



Memorias
**IX Jornada de la Lengua
y la Literatura**

III Encuentro Nacional e
Internacional “Vive la lengua y
disfruta su literatura”

I Congreso Internacional de
lectura y escritura, perspectivas
investigativas





Congreso Internacional
de Lectura y Escritura
Perspectivas investigativas



MEMORIA CÁTEDRA UNESCO PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Lectura y escritura
Reflexiones teóricas y perspectivas investigativas

UPB- MONTERÍA

Compiladoras

Enyel Manyoma Ledesma

Enyel.manyomaj@upb.edu.co

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6605-8470>

Lida Mercedes Pinto Doria

lida.pinto@upb.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1640-0696>

© Adriana Bolívar
© Dalis del Carmen Vergara Guerra
© Lida Mercedes Pinto Doria
© Enyel Manyoma Ledesma
© Evelín María Echeverry Rivero
© Sigifredo López Rojas
© Yesit Alberto España Gracia
© Ana Maria Romero O.
© Leina López Lenes
© Andrea Patricia Lorduy Díaz
© María Daniela Romero López
© Héctor Urzola Berrío
© Yanina Yulieth Nieto Miranda
© Myriam Ortiz Padilla
© Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Montería
Vigilada Mineducación

Memorias IX Jornada de la Lengua y la Literatura
III Encuentro Nacional e Internacional “Vive la lengua y disfruta su literatura”
I Congreso Internacional de lectura y escritura, perspectivas investigativas
Cátedra Unesco

Eventos realizados en 2023
Centro de Formación Humanista
Biblioteca, Área de Cultura

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Padre Diego Marulanda Díaz

Rector, Seccional Montería: Pbro. Juan Camilo Restrepo Tamayo

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Vicerrector Académico, Seccional Montería: Roger Góez Gutiérrez

Compiladoras: Enyel Manyoma Ledesma y Lida Mercedes Pinto Doria

Diagramación: Editorial UPB

Imagen portada: Oficina de comunicaciones UPB Montería

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2024

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Medellín-Colombia

Las creencias, opiniones o puntos de vista expresados en este texto son responsabilidad del autor y no necesariamente representan los de la Universidad Pontificia Bolivariana. Para la reproducción parcial o total de los textos debe citarse la fuente.

Contenido

Presentación	5
Capítulo 1. ¿Cómo escribir un artículo científico? Estrategias para publicar.....	7
<i>Adriana Bolívar</i>	
Capítulo 2. Fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la lectura y escritura disciplinar	21
<i>Dalis del Carmen Vergara Guerra, Lida Mercedes Pinto Doria, Enyel Manyoma Ledesma</i>	
Capítulo 3. Análisis del estado del arte sobre alfabetización inicial....	44
<i>Ana Maria Romero O.</i>	
Capítulo 4. La secuencia didáctica estrategia pedagógica para dinamizar la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora	57
<i>Evelyn María Echeverry Rivero, Sigifredo López Rojas, Yesit Alberto España Gracia</i>	
Capítulo 5. Modelo neurocognitivo de Alfabetización inicial: FONE +GNS	85
<i>Ana Maria Romero O., Leine López Lenes</i>	
Capítulo 6. Análisis de los niveles de lectura crítica como competencia comunicativa genérica: Prensa Escuela estrategia de lectura y escritura.	96
<i>Andrea Patricia Lorduy Díaz, María Daniela Romero López, Héctor Urzola Berrio</i>	
Capítulo 7. Prácticas vernáculas de lectura y escritura: Retos y perspectivas didácticas en tiempos de incertidumbre.....	120
<i>Yanina Yulieth Nieto Miranda, Myriam Ortiz Padilla</i>	

Presentación

La lectura y la escritura son dos habilidades fundamentales y consubstanciales a los procesos investigativos, se podría decir que no hay escritura sin lectura y mucho menos si no hay investigación. Las tres habilidades son importantes para la vida. El escenario de la investigación constituye la entrada a explorar mundos posibles, a deconstruir realidades, a cabalgar sobre las letras en aras de re-significar lo social, lo cultural, lo ético y lo estético. Sin embargo, en la actualidad, se sigue observando problemas en el desarrollo de estas habilidades en todos los niveles de escolaridad y con la complejidad que cada una exige. Esta problemática coincide con uno de los objetivos de Cátedra Unesco para la lectura y la escritura MECEAL la cual sienta las bases de los principios de apropiación del conocimiento y fomentar una actitud de reflexión analítica y crítica que contribuya a formar sujetos éticos.

La memoria: Lectura y Escritura: Reflexiones Teóricas y Perspectivas Investigativas, surge en el marco del I Congreso Internacional de Lectura y Escritura, Perspectivas Investigativas, realizado en la Universidad Pontificia Bolivariana – Montería. El texto recoge los resultados de trabajos de investigación realizados por maestrantes y doctorandos de diferentes universidades de Colombia. Los trabajos investigativos fueron objeto de reflexión y evaluación por parte de pares externos en conversatorios denominados “hablando con los tesisistas”, los ejes que dinamizaron los conversatorios giraron alrededor de tres categorías como: Los factores que influyen en el desarrollo de la lectura y la escritura, las estrategias para mejorarlas y las implicaciones de las problemáticas de lectura y escritura para la educación.

El documento está dividido en siete capítulos, los cuales abordan reflexiones teóricas alrededor de la lectura y la escritura; perspectivas investigativas que reportan resultados de investigaciones empíricas sobre las problemáticas de lectura y escritura y una serie de hallazgos que proponen recomendaciones y estrategias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Entre los ejercicios de investigación se presentan los siguientes trabajos: **¿Cómo escribir un artículo científico? Estrategias para publicar, Fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la lectura y escritura disciplinar**, Secuencia di-

dáctica colaborativa: clave para dinamizar la comprensión lectora, Modelo neurocognitivo de Alfabetización inicial: FONE +GNS, Análisis de los niveles de lectura crítica como competencia comunicativa genérica: Prensa Escuela estrategia de lectura y escritura y Prácticas vernáculas de lectura y escritura: Retos y perspectivas didácticas en tiempos de incertidumbre

El texto *Lectura y Escritura: Reflexiones Teóricas y Perspectivas Investigativas* está dirigido a un público amplio, incluyendo: Educadores, investigadores y estudiantes de educación, padres de familia y tutores y personas interesadas en el desarrollo de la lectura y la escritura. Igualmente es una contribución valiosa para la comprensión de las problemáticas de lectura y escritura en Colombia. Los trabajos presentados en cada uno de los capítulos ofrecen una perspectiva actualizada sobre los factores que influyen en el desarrollo de estas habilidades, las estrategias para mejorarlas y las implicaciones de las problemáticas de lectura y escritura para la educación.

El documento compila diversos resultados de investigaciones en la manera como se abordan los problemas de lectura y escritura en todos los contextos educativos, es sin duda alguna una valiosa herramienta para comprender esta problemática y desarrollar estrategias para mejorarlas. Los invitamos para que hagan parte de las reflexiones.

Enyel Manyoma Ledesma
Lida Mercedes Pinto Doria



Capítulo 1

¿Cómo escribir un artículo científico? Estrategias para publicar

“Las palabras son todo lo que tenemos”

Samuel Becket

Adriana Bolívar¹

Resumen

El texto que se presenta parte inicialmente de la reflexión de lo que es un artículo científico, lingüísticamente cómo se escribe y las implicaciones en el proceso de la investigación e investigadores y para la divulgación del conocimiento. Particularmente las recomendaciones que se sugieren se centran inicialmente en proponer estrategias para escribir artículos científicos y otros, se señala un abordaje desde una perspectiva discursiva interaccional y crítica, aspectos propuestos por la autora (Bolívar, 2007, 2015, 2023). El artículo científico es mirado como un proceso en dos planos, uno desde una mirada macro, el cual centra la atención en el foco, en la interacción entre académicos y el segundo desde una mirada micro que hace relación a la interacción en el texto. El documento se ha estructurado en tres partes: la primera explica la propuesta teórica para abordar las estrategias que posibilitan la construcción y producción de un texto altamente académico, La segunda se centra en el artículo de investigación como texto analizando sus componentes, su estructura y la tercera parte, en el artículo como interacción entre quienes escriben y quienes leen, es decir la argumentación como posicionamiento, el diálogo y la voz propia.

¹ Universidad Central de Venezuela, Universidad Autónoma de Querétaro, México, Ph.D. Universidad de Birmingham, U.K

Palabras clave: Artículo científico; Estrategias para publicar; Planos macro y micro; Perspectiva discursiva interaccional; Argumentación; Abordaje teórico y el dialogo.

Introducción

Existen muchas publicaciones sobre la escritura del artículo científico y se pueden consultar tanto en inglés como en español (Bolívar y Bolet, 2014; Bolívar y Parodi, 2015; Parodi, 2010). No obstante, es importante preguntarnos primero qué significa escribir un artículo científico no solo desde el punto de vista lingüístico sino también por lo que implica para la formación de investigadores y el avance científico de un país. En este sentido, es importante reflexionar sobre algunos supuestos generales que deberíamos tener en cuenta cuanto pensamos en el artículo científico desde una perspectiva más amplia. Estos supuestos se pueden resumir como sigue: 1) La investigación que no se escribe no existe; 2. Investigador(a) que no escribe no dialoga con sus pares en una comunidad de práctica disciplinar; 3. La publicación abre paso al diálogo con colegas nacionales e internacionales; 4. El artículo científico es el último paso de un proyecto de investigación; 5. En el camino se escriben otros artículos como reseñas, proyectos, tesis, ensayos y muchos más, y 6. Publicar artículos es un compromiso personal, social, cultural e ideológico. Teniendo esto en mente, mi propuesta de estrategias para escribir artículos científicos (y otros) se aborda desde una perspectiva discursiva interaccional y crítica (Bolívar, 2007, 2015, 2023) que toma en cuenta la escritura de un artículo como un proceso en dos planos, uno macro que pone el foco en la interacción entre académicos y otro micro que aborda la interacción en el texto. El artículo se divide en tres partes: en la primera explicamos la propuesta teórica para abordar las estrategias, en la segunda nos centramos en el artículo de investigación como texto (sus componentes), y en la tercera en el artículo como interacción entre quienes escriben y quienes leen (la argumentación como *posicionamiento*, el diálogo, la voz propia).

Las estrategias para publicar como proceso en dos planos: macro y micro

Sostenemos que publicar un artículo significa apropiarse de estrategias en el plano macro porque conducen a desarrollar o afirmar competencias socio-discursivas, y en el plano micro, porque fortalecen la competencia lingüístico-discursiva.

1.1 El plano macro discursivo

Asumimos que las macro estrategias se desarrollan en la práctica social a través de un proceso a largo plazo que incluye: a) la inserción en una comunidad académica-científica; b) la pertenencia y afiliación de grupo; c) la familiarización con los géneros discursivos y con el lenguaje especializado; d) aprender a “hablar” como investigador(a) y a trabajar en equipos de investigación, e) aprender a buscar financiamientos, y f) interactuar con pares investigadores, lo que implica participar en proyectos de grupo, inscribirse en asociaciones científicas, asistir a congresos nacionales e internacionales y escribir **ponencias**, porque abren el camino a la publicación en Actas y revistas especializadas.

Para fines prácticos, desde el punto de vista estratégico, las preguntas clave son: 1. ¿Cuál es mi comunidad científica principal? 2. ¿cuáles son los grandes temas y debates en mi materia/disciplina? 3. Cuáles géneros discursivos debo manejar como investigador(a) y cuáles mis estudiantes? 4. ¿Cómo “converso” en mis equipos de investigación y con los estudiantes? (proyectos, teorías, métodos) 5. ¿A qué asociaciones científicas debo pertenecer? (obligatorias y opcionales) 6. ¿cómo presento una ponencia oral y por escrito? 7. ¿cómo construyo mi **voz propia**?

Igualmente, para publicar es relevante:

1) Tener preferiblemente una investigación terminada o en curso; 2) Buscar las revistas en las áreas que más interesan; 3) Estudiar la revista escogida: a) su definición como revista y quiénes son los editores; b) su área específica del saber; c) sus objetivos y tipos de artículos que acepta; d) examinar las instrucciones sobre el contenido y la estructura del artículo,

e) las instrucciones sobre longitud y estilo, sin olvidar la información sobre Tablas, Diagramas, fotos, etc. y 4) diseñar el artículo y precisar quiénes son los pares en el diálogo académico/científico (autores relevantes, escritores más prestigiosos, temática, nociones centrales, metodologías, debates, orientaciones).

1.2 El plano micro discursivo

En este plano las estrategias se desarrollan en la práctica discursiva y se centran en el texto, en su estructura y contenido, la coherencia global y local, la argumentación, la voz propia, el uso del lenguaje especializado y la postura crítica. Veremos este plano con más detalle en la siguiente sección.

2. El artículo de investigación como texto

El artículo científico es un texto con las siguientes características: a) es académico-investigativo, b) es diferente de otros textos, c) **su meta es ser publicado**, d) sigue pautas fijadas por comunidades científicas, e) sigue normas de escritura relativamente estables, f) su función social es legitimar a alguien como investigador(a) en un campo disciplinar y contribuir al desarrollo de las ciencias. En las distintas disciplinas, artículo y publicación van juntos porque “la finalidad esencial de un artículo científico es comunicar los resultados de investigaciones, ideas y debates de una manera clara, concisa y fidedigna; la publicación es uno de los métodos inherentes al trabajo científico” (Murillo et al. 2017, p.2). Por lo tanto, un artículo es científico porque usa el método científico y es resultado de investigaciones empíricas, idealmente repetibles y/o replicables. Se reconoce como texto científico porque sigue un esquema convencional que en revistas de educación se identifica como IMRD (Introducción, método, resultados, discusión) o IMR(D)C (Introducción, método, resultados, discusión, conclusión) que, por lo general, coincide con la estructura del resumen que lo precede en el artículo (ver Bolívar 2020, Murillo et al 2017). El ejemplo 1 que sigue muestra cada parte de un resumen con la evidencia lingüística subrayada. Los resultados y las conclusiones han sido abreviados.

Ejemplo 1

(I) Los estudios sobre alfabetización académica han dado gran importancia a la escritura de artículos científicos en la universidad (Bolívar y Parodi 2015; Carlino 2006). Dichos estudios se han realizado desde una perspectiva lingüística, retórica y educativa con el fin de promover la escritura y la investigación en América Latina. No obstante, existen aspectos discursivos que merecen mayor atención como es el caso del manejo de la voz propia. El objetivo de este trabajo es comparar la forma en que los autores se presentan a sí mismos en artículos científicos de dos disciplinas, psicología y educación. Las categorías de análisis son gramaticales (señales de persona) y discursivas (los roles de los autores). **(M)** El método empleado es el análisis del discurso y la lingüística de corpus (Bolívar y Beke 2009; Sinclair 2004). Se usa un corpus de 400 artículos de investigación. **(R)** Los resultados cuantitativos indican que... Los resultados cualitativos muestran que... **(C)** Se concluye que existen diferencias importantes entre las disciplinas que deben ser tomadas en cuenta ...

De acuerdo con investigaciones hechas sobre revistas de educación, la estructura puede variar en cuanto a los nombres de sus componentes, ya que también podría ser: Introducción (o Presentación), Marco teórico (o Revisión de la literatura o Estado de la cuestión), Método (o Procedimientos), Resultados, Discusión, Conclusiones, Referencias. Sin embargo, es muy importante tener clara la diferencia entre Revisión de Literatura y Marco teórico porque la primera puede ser un simple recuento de lo que ya se ha hecho, similar a los Antecedentes, mientras que la segunda lleva los conceptos centrales y/o la perspectiva teórica en que se apoya la investigación realizada.

Es importante destacar también que el papel de la Introducción es clave porque ubica a los lectores en un campo de estudio, indica una brecha/ un vacío/, presenta una hipótesis o supuesto, introduce un objetivo/objetivos, informa sobre las bases teóricas y el método, y generalmente explica cómo se organiza el artículo.

2.1 Las estrategias para organizar el texto

Desde el punto de vista estratégico, para efectos de evaluar la escritura, es fundamental diferenciar entre dos formas de organizar el texto: a) Como **producto** de una investigación en la que el orden esperado en el artículo (o tesis) es: Introducción (Problema, ubicación teórica, objetivo), Planteamiento del problema (aspectos), Método, Resultados, Discusión, Conclusiones y b) Como **proceso** de la investigación (en el que se pierde de vista la estructura genérica del artículo) porque el proceso es inverso ya que primero es necesario tener resultados, aclarar el método, explicar bien el marco teórico, escribir una buena introducción, hacer el resumen y revisar el título.

Una estrategia de tipo analítico y crítico

Para tomar mayor conciencia del proceso es recomendable recoger una muestra de artículos científicos de la especialidad y realizar los siguientes ejercicios: 1. Identificar la estructura de los artículos según los títulos de las secciones, 2. Comparar los resultados obtenidos en la muestra, 3. Evaluar hasta qué punto las revistas siguen las normas, y 4. Anotar las recomendaciones más importantes para escribir el trabajo propio.

3. El artículo científico como interacción

Quien escribe un artículo científico debe tener en cuenta que conocer los detalles sobre como estructurar un artículo es importante, pero no suficiente, porque debe argumentar para convencer a su lector de su estado de conocimiento y posición en el campo científico. De allí que vale la pena (desde la perspectiva de los que enseñan la escritura científica) tener en cuenta que la argumentación se concibe generalmente como procesos de razonamiento (Toulmin, 1958) y como procesos de interacción o diálogo (Van Eemeren y Grootendorst, 2002), también como *posicionamiento* (Bolívar, Beke y Shiro, 2010), que se define como “Una forma de acción social lingüísticamente articulada cuyo significado se construye en el contexto más amplio del lenguaje, la interacción y los valores socio-culturales” (Du

Bois, 2007: 139). Esta acción puede observarse en el diálogo entre quien escribe y quien lee, porque toda interacción es dialógica y, por consiguiente, el posicionamiento debe verse en el marco del diálogo que se construye entre quien(es) escriben y quien(es) lee(n) el texto (Bolívar, 1985, 2005; Bolívar, Beke y Shiro, 2010).

Es importante tener en cuenta que quien escribe i) interactúa con otro(s) y tiene en mente a su lector óptimo (LO) (a quien va dirigido el texto) y a un lector general (LG) (cualquiera que lo lea en su campo) (Bolívar, 1985, 2005), ii) presenta un tema expresado en secuencias de oraciones y tópicos, iii) emite evaluaciones a medida que avanza en el texto, iv) presenta su perspectiva y organiza el texto y v) da orientaciones al lector.

3.1 Estrategias para identificar la estructura en varios planos

Cuando hablamos de estructura estamos diciendo que buscamos la construcción del texto en el plano lineal, es decir, la relación entre una parte y otra a medida que progresa el texto. Esta progresión abarca varios planos y, por eso, es posible identificar tipos de estructuras, a saber:

- Estructura discursiva (secuencias de segmentos textuales o patrones textuales, (Bolívar, 2007, 2015; Hoey, 2001);
- Estructura genérica (movidas retóricas, Swales 2004);
- Estructura semántica (secuencia de tópicos o contenido, van Dijk, 1980),
- Estructura pragmática (secuencia de acciones pragmáticas, actos discursivos, Verschueren, 1999; Yule, 1996)
- Estructura textual (las partes mayores que lo identifican como un tipo de texto, artículo, ensayo, reseña, etc.)

3.2 Estrategias gramaticales-discursivas

Es importante diferenciar entre gramática y discurso. Lo más importante es diferenciar entre **Oración gramatical** (unidad lingüística de la gramática) y **Oración ortográfica** (unidad discursiva, puede tener menos o más de una oración gramatical y equivale al enunciado). El punto seguido y el punto aparte tienen funciones semántico-discursivas para separar oracio-

nes ortográficas. Nótese que en el ejemplo 2 se observan 3 oraciones ortográficas, pero 7 gramaticales (cláusulas) (ver Bolívar 2005, 2007). Obsérvese también que la puntuación constituye un sistema semiótico y tiene valor semántico pragmático y afectivo porque separa secuencias de contenido, de acciones, y expresa modalidad y evaluación (las comillas).

Ejemplo 2

Hemos estado trabajando mucho / desde que se inició la pandemia. En realidad, ha sido agotador, / pero ya estamos volviendo a la "normalidad". / La verdad es / que todo cambió / y tenemos que adaptarnos.

3.3 Estrategias para organizar los tópicos (el contenido)

Debemos entender que leemos y escribimos en segmentos y que los tópicos se construyen interactivamente. Los segmentos se conocen como patrones textuales que son formas de organización del discurso que ya existen en nuestra cognición del mundo, es decir, sabemos que los textos se organizan en partes. En la teoría, estos patrones reciben nombres como *Lead-Follow-Valuate* (Iniciación, seguimiento, evaluación) en el caso de textos evaluativos como editoriales o reseñas académicas (Bolívar, 1986, 2005), aunque la tendencia es a escribir en segmento que cierran con evaluación. De manera más general, la secuencia textual consiste de *Iniciación, Seguimiento-Cierre* (evaluativo o no) (Bolívar, 2007, 2010). Otros patrones son Situación-Evaluación / Situación-Problema-Solución-Evaluación / General-Específico, y otros (Hoey, 1985). El ejemplo 3 ilustra un patrón de ISC.

Ejemplo 3

(I) Si bien existen investigaciones respecto de las diferencias en la escritura entre ciencias Exactas y Ciencias Humanas en diversos géneros, las diferentes perspectivas epistemológicas presentes en Humanidades parecen evidenciarse con mayor fuerza en la escritura de posgrado (ver en este mismo volumen el capítulo de Martínez y el de Meza). **(S)** En efecto, la descripción de los géneros didácticos con función evaluativa explora

en los aprendizajes de los estudiantes, no solo respecto de los contenidos disciplinares, sino de la escritura en sus espacios de formación, la que está mediada por las disciplinas a las que se adscribe el aprendiz. **(C)** Así, esta descripción es relevante no solo en lo referido a los rasgos lingüísticos que conforman el género evaluativo PTE, sino que permite considerar la relación enseñanza-aprendizaje respecto de los géneros discursivos que los aprendices deben desarrollar al interior de sus comunidades disciplinares, para su proceso de alfabetización académica. (Farlora, M. 2015, p. 284, en Parodi y Burdiles ed.)

3.4 Estrategias para entender la interacción en el texto

En este caso es conveniente **hacerse dos preguntas clave:** 1. ¿Quién es responsable por lo dicho? 2. ¿A quién se le atribuye la información? En los ejemplos 4 y 5 está claro que los autores nombrados son los responsables.

Ejemplo 4

Bhatia (1993) confirmó que la característica primordial de la introducción como género depende del propósito comunicativo que pretende cumplir.

Ejemplo 5

Anderson, Herr y Nihlen (2007) definen la investigación-acción educativa como una investigación deliberativa y sistemática, realizada desde adentro por los propios actores y enfocadas en su propio lugar de trabajo.

Es importante tomar conciencia de los conceptos de “responsabilidad” y “atribución”. En el ejemplo 4 la persona responsable del decir es Bhatia, y en el ejemplo 5 son los dos autores Herr y Nihlen. Lo relevante para la escritura es: a) que OTROS dicen, *definen, interpretan, creen, presentan, concluyen*, etc, pero quien evalúa es el productor del texto (YO evalúo cuando expreso mi perspectiva) y b) si en el texto no hay señales de atribución, el/la/los responsables(s) del contenido es/son quien(es) escribe(n).

3.5 Estrategias para usar las citas y referencias en el texto.

Se debe tomar en cuenta que las citas y referencias tienen funciones discursivas y retóricas tales como:

- a. reforzar la imagen propia y dialogar con otros autores porque dar la(s) fuente(s) significa incorporar la voz de otros, A su vez, dar nombres de otros significa mayor claridad y refuerzo del argumento y mencionar a otros ayuda a orientar al lector sobre el estado de la cuestión, los debates en su campo, las posiciones más fuertes, etc.
- b. diferenciar entre dos estilos de intertextualidad o de diálogo en el texto porque se hace la diferencia entre tipos de citas, entre las que van integradas en la oración y las que se ponen entre paréntesis. El ejemplo 6 muestra un caso en el que los dos tipos de citas co-ocurren. La cita **integrada** se encuentra en una frase preposicional con “para” y la **no integrada** en la oración entre paréntesis va como un apoyo a lo expresado por la autora. Se podría haber dicho: *Van Dijk concibe el resumen como...o Van Dijk ha definido el resumen de la siguiente manera. “..”,* pero la autora prefirió esta forma que se adapta a su estilo personal.

Ejemplo 6 (cita integrada y no integrada en la oración)

Para la lingüística textual y, específicamente, para van Dijk (1980, p. 232), el resumen es “un tipo de discurso que proporciona una variante personal de una macroestructura general del discurso que resume”, que consiste en el contenido global del texto, que se forma mediante la jerarquización de las ideas del texto y la selección- o construcción- de las ideas principales (Van Dijk, 1980). Para estos autores la macroestructura es una representación abstracta de la estructura global del significado de un texto. (Bruno de Castelli, en Bolívar y Beke 2022, p. 191)

Ejemplo 7 (cita no integrada en la oración)

Elliot y Stenhouse utilizaron la investigación acción para trabajar con los profesores haciendo el curriculum más relevante a la vida de los estudiantes sobre la base de la reflexión de los profesores sobre sus prácticas (Zeichner & Noffke, 2001).

El ejemplo 7 muestra una de las funciones de la cita no integrada en la oración (Zeichner y Nofke), que es la de apoyar un argumento y ganar credibilidad. Estas citas, que en algunos casos tienden a usarse mucho menos, tienen la importante función retórica y discursiva de fortalecer la imagen propia mostrando que se ha leído, que el argumento tiene base, que la persona sabe porque da la fuente del conocimiento y persuade al lector, entre otras. Para mayores detalles sobre citas y referencias ver Beke (2011) y Beke en Bolívar y Beke (2022).

3.6 Estrategias para fortalecer la voz propia

La voz propia en los artículos científicos se manifiesta de diversas formas, en la forma que organizamos los textos, en el uso de las citas y referencias, en la forma en que expresamos el grado de compromiso con lo dicho en diferentes grados de certeza, pero, sobre todo, con el uso de los pronombres personales que nos identifican como persona (YO) o parte de un grupo (NOSOTROS) y como nos diferenciamos de otros (ELLOS) (Bolívar, López y Cruz, 2018). Aunque todavía existen posturas que defienden la total impersonalidad en la escritura científica, cada día se observa más el interés por hacer prevalecer su voz y sus posicionamientos. Por eso, es conveniente desarrollar estrategias para usar los pronombres personales de manera dialógica ya que el YO no está solo sino siempre en relación con un **tú** o con un **ustedes**.

En el proceso de usar pronombres se asignan roles que no hay que perder de vista:

- Yo y Tú

Yo y tú (ustedes, otros); Yo persona (mis intereses, mi argumento) (MI VOZ); Yo investigador(a) en una disciplina.

Tú /ustedes/ personas con otros argumentos (otras voces). Tú investigador en la disciplina

- Nosotros

Explícito (nosotros), implícito (sabemos, hemos dicho)

Nosotros del autor (**yo**): “En cambio, nosotros proponemos que.” “Nos proponemos averiguar.”

Nosotros de un grupo de autores: “En nuestra investigación recogimos.)

Nosotros del escritor y lector: “Como podemos ver en la Tabla 1...”

- SE impersonal

Este pronombre genera mucha discusión entre los investigadores y por ello es importante revisar la bibliografía que muestra sus diferentes usos. Se ha mostrado que no siempre es “impersonal” porque el compromiso de quien escribe está siempre allí y se manifiesta siempre, de una forma u otra. Por lo tanto, se deben revisar los usos del SE en cada una de las secciones del artículo porque, por ejemplo, en las Introducciones puede referirse a otros investigadores, pero en el Método el SE sustituye al YO (Se usó el método x, se diseñó, se aplicó, etc. (ver Shiro y Bolívar, 2023).

Para cerrar este breve artículo ofrecemos algunas estrategias generales para evaluar la escritura de un artículo propio.

3.7 Estrategias para evaluar el artículo científico propio

Además de leer muchos artículos de revistas científicas para empaparse del estilo científico, especialmente en el campo disciplinar de cada uno, es conveniente hacer la autoevaluación y la crítica de la escritura propia. Se puede tomar como referencia para los parámetros generales este artículo, pero hay puntos clave que se resumen a continuación.

Evaluar: a) La autopresentación (quién soy/somos), porque de esa forma se construye la imagen social de investigador(a); b) el acercamiento y el distanciamiento del lector, porque es fundamental que el lector sienta que cooperas con él/ella en su proceso de comprensión.

Evaluar el dialogo con otros autores (mi voz y la de otros). Revisar el uso de las citas integradas en la oración para argumentar y defender o atacar una posición). Este es probablemente el tipo de citas que se necesita más para construir la imagen propia en la argumentación. Revisar el uso de las citas entre paréntesis, porque como hemos visto son fundamentales para obtener más credibilidad y prestigio como investigador(a).

Evaluar el artículo como proceso y producto. Revisar el proceso significa verificar si la investigación está bien hecha y como producto si están todas las partes requeridas por el género discursivo **artículo científico**, según las normas y estilos que adopta la revista escogida.

Referencias bibliográficas

1. Beke, R. (2011). *Las voces de los otros en el discurso académico*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
2. Bolívar, A. (1985). *Discourse and interaction in written text*. Tesis doctoral, Universidad de Birmingham, U.K.
3. Bolívar, A. (2007). Del texto a la dinámica social. En A. Bolívar (Comp). *Análisis del discurso. ¿Por qué y para qué? (247-277)*. Caracas: Los Libros de El Nacional y Universidad Central de Venezuela.
4. Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Signos*, 37, 55, 7-18.
5. Bolívar, A. (2015 [1994]). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Universidad Central de Venezuela.
6. Bolívar, A. 2023. El análisis interaccional del discurso. Un método lingüístico, interaccional y crítico. En Londoño Zapata, I. (Ed.). *Métodos de análisis del discurso. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires. Biblos.
7. Bolívar, A. y Beke, R. (Comps.) (2022). *Lectura y escritura para la investigación*. The WAC Clearing House. <https://doi.org/10.37514/NT-B.2022.1510>. Primera edición 2011. Reimpresión 2014. Universidad Central de Venezuela: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
8. Bolívar, A., Beke, R. y Shiro, M. (2010). Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas humanísticas: estructuras, voces y

- perspectivas discursivas. En G. Parodi (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago: editorial Planeta.
9. Bolívar, A. y Bolet, F. (2014). La Introducción y la Conclusión en el artículo de Investigación. En Bolívar, A. y Beke, R. (2014). *Lectura y escritura para la investigación*, pp.93-129. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
 10. Bolívar, A. y Parodi, G. (2015). Academic and professional discourse. En M. Lacorte (ed.). *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, pp. 459-476. New York and London: Routledge.
 11. Bolívar, A. López, S. y Cruz, A. (2018). La voz autoral explícita, implícita y oculta en Introducciones y Conclusiones de tesis doctorales. *Boletín de Lingüística* XXX749-50/Ene-Dic. 8-28.
 12. Du Bois, J.W. (2007). "The stance triangle". En R. Englebretson (Ed.), *Stance taking in discourse. Subjectivity, evaluation, interaction* (pp.139-182). Amsterdam: John Benjamins.
 13. Hoey, M. (2001). *Textual interaction. An introduction to discourse analysis*. London and New York: Routledge
 14. Murillo, J. F. y Martínez- Garrido, C. (2017). Sugerencias para escribir un ben artículo científico en Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 15(3), 5-34.
 15. Parodi, G. (Ed.) (2010). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Chile: PUCV. Ediciones universitarias de Valparaíso.
 16. Shiro, M. y Bolívar, A. (2023). Conocimiento previo y por construir en artículos de investigación en lingüística. En M. Shiro, A. Bolívar y J. Marinkovic (Eds.). *Procesos de aprendizaje de la lengua oral y escrita: teoría y práctica*, pp. 243-271. Brasil: Liquido editorial.
 17. Swales, J. (2004). *Research Genres*. Cambridge: Cambridge University Press.
 18. Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
 19. Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures; an interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale, N.J.L. Erlbaum Associates.
 20. Van Eemeren, F.H. y Grootendorst, R (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragmatológica*. Santiago: Ediciones Universidad de Chile.
 21. Verschueren, J. (1999). *Understanding pragmatics*. Londres: Arnold.



Capítulo 2

Fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la lectura y escritura disciplinar

“Vivimos en un mundo donde desafortunadamente la distinción entre verdadero y falso parece ser cada vez más borrosa por la manipulación de hechos, por la explotación de mentes acrílicas y por la contaminación del lenguaje”.

Arne Tiselius

Dalis del Carmen Vergara Guerra¹

Lida Mercedes Pinto Doria²

Enyel Manyoma Ledesma³

Resumen

La presente investigación pretende generar un programa emergente de lectura y escritura disciplinar, para el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Para ello, se propone, en principio, identificar el nivel de pensamiento crítico en los estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior; la caracterización de la praxis docente en relación con los presupuestos didácticos que respaldan los procesos de lectura y escritura académica de los estudiantes; la identificación de los factores que permiten la configuración de un programa emergente de lectura y escritura disciplinar, para el fortalecimiento del pensamiento crítico. Lo anterior, se pretende alcanzar a partir del desarrollo de un método de Investigación-Acción-Edu-

¹ Doctoranda en Educación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología de Panamá

² Magíster en Educación. Docente investigadora Universidad Pontificia Bolivariana-Montería

³ Magíster en educación, docente interna Universidad Pontificia Bolivariana

cativa (IAE), desde un paradigma Sociocrítico. Asimismo, la investigación cobra validez y pertinencia porque la construcción de un programa emergente de esta naturaleza propende por la transformación de las prácticas de los docentes para el fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior.

Palabras clave: Pensamiento crítico; Lectura y escritura disciplinar; Programa emergente; Lectura crítica; Transformación de prácticas pedagógicas; Habilidades y Ciudadano autónomo,

Introducción

Los retos y demandas de la Instituciones de Educación Superior de este siglo van más allá del progreso de sus regiones y la búsqueda de igualdad de oportunidades entre sus habitantes; al hablar de los principales desafíos por los que hay que abordar son comunes temas como la calidad educativa, políticas públicas, formación docente, entre otros; sin embargo, uno de los temas que ha cobrado gran interés en estos últimos tiempos de la postpandemia ha sido la necesidad imperiosa de formar a un ciudadano autónomo, crítico y democrático, capaz de resolver problemas propios de su contexto.

Frente a esta situación, se requiere volcar la mirada a los procesos de enseñanza aprendizaje, es decir, hacia el currículo; de tal forma que posibiliten a los estudiantes poner en práctica tanto sus conocimientos como las habilidades propias de su disciplina, en el cual serán capaces de comunicarse efectivamente, a través del análisis y el razonamiento y de esta manera resolver problemas del contexto. Esto lleva a nuevas formas de pensamiento y a profundos retos que envuelven la acción de los docentes, sus prácticas pedagógicas y didácticas (Márquez, 2011; Morin, 2005; Morin, 2011; Gamboa, 2010).

Dentro de estos grandes desafíos de las Instituciones de Educación Superior es superar la brecha de los bajos niveles de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de nuevo ingreso, lo cual se evidencia en los resultados de las pruebas de Estado que anualmente aplica el Instituto

Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación-ICFES, en las diferentes competencias genéricas, especialmente la lectura crítica y la comunicación escrita, los docentes aseveran el gran déficit es en las destrezas básicas cognitivas de los jóvenes para enfrentar el mundo académico, al igual que organizar el pensamiento y elaborar sus propios juicios críticos y relaciones intertextuales.

La problemática descrita, no solo afecta a Colombia, sino a otros países; como se logra evidenciar, luego de un análisis del informe PISA (2018) en relación con los resultados arrojados en lectura crítica; en América Latina, se pudo demostrar que, los estudiantes se encuentran ubicados en los niveles 1 y 2; los ubicados en el nivel 2 (de 408 a 480 punto), son capaces de localizar información literal en el texto, identificar el significado, hacer inferencias sencillas, y utilizar algunos conocimientos para comprenderla; mientras los que se encuentran ubicados en el nivel 1 (de 335 a 407 puntos) solo pueden ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto y establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano, es decir, no logran hacer una comprensión detallada del textos; así como inferir información relevante del texto, no son capaces de establecer hipótesis, reflexionar, emitir opiniones propias en relación con el texto ni tampoco evaluar críticamente.

Si bien es cierto que, estas pruebas son un referente para analizar el desarrollo de competencias de Lectura Crítica en los estudiantes que están próximos a ingresar a la vida universitaria, también es cierto que, se debe hacer uso de otras pruebas internas -para el caso de Colombia- como los son las Pruebas Saber Pro, dado que permite hacer un contraste y un análisis en relación con cómo ingresan y cómo egresan para su vida laboral. Este examen evalúa el desarrollo de competencias genéricas (Lectura Crítica, Comunicación Escrita, Razonamiento Cuantitativo, Competencias Ciudadanas e Inglés) y específicas (módulos asociados a temáticas y contenidos específicos que los estudiantes tienen la posibilidad de presentar de acuerdo con su área de formación profesional) de los estudiantes próximos a finalizar su programa académico.

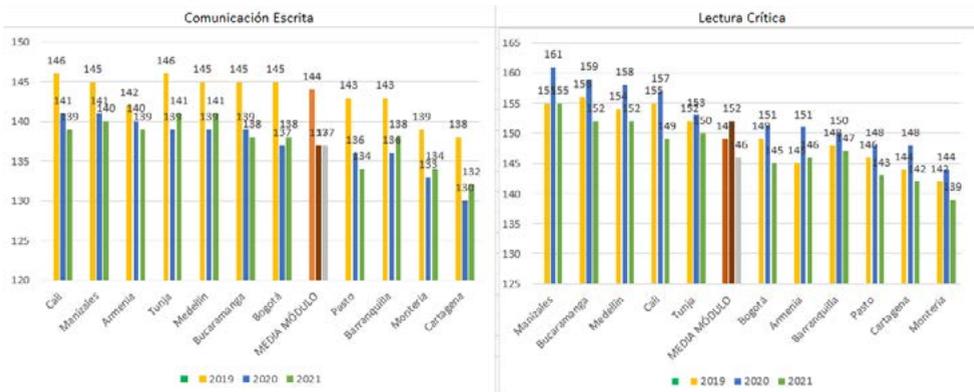
De acuerdo con el informe nacional emitido anualmente por El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES, (2022), en los resultados de este examen Saber Pro para los años 2019 a 2021 en lo

que respecta a las competencias de Lectura Crítica y Comunicación escrita, -para el caso que nos ocupa- se analizó el comportamiento histórico en las principales ciudades del país tanto en relación con estas dos competencias, cuyo procedimiento para el cálculo de la media por municipio: De la fuente secundaria, ICFES, (2022), se extraen los datos de los resultados agregados por Instituciones de Educación Superior de Colombia, este reporte contiene los resultados obtenidos por las diferentes IES en cada uno de sus programas por cada módulo, el número de estudiantes que presentaron el examen por programa y el municipio al que pertenece la institución, con estos datos se realiza el cálculo de la media ponderada de la ciudad, haciendo uso de la respectiva fórmula.

En el cual se encontró que, en la competencia de Comunicación Escrita, (ver figura N° 1), solo ciudades como Cali, Manizales, Armenia, Tunja, Medellín, Bucaramanga, y Bogotá se mantuvieron igual o a solo dos puntos de la media nacional, mientras que ciudades como Pasto, Barranquilla, Montería y Cartagena se ubicaron por debajo de la media nacional.

En lo que respecta a la Lectura Crítica, se evidenció que los niveles de desempeño más bajos se encontraron en las ciudades de la Región Caribe, (ver figura N°1) como es el caso de Barranquilla, Cartagena y Montería, quien ocupa el último lugar.

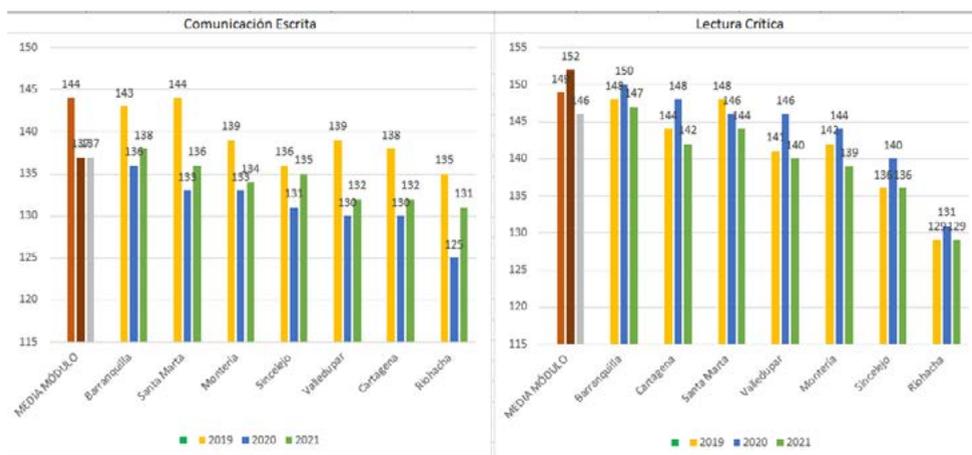
Figura 1. Niveles de desempeño costa Norte



Fuente: gráficos elaborados por los investigadores

En cuanto al contexto regional, específicamente en las capitales de los departamentos de la Región Caribe, el panorama no es nada alentador, solo la ciudad de Santa Marta estuvo igual que la media nacional en Comunicación Escrita en el 2019 (ver figura N° 2), mientras que tanto para el 2020, como para 2021, solo tres ciudades de la región lograron ubicarse en Lectura Crítica, igual o por encima de la media nacional.

Figura 2. Ciudades por encima del promedio Nacional



Fuente: gráficos elaborados por los investigadores

En este orden de ideas, surge la necesidad que a nivel de educación superior se proponga formar un estudiante que comprenda el propósito lingüístico que subyace en el texto, identifique los puntos de vistas y las intenciones pragmáticas, reconozca el contexto desde el cual se elaboran estos discursos; y construya discursos que defienden sus puntos de vista y que articulan diferentes textos o conceptos utilizando recursos lingüísticos disponibles y creando su propio estilo discursivo, en síntesis se trata de consolidar una persona con un alto nivel crítico que participe de manera constructiva en el desarrollo de comunidades diversas, en el que profesen el respeto mutuo, pensando en el bien común,

La educación superior está llamada a desarrollar y potenciar en sus estudiantes capacidades y habilidades intelectuales para la construcción de nuevos conocimientos, al igual que el fortalecimiento del pensamiento crítico, a través de la lectura y escritura académica. Sin embargo, es común encontrarse con la queja constante de los docentes que los alumnos no comprenden y que mucho menos saben escribir, pero la realidad es que esta queja aparece a lo largo de todos los niveles de educación, y la responsabilidad siempre parece ser del otro.

En relación con el componente metodológico, la propuesta de investigación se puede catalogar como pertinente, en la medida que, muestra un abordaje sistemático de las diferentes maneras en las que se puede potenciar el pensamiento crítico en estudiantes de educación superior, todo ello, en función de la construcción de un programa emergente de lectura y escritura disciplinar, lo que implica transformar aquellas prácticas de carácter transmisivo y unidireccionales, es decir, dar espacio para el desarrollo de un currículo integrado, en el cual se provea a los estudiantes las herramientas, y toda la información requerida para que ejerzan su capacidad de pensar críticamente.

Por consiguiente, el carácter innovador de esta investigación radica en la forma como se genera un programa encaminado no solo a la transformación del currículo, en términos de resultados de aprendizaje, es decir, lo que se espera que los estudiantes demuestren al finalizar su proceso formativo, que para el caso que nos ocupa, son los procesos de escribir, leer y aprender en la universidad, desde las mismas disciplinas, fortaleciendo el desarrollo del pensamiento crítico, sino que, implica la necesidad también de reconfigurar las mismas prácticas de los docentes, en la cual se propicien espacios de reflexión para vivenciar desde las mismas áreas del saber las competencias que incluyen conocimientos, comprensión y habilidades propias del siglo XXI.

En lo que concierne al componente teórico, tanto la lectura y escritura disciplinar como el pensamiento crítico en estudiantes universitarios, ambas sugieren habilidades, competencias y procesos comunicativos de mucha interacción entre estudiantes y docentes, entre los cuales intervienen múltiples factores y elementos intrínsecos y extrínsecos el sujeto. Por un lado, la relación implícita y explícita que subyace entre el lector/escritor,

el texto y el contexto, en términos de enseñanza de estas competencias, al igual que, la manera de comprender estas configuraciones de la identidad social e individual de un pueblo o de una comunidad, las subjetividades que se construyen y las cosmovisiones que se entretajan (Lomas, 2003). Aunado a todo lo anterior, surge la necesidad también de despertar el interés en comunicar la práctica profesional del estudiante universitario, la pasión por el conocimiento, ligados a la capacidad de pensar, a la posibilidad de estudiar y aprender impulsar el pensamiento crítico, el trabajo autónomo y colaborativo.

La manera como el docente concibe el proceso de enseñanza aprendizaje, la lectura y la escritura, sin lugar a duda se ven reflejada en su práctica de aula. Es decir, que la actitud que asume frente a la lectura y escritura y la importancia que le dé dentro del salón de clases, de alguna manera refleja la concepción que tiene sobre la lengua escrita y su aprendizaje. Autores como Ferreiro, (2002); Freire, (1990); Carlino, (2005), entre otros, señalan que la forma como los docentes conceptualizan la realidad, estas se ven reflejadas en sus dinámicas de la clase y la forma como guían y orientan estas dos competencias.

La lectura y la escritura tienen una función social y cultural en los estudiantes, a través de ellas, interactúan, disfrutan de sus aciertos y equivocaciones, de allí la importancia de considerar la relación entre el sujeto y el texto. Lo cual implicaría la necesidad de propiciar espacios para poder interpretar y producir diversidad de géneros textuales, especialmente, textos argumentación que brinden la posibilidad de dar sus apreciaciones, sus puntos de vistas frente a las diferentes situaciones que se les presente.

El interés en adelantar investigaciones dedicadas a la lectura y escritura en el nivel superior tuvieron sus inicios en las últimas décadas del siglo XX y progresivamente se fueron incrementado estudios en los diferentes países. En los últimos años han surgido programas en los Estados Unidos y en el extranjero como el de “escritura en el currículo” sus siglas en inglés (WAC) y “escritura en las disciplinas” (WID) lo que ha promovido cambios en la educación superior, en relación con la necesidad de ocuparse de la producción y análisis de textos, lo cual sugiere que sea un emprendimiento colectivo a lo largo y ancho de los ciclos universitarios (Gottschalk, 1997; Hillard, 2003; Monroe, 2003).

En cuanto a América Latina, no ha sido ajeno el interés en incursionar en estos estudios, los cuales han formado numerosas movimientos, alianzas y redes investigativas que han generado intercambios de especialistas e iniciativas pedagógicas y publicaciones. Lo anterior, generó espacios de discusión y debates que dieron paso a nuevas teorías en relación con la lectura y la escritura contemporáneas como el de “alfabetización académica” quien fue reformulado por la misma autora diez años después. “Enseñar géneros académicos es, entonces, posibilitar que los alumnos se incluyan en situaciones discursivas típicas de comunidades especializadas, según propósitos, significados y valores compartidos” (Carlino, 2003, p. 362).

Diversos investigadores han utilizado constructos similares al de la autora antes mencionada, como es el caso de Russell (2013), quien señala que hay concepciones de escritura académica: una transversal y otra especializada; las cuales el mismo autor sostiene que, pudiesen ser contradicciones del mismo sistema educativo estadounidense, toda vez que, se ubica específicamente a una escritura transversal: “Así, el movimiento de escribir a través del currículo se formó como una respuesta a las limitaciones a la noción de la escritura como transversal y de la habilidad de escribir como algo fácilmente transferible” (Russell, 2013, p. 164).

En los que respecta a la Lectura Crítica, Cassany (2006) es una autoridad en el tema con la forma como lo ha abordado en tres estadios “una literal o que lee las líneas, otra de comprensión o que lee entre líneas y otra crítica que lee tras las líneas”, los cuales definen el carácter crítico de la lectura, es decir, “existe un reconocimiento del lugar de enunciación y de la ideología que permanecen en los textos en cualquier ámbito en el que este se encuentre, más allá de su carácter literal y de las relaciones semánticas que implican la comprensión de un texto”. En ese sentido, existe un reconocimiento de los elementos ideológicos de un texto, en el cual se puede tomar distancia frente a este como un discurso que coexisten con otros y que, en esa medida, no tienen un valor de verdad absoluta.

Ahora bien, es innegable que en las instituciones de educación superior se promueven modos distintos de leer y escribir en atención a un tipo de cultura académica que responden a las distintitas disciplinas y prácticas sociales. En ese sentido, no es posible agotar las prácticas de aula en relación con la lectura y escritura conceptualizándolas exclusivamente desde

una mirada unidireccional, ni pretender que solo pueden ser vista desde metas cognitivas meramente, sino como experiencias formativas en la que entran a relacionarse e interactuar en conexión con los textos, sujetos y contextos. En otras palabras, se requiere apropiación de dicha cultura académica y que las interrelaciones entre estudiantes, docentes e instituciones sean más duraderas y estrechas a las realidades y problemáticas en la que están inmersos los estudiantes. Es decir, debe haber una responsabilidad compartida, entre estudiantes, docentes e institución, solo así se logrará leer, escribir y comunicarse de manera efectiva y de forma situada a lo largo de toda la universidad; es un problema en el que se deben ocuparse todos, es una corresponsabilidad.

Ante la situación planteada, el solo hecho de ingresar los estudiantes a la educación superior implica algo nuevo para ellos, llegarán con sus temores, sueños e incertidumbres, lo cual implicará todo un proceso de inducción a la vida universitaria, requerirán de un acompañamiento por parte de los docentes y de las mismas unidades académicas, lo que permitirá guiarlos a las nuevas representaciones discursivas del ámbito académico, tanto de forma general, como las de cada una de las disciplinas o área del saber (Carlino, 2002, 2003 y 2004)

En consecuencia, se considera que “todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad” deben ocuparse de la alfabetización académica, en tanto se trata de un proceso prolongando que requiere del trabajo progresivo y continuo en el transcurso de toda la estancia de los estudiantes en la universidad, significa entonces que, requieren de un acompañamiento a participar en las prácticas discursivas de la comunidad disciplinar a la cual pertenecen (Carlino, 2003).

De los anteriores planteamientos se deduce que, existen procesos semióticos inmersos en la lectura y escritura disciplinar como prácticas socioculturales complejas y puede fundamentarse, también, en la teoría sociohistórica y cultural del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Este enfoque fue postulado por el psicólogo ruso Vigotsky (1973) y por sus alumnos que desarrollaron la teoría de la actividad. Desde esta teoría, se comprende el sentido y el valor de la lectura y la escritura como formas especializadas de actividad humana. En la medida que, estas prácticas cobran sentido desde las condiciones sociales y culturales específicas

del contexto en que se utilice el lenguaje escrito: “la lectura y la escritura son tareas que implican el uso de una tecnología particular y la aplicación de sistemas particulares de conocimiento en situaciones determinadas para la obtención de metas específicas” (Anderson y Teale, 1986, p. 275).

Es innegable que tanto la lectura crítica como la escritura académica deben ser desarrolladas en todas las disciplinas del saber y a través de todo el currículo escolar, desde la educación inicial hasta el nivel superior, dado que, son herramientas epistémicas mediadoras del conocimiento (Álvarez, 2010; Bazerman et ál., 2005; Carlino, 2005; Castelló, 2007; Mirás, 2000; Tolchinsky y Simó, 2001) de esta manera, se constituyen en uno de los grandes desafíos de las instituciones educativas, puesto que, repercutirá en el aprendizaje de las distintas disciplinas, de allí la necesidad de desarrollar la competencia escritora desde la educación primaria, potenciándola en la secundaria y en el nivel superior; y no menos importante la cualificación y acompañamiento de los docente, puesto que, todo lo concerniente a la escritura académica se forman a partir de la lectura.

Dadas las condiciones que anteceden, los docentes están obligados a enseñar a leer y escribir –pensar críticamente- dentro de cada disciplina para desarrollar estas competencias de esa manera se logrará un verdadero aprendizaje más significativo en la medida que se emplea la lengua materna. Lo que quiere decir que, los estudiantes deben desarrollar la competencia comunicativa escritora, por un lado, interactuando con los otros miembros de su propia comunidad, en el cual podrán pensar y reflexionar sobre los contenidos de su área. Esta última función se denomina epistémica y refiere a su utilización como “instrumento de toma de conciencia y de autorregulación intelectual y, en último término, como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento (Emig, 1977; Olson, 1977; Applebee, 1984)” (Miras, 2000), en otras palabras, un docente debe propiciar espacios de reflexión de su propia comunidad disciplinar.

En el contexto en el que se desarrolla esta reflexión surge otra gran categoría como lo es el pensamiento Crítico, el cual toma auge en los años sesenta en cabeza de Ennis al relacionarlo como un proceso cognitivo complejo el cual requiere no solo disposición sino tres dimensiones básicas: “la lógica (juzgar, relacionar palabras con enunciados), la criterial (utilización de opiniones para juzgar enunciados) y la pragmática (comprensión del juicio y la decisión para construir y transformar el entorno)”. Es decir, en

lo que un sujeto es capaz de creer o hacer algo, decidir de forma autónoma y con sentido. De esta forma, Ennis demuestra con sus investigaciones y aportes al pensamiento crítico la manera como se van desarrollando procesos como el análisis para llegar a conocer, contrastar una realidad social, política, ética y personal en la cual sea capaz de proponer o juzgar ante una situación dada. De igual forma, clasifica en tres grupos capacidades como la clarificación, la base de una decisión, la inferencia, y añade dos habilidades metacognitivas, la suposición y la integración (1996).

En esa misma línea, el modelo de Bloom (1971) propone seis aspectos del pensamiento crítico: “conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y Evaluación, los cuales van desde el orden inferior al superior: desde recoger información hasta juzgar un resultado” íntimamente relacionado con el proceso de enseñanza aprendizaje (Anderson y Krathwohl, 2001). Significa entonces que, existe una progresividad del aprendizaje en el cual se desarrolla el pensamiento crítico y que puede ser aplicado dentro o fuera del contexto educativo, desde cualquier disciplina.

Las ideas expuestas por estos autores, permite inferir que es posible desarrollar estas habilidades del pensamiento crítico desde el orden inferior al superior, en la que progresivamente los estudiantes logren conocer hasta llegar a razonar, es decir, capaces finalmente de establecer juicios y tomar una posición frente a una situación o problemática planteada.

Diversos investigadores han utilizado constructos similares como es el caso de Paul y Elder (2003), los cuales definen el pensamiento crítico como un modo de pensar en el cual “el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”, del mismo modo, proponen un modelo de organización concebido como “un proceso en el que pueden diferenciarse varios niveles de desarrollo y que necesariamente va a requerir de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje para su desarrollo, adaptadas al grado de madurez en los estudiantes” es así como el pensamiento crítico es “auto-dirigido, auto-disciplinado, autorregulado, y auto-correctivo”. Al respecto, Elder y Paul, (2005) aseveran que:

La realidad es simplemente que los maestros serán capaces de fomentar el pensamiento crítico solo en la medida en que ellos mismos piensen críticamente. Esta pudiese ser la barrera única y más importante para que

el estudiante logre alcanzar las competencias del pensamiento crítico. Los profesores deben pensar a fondo para poder auxiliar a sus estudiantes a pensar a fondo. En síntesis, enseñar a pensar críticamente presupone una concepción clara del pensamiento crítico en la mente del profesor (p.7).

Por su parte Santiuste (2001), devela la importancia de acompañar al alumno por los caminos de la investigación crítica, es necesario conducirlos para que asuman un pensamiento abierto, que les permita tomar una posición frente a una situación dada, en la que puedas juzgar o bien sea oponerse. Lo anterior, solo es posible si se propician esos espacios dentro del salón de clase, en la que es posible suscitar la reflexión ligada no solo a los contenidos sino encaminados al contexto donde están inmersos los estudiantes, es decir, vida académica y vida cotidiana se integrarían así en una propuesta formativa). Es por ello, que el docente debe de incluir dentro de su práctica actividades en la que incluya situaciones problémicas de la vida diaria en la que sus alumnos tomen una posición frente a ello, que los lleve a pensar críticamente, es decir, promover experiencias de formación que estimulen el ejercicio del pensamiento crítico, en la que la información está a la mano, pero es necesario que tomen una posición frente a ello en la que puedan valorarla críticamente.

Según el autor antes mencionado, elementos como el contexto, estrategias y motivaciones deben ser tenidas en cuenta al hablar de desarrollar el pensamiento crítico. En primera medida el contexto facilita que responda con raciocinio y coherentemente con la situación. Las estrategias, son el camino que conducen a conocer el conocimiento previo y a aquellos nuevos que aprenderá. Y no menos importante las motivaciones, serían el vínculo que establece el sujeto con el conocimiento, ese vínculo afectivo que mueve su curiosidad e invita al desarrollo de una actitud positiva frente al conocer (Santiuste et al., 2001).

De acuerdo con los razonamientos de estos autores, “responder razonadamente ante una situación relevante, poniendo en juego los recursos mentales apropiados. Pensar críticamente conlleva un conjunto de procesos cognitivos superiores y complejos (estrategias cognitivas y metacognitivas)” (p. 47). En efecto, el pensamiento crítico requiere de procesos cognitivos que se complementen entre sí, para poder desarrollarlo.

Lipman (1997) quien aborda el pensamiento crítico desde una perspectiva social, en el cual se puede integrar ambos -crítico y creativo- dado que, tienen una conexión directa; “no existe un pensamiento crítico o un pensamiento creativo totalmente puros. Es el pensamiento de orden superior es el que lleva a la crítica y a la creatividad”. En relación con esto último, el “pensamiento autocorrectivo, es sensible al contexto, orientado por criterios y que lleva al juicio” (p.115).

De los anteriores planteamientos teóricos realizados por Santiuste et al. (2001) y Lipman (1997), se deduce que, el pensamiento crítico permite a los sujetos ser más razonables e ir en busca de las realidades de las cosas, es decir, es necesario que como docentes se propicien espacios en los que se logre escudriñar sobre un asunto, problema o situación planteada, de esa forma provocar el caos, la incertidumbre en el conocimiento, poner en tela de juicio nuestras propias creencias, aquello que impide ver lo que es verdadero, justo, sustentado por el razonamiento y orientado por criterios.

En esta misma línea, Facione (2007) sostiene que, “un buen pensador crítico se define en función de lo que hacen, cómo lo hacen y cómo llegan a una síntesis”. Presenta seis habilidades esenciales en relación con los procesos de pensamiento crítico, conocidas como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación; describe estas habilidades como esenciales, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Hace énfasis en la necesidad de suscitar espacios de reflexión diariamente en los que se utilice esta habilidad en diferentes contextos, ya sea en clase, en su lugar de trabajo, dentro de los procesos de aprendizaje, en la vida personal, entre otras. Lo cual implica que, estas competencias cognitivas son más significativas cuando se desarrollan en este tipo de contextos.

Por su parte Dewey (2007) con su teoría del pensamiento crítico o reflexivo lo concibe como “una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta del conocimiento a la luz de los fundamentos que lo sustentan y las conclusiones a las que se avoca” (p. 24). Sobre el asunto él establece dos tipos de operaciones fundamentales para desarrollar este tipo de pensamiento: “1) un estado de duda, vacilación, perplejidad, dificultad mental; y 2) un acto de búsqueda, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad” (p. 28).

En el marco de las teorías mencionadas, es posible propiciar desde las prácticas de los docentes espacios de reflexión en el que se promueva el juicio y el raciocinio dando lugar al pensamiento crítico, a partir de una situación o problema, del mismo diario vivir emerjan ideas, puntos de vistas que provoquen el análisis, la interpretación, la explicación a través de exposiciones y debates donde se emitan criterios, rectificación de juicios, lecturas complementarias y escritura de textos argumentativos, entre otros. En el contexto universitario se requiere formar profesionales íntegros, de calidad, ciudadanos que contribuyan a construir democracia, conocedores de la realidad de su contexto, autónomos, capaces de afrontar los retos del siglo XXI. Es así como nuestras propuestas curriculares y misiones educativas deben estar encaminadas a aunar esfuerzos para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico desde cada una de las disciplinas del saber a partir de la lectura y escritura.

Metodología

Esta investigación está enmarcada en el paradigma sociocrítico, perteneciente a la Escuela de Frankfurt con autores pioneros como Horkheimer, Habermas y Adorno (Boladeras, 1996); la cual se caracteriza por afirmar que, la educación no es neutral y es inseparable de la evolución social y humana, es decir, que tiene un compromiso con la sociedad, en el cual se posee una visión real de la educación y democrática del conocimiento. De este modo, la realidad objeto de estudio de la presente investigación demanda generar nuevos sentidos e interpretaciones sobre el mundo, que en el caso que nos ocupa, busca establecer las relaciones existentes entre la lectura y escritura disciplinar en estudiantes universitarios y el desarrollo del pensamiento crítico en contextos de cada área del saber, intentando ir más allá de indagar y comprender la realidad, apostando por la transformación de las estructuras sociales, tratando de dar respuesta a los problemas generados por este, a través de la reflexión y acción colectiva.

En correspondencia con el enfoque epistemológico seleccionado, la presente investigación es de carácter cualitativo, en tanto, estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos

de acuerdo con las personas implicadas. De esta manera, este enfoque pretende explorar el contexto estudiado para lograr las descripciones más detalladas y completas posibles de la situación, con el fin de explicar la realidad que subyace a la acción. Se empleará una metodología de investigación acción que, según Elliott, consiste en profundizar la comprensión profesor (diagnóstico), de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener (2005, p.5).

Para tal efecto, es de sumo interés a partir de la experiencia y la naturaleza propia como investigador, crear espacios de transformación en la forma de enseñar de los docentes universitarios. Asimismo, Guardián (2007) sostiene que, la investigación-acción la llevan a cabo las y los participantes en situaciones sociales para mejorar sus propias prácticas, el entendimiento de estas y las situaciones dentro de las cuales tienen lugar (p.45). De allí, el interés en pretender fomentar en estos docentes autonomía intelectual, enseñar a aprender y una manera de hacerlo es a través de la lectura y escritura disciplinar, en la cual se incorporen procesos participativos, para que autorreflexionen a partir de la deconstrucción y reconstrucción de sus saberes.

En consonancia con la naturaleza del paradigma adoptado en esta investigación, se devela el tipo de diseño que puede ser empleado para el logro de los objetivos y la construcción de conocimiento. Ahora bien, atendiendo a la orientación epistemológica socio-crítica, el diseño coherente y que va en correspondencia con el tipo de estudio adoptado es la Investigación Acción Educativa-IAE, que en palabras de Lewin (1946), citada por Diaz (2022) lo define como “un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados. Así, el investigador es sujeto de la investigación y aborda un aspecto de la realidad (objeto de la investigación) para explicar el fenómeno estudiado” (p. 24).

En esta misma línea, se asume también lo planteado por Elliott (2005) cuando señala que la IAE es un “método que está ligado a la indagación y transformación de procesos escolares [...] y que implica una metodología orientada hacia el cambio educativo que se caracteriza entre otras cuestiones por [...] mejorar la práctica a través de su transformación” (p. 25).

Por las consideraciones teóricas anteriores, este tipo de investigación busca entonces, ser sujeto activo en la investigación y con el colectivo docente, de manera dialógica se transformarán los estados de conciencia y las condiciones de existencia de los sujetos.

Resultados y Discusiones

Con el propósito de llegar a construir un programa emergente que a través de la lectura y escritura disciplinar fortalezcan el pensamiento crítico en estudiantes universitarios, en función de una práctica pedagógica transformadora en sus docentes, se utilizará para el estudio de estos: la planeación, acción, observación y reflexión, las cuales a su vez requieren la aplicación de las técnicas pertinentes.

Para la consecución del primer objetivo de esta investigación, relacionado con la identificación de los niveles de pensamiento Crítico de los estudiantes de nuevo ingreso, se hará uso del Cuestionario, el cual consiste en un conjunto de preguntas respecto a uno más variables a medir, para este caso, se aplicará el cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC 2) elaborado por Santiuste et al. (2001), que permite diagnosticar los rasgos de dicho pensamiento, tanto en su dimensión sustantiva como dialógica. El cuestionario consta de 30 preguntas con valores de uno (1) a cinco (5) siendo: 1. En Total Desacuerdo, 2. En Desacuerdo, 3. A veces, 4. De Acuerdo, 5. Totalmente De Acuerdo.

En lo que respecta a caracterizar la praxis de los docentes, en relación con los fundamentos didácticos y epistemológicos que respaldan los procesos de lectura y escritura académica de los estudiantes de educación superior se hará uso de la entrevista semiestructurada, a profundidad y grupos de discusión.

Para el caso de esta investigación, más allá de hacer preguntas, se busca no solo explorar detalladamente las narrativas individuales, sino por el contrario, generar y analizar la interacción colectiva entre los participantes y cómo se construyen esos significados; que, para este caso, gira alrededor

de las problemáticas que subyacen en el campo de la lectura y escritura académica al interior de las disciplinas en universitarios. Significa entonces que, los entrevistados se descubran así mismo y a su entorno. Durante la ejecución de esta investigación la entrevista en profundidad permite ampliar y reflexionar acerca de los aspectos observados respecto a las prácticas de la lectura y escritura académica dentro de cada disciplina.

En esta investigación se trabajará con una “muestra no probabilística por conveniencia”, supone un procedimiento por selección, donde la elección de los sujetos depende de las características y contexto de la investigación (Hernández y Mendoza, 2018). Las unidades de estudio serán jóvenes que asisten regularmente a clase en los diferentes programas de la Universidad Pontificia Bolivariana de la ciudad de Montería, Córdoba, territorio colombiano y sus respectivos docentes. Los sujetos será los más representativa posible de la realidad que se desea estudiar, para ello, se tomará el 75 % de la población de estudiantes de nuevo ingreso en el primer semestre de 2023 y los respectivos docentes que los asistan en los diferentes programas.

Para el manejo de los datos y el análisis de estos se empleará el análisis de contenido. De acuerdo con la definición clásica de Berelson (1952), *“el análisis de contenido es una técnica para estudiar y analizar la comunicación de una manera objetiva sistemática y cuantitativa”*; sin embargo, Krippendorff (1990) extiende la definición del análisis de contenido como una técnica de investigación destinada a formular a partir de ciertos datos, inferencias válidas y confiables que pueden aplicarse a un contexto.

Finalmente, atendiendo a las características de la investigación-acción el análisis de la información recolectada se realizará a través del software Atlas Ti.

En aras de ofrecer una mayor claridad en relación con los procedimientos empleados para el análisis de los datos recolectados desde las técnicas e instrumentos, se muestra a continuación, una síntesis de cada una de las fases que se llevaron a cabo.

Gráfica 1. Fases del proceso de análisis de datos


Fuente: Gráficos elaborados por los investigadores, 2023.

Las prácticas de los docentes deben ir encaminadas a potenciar la lectura y escritura académica desde las disciplinas, es decir, la alfabetización en contextos disciplinares, lo que significa que la lectura está estrechamente relacionada con la escritura, la oralidad y el pensamiento crítico; en otras palabras, en pensar, hablar, leer y escribir críticamente, relación estrechamente dada entre el sujeto y el mundo externo. Autores como Robles, Cisneros y Guzmán (2016) lo reafirman cuando sostienen que, el objetivo principal de la educación se centra en permitir al estudiante la apropiación de contenidos de manera significativa, encausando su pensamiento hacia la acción y resolución de problemas.

La lectura y escritura en la universidad deben hacer parte de acciones encaminadas al fortalecimiento del pensamiento crítico de forma situada a lo largo de toda la universidad en contextos sociales, culturales y disciplinar. Así mismo, hacer mucho énfasis en la *necesidad de involucrar en la práctica docente una pedagogía que intente minimizar las diferentes condiciones de desigualdad, exclusión y falta de acceso de muchos ingresantes al nivel universitario*. De ese modo, como docente se debe asumir como parte del quehacer diario las prácticas de la lectura y escritura disciplinar.

Significa entonces que, hay una necesidad imperiosa de ir más allá de los problemas técnicos y de métodos en la educación, se hace necesario unir esfuerzos, todos ser humano, toda colectividad debe dirigir su vida en una circulación interminable entre su pasado donde encuentra su identidad

apegándose a sus ascendentes, su presente donde afirma sus necesidades y un futuro hacia donde proyecta sus aspiraciones y sus esfuerzos. (Sacristán, 1981 y Morín (2011). Los docentes del todo el sistema educativo, -en todos sus niveles- son agentes de cambios, no se puede continuar fragmentado las piezas, hay que unirlos.

El currículo se debe entender como el compendio de todas las experiencias de formación que el estudiante tiene en los ambientes escolares; en otras palabras, es necesario tener presente las condiciones del contexto en que los estudiantes deben aprender. Según se ha citado, “la enseñanza es una respuesta a la observación y a la vigilancia del aprendizaje, motivo por el cual es el profesor quien debe estar encargado de diseñar las estrategias de enseñanza y del currículo en equipo” (Stenhouse, 1991).

Es claro la necesidad de un avistamiento a un enfoque laboral, es decir, centrado en el estudiante, con un sistema intercultural, encaminado para desarrollar resultados basado en aprendizaje; es decir, destrezas, conocimientos y contenidos relativos en cada área del saber, es evidente entonces que se hace un esfuerzo en definir estándares nacionales e internacionales referidos a la formación y ejercicio profesional; es así como surge en Europa el proyecto denominado Tuning Educational Structure (2006), de y para las universidades.

Hoy más que nunca, tanto docentes como investigadores están llamados a movilizarse hacia esas nuevas prácticas transformadoras, hacia un análisis crítico y contextualizado del referente “calidad”, siendo los propios sujetos de la educación, a partir de sus prácticas, concepciones y proyectos quienes están llamados a construir ese nuevo significado emergente y alternativo frente al significado dominante. (Correa, 2013, pág. 188). Tanto docentes como investigadores están llamados a movilizarse hacia esas nuevas prácticas, transformadoras, hacia un análisis crítico y contextualizado del referente “calidad”, siendo los propios sujetos de la educación, a partir de sus prácticas, concepciones y proyectos quienes están llamados a construir ese nuevo significado emergente y alternativo frente al significado dominante. (Correa, 2013, p. 188).

Se deben generar escenarios educativos donde se propicien las condiciones para que los estudiantes de la educación superior (individuos pensantes) puedan a partir de una realidad (problema o situación) ser capaces

de poner en práctica conocimientos, habilidades, motivaciones y actitudes (competencias) para hacer frente a lo inusual o lo inesperado, es decir, a prepararlos para convertirse en ciudadanos que vean la vida desde otra óptica, en donde el aprendizaje es permanente, inacabado, activo y significativo, en cual se requiere de la autorregulación, la ética y la evidencia como guías para afrontar un mundo cada vez más cambiante, lleno de información y globalizado. El papel de la educación superior está en formar individuos capaces de convertir los desafíos en retos, en oportunidades para dialogar, pensar, debatir, proponer a tomar buenas decisiones, no solo para ellas mismas, sino para los otros, con los otros y las futuras generaciones.

Por todo lo anterior, se evidencia como imperativa la necesidad de crear un programa emergente que posibilite el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitario desde la lectura y escritura disciplinar. En este sentido, y en consideración a la revisión presentada, resulta oportuno desarrollar proyectos que resignifiquen tanto el componente didáctico, como el curricular y pedagógico del quehacer docente en las instituciones de educación superior.

Referencias bibliográficas

1. Álvarez, T. (2010). Competencias básicas de escritura. Barcelona: Octaedro.
2. Anderson, A., y Krathwohl, W. (2001). La lectoescritura como práctica cultural. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI Editores.
3. Applebee, A. (1984). Writing and Reasoning. Review of Educational Research, 54(4), 577-596.
4. Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2005). Reference guide to writing across the curriculum. EEUU: West Lafayette: Parlor Press.
5. Berelson, B. (1952). Content Analysis in Communication Research, Free Press, Glencoe
6. Boladeras, M. (1996). Comunicación, ética y política. Habermas y sus críticos. Madrid: Tecnos.

7. Bloom, B. (1971). Características Humanas y Aprendizaje Escolar. Bogotá. Editorial Voluntad LTDA
8. Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida. Revista de la Asociación Internacional de Lectura*, 23(1), 6-14.
9. Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Obtenido de www.rieoei.org/
10. Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 17-23. Obtenido de <http://asesoriapedagogica.yb.uba.ar/?q=leer-textos-cient-icos-y-acad-micos-enla>
11. Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, 25(1), 16-27.
12. Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires.
13. Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
14. Castelló, M. (2007). Castelló, M. (2009). Los efectos de los afectos en la comunicación académica. En M. *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. España: Barcelona: Graó.
15. Correa, C. (2013). *Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja: (Emergencia y religantes de la Educación del siglo XXI)*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
16. Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
17. Diaz, E. M. (2022). Tesis Doctoral: *Currículo Emergente para el Desarrollo de las Potencialidades Humanas en Educación Básica Primaria*. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
18. Ennis, R.H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic*, 18(2-3), 165- 182.
19. Elder, L., y Richard, P. (2005). Estándares de Competencias para el Pensamiento Crítico. Obtenido de <http://www.criticalthinking.org/resources/articles/the-state>
20. Elliott, J. (2005). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Cuarta edición. Morata.
21. Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. (C. C. Communication, Ed.) 28, 122-128. Obtenido de <https://doi.org/10.2307/356095>

22. Facione, P. A. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? INSIGHT ASSESSMENT, Isis Assesment.
23. Facione, P. (2014). Consenso de expertos sobre el pensamiento crítico. California: Evaluación de conocimientos. Obtenido de <https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/DEX-2014-reprinting.pdf>
24. Ferreiro, E. (2002). Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.
25. Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, Poder y Liberación.
26. Gamboa, F. (2010). Certidumbres de arena: La globalización y sus múltiples. Nómadas (25).
27. Gottschalk, K. K. (1997). Putting—and Keeping—the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines. 2(1). doi:10.37514/LLD-J.1997.2.1.03
28. Guardian, Fernandez, A. /2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. San José, Costa Rica. Colección: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).
29. Hillard, V. (2003). Hacer visible la escritura en la Universidad de Duke. Peer Review, 6(1). Recuperado el 13 de agosto de 2021, de Hacer visible la escritura en la Universidad de Duke: <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/making-writing-visible-duke-university>
30. Hernández, Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill.
31. ICFES. (2022). ICFES Mejor Saber. Obtenido de ICFES Mejor Saber: <https://www.icfes.gov.co/resultados-saber-pro>
32. ICFES. (2020). Informe Nacional Saber Pro 2016-2019.
33. K. Krippendorff, (1990). Metodología de Análisis y contenido, Teoría y práctica. Paidós, comunicación.
34. Lipman, M. (1997). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre.
35. Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
36. Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. Enunciación, 8(1), 57-67. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782191>
37. Márquez, Y. (2011). Educación y formación de la ciudadanía: una visión desde la configuración

38. Miras, M. (2000). La escritura reflexiva: aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 1(89), 65-80.
39. Monroe, J. (2003). La escritura y las disciplinas. *Peer Review*, 6(1). Recuperado el agosto de 2021, de <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/writing-and-disciplines>
40. Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
41. Morin, E. (2011). *La Vía*. Barcelona: Paidós.
42. Paul, R., y Elder, L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Obtenido de <https://www.criticalthinking.org/>
43. PISA. (2018).
44. Robles, Rodríguez; Cisneros, Hernandez y Guzmán (2016). Evaluación del nivel de pensamiento crítico en estudiantes universitarios de pregrado y posgrado. El caso de un Centro Universitario Temático de la Universidad de Guadalajara. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/39/39_Robles.pdf
45. Rusell, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*,
46. Sacristán, G. (1981). *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Anaya.
47. Santiuste, V., García, E., Ayala, C., y Barrigüete, C. (2001). *El Pensamiento Crítico en la Práctica Educativa*. Madrid: Fugaz Ediciones.
48. Santuiste, V. (2001). *El Pensamiento crítico en la práctica Educativa*. Madrid: Fugaz Ediciones.
49. Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del Currículo*. London: Nelson.
50. Tolchinsky, L., y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Barcelena: Horsori.
51. Tunning. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Obtenido de http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_es.html
52. Vigotsky, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pleyade.

Capítulo 3

Análisis del estado del arte sobre alfabetización inicial

“La alfabetización no es un lujo ni una obligación: es un derecho”

Emilia Ferreiro

Ana Maria Romero O.¹

Resumen

Según, Dahene (2022), cuanto antes se automatice la lectura, más podrá el niño concentrar su atención en comprender lo que lee y volverse así un lector autónomo, tanto para aprender otras cosas como para su propia diversión, de esta forma identificar las estrategias actuales que representan efectividad para la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura permitirá el diseño de didácticas y métodos pedagógicos coherentes y consonantes con el neurodesarrollo infantil, evitando la pérdida de oportunidades neurocognitivas y permitiendo la diversión y el enganche emocional positivo con una de las habilidades determinantes para el ser humano. Se realizó una búsqueda de referentes teóricos con base en datos científico-académico (Dialnet y Scielo). Se encontraron 23 estudios con vigencia de estado del arte. Se concluye que las teorías actuales sobre el proceso de enseñanza de la lectoescritura están enfocadas bajo paradigmas del desarrollo neurológico, implicancia afectiva y desarrollo de la metacognición, de igual forma la tendencia educativa sobre el sujeto que aprende a leer y escribir lo ubica como un agente activo y propositivo de la construcción en su método de aprendizaje, indicando que la enseñanza de la lectoescritura debe centrarse en los procesos cognitivos y emocionales que lo configuran como un proceso complejo, dimensional y en desarrollo evolutivo. Aprender a leer y escribir no se reduce al adiestramiento instrumental de una habilidad automática y mecanizada.

¹ Doctora en neuropsicología, docente Universidad de Córdoba

Palabras clave: Alfabetización inicial; Neurodesarrollo infantil; Pedagógica de la lecto- escritura; Desarrollo Evolutivo; Procesos cognitivos; Métodos didácticos; Oportunidades neurocognitivas.

Introducción

La alfabetización es un proceso de aprendizaje - enseñanza que inicia con la curiosidad del niño sobre el lenguaje escrito, siendo además la base fundamental para el aprendizaje autónomo y la adquisición de conceptos y realidades que transmite el ser humano por medio del código alfabético desde hace siglos. El desarrollo ontogenético y filogenético de la lecto-escritura es homólogo si detalla a la luz de análisis psicoevolutivo, siendo fascinante como se condensa en siete años el aprendizaje de una competencia artificial que evolucionó durante muchos años en la sociedad.

No obstante esta evolución de la lecto-escritura no ha tenido el mismo ritmo en la pedagogía que se imparte para guiar su proceso de adquisición y aprendizaje, puesto que en la actualidad todavía persisten métodos de enseñanza que abordan este proceso de pensamiento como una función meramente instrumental, automática y mecánica, dejando de lado aspectos emocionales, afectivos, subjetivos, neurocognitivos, sociales y culturales que hacen de la alfabetización un logro crucial para el desempeño de los individuos en la sociedad.

Siendo este un proceso fundamental para el desarrollo cognitivo y social de los niños, y puede influir significativamente en su éxito académico y personal en el futuro se considera importante la revisión de la literatura sobre alfabetización inicial para dilucidar las corrientes actuales de estudio y punto de parte de investigaciones que permitan alcanzar mejores métodos didácticos y pedagógicos en la enseñanza inicial de la lecto-escritura.

El objetivo de la investigación fue la revisión sistemática de la literatura científica sobre la alfabetización inicial dentro de las bases de datos Redalyc, Scielo y Dialnet, teniendo en cuenta como filtro artículos en español, puesto que el análisis lingüístico de la adquisición alfabética del idioma

castellano es particular, de igual forma se analizaron escritos en categorías de rangos anuales de 2018-2022, bajo las siguientes palabras claves: alfabetización inicial, neurodesarrollo de la lecto-escritura, etapas de la lecto-escritura, pedagogía de la lecto-escritura y enseñanza de la lecto-escritura.

Metodología

Una revisión de literatura se utiliza para recopilar y analizar información ya publicada sobre un tema en particular, por medio de estándares internacionales, como los establecidos por la Colaboración Cochrane, para asegurar la rigurosidad y la transparencia del proceso de investigación. En este orden de ideas, para el caso del presente artículo se llevaron a cabo los siguientes pasos metodológicos:

Definición de la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los aspectos pedagógicos relevantes sobre la alfabetización inicial resultado de investigaciones publicadas entre 2018-2022?

Búsqueda y selección de estudios: Para lo cual se establecieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión

- Criterios de inclusión: artículos sobre alfabetización inicial en español publicados entre 2018-2022, estudios observacionales, cualitativos; solo se tienen en cuenta artículos científicos que se encuentren en las bases de datos: Scielo, Dialnet.
- Criterios de exclusión: artículos en inglés publicados después de 2017, no se tienen en cuenta estudios de casos, informes de casos, editoriales, cartas al editor, se excluyen ensayos clínicos y métodos cuantitativos y duplicación.

Síntesis de los resultados: una vez que se han evaluado los estudios, se sintetizaron los resultados de manera sistemática y ordenada para responder a la pregunta de investigación.

Resultados y discusión

De la búsqueda sistematizada de literatura científica en las bases de datos seleccionadas se identificaron 23 artículos bajo la búsqueda de alfabetización inicial, teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión presentados anteriormente en el apartado metodológico.

Dialnet fue la base de datos con mayores publicaciones en alfabetización inicial, con 13 estudios en el tema, siendo particular que durante el año 2020 no se identificó ninguna publicación en el área, por el contrario, en Scielo se encontraron 10 artículos científicos que respondieron a los criterios de inclusión establecidos. Es importante destacar que se omitieron los artículos duplicados en las dos bases de datos.

Cuadro 1. Número de artículos publicados por años sobre alfabetización inicial en Dialnet y Scielo

Año de publicación	Dialnet	Scielo
2018	4	2
2019	2	2
2020	0	2
2021	4	1
2022	3	3

Fuente: Elaboración propia, 2023.

El país con mayores publicaciones sobre el tema es España, resaltando el interés que históricamente han tenido los investigadores españoles sobre la alfabetización inicial, en conjunto México, Colombia y Argentina realizaron publicaciones con variables relacionadas al aporte desde las neurociencias, la importancia de la conciencia fonológica, el involucramiento de las familias y el desarrollo fonológico dentro de la adquisición de la lecto-escritura en edades tempranas.

En países como República Dominicana, Venezuela y Costa Rica se desarrollaron publicaciones relacionadas con la influencia de variables socio-demográficas en el aprendizaje inicial de la lecto-escritura, las creencias de los docentes y cuestiones didácticas.

Cuadro 2. Títulos de publicaciones encontradas sobre Alfabetización inicial 2018-2022 en Dialnet y Scielo

AÑO DE PUBLICACIÓN	DIALNET	CIELO
2018	Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia.	Análisis del contenido de apps y videojuegos: implicaciones en procesos cognitivos en la lectura inicial.
	Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética.	
	Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras Edades.	Efecto del coaching como estrategia de desarrollo profesional docente a educadoras de párvulos, en el área del lenguaje y la literacidad infantil.
	Impacto de videojuegos en la fluidez lectora en niños con y sin dislexia.	
2019	Diseño, Implementación y Evaluación del Programa Transversal de Alfabetización Académica Lector-es	La alfabetización inicial en Venezuela: desde la nueva escuela hasta la Escuela bolivariana
	Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas.	Diferencias iniciales en el proceso de acceso al lenguaje escrito según nivel socioeconómico.
2020		Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura
		Precursores de la Competencia Lectura Inicial en Escolares Hispanoparlantes de Nivel Socioeconómico Vulnerable.
2021	Alfabetización inicial en tiempos de covid-19.	(Re)producción de lenguaje escrito en el aprendizaje inicial de la escritura de textos
	Retos de la docencia a distancia.	
	La alfabetización inicial con niños y niñas de 5 a 6 años. Aspectos clave para la formación inicial Docente.	
	Las concepciones de los padres sobre el proceso alfabetizador	
2022	Aprendizaje inicial de la lectura mediante las aportaciones de la neurociencia al ámbito educativo.	Análisis de propuestas curriculares dominicanas para lectoescritura inicial de la población estudiantil con necesidades específicas de apoyo educativo.
	Práctica docente y aprendizaje inicial de la lengua escrita.	Perfil lector de docentes de los primeros grados y sus conocimientos sobre la enseñanza de lectoescritura inicial.
	Conocimiento didáctico de alfabetización inicial de profesores principiantes y experimentados.	Análisis de propuestas curriculares dominicanas para lectoescritura inicial de la población estudiantil con necesidades específicas de apoyo educativo.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Dentro del análisis de los resultados de la revisión sistemática fue posible clasificar los estudios en corrientes dirigidas a: proceso instrumental de la lecto-escritura, enfoques neuroeducativos, variables sociodemográficas implicadas, propuestas didácticas-metodológicas e implicancia de las familias.

Cuadro 3. Clasificación de los estudios en corrientes dirigidas

CATEGORÍAS	TÍTULO PUBLICACIONES
Proceso instrumental de la lecto-escritura	Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas.
	Impacto de videojuegos en la fluidez lectora en niños con y sin dislexia.
	Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura.
	Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades.
	(Re)producción de lenguaje escrito en el aprendizaje inicial de la escritura de textos
Enfoques neuroeducativos	Aprendizaje inicial de la lectura mediante las aportaciones de la neurociencia al ámbito educativo.
	Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética.
Variables sociodemográficas implicadas	La alfabetización inicial en Venezuela: desde la nueva escuela hasta la Escuela bolivariana.
	Diferencias iniciales en el proceso de acceso al lenguaje escrito según nivel socioeconómico.
	Precursores de la Competencia Lectora Inicial en Escolares Hispanoparlantes de Nivel Socioeconómico Vulnerable.
Propuestas didácticas-metodológicas	Análisis del contenido de apps y videojuegos: implicaciones en procesos cognitivos en la lectura inicial.
	Efecto del coaching como estrategia de desarrollo profesional docente a educadoras de párvulos, en el área del lenguaje y la literacidad infantil.
	Alfabetización inicial en tiempos de covid-19. Retos de la docencia a distancia.
	La alfabetización inicial con niños y niñas de 5 a 6 Años. Aspectos clave para la formación inicial Docente.
	Diseño, Implementación y Evaluación del Programa Transversal de Alfabetización Académica Lector-es.

CATEGORÍAS	TÍTULO PUBLICACIONES
Propuestas didácticas- metodológicas	Análisis de propuestas curriculares dominicanas para lectoescritura inicial de la población estudiantil con necesidades específicas de apoyo educativo.
	Perfil lector de docentes de los primeros grados y sus conocimientos sobre la enseñanza de lectoescritura inicial.
	Análisis de propuestas curriculares dominicanas para lectoescritura inicial de la población estudiantil con necesidades específicas de apoyo educativo.
	Práctica docente y aprendizaje inicial de la lengua escrita.
	Conocimiento didáctico de alfabetización inicial de profesores principiantes y experimentados.
Implicancia de las familias	Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia.
	Las concepciones de los padres sobre el proceso alfabetizador.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Los resultados permiten comprender que las teorías actuales sobre el proceso de enseñanza de la lectoescritura están enfocadas bajo paradigmas del desarrollo neurocognitivo, implicancia afectiva y desarrollo de la metacognición, de igual forma la tendencia educativa sobre el sujeto que aprende a leer y escribir lo ubica como un agente activo y propositivo de la construcción en su método de aprendizaje, indicando que la enseñanza de la lectoescritura debe centrarse en los procesos cognitivos y emocionales que lo configuran como un proceso complejo, dimensional y en desarrollo evolutivo. Aprender a leer y escribir no se reduce al adiestramiento instrumental de una habilidad automática y mecanizada.

Cuadro 4. Título de publicaciones y citaciones

TÍTULO DE PUBLICACIÓN	CITACIONES
Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas	Ferreiro, E. (2019). Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas. <i>Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje</i> , 42(1), 1-37.
Impacto de videojuegos en la fluidez lectora en niños con y sin dislexia	Jiménez-Porta, A. M., y Díez-Martínez, E. (2018). Impacto de videojuegos en la fluidez lectora en niños con y sin dislexia. El caso de Minecraft.
Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura	Gutiérrez-Fresneda, R., Vicente-Yagüe Jara, M. I. D., y Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. <i>Revista signos</i> , 53(104), 664-681.

TITULO DE PUBLICACIÓN	CITACIONES
Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades	Gutiérrez Fresneda, R., y Díez Mediavilla, A. E. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. <i>Educación XX1: revista de la Facultad de Educación</i> .
(Re)producción de lenguaje escrito en el aprendizaje inicial de la escritura de textos	Sepúlveda, A., y Teberosky, A. (2021). (Re) producción de lenguaje escrito en el aprendizaje inicial de la escritura de textos. <i>Lenguaje</i> , 49(1), 198-225.
Aprendizaje inicial de la lectura mediante las aportaciones de la neurociencia al ámbito educativo.	Gutiérrez-Fresneda, R., y Pozo-Rico, T. (2022). Aprendizaje inicial de la lectura mediante las aportaciones de la neurociencia al ámbito educativo. <i>Literatura y lingüística</i> , (45), 281-298.
Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética.	Alegría Ugarte, M. I., y Cisternas, T. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética: una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. <i>Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature</i> , 11.
La alfabetización inicial en Venezuela: desde la nueva escuela hasta la escuela bolivariana.	Arévalo, J. M. (2019). La Alfabetización inicial en Venezuela. Desde la Escuela Nueva hasta las Escuelas Bolivarianas. <i>Revista San Gregorio</i> , (33), 88-101.
Diferencias iniciales en el proceso de acceso al lenguaje escrito según nivel socioeconómico	Espinoza, V., y Rosas, R. (2019). Diferencias iniciales en el proceso de acceso al lenguaje escrito según nivel socioeconómico. <i>Perspectiva Educativa</i> , 58(3), 23-45.
Precusores de la Competencia Lectora Inicial en Escolares Hispanoparlantes de Nivel Socioeconómico Vulnerable	Balbi, A., Von-Hagen, A., Ruiz, C., y Cuadro, A. (2020). Precusores de la competencia lectora inicial en escolares hispanoparlantes de nivel socioeconómico vulnerable. <i>Psykhé (Santiago)</i> , 29(1), 1-15
Análisis del contenido de apps y videojuegos: implicaciones en procesos cognitivos en la lectura inicial.	Jiménez Porta, A. M., y Díez-Martínez Day, E. (2018). Análisis del contenido de apps y videojuegos: implicaciones en procesos cognitivos en la lectura inicial. <i>Apertura (Guadalajara, Jal.)</i> , 10(1), 71-87.
Efecto del coaching como estrategia de desarrollo profesional docente a educadoras de párvulos, en el área del lenguaje y la literacidad infantil.	Soto Muñoz, M. E., Rodríguez Navarrete, C., Merino Escobar, J. M., Mathiesen DeGregori, M. E., y Domínguez Ramírez, P. (2018). Efecto del coaching como estrategia de desarrollo profesional docente a educadoras de párvulos, en el área del lenguaje y la literacidad infantil. <i>Perspectiva Educativa</i> , 57(1), 141-160.
Alfabetización inicial en tiempos de covid-19. Retos de la docencia a distancia.	Holguín, E. C., y Santos, B. A. R. (2021). Alfabetización inicial en tiempos de COVID-19. Retos de la docencia a distancia. <i>Ciencia y Educación</i> , 5(3), 61-78.
La alfabetización inicial con niños y niñas de 5 a 6 Años. Aspectos clave para la formación inicial Docente	Òrrios, A. S. (2021). La alfabetización inicial con niños y niñas de 5 a 6 años. Aspectos clave para la formación inicial docente: [Initial literacy with 5- and 6-year-old children. Key aspects to initial teaching training]. <i>ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete</i> , 36(2), 97-112.

TÍTULO DE PUBLICACIÓN	CITACIONES
Diseño, Implementación y Evaluación del Programa Transversal de Alfabetización Académica Lector-es.	Pardo-Espejo, N. E., y Villanueva-Roa, J. D. (2019). Diseño, implementación y evaluación del programa transversal de alfabetización académica Lector-es. Información tecnológica, 30(6), 301-314.
Análisis de propuestas curriculares dominicanas para lectoescritura inicial de la población estudiantil con necesidades específicas de apoyo educativo.	Pérez-García, I. A., y Plasencia-Peralta, W. (2022). Análisis de propuestas curriculares dominicanas para lectoescritura inicial de la población estudiantil con necesidades específicas de apoyo educativo. Actualidades Investigativas en Educación, 22(1), 106-133.
Perfil lector de docentes de los primeros grados y sus conocimientos sobre la enseñanza de lectoescritura inicial.	Amiama-Espaillet, C., y Pacheco-Salazar, B. (2022). Perfil lector de docentes de los primeros grados y sus conocimientos sobre la enseñanza de lectoescritura inicial. Revista Educación, 46(2), 67-83.
Análisis de propuestas curriculares dominicanas para lectoescritura inicial de la población estudiantil con necesidades específicas de apoyo educativo.	Pérez-García, I. A., y Plasencia-Peralta, W. (2022). Análisis de propuestas curriculares dominicanas para lectoescritura inicial de la población estudiantil con necesidades específicas de apoyo educativo. Actualidades Investigativas en Educación, 22(1), 106-133.
Práctica docente y aprendizaje inicial de la lengua escrita.	Gallardo- Fernández, I. M., y Sánchez Rodríguez, S. (2022). Práctica docente y aprendizaje inicial de la lengua escrita. Revista Enunciación, 2022, vol. 27, num. 1, p. 97-115.
Conocimiento didáctico de alfabetización inicial de profesores principiantes y experimentados.	Ravanal- Moreno, E., Rojas, F., Ferrando, M., Sánchez, B., y Palacios, E. (2022). Conocimiento didáctico de alfabetización inicial de una profesora principiante y una experimentada. Perfiles educativos, 44(176), 65-82.
Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia.	De-La-Peña, C., Parra-Bolaños, N., t Fernández-Medina, J. M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. Ocnos. Revista de estudios sobre lectura, 17(1), 7-20.
Las concepciones de los padres sobre el proceso alfabetizador	Gonzáles, E. M. (2021). Las concepciones de los padres sobre el proceso alfabetizador. Anales de Lingüística, (6), 217-240.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Conclusiones

La alfabetización inicial en español es un campo de investigación activo y en constante evolución. En los últimos años, se ha enfocado en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en niños y niñas en edades tempranas, considerando factores como la diversidad lingüística y cultural.

Algunos de los avances más relevantes en el estado del arte de la alfabetización inicial en español incluyen:

- **Enfoque en la enseñanza de la lectura a través de la comprensión:** La enseñanza de la lectura ha evolucionado hacia un enfoque más centrado en la comprensión de textos, en lugar de la simple decodificación de palabras. Se ha encontrado que este enfoque puede mejorar la comprensión lectora de los niños y niñas.
- **Enfoque en la diversidad lingüística y cultural:** Se ha reconocido la importancia de considerar la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes en la enseñanza de la alfabetización inicial en español. Los programas y materiales educativos deben ser sensibles a estas diferencias y proporcionar apoyo adecuado a los estudiantes que aprenden en un segundo idioma o que pertenecen a culturas diferentes.
- **Incorporación de tecnologías educativas:** La tecnología ha jugado un papel importante en la alfabetización inicial en español, especialmente en la enseñanza de la lectura y la escritura. Las tecnologías educativas, como los programas de lectura en línea y las aplicaciones móviles, pueden ser herramientas útiles para mejorar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes.
- **Evaluación de habilidades de lectura y escritura:** La evaluación de habilidades de lectura y escritura es fundamental para entender el progreso de los estudiantes y mejorar los programas educativos. Se han desarrollado diversas herramientas de evaluación para medir las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes en español.

En resumen, el estado del arte de la alfabetización inicial en español se ha enfocado en desarrollar enfoques y herramientas educativas más sensibles a la diversidad lingüística y cultural, incorporando tecnologías educativas y evaluando las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes de manera más rigurosa.

Recomendaciones

La alfabetización inicial es una etapa fundamental en el aprendizaje de los niños, ya que es el momento en que comienzan a aprender las habilidades necesarias para leer y escribir. A partir de esta revisión sistemática es posible brindar las siguientes recomendaciones:

Revisión de la literatura: Es importante analizar la literatura existente sobre alfabetización inicial para comprender los enfoques teóricos y prácticos utilizados en el campo. Esto permitirá identificar las áreas que necesitan mayor investigación y comprender los métodos utilizados en estudios previos.

Diseño de la investigación: es importante establecer diseños de investigación rigurosos que permitan responder a las preguntas de investigación de manera efectiva en relación a la metodología didáctica de la alfabetización inicial. Se deben considerar el uso de grupos de control, la selección de muestras representativas y la utilización de métodos de análisis de datos adecuados en donde se involucren las tecnologías de la información.

Identificación de las habilidades clave: Es importante identificar las habilidades clave que son necesarias para la alfabetización inicial, como la conciencia fonológica, la comprensión de las letras y los sonidos, y la fluidez en la lectura. Esto permitirá desarrollar estrategias de enseñanza efectivas y evaluar el progreso de los niños en estas habilidades.

Uso de tecnología: La tecnología puede ser una herramienta valiosa en la investigación en alfabetización inicial. Utilizar programas de computadora o aplicaciones móviles para evaluar habilidades específicas, para desarrollar y probar estrategias de enseñanza efectivas.

Colaboración con profesionales: Es importante colaborar con profesionales en el campo de la alfabetización, como maestros, psicólogos y logopedas, para desarrollar investigaciones efectivas y relevantes. Además, trabajar en equipo ayuda a obtener diferentes perspectivas y a desarrollar soluciones creativas a los desafíos de investigación.

La investigación en alfabetización inicial es fundamental para comprender cómo los niños aprenden a leer y escribir, y para desarrollar estrategias efectivas para ayudarles en este proceso.

Referencias bibliográficas

1. Alegría Ugarte, M. I., y Cisternas, T. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética: una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11.
2. Amiama-Espaillet, C., y Pacheco-Salazar, B. (2022). Perfil lector de docentes de los primeros grados y sus conocimientos sobre la enseñanza de lectoescritura inicial. *Revista Educación*, 46(2), 67-83.
3. Arévalo, J. M. (2019). La Alfabetización inicial en Venezuela. Desde la Escuela Nueva hasta las Escuelas Bolivarianas. *Revista San Gregorio*, (33), 88-101.
4. Balbi, A., von-Hagen, A., Ruiz, C., y Cuadro, A. (2020). Precursores de la competencia lectora inicial en escolares hispanoparlantes de nivel socioeconómico vulnerable. *Psykhé (Santiago)*, 29(1), 1-15.
5. Dehaene S. et al., (2015): "Illiterate to literate: behavioral and cerebral changes induced by reading acquisition". *Nature Review Neuroscience* 16(4), 234-244.
6. De-La-Peña, C., Parra-Bolaños, N., y Fernández-Medina, J. M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 17(1), 7-20.
7. Espinoza, V., y Rosas, R. (2019). Diferencias iniciales en el proceso de acceso al lenguaje escrito según nivel socioeconómico. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 23-45.
8. Ferreiro, E. (2019). Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 42(1), 1-37.
9. Gallardo Fernández, I. M., y Sánchez Rodríguez, S. (2022). Práctica docente y aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Revista Enunciación*, 2022, vol. 27, num. 1, p. 97-115.

10. Gonzáles, E. M. (2021). Las concepciones de los padres sobre el proceso alfabetizador. *Anales de Lingüística*, (6), 217-240.
11. Gutiérrez Fresneda, R., y Díez Mediavilla, A. E. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*.
12. Gutiérrez-Fresneda, R., y Pozo-Rico, T. (2022). Aprendizaje inicial de la lectura mediante las aportaciones de la neurociencia al ámbito educativo. *Literatura y lingüística*, (45), 281-298.
13. Gutiérrez-Fresneda, R., Vicente-Yagüe Jara, M. I. D., & Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista signos*, 53(104), 664-681.
14. Holguín, E. C., y Santos, B. A. R. (2021). Alfabetización inicial en tiempos de COVID-19. Retos de la docencia a distancia. *Ciencia y Educación*, 5(3), 61-78.
15. Jiménez Porta, A. M., y Díez-Martínez Day, E. (2018). Análisis del contenido de apps y videojuegos: implicaciones en procesos cognitivos en la lectura inicial. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 10(1), 71-87.
16. Jiménez-Porta, A. M., y Díez-Martínez, E. (2018). Impacto de videojuegos en la fluidez lectora en niños con y sin dislexia. El caso de Minecraft.
17. Òrrios, A. S. (2021). La alfabetización inicial con niños y niñas de 5 a 6 años. Aspectos clave para la formación inicial docente: [Initial literacy with 5- and 6-year-old children. Key aspects to initial teaching training]. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 97-112.
18. Pardo-Espejo, N. E., y Villanueva-Roa, J. D. (2019). Diseño, implementación y evaluación del programa transversal de alfabetización académica Lector-es. *Información tecnológica*, 30(6), 301-314.
19. Pérez-García, I. A., y Plasencia-Peralta, W. (2022). Análisis de propuestas curriculares dominicanas para lectoescritura inicial de la población estudiantil con necesidades específicas de apoyo educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 106-133.
20. Ravanal Moreno, E., Rojas, F., Ferrando, M., Sánchez, B., y Palacios, E. (2022). Conocimiento didáctico de alfabetización inicial de una profesora principiante y una experimentada. *Perfiles educativos*, 44(176), 65-82.
21. Sepúlveda, A., y Teberosky, A. (2021). (Re) producción de lenguaje escrito en el aprendizaje inicial de la escritura de textos. *Lenguaje*, 49(1), 198-225.
22. Soto Muñoz, M. E., Rodríguez Navarrete, C., Merino Escobar, J. M., Mathiesen DeGregori, M. E., y Domínguez Ramírez, P. (2018). Efecto del coaching como estrategia de desarrollo profesional docente a educadoras de párvulos, en el área del lenguaje y la literacidad infantil. *Perspectiva Educativa*, 57(1), 141-160.



Capítulo 4

La secuencia didáctica estrategia pedagógica para dinamizar la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora

La buena didáctica es aquella que deja que el pensamiento del otro no se interrumpa y que le permite, casi sin notarlo, ir tomando buena dirección.

Tierno Galván, enrique

Evelyn María Echeverry Rivero¹
Sigifredo López Rojas²
Yesit Alberto España Gracia³

Resumen

La comprensión lectora, que constituye el factor central de la investigación, permea toda actividad humana, con mayor incidencia en el campo educativo, porque a través de ella puede construirse la integralidad del ser, al favorecer su ámbito comunicativo, sus dimensiones lingüísticas, sociales y afectivas. Para impulsarla se estableció como objetivo, proponer una secuencia didáctica que dinamice los procesos de enseñanza aprendizaje en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes. La investigación se llevó a cabo entre los años 2020 - 2022, se realizó en la Institución Educativa Bajo Grande, del municipio de Sahagún - Córdoba, teniendo en cuenta los resultados de las pruebas Saber de estudiantes de Quinto grado, los cuales presentaban dificultades en las competencias lectoras. En este sentido, metodológicamente la investigación se ubica dentro del paradigma cualitativo apoyada con el método de investigación acción (IA) y contando con 20 estudiantes que son

¹ Magíster en educación de la Universidad Pontificia Bolivariana

² Magíster en educación de la Universidad Pontificia Bolivariana

³ Magíster en educación de la Universidad Pontificia Bolivariana

los sujetos de estudio. Para la recolección de la información se utilizaron las siguientes técnicas con sus correspondientes instrumentos según los objetivos propuestos: prueba de caracterización, observación directa y taller investigativo, que fueron las herramientas principales para articular una propuesta basada en la secuencia didáctica a la luz de los lineamientos teóricos de Cassany (2021) y Díaz (2013). El desarrollo metodológico arrojó que en nivel literal se ubican el 50% de los estudiantes, en inferencial el 5%, al igual que en crítico, distantes de lo deseable para el grado al que pertenecen. En conclusión, la secuencia didáctica construida de forma participativa motiva a los estudiantes a realizar lecturas con sentido crítico, aplicando técnicas de intertextualidad posibilitadas por las diferentes áreas de estudio y el contexto; así mismo genera reflexión pedagógica a los docentes sobre su práctica de aula.

Palabras clave: Niveles de lectura; Comprensión lectora; Procesos de enseñanza aprendizaje; Secuencia didáctica; Intertextualidad; Prácticas de aula y Prácticas pedagógicas.

Introducción

La lectura es una habilidad del pensamiento que es necesaria desarrollar en todas las personas porque, con ella se puede acceder al conocimiento, a la distracción, al análisis de situaciones cotidianas, pero, sobre todo, a potencializar las posibilidades de establecer una adecuada comunicación que, permita construir consensos para privilegiar la convivencia y mejorar la calidad de vida de las comunidades.

En el ámbito escolar, la lectura es fundamental porque incide directamente en el éxito o fracaso de los estudiantes, además es una potente herramienta que facilita el proceso enseñanza aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. El doctor, investigador y escritor colombiano, Vásquez (2019) argumenta:

Que los docentes necesitan desarrollar las habilidades comunicativas en los estudiantes, en todos los niveles, sigue siendo un reto del educador, además de ser una tarea inaplazable. Propiciar estrategias y desarrollar habilidades

para que ellos y ellas aprendan a escuchar, a hablar, a leer y escribir, es un objetivo de primer orden en nuestra labor docente. (p.75)

Los anteriores planteamientos son los principales elementos que inspiran desarrollar el proyecto investigativo, y a ellos se suman reflexiones de los autores suscitadas en torno a los procesos pedagógicos observados en el ejercicio docente, las altas tasas de reprobación de los establecimientos educativos oficiales, los resultados reportados por entidades del orden nacional e internacional que evalúan el desempeño en comprensión lectora de los estudiantes, entre otros aspectos.

La fundamentación de la lectura debe robustecerse en la primera infancia y etapa escolar, siendo necesario que, junto a los procesos pedagógicos y didácticos desarrollados al interior del establecimiento educativo, se generen espacios para conocer con rigor investigativo los aciertos, prácticas eficientes, estrategias exitosas y oportunidades de mejora, entre otros factores que, estudiados en contexto den luces acerca de los caminos a seguir en cuanto a didáctica, evaluación y recursos educativos que se pueden implementar para fortalecer la comprensión lectora.

Al llegar aquí, se señala que la investigación estudia un problema que se intuye a partir de la disociación entre lo que se sabe en materia de comprensión lectora, lo que se dice y lo que se hace, siendo lo más común, que en las aulas de clases cada docente hace lo que considere adecuado desde su posibilidad de actuar.

Reconociendo la relación entre comprensión lectora y los procesos comunicativos requeridos en todo acto didáctico, considerado este último como el centro de toda acción educativa; es precisamente la desconexión existente entre las prácticas pedagógicas y los procesos de comprensión lectora, el mayor problema presentado en las aulas de educación básica primaria. Esto se evidencia cuando los ejercicios se limitan a la imposición de lecturas carentes de significado para los estudiantes, generándoles pasividad frente al proceso lector y limitando su actuación a responder preguntas relacionadas con el contenido del texto, ignorando así, su capacidad para inferir o dar su punto de vista con relación al tema planteado por el autor; de igual forma se observa cómo las prácticas docentes carecen de estrategias lúdicas, innovadoras, retadoras; que despierten la capacidad de asombro y permitan a los estudiantes desarrollar la comprensión lectora.

Con base en lo anterior, se puede inferir una desarticulación didáctica entre los aprendizajes y los procesos de comprensión lectora de los estudiantes, constituyendo esto como el problema de la investigación a desarrollar, lo cual es cada vez más evidente en muchas instituciones educativas, principalmente del sector oficial del territorio colombiano, reflejándose la situación en los resultados adversos, tanto de las pruebas externas internacionales (PISA) como de las nacionales (SABER) y consecuentemente en la escasa formación crítica de los estudiantes.

Es importante resaltar que la intervención requerida para remediar la situación inicia con la implementación de adecuadas estrategias didácticas, a través de las cuales los docentes orienten el trabajo consciente de los estudiantes para que puedan identificar las ideas relevantes y relacionarlas con las que tienen, encontrando sentido a la lectura para posibilitar su comprensión.

Por consiguiente, se hace necesario que los estudiantes desarrollen adecuadas competencias de comprensión lectora, porque estas son las principales herramientas con las que contarán a lo largo de su vida. Como lo afirman Cassany (2003):

La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia, desarrolla en parte, su pensamiento. Por eso, en definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje transcendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona. Aspectos como el éxito o el fracaso escolar, la preparación técnica para acceder al mundo del trabajo, el grado de autonomía y desenvolvimiento personales, etc. se relacionan directamente con las capacidades de la lectura. Las expresiones que designan este hecho y que se utilizan a menudo en la escuela y en los manuales pedagógicos son: aprender a leer, leer para aprender y aprender a aprender con la lectura (p.62).

Lo anterior reafirma la necesidad de trabajar arduamente desde el aula con estrategias pedagógicas pertinentes para lograr competencias lectoras que permitan a los estudiantes apropiarse de su proceso formativo.

En busca de antecedentes y tendencias relacionadas con el problema planteado, se realiza una revisión bibliográfica, estableciendo un marco conceptual donde se destacan las categorías de comprensión lectora, niveles de lectura, didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora, rol del docente en la comprensión lectora y concepciones sobre secuencia didáctica, que permiten delimitar los alcances del proyecto.

En la investigación “Comprobación del conocimiento y uso de las estrategias metacognitivas y cognitivas en alumnos de quinto de primaria”, Vázquez (2015) ante los resultados poco positivos que obtienen los estudiantes españoles en la comprensión lectora en la realización de evaluaciones internacionales PIRLS (2001, 2006 y 2011) y PISA (2003, 2006, 2009, 2012), plantea la urgente necesidad de mejorar la formación docente en el terreno pedagógico y didáctico en general. Desde el punto de vista didáctico, se apuesta por un proceso de enseñanza-aprendizaje pertinente de los estudiantes, identificando los errores y corrigiéndolos en su beneficio, mostrándose como una actividad que los estimule.

El anterior estudio pretende recordar la importancia de la comprensión y las estrategias lectoras. Dándole un nuevo enfoque y actualidad a esta temática, al evaluar y trabajar de manera relacionada, la comprensión y las estrategias lectoras: metacognitivas y cognitivas que presentan los alumnos de 10 y 11 años.

Otro trabajo, denominado “Aplicación de las actividades lúdicas como estrategia para el aprendizaje de la lectura en niños de Educación Primaria”, realizado en la Universidad de Córdoba España, Reyes León (2016) se centró en diseñar un plan estratégico para promover el uso de los juegos didácticos como recurso para la enseñanza y reforzamiento de la lectura en los niños de Cuarto grado. Así, aplicó diferentes técnicas e instrumentos de recolección de información tanto a docentes como a estudiantes de 4º grado cuyas edades están comprendidas entre los nueve y los diez años. En definitiva, la aportación primordial de esta investigación consistió en presentar argumentos bien fundados y contrastados que afianzan la idea de que el juego constituye una exigencia para el desarrollo de la competencia lectora, idea que requiere ejecutarse en la práctica diaria.

Los resultados permiten otorgar al juego un importante poder en la adquisición y práctica lectora durante la infancia y la adolescencia, algo que

habrán de tener muy en cuenta los maestros si quieren alcanzar un mayor rendimiento en el interior de las aulas. Esta investigación concluyó que, al inicio de la escolaridad, las actividades deben ser lúdicas, pues estas motivan el aprendizaje al facilitar la exploración del medio, de materiales impresos y, por extensión, de la lectura.

La tesis doctoral “Una experiencia didáctica a partir del hipertexto digital y la multimodalidad con profesores de Lengua y Literatura: aproximación de los clásicos a los adolescentes” realizada en la Universidad de Barcelona España, Barra (2018) analizó los aspectos que impacta el hipertexto digital en profesores con más experiencia sobre aquellos docentes en formación, a través de una secuencia didáctica para entender sus necesidades, percepciones y creencias sobre la introducción de la literatura en un ambiente digital.

Los resultados indicaron una serie de factores que intervienen en el tratamiento de la literatura clásica dentro del aula y que afectan su innovación didáctica a través del trabajo con hipertextos. Por una parte, las percepciones y creencias de los profesores con más experiencia les generó una fuerte aprensión sobre el uso digital para la transmisión literaria. A los profesores en formación, en cambio, la interacción con el hipertexto modificó su noción sobre la interpretación literaria y los situó como mediadores digitales. Por lo tanto, es necesario proyectar el aprendizaje desde la formación inicial, para que el hipertexto digital se integre en las creencias y diversifique las estrategias de transmisión de la literatura considerada compleja.

Entre las investigaciones del ámbito nacional consultada se destacan, la de carácter mixto adelantada en la Universidad Cooperativa de Colombia, por Ladino y Saavedra (2020), titulada “Diseño de una secuencia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de grado primero de la IED Diana Turbay (Bogotá) haciendo uso de las canciones infantiles como herramienta pedagógica” el proyecto se desarrolló en dos momentos: uno primero, para identificar el nivel de adquisición de lectura y escritura, y en el segundo, se determinó la calidad lectora de los estudiantes en términos de fluidez, automaticidad y comprensión.

Se caracterizó por ser un trabajo realizado simultáneamente donde se obtienen y analizan datos cuantitativos y de forma paralela se recogen y evalúan datos cualitativos. Finalmente, los descubrimientos de ambas etapas se

integran en la interpretación y elaboración del reporte del estudio, diseñando una secuencia didáctica que, mediante la comprensión de algunas canciones infantiles, permitió fortalecer la competencia comunicativa lectora.

En la Universidad Pontificia Bolivariana UPB seccional Montería, Calle (2018) desarrolló “la secuencia didáctica como herramienta interdisciplinaria para fortalecer la lectura crítica” orientada a afianzar la comprensión lectora de los estudiantes de noveno grado, planteando como objetivo, analizar las estrategias didácticas propuestas desde una secuencia de contenido en las áreas de lengua castellana y ciencias sociales, para propiciar el desarrollo de las competencias en lectura crítica en los estudiantes de las Instituciones Educativas Dividivi, Normal superior, Arenas del Norte y Bajo Grande del municipio de Sahagún.

El trabajo de campo, con un enfoque cualitativo se llevó a cabo con 40 estudiantes como muestra, utilizando la técnica de observación, realizando el registro correspondiente en guías y entrevistas semiestructuradas. Se destaca el hecho, que la estrategia permitió motivar a los estudiantes a realizar lecturas con sentido crítico, aplicando la interdisciplinariedad de las áreas, así mismo, propició reflexionar a los docentes sobre su práctica de aula, alcanzando las siguientes conclusiones: es necesario fortalecer la didáctica para consolidar los procesos cognitivos en el estudiante, la lectura crítica no debe asumirse como una labor que corresponde solamente al área de lengua castellana, sino que sea asumida con un enfoque transversal en el currículo y se valora las posibilidades de trabajar la interdisciplinariedad cuando se realiza una apropiada integración entre los puntos de encuentro de los temas similares de las áreas, buscando la claridad del proceso para los estudiantes.

También en la UPB seccional Montería, Linero y Macea (2018) desarrollaron la investigación, “La lectura lúdica libre como herramienta didáctica para fortalecer la comprensión lectora” con el objetivo de fortalecer la comprensión lectora a través de la aplicación de estrategias didácticas basadas en la lectura lúdica libre en los estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa Las Llanadas de Sahagún-Córdoba.

Los autores aplicaron el enfoque cualitativo desde la perspectiva de comprender los fenómenos, explorándolos en un ambiente natural y de acuerdo con el contexto, los instrumentos utilizados fueron una rejilla de

datos para caracterizar el nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes que conforman la muestra y guías de trabajo direccionado. La investigación permitió evidenciar debilidades en comprensión, problemas de interpretación, argumentación y proposición al momento de comprender ideas de un texto y la falta de motivación para un debido proceso lector. Como propuesta de solución se realizó la intervención titulada “Juego y Comprender mis Lecturas”, para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes objeto de estudio y en general, beneficiar a toda la comunidad educativa a través de un programa basado en la lectura lúdica libre.

Resulta oportuno mencionar que existen numerosas investigaciones relacionadas con el desarrollo de la comprensión lectora, pero las descritas anteriormente tienen estrecha relación con el trabajo de investigación, ya que, su problema radica en fortalecer la comprensión lectora de los niños por medio de diferentes estrategias didácticas que a su vez dinamicen el proceso de enseñanza aprendizaje, los trabajos de investigación también aportan teorías que nos permiten profundizar sobre la comprensión lectora, secuencia didáctica, estrategias pedagógicas y métodos de investigación.

Para responder al problema de investigación, se plantea como objetivo general, Proponer una secuencia didáctica que dinamice los procesos de enseñanza aprendizaje en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de Quinto grado de la I.E Bajo Grande de Sahagún y tributando a su logro, se formulan los siguientes objetivos específicos: - Identificar el nivel de comprensión lectora en que se encuentran los estudiantes de Quinto grado de la IE Bajo Grande de Sahagún, - Caracterizar las concepciones teóricas de las prácticas pedagógicas de los docentes en relación con el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de Quinto grado. - Construir colectivamente una secuencia didáctica que dinamice los procesos de enseñanza y aprendizaje, en función del desarrollo de la comprensión lectora.

Método

El marco metodológico acoge el paradigma socio crítico que se sustenta en el estudio comunitario que se adelanta y en la investigación acción que

promueve las transformaciones sociales, respondiendo a problemas específicos presentes en la comunidad. A ellos se suma el enfoque cualitativo que es flexible y propicio para entender a las personas y los procesos en los cuales están inmersas. En este sentido la investigación mantiene un vínculo permanente, armónico y constructivo con estudiantes y docentes buscando el entendimiento mutuo de las circunstancias que inciden en el problema de investigación, como también de las tensiones que se presentan en la labor de aula entre los diferentes actores y que son constitutivos del ambiente escolar propicio o no, para el aprendizaje.

El método de investigación acción, IA que sustenta esta investigación es de gran importancia para el trabajo colectivo de los docentes porque partió de un proceso de reflexión y autorreflexión de su propia labor de aula con el fin de otorgarle tratamiento científico al problema de la desarticulación existente entre su práctica y el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes en el contexto de una educación orientada en el Quinto grado del nivel básica primaria. La intervención desarrollada involucró a los miembros objeto del estudio, inmersos en la problemática, considerando esta participación, de acuerdo con (Pérez Serrano, 1990) “como un proceso de comunicación, decisión y ejecución que permite el intercambio permanente de conocimientos y experiencias, y clarifica el poder de decisión y el compromiso de la comunidad en la gestión, programación y desarrollo de acciones conjuntas”.

Lewin (1946), describió la investigación - acción como ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. Comienza con una “idea general” sobre un tema de interés sobre el que se elabora un plan de acción. Se hace un reconocimiento del plan, sus posibilidades y limitaciones, se lleva a cabo el primer paso de acción y se evalúa su resultado. El plan general es revisado a la luz de la información y se planifica el segundo paso de acción sobre la base del primero.

De otra parte, la investigación acción es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación a lo largo de todo el proceso de indagación, en cuyos rasgos se ubica el objeto del presente trabajo investigativo que busca una transformación de la práctica educativa y/o social, al mismo tiempo que procura una mayor comprensión de la misma, en donde los elementos de la didáctica y la comprensión lectora son

esenciales como motor de cambio de unas prácticas pedagógicas, siendo conveniente apreciar lo expuesto por Cassany (2003), al manifestar que “la mejor manera de aprender a dar instrucciones es con la práctica, en clase, reflexionando sobre los aciertos y los fracasos, siendo docente y alumno”; partiendo de este razonamiento es necesario problematizar la práctica, lo cual implica descubrir las contradicciones que existen entre la acción como educador y las intenciones educativas.

El hecho de reflexionar sobre la necesidad de dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en comprensión lectora, desde una formación docente permanente en la educación básica primaria, está ligado a un interés de conocimiento socio crítico planteado por Paulo Freire (1976), quien propone una renovación epistemológica sobre “Educación y Cambio”. En ello el pedagogo se refiere a que el docente es agente necesario para generar el proceso de cambio. Sin ser su trabajo espectacular, puede estimular contenidos y participación que abran caminos a una transformación: “... el docente deberá tener en cuenta un eje en el que sus dos puntas se complementan necesariamente: por un lado, la calidad y compromiso del educador que ha elegido libremente este rol y, por otro, la participación activa del educando” (p.1).

En este último sentido Freire (1976) puntualiza un criterio al que no se debe renunciar: “El hombre es sujeto de su propia educación, no puede ser objeto de ella” o, dicho más sencillamente, nadie educa a nadie. Todos tenemos una riqueza y una potencialidad que el educador debe contribuir a que emerja con fuerza” (p.2). Así las cosas, y desde un interés de conocimiento liberador (emancipador) como uno de los fundamentos epistemológicos de esta investigación, se pretende investigar para aportar teórica y metodológicamente a dinamizar una realidad escolar.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

De acuerdo con los objetivos, la metodología y las posibilidades operativas de acceder a las fuentes de información que permitan conocer: niveles de comprensión lectora, teorías en didáctica, concepciones que tengan los expertos, currículo de la institución educativa, programaciones didácticas de los docentes, metodologías en torno al desarrollo de la comprensión lectora, concepciones y prácticas de los docentes, rector y tutor del Programa

Todos a Aprender del MEN, se acogieron las siguientes técnicas de investigación: prueba de caracterización del nivel de la fluidez y comprensión lectora, observación directa y taller investigativo.

Las anteriores técnicas estuvieron apoyadas de forma transversal, por el análisis documental o de contenidos sobre las teorías que fundamentan la parte motiva de esta investigación y se emplea para favorecer la caracterización de las metodologías de enseñanza y las concepciones y prácticas que los docentes de básica primaria adoptan para diagnosticar, monitorear e incrementar el aprendizaje de los estudiantes desde la comprensión lectora y las fundamentaciones legales que amparan su práctica pedagógica, tales como: políticas educativas, proyecto educativo institucional, sistema institucional de evaluación, programaciones didácticas de área y planes de clases.

Prueba de Caracterización

Es una técnica que permitió establecer el nivel de comprensión de lectura que presentan los estudiantes que hacen parte de la muestra que es objeto de análisis, para lo cual se aplicó un test de caracterización del nivel de comprensión lectora, creado y utilizado regularmente por el Programa Todos a Aprender, PTA, del Ministerio de Educación Nacional. El test, adicionalmente, brinda la oportunidad de tener un contacto personal y cercano con los estudiantes porque su aplicación es uno a uno de forma presencial, minimizando la posibilidad de obtener datos erróneos porque se da en un espacio controlado. El instrumento que se encuentra aprobado por el PTA también es presentado a los expertos que hacen parte del proyecto de investigación para contar con su aval y observaciones que puedan presentar para enriquecer el trabajo.

Observación Directa

Hernández (2014), afirma que la observación investigativa no se limita al sentido de la vista sino a todos los sentidos, no es mera observación, implica adentrarse profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo y una reflexión permanente, prestando atención a los sucesos, detalles, eventos e interacciones (p, 399).

La técnica de observación se desarrolló empleando como instrumento de recolección de la información una guía de observación estructurada, que para este caso consiste en una rúbrica, a través de la cual se registraron las características de las prácticas de aula, los sucesos entorno a las metodologías de enseñanza y evaluación, y el desempeño en relación con la comprensión lectora, entre otras, concepciones y prácticas vividas directamente desde los escenarios de clases.

La entrevista concebida como una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas, es accesoria para recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas como, creencias y actitudes, opiniones, valores, sentimientos, ideas, entre otros aspectos que ofrecen la perspectiva interna de la persona y permite interpretar comportamientos, constituyendo una fuente de significado y complemento para el proceso de observación.

Taller Investigativo

Quintana y Montgomery (2006), afirman que el taller investigativo es una técnica grupal que permite el acercamiento comunicativo de diferentes miembros de la comunidad con quienes se tiene la pretensión de construir un conocimiento de la realidad desde la perspectiva personal, además de propiciar a través del diálogo, la construcción y reconstrucción de sentidos en torno a los tópicos que inciden en el objeto de la investigación (p,72).

Además, brinda la posibilidad de abordar, desde una perspectiva integral y participativa, problemáticas sociales que requieren algún cambio o desarrollo. Esto incluye partir del diagnóstico de tales situaciones, pasando por la identificación y valoración de alternativas viables de acción, hasta la definición y formulación de un plan específico (p,72).

En ese sentido, se planteó realizar tres talleres de trabajo con estudiantes en torno a diversas actividades didácticas, para establecer cuáles de ellas son del mayor agrado de los niños y son pertinentes para el trabajo de aula, con el fin de que sean seleccionadas para hacer parte de la investigación, es decir, de la secuencia didáctica que se construye colaborativamente para dinamizar los procesos de enseñanza aprendizaje de la comprensión lecto-

ra. Como instrumento para realizar el registro de los resultados obtenidos en los talleres, se utilizó una matriz de registro, que facilitó finalmente la selección de las actividades para cada etapa de la secuencia didáctica.

Dentro de este contexto la investigación entrega una propuesta de intervención nutrida de actividades didácticas que prometen dar resultados favorables en el fortalecimiento de la comprensión lectora. El aporte presenta entre sus mayores bondades, que es concebido para trabajar de forma transversal con las diferentes áreas del conocimiento y permite su escalabilidad, de forma que, en su estructura se pueden ir incorporando nuevas actividades partiendo de procesos de democratización donde los estudiantes participan de forma decisoria sobre las adiciones de textos que se realicen a la secuencia.

Resultados y discusión

Se destaca que el trabajo de campo realizado fue colaborativo e incluyente, logrando conocer: los intereses de los estudiantes relacionados con las actividades didácticas para abordar el proceso formativo, las posturas docentes en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora y se vislumbró un creciente entusiasmo de los estudiantes por involucrarse en el trabajo con diferentes textos, siempre y cuando se incorporen actividades, retadoras, dinámicas y novedosas, apartadas de posturas pedagógicas tradicionales que vienen entrando en desuso debido a los avances surgidos en diferentes áreas y al auge tecnológico.

En el proceso investigativo, los hallazgos son fundamentales, porque a partir de ellos se construyen las respuestas ante las preguntas de investigación formuladas, contribuyen al logro de los objetivos, además son el principal insumo para realizar la intervención que proyecta entregar propuestas de solución a las problemáticas observadas.

Hallazgo Primero: Identificación del Nivel de comprensión lectora

El primer objetivo de la investigación consiste en identificar el nivel de comprensión lectora en que se encuentran los estudiantes de Quinto grado, de la IE Bajo Grande de Sahagún, se abordó con la técnica prueba de caracterización de la comprensión lectora, como instrumento se utilizó un test evaluativo que determinó la clasificación de los estudiantes de acuerdo con la velocidad, calidad y comprensión lectora, establecidas como categorías de análisis. Es importante aclarar que, si bien, se busca establecer el nivel de comprensión lectora, es conveniente tener un conocimiento amplio de las características de los estudiantes evaluados para identificar diferentes elementos que pudieron incidir en el resultado.

El instrumento se aplicó en el mes de octubre de 2021 de acuerdo con lo planteado en el cronograma de actividades, la muestra de 20 estudiantes, fue entrevistada de forma presencial y personalizada por los docentes investigadores en las instalaciones del centro educativo. Los estudiantes se mostraron receptivos y participaron activamente en el test propuesto, presentándose dos casos particulares, el primero correspondió a un estudiante que manifestó “no saber leer” y pidió que se le hiciera la lectura en voz alta para él dar respuesta a las preguntas planteadas, encontrándose en nivel literal, el segundo, fue una estudiante diagnosticada con discapacidad cognitiva, condición reflejada en su nula competencia lectora, sin embargo, fue incluida a través de la estrategia “dar a leer, dar a pensar”, propuesta por Larrosa. Larrosa (s.f) y respondió de forma acertada una pregunta del nivel literal.

Después de la aplicación del instrumento, se realizó el análisis de la información obtenida de las categorías y se establecieron los siguientes resultados:

En lo relacionado con la velocidad de lectura, que tiene los criterios de muy lento cuando se leen menos de 100 palabras por minuto, lento entre 101 y 114, óptimo entre 115 y 124 y rápido más de 125 palabras leídas, se encontró que, de los 20 estudiantes que hicieron parte de la muestra, uno se ubicó en nivel de velocidad rápido, uno en óptimo, cinco en lento y trece en muy lento. En esta categoría, solamente dos estudiantes tienen un desempeño esperado para el Quinto grado, porque leen entre 115 y 124 palabras o más por minuto.

En la categoría de calidad de lectura, se consideran los siguientes rasgos: El A, en el cual se lee lentamente, luchando con palabras que deben ser familiares, se cortan las unidades de sentido largas (palabras y oraciones) y prevalece el silabeo. El B, donde se lee sin pausas ni entonación, las oraciones se fraccionan palabras por palabras sin respetar las unidades de sentido. El C, que se caracteriza, porque en lectura de unidades cortas ya se logra unir palabras formando oraciones con sentido, se hacen pausas, pero aún se presentan errores de pronunciación y entonación. En el rasgo D, se lee de forma continua, se hacen pausas y se presentan inflexiones de voz adecuadas al contenido, se respetan las unidades de sentido y la puntuación.

De acuerdo con los anteriores criterios, se encontraron dos estudiantes con rasgos A; ocho con B; ocho con C y dos estudiantes con D, que es el óptimo. En este aspecto, la mitad de los estudiantes se desempeñaron de acuerdo con el grado que cursan, porque leyeron de forma continua, hicieron pausas y presentaron adecuadas inflexiones de voz según el contenido del texto. Además, respetaron las unidades de sentido y la puntuación, presentando pocos errores de pronunciación.

Para la valoración de la principal categoría de análisis, la comprensión lectora de los estudiantes, se siguieron las ideas de Cassany (2003) quien expone que, “Leer las líneas se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico” el nivel de lectura inferencial lo identifica con “leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito” y el nivel crítico intertextual, corresponde a “leer detrás de las líneas se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir el autor, se trata, sin duda, de una respuesta externa al texto, de un grado de comprensión que exige disponer de mucha más información de la que aporta el texto o de la que éste reclama que el lector aporte” (p.116). En coherencia con las anteriores perspectivas, el instrumento incorpora 6 preguntas, 2 por cada nivel, las cuales debían ser respondidas para pertenecer al nivel correspondiente.

La prueba ubicó en el nivel literal diez estudiantes, en el inferencial uno, en el nivel crítico uno y los diez restantes no alcanzaron al menos el nivel literal, que es el mínimo. En este componente de la caracterización, se evidenció baja comprensión lectora entre los estudiantes evaluados, porque

solamente un estudiante demostró competencias en los niveles inferencial y crítico, el cual hace parte de la mitad que lograron clasificarse en el nivel literal y la mitad restante, no alcanzaron al menos ese nivel, encontrándose distantes de lo deseable para el grado al que pertenecen.

El trabajo de campo relacionado con el primer objetivo permitió alcanzar el propósito planteado, encontrándose pertinente el instrumento, porque se aplicó en el grupo y entregó resultados para profundizar en el estado de cada categoría de análisis y poder proyectar propuestas de solución a la problemática.

Hallazgo segundo: Caracterización de las concepciones teóricas de la práctica docente

El segundo objetivo de la investigación se orientó a caracterizar las concepciones teóricas de las prácticas pedagógicas de los docentes en relación con el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes de Quinto grado, con ese fin, se optó por la técnica de observación directa, que se concretó con la asistencia de los docentes investigadores en el mes de octubre de 2021 a una clase de comprensión lectora impartida por el docente a cargo del grupo, donde se analizó la categoría relacionada con las concepciones teóricas que subyacen de su práctica pedagógica, en ese momento se registraron los eventos destacados, que posteriormente fueron consolidados en una guía de observación estructurada que plasmó el ejercicio realizado.

La guía de observación estructurada es un instrumento adaptado del Marco para la Enseñanza del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional (PTA. 2.0., 2016), en ella se presentaron tres subcategorías de análisis que se deben evidenciar en el desempeño del rol docente: planeación y preparación de clases, ambiente para el aprendizaje y práctica pedagógica. A través de esta herramienta y de las propuestas teóricas recogidas por Ortiz (2013), se caracterizó la práctica pedagógica.

Una vez aplicado el instrumento, en lo relacionado con la subcategoría de planeación y preparación de clases, se observó que, aunque no tiene una estructura definida, se reflejó un apropiado conocimiento de los estudiantes, porque propuso actividades ajustada a las características individuales de algunos de ellos, consideró el contexto social, los tiempos estimados

para cada actividad y planteó una evaluación de tipo sumativa. En consecuencia, de acuerdo con la planeación, se evidenció un escaso conocimiento disciplinar y didáctico sobre el proceso de enseñanza de la comprensión lectora, porque el docente pudo ser más recursivo en el diseño de las actividades, desarrollándolas con mayor detalle en cuanto al uso de recursos, articulación con los referentes de calidad, momentos de la clase y aplicación de diferentes estrategias didácticas.

Por otra parte, en la subcategoría de dominio del ambiente para el aprendizaje, se observó un trato marcado por la autoridad del docente y amigable entre los estudiantes. El aula se encontró organizada, aseada, iluminada y con buena ventilación, aspectos que contribuyeron con un comportamiento adecuado, con una cultura del aprendizaje, evidenciándose en el cumplimiento de los tiempos, la participación en las rutinas de la clase y las palabras de motivación por parte del docente hacia sus estudiantes o los llamados a mantener los acuerdos de convivencia en el aula.

En lo que tiene que ver con la subcategoría, práctica de aula, se evidenció que de manera generalizada el docente la desarrolló adecuadamente, porque, involucró cognoscitivamente a los estudiantes, usó estrategias de preguntas literales y discusión para identificar la comprensión lectora de los estudiantes a través de un lenguaje acorde a la edad de ellos y cuando fue necesario se detuvo en explicaciones relacionadas con términos desconocidos, hizo buen uso del tiempo, su práctica fue coherente con lo planeado, tal como se observó en la ejecución de actividades que presentaron ajustes para los niños que lo requirieron, en cuanto a la evaluación, se limitó a la modalidad sumativa, porque en palabras de Jorba y Sanmarti (1994) se orientó a establecer la comprensión del ejercicio realizada en el aula, dejando de lado la parte diagnóstica y formativa.

El desarrollo de la técnica de observación directa permitió determinar que las concepciones teóricas del docente relacionadas con la comprensión lectora, están fundamentadas desde el modelo pedagógico tradicional donde el proceso a su cargo está bastante formalizado, existiendo una relación vertical y autoritaria por parte de él, por lo que se encontró que el docente protagonizó el desarrollo de la clase con el discurso expositivo, a través de estrategias centradas en la transmisión de información verbal, de ejercicio y repetición; por su parte los estudiantes se caracterizaron por ser receptores pasivos, pero dispuestos a participar activamente.

Después del análisis de los resultados obtenidos con el instrumento y en busca del mejoramiento continuo, se realizó un diálogo pedagógico y reflexivo presentándole al docente las fortalezas observadas, tales como: conocimiento de sus estudiantes, dominio de grupo, gestión del tiempo, uso de lenguaje acorde con la edad y grado de los estudiantes y aspectos por mejorar, entre ellos: que al iniciar la clase debió presentar los objetivos y aprendizajes a trabajar; pudo implementar estrategias para los diferentes momentos de la lectura, como predicciones para activar saberes previos y generar motivación; espacios de lectura por parte de los estudiantes, de forma individual, colectiva, al aire libre; trabajo con formularios que presentaron afirmaciones sobre el texto con opción verdadero o falso, organización de párrafos, destacar la idea principal, completar información; escritura del texto cambiando el final, agregando personajes; dramatizaciones; entre otros aspectos. Además, trabajar la intertextualidad para potencializar el pensamiento crítico.

Sin lugar a duda, el modelo pedagógico tradicional ha realizado importantes aportes, pero es necesario incursionar en otras tendencias educativas, que den paso a la participación e innovación, para despertar la capacidad de asombro, generar altas expectativas, vincular el aprendizaje significativo y fortalecer el pensamiento crítico, impactando favorablemente la comprensión lectora de los estudiantes.

Hallazgo tercero: Construcción de la Secuencia Didáctica

El tercer objetivo estuvo orientado a la construcción colaborativa de una secuencia didáctica que dinamice los procesos de enseñanza y aprendizaje, en función del desarrollo de la comprensión lectora, para lo cual se planeó realizar tres talleres utilizando como insumo principal el texto *En el bosque*, del autor Browne (2004), destacando que el cuento está basado en el libro *Caperucita Roja*, enriquecido con personajes de otras obras reconocidas, facilitando un apropiado trabajo de intertextualidad, que es indispensable para la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico. Además, se tuvieron en cuenta, los resultados obtenidos en la prueba de caracterización de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes, al igual que las evidencias recolectadas con la guía de observación estructurada, que permitió reconocer las concepciones teóricas de la práctica pedagógica del docente en relación con el desarrollo de la comprensión lectora.

La categoría de análisis para este objetivo fue la secuencia didáctica, estructurada por tres tipos de actividades, de apertura, de desarrollo y de cierre, las cuales constituyeron las subcategorías de análisis.

Los talleres fueron realizados durante el mes de marzo del año 2022, enfocados en establecer las actividades adecuadas para cada momento específico de la secuencia didáctica, es decir, apertura, desarrollo y cierre, como lo propone Díaz (2013)

Los instrumentos fueron aplicados a los estudiantes, de manera individual, en parejas y en equipos de trabajo cooperativo con asignación de roles, logrando una alta participación que permitió superar la resistencia frente a las actividades de lectura, generar un clima de aula propicio para que los estudiantes desarrollaran las actividades con gran compromiso y se fortaleciera el proceso de comprensión lectora, evidenciándose entre el grupo un alto interés por las actividades, motivación, deseos de participación, capacidad de asombro y expectativas de querer continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje.

La técnica taller investigativo aportó para cada uno de los momentos de la secuencia didáctica estrategias que dinamizaron las tres jornadas de trabajo realizadas por los docentes investigadores, estableciendo las actividades a las cuales los estudiantes respondieron con mayor agrado, aceptación e interés, en cada subcategoría, así como se muestra en la tabla N°1.

En el transcurso de los talleres y en sintonía con la propuesta de Jorba y Sanmarti (1994), se desarrolló una evaluación participativa, permanente, flexible y contextualizada, de acuerdo con sus etapas, la diagnóstica, que se aplicó al inicio de las sesiones de trabajo, a través de actividades de predicción, se reconocieron los aprendizajes previos de los estudiantes, relacionados con la lectura que se abordó; en la evaluación formativa, que se realizó permanentemente, se validaron los aprendizajes construidos sobre la comprensión lectora, se realizaron ajustes a las estrategias, cuando fue necesario y se realimentó el proceso; la evaluación sumativa se dio al finalizar los talleres, utilizando una prueba escrita con preguntas de selección múltiple para tener un panorama general de la comprensión del texto leído.

Tabla 1. Actividades para cada momento de la secuencia didáctica.

Momentos		
Apertura	Desarrollo	Cierre
Actividades antes de la lectura: <ul style="list-style-type: none"> • Promoción de la lectura. • Reconocimiento de saberes previos • Predicciones a partir de imágenes de portada y título del texto • Contextualización de la obra literaria • Lectura de imágenes • Representación gráfica de saberes previos 	Actividades durante la lectura: <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas abiertas • Realización de mapas mentales sobre personajes • Organización de párrafos • Tertulias literarias y círculos de lectura • Desarrollo de diferentes técnicas de lecturas: • Dar de leer por parte del docente, lectura silenciosa individual, en voz alta grupal, al aire libre, cronometrada por parejas y escucha de audiolibros. 	Actividades posteriores a la lectura: <ul style="list-style-type: none"> • Conversatorio dirigido con preguntas de tipo literal, inferencial y críticas • Caracterización de los personajes y dramatizaciones. • Organizadores gráficos (infografía, mapa mental, cuadro resumen) • Producción escrita (modificaciones al texto creando nuevos personajes, otro final, carta dirigida al autor, creación de un nuevo tipo de texto) • Intertextualidad. • Cuestionarios con preguntas tipos saber • Producción de audiolibros

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Adicionalmente, después de cada taller hubo un momento de valoración por parte de los estudiantes, a través de las estrategias, uso de paletas con sus nombres, dados preguntones y dinámica alcanzando una estrella, para dar respuesta a los siguientes interrogantes ¿Qué fue lo que más y menos les gustó de las actividades? ¿Qué aprendieron? ¿Qué actividades les gustaría que realizáramos en el próximo encuentro? ¿Se alcanzó el aprendizaje propuesto? y se realizó una síntesis del trabajo adelantado, como cierre de cada sesión.

A través del trabajo en los talleres investigativos realizados con los estudiantes de Quinto grado, se lograron establecer las actividades que posibilitan la construcción colaborativa de cada momento de la secuencia didáctica, orientada a dinamizar los procesos de comprensión lectora.

La secuencia didáctica adopta las propuestas desarrolladas por los autores, Cassany (2021), en lo relacionado con la comprensión lectora, de quien

recogemos su postura sobre los niveles de comprensión lectora y algunas de las estrategias orientadas para su fortalecimiento; de Díaz (2013), quien tiene diversos trabajos sobre secuencia didáctica, asumimos la estructura planteada por él, que presenta actividades para los momentos de apertura, desarrollo y cierre, para efectos de entregar a los estudiantes un producto atractivo, la secuencia se denomina “teje tu nuevo mundo, a través de la lectura” integrada por los momentos “buscando la magia que hay en ti”, “construyendo vías y sentidos” y “tejiendo tu nuevo mundo”, correspondientes a los momentos presentados por Díaz (2013).

De los autores Jorba y Sanmartí (1994), con sus perspectivas sobre evaluación, que se encuentran al final de la secuencia elaborada, se presentan los criterios para valorar los avances de los estudiantes, teniendo en cuenta que la evaluación es permanente, flexible, contextualizada y se compone de tres etapas conectadas entre sí: diagnóstica, formativa y sumativa.

Figura 1. Etapas de la Secuencia Didáctica Construida Colaborativamente.



Fuente: elaboración propia, 2023.

Conclusiones

Por consiguiente, se concluye que, es pertinente reconocer que el trabajo de investigación permitió abordar de forma amplia la problemática planteada, encontrando una marcada preocupación compartida con otros autores, en torno al bajo desarrollo de la comprensión lectora entre los estudiantes de educación básica y media de Latinoamérica y el Caribe, situación evi-

denciada, principalmente con las pruebas internacionales que evalúan esa competencia. En busca de mitigar los bajos resultados, se hace un llamado para que los diferentes actores de la comunidad escolar, no asuman una actitud pasiva e indiferente, sino por el contrario, se dejen permear por la necesidad de desarrollar la comprensión lectora y se involucren para lograr un cambio sustancial en nuestros niños y adolescentes que, consecuentemente posibilite la transformación social requerida.

De forma satisfactoria, se indica que los objetivos planteados en la investigación fueron alcanzados, resaltando que la formulación del proyecto y el trabajo de campo estuvieron enmarcados en una situación coyuntural global sin precedentes en las últimas décadas, como fue la pandemia originada por el virus Covid-19, que generó condiciones especiales que dificultaron la investigación.

En cuanto al primer objetivo se logró identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes objeto de la investigación, encontrando entre ellos, bajo desempeño de acuerdo con las variables analizadas.

El siguiente objetivo, consistente en caracterizar las concepciones teóricas del docente, relacionadas con sus prácticas pedagógicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora, también se alcanzó estableciendo que aún existen prácticas tradicionales que no aportan al desarrollo de aprendizajes significativos y se presentan limitaciones en el uso de recursos educativos que, valga decir, se encuentran infinidad de ellos disponibles para su adopción o adaptación y que, a todas luces, son más apetecidos por los estudiantes.

Se destaca en el logro del tercer objetivo específico, la metodología implementada porque permitió reconocer diferentes estrategias didácticas, para que los estudiantes desarrollaran trabajo colaborativo, haciendo uso de recursos diversos y entregándoles el protagonismo de acuerdo con los roles asignados, según el caso, se observó entusiasmo, compromiso, interés y liderazgo por parte de varios de ellos que, dan muestra del potencial existente.

Es imperante la necesidad que los docentes flexibilicen sus prácticas, adopten nuevas estrategias, fortalezcan su liderazgo pedagógico y con un adecuado manejo de grupo y una autoridad bien administrada, transfieran, cuando sea necesario, el protagonismo al estudiante para que se apropie de su proceso formativo.

La investigación, permitió construir colaborativamente con los actores escolares de la institución educativa intervenida la secuencia didáctica ***“Teje tu nuevo mundo, a través de la lectura”***, la cual contó con la participación activa de los estudiantes, considerando sus estilos de aprendizaje, ritmo y preferencias por las estrategias, además se tuvo en cuenta la caracterización de las prácticas pedagógicas del docente y el contexto educativo, para tener un marco de referencia que permitió seleccionar las actividades apropiadas que conforman la secuencia.

Recomendaciones

Se espera que la propuesta presentada sea acogida por los actores institucionales del proceso formativo, pues en los actuales tiempos, en que somos llamados a gestionar proactivamente nuestras habilidades blandas, debemos tener la apertura necesaria para admitir los cambios retadores que se presentan desde diferentes aspectos. En este sentido, se entregan las siguientes recomendaciones:

La implementación de la secuencia didáctica formulada para dinamizar la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, debe institucionalizarse, ser continua y desarrollada en todos los niveles de educación que ofrece el establecimiento educativo, con el fin de disponer de opciones para formar integralmente a los estudiantes, sin dejar de lado, que se debe analizar el impacto de la estrategia en los procesos de formación de los escolares y en los resultados obtenidos por ellos en las pruebas internas y externas.

Figura 2. Momentos Sugeridos para la Implementación de la Propuesta



Fuente: elaboración propia, 2023.

Las actividades propuestas dentro de la secuencia didáctica deben ser evaluadas de manera periódica, para evidenciar objetivamente los avances alcanzados y que se logre consolidar la estrategia, para que ayude a avanzar a la comunidad escolar, reconociendo las fortalezas y generando un círculo virtuoso con nuevas posibilidades, de acuerdo con las oportunidades de mejora encontradas.

Las pruebas de caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora, son un insumo importante para la institución educativa porque permiten reconocer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, por esta razón se convierten en una herramienta que debe ser implementada al inicio del año escolar para hacer diagnóstico y al finalizar cada periodo para hacer seguimiento a los avances o aspectos por mejorar de los estudiantes, en relación con la comprensión lectora.

Para lograr que los niños lean desde el disfrute, goce y placer es necesario que participen activamente en la selección de los textos, que sea un espacio donde se prioricen los gustos, intereses, necesidades y contexto. En caso de que sea un texto académico de obligatoria lectura, desde la transversalidad el docente debe hacer un dedicado ejercicio de promoción, para generar altas expectativas y motivar su lectura, con estas acciones se lograrán mejores resultados.

Al abordar los textos, se deben trabajar actividades antes, durante y después de la lectura, con esto se logra reconocer si los estudiantes están comprendiendo lo que leen o no; además de activar los conocimientos previos, captar la atención, mantener la concentración y fortalecer la criticidad por

medio de la intertextualidad. Es de aclarar que las actividades propuestas deben ser dinámicas, lúdicas, creativas, innovadoras, contextualizadas, que despierten la capacidad de asombro y que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizajes.

Un aspecto significativo dentro de la dinamización de la comprensión lectora, son los ejercicios de intertextualidad con otros textos y con el contexto próximo de los estudiantes, siendo fundamental que siempre, se incorpore esa práctica, porque se fortalece la metacognición, ayudando a los estudiantes a reflexionar sobre sus procesos de pensamientos, formas de aprender y visión que tienen de su realidad.

Se hace necesario generar espacios fuera del aula que ayuden a los niños a enamorarse de la lectura, a apropiarse de su proceso de aprendizaje y a concienciarse del mismo. Asimismo, lograr una mayor participación de las familias, para que desde el hogar sean ejemplos de buenos lectores.

La lectura se debe gestionar de diferentes formas, como grupal, en pareja, en voz alta, silenciosa, escuchando audiolibros, entre otras, porque permite aumentar la comprensión, la atención, la fluidez, el pensamiento crítico, la curiosidad y libera nuestras emociones.

Se sugiere tener en cuenta para la planeación de actividades que fortalezcan la comprensión lectora, las orientaciones pedagógicas emanadas por el Ministerio de Educación Nacional, a través de los Derechos Básicos de Aprendizajes, Estándares Básicos de Competencias, Mallas de aprendizajes y Matriz de Referencia, porque así, el trabajo fluye articulado con los lineamientos propuesto por el área de Lengua Castellana.

La institución educativa debe abrir espacio para el intercambio de saberes y la reflexión pedagógica entre pares docentes, porque constituyen un factor importante en el quehacer pedagógico, permitiendo reconocer en las prácticas pedagógicas del otro, fortalezas que se pueden implementar en otros espacios; autoevaluarse sobre las prácticas individuales y diseñar planes de mejoramiento que mitiguen las dificultades.

Es importante que todos los integrantes de la comunidad escolar se vinculen de manera activa en la ejecución, evaluación y diseño de nuevas

secuencias para que la estrategia perdure en el tiempo y cause un impacto positivo que trascienda el aula.

En el ámbito escolar, el estancamiento o deficientes avances en comprensión lectora son altamente nocivos porque impiden un adecuado desarrollo académico y la formación integral de ciudadanos que tengan la capacidad de generar cambios en la sociedad; siendo necesario aunar esfuerzos personales, profesionales e institucionales para transformar realidades.

Referencias bibliográficas

1. Barra, L. (2018). Una experiencia didáctica a partir del hipertexto digital y la multimodalidad con profesores de Lengua y Literatura: aproximación de los clásicos a los adolescentes. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, España.
2. Browne, A. (2004). *En el bosque*. Walker Book Ltd.
3. Calle, Á. A., et al. (2018). *La secuencia didáctica, estrategia interdisciplinaria para fortalecer la lectura crítica*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.11912/4776>.
4. Cameron, A. (1998). *EL lugar más bonito del mundo*. Editorial Alfaguara.
5. Cassany, D. (2003). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa, 32, 113-132. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275/7623>.
6. Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Editorial Anagrama, S.A.
7. Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua*. 12 edición. Recuperado de http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany_d_luna_m_sanz_g_-_enseñar_lengua.pdf
8. Díaz, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Comunidad de Conocimiento UNAM. 1-15. http://envia3.xoc.uam.mx/envia-2-7/beta/uploads/recursos/xYYzPtXmGJ7hZ9Ze_Guia_secuencias_didacticas_Angel_Diaz.pdf
9. Freire, Paulo. (1976). *Educación y Cambio*. Editores. Quinta Edición (2002). Buenos Aires.

10. Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación, Sexta Edición*. Editorial McGraw Hill.
11. Institución Educativa Bajo Grande. (2017). *Proyecto Educativo Institucional*, PEI. Corregimiento de Bajo Grande - Sahagún; Córdoba, Colombia.
12. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2018). *Resultados nacionales Saber 3°, 5° y 9° 2012-2017*. Bogotá, Colombia.
13. Jorba, J y Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: Un proceso de regulación continua*. Centro de publicaciones secretaría general técnica. <https://acortar.link/O89CzV>
14. Ladino, L. Saavedra, M. (2020). Diseño de una secuencia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de grado primero de la IED Diana Turbay, haciendo uso de las canciones infantiles como herramienta pedagógica. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, Colombia.
15. Lewin y otros. (1946). *La investigación-acción y los problemas de las minorías*. En: Salazar, M.C. (Comp) (1992). *La Investigación acción participativa. Inicios y Desarrollos*. (p. 13 -25). Colombia: Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.
16. Larrosa, J. (s.f). *Dar a Leer, Dar a Pensar... Quizá. Entre Literatura y Filosofía*. p.5. Tomado de <https://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/04/larrosa-jorge-dar-de-pensar-dar-de-leer-quiza.pdf>.
17. Linero, L. Macea, A. (2018). La lectura lúdica libre como herramienta didáctica para fortalecer la comprensión lectora. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Montería, Colombia.
18. Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizajes V2*. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf.
19. OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. *Informe Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. (2018). Bogotá, Colombia.
20. Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Recuperado de <https://tallerdelaspalabrasblog.files.wordpress.com/2017/10/ortiz-ocac3b1a-modelos-pedagc3b3gicos-y-teorc3adas-del-aprendizaje.pdf>
21. Pérez, G. (1990). *La investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, Dykinson.
22. Presidencia de la República de Colombia. (2015). *Decreto 1075, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Bogotá, Colombia.

23. Quintana y Montgomery (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx>
24. Reyes León T. (2016). Aplicación de las actividades lúdicas como estrategia para el aprendizaje de la lectura en niños de Educación Primaria. (Tesis Doctoral). Universidad de Córdoba, España.
25. Rodríguez, j. (2003) *Paradigmas, enfoque y métodos en la investigación*. Recuperado de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177/7130>
26. Tobón, S. Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación de México. http://www.academia.edu/download/53613320/7_Tobon_Pimienta_Secuencias_Didacticas_-_Aprendizaje_y_Evaluacion.pdf
27. Vásquez, Fernando. (2019). *Vías y Sentidos de la Lectura*. (1a. ed.). Bogotá. Colombia.



Capítulo 5.

Modelo neurocognitivo de Alfabetización inicial: FONE +GNS

“Porque un niño que sabe leer, tarde o temprano encontrará un libro que le dará una idea, y un niño con una idea puede lograr casi cualquier cosa”.

James Michener

Ana Maria Romero O.¹
Leine López Lenés²

RESUMEN

Diseñar un modelo de alfabetización inicial desde el análisis neurocognitivo del desarrollo infantil con énfasis en el juego, enganche afectivo y el disfrute positivo. Se planteó un enfoque metodológico Design science research process, para lo cual se realizó el planteamiento inicial del problema concebido como baja efectividad del modelo clásico mecanizado de alfabetización digital; se estableció el objetivo general mencionado, se desarrolló la etapa de diseño y desarrollo por medio de grupos focales conformados por docentes y coordinadores de preescolar bajo y alto, se aplicó dentro del contexto decantando el proceso en una evaluación de resultado y por último la socialización de los mismos. El diseño del modelo neurocognitivo de alfabetización inicial llamado FONE+ GNS, tiene como objetivo establecer estrategias didácticas y metodológicas desde un pedagógica lúdica que permita el involucramiento activo y positivo de los niños en el proceso de adquisición de la lecto- escritura desde la primera infancia, abarcando subprocesos como grafomotricidad, literacidades, decodificación y codificación fonema-grafema y comprensión lectora, sin aparición de fobias, traumas y asperezas emocional que conduzcan a conductas evitativas considerad variables para el fracaso escolar futuro. El modelo comienza a la edad de 2 años desde el nivel de preescolar bajo

¹ Doctora en neuropsicología, docente Universidad de Córdoba

² Coordinadora preescolar bajo

estableciendo estrategias y recursos pedagógicos coherentes y acorde a la estimulación adecuada de los hitos neuromadurativos, de igual forma se diseñan materiales innovadores para garantizar el enganche afectivo y emocional de los niños hacia la lectura y diferentes modelos de expresión escrita. Entre los resultados de la etapa de evaluación y socialización, los actores involucrados (estudiantes, docentes y miembros de familias), expresan: "Los niños se divierte encontrando sentido gráfico a los sonidos por medio de los grafemas", "es sorprendente ver como aprenden a leer y escribir sin tareas y planas que desgastan a las familias y los desmotivan", "es un modelo efectivo que además de garantizar el aprendizaje de la lecto-escritura, los divierte y genera positivamente autoeficiencia y autoconcepto positivo".

Palabras clave: Lecto-escritura; Alfabetización inicial; Modelo neurocognitivo; Pedagógica inicial; Lúdica; Diseño pedagógico y Autoeficiencia y autoconcepto positivo.

Introducción

La alfabetización inicial es un proceso fundamental para el desarrollo cognitivo y emocional de los niños, siendo considerada como una habilidad básica para el aprendizaje posterior (Snow, Burn, y Griffin, 1998). Desde una perspectiva neurocognitiva, la adquisición de la lectoescritura involucra una compleja interacción de habilidades y procesos cognitivos, como la atención, la percepción, la memoria y el razonamiento (Dehaene, 2009). Además, se ha demostrado que la alfabetización temprana también contribuye al desarrollo emocional y social de los niños, al mejorar su autoestima, autoeficacia y habilidades de comunicación (Molfese, Molfese y Modglin, 2003).

A pesar de la importancia de la alfabetización inicial, muchos modelos educativos tradicionales adoptan enfoques mecanicistas y descontextualizados que pueden resultar en experiencias de aprendizaje poco motivadoras y, en algunos casos, generar fobias, traumas y asperezas emocionales que afecten negativamente el rendimiento académico y el bienestar emocional de los niños (García y Cain, 2014).

En este contexto, surge la necesidad de desarrollar modelos pedagógicos que aborden la enseñanza de la lectoescritura desde una perspectiva neurocognitiva y lúdica, considerando la importancia del juego, el enganche afectivo y el disfrute positivo en el proceso de aprendizaje (Pellitero, Colomer, y Sanmartí, 2018). La teoría del aprendizaje socio-constructivista de Vygotsky (1978) respalda este enfoque, al destacar el papel fundamental del entorno social y emocional en el desarrollo cognitivo de los niños y la importancia de las actividades lúdicas como medio para construir conocimientos y habilidades.

El presente estudio propone un modelo neurocognitivo de alfabetización inicial llamado FONE+GNS que busca mejorar la efectividad de la enseñanza de la lectoescritura en niños de preescolar, mediante el uso de estrategias didácticas y metodológicas que promuevan la implicación activa y positiva de los niños en dicho proceso, tomando en cuenta sus necesidades cognitivas, emocionales y sociales, y respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje.

Enfoque metodológico

Para desarrollar el modelo neurocognitivo de alfabetización inicial FONE+GNS, se adoptó el enfoque metodológico Design science research process (Hevner, March, Park, y Ram, 2004). Este enfoque se basa en la creación y evaluación de soluciones innovadoras en el ámbito educativo, a través de un proceso iterativo y colaborativo que involucra a múltiples actores.

Participantes

Los participantes en el diseño y desarrollo del modelo FONE+GNS incluyeron docentes, psicólogos y coordinadores de preescolar bajo (2 a 4 años) y preescolar alto (5 a 7 años) de la institución educativa Georges Noble School Montería. Se conformaron grupos focales con estos profesionales para discutir las necesidades y desafíos de la enseñanza de la lectoescritura

en el contexto específico de la institución que permitieran generar ideas para el diseño del modelo basado en las necesidades de la población.

Diseño y desarrollo del modelo

El proceso de diseño y desarrollo del modelo FONE+GNS se llevó a cabo en diferentes etapas:

- **Identificación del problema:** Se identificó como problema central la baja efectividad del modelo clásico mecanizado de alfabetización digital en el contexto educativo de la institución.
- **Establecimiento del objetivo general:** Se planteó como objetivo general diseñar un modelo de alfabetización inicial desde el análisis neurocognitivo del desarrollo infantil con énfasis en el juego, enganche afectivo y el disfrute positivo.
- **Diseño de estrategias y recursos pedagógicos:** A partir de las discusiones en los grupos focales, se diseñaron estrategias didácticas y metodológicas acordes con los principios neurocognitivos y lúdicos del modelo, así como recursos pedagógicos innovadores que faciliten el enganche afectivo y emocional de los niños hacia la lectura y diferentes modelos de expresión escrita.
- **Implementación piloto:** Se llevó a cabo una implementación piloto del modelo FONE+GNS en un grupo de niños de preescolar bajo y alto de la institución educativa.

Evaluación y socialización

Una vez implementado el modelo en el contexto educativo, se realizó una evaluación de los resultados obtenidos a través de la observación directa del proceso de enseñanza-aprendizaje y rúbricas de aprendizaje de cada aula en los que se realiza el análisis de los logros académicos de los niños en relación con la lectoescritura, y la recopilación de retroalimentación de los actores involucrados (estudiantes, docentes y miembros de familias).

La socialización de los resultados se llevó a cabo en reuniones con los profesionales de la institución y los padres de los niños, así como en la

boración de informes y presentaciones para compartir los hallazgos con la comunidad educativa y científica.

Modelo Neurocognitivo de Alfabetización Inicial FONE+GNS

El modelo FONE+GNS aborda la enseñanza de la lectoescritura desde una perspectiva lúdica y afectiva, integrando elementos de neurociencia, psicología del desarrollo y pedagogía. El objetivo principal es minimizar la aparición de fobias, traumas y asperezas emocionales que puedan conducir a conductas evitativas y fracaso escolar futuro. Este modelo se inicia a la edad de 2 años en el nivel de preescolar bajo y utiliza estrategias y recursos pedagógicos adecuados para estimular los hitos neuromadurativos y las habilidades socioemocionales.

Dentro del modelo FONE+GNS, se diseñan materiales innovadores y actividades lúdicas diseñadas desde las necesidades e intereses del aula facilitando así el enganche afectivo y emocional de los niños, y personalización desarrollada en la práctica enfocada hacia la lectura y diferentes modelos de expresión escrita. Estos materiales y actividades están diseñados para abarcar subprocesos críticos en la adquisición de la lectoescritura, tales como:

FONE+: Fomento de la Oralidad y la Narrativa Expresiva:

Este componente se basa en la importancia de desarrollar la habilidad de narración oral como habilidad precursora de la lectura y la escritura. Se utilizan técnicas de juegos, dramatizaciones y cuentos para estimular la creatividad y la expresión oral de los niños.

- **GNS: Games and Neurostimulation Signification.** Este componente se enfoca en el uso de juegos educativos y tecnologías como estrategias pedagógicas que fortalecen diferentes áreas cerebrales implicadas en la alfabetización. Se utilizan aplicaciones digitales, tabletas y juegos creativos a través de GNS en casa para estimular la memoria, la atención, la concentración y la discriminación visual y auditiva. Con recursos creados desde el centro educativo.

- **Estas Experiencias pedagógicas innovadoras:** Se adoptan estrategias pedagógicas basadas en el análisis neurocognitivo de la alfabetización, como por ejemplo, el uso de grafomotricidad, pictogramas, arabescos, técnicas de dibujo, aules, vídeo, presentaciones digitales como puente entre la oralidad y la lectura, el desarrollo de la atención sostenida mediante actividades que involucran la discriminación visual y auditiva, y la aplicación de estrategias de retroalimentación que permitan la expresión y motivación del niño al momento de expresar sus ideas.
- **Metacognición:** La metacognición juega un papel crucial en el modelo Neurocognitivo de Alfabetización Inicial FONE+GNS, ya que es la capacidad de los individuos para reflexionar sobre sus propios procesos mentales y autorregular su aprendizaje (Flavell, 1979). Este enfoque metacognitivo fomenta la conciencia de las propias habilidades, fortalezas y debilidades, lo que permite a los niños desarrollar estrategias eficaces para abordar las dificultades y mejorar su rendimiento académico (Pintrich, 2002).

En el marco del modelo FONE+GNS, la metacognición se incorpora en cada uno de los subprocesos críticos de la adquisición de la lectoescritura, fomentando el pensamiento reflexivo y la autorregulación en los niños:

- **Grafomotricidad:** Se enseña a los niños a evaluar su propio trazo y a ajustar su técnica de escritura según sea necesario, promoviendo la autorreflexión y la adaptación a diferentes contextos y tareas.
- **Literacidades:** La metacognición se emplea para ayudar a los niños a identificar sus preferencias y estilos de comunicación, así como a reconocer patrones y estructuras lingüísticas. De esta manera, pueden seleccionar y aplicar estrategias adecuadas para mejorar sus habilidades comunicativas.
- **Decodificación y codificación fonema-grafema:** Los niños aprenden a monitorear su progreso en la identificación y asociación de fonemas y grafemas, lo que les permite ajustar sus estrategias y enfocarse en las áreas que necesitan más práctica y atención.
- **Comprensión lectora:** La metacognición se utiliza para enseñar a los niños a evaluar su comprensión de los textos y a aplicar estrategias de lectura eficaces. Esto incluye hacer preguntas, establecer objetivos, monitorear el progreso y modificar enfoques según sea necesario (Brown, 1980).

Incorporando la metacognición en el modelo FONE+GNS, los educadores pueden ofrecer un enfoque holístico y adaptativo para la enseñanza de la lectoescritura, empoderando a los niños para que sean conscientes de sus procesos mentales y se conviertan en aprendices autónomos y autorregulados.

Resultados y Discusión

Los resultados obtenidos en la etapa de evaluación y socialización del modelo FONE+GNS muestran una respuesta positiva por parte de los actores involucrados (estudiantes, docentes y miembros de familias). Los niños disfrutaban del proceso de aprendizaje y encuentran sentido gráfico a los sonidos por medio de los grafemas. Además, se observa un aprendizaje efectivo de la lectoescritura sin la necesidad de tareas y planas que desgastan a las familias y desmotivan a los niños. Lo cual se lleva a cabo a través de un proceso de formación en la que se puede tener fundamentos claros y conscientes de las habilidades según la edad durante el proceso de lectoescritura, lo cual permite que los miembros se involucren generando actividades y experiencias para promover competencias enfocadas a la lectoescritura.

El modelo también contribuye a la generación de autoeficacia y autoconcepto positivo en los estudiantes.

En la discusión de los resultados, se destacan los siguientes aspectos:

- **Progreso académico:** El modelo FONE+GNS ha demostrado ser efectivo en la mejora del desempeño académico de los niños en áreas clave como la lectura, escritura y comprensión lectora. Estos avances son evidentes tanto en pruebas estandarizadas como en evaluaciones cualitativas realizadas por docentes y padres.
- **Desarrollo socioemocional:** Los niños que participan en el modelo FONE+GNS muestran una mayor confianza en sí mismos, habilidades de comunicación y empatía. Estos factores son fundamentales para el bienestar emocional y el éxito a largo plazo en la vida escolar y personal.

- **Satisfacción y compromiso de los docentes:** Los docentes involucrados en la implementación del modelo FONE+GNS han reportado una mayor satisfacción profesional y compromiso con el proceso educativo. La incorporación de elementos lúdicos y afectivos en la enseñanza de la lectoescritura les permite desarrollar relaciones más cercanas y significativas con sus estudiantes.
- **Participación de las familias:** El modelo FONE+GNS fomenta la participación activa de las familias en el proceso de alfabetización de sus hijos. Las actividades y recursos propuestos en el modelo favorecen la comunicación y colaboración entre la escuela y la familia, lo que resulta en un mayor apoyo y compromiso por parte de los padres en la educación de sus hijos.
- **Caracterización de recursos y herramientas:** El modelo FONE+GNS, promueve el uso de recursos físicos y digitales, enfocados al desarrollo de habilidades propias para la lectoescritura, elaborados por la comunidad educativa, trascendiendo así en un proceso activo en el que se estimula una comunicación que para la solución de problemas propios del medio.
- **Integración de la comunidad en el proceso lectoescritor:** El modelo FONE+GNS también tiene en cuenta la importancia de la implicación de la comunidad educativa en el proceso de alfabetización. Lo cual constituye un proceso de reeducación en el que se brindan herramientas a directivos y docentes, equipo interdisciplinario, y padres respecto a las habilidades propias a la edad, recursos y herramientas al momento de acompañar el proceso lectoescritor, desarrollado A través de talleres y sesiones de trabajo colaborativo, buscando así fortalecer la relación entre la escuela + la familia, promoviendo de esta manera la comunicación y el apoyo mutuo en el proceso educativo de los niños.

En resumen, los resultados y la discusión de los hallazgos sugieren que el modelo neurocognitivo de alfabetización inicial FONE+GNS es una propuesta innovadora y efectiva para mejorar la enseñanza de la lectoescritura en preescolares, abordando tanto aspectos académicos como socioemocionales y favoreciendo la implicación de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

Conclusión

El presente estudio ha investigado la implementación y efectividad del modelo neurocognitivo de alfabetización inicial FONE+GNS en la enseñanza de la lectoescritura en niños de preescolar. Los resultados obtenidos indican que este modelo innovador, basado en principios neurocognitivos, lúdicos y socio-constructivistas, ha logrado mejorar significativamente el desempeño académico de los estudiantes en áreas clave como la lectura, escritura y comprensión lectora.

Además, el modelo FONE+GNS ha demostrado tener un impacto positivo en el desarrollo socioemocional de los niños, contribuyendo a la construcción de su autoestima, autoeficacia y habilidades de comunicación. Esto, a su vez, ha generado una mayor satisfacción y compromiso por parte de los docentes, así como una mayor participación y colaboración de las familias en el proceso de alfabetización de sus hijos.

En conclusión, el modelo FONE+GNS representa un enfoque pedagógico efectivo y prometedor para abordar la enseñanza de la lectoescritura en preescolares, al considerar no solo aspectos académicos, sino también socioemocionales y contextuales. Este estudio sienta las bases para futuras investigaciones que exploren la implementación del modelo en diversos contextos educativos y su adaptación a diferentes poblaciones y necesidades. A través de la continua innovación y evaluación de enfoques pedagógicos como el FONE+GNS, se espera mejorar la calidad y equidad de la educación, fomentando el éxito y bienestar de todos los niños en su trayectoria académica y personal.

Implicaciones y Recomendaciones

Las implicaciones y recomendaciones que se desprenden del presente estudio son las siguientes:

El éxito del modelo FONE+GNS en la enseñanza de la lectoescritura en preescolares sugiere que las instituciones educativas podrían beneficiarse

de la adopción de este enfoque en sus programas de enseñanza. Al mismo tiempo, se resalta la importancia de considerar las necesidades socioemocionales de los niños en la educación y en la creación de estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes.

Se recomienda la formación continua de docentes y profesionales de la educación en el ámbito de la neurociencia, la psicología del desarrollo y la pedagogía, para que puedan aplicar y adaptar el modelo FONE+GNS a sus propios contextos y poblaciones. Esto incluye la promoción de talleres, cursos y seminarios que permitan a los educadores adquirir y actualizar sus conocimientos y habilidades en relación con el enfoque neurocognitivo y lúdico.

La participación activa de las familias en el proceso de alfabetización de sus hijos es fundamental para el éxito del modelo FONE+GNS. Por lo tanto, es importante fomentar la comunicación y colaboración entre la escuela y la familia, proporcionando recursos, actividades y estrategias que faciliten la implicación de los padres en la educación de sus hijos.

Se alienta a las instituciones educativas a invertir en el desarrollo y adquisición de materiales innovadores y actividades lúdicas que faciliten el enganche afectivo y emocional de los niños hacia la lectura y la escritura. Esto puede incluir la creación de espacios y entornos de aprendizaje que promuevan el juego, la creatividad y la exploración.

Finalmente, se recomienda la realización de investigaciones futuras que exploren la implementación del modelo FONE+GNS en diversos contextos educativos y su adaptación a diferentes poblaciones y necesidades. Esto permitirá evaluar la efectividad y aplicabilidad del modelo en una amplia variedad de situaciones y contribuir al desarrollo de enfoques pedagógicos más inclusivos y equitativos.

Referencias bibliográficas

1. *Brown, H. Douglas. (1980). Principles of Language Learning and Teaching. Prentice-Hall, Inc., New Jersey, Canadian Modern Language Review, 37(1)*

2. Dehaene, S. (2009). Reading in the brain: The new science of how we read. Penguin.
3. Flavell, John (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of cognitive Developmental Inquiry, en American Psychologist.
4. García, J. R., y Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. Review of Educational Research, 84(1), 74-111.
5. Hevner, A. R., March, S. T., Park, J., y Ram, S. (2004). Design science in information systems research. MIS Quarterly, 28(1), 75-105.
6. Molfese, V. J., Molfese, D. L., y Modglin, A. (2003). New directions in the study of early literacy development: Introduction. In V. J. Molfese & D. L. Molfese (Eds.), The development of early literacy skills in children with learning disabilities (pp. 1-8). York Press.
7. Pellitero, M., Colomer, J., y Sanmartí, N. (2018). El juego como herramienta pedagógica en la enseñanza
8. *Pintrich*, P.R. y Schunk, D.H. (2002) Motivation in education: Theory, research and applications. Upper Saddle. River, NJ: Merrill .
9. *Snow*, C.E., *Burns*, M.S., & *Griffin*, P. (eds.) (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press
10. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press

Capítulo 6

Análisis de los niveles de lectura crítica como competencia comunicativa genérica: Prensa Escuela estrategia de lectura y escritura.

“El que sabe pensar, pero no sabe expresar lo que piensa;
está en el mismo nivel que el que no sabe pensar”
Pericles

Andrea Patricia Lorduy Díaz¹
María Daniela Romero López²
Héctor Urzola Berrio³

Resumen

La competencia comunicativa es saber comunicarse en un campo del conocimiento y un saber aplicado; saberes que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores (precondiciones, criterios, usos, reglas y normas) para realizar actos comunicativos eficientes en un contexto determinado, según necesidades y propósitos. De lo anterior, se deduce la importancia y la necesidad de formación de las competencias comunicativas de una generación productiva ante los retos de una sociedad globalizada e interconectada. En este sentido, la competencia en lectura crítica evalúa el nivel alcanzado por los estudiantes para interpretar, inferir, comprender, aprender, y fijar po-

¹ Docente investigadora – Centro de investigación e innovación, Corporación Universitaria Antonio José de Sucre.

² Directora del Programa de Comunicación Social de la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre

³ Director del Centro de Investigación e Innovación, Corporación Universitaria Antonio José de Sucre

siciones críticas frente a un texto, aunque no sean especialistas en el tema de lectura.

Así las cosas, la presente investigación tiene el propósito de analizar los niveles de la competencia en lectura crítica, tomando como punto de partida los evaluados por el Icfes en los estudiantes de ingreso de los primeros semestres de la facultad de ciencias sociales de la Corporación universitaria Antonio José de Sucre. Tiene una metodología transversal-descriptiva con un diseño no experimental y un enfoque cuantitativo, la población consta de 300 estudiantes de primer ingreso de la facultad, de los cuales se tomará una muestra de 42 estudiantes del programa de comunicación social, elegidos por medio de un muestreo no probabilístico. Ante el análisis, hay varios resultados que vale la pena resaltar, entre un 44% y un 47% se encuentran situados en los niveles intermedios, tendientes a un nivel bajo, la reflexión de las instituciones de educación superior ante lo dicho se transforma en un reto de renovación de las prácticas pedagógicas ante la enseñanza de las competencias comunicativas como una herramienta de desarrollo personal y profesional, ante esta reflexión surge prensa escuela como una estrategia que se une a la planeación curricular para el fortalecimiento de la lectura de textos informativos y de producción textual.

Palabras clave: Lectura crítica; Competencia genérica; Comunicación; Niveles de competencias de lectura; Producción textual; prácticas pedagógicas y Herramienta de desarrollo personal.

Introducción

La lectura crítica es una habilidad fundamental en la sociedad actual, donde la información es abundante y omnipresente. Los procesos comunicativos crecen y se produce en la sociedad tecnológica actual interconectada, donde prima la hipercomunicación; en este ambiente, se conforman la opinión y comportamiento de los receptores. Ante tales distintas formas de interacción, se requiere de la formación, no sólo comunicativa sino de una actitud crítica a través del desarrollo del conjunto de habilidades necesarias para la comunicación (Caldeiro y Aguaded, 2015). En este sentido,

el presente capítulo titulado “Análisis de los niveles de lectura crítica como competencia comunicativa genérica: Prensa Escuela estrategia de lectura y escritura” pretende explorar esta competencia y su aplicación en el contexto actual, siendo un compromiso social el fomentar la comprensión crítica de diferentes tipos de texto, incluidos los textos mediáticos en estudiantes de educación superior.

Partiendo de lo anterior, resulta válido internarse en una reflexión que afirma que egresados de instituciones educativas y universidades en ocasiones presumen que saben leer de forma crítica porque son capaces de realizar un resumen, una reseña o un ensayo de un texto. Sin embargo, lo que no han considerado es que la concepción de lectura crítica se ha transformado, en nuestros días, no se concentra solo en las letras de un texto, incluye además el significado, el contexto y la ideología que el mismo plantea. A su vez, la lectura crítica ya no se piensa como el proceso en el que se reconoce el inicio, el desarrollo y la conclusión de un texto, o el proceso en el que simplemente se identifica una estructura interna o externa de un texto, sin descuidar los elementos mencionados, hay más en un proceso de lectura crítica.

Lo dicho, nos lleva entonces a redefinir la lectura crítica en nuestros días, en términos de Celly y Sierra, 2011, hacer lectura crítica no implica solo entender el texto, no se trata de expresar una opinión sin ningún criterio, por el contrario, si se trata de realizar una interpretación fruto de la comprensión o estudio del texto. En otras palabras, es agregar significado, aplicado al mundo de la vida.

En la actualidad, muchos de los jóvenes que inician estudios universitarios presentan, en ocasiones, una formación insuficiente para afrontar las exigencias de este nuevo entorno, es así como, expresan un bajo nivel de comprensión crítica e intertextual, o propositiva; y que esto se convierte en un obstáculo para el desarrollo de las metodologías académicas y pedagógicas en una institución de educación superior, cuyo propósito es elevar la formación con un nivel de calidad. En el momento en que los estudiantes logran llegar a semestres superiores deben dar cuenta de la comprensión y la producción de textos desde la inferencia, codificar y decodificar información; y en el plano oral, producir un discurso que les permita evidenciar el nivel de conocimiento que ostentan; sin embargo, parece ser más evidente la dificultad, en el campo oral y escrito.

Con el sorprendente crecimiento de las tecnologías, las instituciones de educación superior, parecen haber perdido a los estudiantes que piensan en producir textos originales y creativos, esto gracias a la herramienta de cortar y pegar, y que decir de las herramientas de inteligencia artificial a disposición de todos y con una gama de información lista para ser utilizada sin mayores esfuerzos. Incluso la reunión presencial en la que varios compañeros protagonizaban debates y el planteamiento de la redacción de ideas, ha sido reemplazada por el envío de partes de un trabajo que difícilmente se muestra cohesivo y no responde a los requerimientos de producción de saber que orienta el docente.

La Corporación Universitaria Institución Antonio José de Sucre alberga estudiantes de distintos grupos socio económicos, entre ellos algunos de estratos medio o bajo, provenientes de instituciones educativas que poco provocan una cultura de lectura y de producción textual acorde a las exigencias de las evaluaciones externas, como la Saber 11 o Saber Pro, incluso las de medición internacional como las PISA. En este sentido, es pertinente, actual y necesario entender el impacto de la formación en competencias comunicativas para enfrentar las exigencias en todos los entornos: familiares, sociales, académicos y profesional. En palabras de Pulido (2004), el aprendizaje correcto de la habilidad del lenguaje para expresar, interpretar y negociar significados socioculturales en la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito, permite que el proceso de comunicación sea eficiente y esté matizado por modos de actuación en escenarios apropiados.

Las Competencias Comunicativas se conciben como un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante toda la vida, con el propósito de participar con eficiencia y destreza, en diferentes contextos de la comunicación en la sociedad humana. Hablar, escuchar, leer y escribir son del lenguaje, a partir de su uso, nos desenvolvemos en la cultura y la sociedad, y a través de su desarrollo, nos hacemos competentes comunicativamente.

En términos de Niño (2008), se confirma que la competencia comunicativa es saber comunicarse en un campo del conocimiento y un saber aplicarlo; saberes que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores (precondiciones, criterios, usos, reglas y normas) para realizar actos comunicativos eficientes en un contexto determinado, según necesidades y propósitos. De lo anterior, se deduce la importancia y la necesidad de for-

mación de las competencias comunicativas de una generación productiva ante los retos de la sociedad globalizada e interconectada.

Según Casanova (2012) las competencias no surgen de forma espontánea, y definitivamente no son instantáneas, se necesita de intencionalidad y sistematicidad formativa (incluso la experiencia como elemento competencial, en muchos casos adquirido fuera del sistema formal, requiere de la contextualización y transferencia oportuna para que resulte posible su aplicación a situaciones nuevas), pues son el resultado de un proceso planificado, continuado y rigurosamente evaluado. En cada competencia, por lo tanto, subyacen múltiples habilidades, conocimientos, valores, emociones, experiencias, estrategias de actuación, motivaciones y actitudes, pues esta no es solo el reflejo de una capacidad o destreza concreta. La competencia implica el despliegue de un saber complejo y no de un simple conocimiento específico, ya que supone poner en juego recursos en los campos del saber conceptualizar, saber hacer y saber ser.

Así las cosas, las competencias comunicativas proveen a los egresados de cualquier programa de formación, ya sea básica, técnica, profesional o posgradual; una herramienta importante de conexión y socialización en todos los contextos en lo que interactúe.

Partiendo de lo dicho antes, en el presente capítulo se pretende conocer el estado o el nivel de lectura crítica como competencia comunicativa de los estudiantes de primer semestre en el programa de comunicación social; para analizar las condiciones, en términos de competencias genéricas, que propone Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, de la lectura crítica y la comunicación escrita en los niveles de educación superior. Sumado a la concepción de Prensa Escuela, como una estrategia valiosa de lectura y escritura que tiene como objetivo fortalecer la comprensión crítica de los textos mediáticos en estudiantes de educación superior, específicamente del programa de Comunicación social. Lo dicho, expone las implicaciones pedagógicas de la estrategia Prensa Escuela en el desarrollo de habilidades de lectura crítica y escritura, destacando su potencial para promover una ciudadanía activa y participativa en la sociedad actual. Con un enfoque interdisciplinario que combina la educación, la comunicación y la pedagogía, este capítulo ofrece una visión integral y reflexiva sobre la importancia del análisis de los niveles de lectura crítica

en la formación de estudiantes informados y comprometidos en la era de la información.

Hasta este punto, múltiples interrogantes pueden asaltar esta reflexión, cuál es el origen de esta problemática, hasta dónde afecta este fenómeno a estudiantes en su etapa de formación y en su etapa laboral productiva, un sin fin de casos reales vinculan el éxito profesional a una suma de habilidades y competencias en donde la comunicación efectiva, desde lo escrito y lo discursivo, juegan a ser factores determinantes en permanecer y ser referentes en cualquier contexto o posición.

El presente estudio analiza los niveles, que se espera, tengan estudiantes que egresan de la educación media para iniciar su recorrido universitario, pasando por un caso específico en la facultad de ciencias sociales, y en ésta, el programa de comunicación social de la Corporación Universitaria Antonio José de sucre durante el 2020, un año atípico, pero muy significativo para venir sobre las prácticas formativas, educacionales y curriculares, sobre las cuales se reflexiona en pro de comprender el estado actual para pensar en la transformación del futuro.

Metodología

Esta investigación tiene un enfoque mixto debido a que pretende desarrollarse en fases, combinando un diseño cualitativo con uno cuantitativo, puesto que en la primera fase se busca analizar los niveles de lectura crítica como competencia genérica en los estudiantes de primer ingreso, y posterior, proponer un programa de prensa escuela, previamente diseñado e incluido en currículo, para luego pasar a la fase final de implementación del programa. Ante lo cual Sampieri, Collado y Baptista (2003) “determinan que éste consiste en recolectar datos para contestar preguntas de investigación establecidas previamente y utilizar la medición numérica, el conteo y uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población” (p.4). Así, esta investigación cuenta con el insumo de los resultados liberados por el ICFES, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Además, es una investigación transversal descriptiva a lo cual Sampieri, Collado y Baptista (2003) establecen que este tipo de estudios “buscan especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice, describiendo tendencias de un grupo o población” (p.92). Es así como se estipula que la investigación que se realizará por medio de este proyecto busca recoger información para analizar las características de la muestra.

El nivel de investigación es no experimental, ante esto Sampieri, Collado y Baptista (2003) establecen que son aquellos estudios “que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos” (p.152).

La población consta de 300 estudiantes de primer ingreso de la facultad, de los cuales se tomará una muestra de 42 estudiantes del programa de comunicación social, elegidos por medio de un muestreo no probabilístico, para Sampieri, Collado y Baptista (2003) plantean que “es un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación, además de eso, son casos simplemente disponibles a los cuales tenemos acceso” (p.189), para el caso es de gran utilidad la medición con los estudiantes del programa de comunicación los cuales puede pensarse son un grupo de referencia en la adquisición y uso de las competencias lectoras y escritoras en las competencias comunicativas.

Dentro de los documentos objeto de análisis se tiene la información liberada por el ICFES, (2019- 2020) recopilada en formatos que revelan la característica de los estudiantes e información de los mismos como sus nombres, identificación, institución educativa de donde egresan en sus estudios de bachillerato, edad, año y periodo en el que presentan la prueba, los puntajes individuales, los puntajes de referencia con respecto a la universidad y a la media nacional. Este sentido, el proceso de inicio de recolección y de organización de la información configura gran parte del procedimiento para posterior a ello profundizar en la tarea del análisis de los datos y tener las conclusiones necesarias para el presente estudio.

En el proceso metodológico, es preciso sumar la inclusión del programa de prensa escuela, que concibe su implementación a través de un

diseño de investigación-acción cualitativo, también llamado Investigación Acción Participativa (IAP) o Investigación Participativa, puesto que integra el proceso de investigación con la participación de los sujetos evaluados y la acción en conjunto entre investigadores y participantes para gestar un cambio frente a algún problema, necesidad o fenómeno de una comunidad, una población, una organización, etc. (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) y recoger los resultados de la experiencia, que en este caso corresponden al desarrollo de la estrategia de prensa escuela virtual bajo la dirección del programa de comunicación de la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre.

El programa de prensa escuela, integrado a signaturas como teoría de la comunicación y prensa, consistió en un conjunto integrado talleres desarrollados desde la virtualidad con encuentros presenciales, con el objetivo de fortalecer las competencias comunicativas y ciudadanas de los estudiantes. Este programa estuvo constituido por 9 talleres, los cuales incluyeron diferentes actividades orientadas hacia la lectura, escritura, el análisis crítico y ciudadano de contenidos informativos y de comunicación de prensa escrita y digital en portales web, periódicos online, redes sociales, entre otros sitios en línea; para los cuales se requirieron tanto recursos humanos (profesores y estudiantes), recursos tecnológicos y digitales como computadores, internet, aplicaciones, redes sociales, entre otros; además de materias y equipos de fotografía y diseño gráfico.

Para el desarrollo e implementación de esta estrategia de prensa escuela, se llevaron a cabo una serie de fases que permitieron su ejecución y posterior evaluación de la experiencia, dentro de las cuales se encuentran:

- **Fase 1.** Identificación y selección de la muestra
Para la identificación de estudiantes de primer ingreso se tuvo acceso a los registros de admisiones y al análisis de los resultados de la prueba saber 11, el insumo necesario para caracterizar a los estudiantes del programa de Comunicación Social.
- **Fase 2.** Creación y adaptación curricular del programa de prensa escuela
En esta segunda base, se procedió a crear y adaptar el programa de prensa escuela a la estructura curricular, de asignaturas orientadas por profesores investigadores de la Corporación Universitaria Antonio José de Sucre, en función de las características de la muestra elegida y de

los objetivos y temas que se querían tratar para estimular las competencias comunicativas, lectoras y escritoras, así como ciudadanas de los estudiantes, por lo cual se procedió a incluir los materiales, recursos y herramientas digitales necesarias para poder llevar a cabo los talleres desde la virtuales y presenciales.

- **Fase 3.** Implementación del programa de prensa escuela

La experiencia de prensa escuela se implementó a lo largo de 4 semanas durante las cuales los estudiantes participantes llevaron a cabo una serie de talleres con actividades relacionadas con diversos temas enmarcados en la lectura, construcción y análisis de contenido informativo y de comunicación, como noticias, blogs, infografías, entre otras, con el propósito de promover o estimular competencias para la lectura, la escritura, la oralidad y la ciudadanía.

- **Fase 4.** Evaluación de la experiencia y construcción de informe de resultados.

Una vez implementado el programa de prensa escuela, se procedió a conocer la percepción y valoración de los estudiantes con relación a la experiencia, para lo cual se usó un formulario online para ser diligenciado por estos, cuyas respuestas una vez depositadas pasaron a ser analizadas cuantitativamente a través de las herramientas estadísticas de Excel, para la construcción de graficas estadísticas que presentaron los resultados de la valoración y se integraran con la información cualitativa recolectada de la experiencia para construir el informe final de resultados.

Resultados y discusión

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional sitúa el diseño de los planes de estudio, la enseñanza en el aula y establece, en su conjunto, expectativas de calidad sobre lo que deben aprender, hacer y saber hacer los estudiantes a lo largo de su formación. Con base en esto, el ICFES busca evaluar las competencias desarrolladas durante la formación básica y media a través del examen Saber 11.

El Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación (ICFES), conforme a la Ley 1324 de 20091, tiene el propósito de evaluar, a través de

exámenes externos estandarizados, el proceso de formación que se ofrece en el servicio educativo en los distintos niveles. Esta ley también dicta que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) define lo que debe evaluarse en estos exámenes. Este proceso de verificación aporta muchos elementos para el seguimiento de los estándares que la educación colombiana.

Según el marco legal el decreto 869 de 2010 el examen saber 11 tiene unos objetivos muy claros, en el marco de este trabajo en válido retomar algunos de ellos: “Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que están por finalizar el grado undécimo de la educación media” este objetivo nos dice, entonces, que tales competencias son las bases necesarias para que un estudiante realice una transición sin mayores dificultades a las exigencias que sugiere la educación superior. Para reafirmar lo dicho; la prueba pretende proporcionar a las instituciones educativas información oportuna sobre las competencias de los aspirantes a ingresar a programas de educación superior, que sirve como plataforma para el diseño de programas de nivelación académica y prevención de la deserción en este nivel, esto puede parecer básico, sin embargo, es una herramienta valiosa en la tarea de garantizar una formación integral.

Con dirección al análisis de los datos que nos precisa el estudio es necesario conocer la prueba que aplica el ICFES, este a su vez tiene varias pruebas la de lectura crítica, matemáticas, sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés; para el caso es importante reconocer la de lectura crítica que es la que nos proporciona datos en la investigación. Esta evalúa las competencias necesarias para comprender, interpretar y evaluar textos que pueden hallar en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados. Se espera que los estudiantes que culminan la educación media cuenten con las capacidades lectoras para tomar posturas críticas frente a esta clase de textos. Es decir, La lectura crítica, vista desde ese lente, es comprender de manera significativa un texto, a la vez que se realiza una apropiación del mismo en relación con la realidad que el lector está viviendo. Significa tomar una postura y reflexionar sobre lo que el autor quiere dar a conocer, y la incidencia que presenta lo escrito dentro del contexto social donde está siendo recibido.

La prueba de lectura crítica evalúa tres competencias que recogen, de manera general, las habilidades cognitivas necesarias para leer de manera

crítica, la primera, identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto. Esta competencia se refiere a la capacidad de identificar y comprender los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales que componen un texto. La segunda, comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global, aquí se requiere capacidad de comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que este adquiera un sentido global, por último reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido, esta competencia se refiere a las habilidades cognitivas necesarias para ser un lector crítico y consiste en la capacidad de enfrentar el texto críticamente; para ello, el lector debe evaluar la validez de los argumentos, identificar supuestos, reconocer estrategias argumentativas y retóricas así como establecer relaciones entre los contenidos y las variables del contexto, tarea nada fácil sin la comprensión global del proceso lector de manera crítica.

La prueba de lectura crítica utiliza, a grandes rasgos, dos tipos de textos: continuos y discontinuos. Los primeros se leen de manera secuencial y se organizan en frases, párrafos, secciones, capítulos, etcétera. Los segundos, en contraste, no se leen secuencialmente e incluyen cuadros, gráficas, tablas, etc. Adicionalmente, tanto los textos continuos como los discontinuos se dividen en literarios e informativos; estos últimos, a su vez, en descriptivos, expositivos y argumentativos.

Tabla 1. Tipos de textos

	Literarios	Informativos (descriptivos, expositivos, argumentativos)
Continuos	Novela, cuento, poesía, canción, dramaturgia.	Ensayo, columna de opinión, crónica.
Discontinuos	Caricatura, cómic.	Etiqueta, infografía, tabla, diagrama, aviso publicitario, manual, reglamento.

Fuente: Guía de orientación 31 Saber 11.º 2020-1

Tabla 2. Distribuciones de preguntas por tipo de textos

Tipo de texto		Porcentaje de preguntas
Continuos	Literario	24 %
	Informativo (no filosófico)	30 %
	Informativo-filosófico	30 %
Discontinuos	Literario	8 %
	Informativo	8 %

Fuente: Guía de orientación 31 Saber 11.º 2020-1

Las preguntas no exigen al estudiante un saber específico desde textos literarios o filosóficos, se observa que la prueba se centra en la capacidad de identificar y comprender la manera como se estructura un texto, las ideas que presenta, los argumentos que las sostienen, entre otros. Sin embargo, la familiaridad con algunos de los escritores, conceptos y debates significativos en el campo de la filosofía puede contribuir a un buen desempeño en la prueba, lo que podríamos ver como un acercamiento a cultura general o aprendizajes transversales a la formación.

De lo dicho, es pertinente la siguiente precisión “Comprender e interpretar un texto exige al lector estar en permanente movimiento, desplazarse entre ciertas dimensiones. En la literal el lector decodifica, reconoce palabras y frases, relaciona significados. En la dimensión inferencial el lector lee “entre líneas” y le da sentido al texto; en la dimensión crítica el lector identifica el significado que el texto encierra y los interrelaciona con los saberes previos que posee”. (Cely y Sierra, 2011, p.17) Lo que reafirma que un estudiante en su bagaje rescata lo previo, los recursos de cultura general, las experiencias que le supone años de formación en diferentes ciclos de formación.

Un análisis obligado en este estudio es el de los niveles de desempeño estipulados en la prueba, tienen el objetivo de complementar el puntaje numérico que se otorga a los estudiantes del examen. De igual manera, permiten agrupar a los estudiantes en 4 niveles (1, 2, 3 y 4). Cada nivel de desempeño incluye una descripción cualitativa de las habilidades y conocimientos que se estima ha desarrollado el estudiante en cada nivel, el nivel I que se ubica entre 0 y 35 puntos; el estudiante que se ubica aquí probablemente identifica elementos literales en textos continuos y discontinuos sin

establecer relaciones de significado; es un nivel básico, primario el cual es necesario para el resto, pero si un estudiante se ubica en el, demuestra poca apropiación de proceso crítico en la lectura.

El nivel II entre 46 y 50 puntos, en este se ubica un estudiante cuando comprende textos continuos y discontinuos de manera literal. Reconoce información explícita y la relaciona con el contexto. La clave de este nivel está en la posibilidad de comprender, reconocer y relacionar información, para estar incluido en este nivel, el estudiante: identifica información local del texto, identifica la estructura de textos continuos y discontinuos., identifica relaciones básicas entre componentes del texto, identifica fenómenos semánticos básicos, reconoce en un texto la diferencia entre proposición y párrafo, identifica intenciones comunicativas, entre otros descriptores, este nivel retoma el primer nivel y adiciona elementos de mayor complejidad, sin embargo sigue siendo un rango básico en la escala que nos lleva al leer en forma crítica.

El nivel III entre 51 y 65 puntos, además de lo descrito en los niveles anteriores, el estudiante que se ubica en este nivel interpreta información de textos al inferir contenidos implícitos y reconocer estructuras, estrategias discursivas y juicios valorativos. Entre los descriptores generales se debe llegar a: Jerarquiza la información presente en un texto, inferir información implícita en textos continuos y discontinuos, establecer relaciones intertextuales, reconocer la intención comunicativa del texto, relaciona marcadores textuales, reconocer la función de figuras literarias, identifica el uso del lenguaje en contexto, analizar y sintetizar la información contenida en un texto, identifica la estructura sintáctica en textos discontinuos y establecer la validez de argumentos, este nivel supone un compromiso global con la lectura profunda de un texto, es necesario hacer uso de varios procesos sine qua non en el camino a la lectura crítica, es exigente visto desde la particularidad de cada descriptor, pero en el engranaje un peldaño lleva al siguiente.

El ultimo nivel, el IV, entre 66 y 100 puntos, además de lo descrito en los niveles anteriores, el estudiante en este nivel reflexiona a partir de un texto sobre la visión de mundo del autor (costumbres, creencias, juicios, carácter ideológico-político y posturas éticas, entre otros) da cuenta de elementos paratextuales significativos presentes en el texto. Finalmente, valora y

contrasta los elementos mencionados con la posición propia. Hasta este momento, vista la globalidad del proceso, es posible proponer soluciones a problemas de interpretación que subyacen en un texto, evaluar contenidos, estrategias discursivas y argumentativas presentes en un texto, relacionar información de dos o más textos para llegar a una conclusión, aplicar conceptos de análisis literario, reconocer los contextos como elementos importantes en la valoración de un texto, asumir una postura crítica frente a los planteamientos de un texto.

Vale la pena resaltar el siguiente pensamiento de una autoridad en el campo de la criticidad en la lectura; en términos de Daniel Cassany (1997) “la habilidad de ser críticos es un único procedimiento didáctico que fortalece un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidades de compromiso con la comunidad” esto para adentrarnos en la revisión de resultados puntuales.

Tabla3. Panorama histórico de competencias

Fecha de nacimiento	Documento de identificación	Ciudad de presentación de la prueba	Año de presentación de la prueba	Puntaje en Lectura crítica	Puntaje en Matemáticas	Puntaje en ciencias Sociales y Ciudadanas	Puntaje en ciencias Naturales	Puntaje en inglés
		SINCE	2011					
		CAIMITO	2011					
		BOGOTÁ	2011					
		SINCELEJO	2011	47	55	46	38	36
		N/A	2011					
	1005473403	N/A						
	1102875081		2013					
26/04/2001	1005665326							
31/01/2004	1102574771	MAGDALENA	2019	50	48	47	50	29
20/06/2002	1193228306	SINCELEJO	2018	56	52	64	54	51
27/04/1985	1069462802							
23/04/1998	1005582096	COROZAL	2015	41	49	46	53	44
15/07/2001	1005570516	SINCELEJO	2018	51	44	39	45	47
26/12/2000	1005567382	SINCELEJO	2017	66	52	58	62	58
20/06/2001	1005626261	SINCELEJO	2018	64	54	52	59	57
7/05/1994	1102860350							
20/12/2001	1005441799	SINCÉ	2018	51	56	47	50	51
20/08/2003	1102228079	SAN BENITO	2019	46	35	33	31	31
15/07/2000	1005426018	BETULIA	2018	50	52	47	43	31
14/03/2002	1005583109		2018	56	61	49	42	55
30/03/2003	1193079706	ANTONIO PRIETO	2019	63	59	58	56	52
18/11/1987	1100543993							
16/05/2001	1193030726	SINCELEJO	2018	63	53	61	55	57
5/08/2002	1005652883	SAN ANDRÉS DE SOTAVEENTO	2019	60	44	64	43	40
25/08/2001	1005571029	SINCELEJO	2018	47	48	52	58	43
26/10/2002	1193077289	SINCELEJO	2018	50	53	44	56	55
1/12/2001	1005627965	SINCELEJO	2018	52	55	51	41	51
9/04/2002	1005440734	SINCELEJO	2019	59	53	43	46	54
13/10/1997	1102880250							

Fuente; propia de elaboración, 2022.

Luego de la revisión de la información recolectada el panorama de análisis nos lleva a este punto:

Gráfico 1. Niveles de competencias



Fuente: Niveles de desempeño obtenidos en el año 2021 - 1

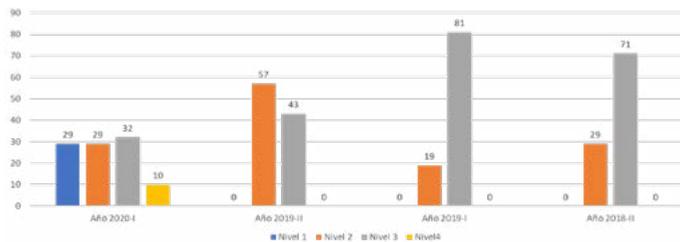
El panorama está relacionado con los indicios que nos llevaron al planteamiento inicial de la investigación, las dificultades se pueden observar en los porcentajes repartidos por niveles discriminados así: un 58% de los estudiantes se ubica en los niveles I y II, 29% respectivamente en cada uno, estamos hablando de más de la mitad de los estudiantes de primer ingreso, establecidos en los niveles primarios, básicos en relación a la lectura desde el lente crítico, con la revisión de cada nivel entendemos lo que pueden hacer: identificar información, estructura, fenómenos semánticos, intenciones comunicativas y relaciones básicas, este saber es necesario para alcanzar niveles superiores, sin embargo, este análisis deja al descubierto que los saberes con los que el estudiante se enfrenta a la prueba no son suficientes para demostrar apropiación del proceso secuencial, gradual y progresivo que supone la lectura crítica como competencia comunicativa genérica.

El porcentaje restante de la población ubicada en el 42% de la general estudiada, se establecen en los niveles III y IV, con un 32% y un 10 %

respectivamente, este equivalente nos deja ver el grupo de estudiantes que logra demostrar apropiación del proceso en el que se dan pasos mucho más cercanos a proponer soluciones, evaluar contenidos, aplicar análisis, reconocer contextos, realizar reflexiones, plantear juicios y valoraciones, las cuales cuentan como procesos de pensamiento superior que se han engranado para generar individuos cada vez más competentes y con habilidades claras para interactuar en forma crítica en todos los contextos en los que se desarrolle, lo dicho sobre el proceso en sí de la lectura crítica Bernabeu (2015), la encapsula en un proceso para hacer juicios, a su vez identifica ciertas habilidades que tienen que ver con la intención, con la exactitud, lógica, confiabilidad y autenticidad del escrito e incluso del discurso.

Como un elemento emergente en la investigación vale observar la siguiente información histórica y de recorrido en el análisis de los niveles de desempeño en lectura crítica en el programa de comunicación social:

Gráfico 2. Niveles de lectura crítica en la prueba saber 11 de estudiantes de primer ingreso del programa de Comunicación Social.



Fuente: Elaboración propia, 2022

Si bien no es se trata de un estudio comparativo en el tiempo, es muy disiente la gráfica que recuperando el perfil de ingreso, data de tres periodos antes del estudiando, nos muestra que la dificultad para alcanzar los niveles superiores de desempeño en lectura crítica es pronunciada, destacable que en los periodos pasados ningún estudiante se ubicara en el nivel IV de desempeño, es imperioso en lente de los académicos para revisar las causas y las consecuencias de este hallazgo en los profesionales que al parecer tiene muchas falencias cuando se les requiere la competencia para comunicarse en forma efectiva y eficaz.

Partiendo de los resultados, y ante la necesidad de contribuir ante una problemática generalizada, surge la estrategia de los programas de prensa de escuela, de acuerdo con Santos Martínez y Leal Pacheco (2018) son espacios de aprendizaje que acercan a los jóvenes a la experiencia de la comunicación a través de contenidos educomunicativos que integran metodologías participativas orientadas hacia el proceso comunicativo en la escuela y la universidad, para generar experiencias que permitan el desarrollo de habilidades directivas, el compromiso ciudadano, las competencias orales y escritas, entre otras.

Espinel de Segura (2010), asegura que un programa de presan escuela permite que la institución educativa se concientice de la relevancia de la información en la educación de los estudiantes como ciudadanos, permitiendo el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, así como la mejora de diversas habilidades lectoras - críticas - cognitivas como analizar, relacionar, comparar, criticar constructivamente, memorizar y observar la realidad regional, nacional e internacional, al igual que lograr un mayor acercamiento con la lectura y escritura crítica, el desarrollo de un vocabulario amplio, la adquisición de valores, la responsabilidad ciudadana, el trabajo en equipo y la libre expresión tanto oral como escrita, junto con la generación de ideas y acciones de mejora para la sociedad, convirtiéndose en un referente de innovación pedagógica.

Algunos antecedentes de este programa los podemos encontrar en el contexto internacional, cuando, en 1932, el New York Times ingresó a las aulas de clase para apoyar a los maestros y estudiantes en el proceso educativo. Desde ese entonces, en más de 80 países del mundo los periódicos realizan este programa con cientos de colegios y miles de jóvenes, a lo que se le ha denominado, prensa escuela.

En América Latina el programa Prensa Escuela existe en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Uruguay y Venezuela. Cada Periódico decide cómo desarrollar el programa, pero comparten un mismo objetivo: aportar al mejoramiento de la calidad de la educación y aumentar los índices de lectura entre los jóvenes por medio de la utilización del periódico como instrumento pedagógico, que abre las puertas de la escuela a la vida cotidiana (Cano, Jaillier y Tamayo, 2007, pp. 134 - 135).

En lo que respecta al contexto colombiano, de acuerdo con Cano, Jaillier y Tamayo, (2007, p.135) la Prensa Escuela nace cuando en 1993 se celebró un convenio entre la Asociación Nacional de Diarios -Andiarios-, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI- y el Ministerio de Educación Nacional, para poner en marcha el proyecto Prensa Escuela. En la actualidad, 16 diarios en Colombia adelantan el programa.

En este contexto, las universidades Pontificia Bolivariana (UPB), San Buenaventura, seccional Medellín (USB) y el periódico El Colombiano unen sus esfuerzos alrededor de un propósito común: aportar a los procesos formativos de los estudiantes en las instituciones de educación básica secundaria y media de la región. Para ello, estas tres instituciones desarrollan el programa de Prensa-Escuela en diversas escuelas y colegios de la ciudad de Medellín y municipios cercanos, utilizando la estrategia del Taller de Apoyo a Medios Escolares (TAME), en el cual estudiantes de las universidades UPB y USB realizan un proceso de acompañamiento a las instituciones participantes en el programa en torno a la construcción de un medio escolar como experiencia pedagógica para potenciar las dimensiones comunicativas (Peña, 2015).

En la aplicación de los talleres de prensa escuela desarrollados a lo largo de las 4 semanas en las que se implementó, se muestra en la tabla 1 y la experiencia en el marco de la realización de cada uno de los 9 talleres llevados a cabo se describe a continuación semana a semana, y resultados obtenidos del proceso de implementación de una estrategia de prensa escuela virtual para fortalecer competencias genéricas (Comunicativas en lectura y escritura)

En este sentido, este programa de prensa escuela, representó una innovación educativa que puede mejorar la práctica profesional de los formadores, considerando que la innovación educativa orientada hacia la transformación de la manera tradicional de enseñar y aprender, puede ser un motor que impulse cambios significativos en los procesos de formación, sobre todo si incentivan el uso de las TIC, por ejemplo para la búsqueda de contenidos para aprender a través de la red y además estimulen la visión crítica acerca del manejo de la información a la que acceden, junto con su validez y efectividad para construir conocimiento significativo.

Por otra parte, dentro de los resultados que más destacaron de esta investigación, se encuentra la valoración tan positiva con respecto a los talleres desarrollados, donde todos los estudiantes califican como excelente la experiencia y aseguran que dentro de los aspectos más importantes a la hora de considerar esta calificación se encuentran las actividades realizadas, los temas tratados y los recursos utilizados para estimular las competencias comunicativas, especialmente desde la lectura crítica.

Estos resultados coinciden que los diversos hallazgos de experiencias de otros programas de prensa escuela implementados en varias instituciones y universidades de Colombia y del mundo, que han demostrado ser de gran utilidad para el desarrollo y fortalecimiento de competencias comunicativas y ciudadanas, evidenciando ser un recurso de formación complementaria muy entretenido, productivo y de gran aceptación por estudiantes de educación media y superior (Guerrero Cabrera, Campuzano Baena y Acosta Gutiérrez, 2021).

En este sentido, este programa de prensa escuela representó una nueva metodología de formación complementaria para los estudiantes, haciendo uso de encuentros presenciales y virtuales asistidos por tecnologías, al considerar que es importante la construcción de pedagogías que se ajusten a las nuevas realidades, representando experiencias cargadas de novedad, acontecimiento y significado tanto para el formador como para el estudiante, al despertar su deseo por aprender con autonomía y dinamismo (Chacón, 2019), utilizando herramientas tecnológicas que motiven aún más al encuentro con el conocimiento, sobre todo en estos tiempos de resguardo preventivo frente al covid-19, donde la educación ha encontrado en la tecnología un gran apoyo para dar continuidad a los procesos formativos desde entornos remotos.

Entre tanto, también se reconoce que de acuerdo con la valoración de los estudiantes con respecto a la experiencia de implementación de la prensa escuela, estos consideran en gran medida que los talleres permitieron mejorar sus competencias comunicativas orientadas hacia la lectura y la escritura de textos, especialmente de carácter informativo y noticioso, así como también mejorar competencias ciudadanas importantes, lo cual coincide con lo expuesto por Manzano Díaz, Bravo Alvarado, y García Lebroc (2019), quienes aseguran que una estrategia de prensa escuela contribuye al

desarrollo de competencias comunicativas como la expresión y comprensión oral y escrita que son de gran importancia para la comprensión de textos con diferentes estructuras y de entornos socioculturales concretos, permitiendo la gestión y construcción de significados y perspectivas personales y colectivas, las cuales puedan relacionarse con la comprensión de la sociedad y sus diferentes fenómenos.

Así mismo, específicamente con respecto a la mejora de las competencias ciudadanas, se reconoce el gran valor que para los estudiantes tuvieron estos talleres al contribuir con el mejoramiento de los conocimientos y habilidades relacionadas con la ciudadanía y la democracia, lo cual resulta relevante si se considera que el mundo actual demanda a la educación a los estudiantes desde la comprensión de la sociedad en la que vive, a partir del conocimiento de sus deberes y derechos como ciudadanas bajo un sentido crítico ante la administración del gobierno, siendo consciente de la política y la democracia del país, así como del respeto y la práctica de los derechos humanos, junto con la responsabilidad social y ambiental (Verjel, 2020).

En sentido es posible afirmar que los resultados de este estudio revelan que el programa de prensa escuela implementado resulta ser muy útil y valorado como excelente por parte de los estudiantes para el mejoramiento de competencias comunicativas y ciudadanas, utilizando recursos tecnológicos y digitales que hagan más amena y productiva la experiencia de conocer y producir prensa digital, lo cual en términos generales coincide con un reciente programa prensa escuela digital conocido como “Inter Aulas”, propuesto por Torres, el cual demostró ser eficiente y exitoso en la formación de competencias comunicativas, así como la conciencia crítica y ciudadana, mejorando además las competencias tecnológicas de los estudiantes, considerando que el uso de las tecnologías de información y la comunicación ha demostrado ser un factor significativamente influyente en el desarrollo de las competencias genéricas como la expresión y comprensión oral, la comprensión y producción de textos, así como las competencias ciudadanas en los estudiantes (2018).

En este orden de ideas, la presente investigación evidenció que la prensa escuela puede ser una estrategia muy buena para potenciar las competencias de los estudiantes, si se tiene en cuenta que las nuevas tecnologías en combinación con otras estrategias pedagógicas como los programas de

prensa escuela, han demostrado ser un gran aporte para avanzar en la calidad educativa (Espinel de Segura, 2010), siendo muy útiles para el desarrollo de competencias que impacten en la formación integral de los estudiantes, considerando que las tendencias educativas vinculadas a la virtualidad como las plataformas en línea, los cursos abiertos masivos (MOOC), los gestores de contenidos de aprendizaje y el e-learning, se han convertido en recursos útiles en la actualidad para mejorar la calidad educativa (Sánchez, O, et al., 2019).

Tabla 1. Estructura de talleres de prensa escuela

Semana	Taller prensa escuela virtual	Objetivo	Tema	Metodología / Recursos	Competencia estimulada
1	Taller 1: ¡Un juego para empezar!	Reconocer el programa Prensa Escuela como una herramienta de aprendizaje en el aula de clases.	<ul style="list-style-type: none"> Generalidades sobre los textos informativos y su intención comunicativa 	Metodología: Presencial Materiales: Computadores – conexión a internet Humanos: Estudiantes y docentes Tecnológicos: Quizizz (app) https://quizizz.com/	Competencia oral. Competencia lectora.
1	Taller 2: Reconocimiento de la prensa digital	Identificar las características de la prensa digital, como instrumento de generador de criterio social.	<ul style="list-style-type: none"> La prensa en formato digital. Características. La noticia en formato web. Portales de Periódicos web, nacionales e internacionales. 	Metodología: Virtual. Materiales: Computadores – conexión a internet Humanos: Estudiantes y docentes Tecnológicos: Noticia de Periódico digital https://www.eltiempo.com/vida/educacion/que-tanto-saben-los-estudiantes-colombianos-sobre-competencia-ciudadana-153848	Competencia oral. Competencia lectora. Competencia ciudadana.
2	Taller 3: Las fuentes de información.	Incentivar el uso de fuentes para dar credibilidad a sus escritos, no solo periodísticos sino también académicos.	<ul style="list-style-type: none"> Qué es una fuente. Fuentes primarias y secundarias de información. Face New- Información falsa. 	Metodología: Virtual. Materiales: Computadores – conexión a internet Humanos: Estudiantes y docentes Tecnológicos: CANVA (app) https://www.canva.com/es_419/	Competencia escrita. Competencia oral.
2	Taller 4: Fotografía periodística	Motivar el uso de la fotografía como un elemento para transmitir información y contar historias con sentido, a través técnicas profesionales básicas de fotografía.	<ul style="list-style-type: none"> Qué es la fotografía periodística. Técnicas básicas de encuadre y planos en la fotografía. Narrativas en la fotografía. 	Metodología: Presencial. Materiales: Cámaras fotográficas, celulares, salón de la institución. Humanos: Estudiantes y docentes. Tecnológicos: Cámaras	Competencia escrita. Competencia oral. Competencia ciudadana.
3	Taller 5: Mural de noticias digital	Redactar notas periodísticas de la escuela usando un discurso informativo y las fotografías tomadas.	<ul style="list-style-type: none"> Recomendaciones para la redacción de una nota periodística. Uso del padlet o mural colaborativo. 	Metodología: presencial Materiales: Computadores – conexión a internet Humanos: Estudiantes y docentes Tecnológicos: Padlet: https://padlet.com/	Competencia escrita.

Conclusiones

Para terminar bien vale expresar las siguientes afirmaciones conclusivas; la prueba de lectura crítica evalúa un proceso que evoluciona con el tiempo, los estudiantes que inician su vida universitaria con falencias en la lectura crítica les cuesta avanzar en esta etapa, para los estudiantes de comunicación social es imperante el fortalecimiento de la lectura crítica en el nivel IV, leer críticamente es un ejercicio mental que desarrolla diferentes habilidades que posee el ser humano, algunas: la autonomía, el criterio propio, la capacidad de resolver problemas entre otras y una prioridad, primero desde las universidades, luego desde la práctica docente debe ser, preocuparse por fortalecer la lectura y por ende el pensamiento crítico.

En función de todo lo expuesto anteriormente, es posible concluir que los programas de prensa escuela son realmente útiles y beneficiosos para la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de competencias genéricas en los estudiantes de educación media y superior, especialmente de habilidades para la lectura, la escritura, la expresión oral y las aptitudes ciudadanas, contribuyendo no solo a mejorar los procesos de formación educativa, sino también brindando la posibilidad de potenciar las oportunidades académicas y profesionales de los estudiantes.

Además, los programas de Prensa escuela resultan ser proyectos de carácter social, que buscan a través de la educación, formar nuevos ciudadanos con la ética de personas que velen por el bienestar común dentro de su entorno, mejores jóvenes que aporten a su comunidad por medio de la comunicación; poniendo en práctica sus conocimientos, ya que estos permiten comprender y evaluar la información que reciben y comparten.

También pretenden formar mejores estudiantes que se interesen por enriquecer su aprendizaje cada día más, por medio de la comunicación social y la investigación, de manera que aporten a sus instituciones educativas y tengan la intención de compartirlo con nuevas generaciones que fomenten la creación de proyectos para aportar a la mejora de su calidad educativa.

Referencias bibliográficas

1. Bernabeu Morón, Natalia. La lectura crítica de los medios 3: la lectura crítica. (En línea) Consultado el 27 de septiembre de 2015. Disponible en: <http://www.quadraginta.org/materiales-didacticos/trabajo-porproyectos/piensa-prensa/guiasdelprofesor/guia1/guia1-03.html>
2. Caldeiro Pedreira, M. C., y Aguaded, Gómez, I. (2015). Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*; Vol 9, No 1 (Año 2015).
3. Cano, J.M.; Jaillier, E.; Tamayo, C. (2007) La prensa en la educación: un proyecto Prensa Escuela El Colombiano – UPB
4. Casanova, M. A. (2012). La evaluación de competencias básicas. Madrid: La Muralla.
5. Cassany, Daniel. (1997) De tras de las líneas. Sobre la lectura contemporánea, Editorial Anagrama, Barcelona, 2006, pág. 21.
6. Cely, A y Cierra, G. (2011). Lectura Crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas en la educación superior. Bogotá: Universidad. P. 17
7. Chacón, F. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Educación y ciudad*, (36), 35-49.
8. Espinel de Segura, B. I. (2010). Implicaciones pedagógicas del programa Prensa Escuela en Cartagena de Indias (Colombia). *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 249-270.
9. Guerrero Cabrera, S. A., Campuzano Baena, C., y Acosta Gutiérrez, M. (2021). Una propuesta desde Prensa Escuela para formarse y transformar. *Rev. Interamericana De Investigación, Educación.*, 14(1), 333 - 364. <https://doi.org/10.15332/25005421.5845>.
10. Hernández, Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill.
11. Hernandez, Sampieri; Fernández, Collado y Baptista, L. (2003). Metodología de la investigación. McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
12. Icfes (2019). Informe nacional de resultados del Examen Saber 11° 2019. Bogotá, Colombia: Ministerio de educación Nacional.

13. Icfes (2020). Icfes publica resultados agregados de la prueba Saber 11. https://www.icfes.gov.co/inicio/-/asset_publisher/KIDrCFycXolG/blog/icfes-publica-resultados-agregados-de-la-prueba-saber-11#:~:text=En%20el%20a%C3%B1o%202020%2C%20el,y%20337%20de%20calendario%20B.
14. Manzano, Díaz, M.; Bravo, Alvarado, R. y García, Lebroc, L. (2019). Las competencias comunicativas en la formación permanente: discursos y realidades. *Revista Inclusiones*, 6(2), 87-106
15. Niño, Víctor (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá. Ecoe Ediciones.
16. Peña, Delgado, A. (2015). *Manual de escritura académica*. Madrid: Ediciones Paraninfo
17. Pulido, Arturo (2004). Hacia un concepto de competencia comunicativa integral. *Revista FORUM*. Vol. 35, n° 4. 29-31.
18. Sánchez, O; García, Guilianny; Steffens, Sanabria y Hernandez, P. (2019). Estrategias Pedagógicas en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior incluyendo Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Inf. tecnol.* vol.30 no.3 La Serena. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300277>
19. Santos Martínez, C. J., y Leal Pacheco, S. (2018). *La educomunicación desde Prensa escuela Uniautónoma*. Universidad Autónoma del Caribe.
20. Torres, J. (2018). *Uso de la tecnología de la información y comunicación (TIC) y las competencias comunicativas en estudiantes de los primeros ciclos del Instituto Superior Tecnológico TECSUP (Tesis doctoral)*. Universidad Nacional de educación, Lima Perú.
21. Verjel, S. (2020). *Las competencias ciudadanas en los textos escolares colombianos. Una perspectiva critica del contenido pedagógico (Tesis Doctoral)*. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Capítulo 7

Prácticas vernáculas de lectura y escritura: Retos y perspectivas didácticas en tiempos de incertidumbre

“Escribir es la manera más profunda de leer la vida”

Francisco Umbral

Yanina Yulieth Nieto Miranda¹

Myriam Ortiz Padilla²

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la didáctica y la transformación de las prácticas pedagógicas orientadas a la lectura y escritura desde las prácticas vernáculas de los sujetos. Para ello, se realizó la caracterización de la praxis docente con base en los presupuestos didácticos que respaldan los procesos de lectura y escritura en la básica secundaria, la identificación de los factores que permiten la construcción de una didáctica de lectura y escritura en el nivel de básica secundaria y el establecimiento del tipo de transformación en las prácticas de los docentes en relación con las necesidades socioculturales del contexto mediante una construcción colectiva de una propuesta didáctica. Lo anterior, se pretende alcanzar a partir del desarrollo de un método de Investigación-Acción-Participativa (IAP), desde un paradigma sociocrítico. Se utilizaron técnicas de recolección de información como: La entrevista en profundidad, el análisis documental y los grupos de discusión. Finalmente, la investigación cobra validez y pertinencia porque una propuesta didáctica de esta naturaleza propende por la creación de espacios

¹ Licenciada en español y Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar

² Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar

en donde la lectura y la escritura permitan visibilizar situaciones de aprendizaje desde una función social y humanizante.

Palabras clave: Didáctica; Escritura; Incertidumbre; Lectura; Prácticas vernáculas; Práctica pedagógicas y Procesos de lectura y escritura.

Introducción

En lo corrido de los últimos años, la sociedad ha sido partícipe de vertiginosos avances en distintos campos y áreas del conocimiento, los que han derivado en notables transformaciones y en la reorganización de imaginarios, usos, modos y prácticas, así como en la incorporación de nuevas herramientas. Quizá como respuesta a los diferentes retos e implicaciones que estos avances han tenido en el desarrollo social y donde palmariamente la educación se asienta como la fuente que, por antonomasia, provee de herramientas necesarias para solventar los desafíos venideros.

Hoy la educación se enfrenta a una realidad caracterizada por el cambio permanente, la incertidumbre y la crisis, y esto lleva a nuevas formas de pensamiento y a profundos retos que envuelven la acción de los docentes y sus prácticas pedagógicas y didácticas (Morin, 2011; Morin, 2005; Gamboa, 2010; Márquez, 2011; Abril, 2015). En efecto, se exige la formación de ciudadanos activos, críticos, autónomos, propositivos y éticos que logren adaptarse a las dinámicas de la actual sociedad, a las tecnologías de la información y la comunicación que impactan de manera particular los imaginarios y la conducta de los sujetos, a las exigencias medio-ambientales y ecosistémicas para detener el daño a la naturaleza y el cambio climático y procurar por un desarrollo sustentable, a las normas de conducta apegadas a los ideales y la visión de los derechos humanos, entre otros. Sin embargo, la herencia de la educación tradicional y las particularidades del sistema educativo -para el caso colombiano- no han permitido una formación que conlleve al logro de todos los ideales, objetivos y retos enunciados.

Con el pasar de los años, la lectura y la escritura han sumado a su campo, aspectos propios de otras disciplinas y ciencias, lo que ha producido

un escenario de interpretación enriquecido que permite explicar la manera en que es apprehendido el código escrito por los individuos, las tareas y actividades que desempeñan los sujetos con dicho código, y lo que se espera de una persona en el marco del desarrollo y manejo de las prácticas sociales de lectura y escritura. Desde el escenario educativo, hoy más que nunca se viene abogando por la transformación de las prácticas didácticas y pedagógicas para la enseñanza de dichas competencias, considerando el conocimiento epistemológico y metodológico elaborado en las últimas décadas sobre el tema, así como de los factores asociados al éxito de este tipo de aprendizajes (Lomas y Osoro, 1991; Hurtado y Chaverra, 2013; Ortiz, *et al.*, 2010).

En este orden de ideas, la lectura y la escritura se han venido configurando a partir de un ensamble mecanicista, asumiendo la enseñanza del todo, a partir de sus partes; con una mirada fragmentada y desarticulada de otras áreas del conocimiento y del saber; o lo que es lo mismo, mediante una práctica descontextualizada de la realidad y del momento histórico. Lo que dimana en que la mayoría de los maestros de lengua castellana incurran en prácticas escolares en su cotidianidad, que resultan desarticuladas del contexto, contrariando la integración de las mallas curriculares y los planes de estudio con las dinámicas actuales. Un ejemplo de ello son las tareas recurrentes por la búsqueda de una única comprensión sobre los textos como si se tratará de un instrumento codificado al que es difícil acceder.

Aunque los resultados de las Pruebas PISA son un referente de análisis en relación con el desempeño de los estudiantes en materia de lectura, la misma resulta limitada para explicar las fortalezas y debilidades de los jóvenes. Al ser estandarizada, desconoce el contexto socio-cultural de los jóvenes, se reduce a formas de lectura normalizadas que excluyen prácticas letradas privadas y cotidianas que adelantan los jóvenes, y homogeniza olvidando las individuales de los sujetos. Por ello, parece más pertinente y oportuno otro tipo de datos agregados en el informe de la Prueba PISA, por ejemplo, lo que leen y por qué leen los jóvenes comparando los periodos 2009 y 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, 2019). En el 2009, cerca de un 40% de los estudiantes señalaban que leían por obligación, y en el 2018 esta misma perspectiva fue señalada por un 50% de los participantes. En relación con las lecturas que realizan los jóvenes, se ven algunas diferencias significativas entre el 2009 y 2018:

disminuyó el porcentaje de lecturas de revistas (60% al 20%) y aumentó la lectura de periódicos (25% al 62%), correos electrónicos (65% al 85%), redes sociales como WhatsApp y Facebook (80% al 92%), noticias en Internet (68% al 80%) e información práctica en Internet como recetas, eventos y otros (72% al 82%).

Es notable que en Colombia el debate se ha dinamizado en la última década, tanto en el sentido de los campos curriculares como en los aspectos didácticos, donde se evidencia la implementación de una forma rutinaria y estandarizada de ejecutar las prácticas pedagógicas, debido a la metodología simplista y mecánica donde se pretende estandarizar los procesos de enseñanza y los resultados se miden en términos de evaluaciones homogenizadas que socavan la diversidad de los sujetos.

Del mismo modo, en el contexto colombiano se han realizado grandes aportes desde el campo de la didáctica, donde se percibe el lenguaje como un escenario de socialización donde priman los significados “a través de múltiples códigos y formas de simbolizar: significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en y desde el lenguaje” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 46). Sin embargo, estos esfuerzos no han sido suficientes puesto que Colombia registra índices de hábitos de lectura precarios, que se evidencian en los datos ya enunciados en las anteriores páginas. En otras palabras, las acciones desarrolladas que se han venido agenciando en torno al canon de lectura y escritura de la escuela han resultado insuficientes y poco pertinentes.

Por otra parte, mediante estrategias de trabajo colaborativo de la Red del Lenguaje a nivel nacional, con la gestión de los diferentes nodos, se ha podido transformar las prácticas pedagógicas con la implementación de la pedagogía por proyectos como modo de abordaje del lenguaje en los contextos educativos particulares. En el Departamento de Córdoba, por ejemplo, se han evidenciado intentos en relación con la conformación de una red de docentes de lenguaje, a partir de la implementación del Programa de Actualización de Docentes al servicio del Estado en el área del Lenguaje (Doria, 2006), con un enfoque textual y contextual de su enseñanza.

Sin embargo, todo este panorama resulta un tanto estrecho, puesto que la escuela para el caso colombiano ha centrado la mirada hacia la enseñanza de la lectura y escritura ubicada en lo lingüístico y cognitivo. En consecuencia, dichos procesos se han ubicado en el plano de la codificación, decodificación y comprensión, desconociendo la experiencia de lectura y escritura personal que se pudiesen dentro y fuera del aula de manera informal, es decir, las prácticas vernáculas que surgen de las reflexiones, acciones y relaciones que surgen del propio mundo de la vida, la cotidianidad y la historia compartida. En este sentido, los escenarios educativos propician didácticas estáticas y poco creativas al estar desunidas de las realidades escolares y del contexto.

Estos albures indican que las experiencias de enseñanza que han acompañado la gestión cotidiana de las prácticas docentes han estado tradicionalmente desvinculadas de los procesos de reflexión necesarios para el entendimiento de los componentes, actores y relaciones atinentes al proceso, en conjunción con su entorno escolar, con un enfoque encaminado a la comprensión de la complejidad del ser humano. Es por ello que, según lo dicho, se entiende que el diseño de los currículos, y en el mismo sentido, las estrategias de enseñanza se han centrado exclusivamente en una racionalidad instrumental, que no parte de maneras de leer y escribir, cotidianas y espontáneas, que los estudiantes hacen por su cuenta, fuera de los espacios académicos.

La escuela está frente a un nuevo ciclo de innovaciones tecnológicas, debido al acceso a distintos formatos y a formas diferentes de leer y escribir, sin embargo, el papel y el lápiz, siguen asumiendo el rol protagónico. Estas relaciones se hacen notables en la manera como se desestima el valor social de la lectura y la escritura, tanto en el sentido de los campos curriculares como en términos de lo didáctico, evidenciado en las prácticas mecanicistas y reduccionistas enmarcadas en la homogeneización y rendición de cuentas a través de las pruebas estandarizadas.

Por otra parte, la lectura constituye un proceso en el cual interactúa el sujeto -o lector- con el texto movido por objetivos o intencionalidades, pues el primero intenta obtener información del segundo (Solé, 1987). En ese sentido, el lector se configura como un sujeto activo y participe que se manifiesta en la exploración, profundización y examen pleno del texto

(Solé, 1998). Se trata de la primera actitud del lector al momento en que se enfrenta a un texto, y en el cual, como describe Cassany (2004), se interroga por el mismo buscando respuestas. Los interrogantes tienen relación con los objetivos formulados por los lectores en el acto de leer, y los cuales, tienden a ser variados y diversos: informarse sobre alguna noticia, conocer una receta de cocina para practicarla, refutar o confirmar alguna información, desarrollar alguna obligación del trabajo, saber lo que sucede dentro de un grupo de WhatsApp sobre el cual se siente parte, leer una carta personal de un amigo, o simplemente disfrutar de la lectura en un momento de ocio (Solé, 1998).

La configuración de una didáctica para la lectura y la escritura desde prácticas letradas y vernáculos de los sujetos exige armonizar lo que se espera en cuanto formación con aquello que hacen las personas con la lectura y la escritura en contexto, a partir de situaciones y escenarios flexibles, creativos y amplios que faciliten el aprendizaje de los sujetos con felicidad, ética y sentido ciudadano. Se trata de retomar, conocer, explorar y mirar de forma crítica el papel otorgado a la lectura y escritura en el terreno social y cultural de los sujetos, volver a la teoría sobre la lectura y la escritura, las prácticas letradas vernáculos, y la didáctica, para luego configurar apuestas alternativas de enseñanza que generen transformaciones en la enseñanza-aprendizaje con sentido, funcionalidad y coherencia con el entramado de las subjetividades y la identidad.

Los estudiantes dentro de sus vivencias producen y escriben textos, resignifican dichos procesos a través de información cotidiana como las cartas, los mensajes por los chats, los correos electrónicos, los diarios personales, las notas, entre otros. Todas las dinámicas que emergen de estos ejercicios se convierten de gran interés para ellos, porque no tienen que seguir normas y estructuras fijas propias de la alfabetización regular. En su lugar, se develan -y se anteponen- prácticas letradas vernáculos que tienen su origen en las necesidades de vida de los sujetos, los gustos individuales, la identidad que han construido y la misma existencia de vida.

Es habitual que en la escuela se preste gran interés a las herramientas tecnológicas. La información que circula en la web se ha convertido en el medio más común, porque la red preserva textos como recetas, los mensajes, entre otros, pero a su vez aparecen nuevos formatos como blogs, perfi-

les personales, chats, foros, álbumes fotográficos y videos (Cassany, 2008). Todos estos muestran la variada riqueza de los textos en cuanto a formatos y códigos, y por ello, se habla de multimodalidad. La lectura crítica de esta variedad textual, o bien, escribir bajo todos estos formatos, exige de procesos cognitivos, metacognitivos y socioculturales integrados que permitan la construcción del conocimiento, el desarrollo de actividades y el aprendizaje permanente, autorregulado y controlado con consciencia (Correa, 2013).

Empero, la realidad muestra que se trata de un asunto muchas veces obviado por los docentes en sus prácticas y formas de enseñanza, porque concentran esfuerzos en la tragedia de *aprender la lección* que no es otra cosa que memorizar los contenidos, las técnicas y las rutinas, y en los que media la lectura y la escritura codificadora-decodificadora, comprensiva o por competencias. En ese orden, la emergencia es pasar de este tipo de lectura y escritura *dominante* caracterizada por la formalidad, las reglas, el sentido profesional-administrativo, la normalización y la rigidez (Cassany, 2008), a una apuesta letrada de tipo vernácula, fundamentada en el mundo de la vida, la privacidad, la funcionalidad respecto del sujeto, la libertad, la democracia y la elección personal.

El término prácticas letradas vernáculas surgen como alternativa para identificar aquellas lecturas y escrituras que nacen en espacios sociales particulares y contrarias a las normas y reglas de alfabetización. Tapia (2019) menciona: “cuando existe la intención de resaltar la posición desigual y asimétrica de estas prácticas ante otras consideradas dominantes, algunos investigadores las denominan *vernáculas* para destacar su origen social y a menudo ilegítimo en espacios formales” (p. 158). Se pueden conceptualizar como las “formas autogeneradas de usar la escritura que desarrollan los alfabetizados en su entorno, más allá de los usos públicos, institucionalizados y legitimados (diario personal, chat, blog, correspondencia, notas)” (Cassany, Sala y Hernández, 2008, p. 1). El origen de este concepto se encuentra en los estudios realizados por Cammita (1993) y Barton y Hamilton (1998), por lo que se puede interpretar como una categoría reciente en el ámbito de la lectura y la escritura.

De acuerdo con Cassany (2009), las prácticas vernáculas son:

[...] ese tipo de maneras de leer y escribir, informales, privadas y espontáneas, que las personas hacemos por nuestra cuenta, porque nos da la gana, al margen de las instituciones. Puesto que sabemos bastante poco de estas formas letradas, en realidad constituye un auténtico agujero negro o caja negra [...]. (p. 11).

Las prácticas letradas vernáculas se caracterizan, particularmente, por ser espontáneas, privadas, informales, opuestas a las reglas y normas de alfabetización, estar basadas en la elección del sujeto y relacionarse con la identidad. En la tabla 2 se muestran las particularidades de las prácticas vernáculas y sus diferencias con la alfabetización académica:

Tabla 1. Rasgos principales entre prácticas letradas vernáculas y académicas

Vernáculo	Académico
<ul style="list-style-type: none"> • Autorreguladas • Elección personal, libre • Ámbito privado • Aprendidas informalmente • Socialmente despreciadas, criticadas • Vinculadas con la identidad, la afectividad • Ejemplos: diario íntimo, diario de viaje, blogs, chats, cartas, fanfic, recetas de cocina 	<ul style="list-style-type: none"> • Reguladas por instituciones • Impuestas • Ámbito social • Aprendidas formalmente • Socialmente legitimadas, prestigiosas • Vinculadas con la institución, la informatividad • Ejemplos académicos: apuntes, comentario de texto, exámenes, instancias, periodismo

Fuente: Cassany (2009, p. 12)

Por otra parte, lo vernáculo en procesos educativos apuntan a elementos como la metacognición y la complejidad (González, 2009a, 2010) puesto que se convierte en una herramienta para el desarrollo del pensamiento superior del estudiante, o mejor aún, el pensamiento complejo. En efecto, las capacidades metacognitivas le permiten al individuo crear puentes en su dimensión interna, específicamente, entre lo intersubjetivo y lo subjetivo, llevando a estados de consciencia que tienen importantes repercusiones en el autoconocimiento, la autonomía, el desarrollo del potencial, el aprendizaje colaborativo y colectivos, y la enseñanza colectiva.

Finalmente, la didáctica de la lengua no puede prescindir de los contextos reales o verosímiles en que se utiliza la lengua, debe incluirlos en las actividades prácticas como elemento esencial del proceso comunicativo” (Cassany, 1999 P.26). Por ello, Correa (2013) indica que se hace necesaria “una didáctica jalonadora de la autonomía y la creatividad, con lo cual se posibilita el avance hacia la comprensión de la complejidad del ser humano planetario” (p. 19), además de un currículo y una pedagogía que articulen “desde lo local, al desarrollo de la actitud y comportamientos éticos universalistas, en la búsqueda de la mundialización de la solidaridad, la justicia y la equidad, hasta lograr minimizar el impacto de los *discursos vacíos y etéreos*” (p. 31).

Metodología

Esta investigación está sustentada epistemológicamente desde el paradigma socio crítico, el cual busca superar la visión estática y normativa propiciada por el discurso hegemónico, así como la reducción y limitación de la capacidad racional; y, en consecuencia, se intenta abrir alternativas hacia el desarrollo de un sujeto creativo, crítico y autónomo capaz de transformar su contexto.

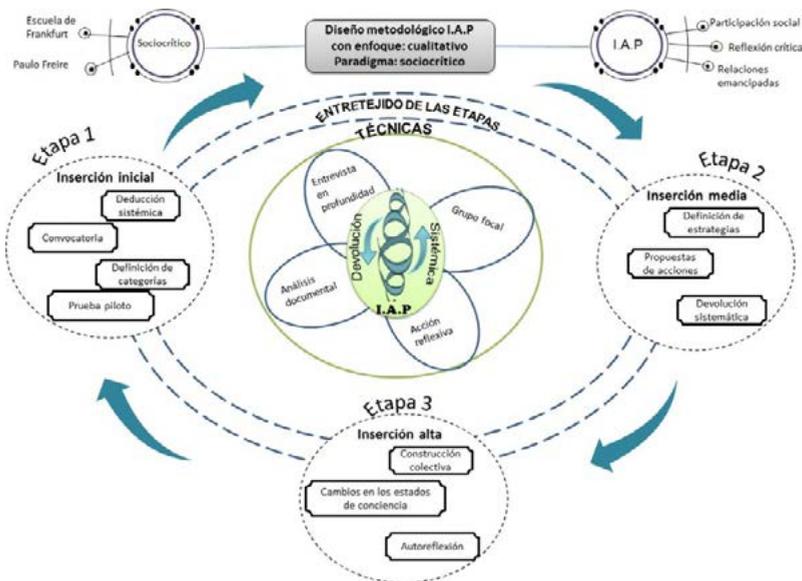
Una investigación bajo el paradigma socio crítico pretende generar nuevos sentidos e interpretaciones sobre el mundo y las realidades superando la visión reducida y fragmentaria que ha ocasionado el discurso y las prácticas propias del positivismo. ¿El propósito? La emancipación del ser humano ante las distintas estructuras sociales, culturales, políticas, económicas, ideológicas, entre otras. Entenderemos la emancipación como todo acto que se convierte es un hecho social comprensivo y crítico, línea de pensamiento que caracteriza la Escuela de Frankfurt, con autores pioneros como Horkheimer, Habermas y Adorno.

Se opta por el enfoque de la investigación Acción Participativa (IAP), dado que es una vía que posibilita a los participantes colectivamente ejecutar de manera dialógica y transformadora de los estados de consciencia y las condiciones de existencia de los sujetos. Para Borda (2008) la IAP corres-

ponde a “una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno” (p. 3), la cual va más allá de una simple metodología para convertirse en una verdadera filosofía de vida y cuya esencia es el reconocimiento de los participantes como seres humanos sentipensantes.

La figura 5 muestra las etapas que se siguen dentro de la IAP considerando que dicho ciclo tiene una devolución sistemática. En el caso de esta investigación, la primera etapa corresponde a la inmersión y reconocimiento de los actores para el conocimiento contextual, la exploración de la problemática objeto de análisis y la generación del mayor grado de datos que permitan identificar las particularidades del escenario y los sujetos para la negociación. Martí (2012) la denomina ‘pre-investigación: integra la detección de algunos de los síntomas, la convocatoria, la negociación y la elaboración del proyecto.

Figura 1. Diseño metodológico



Fuente. Elaboración propia según el enfoque paradigmático de la investigación.

La investigación se encuentra delimitada al escenario de la Institución Educativa KM 12 de la ciudad de Montería (Córdoba, Colombia). Con el fin de llegar a construir una propuesta didáctica que fortalezca procesos de lectura y escritura sustentados en las prácticas vernáculas de los sujetos, en función de una práctica pedagógica transformadora en educación básica secundaria, se utilizaron las siguientes técnicas: análisis documental, grupos de discusión, entrevista en profundidad.

Resultados

La investigación, ha permitido un abordaje sistemático y dialógico de las diversas concepciones acerca de la enseñanza de los procesos de lectura y escritura, todo ello, en función del estudio de una didáctica, desde las prácticas vernáculas de los sujetos. Con el fin de fomentar la creatividad, desarrollo de la autonomía en la búsqueda del conocimiento; lo que finalmente derive en un acercamiento interdisciplinario.

Finalmente, la de construcción colectiva de una didáctica a partir de una IAP, ha posibilitado la generación de alternativas de aprendizaje encasadas a la formación integral y la construcción de ciudadanía, con el compromiso e inclusión de los actores implicados en el acto educativo. En consecuencia, una propuesta didáctica de esta naturaleza ha gestado escenarios en donde la lectura y la escritura han superado la mirada instrumental impuesta por las lógicas de la homogenización y la rendición de cuentas.

Los maestros concuerdan en una serie de críticas al sistema educativo, la excesiva reglamentación y el desvirtuado papel del docente en las escuelas. Se reconoce como de alguna manera se hace un énfasis en lo gramatical y lingüístico producto de la política de estandarización materializada en los estándares de competencias, los lineamientos curriculares y los DBA. También se develan limitaciones de los maestros para modificar el currículo y los planes de estudio, en muchos casos, dada la exagerada carga laboral que no permite los espacios para la reflexión pedagógica y la construcción colectiva del saber pedagógico; así como por la priorización de aquello que se considera es importante en la enseñanza de la lectura y la escritura, esto es, competencias gramaticales y lingüísticas.

Se llega a la idea colectiva de que, en el marco de la lectura y la escritura, el rol del maestro se ha venido configurando más desde lo normativo sin atención reflexiva del contexto sociocultural. En ese sentido, se puede justificar que la práctica pedagógica se caracterice por la simplicidad, el adiestramiento, el reduccionismo, la poca creatividad y la descontextualización de la formación.

La lectura y la escritura no solo se extiende al ámbito cognitivo-intelectual del sujeto, es decir, el pensamiento, sino que, además encuentra sentido, significado y satisfacción en las emociones y sentimientos. Por ello, la invitación es que la escritura y la lectura sean procesos sinérgicos y transformadores desde la misma conciencia para pensar en las realidades, pensar en sí mismo y pensar como colectividad, pero reconociendo ese aspecto fundamental que hace al hombre ser humano: sus emociones para sentir de manera individual y colectiva, logrando la alteridad requerida para comprender-nos.

Finalmente, aunque prevén la incorporación de tecnologías para las prácticas de aula, plantean que estas desvirtúan la esencia de la lengua y su importancia en la aplicabilidad de las reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas en la producción de textos escritos. Sin embargo, la lectura y escritura digital con ordenador o internet provee formas de comunicación que conectan el mundo externo con las subjetividades, es decir, producciones llenas de sentidos que contribuyen a la formación integral.

Discusión y conclusiones

Las experiencias de enseñanza que han acompañado la gestión cotidiana de las prácticas docentes han estado tradicionalmente desvinculadas de los procesos de reflexión necesarios para el entendimiento de los componentes, actores y relaciones atinentes al proceso, en conjunción con su entorno escolar. Es por ello que, el diseño de los currículos, y en el mismo sentido, las didácticas de enseñanza se han centrado exclusivamente en un instrumentalismo extremo, es decir, que no parten de las distintas formas de leer y escribir, que los estudiantes hacen por su cuenta, de manera informal y espontánea.

Las formas de lectura y escritura se han visto como un sistema independiente y excluyente, es decir, cada una centrada en su propósito y no desde un engranaje dialógico en donde leer y escribir sean acciones reales que permitan a los individuos participar de la cultura y de sus realidades. En general, mostrando que en el contexto del aula las experiencias de lecto-escritura son una ventana para expresar emociones, subjetividades y motivaciones. En ese orden, se hace urgente y perentorio abandonar las visiones fragmentadas y limitadas, en especial, aquellas que reducen estos procesos a meras acciones codificadoras y decodificadoras que no contemplan la profundidad y complejidad de la comunicación y el lenguaje humano como escenarios de aproximación y construcción del conocimiento, la cultura y lo vernáculo.

Dos procesos socioculturales atraviesan de forma recurrente y religante la escuela: la lectura y la escritura. A estos se les brinda una especial importancia desde las políticas educativas y las orientaciones de los organismos multilaterales y el Ministerio de Educación. Desde estos escenarios, se impulsan lineamientos un poco contradictorios: por un lado, se demanda la formación de lectores y escritores críticos y creativos capaces de emplear el código escrito en la construcción del conocimiento y los procesos comunicativos de manera eficiente, y por otro lado, la actividad lectora y escritora termina siendo reducida a un conjunto de normas y principios donde prima lo estructural y lo cognitivo, usos específicos que no son pertinentes con las dinámicas cotidianas de comunicación y socialización de los sujetos, y tipologías textuales que no logran recoger la variedad tareas lectoras y escritoras que realizan los jóvenes en los distintos contextos donde tienen interacción.

La evaluación de las ‘competencias’ en lectura y escritura a través de las pruebas internacionales y de Estado, demuestran que en efecto hay una reducción epistemológica y teórica de estos procesos. Se hace imposible a través de pruebas estandarizadas poder valorar las capacidades y habilidades que tiene una persona en lectura cuando se demanda de la misma, una interpretación homogénea e idéntica respecto de un texto. Lo mismo sucede con la escritura cuando la misma constituye un resultado que encaja en la variedad de lenguajes y la multimodalidad.

Aparentemente, los procesos de formación en lectura y escritura que se adelantan en las escuelas se encuentran diseñados para obtener ‘buenos resultados’ en este tipo de pruebas. Pero detrás de ello, se encuentra la intencionalidad de formar un determinado tipo de sujeto lector y escritor, uno más alineado a los requerimientos que surgen de las dinámicas laborales y la lógica del mercado. Por ello, es común observar ejercicios de lectura y escritura centrados en la interpretación taxativa, la formalidad y la estructura del texto, como si lo importante fuese la efectividad del mensaje en coherencia con el viejo paradigma de la comunicación, caracterizado por la normalización y la rigidez.

El reconocimiento serio y valorativo de las prácticas de literacidad vernáculas de los jóvenes puede impulsar la labor reflexiva, creativa y crítica del docente, quien, atrapado en la normalización, los dispositivos de control, la tradición escolarizante y un tipo de conocimiento legitimado, debe adoptar posturas desmovilizantes que sean coherentes con las necesidades y urgencias de los estudiantes y las comunidades para promover una transformación en defensa de la autonomía y una racionalidad liberadora. Esto se hace posible porque las prácticas de lectura y escritura vernáculas son como una especie de ventana al universo interior de los sujetos y al alma de las mismas comunidades, lo que le permite al docente, el desarrollo de una tarea de exploración y reflexión que involucra no solo a los estudiantes, además, hila el currículo, las didácticas, las prácticas pedagógicas, la evaluación, e incluso, el proyecto educativo institucional en su integralidad.

De esta manera, las prácticas vernáculas de lectura y escritura se convierten en un aspecto esencial y fundamental para la transformación de las metodologías y procedimientos de enseñanza, tanto para el área de lenguaje como para otras áreas y asignaturas. Igualmente, estas prácticas se convierten en tierra fértil para la formación de los mismos estudiantes, porque facilitan el diálogo, el encuentro con el otro, la comunicación, la reflexión, el consenso, el reconocimiento de saberes, la empatía, la comprensión de las problemáticas sociales y las injusticias, la solidaridad, y la configuración de una resiliencia movilizadora.

Referencias bibliográficas

1. Abril, D. (2015). Ciudadanía, educación y complejidad: miradas desde la ecopedagogía. *Diálogo Andino*, (47), 95-104.
2. Barton, D. y Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Nueva York: Routledge.
3. Cammita, M. (1993). *Vernacular writing: varieties of literacy among Philadelphia high school students*, 228-246. En: Street, B. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
5. Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2), 6-23.
6. Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
7. Cassany, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. Madrid: Ministerio de Educación de España.
8. Cassany, D., Sala, J. y Hernández, C. (2008). *Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes*, 23. En: Moreno, A. (2008). *El valor de la diversidad (meta)lingüística. Actas del VIII congreso de Lingüística General*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
9. Correa, C. (2013). *Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja. (Emergencia y religantes de la educación del siglo XXI)*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
10. Doria, R. (2006). *Proyecto Red de Docentes de Lenguaje para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica*. Montería: CIUC, Universidad de Córdoba.
11. Gamboa, F. (2010). Certidumbres de arena: la globalización y sus múltiples fantasmas. *Nómadas*, (25), 5-45
12. González, J. (2009a). *Teoría educativa transcompleja*. La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.
13. González, J. (2010). *El aula-mente-social como constructo didáctico complejo. La metacognición bajo el enfoque de la complejidad*. La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.
14. Hurtado, R y Chaverra, D. (2013). *La enseñanza de la argumentación en la infancia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
15. Lomas, C. y Osoro A. (1996). Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua. *Signos*, (4), 22-29.

16. Márquez, Y. (2011). Educación y formación de la ciudadanía: una visión desde la configuración socio-humanística-sostenible. *Nómadas*, (29), 69-96.
17. Martí, J. (2012). *La Investigación-Acción Participativa: estructura y fases*, 79-123. En: Martí, J., Montañés, M. & Rodríguez-Villasante, T. (2012). *La investigación social participativa*. Barcelona: El Viejo Topo.
18. Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá D.C.: MEN.
19. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2019). *Informe PISA 2018. Informe en español*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
20. Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
21. Morin, E. (2011). *La vía*. Barcelona: Paidós.
22. Ortiz, M. Becerra, J. Vega, K., Sierra, P. y Cassiani, (2010). Madurez para la lectoescritura en niños/as de instituciones con diferentes estratos socioeconómicos. *Psicogente*, 13(23), 107-130.
23. Solé, I. (1987). *L'Ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.
24. Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
25. Tapia, E. (2019). Amor, celulares y rezos: prácticas letradas vernáculas en una escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 155-184.



Universidad
Pontificia
Bolivariana

SU OPINIÓN



Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto.
La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones
muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos.

Para darnos su opinión, escríbanos al correo electrónico: editorial@upb.edu.co

Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación,
su nombre, correo electrónico y número telefónico.

Esta obra se publicó
en archivo digital en el mes
de septiembre de 2024.

