastidiosa, debido a la falta de sentido con su realidad, afinidad emocional y cercanía con su tejido social.

En este sentido, en especial con el tejido social, Mendoza (s.f.) menciona que el tejido social es un proceso histórico conformado por tres determinantes o configuradores, los cuales se deben tomar en cuenta para su mejor entendimiento: comunitarios, institucionales y estructurales. Los cuales se explican a continuación:

1) Configuradores Comunitario: incluye los vínculos sociales en relación de confianza y cuidado: la familia, amigos, trabajo, escuela, entre otros; la identidad se refiere a la pertenencia de un grupo; y los acuerdos tienen objetivo tomar decisiones de forma consensuada dentro de un grupo. 2) Configuradores Institucionales: son las instituciones como la familia, escuela, trabajo, etc., que permiten al individuo regular y autorregular sus comportamientos. 3) Configuradores Estructurales: son los que determinan las condiciones contextuales locales, estos a su vez se dividen en cuatro estructuras: relaciones familiares y electivas, relaciones socioeconómicas, relaciones políticas y jurídicas; y las relaciones culturales y educativas (Mendoza, s.f.)

Dentro de este orden de idea, el entorno, el ambiente, una adecuada planeación de actividades de aprendizaje son factores relevantes en el buen desarrollo cognitivo del ser humano. Si bien es cierto lo expuesto anteriormente, cabe la posibilidad de creer que el desarrollo de habilidades lingüísticas a través del trabajo colaborativo, asignación de lecturas atractivas y un buen entorno podrían ser las puertas para la adquisición de nuevos saberes. Por lo dicho anteriormente, es necesario entender con más detalle ciertos temas como: la lectoescritura significativa, los obstáculos que enfrenta el estudiante, el gran impacto que tiene el trabajo colaborativo en el desarrollo de la competencia comunicativa y la relevancia de la identificación de tipos de textos.

Uno de los grandes desafíos que tienen los profesores con los alumnos es la falta de interés por la lectura. El gran anhelo sería que los estudiantes tuvieran el hábito de la lectura como el hábito que tienen al revisar el celular o encender el televisor, es decir, con buena actitud y sin rechazo. La pregunta es ¿cómo se puede lograr este gran sueño para los profesores?, difícil pregunta de contestar; sin embargo, la respuesta se encuentra no solamente en el tamaño o portada del libro, sino en el contenido, el lenguaje y el contexto del mismo.

Díaz y Hernández (2002) citado en Rodríguez, A. (2007) dice que el aprendizaje tiene una relación estrecha entre la experiencia y conocimientos previos de los estudiantes y señala que "la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado" (p. 275). Con este señalamiento, se puede hacer una analogía con la actividad solicitada de la lectura *El principio del placer*, de José Emilio Pacheco publicado en 1972, en donde se narra la historia de amor y desamor dos jóvenes. Pacheco, logra transmitir los sentimientos más profundos de Jorge, el protagonista, mientras que Ana Luisa, juega el papel de la sensual jovencita que le arrebató los sueños a Jorge.

La relación con Díaz y Hernández consiste en la realidad que muestra *El principio del placer* a través de la historia de sus personajes, la cual se asemeja mucho a la de los jóvenes y que pocas veces pueden develar; además, la narración y descripción realizada por el autor permite a las chicas saber, de buena tinta, los sentimientos a flor de piel de los hombres a esa edad y las intenciones escondidas de las personas adultas. Por este motivo, esta obra es de gran interés y exitosa entre los estudiantes, ya que existe cierto espejeo entre vida del personaje principal y la realidad de ellos.

En función a lo planteado, Rodríguez (2007) menciona que la lectura y escritura son dos microhabilidades que requieren de atención y dirección debido a su complejidad, y que para que la lectura sea significativa, es importante que cuando se lea algún texto se debe comprender desde la intención que quiere comunicar el escritor a través de sus ideas, pensamientos o sentimientos; y para que esto suceda, el lector debe organizar las ideas y reconstruir el significado general del texto. Esto quiere decir que cuando los alumnos realicen una lectura, el profesor tendrá asegurarse de guiarlo a través de una buena estrategia lectora.

Por su parte, Frade R. (2009) explica que es necesario observar al alumno para poder identificar cuál es la dificultad o qué es lo que no está permitiendo que haya una buena comprensión lectora, ella señala que, con base en la observación realizada, se puede encontrar la estrategia apropiada. También afirma que, desde la perspectiva docente, el éxito de la comprensión lectora radica en detectar en dónde y en qué momento se encuentra el problema para luego diseñar la

estrategia que lo solucione y finalmente evaluar el avance con el fin de conocer el resultado y realizar los ajustes necesarios.

Por consiguiente, cuando los alumnos son guiados adecuadamente y se le enseña cómo identificar sus errores y aciertos en las actividades de lectura, pueden sentirse mejor porque ya saben cómo aprender a leer de forma más eficaz y rápida, por lo tanto, inicia el hábito de la lectura con más confianza y ánimo. Como soporte a lo anterior, Schunk (1997) menciona la Zona de desarrollo proximal (ZDP) de la teoría de Vygotsky, es en donde el maestro y los alumnos trabajan de manera conjunta en actividades complejas de aprendizaje, en la cual los estudiantes que saben más comparten sus habilidades y conocimientos con los que menos conocimientos tienen. De acuerdo con Bruning et al (1995) y Cobb (1994) citado en (Schunk, 1997, p. 215) "El cambio cognoscitivo ocurre en la ZDP cuando el maestro y el alumno comparten los mismos instrumentos culturales, cuando el discípulo lo internaliza en esta relación medida por la cultura." Cabe señalar que trabajar en la ZDP demanda de una intervención guía por parte de profesor, en donde los alumnos aportan sus propios saberes y crean aprendizajes significativos sumándolas a sus vivencias en el contexto.

Es por ello que se hace énfasis en la consideración el uso de la técnica de aprendizaje colaborativo como una alternativa para el desarrollo de habilidades y como estrategia de observación, ya que los alumnos trabajan en pares o pequeños equipos para realizar actividades de aprendizaje; como dice Roselli "El aula de clase, o el grupo de trabajo, es una microsociedad cuya finalidad esencial es elaborar conocimiento compartido en un marco de interacción. Esto supone negociación de significados y elaboración de consensos." (2011, p. 183)

El rol del profesor es muy importante, debido a que su desempeño adecuado permite observar el proceso de aprendizaje de los alumnos e identificar las áreas de oportunidad en el mismo. El profesor puede fungir como diseñador instruccional, diseñando todas las actividades del curso y entornos de aprendizaje; como mediador cognitivo, facilita el proceso conocimiento a través de una enseñanza guiada; y como instructor, su principal función es explicar las actividades o tareas, monitorear e intervenir en las actividades en clase y evaluar y procesar los conocimientos adquiridos por los estudiantes de cada equipo (Collazos, Guerrero & Vergara, 2001).

De esta forma, el profesor puede promover un ambiente en donde los estudiantes hagan uso de su conocimiento, compartiéndolo con sus compañeros de equipo. Asimismo, los estudiantes se comunican a través de la discusión respetuosa, la escucha activa y la participación abierta.

Desarrollo de la experiencia

La actividad se llevó a cabo durante el semestre de agosto-diciembre del 2018 con alumnos de 1o. y 2o semestres de preparatoria del Tec de Monterrey. La actividad se realizó con la técnica de aprendizaje colaborativo, en un ambiente propicio para el aprendizaje y planeada en cinco pasos.

En el primer paso, se eligió de forma previa y minuciosa la colección de cuentos que se debían leer durante el semestre y se realizó un calendario semanal de lectura, el cual se anexó al programa oficial del curso.

En el segundo, los alumnos leyeron, de forma individual el cuento correspondiente al calendario y se les concedió 20 minutos durante la clase para que realizaran nuevamente la lectura, cabe mencionar que en ocasiones se ambientó la lectura con música clásica.

En el tercer paso, se les pidió a los alumnos que después de terminar la lectura individual, formarían equipos formales de 5 miembros y que asignarían roles a cada compañero para que realizaran análisis literario del cuento asignado. Por medio del intercambio de opiniones, escucha activa, discusión respetuosa, con el fin de corroborar su conocimiento adquirido, o bien para corregir las dudosas interpretaciones sobre el cuento; también, el espacio y momento, servía para que los alumnos construyeran un criterio individual sobre la historia leída y, en cierta forma, la compararan con su realidad más cercana.

El cuarto paso se basó en la resolución de un formato de análisis narrativo, en el cual cada equipo debía identificar los elementos tanto de la estructura externa como la interna (Tabla1), redactar en un párrafo la información e integrarla en el formato proporcionado y compartir los resultados de forma plenaria, en la cual el profesor participaba para realizar las observaciones y correcciones prudentes.

Finalmente, en el último paso, los alumnos presentaron un examen rápido sobre el cuento y fueron evaluados de manera individual para evidenciar su comprensión lectora.

Conclusiones o recomendaciones

En este sentido, Schunk (1997), Rodríguez (2007), Frade (2009), Collazos, Guerrero & Vergara, (2001), Roselli (2011) y Mendoza han sido de gran soporte teórico, guía y luz en la confirmación del diseño de esta actividad, la cual permitió al profesor saber cómo observar a los alumnos con respecto a sus hábitos de lectura, su forma comunicarse e interactuar en una conversación sobre un tema en específico.

Por otra parte, en el rol como de diseñador, mentor e instructor, el profesor pudo crear en el aula un espacio y ambiente agradable, para que los alumnos se expresaran con más libertad y confianza en su proceso de aprendizaje.

El trabajar en equipo la mayor parte del tiempo, dio lugar al diálogo, al intercambio de opiniones y a la redacción de la información consensuada, haciéndola más funcional y eficaz. Vale la pena mencionar que un factor de gran ayuda fue la elección de cuentos y novelas cortas, pues el interés y entusiasmo por parte de los alumnos fue notorio en cada actividad y aumentó el interés por realizar la actividad de lectura, con una participación del 95% solicitadas por los propios alumnos.

Para finalizar, es importante aclarar que dicha actividad estuvo más enfocada a la habilidad lectora y el análisis de textos literarios. Sin embargo, la dinámica de equipos colaborativos y el formato de análisis narrativo, se puede adaptar otros tipos de textos como el descriptivo, expositivo, argumentativo, instructivo, entre otros. Por su puesto haciendo las modificaciones adecuadas sobre la característica de cada texto.

Referencias

- Collazos, C., Guerrero, L. & Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. Recuperado de <http://www.guerrero.cr/papers/CESC-01.pdf>
- Frade, Rubio. L. (2009). Desarrollo de las competencias lectoras y obstáculos que se presentan. Editorial Inteligencia educativa.
- Mendoza, Zárate G. (S.F.). La configuración del tejido social. Centro de investigación y acción social. [archivo PDF]. Recuperado de <https://www.ciasporlapaz.com>
- Rodríguez, A. (2007). Lectura crítica y escritura significativa: acercamiento didáctico desde la lingüística. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111479012>
- Roselli, N (2011, diciembre 2). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. Revista Colombiana de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856287004> issn
- Schunk, Dale, H. (1997) Teorías del aprendizaje. Editorial Pearson Educación

Anexo

Tabla 1: Formato de Análisis Narrativo. Academia de Español campus Querétaro

Análisis de textos narrativos		
Obra		
Autor		
Estructura externa		
1. Presentación de las acciones		
1.1 Exposición		
1.2 Nudo		
1.3 Clímax		
1.4 Desenlace		
2. Presentación del tiempo		
Ad ovo (cronológico o lineal)	In media res	In extrema res
Estructura interna		
1.1 Tipo de narrador		
1ª Persona	2ª Persona	3ª Persona
1.2 Voz del Narrador		
Testigo	Omnisciente	Epistolar
2.Contexto		
2.1 Espacio físico (cerrado, abierto, ambos)		
2.2 Atmósfera (Sensaciones de espacios)		
2.3 Ambiente (Emociones de los personajes)		
3. Tiempo (Objetivo, subjetivo, ambos)		
4. Análisis de personajes (principal, secundario, antagonista, ambiental, fugaz, evocado)		
4. Glosario		
5. Contexto histórico (rasgos culturales, movimiento literario al que pertenece la obra, características importantes de la obra en la literatura, etc.)		
6. Biografía del autor		

EDICIÓN ESPECIAL

Diagnóstico y medición de la ortografía de los y las estudiantes de pregrado del Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México

Mónica Martínez García¹⁸

Víctor Manuel Guerrero Ramírez¹⁹

Oscar Mario Miranda Villanueva²⁰

Tecnológico de Monterrey

Revista de Clase Internacional. ISSN 2683-1554. Edición Especial Lectura y Escritura en la Sociedad Global. Enero 2020, pp. 123-133

Resumen: La intención de este estudio fue medir y diagnosticar la ortografía de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México y a la par originar y gestar iniciativas de mejoren sus habilidades en la competencia de la escritura. Se realizó un dictado a alrededor de 765 estudiantes, al inicio y al final del semestre de agosto a diciembre de 2017. Los resultados mostraron áreas de oportunidad que se pueden generalizar en los indicadores de palabras mayúscula, esdrújula y diacrítica en función del género, la escuela y los cursos en los que estaban inscritos. La medición en ambos momentos mostró una mejora en los estudiantes de distinto perfil. Las iniciativas que se llevaron a cabo fueron: talleres relacionados con el proceso de escritura, escritura para las profesiones y escritura creativa; acompañamiento uno a uno en asesorías personalizadas y con base en los niveles de desempeño; y aplicación de una metodología graduada de avance.

Palabras clave: Competencia de escritura, Dictado, Iniciativas de mejora, Ortografía

1. Introducción

El presente informe de investigación tiene como propósito compartir el estudio de la ortografía, la cual se encuentra situada dentro de las competencias de escritura en español de jóvenes mexicanos universitarios durante 2017. Se propuso diagnosticar y medir dicha competencia de los y las estudiantes de pregrado inscritos en los tres cursos que impartió el Departamento de Lengua del Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México (CEM), durante el semestre de agosto a diciembre 2017 y que paralelamente fueron atendidos con iniciativas para aumentar la eficiencia en esta necesidad de mejorar la competencia de escritura. Dicho departamento es

¹⁸ momartin@tec.mx

¹⁹ A01187510@itesm.mx

²⁰ oscar.miranda@tec.mx

el que declara de forma explícita a la institución el mejorar el nivel de la expresión verbal y escrita de los estudiantes, el cual está directamente alineado al Modelo Tec21. En este estudio se planteó como objetivo revisar solo el nivel de expresión escrita de dichos estudiantes durante el periodo de tiempo mencionado.

El origen de este estudio fue respaldar juicios en torno al nivel no adecuado que los estudiantes tienen en la competencia de la ortografía, además de medir el aprovechamiento de los cursos del Programa de Lengua y sumar iniciativas enfocadas a incidir en la mejora de la escritura, ya que es una realidad la poca atención que el estudiante de pregrado tiene al respecto en el modelo actual de educación en todos los niveles. Jiménez y Romero (2012), sugieren que el sistema educativo tiene inconvenientes para educar a los estudiantes en sus competencias de escritura. Estos autores sostienen que en dicha competencia es donde se muestran los peores resultados en las evaluaciones nacionales. Subrayan que es evidente el deterioro del nivel de expresión escrita del alumnado universitario y cómo la responsabilidad del profesorado, especialmente el del área de Lengua, se vuelve vital para intervenir y lograr su mejora.

Ante eso, la pregunta es obvia, ¿por qué un estudiante de pregrado debe adquirir esta competencia de la ortografía? Baena (2015) lo explica magistralmente cuando indica que el español es sólido en escritura, por ende, es uno de los idiomas más influyentes del planeta tanto en el ámbito político y como en el cultural. Además, esta autora declara categóricamente que, si no fuera por la ortografía, nuestro idioma no tendría contención; insiste en que este se volvería un caos de palabras sin sentido, sin orden, se descontrolaría y, sin duda, se desbocaría.

Es preciso subrayar que no solo es el dominio de la gramática y la ortografía lo que llevará al universitario a mostrar maestría en las destrezas de la lengua, pero sin duda son factores vitales que el estudiante debe dominar para aspirar a redactar o producir un texto profesional digno del nivel de pregrado y como competencia para la vida profesional y personal. Correa y Puente (2012) y Cassany (2005) reflexionan al respecto cuando afirman que ejercitar el uso de la lengua a través de sus distintas dimensiones (lectura, expresión oral, expresión escrita y literatura) será una buena herramienta para aminorar las áreas de oportunidad en la misma. Señalan Correa y Puente (2012) que no solo con la gramática se logran poseer las destrezas necesarias para adquirir adecuadamente la lengua materna; para ellos la práctica regulada de una metodología adecuada es también importante. Este informe de investigación precisamente busca ser útil en la tarea de observar, analizar, registrar y reflexionar al respecto con base en los resultados de un semestre, además de sumar iniciativas en pro de una mejora del universitario en la competencia de la expresión escrita.

El diagnóstico se elaboró con la ayuda de un instrumento específico, el cual es un dictado de cinco párrafos con indicadores puntuales, registrados en un libro de códigos; estos indicadores

medían ciertas competencias de escritura del español. Este ejercicio de investigación se hizo al inicio y al final del semestre para no solamente diagnosticar, sino también medir la ortografía dentro del contexto de la competencia de escritura de los estudiantes de los distintos cursos en un lapso de un semestre. Alrededor de 1000 estudiantes del CEM, quienes cursaban las materias del Programa de Lengua administradas por el departamento antes mencionado, participaron en el estudio. Tres iniciativas paralelas al presente estudio y al cumplimiento del temario de cada asignatura se desarrollaron con el objetivo de reforzar los conocimientos de los estudiantes en la competencia correspondiente: talleres específicos; acompañamiento uno a uno en asesorías personalizadas; y finalmente una metodología graduada de avance, donde el estudiante mejora y recupera puntos al mostrar que sanó las inconsistencias que tenía.

La investigación se realizó específicamente con los estudiantes inscritos en ese periodo en las materias que conforman el Programa de Lengua: Fundamentos de la Escritura (H1015), Análisis y Expresión Verbal (AEV) (H1040) y Expresión Verbal en el Ámbito Profesional (EVAP) (H2001), mismas que son administradas por el Departamento de Lengua porque son las que enfatizan y consideran explícitamente una mejor escritura y por lo tanto un grado mayor en el conocimiento y práctica de la gramática en textos de pregrado. Además de ser el departamento que imparte clases a todas las escuelas que tiene el Tecnológico de Monterrey, CEM: Escuela de Ingeniería y Ciencias (EIC), Escuela de Negocios (EN), Escuela de Humanidades y Educación (EHE), Escuela de Ciencias Sociales y Gobierno (ECSG) y Escuela de Arquitectura, Arte y Diseño (EAAD).

2. Materiales y métodos

En esta investigación se utilizaron técnicas de recolección de información que permitieron conocer el nivel de conocimiento de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey, Campus Estado de México (CEM), en la competencia de escritura, específicamente en relación a indicadores relacionados con ortografía.

El universo de esta investigación comprendió 4500 estudiantes de licenciatura e ingeniería del CEM aproximadamente. De este universo, solamente se contemplaron a estudiantes hombres y mujeres de licenciatura e ingeniería inscritos en los cursos del Programa de Lengua, durante el semestre agosto-diciembre de 2017 había aproximadamente 1000 estudiantes inscritos en estos tres cursos administrados por el Departamento de Lengua. Es importante decir que el primer curso, Fundamentos de la Escritura (H1015), es un curso obligatorio para los estudiantes de primer ingreso que aprobaron el examen de admisión, pero no cumplieron con un puntaje mínimo solicitado como base para iniciar sus materias de primer semestre. Este curso está en un nivel llamado remedial o de regularización, para dejar al estudiante con las inconsistencias

base sanadas y con el requisito cumplido para inscribir las dos materias de Lengua ofrecidas en diferentes semestres: AEV y EVAP. Estos últimos son obligatorios para todos los estudiantes de la institución.

La técnica y el análisis de investigación que se utilizó para recolectar información fue una combinación entre un dictado y un análisis de contenido cuantitativo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010; Lawrence, 2006; Wimmer & Dominick, 2011) del mismo. Se dictaron cinco oraciones a cada estudiante de los grupos involucrados. El análisis de contenido cuantitativo, se aplicó a los formatos de dictado resueltos por los estudiantes.

Se hizo un censo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010) de todos los estudiantes inscritos en los tres cursos del Departamento de Lengua del Campus para recolectar la información a través del dictado.

El dictado fue aplicado dos veces durante el semestre: al inicio y al final del mismo. 765 estudiantes respondieron apropiadamente al dictado. Hubo algunos que respondieron solo el dictado del inicio del semestre, aspecto que fue difícil controlar al momento de recolectar la información.

Para realizar la investigación fue necesario que el dictado tuviera al menos diez palabras de cada tipo. Los tipos de palabras a los que nos referimos son: agudas, graves, esdrújulas, diacríticas, mayúsculas, hiatos y anglicismos. El pilotaje se aplicó a cinco personas al azar de algunos de los cursos del Departamento de Lengua del campus para saber cuáles eran las palabras que se escribieron incorrectamente con mayor frecuencia. Las tres palabras que aparecieron escritas incorrectamente con mayor frecuencia de cada tipo fueron elegidas como los indicadores finales.

Se integró una base de datos en la cual se codificó la información del formato del dictado y se usó un número específico; por ejemplo, un número para su carrera, un número para su materia y otro para el profesor. Se elaboraron indicadores de ortografía para codificar la información del dictado en una hoja de Excel o SPSS. Se usó el número uno para el estudiante que escribiera la palabra correctamente y cuatro para quien la escribiera incorrectamente; el número dos para codificar una palabra escrita correctamente, pero acentuada incorrectamente; y el número tres para codificar una palabra acentuada correctamente, pero escrita incorrectamente.

3. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados más relevantes del diagnóstico y se describen las iniciativas que se adoptaron. Se hicieron análisis estadísticos que permitieron hacer las mediciones correspondientes al diagnóstico en relación al tipo de palabras: agudas, graves, esdrú-

julas, diacríticas, mayúsculas, hiatos y anglicismos. Las tablas cruzadas que a continuación se presentan muestran contrastes o niveles de importancia relevantes de los tipos de palabras en función de: el género de los estudiantes, la escuela a la que pertenecen y el nombre del curso en el que se encontraban inscritos.

3.1 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

			Masculino	Femenino	Total
25 Mayúsculas ii	Escribió las letras mayúsculas correctamente y escribió bien la palabra	Recuento	210	208	418
		% dentro de 25 Mayúsculas ii	50.2%	49.8%	100.0%
		% dentro de 5 Género del alumno	47.7%	66.0%	55.4%
	Escribió las letras mayúsculas correctamente, pero escribió mal la palabra	Recuento	15	6	21
		% dentro de 25 Mayúsculas ii	71.4%	28.6%	100.0%
		% dentro de 5 Género del alumno	3.4%	1.9%	2.8%
Escribió las letras mayúsculas incorrectamente, pero escribió bien la palabra	Recuento	194	86	280	
	% dentro de 25 Mayúsculas ii	69.3%	30.7%	100.0%	
	% dentro de 5 Género del alumno	44.1%	27.3%	37.1%	
Escribió las letras mayúsculas incorrectamente y escribió mal la palabra	Recuento	7	5	12	
	% dentro de 25 Mayúsculas ii	58.3%	41.7%	100.0%	
	% dentro de 5 Género del alumno	1.6%	1.6%	1.6%	
Otros	Recuento	14	10	24	
	% dentro de 25 Mayúsculas ii	58.3%	41.7%	100.0%	
	% dentro de 5 Género del alumno	3.2%	3.2%	3.2%	
Total	Recuento	440	315	755	
	% dentro de 25 Mayúsculas ii	58.3%	41.7%	100.0%	
	% dentro de 5 Género del alumno	100.0%	100.0%	100.0%	

Tabla 1. Desglose del tipo de palabra mayúscula en función del género de los estudiantes al inicio del semestre (elaboración propia).

La Tabla 1 (Chi cuadrada= .000) muestra la evaluación de los hombres en comparación con las mujeres en función del tipo de palabras mayúscula: Universidad de Adelaida, al principio del semestre. En la primera tabla se sugiere que hay un menor porcentaje de hombres, 47.7%, que escribieron la palabra de forma correcta que las mujeres, 66%. En este caso fueron 210 hombres que escribieron bien la palabra mientras que hubo 208 mujeres que hicieron lo mismo. Los resultados en la tabla sugieren que hay una mayor proporción y porcentaje de estudiantes varones que tiene inconvenientes con su expresión escrita; en este caso, ya sea fallando al colocar la tilde o al escribir mal la palabra. Esto sucede en la mayoría de los indicadores, ya sea comparándolo con el número de estudiantes o con el porcentaje de los mismos. En los pocos casos que son la excepción, los hombres solo pueden empatar con el porcentaje, pero no con el número de estudiantes.

			Masculino	Femenino	Total
25 Mayúsculas ii	Escribió las letras mayúsculas correctamente y escribió bien la palabra	Recuento	238	195	433
		% dentro de 25 Mayúsculas ii	55.0%	45.0%	100.0%
		% dentro de 5 Género del alumno	56.0%	66.6%	60.3%
	Escribió las letras mayúsculas correctamente, pero escribió mal la palabra	Recuento	15	3	18
		% dentro de 25 Mayúsculas ii	83.3%	16.7%	100.0%
		% dentro de 5 Género del alumno	3.5%	1.0%	2.5%
	Escribió las letras mayúsculas incorrectamente, pero escribió bien la palabra	Recuento	156	83	239
		% dentro de 25 Mayúsculas ii	65.3%	34.7%	100.0%
		% dentro de 5 Género del alumno	36.7%	28.3%	33.3%
	Escribió las letras mayúsculas incorrectamente y escribió mal la palabra	Recuento	7	5	12
		% dentro de 25 Mayúsculas ii	58.3%	41.7%	100.0%
		% dentro de 5 Género del alumno	1.6%	1.7%	1.7%
	Otros	Recuento	9	7	16
		% dentro de 25 Mayúsculas ii	56.3%	43.8%	100.0%
		% dentro de 5 Género del alumno	2.1%	2.4%	2.2%
Total	Recuento	425	293	718	
	% dentro de 25 Mayúsculas ii	59.2%	40.8%	100.0%	
	% dentro de 5 Género del alumno	100.0%	100.0%	100.0%	

Tabla 2. Desglose del tipo de palabra mayúscula en función del género de los estudiantes al final del semestre (elaboración propia)

La Tabla 2 (Chi cuadrada= .024) muestra los resultados de la comparación entre hombres y mujeres con la misma palabra, pero obtenidos del segundo dictado, aplicado al final del semestre. De igual forma los hombres siguen estando debajo en porcentaje, 56% (N=238), en comparación con las mujeres, 66.6% (N=195), pero no en número de estudiantes. Los hombres que escribieron la palabra evaluada de forma correcta tuvieron un crecimiento en porcentaje de 8.3%, pasando de 47.7% a 56% mientras que las mujeres muestran una mejora solo del 0.6%, pasando de 66% a 66.6%. Lo cual sugiere que los estudiantes varones proyectan en mejor medida sus conocimientos adquiridos de expresión escrita en los cursos, que las estudiantes mujeres.

3.2 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO EN FUNCIÓN DE LA ESCUELA

		Escuela					Total	Escuela					Total
		Escuela de Negocios	Escuela de Ingeniería y Ciencias	Escuela de Humanidades y Educación	Escuela de Ciencias Sociales y Gobierno	Escuela de Arquitectura y Diseño		Escuela de Negocios	Escuela de Ingeniería y Ciencias	Escuela de Humanidades y Educación	Escuela de Ciencias Sociales y Gobierno	Escuela de Arquitectura y Diseño	
19 Estrújula II	Acentuó y escribió correctamente la palabra	Recuento 128	268	38	43	37	506	119	251	31	51	41	483
	% dentro de 19 Estrújulas I	25.3%	53.0%	8.0%	8.5%	7.3%	100.0%	24.1%	50.9%	6.3%	10.3%	8.3%	100.0%
	% dentro de Escuela	65.3%	71.7%	78.5%	74.1%	88.0%	70.3%	75.3%	75.8%	88.6%	81.0%	73.2%	76.8%
Acentuó correctamente, pero escribió incorrectamente la palabra	Recuento	2	2	0	0	2	6	1	4	2	1	6	13
	% dentro de 19 Estrújulas I	33.3%	33.3%	0.0%	0.0%	33.3%	100.0%	7.7%	38.8%	15.4%	7.7%	38.5%	100.0%
	% dentro de Escuela	1.0%	0.5%	0.0%	0.0%	3.7%	0.8%	0.5%	1.2%	5.7%	1.6%	8.9%	2.0%
Acentuó incorrectamente, pero escribió correctamente la palabra	Recuento	61	95	8	13	13	191	31	73	2	11	10	127
	% dentro de 19 Estrújulas I	31.9%	58.3%	4.2%	8.9%	6.6%	100.0%	24.4%	57.5%	1.6%	8.7%	7.9%	100.0%
	% dentro de Escuela	31.1%	25.7%	21.1%	22.4%	24.1%	26.5%	19.9%	22.0%	5.7%	17.5%	17.9%	19.8%
Acentuó y escribió incorrectamente la palabra	Recuento	5	3	0	2	2	17	5	4	0	0	0	9
	% dentro de 19 Estrújulas I	29.4%	47.1%	0.0%	11.9%	11.8%	100.0%	55.8%	44.4%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	% dentro de Escuela	2.6%	2.1%	0.0%	3.4%	3.7%	2.4%	3.2%	1.2%	0.0%	0.0%	0.0%	1.4%
Total	Recuento	166	374	38	56	54	723	166	332	35	63	56	642
	% dentro de 19 Estrújulas I	27.2%	51.9%	8.3%	8.1%	7.6%	100.0%	24.3%	51.7%	5.5%	9.8%	8.7%	100.0%
	% dentro de Escuela	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 3. Desglose del tipo de palabra esdrújula en función de la escuela a la que pertenecen los estudiantes (elaboración propia).

La Tabla 3 muestra el comparativo del primer y segundo dictado en función del tipo de palabra esdrújula: énfasis, y la escuela de pertenencia de los y las estudiantes. En general, esta tabla muestra un avance de los estudiantes con el paso del tiempo, ya que, en el segundo dictado, al final del semestre, más estudiantes lograron escribir de manera correcta la palabra esdrújula que al inicio del semestre. Los estudiantes de la ECSG mejoraron en 7 puntos porcentuales aproximadamente, mientras que los de EHE lo hicieron en 9 puntos porcentuales aproximadamente. Lo cual sugiere un impacto de los cursos del Departamento de Lenguas en su expresión escrita de los estudiantes de distintas escuelas.

3.3 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO EN FUNCIÓN DE LOS CURSOS

			Fundamentos de Escritura	EVAP	Total
23 Diacríticos iii	Acentuó y escribió correctamente la palabra	Recuento	21	187	208
		% dentro de 23 Diacríticos iii	10.1%	89.9%	100.0%
		% dentro de evsf	22.1%	58.6%	50.2%
	Acentuó incorrectamente, pero escribió correctamente la palabra	Recuento	74	132	206
		% dentro de 23 Diacríticos iii	35.9%	64.1%	100.0%
		% dentro de evsf	77.9%	41.4%	49.8%
Total	Recuento	95	319	414	
	% dentro de 23 Diacríticos iii	22.9%	77.1%	100.0%	
	% dentro de evsf	100.0%	100.0%	100.0%	

Tabla 4. Desglose del tipo de palabra diacrítica en función de los cursos al inicio del semestre (elaboración propia).

La Tabla 4 (Chi cuadrada= .000) muestra que los estudiantes de la materia de Expresión Verbal en el Ámbito Profesional (EVAP), la última materia que todos los estudiantes del CEM deben cursar, son significativamente mejores al escribir la palabra diacrítica: cómo, que los estudiantes que cursan la materia de Fundamentos de la Escritura, pues tienen un 58.6% y un 22.1% respectivamente, escribiendo la palabra correctamente. Lo cual sugiere que con el paso del tiempo y la instrucción académica los estudiantes logran un aprendizaje y aprovechamiento más apropiado de las competencias de escritura.

La Tabla 5 (Chi cuadrada= .026) muestra que los estudiantes de EVAP en el dictado del final del semestre mantienen los resultados favorables en comparación con los del curso de Fundamentos de la Escritura para la palabra diacrítica: cómo. Los estudiantes de la materia de Fundamentos de la Escritura presentaron un incremento significativamente más alto: 27.9 puntos porcentuales de los que contestaron de manera correcta, en comparación con el porcentaje de las y los estudiantes de EVAP: 3.8 puntos porcentuales. Lo cual sugiere que a pesar de que los estudiantes muestren grandes inconvenientes en su expresión escrita de este tipo de palabra en los cursos iniciales del Departamentos de Lengua al inicio del semestre, al recibir la instrucción académica a través del curso en este rubro su proyección de mejora es impresionante, según los resultados de los estudiantes del curso de Fundamentos de la Escritura. Los datos también evidencian que hay un límite de mejora que ni con la instrucción de un semestre supera el 65% de escritura apropiada en este indicador.

3.4 INICIATIVAS QUE SE ADOPTARON

Paralelo al estudio que se hizo de las competencias de escritura en jóvenes mexicanos universitarios durante 2017, se promovieron tres iniciativas para aumentar la eficiencia en esta necesidad de mejorar sus competencias de escritura: la iniciativa uno son talleres específicos relacionados con tres líneas: el proceso de escritura, escritura para las profesiones y escritura creativa; la iniciativa dos es un acompañamiento uno a uno en asesorías personalizadas y con base en los niveles de desempeño mostrado en el ejercicio diagnóstico; finalmente, la iniciativa tres es la aplicación de una metodología graduada de avance, donde el estudiante mejora y recupera puntos al mostrar que sanó las inconsistencias que tenía.

3.4.1 TALLERES ESPECÍFICOS RELACIONADOS CON EL PROCESO DE ESCRITURA, ESCRITURA PARA LAS PROFESIONES Y ESCRITURA CREATIVA

La metodología para la creación de talleres se expresa de forma sucinta de la siguiente manera: a través de una valoración global se detectaron necesidades e inconsistencias particulares; se revisó y clasificó si estos errores tenían que ver con las normas o bases de la escritura, por un lado, o con no saber cómo redactar algo particular que tiene relación con la profesión correspondiente. Si el estudiante mostraba dominio de las bases de redacción y ortografía, entonces se podía escalar al tercer tipo de talleres enfocado a perfeccionar la creación de ideas con un estilo particular, ya fuera de la escritura profesional, periodística, académica o técnica; es decir, la escritura creativa.

			Fundamentos de escritura	EVAP	Total
23 Diacríticos iii	Acentuó y escribió correctamente la palabra	Recuento	43	146	189
		% dentro de 23 Diacríticos iii	22.8%	77.2%	100.0%
		% dentro de evapvsfundamentos	50.0%	62.4%	59.1%
	Acentuó correctamente, pero escribió incorrectamente la palabra	Recuento	0	8	8
		% dentro de 23 Diacríticos iii	0.0%	100.0%	100.0%
Acentuó incorrectamente, pero escribió correctamente la palabra	% dentro de evapvsfundamentos	0.0%	3.4%	2.5%	
	Recuento	43	79	122	
Acentuó y escribió incorrectamente la palabra	% dentro de 23 Diacríticos iii	35.2%	64.8%	100.0%	
	% dentro de evapvsfundamentos	50.0%	33.8%	38.1%	
Total	Recuento	% dentro de 23 Diacríticos iii	0	1	1
		% dentro de evapvsfundamentos	0.0%	100.0%	100.0%
		0.0%	0.4%	0.3%	
		86	234	320	
	% dentro de 23 Diacríticos iii	26.9%	73.1%	100.0%	
	% dentro de evapvsfundamentos	100.0%	100.0%	100.0%	

Tabla 5. Desglose del tipo de palabra diacrítica en función de los cursos al final del semestre (elaboración propia)

3.4.2 ACOMPAÑAMIENTO UNO A UNO

Paralelo a la iniciativa uno, oferta de talleres, se comparte ahora la iniciativa dos la cual se centra en un acompañamiento uno a uno en asesorías personalizadas de 30 minutos y con base en los niveles de desempeño mostrado en el ejercicio diagnóstico, tareas o actividades de escritura. Se busca con este acompañamiento enfocarse en cada estudiante y en una inconsistencia a la vez, para buscar sanarla. La aspiración que se promueve es que el estudiante sea autónomo en el dominio de la competencia de escribir y que ya no busque que alguien haga el trabajo por él/ella o dependa de que alguien le revise un escrito, sin siquiera enterarse de por qué tiene errores; al no haber comprensión, no hay aprendizaje ni se logra la autonomía.

3.4.3 METODOLOGÍA GRADUADA DE AVANCE

La iniciativa tres es la aplicación de una metodología graduada de avance, a través de la cual se trabaja con el estudiante para que mejore y recupere puntos al trabajar de forma asidua con errores que tuvo en sus tareas particulares y anuladas y que posteriormente debe demostrar que sanó a través de una segunda valoración.

Este enfoque se vuelve incluso atractivo a los ojos del estudiante involucrado cuando se le plantea que puede recuperar una asignación o tarea anulada por haber excedido. El instrumento de la segunda valoración va relacionado con lo que incumplió el alumno y provocó que se anulara su tarea. Si demuestra que ha superado la prueba, en ese momento se recuperan los puntos anulados de su tarea original y se activa el mecanismo de recompensa cerebral.

4. Conclusión

Sin duda la competencia de escribir implica trabajo con rigor; es un proceso continuo y, por ende, necesita comprensión de la normativa que la rige, de la lógica que subyace a cada regla, conciencia para buscar la excelencia en la escritura, además de práctica y actualización constante.

De acuerdo con Cassany (2005), el escritor debe ser capaz de recordar la ortografía de miles de palabras, además de distinguir las sutiles normas de puntuación y las convenciones del uso de mayúsculas, es necesario que conozca la estructura, los registros y las formas de cohesión propios de los textos que quiere escribir, entre otros elementos.

Las tres iniciativas compartidas se basan precisamente en estrategias específicas para apun-
talar estos conocimientos, a la par del avance del temario de las materias que conforman el Pro-

grama de Lengua. Podemos trabajar con él en asignaciones o talleres que integren estas fortalezas adquiridas y pasar a otro nivel de la competencia de escritura, como lo sería cursar un taller de escritura creativa o bien la realización de una tesina en el contexto jurídico, por compartir dos ejemplos puntuales.

En relación a la asesoría uno a uno, García (2016) sugiere que la atención personalizada permite propiciar prácticas educativas inclusivas que hacen posible que cada estudiante siga y consiga sus propios procesos y metas.

Por otro lado, la iniciativa basada en la metodología de avance gradual, se valida con base en el fundamento neurológico el cual yace en la vía mesolímbica, la red neuronal en el cerebro encargada de la gratificación (Castillero, 2019). En la metodología graduada de avance se hace énfasis en la motivación individual. Dada esta gratificación de la que habla el fundamento neurológico, provoca que el estudiante lo considere como un reto personal y percibe un escenario de apoyo donde su esfuerzo y ahínco recibirá una recompensa.

Las iniciativas permiten trabajar con un modelo flexible y acorde a niveles diferentes presentados por los estudiantes involucrados.

Referencias

- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós
- Castillero, O. (s. f.). Vía mesolímbica (cerebro): anatomía y funciones. *Psicología y mente*. Recuperado de <https://psicologiymente.com/neurociencias/via-mesolimbica>
- Correa, A. & Puente, M. del R. (2012). *El placer de la escritura*. México: Pearson Educación
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jiménez, R., & Romero, M. (2012). *Cómo mejorar la expresión escrita*. México: GEU.
- Lawrence, W. (2006). *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston: Pearson Education
- Lima, L. (2015). *Ortografía excelente*. México: Editores Mexicanos Unidos
- Wimmer, R., & Dominick, J. (2011). Part Two. *Research Approaches*. En R. Wimmer, & J. Dominick, *Mass Media Research* (pp. 114- 148). Australia: Wadsworth Cengage Learnin

EDICIÓN ESPECIAL

Transversalidad de la lectura en el Currículo de la Carrera de Comunicación de la UCSG, Guayaquil-Ecuador

María Raquel Nolli Guerrero²¹

Sara Inés Rivadeneira Enríquez²²

Universidad Católica de Santiago

Revista de Clase Internacional. ISSN 2683-1554. Edición Especial Lectura y Escritura en la Sociedad Global. Enero 2020, pp. 135-144

Resumen: Una de las aspiraciones de los sistemas educativos en la actualidad es contribuir a la formación integral de los estudiantes, teniendo como herramienta fundamental un diseño curricular en constante evolución que responda a las necesidades de formación que demandan los cambios sociales cada vez más acelerados. El afianzamiento de los procesos de lectura surge como una respuesta a lo antedicho y su transversalidad en los contenidos curriculares se impone como una alternativa válida y eficaz para la comprensión crítica de los eventos sociales tanto locales como globales. En consecuencia, este proyecto plantea un análisis sobre la transversalidad de la lectura en la Carrera de Comunicación de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (UCSG) de tal forma que se pueda determinar su existencia y su contribución para transformar los intereses de los estudiantes que han cursado entre el 30 y el 95% de sus estudios. Apuntando al desarrollo de una exploración no probabilística, se utilizó una adaptación del "Cuestionario Tú y la Lectura" desarrollado en el marco del Programa de Aprendizaje Permanente 2007-2013, de la Unión Europea (Unión Europea, 2009); los resultados obtenidos se contrastaron con aquellos recogidos mediante una encuesta corta a los docentes de la misma Carrera y finalmente se realizó una revisión breve de los sílabos de los cursos dictados por los docentes encuestados. El conocimiento de los resultados y su posterior difusión permitirán generar recomendaciones puntuales encaminadas a fortalecer la transversalidad de las disciplinas que componen los ejes curriculares de la Carrera de Comunicación.

Palabras clave: transversalidad, currículo, adaptación curricular, lectura crítica.

Abstract: One of the main goals of the educational systems nowadays is to contribute to the comprehensive preparation of the students, having as a fundamental tool an ever-evolving curriculum that responds to the training needs demanded by the increasingly accelerated social changes. Consolidation of reading processes emerges as a response to the latter, and

²¹ ranoll@hotmail.com

²² sara.rivadeneira@cu.ucsg.edu.ec

cross-curricularity is seen as a valid and effective alternative for critical understanding of both local and global social events. Consequently, this project proposes an analysis on the cross-curricularity of reading in the Communication Program of the Catholic University of Santiago de Guayaquil (UCSG) to corroborate its existence and its contribution to transforming the interests of the students who have completed between 30 and 95% of their studies. Aiming at the development of a non-probabilistic exploration, the survey "Tú y la lectura" -developed within the framework of the Lifelong Learning Program 2007-2013 of the European Union (European Union, 2009)- was adapted and used in the study. The findings were contrasted with those collected through a short survey of the faculty that works in that program; and finally a brief review of the syllabi of the courses taught by those academics was carried out. The results and their dissemination will allow the development of specific recommendations aimed at strengthening the cross-curricularity of the courses that make up the curriculum of the Communication Program.

Keywords: cross-curricularity, curriculum, curriculum adaptation, critical reading.

Introducción

El contexto universitario actual está en permanente demanda de nuevas estrategias de abordaje curricular que permitan soslayar las posibles deficiencias derivadas de la inestabilidad metodológica y axiológica de los sistemas educativos básico y medio.

El currículo de la educación en el Ecuador [...] no toma en cuenta, por ejemplo, las particularidades regionales, culturales y sociales de una sociedad que se ha transformado durante las últimas décadas [...] se trata, en general, de un currículo que obedece a las necesidades de los grupos medios y altos de la sociedad urbana de la década de 60 [...] el objetivo básico de las políticas de educación iniciadas en los años 1960, no se planteó como una respuesta a las necesidades del mundo laboral, sino que obedeció más a requerimientos políticos y sociales [...] todavía se mantiene el esquema pedagógico tradicional, en donde prima el memorismo y en el cual el alumno es visto como un depósito vacío a ser llenado por la "sabiduría" del docente (Ponce, 2000, p. 12-13)

A este tipo de educación "bancaria", como la llamó el pedagogo Paulo Freire desde la década de los 60 (Freire, 2005), se suma la actitud de docentes universitarios que, según Estínez y Carlino (2004) suelen considerar dependencia o inmadurez estudiantil lo que en realidad es inexperiencia para abordar las diversas y complejas formas de lectura propias de una cultura

académica distinta; esta percepción, concluyen, naturaliza el problema al ubicar en lo biológico un asunto que es cultural.

Es, pues, evidente la necesidad de acudir a estrategias que respondan a una problemática ampliamente difundida en todos los niveles del ámbito educativo. Varias propuestas han surgido y han ganado adeptos a medida que se han divulgado tanto a nivel local como global; sin embargo, los esquemas planteados parecen estar anclados en los objetivos o en los logros de aprendizaje y con frecuencia su interpretación sólo desemboca en contenidos curriculares que podrían perder vigencia rápidamente por la vertiginosa generación de nuevas formas de aplicación del conocimiento. Se percibe entonces, que la respuesta debería generarse a través de estrategias que trasciendan los contenidos curriculares y que permitan capacitar a los estudiantes para seguir aprendiendo a lo largo de la vida sin depender de un mediador académico; pues ciertamente los entornos profesional y laboral demandan, además de conocimientos, una actitud de auto superación y autosuficiencia como requisitos fundamentales que aseguren la proactividad de los miembros en sus futuros trabajos.

Planteamiento del problema

La vulnerabilidad de los contenidos curriculares en todos los niveles de escolaridad, especialmente en el universitario, requiere propuestas que permitan afianzar procesos que garanticen la formación de individuos que estén en capacidad de hacer frente a los desafíos con herramientas de aprendizaje no mediado que desemboquen en la comprensión crítica de los eventos sociales tanto locales como globales, como estrategia de solución.

En este entramado, el presente proyecto plantea un análisis del alcance transversal de la lectura en la Carrera de Comunicación de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil indagando sobre la existencia de algún afianzamiento de los hábitos de lectura entre los estudiantes y en qué medida estos hábitos se fortalecen o se atenúan a lo largo del currículo por acciones, ya sea premeditadas (expuestas en el sílabo de la asignatura), o improvisadas por parte de los profesores.

Marco teórico

El término transversal cumple las funciones de un adjetivo que significa actualmente estar presente o atravesar a algo perpendicularmente en toda su extensión (ASALE, 2018); sin embargo, el primer uso de este término presentaba una connotación negativa al transmitir la idea de "desviado de la línea recta". En este sentido, su uso como sustantivo: transversalidad (o transversalismo), fue acuñado en el ámbito político para definir una ideología o identidad que no se de-

claraba sujeta a la derecha ni a la izquierda y que buscaba el entendimiento entre ambas partes a través del diálogo y la cooperación (Tétreault y Teske, 2003).

En el ámbito educativo, en cambio, el término -aunque su forma pueda interpretarse como derivada del mismo adjetivo- en realidad surgió directamente como un sustantivo traducido de la frase "cross-curricular teaching" como "transversalidad curricular" y partió de la necesidad que se originó ante el inminente fracaso de la disciplinabilidad; es decir, la fragmentación del conocimiento, que parecía desembocar en la excesiva simplificación de los aprendizajes y reemplazar la creatividad y la curiosidad por el cumplimiento rutinario y el conformismo (Barnes, 2018).

Dotar a los estudiantes de estrategias que les permitieran volver a juntar las piezas o de plano retractarse fueron dos planteamientos convergentes que surgieron a raíz de los hallazgos negativos en cuanto al rendimiento y la actuación personal, profesional y social de aquellos que fueron expuestos a este modelo de enseñanza (Nava, 1999). La necesidad de cambio de aquellos paradigmas que establecen que el aprendizaje únicamente ocurre bajo la supervisión y a través de una figura de autoridad, que el éxito es una calificación o una declaración externa, que lo que las personas deben aprender lo determinan las políticas públicas, las instituciones o los profesores, etc. emerge de forma apremiante ante la obsolescencia de lo que se pensó en un principio como una buena estrategia educativa (Knapper y Cropley, 2000).

Desde otra perspectiva, Liu, Wang y Ryan (2015) afirman que sería minimalista creer que los profesores pueden enseñar a sus estudiantes todo lo que éstos necesitan aprender para el resto de sus vidas; y en este mismo contexto, Cassany (2017) sostiene acertadamente que en el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo actual 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.

Y es que la lectura académica se constituye en la herramienta imprescindible para acceder a la información y al conocimiento. Es un acto de comunicación que posibilita el diálogo con los autores en todas las esferas del saber, lo cual es factible inicialmente con la presencia de un mediador, hasta desarrollar la capacidad de aproximarse de manera crítica y reflexiva inclusive a los textos de contenido fáctico. La experiencia en el aula evidencia que si se está atento a la forma cómo cada autor organiza la información, se ha de concluir que lo que es relevante para uno, no necesariamente lo es para otros; este darse cuenta rebasa la decodificación.

La transversalidad se pone de manifiesto en este sentido como una trayectoria activa e innovadora a través de un planteamiento curricular donde los docentes desarrollan su quehacer con la mira puesta en las necesidades actuales y futuras, incentivando la curiosidad científica, la creatividad, la criticidad y todo aquello que genere autonomía y dominio de las capacidades

de aprendizaje para toda la vida (Barnes, 2018). Confluyen entonces en este punto, las prácticas lectoras permanentes en todas las esferas de la vida; de tal forma que estas se puedan convertir en la herramienta más poderosa para transitar por el presente y el futuro profesional de forma ascendente sabiendo que la suma de muchas voces ensanchará la perspectiva a lo largo del camino.

Método

Este estudio comprende una exploración no probabilística para la cual se realizó un muestreo por conveniencia que permitiera determinar la existencia de indicios de transversalidad de la lectura en la Carrera de Comunicación de la UCSG. Se utilizaron dos instrumentos de recogida de datos; el primero, un cuestionario electrónico dirigido a los estudiantes de la carrera, que consistió en una adaptación del “Cuestionario Tú y la Lectura” desarrollado en el marco del Programa de Aprendizaje Permanente 2007-2013 de la Unión Europea. El segundo instrumento, una encuesta corta en línea realizada a los profesores de la Carrera, fue desarrollado con la finalidad de correlacionar las variables más relevantes del estudio. Con los resultados de los dos instrumentos, se llevó a cabo un análisis del mapa curricular de la carrera en mención con el objetivo de determinar en qué niveles curriculares se encuentra mayor énfasis o afianzamiento de la lectura, si este énfasis responde a iniciativas propias de los docentes, a lineamientos curriculares, o a políticas institucionales; y en qué medida los estudiantes han experimentado un cambio de actitud en cuanto a la importancia de la lectura como eje fundamental del aprendizaje a lo largo de la vida y como alternativa válida para encontrar respuestas, producir soluciones y propender al éxito en los contextos personal, profesional y ciudadano.

Análisis de resultados

De la muestra estudiantil, 34 estudiantes, el 73,5% ya habían cursado más del 50% de su malla curricular al momento de realizar la encuesta. El 58,82% de los encuestados afirmó que tenía como hábito leer por lo menos dos veces por semana y que sus lecturas favoritas son las biografías, historias y reportajes; el gusto por estos géneros oscila entre un 60 y 80% de los encuestados y es compatible con el perfil de la muestra tomada: los estudiantes de comunicación.

A pesar de que la edad promedio de los participantes es de 25 años, el 84,37% de ellos afirmó preferir el formato impreso de los libros y materiales de lectura en general. Este hallazgo podría parecer contradictorio con el hecho de que ha sido ampliamente difundida y generalizada la idea de que la era digital ha inclinado la balanza hacia privilegiar todo aquello que se puede ver o leer en el cristal de una pantalla.

En la figura 1 se puede determinar con precisión la relación porcentual entre las afirmaciones hechas tanto por los 34 estudiantes encuestados, como por los 21 docentes seleccionados para el estudio, con respecto a la frecuencia con la que los primeros leen actualmente versus la frecuencia del pasado. Es evidente la cercanía numérica; sin embargo, los profesores parecen percibir un avance mayor al que los estudiantes admiten. Esto podría deberse al hecho de que los profesores habrían respondido en función de las lecturas inherentes a la materia que imparten, mientras que los estudiantes se enfocaron de forma generalizada en transparentar sus hábitos.

La segunda concordancia trabajada fue la percepción sobre las recomendaciones hechas por los docentes para incentivar a leer a sus estudiantes. Según estos últimos, únicamente un 44% de los docentes acostumbran instar activamente al consumo de literatura; lo que no es compatible con el 71,43% de los docentes que afirmó haber recomendado libros a sus estudiantes. Es importante notar que para que la intención de los profesores surta un efecto más firme, ésta bien podría transformarse en un proceso registrado en el sílabo de la asignatura; documento de planificación que se encuentra actualmente disponible para todos los estudiantes en los servicios en línea de la universidad y que también fue consultado en busca de indicios acerca de la práctica docente. No fue posible encontrar evidencias en el documento citado de una estructuración que propenda a reforzar los hábitos lectores entre los estudiantes.

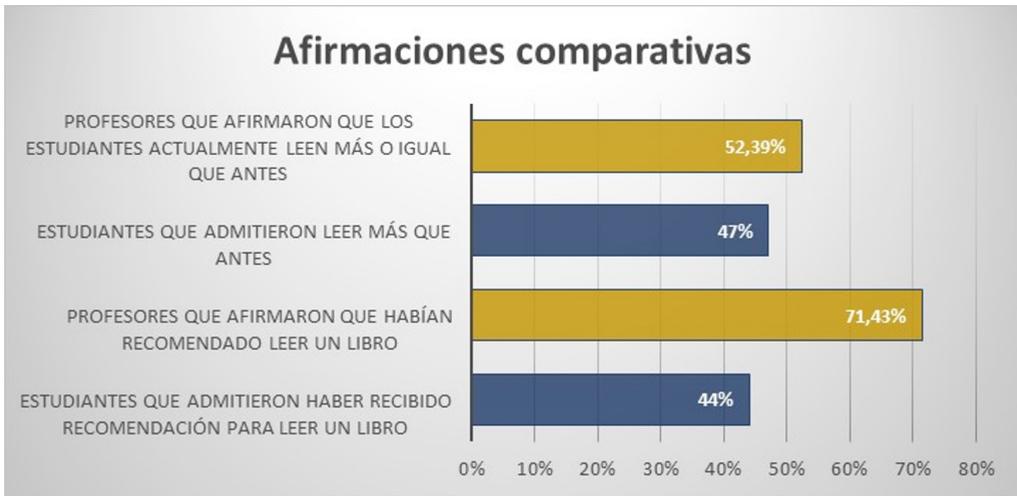


Figura 1: Relación entre las afirmaciones de estudiantes y profesores

Se consultó a los estudiantes si en épocas de vacaciones tenían por costumbre leer más, igual o menos que durante sus semestres de clases. El 67,64% respondió que en el periodo vacacional leía igual o más; lo que permitió dilucidar la relación de los estudiantes con sus prác-

ticas lectoras cuando el mediador académico no era un factor de incidencia entre la muestra consultada. El afianzamiento de la autonomía para buscar conocimiento fuera del aula de clases es evidente y se reafirma con la respuesta obtenida ante la pregunta acerca de qué objetos llevarían si tuvieran que salir fuera de casa a un lugar aislado por 15 días, donde el 58,33% de los encuestados afirmó que llevarían libros.

Los docentes incluidos en este estudio aportaron su opinión en cuanto a la importancia que ellos perciben en que los estudiantes realicen lecturas en general y no únicamente aquellas que se refieren a la materia que imparten y en cuanto a cuán probable podría ser que ellos asignen diferentes tipos de lecturas a sus estudiantes durante el semestre. Fue revelador encontrar que no todos los docentes consideran que leer material diferente al de la clase sea importante; esto implica que aquella ideología de que la autoridad decide lo que se debe o no aprender, sigue arraigada en un número considerable de docentes (28,58%). Por otro lado, el tipo de material de lectura que los docentes privilegian ratifica una vez más la naturaleza de la carrera en la que se llevó a cabo el estudio.

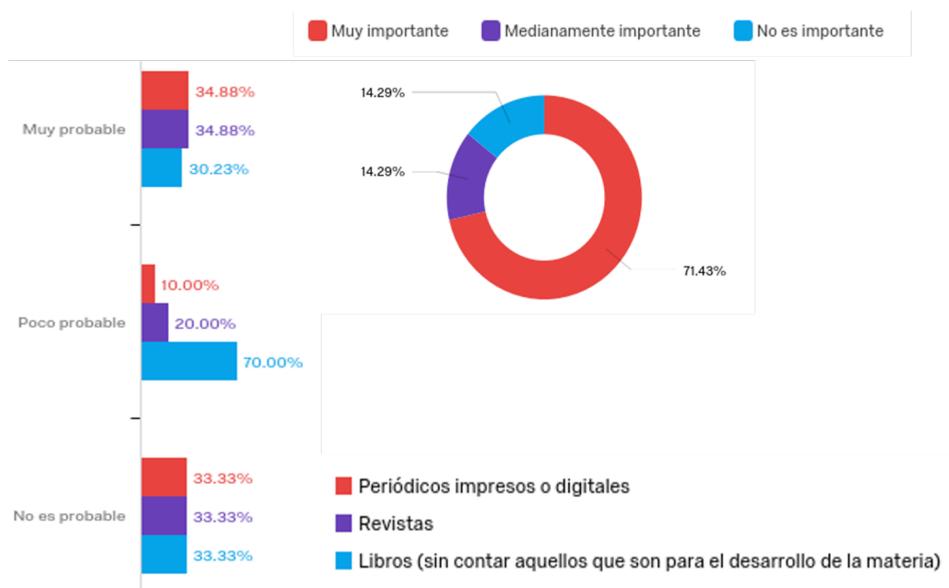


Figura 2: Importancia que otorgan y lecturas que privilegian los docentes

Cuando se indagó acerca de las estrategias que los docentes utilizan para incentivar la lectura, se obtuvo una variedad de planteamientos que no parecían estar ligados a una planificación consciente, sino más bien a una idea general de que el aporte de la lectura en la formación

de los estudiantes es, sin lugar a dudas, fundamental para el desarrollo integral de éstos. Como se aprecia en la Tabla 1, la respuesta más recurrente fue que no existe una estrategia definida para el estimular el gusto por los libros. Para afianzar esta apreciación, la segunda respuesta más popular fue la de tener conversaciones acerca de lo leído; es decir, verificar de forma somera si se leyó la asignación. Se puede apreciar la falta de variedad en laVWs estrategias y la exigua ocurrencia de las mismas.

Finalmente, se consultó a los docentes sobre lo que esperaban incentivar en los estudiantes al asignar lecturas fuera del aula; las repuestas más populares, criticidad y contextualización de aprendizajes, tributan a determinar que existe una percepción generalizada de que la lectura permite alcanzar uno de los objetivos fundamentales de la educación: formar individuos críticos y reflexivos.



Figura 3: Estrategias para incentivar la lectura y expectativas docentes

Tabla 1: Cantidad de citas obtenidas por categoría

Estrategias para incentivar la lectura	Número de citas	Expectativas docentes	Número de citas
Cuestionarios	2	Referentes culturales	3
Ensayos	1	Mejorar la redacción	3
Exposición	1	Reflexión	4
Control de lectura	3	Actualización	5
Conversatorio	4	Contextualización de aprendizajes	7
Regalar puntos	1	Criticidad	8
Debates	3		
Ninguna	8		

Codificación realizada en función de las opiniones obtenidas en la encuesta a los docentes

Conclusiones

Esta investigación permitió dar respuesta a varias interrogantes que emergieron, tanto al inicio del estudio como a medida que se concebían formas de lograr aportes significativos que pudieran extrapolarse a otros programas ofertados por la carrera de Comunicación de Facultad de Filosofía y la UCSG.

Se pudo determinar que todas las iniciativas que apuntan a incentivar la lectura, son esfuerzos aislados no planificados, pues no se da cuenta de ellos en el sílabo de las materias que dictan los docentes encuestados y tampoco existe un planteamiento estructurado o políticas paralelas para aseverar que la transversalidad de la lectura está implementada en la Carrera de Comunicación.

Con base en estos hallazgos se determinó que existe la inminente necesidad de estructurar estrategias de transversalización de la lectura como parte integral del desarrollo académico de los estudiantes de Comunicación, que permitan afianzar la capacidad de buscar y encontrar soluciones a través del manejo recursos escritos tanto especializados como de interés general.

El no tener estrategias claras y estructuradas limita las posibilidades de nuevas propuestas que giren en torno a dichas estructuras. Es decir, si una propuesta curricular cuenta con programas de fortalecimiento en un área específica que trasciendan la malla curricular, esto impulsa iniciativas que tributan directamente al programa. La transversalidad de la lectura implicaría la posibilidad de crear una red de lectores con objetivos en común, que contribuyan y se instruyan el uno al otro de forma colaborativa y creativa, que se solidaricen y que logren despojarse de los prejuicios y de las individualidades; mentes críticas que posteriormente no tan solo consuman sino que además produzcan conocimiento y desarrollo.

Referencias

- Asale, R. (2018). Diccionario de la lengua española. Recuperado de <http://dle.rae.es/>
- Barnes, J. (2018). *Applying Cross-Curricular Approaches Creatively*. Routledge.
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, 32. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Estienne, V., & Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/versidad*, 4(3). Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/479-leer-en-la-universidad-ensenar-y-aprender-una-cultura-nuevapdf-h5IBB-articulo.pdf>

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Knapper, C., & Cropley, A. J. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*. Psychology Press
- Liu, W. C., Wang, J. C. K., & Ryan, R. M. (2015). *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory*. Springer.
- Nava, R. G. (1999). *Educación holista*. Editorial Pax México.
- Ponce, J. (2000). *La Educación Básica en el Ecuador: Problemas y Propuestas de Solución* (Documento de trabajo N.o 3; p. 34). Recuperado de http://www.siise.gob.ec/siiseweb/PageWebs/RES/pubsii/pubsii_0021.pdf
- Tétreault, M. A., & Teske, R. L. (2003). *Partial Truths and the Politics of Community*. Univ of South Carolina Press

Desafíos de la educación en Colombia para el estudio y desarrollo de la lectura y la escritura

Nidia Orozco Camacho²³

Leidy Segura Acuña

Universidad de San Buenaventura Cartagena

Revista de Clase Internacional. ISSN 2683-1554. Edición Especial Lectura y Escritura en la Sociedad Global. Enero 2020, pp. 145-168

Resumen: Con el propósito de definir los desafíos que tiene la educación colombiana con relación a la lectura y la escritura, se realizó un análisis documental a una muestra intencional de 30 trabajos conformada por artículos y trabajos de postgrado publicados durante el periodo 2013-2018 los cuales fueron analizados desde un modo de hacer hermenéutico-interpretativo orientado por las preguntas ¿En qué se han concentrado las investigaciones sobre lectura y escritura?, ¿Qué metodologías han guiado las investigaciones?, ¿Cuáles son las teorías y modelos de lectura que soportan las categorías estudiadas?, ¿cuáles fueron las conclusiones y discusiones a las que llegaron esas investigaciones?, de dicho análisis se llegó a identificar aportes para la mejora de los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura en las escuelas y universidades de nuestro país.

Palabras clave: lectura, escritura, concepciones, enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

Introducción

Los procesos de lectura y escritura han sido objeto de estudio de muchas investigaciones en distintos niveles educativos a saber: inicial, básico y universitario en Colombia. En cada uno de esos trabajos se manifiesta la necesidad de un avance significativo en dichos procesos para la mejora de la calidad en la educación. La revisión de la literatura sobre lectura como tema y problema nos ubica en varios escenarios donde se nos ofrece las siguientes relaciones: lectura como comprensión, lectura como competencia, lectura como técnica, lectura como cotidianidad, lectura como formación y transformación.

Las investigaciones parten de un problema común que suelen resumir en: existen falencias en la comprensión y producción de texto por parte de los estudiantes lo que se refleja o sustenta, principalmente, en los bajos puntajes en las pruebas internas de las instituciones educativas y

²³ norozco@usbctg.edu.co

las externas demandadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Esta situación motiva proyectos transversales que pretenden contribuir al mejoramiento de la comprensión lectora y la producción escrita desde un enfoque cognitivista que resume la comprensión y la producción textual a procurar un comportamiento lector, aumento de la frecuencia de lectura, promover el uso de la biblioteca escolar y otras actividades en el área de lenguaje que involucran textos por lo general literarios.

Han sido varios los planes de desarrollo, asociados a estos procesos, que plantea el estado colombiano para ser concretados principalmente en las instituciones educativas, los cuales terminan abandonados o limitados a las áreas del conocimiento ofrecidas por las instituciones educativas (muchas veces más al área de Lengua Castellana, lenguaje o afines) y por supuesto a los sujetos que en ellas actúan (estudiantes y docentes) pero que descuidan a los demás agentes responsables de la formación.

En el caso de las universidades, se han creado cursos de producción escrita que orientan temas como: redacción, ortografía y lectura rápida entre otros. Esta oferta demandada o sustentada desde premisas que se mencionaba en párrafos anteriores; los estudiantes llegan a la educación superior sin habilidades básicas para la escritura y la lectura lo que termina repercutiendo en fallas con sus deberes académicos. Situación que se extiende a los estudios de postgrado donde los textos producidos por lo general carecen de rigurosidad o requieren de un esfuerzo que muchas veces es asumido por correctores de estilo contratados.

Pérez y Rincón (2013) en “¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país”, proyecto interinstitucional a cargo de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, analizaron universidades de diferentes características con el objetivo de caracterizar las prácticas de lectura y escritura dominantes en la universidad colombiana.

Este estudio evidenció una crisis en la producción académica y científica en consecuencia de la crisis de la lectura y la escritura. Según las cifras que se muestran en el documento sobre la productividad científica de América Latina y el Caribe durante el período 1996-2007, basada en la fuente Scopus, la base de datos de Elsevier: en 2007, Colombia generó el 0,1 % de la productividad científica mundial y el 3,3 % de Latinoamérica y el Caribe, lo que afecta la academia y la democracia las cuales se desarrollan a través de la lectura. Esta preocupación por la productividad científica, ligada a las posibilidades de desarrollo de un país, se vincula al dominio de la lectura y la escritura especializadas.

En este documento, se exponen los resultados del análisis documental a una muestra de las investigaciones realizadas en los últimos cinco años en nuestro país sobre los temas de lectura y

escritura. Desde ese análisis se develan las concepciones que se manejan sobre estos temas y alrededor de qué aspectos giran estas investigaciones lo que permite iniciar un estado del arte que muestre las preocupaciones actuales de la comunidad educativa.

Categorías principales	Autor / Año
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Ferreiro, 2001 - Zamudio & Jurado, 1991 - Lerner, 2001 - Cassany, Luna & Sanz, 2003 - Freire, 1991
Escritura	<ul style="list-style-type: none"> - Cassany, Luna & Sanz, 2003 - Lerner, 2001 - Cajiao, 2013
Concepciones	<ul style="list-style-type: none"> - Buendía, Carmona & López, 1991 - Goodnow, 1988 y Palacios 1987 - Carmona, 1995 - Pozo, 2001
Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura	<ul style="list-style-type: none"> - Cajiao, 2013 - Cassiani, 2003 - Ferreiro, 2001 - Zuluaga, 1988
Educación	<ul style="list-style-type: none"> - Zuleta, 2010 - Freire, 1991. - Cassany, Luna & Sanz, 2003 - Ferreiro, 2001 - Lerner, 2001.

Tabla 1. Categorías que soportan el estudio (fuente: elaboración propia)

Materiales y métodos

Para dar cuenta de los objetivos propuestos, el estudio se realizó siguiendo una metodología cualitativa para conocer las concepciones que fundamentan la investigación en el campo educativo del país sobre lectura y escritura. Fue necesario aproximarse de forma interpretativa a los trabajos analizados partiendo de un modo de saber hermenéutico a través de un análisis documental.

Para conocer el estado y los desafíos de la investigación en Colombia lectura y escritura se realizó una revisión bibliográfica de los artículos publicados entre el 2013 y 2018 en base de datos y repositorios de universidades en Colombia y revistas científicas indexadas en las principales bases de datos multidisciplinarias. La revisión se basó en el método expuesto por Conn y otros (2003) que define la necesidad de crear un corpus documental para analizar las investigaciones sobre un tema desde una selección apropiada de las fuentes, el establecimiento de los criterios que determinasen la consideración o descarte de los textos, para finalmente hacer la lectura y el análisis de los estudios seleccionados.

Según los postulados de Martínez Miguelez, 2006, quien nombra dos tipos de muestra una probabilística y una intencional, queda claro que la muestra elegida en este trabajo es intencional siguiendo los siguientes criterios:

1. Trabajos investigativos realizados en Colombia en los últimos cinco años (Trabajos de maestría, tesis doctorales y artículos científicos publicados en medios especializados.
2. Los temas y problemas centrales son lectura y escritura en el ámbito educativo (Los temas estudiados como binomios o por separados, en nivel educativo preescolar, primaria, secundaria y universidad)

Por tanto, la muestra está conformada por trabajos realizados en distintas universidades de nuestro país que daban cuenta de la lectura y la escritura en las escuelas y en instituciones de educación superior públicas o privadas, en total se analizaron 30 estudios realizados desde el año 2013 hasta el 2017, la búsqueda se realizó entre artículos, proyectos de maestría y tesis de doctorado con el fin de darle rigurosidad a la investigación. Y la población que se refleja en este trabajo es la que se trabajó en cada una de las investigaciones estudiadas, las cuales son docentes y estudiantes de educación básica primaria, secundaria y media y, universitarios

El modo de saber (paradigma) que soporta el estudio es hermenéutico porque se interpretaron datos para buscar significados con el fin de caracterizar el fenómeno con relación a su dinámica en el contexto colombiano. Sobre este método Martínez - Miguelez, 2006, apunta que "en sentido amplio, éstos son los métodos que usa, consciente o inconscientemente, todo investigador y en todo momento, ya que la mente humana es, por su propia naturaleza, interpretativa, es decir, hermenéutica: trata de observar algo y buscarle significado" (p.128).

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó la técnica de Revisión documental – análisis documental y el instrumento fue matriz categorial, donde se plasmaron los aspectos fundamentales de cada uno de los trabajos analizados que daban cuenta tanto de las categorías generales del trabajo, como de las categorías internas que ayudaron a alcanzar los objetivos específicos de la investigación. Dada la extensa tipología textual que pueden arrojar las bases de datos y repo-

sitorios, la búsqueda se centró en artículos científicos trabajos de maestría y doctorado. Las palabras clave de búsqueda fueron: lectura, escritura explorando en los campos de título, resumen y palabras clave. Se hizo complicada la búsqueda por las palabras clave usadas por los documentos no se encontraban ancladas a tesauro sino que respondían a las especificidades de cada investigación con uso libre de los términos.

Categoría	Indicadores
Tema y problema	1. Objeto de estudio, problema
	2. Tipo de población (Nivel educativo)
	3. Ciudad en la que se realizó el estudio
	4. Categorías y subcategorías trabadas
	5. Año de realización
Objetivos	6. Alcances y objetivos de la investigación
Metodología	7. Tipo de investigación utilizada
	8. Enfoque metodológico de la investigación
	9. Técnicas e instrumentos utilizados en la investigación?
Autoridades	10. ¿cuáles fueron los referentes teóricos en los que se basó la investigación?
	11. ¿qué se entiende por lectura y escritura en la investigación?
Conclusiones y discusiones	12. ¿a qué conclusiones se llegaron a partir del trabajo de investigación?
	13. ¿Qué discusiones se dieron lugar a partir de la investigación?
Contribuciones	14. ¿Cuáles fueron las contribuciones del trabajo realizado?
	15. ¿Cuáles son los nuevos temas a investigar a partir del estudio?

Tabla 2. Categorías de clasificación y análisis de los documentos revisados (Fuente: elaboración propia)

Siguiendo estas preguntas se elaboró una matriz en Excel donde se registró cada categoría estudiada con su análisis la cual posteriormente sirvió de guía para precisar los aportes de cada trabajo. Para tener claridad sobre lo que en esos trabajos se estaba estudiando fue necesario categorizar los trabajos según el tipo de trabajo, el tema de investigación, la población estudiada y el nivel educativo en que se centró cada trabajo. A continuación, se presenta la muestra de uno de los análisis individuales en la matriz, pero en el apartado de los resultados se generalizan y analizan todos.

Tabla 3. Muestra del análisis de un trabajo (Fuente: elaboración propia)

TIPO DE TRABAJO	TÍTULO	AUTOR	TEMA Y PROBLEMA				
			P1. ¿Cuál es el problema tratado?	P2. ¿en que población estuvo basada la investigación?	P3. ¿en qué lugar del país se desarrolló la investigación?	P5. ¿en que año se desarrolló la investigación?	
TESIS DE MAESTRÍA	EL PLAN NACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA DE EDUCACIÓN INICIAL, PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA, EN EL MUNICIPIO DE BOJACÁ CUNDINAMARCA	OSCAR ENRIQUE FUENTES CABRERA	<p>la tarea no es fácil, las cifras en el año 2010 indicaban que menos de la mitad de la población colombiana, es decir, el 40.7% era lectora habitual de libros, siendo la principal lectura los textos de estudio. El 22.3% de los hogares no tenían ningún libro. El 21.4% solo tenían entre 1 y 5 libros. Para ese mismo año, 2010, el acervo nacional de libros en bibliotecas públicas era de alrededor de 8.000.000 de volúmenes, aproximadamente un libro por cada seis habitantes (MEN, 2013, pág. 15). Los datos, entonces muestran un panorama donde hay mucho por hacer en este campo, y la indudable necesidad de crear espacios de fomento a la lectura y uno de ellos es la escuela donde se deben generar las condiciones para que los sujetos ingresen a la cultura escrita. El problema de investigación surge de la necesidad de hacer una evaluación de cómo la política pública del Plan Nacional de Lectura y Escritura, se ha implementado en el municipio, es decir, como las estrategias y las acciones concretas propuestas por el plan, se han ejecutado y en qué medida, para que la práctica educativa en el municipio sea un ejercicio de calidad educativa, como lo propone el Ministerio de Educación: "fortaleciendo la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores..." (MEN, 2013, pág. 4).</p> <p>¿Cómo se implementa el Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media, en el municipio de Bojacá Cundinamarca durante el periodo 2013 – 2016?</p>	EDUCACIÓN INICIAL, PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA	BOJACÁ CUNDINAMARCA	Política pública, evaluación de programas, fomento a la lectura, Plan Nacional de Lectura	2013-2016

OBJETIVOS	METODOLOGÍA		
p6. ¿Cuáles son los alcances y objetivos de la investigación?	P8. ¿Cuál fue el tipo de investigación utilizada?	P9. ¿cuál fue el enfoque metodológico de la investigación?	P10. ¿Cuáles fueron las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación?
Evaluar la implementación del Plan Nacional de Lectura y Escritura De Educación Inicial, Preescolar, Básica Y Media, en el municipio de Bojacá Cundinamarca durante el periodo 2013 – 2016.	investigación exploratoria-investigación evaluativa .	investigación cualitativa	análisis documental, la entrevista, la observación no participante y la encuesta. Estos instrumentos fueron aplicados a los directivos docentes de las instituciones municipales, a los docentes de básica primaria y docentes del área de humanidades de la sección de educación básica secundaria y media y a la funcionaria encargada de la biblioteca municipal.

AUTORIDADES	
P11. ¿cuáles fueron los referentes teóricos en los que se basó la investigación?	P12. ¿ qué se entiende por lectura y escritura en la investigación
André Noël Roth, Alejo Vargas, Guillermo Briones	La lectura es uno de los aspectos en la educación que durante las últimas décadas ha tenido un valor relevante en las discusiones acerca de las políticas educativas, se hace evidente reconocer que es una tarea de los Estados contribuir a la formación de ciudadanos con competencias lectoras que les permita hacer parte de la cultura escrita, de allí que sea la escuela el lugar donde se debe dar prioridad a la formación de lectores, sin dejar de lado a la familia y a la sociedad también como responsables de ese proceso.

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES	
P13. ¿a que conclusiones se llegaron a partir del trabajo de investigación?	P14. ¿Qué discusiones se dieron lugar a partir de la investigación?
El estado debe brindar mecanismos para que mejoren las condiciones de vida de los ciudadanos y para ello se sirve de las políticas públicas, para dar soluciones a las situaciones problemáticas que afectan el desarrollo de los habitantes del país, en el caso tratado en el presente ejercicio investigativo, la política de fomento a la lectura, responde a la enorme brecha que existe en el acceso a la información y a la cultura escrita en el país, que se devela como uno de los principios de la inequidad.	Dos referentes conceptuales que se desarrollan a lo largo del presente trabajo, las políticas públicas abordadas desde diferentes autores importante en este campo de estudio y la evaluación de políticas vista como práctica que ha venido cobrando un valor cada vez más importante en el campo de la investigación Por otra parte, se desarrolla lo relacionado con la política de fomento a la lectura, que es una preocupación de los países de la región de América latina y el Caribe y cómo a partir del esfuerzo de entes intergubernamentales se ha venido desplegando una serie de estrategias para acercar a la población a la cultura escrita y en consecuencia en nuestro país como se ha venido desde la legislación apropiándose de la iniciativa para lograr que los niños y jóvenes tengan mejores herramientas y oportunidades para ser lectores comprometidos y claro esta competentes.

CONTRIBUCIONES		ANÁLISIS
P15. ¿Cuáles fueron las contribuciones del trabajo realizado?	P16. ¿Cuáles son los nuevos temas a investigar apartir del estudio?	
<p>Realizar un diagnóstico anual o bianual en la población acerca de los hábitos lectores y el consumo de libros en el municipio, principalmente en la población escolar. Este diagnóstico podría arrojar datos precisos de cuantos libros se están leyendo por estudiante por año, lo que facilitaría conocer el impacto del plan y los progresos en el fomento a la lectura.</p> <p>Habilitar un espacio físico donde pueda funcionar la biblioteca escolar y desarrollar actividades en beneficio del fomento a la lectura. En las instituciones educativas, fortalecer el proyecto de oralidad, lectura y escritura, involucrando no sólo a los docentes del área de humanidades sino de todas las áreas y generar una cultura de la lectura en la institución. Institucionalizar jornadas de maratón de lectura, concursos de cuento y poesía, entre otras. En el componente de formación a mediadores de lectura y escritura, se recomienda fortalecer los comités regionales, para que los encargados puedan llegar a los diferentes municipios a realizar acciones concretas con los docentes y demás actores interesados en recibir a formación como promotores de lectura. Asimismo, se propone a través de las plataformas con las que cuenta el plan realizar cursos en aulas virtuales, de manera constante y permanente, optimizando los recursos.</p>	<p>comunicación , movilización , ejecución y evaluaciones de programas de lectura y escritura</p>	
		<p>Este es un proyecto surgido de un macro proyecto nacional PNLE dirigido por el ministerio de educacion nacional, se comenzó a realizar por el alto porcentaje de colombianos que no tienen un hábito lector aunque se esté desarrollando en las escuelas el proyecto de lectura. Por tanto, el investigador se propuso evaluar el impacto de este proyecto en Bojacá para de esta forma concluir y proponer una mejora de la lectura en su contexto. Al finalizar el proyecto se llega a la conclusión que son muchos los factores que no permiten que este proyecto se ejecute de la forma planeada sobre todo por la falta de conocimiento del mismo por las autoridades así como por la planeación descontextualizada</p>

Resultados

La revisión de los documentos permitió precisar reflexiones sobre cada categoría analizada. De esta manera, se presentarán los resultados con los subtítulos correspondientes a cada una de ellas. Esto desde la revisión de los documentos que se presentan en la siguiente relación.

Relación de trabajos analizados

- Tesis de Maestría. El plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media, en el municipio de Bojacá Cundinamarca. Óscar Enrique Fuentes Cabrera. 2016
- Tesis de Maestría. Encuentro de la Teoría Crítica, Paulo Freire y la Literatura en el ejercicio de lecto-escritura. Enith Santis Aguas. 2018
- Tesis de Maestría. Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de quinto de primaria. Gloria Esther Camacho Martínez Luz Mila Pinzón Bonilla. 2016
- Tesis de Maestría. Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del método ecléctico en los estudiantes de grado segundo, aula inclusiva, del Colegio Villamar, sede A, jornada tarde. Olga Patricia Salamanca Díaz. 2016
- Tesis de maestría. La escritura como proceso y objeto de enseñanza. Sandra Milena Botello Carvajal. 2016
- Artículo. lectura y escritura: un panorama general de enfoques y perspectivas para la investiga-

ción en el marco de la formación profesional integral de los aprendices del SENA – centro de servicios financieros. Hernán Darío Mojica Castillo, Deyadira Villamil, Ángel David Roncancio García. 2015

Artículo. La enseñanza de la lectura en Colombia: enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo xx. Nylza Offir García Vera, Sandra Lucía Rojas Prieto. 2015

Artículo. tendencias sobre las prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana: el punto de vista de los estudiantes. Diana Patricia de Castro Daza, Rosa María Niño Gutiérrez. 2015

Artículo. Prácticas en la enseñanza de la lectura en grado primero en instituciones oficiales municipales. Luz Stella Fuentes Fuentes, Nelcy Calderín Caret. 2017

Artículo. Hacia una cultura académica de la lectura y la escritura en la universidad. Eyner Fabián Chamorro Guerrero, Luis Eduardo Pinchao Benavides, Héctor Miguel Rosero Flores. 2015

Artículo. La escritura académica en estudios de ingeniería: valoraciones de estudiantes y profesores. María Dolores Flores Aguilar

Artículo. Nuevos estudios de cultura escrita y educación: Implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia. Alfonso Vargas Franco. 2017

Trabajo de Maestría. Caracterización del desarrollo de los procesos de la lectura y la escritura en el nivel de básica- ciclo primaria en la Institución Educativa Ambientalista de la ciudad de Cartagena. Sofía Patricia López Díaz, Kelly Johanna Tatis Chaverra. 2017

Trabajo de maestría. Enseñanza de la expresión oral y escrita en un contexto multicultural. Carmenza Yucuna Rivas, Silvia Matapi Yucuna. 2018

Trabajo de maestría. Las prácticas pedagógicas de escritura de docentes de la institución educativa distrital maría cano: una propuesta para mejorar la escritura descriptiva a partir de la caricatura. Fabio Amazo Domínguez. 2018

Trabajo de maestría. Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. María del Rosario Gamarra Ramírez. 2018

Trabajo de maestría. Incidencia de una secuencia didáctica en la comprensión de lectura inferencial de textos narrativos y expositivos de estudiantes de grado quinto de la institución educativa la anunciación. Miyer Armel Llantén, Sandra Patricia Rondón. 2018

Trabajo de maestría. La escritura creativa como estrategia para estimular la producción textual

en niños de 2° grado en ambientes pedagógicos lúdicos. Kellys Tatiana Castro Ochoa, Janeth Cecilia Peña Ospino. 2017

Trabajo de maestría. La lectura de obras narrativas: un proceso de transformación en los estudiantes de grado séptimo de la institución educativa docente de Turbaco. Yasmid del Rosario Mendoza Navarro, Ernelda Marimón Trespalacios. 2017

Trabajo de maestría. La lectura y la escritura como pilares lingüísticos que comprometen la pedagogía con las nuevas imágenes e identidades en la interacción dialógica. Diana Mayeli Aguirre Restrepo, Verónica Ramírez Posada, Sandra Milena Castrillón Ramírez, Omar Fabián Ruíz Medina, Beatriz Elena Vásquez villa, Alexandra hurtado Pino

Trabajo de maestría. La formación de niños productores de microrrelatos en inglés a partir de la lectura en voz alta de textos narrativos. Laura Mesa Espinal. 2018

Artículo. La escritura académica en contexto: posibilidad de desarrollo profesional de profesores universitarios. Elizabeth Hernández Vargas, Martha Liliana Marín Cano. 2016

Artículo. La comprensión lectora y el rendimiento escolar. Miguel Ángel García García, Mayra Alejandra Arévalo Duarte, César Augusto Hernández Suárez. 2017

Trabajo de maestría. Ava neurotic en la escritura: Un ambiente virtual de aprendizaje dirigido a docentes para fomentar procesos de aprendizaje de la escritura tomando como base elementos de la neurociencia cognitiva. Liliana Patricia Agudelo Franco. 2018

Trabajo de maestría. La lectura en el escenario escolar infantil, una oportunidad para leer con sentido. Yoisy Coronado Sánchez, Ana Matilde Romero Cervantes. 2017

Trabajo de maestría. Recuperación lectora basada en la conciencia fonológica: una evaluación de impacto con profesores de zona rural. Marcela Mondragón Lovera. 2014

Trabajo de maestría. Aportes de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) en la formación de pensamiento crítico de los estudiantes del grado 11o de la institución educativa el limonar en el marco de los procesos de lectura y escritura. Leidy Yurany Castrillón Morales. 2013

Trabajo de maestría. La recursividad en la revisión de la escritura: un estudio con niños de la escuela primaria. Eliana Katherine Gamboa García. 2018

Trabajo de maestría. Aportes de las estrategias didácticas mediadas por tic: Aventura hacia la lectura y la escritura para el fortalecimiento de competencias lectoras y escritoras en los estudiantes de grado 7o de la institución educativa técnica Bojacá. Mileny González Mejía, Doris

Lizeth Villarreal Cristancho. 2018

Trabajo de maestría. Transformaciones en las prácticas de lectura y escritura a partir del uso de las TIC en espacios educativos en los estudiantes del grado undécimo cinco de la institución educativa de María en el municipio de Yarumal – Antioquia. Homer Alonso Hincapié Ruíz. 2015

Sobre la lectura y escritura en Colombia: temáticas y metodologías de las investigaciones realizadas

Los treinta trabajos analizados se precisaron así; 9 Artículos científicos (AC) 21 eran Trabajos de Maestría (TM). Sobre su tema de investigación se pudo establecer que 9 documentos se refirieron solamente lectura, 7 trabajaron sólo escritura y 14 estudiaron la lectura y la escritura conjuntamente. Según los datos revelados por la investigación, donde casi la mitad de los trabajos analizados basaron su investigación en el binomio de lectura y escritura, se infiere que lectura y escritura son temas centrales de las investigaciones en Colombia quien de acuerdo al estudio de Lluch y Sánchez (2017) es el tercer país que más publica en estos temas (después de España y Estados Unidos) con un 8 % de los artículos de investigación analizados por estas investigadoras. Se evidencia que “la lectura y la escritura aparecen siempre insertas en las relaciones con las otras personas, suponen interacciones entre lectores acerca de los textos: comentar con otros lo que se está leyendo, recomendar lo que se considera valioso, discutir diversas interpretaciones de una misma obra, intercambiar ideas sobre las relaciones entre diferentes obras y autores ...” Lerner, 2001. Por otra parte, suponen un desarrollo cognitivo y comunicativo de las personas al hacer un llamado a la trama de habilidades y destrezas que se requieren para llevar a cabo los actos de leer y escribir al sostener una postura acerca de lo dicho en el texto, leer entre líneas y aplicar estrategias de lectura y escritura.

Lo anterior se precisa en reflexiones como las sostenidas en uno de los trabajos: “Es responsabilidad de todos los docentes, independientemente del área o asignatura que oriente, la práctica y desarrollo de los procesos lectores, pues, esta tarea, ha sido delegada al área de lengua castellana, cuando en realidad involucra a todas las asignaturas. Es así como la transversalidad se convierte en una necesidad apremiante” (TM. Doc7, 2016)

La lectura y escritura es investigada porque es evaluada constantemente y los resultados que se quieren son los positivos, ya sea para un individuo, comunidad educativa, sector del país o el país entero, es así, que la evaluación está jugando un papel importante en la educación no solo colombiana sino a nivel internacional realizando comparaciones entre procesos y resultados de cada una de las partes evaluadas. Así se afirma en uno de los documentos:

los textos y las evaluaciones o pruebas a las que los estudiantes se enfrentan deberían ser más próximos a sus realidades, así se obtendrían mejores resultados. La neutralidad de los textos tiene un significado, en todo su conjunto, y no en otro. los avances o progresos en los procesos de lectura y escritura que los estudiantes pueden tener es un asunto de responsabilidades compartidas. (TM Doc 17, 2017).

De esa manera, se investiga en conjunto la lectura y escritura para buscar soluciones a las problemáticas de comprensión lectora y producción textual para responder a pruebas estandarizadas, aumentar los índices de calidad educativa. Sin importar el lugar de Colombia, todas las investigaciones trabajadas se referían a la mejora de la calidad educativa demostrando así un compromiso con la educación del país, se investiga en pro de aportarle a la sociedad conocimientos que posteriormente puedan servir en el contexto donde se trabajó. Por ejemplo: "determinar las posibles relaciones entre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y su desempeño académico" (AC Doc 27, 2017)

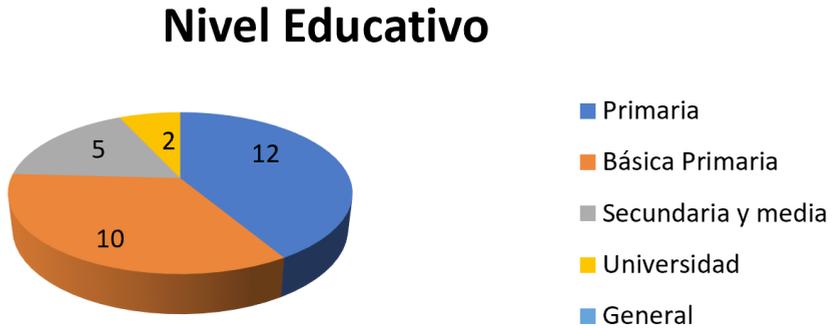
Algunos de los temas que están siendo investigados alrededor de la lectura y la escritura en nuestro país son: fomento a la lectura, Plan Nacional de Lectura, Teoría Crítica, lo didáctico en la lectura y la inclusión, estrategia didáctica, Método ecléctico, discapacidad cognitiva, enseñanza-aprendizaje, investigación, metodologías, alfabetización académica, prácticas de lectura y escritura académicas, educación superior, escritura en las disciplinas, práctica pedagógica, cultura académica, planificación de la educación, enseñanza de la lectura, enseñanza de la escritura, epistemología, aprendizaje cooperativo, cultura, multiculturalidad, interculturalidad, educación bilingüe, lengua, imágenes, identidades, diálogo, virtualidad, lenguaje, estética y pregunta, microrrelatos, lectura en voz alta, enseñanza del inglés, producción de textos escritos, escritura argumentativa y crítica, aprendizaje, competencias, uso de las TIC en la educación.

En estos estudios se utilizó mayoritariamente una metodología cualitativa que muestra un deseo de interpretar los fenómenos estudiados y las múltiples opciones para transformar el problema estudiado. Sin embargo, en la lectura de estos trabajos hay una notable mirada hacia el estudiante, debido a que las evaluaciones antes mencionadas se les realizan a ellos, las actividades, estrategias y metodologías utilizadas son basándose en el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones. Una evaluación que es escrita, con unos estándares que para nada revelan la realidad porque deja de lado las realidades de los contextos donde se desenvuelven los estudiantes, la mirada de un niño de ninguna forma es igual a la de otro ya sea por el nivel educativo, estrato socio económico, condiciones socio-afectivas, creencias y tradiciones e incluso la lengua, para aquellos lugares donde se maneja una lengua diferente como es el caso de las comunidades negras y raizales.

Gráfico 1. Población objeto de estudio (Fuente: Elaboración propia)

Con respecto a la población estudiada en estos trabajos, se encontró que 8 se enfocaron en los estudiantes, 20 en docentes y que 2 a estudiantes y docentes.

Gráfico 1. Población objeto de estudio (Fuente: Elaboración propia)



Por último, que el nivel educativo estudiado en estas investigaciones estuvo repartido así: 12 trabajos se basaron en la educación básica primaria, que 10 se basaron en la educación secundaria y media, que 1 se basó en la educación primaria, secundaria y media, que 5 trabajos le apuntaron a analizar la educación superior y que 2 de esos trabajos hablaron en general de todos los niveles educativos mencionados.

Partiendo de estos datos se interpreta que la mayoría de los trabajos investigativos en el campo educativo colombiano son tesis de maestría basadas en el sujeto que enseña refiriéndose al maestro y cuyo tema de investigación es el binomio de lectura y escritura en la educación básica primaria.

Temáticas y metodologías que han orientado las investigaciones en lectura y escritura en Colombia.

Partiendo del análisis realizado se muestra que la mayoría de las temáticas trabajadas en estas investigaciones giran en torno al binomio conformado por la lectura y la escritura. Al leer detenidamente los 14 trabajos que mostraban esta preocupación, se pudo notar que la mayoría de ellos, siendo 12 los trabajos que se basaron en problemas o dificultades de lectura y escritura en los estudiantes y que en su mayoría correspondiente a 5 trabajos tomaron como población estudiada a los estudiantes de secundaria y media de instituciones educativas. También se pudo identificar que 29 trabajos tuvieron un diseño cualitativo y un estudio fue cuantitativo correlacional. De los 29, nueve fueron de investigación acción, dos de investigación acción participativa, cuatro estudios de caso, nueve análisis documentales, uno fenomenológico y uno etnográfico.

La metodología permite mostrar el interés por procesos emancipatorios de la educación en función de la lectura y la escritura. Lo que resulta contradictorio es que estudios soportados en un modo de saber crítico social terminen poniendo de relieve categoría de educación de calidad, estandarización de los procesos, preparación para pruebas para subir puestos de excelencia. Una investigación acción participativa debe propiciar la rebelión del sistema, privilegiar el ser persona que la cantidad o el número o cifra que representa un estudiante.

Lo que realmente se necesita es un proceso de transformación de la educación donde se transforme la mirada y el quehacer del docente, donde se vuelque la acción hacia el sujeto que enseña, sobre sus realidades, concepciones, su quehacer, sus producciones y a partir de esto realizar investigaciones que vea al maestro como parte importante del proceso para hacer una cultura de la lectura y la escritura. De esta manera, tanto docente como estudiante serán agentes de cambio y transformación por reflexionar acerca de lo que los rodea, sujetos investigadores, en pocas palabras, que realidad sean lectores y escritores.

Conocer la escritura y la lectura como prácticas sociales permitirá además que el concepto de evaluación cambie, que deje de ser una obligatoriedad, que en nada está ligado a quien la realiza y que en pocas palabras no significa nada para él, no mide ni dice nada acerca de sí ni de sus aprendizajes o conocimientos.

Es importante romper el esquema de la enseñanza de la lectura y la escritura regidos por un tiempo en minutos o horas a la semana “parece necesario además de atreverse a romper con la correspondencia lineal entre parcelas de conocimiento y parcelas de tiempo- cumplir por lo menos con dos condiciones: manejar con flexibilidad la duración de las situaciones didácticas y hacer posible la reconsideración de los mismos contenidos en diferentes oportunidades y desde diversas perspectivas. Crear estas condiciones requiere poner en acción diferentes modalidades organizativas: proyectos, actividades habituales, secuencias de situaciones y actividades independientes coexisten y se articulan a lo largo del año escolar” (Lerner, 2001, p. 54) en otras palabras, que el trabajo sobre la lectura y la escritura no solo se realice dentro de las paredes del aula de clases ni solo por el tiempo que dure la intervención del profesor.

Concepciones epistemológicas del investigador de la lectura y escritura

Todas las investigaciones realizadas dejan claro lo que entienden por lectura y escritura y la gran mayoría se basa en el constructivismo para definir la escritura como construcciones sociales muy importantes para comunicarnos, para hablar de ellos se referían a que leer es más que decodificar y que escribir es más que plasmar la oralidad. La epistemología gira en torno a los problemas filosóficos del conocimiento definiendo en este caso la lectura y la escritura con los conceptos, fuentes y criterios a cerca de lo estudiado, para el caso de las investigaciones se nota la relación de los proyectos y de las instituciones educativas investigadas con las directrices del estado en cuanto a educación se refiere.

La lectura es uno de los aspectos en la educación que durante las últimas décadas ha tenido un valor relevante en las discusiones acerca de las políticas educativas, se hace evidente reconocer que es una tarea de los Estados contribuir a la formación de ciudadanos con competencias lectoras que les permita hacer parte de la cultura escrita, de allí que sea la escuela el lugar donde se debe dar prioridad a la formación de lectores, sin dejar de lado a la familia y a la sociedad también como responsables de ese proceso. (TM. DOC 5, 2016)

La lectura y la escritura son vistas desde el proyecto institucional como actividad en el aula de clases y como actividad en la biblioteca siguiendo las directrices de los lineamientos curriculares y los estándares básicos de lengua castellana los cuales afirman: “la construcción de la signi-

ficación a través de múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje” (Lineamientos curriculares, 1998, p. 46). Esto, para referirse a la significación, sin embargo, se puede decir que desarrollaron una aproximación a la cultura escrita, fundamentada principalmente en un enfoque cognitivo que deja de lado una mayor profundización de los aspectos sociales y culturales de la lectura y la escritura contemporánea, los cuales se tornan más relevantes para describir y analizar las transformaciones del lenguaje.

Si no hay interpretación, análisis, comprensión, no hay lectura. Así, esta es concebida como la interacción entre el lector y el texto, siendo un proceso que permite construir significados, explorar, crear, imaginar, aprender nuevos conocimientos que ayudan a ampliar el vocabulario y a intercambiar información con otras personas. Este va más allá de decodificar los sonidos de las letras, es un proceso que se convierte en la base para adquirir otros aprendizajes, al darle significado a lo que está escrito la escritura va más allá del solo hecho de interpretar unos signos y símbolos, está en juego la parte cognitiva donde se expresa una idea un pensamiento, de igual forma hay un componente emocional donde sale a flote lo que se siente, temor, angustia, alegría, emoción, pasión. (TM Doc 8, 2016)

Podríamos afirmar que el documento Estándares básicos de competencias (2006) constituyó el cognitivismo en la educación colombiana. Los presupuestos teóricos de los estándares básicos de competencias influyeron, no solo en el diseño curricular del área de Lengua Castellana (según la denominación del MEN), sino también en todo el sistema de evaluación de la calidad de la educación. Todas las planeaciones y esfuerzos de la escuela colombiana son basados en las directrices de los estándares que realmente no reflejan las necesidades de la realidad de cada uno de los sectores del país y de esta forma las preocupaciones de estos investigadores no van de la mano con su modo de hacer.

Es necesario decir que muchos son los logros en materia de diseño curricular, en el área de Lengua Castellana, se han venido desarrollando en Colombia desde el Marco General de la Propuesta Curricular de 1989, pasando por el enfoque semántico comunicativo hasta los Lineamientos curriculares de 1998, que defendieron el modelo centrado en la construcción de la significación, a través de múltiples sistemas simbólicos, y luego los Estándares básicos de competencias (2006), en el cual se adoptó el modelo de la evaluación por competencias. Sin embargo, son varios los factores que deben tenerse en cuenta para ajustar el diseño curricular de Lengua Castellana ya que la evaluación no debe pensarse solamente siguiendo las competencias sino una planeación que vaya de la mano con los deseos de los docentes.

Desde este punto de vista, las implicaciones epistemológicas de los docentes que enseñan a leer y escribir son reflejo de las investigaciones realizadas sobre estos temas y los desafíos que en materia de educación se tienen, deben estar ligadas a lo anteriormente expuesto. Las investigaciones realizadas en Colombia tienen el mismo soporte epistemológico de hace diez años y de hace veinte años dado que la fecha de publicación de las directrices antes mencionadas fue alrededor de los años 90 y comienzos del 2000.

Se puede decir en este apartado que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura se verían beneficiados con una concepción más social, cultural y crítica de la cultura escrita y oral que realmente estén acorde con un enfoque emancipatorio sustentado en el paradigma crítico social.

Desde las conclusiones y discusiones de las investigaciones en lectura y escritura en Colombia

Las motivaciones investigativas que se vislumbraron en los trabajos analizados fueron sobre las prácticas de lectura y escritura no sólo en las escuelas de nuestro país sino en el campo de la educación superior donde se recalca la persistente dificultad de los estudiantes por comprender textos y producir críticamente, muchas de las investigaciones revelan lo siguiente:

1. El estado debe brindar mecanismos para que mejoren las condiciones de vida de los ciudadanos y para ello se sirve de las políticas públicas, para dar soluciones a las situaciones problemáticas que afectan el desarrollo de los habitantes del país. La política de fomento a la lectura, responde a la enorme brecha que existe en el acceso a la información y a la cultura escrita en el país, que se devela como uno de los principios de la inequidad.
2. La encuesta muestra como tendencias el predominio en la lectura y la escritura de apuntes de clase, y de las actividades académicas relacionadas con la evaluación, aspectos que son analizados desde las prácticas educativas propuestas en las instituciones y los funcionamientos cognitivos implicados en la escritura.
3. Existe una aproximación centrada en el conductismo y la perspectiva de la gramática, que fue puesta en discusión luego por el enfoque cognitivo y por el discurso sobre las competencias, los cuales se apoyan en los desarrollos de las ciencias del lenguaje. Los métodos del análisis del discurso y de la etnografía coadyuvarían, así mismo, a la Inves-

tigación sobre las prácticas letradas escolares y a la formación de docentes como investigadores. Los textos y las evaluaciones o pruebas a las que los estudiantes se enfrentan deberían ser más próximos a sus realidades, así se obtendrían mejores resultados. La neutralidad de los textos tiene un significado, en todo su conjunto, y no en otro. Los avances o progresos en los procesos de lectura y escritura que los estudiantes pueden tener es un asunto de responsabilidades compartidas.

4. Se recomienda que la Institución formalice un acuerdo, diálogo o un acercamiento con las comunidades, como los maloqueros, para que haya ese espacio donde los estudiantes puedan asistir a las malocas a escuchar o narrar cuentos. Finalmente, dado que los maestros que no son del territorio no tienen como esa confianza con los sabedores de la comunidad, es recomendable la sensibilizaron a los miembros de la comunidad, muchas veces creen que las clases se desarrollan sólo en el salón mas no afuera, en ese sentido piensan que la salida la campo o a las malocas constituyen una pérdida de tiempo, de tal manera que se debe aprovechar para explicar mejor las propuestas.
5. La dificultad al leer y escribir que los estudiantes presentan puede deberse a la no formación del espíritu lector desde la infancia, pues sus padres poco han acompañado sus procesos de aprendizaje ya que ambos (madre-padre) permanecen ausentes de sus hogares la gran mayoría del tiempo para poder obtener el sustento económico; y aunque estuviesen presentes, su acompañamiento sería mínimo puesto que cuentan con un nivel educativo que no supera la educación primaria. El hecho de no encontrar una definición unificada en docentes y estudiantes con respecto a estos dos conceptos, deja al descubierto que todavía hoy, algunos docentes, estudiantes y padres de familia tienen poca claridad en cuanto a lo que significa realizar verdaderos procesos de lectura y escritura que desarrollen las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, las cuales podrían ayudar a que los estudiantes comprendan y transformen su realidad; pero esto sólo es posible si se siguen los nuevos modelos de lectura que establecen relación entre lector, texto y contexto.
6. La actuación docente a nivel social requiere de un maestro para el hacer, un sujeto histórico capaz de comprenderse en la responsabilidad de su formación para poder afrontar con postura ética y con compromiso moral, la formación de otros; la cualificación y el diálogo investigativo como un acontecimiento cultural que implica el reconocimiento de la identidad. El modelo educativo en Colombia es la expresión de un neologismo anacrónico y desterritorializado que se ha encargado de conservar; por un lado, los preceptos de una formación ritualizada de la tradición, pese a todos sus estigmas

y condicionamientos; por el otro, de generalizar una cultura académica del consumo donde la lectura y la escritura hacen parte de una transacción requerida como categoría evaluativa en acumulación y ponderación del sentido que para la lectura y la escritura cada docente avala.

7. Fomentar en los docentes su relación con las TIC en el aula, mediante el desarrollo de sus tareas, objetivos, planeación curricular y evaluación, sin que esto implique forzar o saturar su empleo. Para realizar bien esta actividad se deben establecer los roles de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa en relación con el uso de las TIC, teniendo en cuenta tiempos, niveles, metodología y participación. Incluir y comprometer a los padres de familia en el acompañamiento y formación de los estudiantes y el uso de las TIC.
8. El leer y el escribir en las nuevas formas de entender los contextos escolares mediados por las TIC hacen que se presenten diversidad de transformaciones en todas las dimensiones; lo cual es un reto para los docentes actuales, ya que conceptos como didáctica, pedagogía, aprendizaje, enseñanza y formación se articulan en otras direcciones y con otras intencionalidades que hacen que educar y formar sea no solamente un espacio social, cultural y educativo sino también tecnológico, debido a que para insertar de forma coherente las herramientas tecnológicas en las aulas regulares, se requiere la presencia de un docente mediador y que promocióne visiones integradoras donde la producción e interpretación de textos sean promovidos como construcciones culturales con altos grados de subjetividad y producto de lo social; y no como simples procesos mecánicos, codificados y alejados de realidades.
9. Las motivaciones investigativas, dada la pertinencia de estudio de los académicos universitarios, llevaron al reconocimiento de los enfoques y prácticas mediante los que se planea, programa y ejecuta los cursos iniciales sobre lectura y escritura. De ahí, que la caracterización hace posible reconocer el grado de pertinencia y coherencia que éstos tienen con la vida universitaria y con las comunidades académicas.
10. En el campo de las universidades, las investigaciones analizadas se enfocan prioritariamente a establecer relaciones entre competencias de lectoescritura y aprendizaje; así como a diagnosticar las deficiencias de los estudiantes en los procesos de comprensión y producción de textos escritos. Tanto para el SENA como para las universidades, las investigaciones en el campo de la lectoescritura son hoy en día un reto y una necesidad, dadas las enormes deficiencias diagnosticadas en los estudiantes.

11. El método ecléctico se sugiere como la mejor opción de desarrollo para el fortalecimiento de la lectura y la escritura puesto que se logra crear el mejor ambiente, con el que se predispone a los niños a involucrarse en los procesos de aprendizaje, se generan los mecanismos lúdicos capaces de impactar la mente mediante el recuerdo de imágenes generando una impronta que en el proceso facilita la activación de las diferentes zonas mentales que convergen hacia el desarrollo de una mejor comprensión, convirtiéndose en una opción muy adecuada, incluso, cuando los niños presentan algún tipo de dificultad cognitiva.
12. Enseñanza y aprendizaje debe ser entendido no solo en el ambiente del estudiante: el docente no puede detener su continua preparación porque la sociedad se lo exige. La lectura y la escritura deben ser una constante. La lectura crítica debe ser el enorme espejo de reflejo intelectual del joven en su preparación educativa.

Conclusión

La investigación permitió realizar un acercamiento a las concepciones que sobre la escritura y la lectura tienen los docentes de básica primaria, secundaria, media y educación superior, facilitando el contraste entre las mismas y su consecuente análisis a la luz de principios teóricos. En forma puntual se llegó a las siguientes conclusiones en respuesta al objetivo general de la investigación centrado en precisar algunos de los desafíos de la educación en Colombia con la lectura y la escritura. Sobre las discusiones se pueden identificar los siguientes desafíos en la educación colombiana

1. Trabajar bajo la diversidad de ideas, de forma de actuar y ser, de talentos. Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica. Alfabetizar transformando en ventajas pedagógicas las diferencias de edades en un mismo grupo, las diferencias dialectales, las diferencias de lenguas y de culturas.
2. Repensar la enseñanza en dirección hacia el pensamiento para abrir un espacio para la creatividad, la estética y la ética. Es a partir de la consideración de la enseñanza como posibilitadora del pensar cómo se redefine su dimensión cultural, lingüística, cognoscitiva, artística, y es situando la enseñanza en disposición hacia el pensamiento como maestro-alumno, escuela y saber, que adquirirían sentido y lugar específico.

3. El desafío que debemos enfrentar es combatir la discriminación desde el interior de la escuela; es unir esfuerzos para alfabetizar a todos los niños y ofrecerles herramientas esenciales de progreso cognoscitivo y de crecimiento personal.
4. El desafío es formar practicantes de la lectura y la escritura y ya no sólo sujetos que puedan "descifrar" el sistema de escritura. formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida explícita o implícitamente por los autores de los textos con los que interactúa en lugar de persistir en formar individuos dependientes de la letra del texto y de la autoridad de otros.
5. A los docentes les corresponde defender su profesión, constituir entidades que propicien investigaciones, cursos, conferencias, discusiones sobre problemas que es urgente resolver.
6. La decisión por parte de la escuela acerca de cuáles son los contenidos a enseñar y de cuáles serán considerados prioritarios supone, en realidad, una verdadera reconstrucción del objeto. Se trata de un primer nivel de la transposición didáctica: el pasaje de los saberes científicamente producidos o de las prácticas socialmente realizadas a los objetos o prácticas a enseñar.
7. Que la necesidad de evaluar deje de predominar sobre los objetivos didácticos

Referencias bibliográficas

- Buendía, Carmona, Gonzales y López. (1991). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. España.
- Buendía, I. (1997). Métodos de investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill.
- Bustamante y Valencia. (1997). Entre la lectura y la escritura: hacia la producción interactiva de los sentidos. Colombia: Magisterio.
- Cajiao, F. (2013). Leer para comprender, escribir para transformar. Colombia: Serie Rio de Letras.
- Camps, A. & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI.

- Carlino, P. y Estienne, V. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Académica.
- Carlino, P., Martínez, S. (2009). *La lectura y la escritura: Un asunto de todos/as*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional del Neuquén.
- Carmona, M. (1994). Las creencias epistemológicas de los futuros profesores. En F. Lara Ortega (Comp). *Psicología Evolutiva y de la Educación: Actas del IV Congreso de INFAD*. Burgos, Universidad de Burgos.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008) *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, Luna & Sanz. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial GI RA
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. España: Fondo de Cultura Económica de España
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Ediciones Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). *La Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer en el proceso de liberación*. México: Ediciones Siglo XXI.
- Galeano M., M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad EAFIT.
- Galeano Marín, M. E. y Vélez, O. L. (2002). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia. Centro de Investigaciones Sociales y Humanas.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aiqui.
- Huérffano Pérez, C. y otros (2002). *Didáctica de la escritura, de la redacción a la ficción*. Revista Enunciación, 7.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Marcelo, C. (2002). *Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbre y desafíos para una formación a lo largo de la vida*. Revista Educar.

- Marín, M y Hernández, E. (2018). La escritura académica en contexto: posibilidad de desarrollo profesional de profesores universitarios. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Martí, E. (2003). Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación. Madrid: Visor
- Martínez, A. (2009). Pedagogía: saber, prácticas y disciplina. Colombia
- Martínez Miguelez, M. (2006). La Investigación cualitativa. Revista de Investigación en Psicología, 9(1).
- Ministerio de Educación Nacional (1996). Indicadores de logro curriculares. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Estándares para la excelencia en Educación Preescolar, Básica y Media. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Ciencias, Matemáticas y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Pozo, J. (2000) Concepciones y prácticas en el aprendizaje y la enseñanza. La clase, la lección y la exposición. Cambio conceptual, cambio educativo. Argentina: Noveduc.
- Solr, S. (2013). Usted ya en la universidad y no saber escribir. Escritura y poder en la universidad. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vélez, O y Galeano, M. (2002). Investigación cualitativa: estado del arte. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vygotsky, L (1978). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona, Crítica.
- Vygostky, L. (1982) Pensamiento y Lenguaje. Obras escogidas. Vol. II. Madrid: Visor
- Zabala, V. (2002). Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes peruanos. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2009). "La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura" En: Cassany, D. (compilador). Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós, pp. 23-55.
- Zuleta, E. (1985). "Acerca de la lectura". En: Sobre la idealización de la vida personal y colectiva. Bogotá.

- Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban las tesis?
Revista Tiempo de Educar.
- Zavala, V. (2009). "¿Quién está diciendo eso?". Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman & B. V. Street (Coords.), Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina (pp. 348-363). México: CREFAL. Siglo XXI editores.
- Zuleta, E. (2010). Educación y democracia: un campo de combate. Colombia: Ariel
- Zuluaga, O. (1988). Pedagogía didáctica y enseñanza. Colombia.

Integración social a través de los Círculos de Lectura

María Yolanda Pérez Rodríguez²⁴

Tecnológico de Monterrey

Alva Valentina Canizal Arévalo²⁵

Universidad Nacional Autónoma de México

María Robertha Leal Isida²⁶

Tecnológico de Monterrey

Revista de Clase Internacional. ISSN 2683-1554. Edición Especial Lectura y Escritura en la Sociedad Global. Enero 2020, pp. 169-181

Resumen: Para la planeación e implementación de los Círculos de Lectura, en el Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey, comenzamos por estudiar los modelos más destacados de nivel internacional, los modelos regionales, los locales y también las bases para crear Círculos de Lectura eclécticos. El siguiente paso fue concebirnos como “comunidad de aprendizaje” -modelo de integración social basado en los principios y prácticas de inclusión, igualdad y diálogo, cuyos objetivos apuntan a la transformación social y educativa- para desarrollar nuestros Círculos de Lectura. Así optamos por crear una comunidad dialógica, integradora e incluyente de lectores que se ocuparan, en cada sesión, de leer + compartir + escuchar + analizar + recapitular y, en resumen, de construir un conocimiento disfrutando de la lectura. Un Círculo de Lectura, tal como lo diseñamos e implementamos, es un término polisémico, pues se trata de una manera ideal de incitar a la lectura y promover el amor por los libros; al mismo tiempo, de una situación de aprendizaje donde los participantes desarrollan un espíritu crítico, cultivan la imaginación, socializan, fortalecen la expresión oral y escrita, amplían su disponibilidad léxica. Es una reunión en donde los asistentes han leído previamente el mismo texto o parte de él, y lo discuten en una puesta en común. Los objetivos particulares son: aportar contenido al desarrollo intelectual, social y cultural de los participantes, así como fortalecer sus competencias para la comprensión lectora y para la comunicación oral y escrita. Forma parte de la dinámica de cada sesión esta secuencia: presentar la obra en estudio y el autor; aludir a la crítica y los valores del texto; asignar roles entre los participantes, para que haya en el círculo un moderador, un iluminador, un referenciador, un conector, un investigador y un relator, entre otros.

²⁴ yolanda.perez@tec.mx

²⁵ acanizal@unam.mx

²⁶ mrleal@tec.mx

Palabras clave: integración social, comunidad de aprendizaje, círculo de lectura, espíritu crítico, competencias

I. Introducción

CONTEXTO DE LA PROPUESTA

La sociedad en general, hacia la segunda década del s. XXI, está incorporando nuevas formas de interacción y las actividades de enseñanza y aprendizaje migran a innovadoras plataformas tecnológicas que facilitan el acceso al conocimiento. En este universo, la relación sincrónica y asíncrona entre maestro y alumno ocurre efectivamente tanto en espacios físicos como virtuales, pues los conceptos de "aula", "clase", "horario" (Schedule), entre muchos otros del campo pedagógico, se redefinen en el marco de nuevos modelos educativos de países e instituciones de avanzada.

Es así como nuestra institución evoluciona hacia el Modelo Tec 21 desde 2015, cuando implementa por primera vez la Semana i. Tiempo después incorpora el Semestre i, con el fin de generar propuestas y soluciones a proyectos o problemas reales en empresas y organizaciones o en un negocio propio, durante un semestre académico. A esta innovación se une el reto emprendedor con sentido humano. Como parte del Modelo, los programas académicos adquieren el formato de trayectorias, cuya principal característica es la flexibilidad para enfocarse en una carrera a través de concentraciones. Junto con los cambios, gracias a una innovadora infraestructura instalada, los espacios físicos de aprendizaje, tanto como los virtuales, son más innovadores y variados.

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

En este contexto, durante el semestre enero-mayo 2018, observamos la necesidad de proponer proyectos que fortalecieran la competencia lectora que en su concepción más actual incluye la capacidad de utilizar la lectura para aprender, ya que "consiste en la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad" (OCDE, 2009).

Pensamos, desde el principio, en reunir grupos de 15 o más alumnos inscritos voluntariamente, para que, a partir de la lectura previa de una determinada obra de divulgación científica, compartieran entre ellos las interpretaciones, razonamientos, inferencias, experiencias del autor y en general contenidos de la obra leída. Se organizarían dos sesiones semanales de una hora,

diseñadas a partir de un Círculo de Lectura (CL) de textos de no ficción, creado a partir de modelos internacionales, regionales y locales seleccionados entre los mejores y más adecuados que analizamos. Se trataba de contribuir al desarrollo de la cultura científica y de la habilidad lectora básica, aplicando estrategias lectoras de textos de divulgación, además de educar para la acción investigativa sistemática.

Desde la otra cara de la moneda, pensamos también en lo no deseable del proyecto. No queríamos hacer de nuestros CL reuniones de amigos; tampoco una convocatoria a escuchar una conferencia o una lectura en voz alta; ni que nuestra invitación a participar fuera como una promoción de eventos o espectáculos. En nuestra modalidad propondríamos integrar un grupo de lectores con espíritu de compromiso y llegar a la transformación social como fin último, por el camino de conocer, comprender y colaborar en la resolución de ciertos problemas educacionales, sociales y ambientales que ellas perciben en la sociedad.

II. Marco teórico

MODELOS DEL CÍRCULO DE LECTURA

Nuestra primera tarea fue investigar los Círculos de Lectura creados en universidades y organismos educativos de diferentes países incluyendo México, para identificar en ellos rasgos de innovación, originalidad y apego a un modelo educativo propio. Así, clasificamos los modelos investigados en internacionales, regionales y locales. Un objetivo común de los modelos analizados es lograr una comprensión cada vez más amplia de la realidad y un crecimiento personal y colectivo permanente. En este proceso, los conocimientos teóricos se relacionan con las experiencias vitales, orientando y planificando sus programas y estrategias de investigación, conforme sus propias necesidades y realidades, donde lo importante es la construcción colectiva del pensamiento a partir de la integración social. Dentro de sus componentes en común está un grupo de participantes, material pedagógico sobre un tema concreto, un coordinador y la evaluación participativa. Este concepto lo construimos a partir del establecido por Groupe URD (2009), como una evaluación en la que todos los actores implicados en el proyecto -coordinador y alumnos- tienen una oportunidad para ofrecer sus comentarios y sugerencias y para influir en su desarrollo y/o proyectos futuros. Más allá de esto, también evalúa el nivel de implicación de los actores en el proyecto y la forma en que se ha implementado la estrategia para la participación.

Veamos algunos datos del análisis:

Modelos internacionales

UNIVERSIDAD	FUNDAMENTO TEÓRICO O INSTANCIAS DE COLABORACIÓN	DIFERENCIADOR
University of Wisconsin	Susan Ambrose, Michael W. Bridges, Michele DiPietro, Marsha C. Lovett, Y Marie K. Norman	Patrocinados por el Colleges Virtual Teaching and Learning Center
University of Leicester	Colaboración entre equipos de Servicios Estatales y el área de Educación Digital	Diseño pedagógico de prácticas, entrenamientos y evaluación; desarrollo tecnológico e instalaciones audiovisuales.
Oxford University		Su meta es inculcar una profunda apreciación de la literatura en inglés. El modelo está descrito en un libro que incluye recursos de retroalimentación y evaluación, así como guías de enseñanza para los profesores. Modelo apropiado para todos los niveles educativos.
Universidad Complutense de Madrid	Yépez	Recurso didáctico para el aprendizaje de la lectura crítica en Educación Superior. Incluye un modelo didáctico experimental que aborda desde la lectura hasta la búsqueda de información y oralización de los hallazgos en dichos procesos.

Caracterización de un Círculo de Lectura de no ficción

Ya que nuestro CL debía funcionar con material de divulgación científica, había que concretar el concepto de divulgación en el que nos basaríamos. Entre nuestras fuentes, se encuentran Muñoz Dagua (2012) y Calsamiglia et al. (2001). Para la primera, "la divulgación de un conocimiento previamente construido en textos especializados se entiende como la recontextualización para una audiencia lega y masiva, ante la necesidad comunicativa de transformar escritos científicos, desde un lenguaje especializado y complejo, en textos asequibles para audiencias amplias..." (2012). Por su parte, Calsamiglia y otros autores (2001) consideran que la tarea del divulgador es simplificar, sintetizar y ejemplificar un conocimiento que ha sido construido con un lenguaje especializado, con los conceptos de una disciplina particular. Dicha operación se entiende casi como el "descenso" o el traslado de un contenido de un nivel de lenguaje alto, científico, técnico y culto, a otro más bajo, familiar y popular, dentro de una concepción jerárquica de la diversidad interna de la lengua.

Respecto al contenido científico de las lecturas, era necesario pensar, a decir de Alegría de la Colina (2005), una ciencia en la lengua materna del participante que, de acuerdo con nuestra tradición humanista, crezca sin olvidar al hombre en sociedad, que es, en última instancia, su fin. El propósito principal, como en parte sugiere Alegría de la Colina (2005), es poner el pensamiento científico en manos de los jóvenes, quienes, al llegar su turno, crearán una ciencia que llevará la impronta de nuestros pueblos a todo el mundo y logrará integrarnos en una sociedad global. En ese sentido, para lograr la integración social a través de los CL aplicamos un modelo de aprendizaje basado en "los principios y prácticas de inclusión, igualdad y diálogo que tiene por objetivos la transformación social y educativa", explicado al detalle por Elboj Saso y Oliver Pérez (2003)

Forma parte también del marco de nuestros CL una concepción constructivista social de comunicación a partir de la cual el aprendizaje depende principalmente de las interacciones entre personas. "El ambiente de aprendizaje más recomendable es aquel donde el estudiante interactúa con las actividades, con los docentes y con sus compañeros y de esta interacción es capaz de sacar conclusiones o comprender un tema específico (Vygotsky, 1978). En este fundamento, los participantes construyen significados en las interacciones que resultan de un diálogo igualitario con el profesorado y otras personas (Elboj Saso y Oliver Pérez, 2003). Así mismo, el aprendizaje dialógico inspira nuestros C de L, en la medida que es el resultado de "las interacciones que produce el diálogo igualitario" (Elboj Saso y Oliver Pérez, 2003). El aprendizaje dialógico no es simplemente una construcción mental más o menos verosímil, sino que, en unión de otras medidas organizativas y participativas, es especialmente una forma de favorecer los aprendizajes (Elboj Saso y Oliver Pérez, 2003).

Integramos entonces, una comunidad de Aprendizaje en la cual todas las personas pueden experimentar procesos de cambio, a través del diálogo y en interacción con las demás. Según consideran Elboj Saso y Oliver Pérez (2003), es donde se logra crear canales para superar situaciones de desigualdad o de exclusión. De esta manera, si se enriquecen las intervenciones en el CL, entre alumnos de carreras diferentes y otros agentes sociales y culturales de la comunidad, según la fuente aquí citada, estaremos formando un alumnado inteligente, flexible, competente y con elevadas expectativas de aprendizaje.

III. Implementación

PLANEAMOS EL CÍRCULO DE LECTURA

Con el fin de alinear la visión ideal del proyecto con el Modelo Educativo Tec 21, comenzamos por construir una definición polisémica del CL como:

- Una estupenda manera de incitar a la lectura y promover el amor por los libros.
- Una estrategia para desarrollar el espíritu crítico, además de cultivar la imaginación, socializar, hablar en público, perfeccionar la expresión oral y escrita, ampliar vocabulario.
- Una reunión en la que los asistentes han leído previamente, de manera individual, el mismo texto o parte de él, y su puesta en común en grupo un día determinado.
- Una experiencia sociocultural con solo dos elementos indispensables, un lote de libros y un coordinador responsable.

Aplicamos estrategias de difusión del CL, como las siguientes

- Dar a conocer el CL a través de los medios de comunicación interna y de las plataformas tecnológicas a las que los alumnos tienen acceso.
- Difundir semanalmente en trípticos y pendones la obra que se leería en ese tiempo.
- Si la obra era muy larga, se dividía, para leerla y estudiarla, en varios segmentos, y se dedicaba una sesión a trabajar cada uno.
- Seleccionar obras no demasiado extensas, el límite establecido fue no más de 600 a 700 páginas, pues la ración semanal de lectura debe rondar las 100 páginas como máximo, aunque no conviene estar demasiadas semanas con la misma obra.
- Solicitar la colaboración de Biblioteca en la adquisición de cada obra, además de materiales relacionados, tales como, películas, entrevistas grabadas, música y videos.

Establecimos las funciones del coordinador

- Planificar el desarrollo del CL en dos sesiones semanales, martes y viernes.
- Organizar las actividades de cada sesión.
- Acondicionar el espacio físico de las sesiones en la Biblioteca Cervantina.
- Preparar el lote de libros, autores y títulos, que se van a leer.
- Durante las sesiones, moderar y estimular la intervención de los participantes.
- Organizar actividades complementarias y sesiones extraordinarias.

Modelamos el perfil del coordinador

- Buen lector, alguien con iniciativa y buena mano a la hora de motivar, orientar la conversación, así como dar premisas e ideas. Una cultura amplia y muchas lecturas.
- Facilidad para la comunicación y capacidad de liderazgo.
- Capacidad de síntesis.
- Instinto para la provocación: el mejor coordinador es el que hace protagonista al grupo.
- Capacidad de organización.
- Disponibilidad de tiempo: la persona que se haga cargo del CLn o debe tener plazo de finalización a la vista. Los grupos soportan mal los cambios frecuentes.

Diseñamos las sesiones

Previamente difundimos la información pertinente de la obra y el autor e invitamos a los participantes a buscar información sobre ambos.

Inicio de la sesión

- Los participantes se presentan y saludan al grupo.
- El coordinador presenta obra y autor que se estudiarán en la sesión, el propósito de acercarse a dicha obra y los objetivos de la sesión. También se puede aludir a alguna crítica o reseña de la obra, citar otras obras del mismo autor o una entrevista a él, de preferencia en video.
- El coordinador invitará a los participantes a descubrir los valores científicos que encierra la obra en estudio.
- El coordinador distribuirá seis diferentes roles entre los participantes, tales como:

- Moderador de la discusión. Cede la palabra a los participantes de manera ordenada. Mantiene alineada la discusión (impone moción de orden). Escucha a los participantes y contesta sus preguntas.
- Iluminador. Localiza y define términos significativos o simbólicos en la obra. Localiza y comparte pasajes notables del libro. Selecciona elementos significativos para entender el título o los motivos del autor. Subraya partes del texto para ayudar al grupo a comprender la lectura.
- Referenciador. Selecciona pasajes que sean especialmente relevantes o controversiales. Lleva al grupo a enfocarse en un pasaje en particular y es capaz de explicar la significatividad del mismo. Diferentes participantes leerán en voz alta los fragmentos.
- Conector. Relaciona conceptos de la lectura con contenidos de los cursos de diferentes carreras profesionales. Hace fuertes conexiones transversales, históricas y culturales, entre los significados en el texto y los significados en la mente del ser humano producto de creencias, mitos o ideas generalizadas. Engancha a los participantes para que hagan conexiones similares.
- Investigador. Plantea varias incógnitas para que los participantes apliquen el pensamiento crítico tratando de despejarlas, siempre con base en desentrañar el contenido de la obra en estudio.
- Relator. Elabora un breve resumen de los puntos discutidos durante la sesión. Ubica todo en orden cronológico. Sube al Blog del CLel resumen como memoria de la sesión.

Durante la sesión

- Los participantes ejecutan los roles correspondientes.
- El resto del grupo colabora con ellos, aportan su interpretación de la lectura o sus conclusiones. También pueden hacer preguntas.
- El coordinador cierra la sesión y felicita a los participantes por su desempeño.

Después de la sesión

- Cada participante recibirá en su cuenta de correo una mención por su participación con copia a su director de carrera. Se le reitera la invitación a seguir asistiendo al CL, dada la relevancia del rol que desempeñó.
- Los participantes asiduos recibirán un reconocimiento al final del semestre.
- Se solicita la retroalimentación de todos los participantes.

Elaboramos los objetivos del CL

Motivar el interés por la lectura científica en el alumnado de Campus Monterrey; aportar contenido al desarrollo intelectual, social y cultural de los participantes; contribuir al fortalecimiento de las habilidades para la comprensión lectora y para la comunicación oral y escrita y aportar elementos a la formación profesional de los participantes.

Planeamos actividades complementarias y sesiones especiales en torno de ciertas obras que lo demandaban

- Proyección comentada de booktrailers.
- Proyección comentada de entrevistas a científicos o escritores de divulgación científica.
- Proyección comentada de películas con temas científicos o sobre biografías de científicos.
- Visitas a bibliotecas, museos, ferias del libro.
- Encuentros con autores de obras leídas, de textos de divulgación y con científicos.
-

IV. Resultados y conclusiones

Al final de semestre evaluamos cualitativamente los resultados de nuestra propuesta. De esta manera pudimos concluir sucesivamente las siguientes acciones.

Se leyeron las siguientes novelas:

Título	Autores
La mamá de Kepler	Sergio de Régules
Desayuno con Partículas	Sonia Fernández Vidal y Francesc Miralles
Cielo sangriento	Sergio de Régules
La física del futuro	Michio Kaku
Dictadoras	Rosa Montero
Pioneras	Rita Montalcini y Guiseppina Tripodi

Pudimos llegar a las siguientes metas.

- Desarrollar una labor educativa de orden formativo e instrumental.
- Aportar con el ejercicio de la lectura elementos de alfabetización científica a manera de aventura intelectual (Sabariego Del Castillo & Manzanares Gavilán, 2006).
- Facilitar la comparación entre el lenguaje científico que se aprende en el aula con el lenguaje metafórico, alusivo

En conclusión, se demostró que hay todavía muchas oportunidades para fortalecer de manera creativa las habilidades de comprensión e interpretación para la lectura dialógica. Por otro lado, es evidente que las comunidades de aprendizaje son el marco adecuado para buscar la transformación de la sociedad con base en la interacción social, pues se enriquece la visión propia, con toda su subjetividad a cuestas, al integrar otras visiones que provienen de iguales, uno más de ellos es el coordinador del C L. Por lo general las opiniones de los participantes enriquecen mucho la impresión inicial que cada uno saca leyendo en solitario. El apoyo del grupo es también muy positivo en el caso de algunos libros más exigentes de lo normal, hacia los que muchos lectores muestran pereza cuando están solos y que se leen con gran facilidad si otras personas lo hacen al mismo tiempo (Red de Bibliotecas Públicas de Castilla la Mancha en Círculo de Lectura en el CCET).

Logramos demostrar también, que leer textos de divulgación aplicando el juego de roles presenta ante los participantes el panorama científico desde otros ángulos. De esta manera, se realiza un acercamiento innovador a la ciencia que fortalece la autonomía y desarrolla el pensamiento crítico. Los CL abren ante los participantes con cada obra leída un universo creado por el autor del libro

Referencias

- Alegría de la Colina, M. [Coord.] (2005). "Cómo leer. La ciencia para todos. Géneros discursivos." Fondo de Cultura Económica, Recuperado de <http://www.fondodeculturaeconomica.com/LaCienciaParaTodos/Alegría—ComoleerLaCienciaparaTodos.pdf>
- Calsamiglia, H. y otros (2001). "Análisis discursivo de la divulgación científica". Lengua, discurso, texto. I Simposio Internacional de Análisis del Discurso. Madrid: Visor Libros, pp. 2640-2646.
- Ciapuscio, G. (1993). "Reformulación textual: el caso de las noticias de divulgación científica". Revista Argentina de Lingüística, 1-2(9), 69-116.
- Elboj Saso, C. & Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje, un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. Revista Interuniversitaria de Formación del Profe-

- sorado, 17(3), 91-103. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/274/27417306/>
- Groupe URD (2009). Manual de la participación para los actores humanitarios: cómo mejorar la implicación de las poblaciones afectadas por las crisis en la respuesta humanitaria. Publisher Groupe URD.
- Muñoz Dagua, C. (2012). "Leer y escribir textos de divulgación científica: Un camino a la inclusión". Recuperado de [www.http://goo.gl/PRMZlj](http://goo.gl/PRMZlj)
- OCDE (2009). El Programa Pisa de la OCDE. Qué es y para qué sirve. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Sabariego Del Castillo, J. M. & Manzanares Gavilán, M. (2006). Alfabetización científica. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS+1. OEI. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/memoriasctsi/mesa4/m04p35.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). Cole, M.; Scribner, S.; John-Steiner, V. & Souberman, E. [Eds.] *Mind in society: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, M. A. Harvard University Press.

Referencias para construir un círculo de lectura

MODELOS INTERNACIONALES DE CÍRCULO DE LECTURA

- López Yepes, J. (s/f) Aprendizaje de la lectura científica para universitarios. Modelo de taller de lectura. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://iibi.unam.mx/publicaciones/269/bibliotecologia_documentacion_internacionalizacion_Jose_Lopez_Yepes.html
- Oxford Reading Circle. Recuperado de <https://oup.com.pk/school-textbooks/english/english-reader/oxford-reading-circle.html>
- Oxford University Bookworms Club. Recuperado de <https://elt.oup.com/teachers/readingcircles/?cc=cl&selLanguage=en>
- Oxford University, Bookworms Club, Reading Circles Schedule. Recuperado de http://newdoc.nccu.edu.tw/teasyllabus/113646032002/reading_circle_role_sheet.pdf
- University of Leicester, Leicester Learning Institute, Academic Reading Circles (ARC). Recuperado de <https://www2.le.ac.uk/offices/lli/events/previous-events/ltconference/archive-2015-l-t-conference/learning-and-teaching-conference-2014-2/submissions/academic-reading-circles>

University of Wisconsin, CETL Reading circles. Recuperado de <http://www.uwc.edu/employees/academic-resources/cetl/cetl-reading-circles>

MODELOS LATINOAMERICANOS DE CÍRCULO DE LECTURA

CCET Círculo de Lectura en el CCET. [Entrada al sitio del CCET]. Recuperado de <http://cctegucigalpa.org/letras/circulo-de-lectura-en-el-ccet>

La Región (2015). Los círculos de lectura científica. Recuperado de <https://diariolaregion.com/web/los-circulos-de-lectura-cientifica/>

Lagos et al, 2013. El taller de comprensión de texto de divulgación científica, facilitador de procesamiento profundo en educación secundaria. Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Recuperado de <http://www.rexe.cl/23/pdf/237.pdf>

Muñoz Dagua, C. (s/f). Leer y escribir textos de divulgación científica: un camino a la inclusión. Red de Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Colegio Mayor de Condinamarca, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/45-leer-y-escribir-textos-de-divulgacion-clarena-mpdf-EWwyH-articulo.pdf>

MODELOS MEXICANOS DE CÍRCULOS DE LECTURA

Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (2017). Círculos de lectura. Recuperado de <https://www.tallermultinacional.org/circulos-de-lectura-2017/>

Círculo de lectura 2.0. Biblioteca UDGVirtual de la Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://www.infotecarios.com/circulo-de-lectura-2-0/>

Dirección general de bibliotecas (2015) Círculos de lectura para universitarios y público en general. Recuperado de <http://radiobuap.com/2015/01/circulos-juveniles-de-lectura-bibliotecas-buap/>

Programa de lectura de la Universidad Tecnológica de la Mixteca. Relevancia en el escenario nacional actual. Recuperado de http://www.utm.mx/edi_anteriores/temas56/T56_4Vida_Academica.pdf

CÍRCULOS DE LECTURA ECLÉCTICOS

- López Yepes, J. (s/f) Aprendizaje de la lectura científica para universitarios. Modelo de taller de lectura: Soldados de Salamina. Novela y Filme. Recuperado de http://iibi.unam.mx/publicaciones/269/bibliotecologia_documentacion_internacionalizacion_Jose_Lopez_Yepes.html
- Cómo leer La Ciencia para Todos. Géneros discursivos. Margarita Alegría [Coord]. Recuperado de http://www.fondodeculturaeconomica.com/LaCienciaParaTodos/Alegria_ComoleerLaCienciaparaTodos.pdf
- Calvo, B. (s/f). Receta para un club de lectura. Red de Bibliotecas Públicas de Castilla-La Mancha. Recuperado de <http://reddebibliotecas.jccm.es/portal/index.php/clubes-de-lectura/clubes-lectura-funcionamiento/2-uncategorised/59-receta-club-de-lectura>
- Morales, O. A.; Rincón G., A. G. & Tona Romero, J. (2005). Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura dentro y fuera de la escuela. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/24011/articulo10.pdf;jsessionid=199DEFA892555DF2CC-6DE58DFF79907F?sequence=2>

EDICIÓN ESPECIAL