



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**Estrategia de escritura de diversas tipologías textuales a través de wiki en el grado 9º
del Colegio Parroquial San Buenaventura (Bello)**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciados en Educación Básica con
énfasis en Humanidades, Lengua Castellana**

Leidy Johana Zapata David

María Mercedes Ángel Plaza

Daniel Alejandro Franco Arroyave

Asesor

Juan Fernando García Castro

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES, LENGUA
CASTELLANA
MEDELLÍN
2015**

AGRADECIMIENTOS

A la Gloria del Gran Arquitecto del Universo

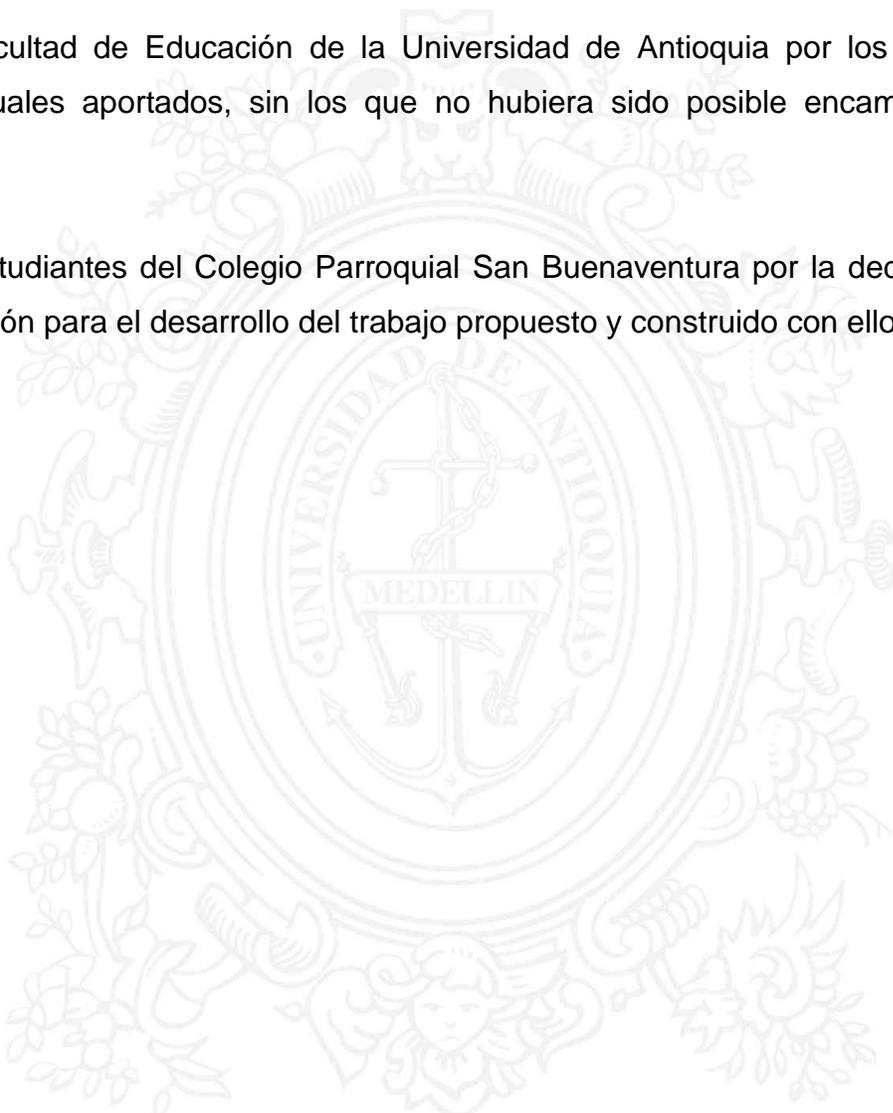
Este trabajo no es solo el resultado del esfuerzo de los autores que en él se consignan. Es también fruto del esfuerzo de varias personas e instituciones que hicieron posible que se llevara a cabo. Por eso queremos agradecer:

A nivel personal:

- A nuestras familias, quienes nos acompañaron en todo el proceso. Su apoyo ha sido para nosotros un aliciente en todo nuestro proceso formativo.
- A nuestro profesor y asesor de Prácticas Pedagógicas y Trabajo de grado, quien con su idoneidad académica y su calidad humana, acompañó todo el proceso y posibilitó la construcción del proyecto.
- Al coordinador del Colegio Parroquial San Buenaventura, William Valenzuela, quien nos abrió las puertas de la institución para que se pudiera desarrollar el trabajo. El apoyo brindado en la investigación posibilitó en gran medida la realización de este proyecto.
- A Alejandro Uribe Zapata, quien compartió con nosotros su experiencia de trabajo con TIC en educación. El tiempo que dedicó a acompañarnos fue fundamental para consolidar y fundamentar este trabajo de grado.

A nivel institucional:

- A la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia por los espacios conceptuales aportados, sin los que no hubiera sido posible encaminar este trabajo.
- A los estudiantes del Colegio Parroquial San Buenaventura por la dedicación y disposición para el desarrollo del trabajo propuesto y construido con ellos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

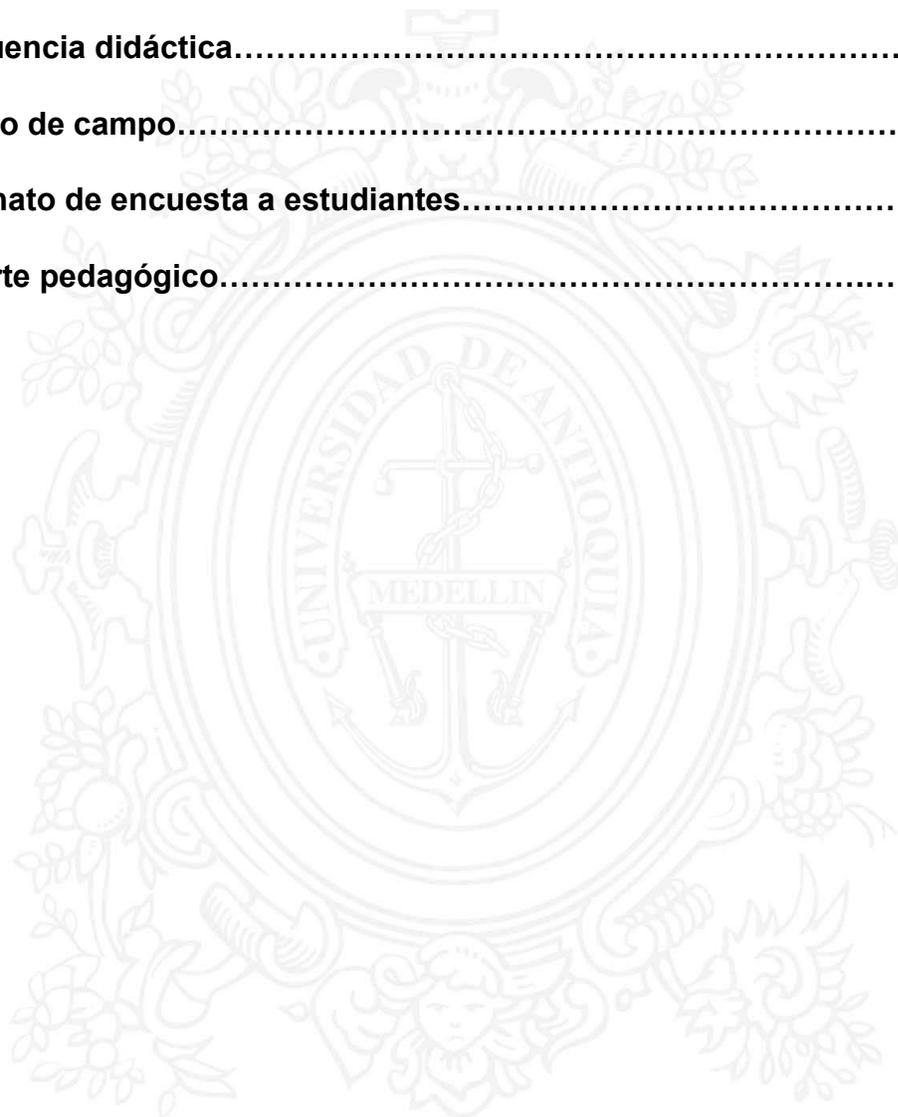
1 8 0 3

TABLA DE CONTENIDO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
OBJETIVOS.....	18
ANTECEDENTES.....	19
MARCO TEÓRICO.....	24
- El concepto de estrategia desde la didáctica de la lengua.....	24
- Estrategias de enseñanza	25
- Estrategias de aprendizaje.....	26
- Hacia las estrategias de escritura.....	29
- Algunas reflexiones sobre la escritura.....	33
- Un enfoque sociocultural.....	33
- El texto: una unidad comunicativa.....	40
- Para que el texto sea texto: cohesión y coherencia.....	45
- Sobre tipologías: algunos acercamientos conceptuales.....	47
- Las TIC y su impacto en la educación y los procesos de escritura.....	50
- Las transformaciones de la escritura en el contexto de la virtualidad.....	52
- Sobre el uso de wiki en la educación y la escritura.....	52
METODOLOGÍA.....	54
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	63
CONCLUSIONES.....	121
BIBLIOGRAFÍA.....	125
ANEXOS.....	129

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Secuencia didáctica.....	129
Anexo 2. Diario de campo.....	143
Anexo 3. Formato de encuesta a estudiantes.....	154
Anexo 4. Aporte pedagógico.....	155



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Aspectos funcionales y estructurales de la composición escrita.....	31
Tabla 2. Sobre tipologías textuales.....	48
Tabla 3. Respuesta a la pregunta ¿qué es para ti la escritura?	64
Tabla 4. Respuestas de la pregunta ¿Cuáles son tus mayores dificultades a la hora de escribir?.....	67
Tabla 5. Respuestas a la pregunta sobre estrategias de escritura.....	69
Tabla 6. Resultados de la pregunta sobre motivaciones de escritura.....	71
Tabla 7. Resultados de la pregunta sobre temáticas de escritura.....	73
Tabla 8. Resultados a la pregunta sobre tipología textual.....	75
Tabla 9. Categorías que se resaltan en los textos finales del proceso.....	112

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Resultados pregunta uno en porcentajes.....	65
Gráfica 2. Resultados en porcentajes de la segunda pregunta.....	68
Gráfica 3. Referente a los porcentajes de la pregunta tres.....	70
Gráfica 4. Porcentajes correspondientes a la pregunta cuatro.....	72
Gráfica 5. Respuestas a la pregunta cinco expresadas en porcentajes.....	74
Gráfica 6. Porcentajes correspondientes a las respuestas de la pregunta seis....	75
Gráfica 7. Respuestas habilidades y dificultades en la escritura.....	87
Gráfica 8. Categorías que emergieron de los textos.....	112

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Texto sobre proceso de escritura.....	87
Imagen 2. Texto sobre proceso de escritura.....	88
Imagen 3. Texto sobre proceso de escritura.....	89
Imagen 4. Texto sobre proceso de escritura.....	90
Imagen 5. Texto sobre proceso de escritura.....	90
Imagen 6. Texto sobre proceso de escritura.....	91
Imagen 7. Texto sobre proceso de escritura.....	91
Imagen 8. Texto sobre proceso de escritura.....	92
Imagen 9. Texto sobre proceso de escritura.....	92
Imagen 10. Texto sobre proceso de escritura.....	93
Imagen 11. Estudiante habla de prácticas vernáculas.....	94
Imagen 12. Texto sobre proceso de escribir.....	95
Imagen 13. Texto sobre la filosofía.....	98
Imagen 14. Texto sobre el deporte.....	99
Imagen 15. Texto sobre el fútbol.....	101
Imagen 16. Texto sobre el diseño de modas.....	102
Imagen 17. Texto sobre el Hacker.....	103
Imagen 18. Texto dos sobre el Hacker.....	104
Imagen 19. Texto tres sobre el Hacker.....	105
Imagen 20. Texto cuatro sobre el Hacker.....	106
Imagen 21. Texto sobre el grafiti.....	107

Imagen 22. Texto dos sobre el grafiti.....	108
Imagen 23. Texto sobre la electrónica.....	109
Imagen 24. Texto sobre la esquizofrenia.....	110
Imagen 25. Texto sobre el cine.....	111
Imagen 26. Primer escrito sobre la experiencia en Wiki.....	114
Imagen 27. Segundo escrito sobre la experiencia en Wiki.....	115
Imagen 28. Tercer escrito sobre la experiencia en Wiki.....	115
Imagen 29. Cuarto escrito sobre la experiencia en Wiki.....	116
Imagen 30. Quinto escrito sobre la experiencia en Wiki.....	117
Imagen 31. Sexto escrito sobre la experiencia Wiki.....	117
Imagen 32. Séptimo escrito sobre la experiencia wiki.....	118
Imagen 33. Octavo escrito sobre la experiencia wiki.....	118
Imagen 34. Noveno escrito sobre experiencia wiki.....	119

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

RESUMEN

La presente investigación aporta al debate sobre las implicaciones de las TIC en la educación, y particularmente, sobre la incidencia de estas en el desarrollo de estrategias relacionadas con los procesos de escritura. La investigación se desarrolló en el contexto del grado 9º de una institución privada del municipio de Bello, y se estructuró a partir de tres fases: a) una fase de estudio etnográfico que buscó comprender la realidad estudiada, b) una fase de diseño aplicación de una propuesta en relación con las TIC y c) una fase de evaluación de todo el proceso. El trabajo con TIC se realizó concretamente a través de la herramienta digital wiki

Los referentes teóricos de la investigación se constituyeron a partir de las disciplinas que convergen en la propuesta desarrollada a partir de los conceptos de estrategia, escritura, texto – tipologías textuales, y a la reflexión concerniente a las implicaciones de las TIC en la educación y la escritura.

Palabras clave: Escritura, estrategias, TIC, wiki, tipologías textuales.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

IDENTIFICACIÓN

La presente propuesta investigativa se enmarca en el contexto de las prácticas de escritura en el Colegio Parroquial San Buenaventura, y concretamente, en la clase de lengua castellana del grado 9º de esta institución. No obstante, antes de caracterizar dichas prácticas, conviene dedicar algunas palabras a la descripción del quehacer propio de la vida institucional del Colegio, o por lo menos, de aquellos elementos que resultan más significativos.

Sobre el Colegio debemos destacar varios aspectos: en primer lugar, su carácter privado, y su marcado enfoque religioso (católico) que se devela desde su nombre; y al decir esto, resulta evidente que en la institución son reiterativas, por un lado las imágenes y representaciones alusivas a la fe católica, y por otro, aquellas prácticas y rituales propios de esta religión, tales como la oración y los discursos de dicha fe que se hacen constantes en la vida institucional. Precisamente el carácter privado y religioso del Colegio dan por sentado entonces la presencia de múltiples prácticas y elementos que no abordaremos aquí al ser otro el foco de atención de esta investigación.

En segundo lugar, cabe señalar que, tal como se consigna en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio, y por la caracterización que de ellos nos hacían algunas profesoras del plantel en una entrevista no estructurada, la población estudiantil se compone de niños y jóvenes de clase media-alta, con familias económicamente estables, y en muchos casos, los padres cuentan con educación superior.

Después de describir algunas prácticas propias de la vida institucional del Colegio Parroquial San Buenaventura, centraremos el análisis en lo que respecta a los procesos de escritura de dicha institución y especialmente, con los desarrollos teóricos y metodológicos de la clase de lengua castellana en el grado 9º.

En cuanto a la concepción de la escritura en el Colegio, son varios los aspectos que deben anotarse. Lo primero que debe resaltarse es el esfuerzo de la institución por la propiciación de dinámicas que permitan el desarrollo de habilidades en los estudiantes

en cuanto a las prácticas de escritura. Esto se desprende, como ya se ha anotado, del análisis del PEI en donde se consignan estrategias diversas, dentro de las cuales queremos destacar la estrategia denominada las *Construcciones del saber*, que demandan de los estudiantes diversas exigencias en la construcción textual. También es de resaltar que las profesoras del área de lengua castellana hacen énfasis en la relevancia de esta estrategia en particular, no solo de las habilidades escriturales, además, en la apropiación de los conocimientos de las diferentes áreas por parte de los estudiantes.

Pero, ¿en qué consisten las *Construcciones del saber*? En diferentes entrevistas no estructuradas que se llevaron a cabo con la maestra cooperadora, explica que se trata de un ejercicio de escritura periódico y constante en el que el estudiante debe redactar textos en prosa relacionados con su proceso de aprendizaje, no solo en el área de lengua castellana, sino sobre todas las asignaturas. La profesora comenta además todo el trabajo previo que se hace alrededor de dicho ejercicio, en el que se insiste en que no debe ser una transcripción de los contenidos trabajados ni una enumeración de los mismos, sino que el énfasis está puesto en el proceso personal de aprendizaje, en el que cada estudiante describe, desde su singularidad, cómo fue el proceso de aprendizaje y las construcciones que este hizo a partir de los contenidos trabajados en las diferentes áreas. Se plantea que estas construcciones respondan a tres preguntas básicas: qué enseñaron, qué aprendí y para qué me sirve. Estos ejercicios se comparten regularmente con los compañeros de clase, leyéndose públicamente, recibiendo comentarios y apreciaciones de compañeros y profesores.

Lo anteriormente expuesto nos permite analizar diferentes aspectos. Este ejercicio evidencia una mirada de la escritura como un proceso complejo en el que intervienen diferentes factores y que implica varios momentos, tales como la elección de un tema (en este caso, las temáticas trabajadas en las áreas), pensar en diferentes estrategias antes de escribir (por ejemplo, cómo articular saberes diferentes en un mismo texto coherente) y pensar en un público o grupo de lectores (en este caso, los mismos compañeros y profesores).

Hablamos entonces de una propuesta que concibe la escritura desde la planeación, la textualización y la revisión. Es una apuesta que sin duda supera los enfoques meramente formalistas, interesados únicamente en la identificación de elementos morfosintácticos de la lengua, desligados del contexto de producción del discurso y de prácticas comunicativas reales. No obstante, como describiremos a continuación, estos tipos de enfoques son aún reiterativos en el aula de lengua castellana de esta institución.

Para el análisis de cómo se configuran las prácticas de escritura en la clase de lengua castellana en el Colegio Parroquial San Buenaventura en el grado 9º, se aplicaron diversas técnicas enfocadas a la recolección de información que permitió el análisis de los enfoques y metodologías que tienen lugar en dicha clase.

Dentro de estas técnicas debemos anotar, en primer lugar, la observación que se realizó en varias clases y que arrojaron algunos hallazgos que se describirán más adelante. Además, se aplicaron otras técnicas tales como encuestas y ejercicios de escritura enfocados a los estudiantes y cuyo objeto era identificar el desempeño de estos en los procesos escriturales, el impacto de las estrategias utilizadas por la docente y su relación con las Wiki. También se hicieron entrevistas no estructuradas y semiestructuradas a la profesora cooperadora encaminadas al rastreo de su concepción de la escritura y la implementación de herramientas digitales para la escritura. Por último, resaltamos el análisis aplicado a diversos registros y documentos cuyos aportes son fundamentales en la comprensión del fenómeno aquí estudiado. Dentro de estos documentos se destacan el PEI, el plan de área de lengua castellana del grado 9º y los cuadernos de los estudiantes en donde se consignan las actividades de clase.

A continuación se describen los hallazgos de estos rastreos.

DESCRIPCIÓN

Para el análisis de lo anteriormente propuesto, hemos seguido el siguiente plan de trabajo: revisión del plan de área de lengua castellana del grado 9º; observación de la clase en distintos momentos; aplicación de encuestas a los estudiantes y entrevistas a

la maestra cooperadora, y por último, análisis de los cuadernos donde los estudiantes registran las actividades, ejercicios, tareas, etc., correspondientes al área de lengua castellana.

Siguiendo el orden propuesto, el análisis del plan de área arrojó los siguientes hallazgos:

1. Carácter disgregativo en la enunciación de los contenidos.
2. Carácter historicista en el tratamiento de los contenidos literarios.
3. Enfoque formalista y estructuralista en el diseño de las temáticas referidas a la enseñanza de la escritura.

Lo anterior se sustenta en varios elementos; principalmente en la estructura y contenidos presentados que responden a la siguiente lógica:

a. Dos preguntas problematizadoras que plantean, en primer lugar, la importancia de la ortografía en el contexto de la unidad idiomática entre los países hispanohablantes y la segunda, enfocada hacia la formación de “individuos capaces de producir y comprender significados atendiendo a las exigencias y particularidades del hecho comunicativo”. Desde este punto podemos anotar la presencia de dos enfoques diferentes en el abordaje de los procesos de la escritura y que se presentan de manera aislada, a saber, un enfoque formalista, interesado por los contenidos gramaticales con fines prescriptivos, referidos al “buen hablar” y al “buen escribir”, y un segundo enfoque, denominado “enfoque comunicativo” cuyo interés está puesto en la creación de enunciados en contextos de comunicación reales.

b. Los contenidos del plan de área, que se presentan de manera lineal, son enunciados sin ningún criterio lógico ni didáctico, pues despliega una multitud de temáticas sin articulación entre sí. Ejemplo de ello lo podemos evidenciar en lo siguiente: primero, aquellos tópicos relacionados con movimientos literarios tales como la literatura española y la poesía medieval, sin que entre ambas exista una conexión, y en segundo lugar, cuando a continuación de estas se proponen temáticas tan disímiles como los análisis

oracionales, pasando por temas como la diversidad cultural y el amor en la pareja, regresando, nuevamente a los contenidos relacionados con movimientos literarios.

c. Además de lo expuesto anteriormente, también se observa en el plan de área un marcado interés por aquellos elementos historicistas en el tratamiento de la enseñanza de la literatura. Esto se sustenta a partir de lo que el plan de área enuncia como desempeños, entre los cuales, se leen los siguientes:

- Comprender y diferenciar los conceptos de simbolismo, ultraísmo, creacionismo y suprarrealismo.
- Diferenciar las características, las épocas, los autores y las obras de la literatura medieval.
- Comparar textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, y utilizar recursos de la teoría literaria para enriquecer su interpretación.

Después de anotar los anteriores aspectos sobre el plan de área, procedemos a caracterizar los hallazgos en la observación de la clase de lengua castellana en diferentes momentos. Alrededor de esta, podemos apuntar lo siguiente:

En la observación directa de varias clases de lengua y en el análisis de las actividades y ejercicios consignados en cada uno de los cuadernos de los estudiantes, identificamos que el énfasis de la clase de lengua castellana se encuentra en una enseñanza de tipo formal y estructuralista, basada en la identificación de aspectos gramaticales (unidades morfológicas y análisis de oraciones) y al uso adecuado de las palabras (ortografía).

En lo relacionado, con las estrategias didácticas, dirigidas a la escritura, se observa que los estudiantes poseen buenas prácticas de escritura, esto fue lo que arrojaron los ejercicios diagnósticos que realizamos a los estudiantes, donde sus producciones escriturales dan cuenta de que han venido desarrollando de manera significativa sus habilidades cognitivas en cuanto al pensamiento sobre el proceso de escribir, esto también nos lo aseguró el coordinador cuando, en una entrevista no estructurada, afirmó que los estudiantes tienen un nivel de escritura, gracias a lo que se hace desde la primaria con respecto a las construcciones del saber. La idea es entonces

potencializar esas habilidades de los estudiantes para que el proceso de escritura sea interiorizado y pensado desde las estrategias que plantearemos en nuestro trabajo.

Con respecto al uso de las herramientas digitales y en específico las wiki en la clase de lenguaje, podemos dar cuenta que no son utilizados por la profesora cooperadora para impartir sus clases del área de lengua, pues de acuerdo a las clases observadas, es evidente la falta de utilización de estas herramientas virtuales. Por otra parte, en varias ocasiones la maestra manifestó que la sala de sistemas era de uso exclusivo para el área de Tecnología e Informática, y que tal vez no sería posible una propuesta didáctica que tuviera que relacionar estos ambientes con nuestros intereses en correspondencia con los procesos escriturales de los estudiantes del grado 9°.

En lo concerniente al uso de sitios web como las wiki por parte del colegio, vemos que hay recursos tecnológicos que permitirían otras formas de enseñanza y aprendizaje, y que al mismo tiempo se optaría por una transformación de las dinámicas escolares, produciendo en última instancia un cambio de paradigma de la tradicional clase de lengua castellana y en general de otras áreas del conocimiento en donde el aprendizaje colaborativo se hace evidente con la utilización de dichos sitios. Sin embargo, se presentan vacíos, aunque haya una buena sala de cómputo, dotada de buenos equipos de última generación y un aula virtual, sólo se permite el acceso a la clase de tecnología e informática.

En cuanto al desempeño de los estudiantes, según lo observado, se puede dar cuenta de cierta “falta de entusiasmo”. Esto se pudo constatar en una de las clases donde la temática que abordó la profesora fue un análisis literario del cuento *Ladrón de sábados* de Gabriel García Márquez, en ese ejercicio se plantearon una serie de preguntas con respecto a la lectura. A continuación se presenta cómo se desarrolló la actividad:

-lectura en voz alta por parte de la profesora

-luego, la profesora procede a copiar las siguientes preguntas en el tablero; ¿cuál es el tema principal? Elaborar un resumen, ¿cuál es el contexto en donde transcurre la historia? ¿Cómo es el vocabulario? Describir el personaje principal y personajes

secundarios, decir a qué texto pertenece y ¿por qué? Describir acontecimientos importantes, explicar qué dichos o refranes se pueden aplicar al contenido del texto.

Se observó que la actitud de los estudiantes frente a la actividad propuesta fue tomada de forma tediosa, puesto que el enfoque adoptado por la profesora no permitió la articulación de aspectos estéticos donde se involucraran la sensibilidad y los horizontes de expectativa de los estudiantes con un proceso interpretativo de la obra que desarrollando así un nivel crítico de lectura.

Paralelo a esto, son recurrentes las quejas de algunos docentes del Colegio debido a la falta de apropiación discursiva, la dificultad en la adquisición de hábitos lectores y las deficiencias en la interpretación y producción textual por parte de los estudiantes. Este panorama plantea entonces un interrogante acerca de cómo concebir una propuesta que, por un lado, supere una perspectiva meramente formal en la enseñanza de la lengua, y que por otro, propenda por un aprendizaje significativo y colaborativo en los procesos de lectura y escritura, que favorezca la apropiación de diferentes tipologías textuales y su uso no solo en el ámbito escolar sino en la cotidianidad. De esta manera y como dice Gloria Rincón Bonilla (2000), es hora de que la enseñanza del lenguaje escrito deje de apuntar al descifrado y la copia, como si la apropiación de la lectura y la escritura fuese un proceso técnico de aprendizaje basado en la repetición de modelos.

ELEMENTOS DEL PROBLEMA

De todos los elementos descritos líneas arriba, sobresalen dos factores que configuran nuestro problema, a saber:

1. Ausencia de propuestas de escritura desde la virtualidad:
2. Ausencia de estrategias de escritura por parte del docente:

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Lo expuesto hasta aquí sobre la descripción del problema, nos plantea la siguiente pregunta: ¿De qué manera las Wiki contribuyen a las prácticas de enseñanza y aprendizaje colaborativo para la apropiación de procesos de escritura de diversas tipologías textuales en los estudiantes de 9 grado del Colegio Parroquial San Buenaventura?

OBJETIVOS

1.1 OBJETIVO GENERAL

- ✓ Analizar la influencia de una Wiki en las estrategias de enseñanza de procesos de escritura de diversas tipologías textuales en los estudiantes de 9° grado del Colegio Parroquial San Buenaventura.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Caracterizar los procesos de escritura de los estudiantes del grado 9°, en términos de estrategias, redacción y dificultades en la escritura.
- ✓ Describir la implementación de las TIC en el Colegio Parroquial San Buenaventura y su articulación con el área de lengua castellana
- ✓ Implementar una propuesta didáctica orientada a la escritura de diversas tipologías textuales a través de wiki.
- ✓ Valorar la experiencia obtenida en el proceso de investigación, de cara a responder a la pregunta por la influencia de la wiki en los procesos de escritura de los estudiantes que fueron objeto de estudio.

ANTECEDENTES

En las últimas décadas, han proliferado diversos trabajos investigativos que abogan por una inserción cada vez más significativa de las TIC en las aulas de clase. Se han desarrollado, además, numerosas perspectivas teóricas en relación con el efecto dinamizador de los medios tecnológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El campo de las TIC en la educación es sumamente amplio y posibilita múltiples propuestas en distintas áreas de conocimiento para diferentes grados de escolaridad (desde primaria hasta educación superior), con población muy variada.

Es necesario señalar que dentro del amplio espectro de posibilidades que ofrecen las tecnologías en la educación, hemos decidido delimitar los trabajos que nos sirven como antecedentes a aquellos directamente relacionados con *wikis*.

En este sentido, el primer trabajo que queremos destacar es la tesis de maestría *Uso de wikis como soporte para la construcción de comunidades de aprendizaje entre estudiantes de instituciones de educación básica* (2013). Esta tesis de maestría se constituyó en nuestro primer referente investigativo porque coincide en varios aspectos con lo que se pretendió en nuestra investigación y contribuyó en gran medida a orientarla tanto en lo teórico como en lo práctico.

En esta investigación, Alejandro Uribe diseñó una propuesta a través de la cual buscó generar a través del entorno wiki comunidades de aprendizaje entre estudiantes de primaria de dos instituciones educativas diferentes.

El trabajo exploró el potencial que tienen las wiki en proceso de aprendizaje. En él, se buscó propiciar trabajo colaborativo en estudiantes de dos instituciones educativas a través de comunidades entre estos que se gestaron a partir de la herramienta wiki.

El trabajo presenta, como marco general, reflexiones en torno a la implementación de las TIC en la educación y las demandas que ello representa en el ejercicio profesional docente. Luego, en este marco general, se ubica la reflexión sobre la web 2.0, específicamente en lo relacionado con wikis y su lugar para crear lazos de comunidad.

En términos generales, esta tesis se aproxima a nuestros intereses en tanto que aquí se buscó que el trabajo con los estudiantes se propiciara a partir de las bondades que ofrecen las wiki. Buscamos que el trabajo en equipo se convirtiera en eje transversal del trabajo desarrollado.

Ahora bien, cabe establecer también diferenciaciones bastante significativas entre el trabajo de maestría y el presente proyecto. Aunque aquel tuvo, necesariamente, un componente escritural, este no fue el centro de atención – no tenía por qué serlo – de la investigación. Los objetivos del trabajo estaban puestos hacia otros fines, que como ya se especificó, estaba en relación con la generación de comunidades de aprendizaje. En nuestro trabajo, por su parte, el centro de atención estuvo puesto más en los procesos de escritura. La noción de *comunidad de aprendizaje* emergió en la práctica, mas no en la reflexión teórica de este trabajo, pues no se constituía en un elemento nuclear.

Otro trabajo que presenta muchas afinidades con nuestra investigación y que queremos reseñar por su significativo aporte en la configuración de este trabajo es *El gato de Dalí. Escritura cooperativa con wiki.*, de la autora Isabela Espinosa Arronte. De entrada, observamos una afinidad directa con nuestra investigación: la escritura. En este trabajo se consigna una propuesta de escritura para estudiantes de Español como Lengua Extranjera, consistente en la redacción de un artículo periodístico a partir de un *detonante*: el personaje ficticio denominado *El Gato de Dalí*.

A pesar, como se dijo, de las afinidades entre esta investigación y la nuestra, varias diferencias las ubican en ámbitos separados. En primer lugar, la población es sustancialmente diferente. Trabajar con estudiantes para los cuales el español es lengua extranjera y para los que es su lengua materna, marca diferencias radicales. El trabajo didáctico en términos de las estrategias, tanto de enseñanza como de aprendizaje, reviste consideraciones diferentes en y otro caso.

Otra diferencia radica en la delimitación del *género discursivo* que en la investigación citada se hace. En nuestro caso, consideramos que dado que los estudiantes se ven abocados a la interpretación de diferentes tipologías textuales en la vida cotidiana, lo

más sensato era posibilitar el acercamiento a diversidad de tipos de textos. Nuevamente, en uno u otro caso, los procedimientos metodológicos varían.

Otro aporte significativo a nuestra investigación lo constituye el trabajo *El “wiki” como recurso para desarrollar competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. En este trabajo se aborda la enseñanza y el aprendizaje a través de wiki en el ámbito universitario. Los autores parten de un concepto que no ha estado exento de polémica en el campo didáctico: el concepto de competencia. A grandes rasgos, este término alude, para los autores a la capacidad no solo de saber, sino de resolver problemas del contexto a partir de lo que se sabe. Y ello – sostienen – conlleva a repensar las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje a la luz de nuevos paradigmas, que son posibilitados por las TIC, especialmente aquellas herramientas propias de la web 2.0, como las wiki.

Que el estudiante pueda seleccionar información y trabajar colaborativamente, donde además el rol del estudiante se redefine en términos de un mayor protagonismo de su propio proceso, se constituye, para los autores, en elementos que contribuyen al desarrollo de las competencias necesarias para la enseñanza y el aprendizaje.

Por otra parte, cabe destacar el trabajo *Leer y escribir en la web social: uso de blogs, wikis y multimedia compartida en educación (2008)*, cuyo centro de interés radica en la motivación a la escritura a partir del uso de herramientas y prácticas que posibilita la web 2.0, también conocida como web social. Para el autor de este trabajo, las prácticas de lectura y escritura se constituyen en una oportunidad de resolver la a veces angustiosa pregunta de cómo articular las TIC al quehacer propio de las instituciones educativas. Para él, la implementación de estos recursos generan motivación en los estudiantes dado la cercanía, en la mayoría de los casos, con sus intereses particulares.

Aunque en el trabajo se refiere al proceso de mediación entre profesores y estudiantes, el énfasis está puesto hacia el lugar de bibliotecario, figura relevante en los procesos de lectura y escritura en las instituciones educativas, y que suele estar marginado, en gran medida, en las reflexiones pedagógicas.

Cabe destacar también el trabajo *Usos didácticos del wiki en educación secundaria* (2007), donde el autor presenta una propuesta desarrollada con estudiantes de educación secundaria donde se abordó el tema de la *energía* a través de la plataforma wiki. Para el desarrollo de la propuesta, se propusieron criterios en relación al trabajo que debía desarrollarse: los objetivos que debían perseguirse, los enlaces que remitían a fuentes bibliográficas sobre el tema y lo que correspondía a cada estudiante estudiar. Varios son los puntos en que nuestra investigación disiente de la precedente: en primer lugar, el autor manifiesta que se restringió el acceso a motores de búsqueda por parte de los estudiantes, limitando a determinadas fuentes la búsqueda por parte de esto. Aduce que ello se debe a la impredecibilidad de los resultados que arrojan estos motores de búsqueda. A pesar de lo válido que puedan resultar estos criterios, a nuestro modo de ver, es una potencialidad que se desperdicia cuando se restringen las búsquedas a un número determinado de fuentes que son, a criterio del profesor, las más adecuadas. Para nuestro trabajo, el carácter de impredecible hacía parte del proceso mismo.

La evaluación de la propuesta arrojó agrado por parte de los estudiantes y un trabajo más significativo en un tema de complejidad como el abordado por el autor.

Por último, queremos hacer referencia al trabajo *Valoración de la wiki como recurso educativo e-learning* (2014), el cual se desarrolló en el contexto universitario, donde el objetivo principal estaba enfocado a la valoración que hicieran un grupo de 40 estudiantes con los que se trabajó a partir de la herramienta. Los resultados arrojaron elementos interesantes: a pesar de que muchos de los estudiantes manifestaron presentar dificultades con el manejo de la herramienta, la valoración que hicieron de esta fue positiva, lo que concluye la relevancia de su implementación en el contexto educativo.

A pesar de los aportes que este trabajo representó para nuestra investigación en términos del análisis de los resultados a partir de encuestas y gráficas, nuestra investigación difiere en gran medida de la precedente en un aspecto que resulta decisivo: en el trabajo citado el interés está puesto en los resultados más que en el

proceso. Los resultados, en términos de lo que pudieran decir los estudiantes de la herramienta. Y aunque ello es sin lugar a dudas importante y de hecho se constituyó en un momento relevante de nuestro proyecto, no constituye para nosotros el eje central. En la investigación que aquí abordamos es muy poco lo que se dice acerca del proceso realizado en términos del trabajo pedagógico. Y ello constituye, al menos desde los objetivos que nos propusimos, una deficiencia en términos de lo que pudo lograrse. El privarnos del proceso mismo, del trasegar por la escritura mediada por la wiki hubiese limitado mucho de lo que la herramienta hubiera podido ofrecernos.

El anterior rastreo (además de otros trabajos revisados que no se incluyeron aquí por criterios de pertinencia) nos permitió concluir que la mayor parte de los trabajos con wikis se relacionan con el contexto universitario. A pesar de existir ya trabajos en ese sentido, resulta necesario profundizar más sobre la incidencia de las wiki en el contexto de la educación primaria y secundaria.

Otro de los aspectos revelados en el anterior rastreo es que son aún más pocos aquellos trabajos donde el énfasis esté puesto directamente en los procesos de escritura. Si bien son abundantes los trabajos que analizan en términos generales el impacto de las TIC en la escritura, son pocos los que directamente analizan este proceso en relación con las wiki.

Los aportes de la presente investigación al corpus relacionado con el trabajo pedagógico con wikis, radica en la articulación de tres campos de saber diferentes en una misma propuesta de intervención en el aula: la educación, la didáctica de la lengua y la lingüística textual. Estos campos confluyen para aportar y enriquecer un trabajo que apunta a nuevas miradas sobre la educación y la escritura en articulación con las TIC.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

MARCO TEÓRICO

Los fundamentos teóricos que sustentan el presente trabajo se desglosan de varias líneas de análisis, que aunque articuladas todas en un mismo fin, conviene, por asuntos metodológicos, tratar de manera separada. Dichas líneas abarcan diferentes objetos de estudio que aquí se entrelazan en una misma propuesta. Las líneas teóricas definidas para esta investigación contienen en sí las categorías, conceptos, etc., que ponen de manifiesto y además delimitan las perspectivas teóricas, conceptuales y epistemológicas desde donde se conciben los fenómenos aquí analizados.

Las líneas de análisis que conforman este marco teórico y que a continuación se desarrollan son las siguientes: 1) *El concepto de estrategia desde la didáctica de la lengua*; 2) *algunas reflexiones sobre la escritura*; 3) *el texto: unidad comunicativa*; 4) *las TIC y su impacto en la educación y los procesos de escritura*

El concepto de estrategia desde la didáctica de la lengua

Estrategia: una noción general

El concepto de *estrategia*, propio del campo militar, ha sido adoptado por diversas disciplinas que lo han hecho propio y lo han adaptado a su quehacer profesional. En este contexto, se han dado una serie de confusiones entre diversos conceptos, que aunque guardan entre sí similitudes y puntos en común, presentan diferencias esenciales que es necesario tener en cuenta. Así ocurre con suma frecuencia que se confunden términos como técnica con el de estrategia, entre otros. Conviene precisar conceptualmente a qué nos referimos cuando hablamos de estrategia y establecer alguna diferencia con otros términos.

Por estrategia entendemos “un uso deliberado y planificado de una secuencia compuesta de procedimientos dirigida a alcanzar una meta establecida” (Pozo, 2008, p. 502), además de “arte de proyectar y dirigir; el estratega proyecta, ordena y dirige las operaciones para lograr los objetivos propuestos”.

Varios elementos sobresalen a las definiciones presentadas. Primero, las palabras *deliberado* y *planificado* ponen de manifiesto el carácter de intencionalidad de la estrategia. Una estrategia implica una serie de intenciones y objetivos que se buscan con esta. En una estrategia deben considerarse el fin o fines que se persiguen y las acciones encaminadas a la consecución de estos. La planificación, además, indica que en la estrategia deben considerarse múltiples aspectos como recursos, tiempos, acciones a seguir, etc. Las dos definiciones citadas coinciden, además, en la idea de que una estrategia es *ordenada*. Es decir, que la estrategia contempla una organización que le da lógica y que se constituye en un plan que sirve de marco y que le provee de una estructura general.

Cuando se habla de *secuencia* se alude entonces al carácter progresivo de la estrategia. Esta parte de un estado determinado y busca llegar a otro a través de una serie de fases o etapas.

Hasta aquí hemos hablado del concepto de estrategia en sus concepciones más generales. A partir de estas definiciones es que, como ya se decía, diversas disciplinas la han adaptado dentro de sus procesos. En nuestro caso particular, la didáctica general se ha apropiado de este término, y de él han surgido los conceptos de *estrategias de enseñanza* y *estrategias de aprendizaje*, conceptos que a pesar de tener aspectos en común, difieren en varias cuestiones que conviene ser abordadas en esta investigación. Por otra parte, el desarrollo de estos conceptos permitirá llegar a una conceptualización del que es uno de los conceptos centrales de este trabajo: *estrategia de escritura*.

Estrategias de enseñanza

Siguiendo a Campos (2000), las estrategias de enseñanza se refieren a las utilizadas por el profesor para mediar, facilitar, promover, organizar aprendizajes, esto es, en el proceso de enseñanza”.

Otro de los referentes teóricos que trata el tema en cuestión es *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, de Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández. Allí exponen que las estrategias de enseñanza son “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). En consecuencia, las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica.

En este orden de ideas se considera que cada uno de los docentes posee un amplio abanico de estrategias, los dos autores mexicanos presentan cinco aspectos esenciales a la hora de saber qué estrategias son más indicadas para utilizarse en los momentos de enseñanza, estos son los expuestos:

- Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etcétera).
- Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
- La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
- Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
- Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.

Estrategias de aprendizaje

En relación con la noción de estrategia expuesta por Campos (2000) en el primer párrafo de este apartado, las estrategias de aprendizaje se articulan con las operaciones cognitivas que cada estudiante posee para organizar, elaborar información a manera de actividades que se entrelazan para la realización de los trabajos intelectuales, permitiendo así la construcción de los conocimientos y la transferencia de

los mismos. Entendemos entonces como estrategias de aprendizaje a la serie de operaciones cognitivas y afectivas con las que cuenta cada estudiante para aprender

Por otro lado, las estrategias de aprendizaje, según Díaz-Barriga y Gerardo Hernández (2002), han sido definidas de muchas y variadas maneras, algunas de estas coinciden en los siguientes puntos:

- Son procedimientos o secuencias de acciones.
- Son actividades conscientes y voluntarias.
- pueden incluir varias técnicas., operaciones o actividades específicas.
- persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- Son más que los “hábitos de estudio” porque se realizan flexiblemente.
- pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas)
- Son instrumentos con cuya ayuda y potencian las actividades de aprendizaje y solución de problemas (Kozulin, 2000).
- Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más (Belmont, 1989; Kozulin, 2000).

Para ahondar más en la definición sobre las estrategias de aprendizaje, Díaz-Barriga y Hernández (2002) nos definen estas como “procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (p.234).

Con todo lo que hemos señalado sobre el concepto de estrategia, y particularmente, el de *estrategias de aprendizaje*, notamos que está estrechamente ligado al de *metacognición*, entendida esta última desde dos aspectos principalmente (Flavell, 1971, citado por Eduardo Martí, 1999): “el conocimiento sobre los procesos cognitivos (normalmente sobre la propia actividad cognitiva) y la regulación de dichos procesos”.

(p. 111). De tal manera que la relación entre estrategia y los procesos metacognitivos por los cuales el sujeto toma conciencia de su aprendizaje y además toma acciones de acuerdo a ello, es inseparable. Precisamente el carácter metacognitivo es el que permite que una estrategia se conciba como tal.

Precisamente sobre este carácter metacognitivo de las estrategias, Eduardo Martí (1999) diferencia entre aquellos procedimientos consistentes en “secuencias automatizadas de acciones” y aquellos que están mediados por la reflexión y que parte de una toma de acciones deliberadas y conscientes (p. 112). Estas acciones automatizadas constituirían entonces las *técnicas*, en tanto que un conjunto de estas, organizadas y ligadas entre sí por una cadena lógica en torno a unos objetivos claros y como parte de un ejercicio consciente del sujeto en pro de su aprendizaje.

A este carácter consciente y reflexivo de las estrategias de aprendizaje; Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1997) llaman *sistema de regulación*, el cual

Se basa en la *reflexión consciente* que realiza el alumno, al explicarse el significado de los problemas que van apareciendo y al tomar decisiones sobre su posible resolución, en una especie de diálogo consigo mismo (...) Supone un chequeo permanente del proceso de aprendizaje, de tal manera que este chequeo o control se produce en distintos momentos de este proceso (p.26).

Estos mismos autores proponen tres grandes momentos o fases para dicho “chequeo de aprendizaje”, que constituye una manera organizada de articular el proceso. Estos momentos coinciden en gran medida con los propuestos, a su vez, por otros autores, pero hablando ya de las estrategias de escritura. Dichos momentos (sobre los que se volverá después) corresponden a los de *planificación*, en el que “se formula qué se va a hacer en una determinada situación de aprendizaje y cómo se llevará a cabo”, *realización de la tarea* “controlando continuamente el curso de la acción y efectuando

cambios deliberados”, y por último, una fase de *evaluación*, “en la que el estudiante analiza su situación, con la finalidad de identificar las decisiones cognitivas que pueden haberse tomado de manera inapropiada o ineficaz, para estar en disposición de corregirlas en posteriores ocasiones” (idem).

Para concluir, podemos decir que las estrategias de aprendizaje son “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (Monereo et. al., p. 27).

Hacia las estrategias de escritura

El recorrido anterior por el concepto de estrategia, estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje nos permite llegar al concepto central de este trabajo: estrategias de escritura. Además, como se trata de un ejercicio propio de aula, indudablemente que este último retoma muchos aspectos propios de aquellas.

Retomando entonces lo ya expuesto, podemos decir que las estrategias de escritura se caracterizan por su carácter de *proceso*, que se desarrolla a partir de una toma de decisiones consciente, articuladas en un entramado de acciones encaminadas a un fin: el de la producción textual.

Pensar en la escritura en términos de estrategias conlleva una transformación con respecto a las prácticas tradicionales que han tenido y tiene lugar en la escuela, donde normalmente el énfasis ha estado puesto en aspectos formales: “(...) a este proceso no se le ha prestado la atención necesaria, por enfatizar demasiado la enseñanza y adquisición de las habilidades básicas de codificación y el manejo adecuado de las reglas del código lecto-escrito” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p.309).

Desde esta perspectiva se puede apreciar cómo la enseñanza de la composición se ha centrado en los productos, donde los docentes señalan lo que está mal y lo que hay

que corregir, pero “donde poco o nada se enseña sobre cómo construirlos desde una perspectiva propiamente retórica, discursiva y funcional” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 309).

Asimismo, se refleja que la enseñanza:

“no se orienta a los subproductos y estrategias determinantes en el desarrollo de esta actividad, en su lugar, se enseñan habilidades de bajo nivel y reglas o convenciones de organización y de estilo (morfosintaxis, puntuación y ortografía, concordancias locales, etcétera), y aún más, las prácticas de redacción son totalmente artificiales y de ejercitación inocua, dado que poco se implica a la composición como una actividad funcional, dentro de un contexto comunicativo propiamente dicho” (Boscolo, 1991; Vila 1993, citados por Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p.309)

De esta forma vemos como la escritura desde la enseñanza tradicional, se ha visto como un producto, mas no como un proceso constante el cual debe ser pensado por el docente, y al mismo tiempo debe estar dirigido a las prácticas de enseñanza y aprendizaje significativos.

Ahora bien, son numerosos los trabajos tanto teóricos como investigativos que han venido insistiendo en las últimas décadas en la necesidad de transformar estos modelos de enseñanza. El surgimiento de diferentes enfoques lingüístico-pedagógicos han contribuido a mirar de otra manera los procesos escriturales: “el desarrollo de las líneas sobre producción escrita también se ha visto potenciada por los nuevos enfoque funcionales y pragmatistas del lenguaje, que destacan la dimensión comunicativa del lenguaje dentro de distintos tipos de contextos y prácticas comunicativas específicas” (Camps y Vila 1993, citados por Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p.309).

El asidero de estas transformaciones se encuentra en el hecho de que “cuando redactamos un texto coherente con ciertas finalidades comunicativas y retóricas, también nos involucramos en un proceso de construcción de significados que nos puede conducir a transformar lo que sabemos” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p.272).

Es así como el proceso de escritura pasa de ser visto de una manera reducida, como un acto mecánico, de simple codificación, ajeno a procesos cognitivos y sociales, a revestirse de una mayor complejidad, el cual implica, en palabras de Díaz-Barriga y Hernández (2002), traducir el lenguaje representado (las ideas, los pensamientos, los sentimientos etc. Los cuales posee el sujeto) en un discurso escrito y coherente, que esté inmerso en un contexto sociocultural determinado.

Desde la perspectiva de la escritura como un proceso cognitivo complejo, es que los autores introducen dos dimensiones esenciales: por un lado, la funcional y por el otro, la estructural. A continuación se presentan en el cuadro.

Aspectos funcionales	Aspectos estructurales
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué decir? • ¿Cómo decirlo? • ¿Para quién decirlo? • ¿Para qué y por qué decirlo? 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación del escrito • Textualización • Revisión del escrito

*Tabla 1. Aspectos funcionales y estructurales de la composición escrita*¹

En primer lugar, como se observa en el cuadro la primera columna se refiere a los aspectos funcionales, relacionados con cuestionamientos como: *¿Qué va a decir?, ¿Cómo es que va a hacerlo?, ¿Para qué y para quiénes?, ¿Con qué finalidad, intención o deseo se hará?* Con el agregado de que el contexto comunicativo y social estará insertado en el texto (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, P. 311).

En segundo lugar, se presenta en la otra columna del cuadro, los tres aspectos estructurales en cuestión: la planificación, la textualización o generación de lo escrito y la revisión (Cassany, 1989). La primera de estas, *la planificación*, consiste en la representación del texto en la mente de manera abstracta, es entonces aquello que se desea escribir en función de las cuatro preguntas citadas en los aspectos funcionales, al

¹ Tomado de Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p.312.

respecto Díaz-Barriga y Hernández (2002) dicen que, “en dicha representación se incluye una especificación más o menos detallada sobre el texto que queremos escribir, lo que se denomina el ‘plan de escritura’, que en esencia es un plan jerarquizado de metas y submetas sobre cómo operará el proceso compositivo en forma global y sobre la naturaleza del producto escrito que se intenta lograr” (2002, p. 312).

En cuanto a la *textualización* de lo escrito, se refiere a la elaboración y producción formal de las frases coherentes, en este segundo paso es necesario el establecimiento de una correspondencia entre la planificación y el arreglo lingüístico, cuidando aspectos de cohesión, coherencia, adecuación e inteligibilidad (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p.312).

El último de los aspectos estructurales es la *revisión*, la cual consiste con la mejora del texto o los borradores de este, según Cassany (1999), algunos autores consideran que este subproceso es el más importante de la composición, ya que la revisión utiliza diversos procesos cognitivos. De igual manera, “en este subproceso, se incluyen las actividades de lectura de lo escrito, actividades de diagnóstico y evaluación correctiva, regulados esencialmente para valorar el grado de satisfacción del plan inicial. Bereiter y Scardamalia (1987) han propuesto un modelo compuesto de tres operaciones básicas: comparar-diagnosticar-operar” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p.314).

En conclusión, estos tres procesos están siempre ligados a la composición escrita, según Díaz-Barriga y Hernández (2002), señalan que esta articulación se debe por dos razones: 1) la composición puede ser ejecutada por partes, de manera tal que los procesos de planificación, textualización y revisión ocurren para el párrafo primero, luego para el segundo, etcétera; 2) los procesos son aplicados en forma recursiva, de tal forma que mientras se realiza un proceso (por ejemplo, la revisión) puede ser invocados los otros, siempre y cuando sean requeridos para mejorar la redacción, por ejemplo la detección de un error en partes del texto o la necesidad de escribir un párrafo de la información faltante” (p.314).

Algunas reflexiones sobre la escritura

Buena parte de las reflexiones acerca de cuál es la perspectiva desde la cual se concibe en la presente investigación el proceso de escritura, se desarrollaron en el apartado anterior correspondiente a las estrategias de escritura. No obstante, conviene ahondar un poco más en la fundamentación teórica, dada la relevancia y complejidad de este fenómeno. El acento se pondrá, como ya se ha perfilado, en una concepción *sociocultural* de la escritura. En los siguientes párrafos de este apartado se verán las implicaciones de este enfoque en la manera de entender la escritura.

Un enfoque sociocultural

La perspectiva sociocultural referente a la escritura no puede estar fuera de los análisis de sociedad en la que se encuentre inmersa dado que desarrollar estratégicamente la escritura es también, de alguna manera, dar cuenta de nuestra existencia en el mundo pues precisamente la escritura nace de unas prácticas discursivas que exigen las competencias necesarias para que logre articular ese contexto en donde está ubicado con lo que quiere expresar a través de la competencia comunicativa. Por lo tanto, ya que no se trata solo del conocimiento que a nivel morfológico, sintáctico y semántico el individuo tenga, sino también que se trata de la creación de unas estrategias para la enseñanza de la escritura que partan de la idea de fomentar el encuentro del estudiante con sus propias palabras, con su propio mundo ya que no se puede concebir la escritura fuera del contexto. Como asegura Álvarez Muró (2011) en su libro *Textos sociolingüísticos* “lengua y sociedad son dos realidades interrelacionadas, de tal manera, que es imposible concebir la existencia de una sin la otra. La finalidad básica de una lengua es servir de instrumento de comunicación y, por lo tanto, es parte de la cultura de la que forma parte. Pero la lengua no es simplemente un vehículo para transmitir información, sino también un medio para establecer y mantener relaciones con otras personas” (p. 7).

Dicho esto y teniendo como sustento que el pensamiento es el primer elemento que se usará para desde ahí estructurar el pensamiento y partiendo de lograr que la

asimilación de conceptos pase por filtros cognitivos y desemboque en la creación individual de conocimiento por medio de los textos construidos por los individuos, se da cuenta de que frente a esta problemática de la asimilación y posterior interpretación se hace necesario entonces trabajar asuntos relacionados con la gramática estructural, la generativa, la lingüística del texto, la psicolingüística, la psicología cognitiva, las perspectivas psicosociales, entre otros.

Son varios los teóricos que han desarrollado sus investigaciones en torno al aprendizaje de la lengua, como a su producción en forma de texto. Anna Camps ha partido principalmente de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura desde la psicología cognitiva. Tal como se ha dicho, las estrategias pedagógicas de la actualidad, tienden con mayor fuerza a enfocarse en los aspectos socioculturales, pues los investigadores del lenguaje señalan que el objeto de enseñanza es principalmente social y en el medio es el que tiene una influencia determinante: “De lo que acabamos de decir se desprende que el lenguaje escrito no es sólo social por su origen en la interacción oral, sino que lo es por su naturaleza interactiva” (Camps, 1997-2). Las interacciones que se viven son las que facilitan este ejercicio cognitivo y ejercen mayor estímulo a la hora de producir la escritura. Continuando con Camps (1997):

en este enfoque la producción de textos monológicos, es decir aquellos que se producen sin la intervención directa, inmediata, del interlocutor, presupone la transformación de un sistema de signos ya existente, el lenguaje oral de la conversación, que se diversifica y se hace más complejo por las exigencias de situaciones comunicativas en que el destinatario no contribuye directamente a la producción del discurso. Sin embargo, propiamente no podemos decir que el lenguaje escrito sea descontextualizado, sino que su uso representa la inserción del lenguaje en un nuevo contexto en que locutor y destinatario no comparten la situación material de la enunciación (p.2).

En este sentido, se podría decir que los estudiantes se encuentran en un proceso de alfabetización que les enseña a participar activamente dentro de la sociedad que los cobija. En este orden de ideas, Pérez Abril sostiene que la comunidad estudiantil se

conforma de grupos heterogéneos que reproducen la sociedad y que para este tipo de grupos se deben concebir didácticas que contribuyan precisamente con el mejoramiento de la sociedad misma:

(...) en atención a esa heterogeneidad es que requerimos diseñar situaciones didácticas y proponer unas metas, orientadas desde la idea de sujeto, de país, de sociedad, de ciudadano que queremos formar [...] Hoy, es claro que los propósitos de la escuela, frente al lenguaje, se orientan a construir las condiciones para que los niños y niñas ingresen a la vida social y académica construyendo una voz propia que les otorgue seguridad e identidad con su grupo social de referencia, de tal modo que vayan configurando un lugar en el tejido social. (2010, p. 16)

La enseñanza del lenguaje, en cualquiera de sus vertientes, llámese orales, escritas, gestuales, etc., implica la enseñanza de las situaciones de comunicación. En palabras de Cassany (1999):

Estamos abocados a escribir. Recordamos nuestra edad porque registramos la fecha de nacimiento, existimos legalmente porque tenemos un carnet escrito que lo certifica, poseemos propiedades y realizamos actividades sólo con el visto bueno de las escrituras y contratos; nuestras posibilidades de vida y de desarrollo sociocultural dependen en buena medida de la escolarización y esta indudablemente es la capacidad de leer y escribir (p. 13)

Sin embargo, la perspectiva no se queda ahí solamente ya que al docente le corresponde precisamente ayudar a desarrollar estas estrategias, esta competencia, esta conciencia de saber dar cuenta del mundo a través de la escritura, así pues según Carlos Lomas (1999), los docentes encargados de las clases de lengua están formando a sus estudiantes, para la interacción posterior en sociedad:

por ellos, al aprender a hablar una lengua no sólo aprendemos a utilizar la gramática de esa lengua sino también el modo más adecuado de usarla según las características de la situación de comunicación y de los interlocutores, según los fines que cada uno persiga en el intercambio comunicativo, según el tono (formal o informal) de la interacción, según el canal utilizado (oral, escrito, formas no verbales como los gestos ...), según el género discursivo (conversación

espontánea, entrevista, exposición, narración, descripción, argumentación...) y según las normas que rigen el tipo de situación comunicativa de la que se trate. Dicho de otra manera: al aprender a usar una lengua no sólo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas (como subraya Chomsky) sino también a saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar (p. 6).

Observamos entonces, a partir de los autores anteriores, que el fundamento principal en la enseñanza del lenguaje no recae sobre los elementos. Esto, sin duda, tiene efectos trascendentales en la manera en que se concibe y se desarrollan la enseñanza de la lengua. Un ejemplo de esto lo constituyen las secuencias didácticas, las cuales “para enseñar y aprender a escribir articulan actividades de lectura y escritura y actividades orales interrelacionadas. La lectura de textos reales puede ser punto de referencia para profundizar en las características discursivo lingüísticas del tipo de discurso que se tiene que escribir” (Camps, 1997, 13).

Así mismo, se evidencia que la función de la lengua está básicamente centrada en su interacción social y, a partir de ello, su papel es el de transmitir información proporcionando la posibilidad de crear contactos por lo que, evidentemente, esto señala una necesidad de tener presente el contexto pues se debe tomar en cuenta el entorno para construir una didáctica que se adapte al mismo. De ahí la insistencia en el aspecto social.

Por otra parte, la psicología (no solo cognitiva) forma parte fundamental de la formación académica en lenguaje, tal como lo afirma Cassany (1999) “desde la psicología sociocultural subyace una concepción vygotskyana sobre el desarrollo del lenguaje y del pensamiento: presupone que el uso escrito es una herencia cultural que el individuo adquiere en sociedad, a través de la integración con miembros de su comunidad lingüística (...) concibe el acto de escribir como una tarea compleja en la que el autor debe desplegar varios procesos de análisis de la audiencia, generación y organización de ideas, revisión de borradores, control de la actividad, etc.” (p. 17), puesto que todos los procesos están asociados a pensamientos que implican procesos diversos por los múltiples tipos de pensamiento que tienen los estudiantes.

Por ejemplo, para Anna Camps (1993):

la investigación sobre las interacciones verbales entre estudiantes en el proceso de composición textual y sobre los pensamientos verbalizados de escritores de distintas edades ponen de manifiesto la diversidad de caminos que éstos siguen para escribir un texto y también de cuán diversas maneras abordan las tareas encomendadas, dependiendo de la forma como interpretan el contexto en que se inscribe el discurso que producen. Dicha interpretación está condicionada por factores culturales (que van desde las diferencias culturales del entorno en que viven, hasta las específicamente escolares), sociales (usos lingüísticos en el entorno social, incluido también el escolar) y personales (relaciones con el lenguaje escrito, éxito o fracaso en su aprendizaje escolar, etc.) (p. 16).

Entendiéndolo de esta manera, se puede decir que el efecto que la cultura tiene sobre las producciones textuales de los estudiantes, determinará los alcances, seriedad, organización, asimilación, aceptación, diversificación de pensamientos y los procesos afectivos que implícitamente están circunscritos al acto de escribir y en la cultura a la que pertenecen. Frente a este hecho, Camps (1997) señala: “si tuviéramos que utilizar una sola palabra para referirnos a ellos tendríamos que hablar de diversidad. Esta diversidad puede ser interpretada en términos de preeminencia de uno u otro contexto a través de las aportaciones de los distintos miembros que participan en las secuencias de enseñanza y aprendizaje”. Pero más que eso, la enseñanza y aprendizaje del acto de escribir subyace a las relaciones humanas en todos sus aspectos y es una expresión inequívoca y tangible del desarrollo de la inteligencia humana.

Se puede observar entonces que la enseñanza de la composición escrita, está es buena parte, y que es un proceso que ocurre, en la mayoría de los casos, al interior de un aula de clase. No obstante, Carlos Lomas (1996) especifica que hay un sinfín de posibilidades que están sujetas a este entorno, pero a lo que se debe dar prioridad es precisamente al tipo de comunicación que llevamos a cabo allí dentro:

hoy, sin embargo, el acento comienza a ponerse no sólo en las estructuras sociales o en la mente de las personas, sino también, y sobre todo, en lo que las

personas hacen y dicen (o hacen al decir) en las aulas. La vida en las aulas se convierte así en un ámbito preferente de observación y de análisis: el aula ya no es sólo el escenario físico del aprendizaje escolar, sino también ese escenario comunicativo donde se habla y se escucha (y donde algunos se distraen), donde se lee y se escribe, donde unos se divierten y otros se aburren, donde se hacen amigos y enemigos, donde se aprenden algunas destrezas, hábitos y conceptos a la vez que se olvidan otras muchas cosas. En última instancia, es ese lugar donde unos y otros conversan, donde las formas del discurso pedagógico del maestro dialogan con las maneras de decir (y de entender) el mundo de quienes acuden a las aulas de nuestras escuelas e institutos de lunes a viernes, les guste o no. (p.2).

Ahora bien, en los procesos evaluativos de hoy en día se explora lo que el estudiante hace con el lenguaje, en el ámbito de la lectura, la interpretación profunda o superficial que realiza de un texto y si se refiere a la escritura, la producción de ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedezca a unas reglas sociales de circulación. La producción de estos textos viene mediada por el tipo de lecturas que el estudiante debió realizar previamente para así consolidar su capacidad de argumentación y, en este sentido, se puede decir que “en definitiva la representación de lo escrito como humanístico o literario ofrece un panorama sesgado de la realidad” (Cassany, 1999, p. 93) dado que la realidad requiere de un estudiante para quien la escritura no implique solo una “obligación” a desarrollar en el área de lenguaje y también porque más allá de las representaciones sociales, los estudiantes deben saber confrontar eso que está en su contexto, en sus realidades, con la posibilidad de que a través de lo escrito, de las argumentaciones investigadas, de la idea de que todo texto está hecho de material lingüístico se pueda dar cuenta de todas las disciplinas o materias a las que ellos se ven enfrentados diariamente, pues si el ser humano es lenguaje, entonces se sirve del lenguaje para precisamente transformar y transformarse y para evidenciar a través de él sus aprendizajes. (Segmentar el párrafo... pensar en dividirlo en dos)

Por lo anterior, se han encontrado grandes problemáticas en tanto que, las lecturas que hacen parte del temario académico, muchas veces se centran en desarrollar ideas

literarias, mas no en la defensa y desarrollo de los argumentos. A propósito de esto Pérez Abril especifica:

hay una tendencia en la escuela hacia la lectura del cuento, el mito, la leyenda, la fábula, como punto de partida del trabajo pedagógico, en primaria. Todos estos textos son narrativos en el sentido de presentar unos personajes, unos escenarios y unos acontecimientos organizados en el tiempo. La lectura de estos textos, si bien tiene mucha importancia, deja de lado otros aspectos como por ejemplo, la argumentación, propia de otros tipos de texto como el ensayo o el texto científico, o la exposición de información propia del texto periodístico. Cada tipo de texto exige del lector poner en juego diferentes habilidades de pensamiento y reconocer un léxico especial. Por estas y muchas otras razones, necesitamos aulas en las que circulen diferentes tipos de textos.

En relación con lo anterior, se deben también tener en cuenta las interacciones entre el estudiante y su docente y las metodologías que este emplea para motivarle a la escritura. En este sentido, Anna Camps dice “las investigaciones socio cognitivas sobre el aprendizaje de la composición no se interesan sólo por la situación inmediata de producción, sino por los aspectos sociales y culturales en los cuales se desarrolla la comunicación y que conforman las formas de usar el lenguaje. En este enfoque los textos no son independientes del contexto sino que emergen de él y al mismo tiempo lo conforman” (p. 31). Por lo tanto, para el desarrollo de estas prácticas activas de escritura se hace necesario entonces “establecer relaciones con todas las disciplinas del saber humano; con componentes cognitivos y lingüísticos que superen con creces las estrechas preocupaciones por la normativa (...) que no puede reducirse a la consideración de “encontrar letras para las ideas que se te ocurren”, ni tampoco el atractivo mito literario del escritor (...) que se aísla del mundo (...) para crear su obra” (Cassany, 1999, p. 107).

Las estrategias de escritura desde una perspectiva sociocultural, se convierten en una parte fundamental del desarrollo teórico que implica la creación de un proyecto en el que, las estrategias de escritura de diversas tipologías textuales implica el conocimiento no solo de lo lingüístico sino también de, tal como lo señalan los teóricos antes

mencionados, el aspecto sociocultural, máxime cuando se establece una relación maestro alumno, pues cada uno de ellos, aunque tengan establecidas unas representaciones sociales, es a partir de ellas que se establecen las representaciones mentales que fluirán a partir de lo escrito y que darán cuenta de unas habilidades y usos lingüísticos en el que la ciencia, desde diferentes perspectivas, tendrá asidero de una manera más acertada de acuerdo a la realidad circundante.

En conclusión, escribir es un concepto complejo, en el que intervienen diferentes factores de tipo psicosocial, en el que además, juegan las concepciones sociales que en determinada época se dan sobre este, pues “leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos” (Ferreiro, 2002, p. 13).

El texto: una unidad comunicativa

El concepto de texto, en el campo de la lingüística, surge como un cambio de paradigma en el marco de los estudios de la lengua. Hasta las décadas de los 60 y 70 estuvieron en auge principalmente aquellos enfoques cuyo centro de interés se encontraba en la descripción y análisis de los elementos formales de la lengua, análisis que se daban alejados de la realidad social de la lengua, pues esta se consideraba como un fenómeno del que podría darse cuenta de manera intrínseca. En este sentido, Schmidt (1978), sostiene:

Por razones históricas y técnica de investigación bastante admisibles, la lingüística posterior a F. de Saussure se ha dirigido, con preferencia, hacia la descripción del *sistema* verbal y ha excluido tanto problemas de referencia y significado, como también problemas de aplicación del sistema en procesos concretos de comunicación. Esto es así porque se ha trabajado con un *objeto lingüístico aislado*, abstraído (p. 21-22).

Ahora bien, a partir de los años 60 y 70, empezaron a surgir diferentes disciplinas como contrapartida a estos estudios exclusivamente formales. Disciplinas como la pragmática, el análisis del discurso, la lingüística del texto, entre otras, empezaron a

subrayar la necesidad de estudiar la lengua desde su realidad social y cultural. Estas disciplinas mostraron la insuficiencia de los enfoques exclusivamente formales

Es en este contexto que nace el concepto de texto, que busca trascender a los límites puestos a partir de categorías como oración. A este respecto, Bernal (1984) señala: “La gramática (...) no solo se ocupa de las oraciones sino que hace especial énfasis en las relaciones *interoracionales*” (p. 257). La gramática del texto supera la oración y plantea que es necesario hacer énfasis en unidades lingüísticas que son superiores dado que se conforman de varias mediante una relación lógica. La lingüística del texto, entonces, deberá dar cuenta de los mecanismos (lingüísticos) que posibilitan la construcción de estas unidades, a las que denominamos texto.

Ahora bien, son varias las dificultades que se presentan en relación con este concepto. En primer lugar, el carácter polisémico de este término. No existe un consenso en la delimitación de este concepto y sus concepciones varían de acuerdo a diferentes autores. Parte de esta dificultad en su definición se halla, además, en el hecho de que diversas disciplinas se han apropiado de este. Aludimos entonces a que el texto es una noción multidisciplinar, desde la cual se han tejido múltiples perspectivas de análisis. En este sentido, Lozano (1982) sostiene que: “visto así, el texto como objeto permite por un común interés la convergencia de distintas disciplinas. Desde la sociología, la sociolingüística y la psicología social a la teoría de la información y a la teoría de la comunicación y un largo etcétera, coinciden en trabajar con textos” (p.18).

Para la presente investigación resulta imperioso determinar desde qué perspectiva se analiza el objeto de estudio que nos convoca, y en este sentido los mayores aportes que puedan darse a esta investigación, provienen de la rama de la lingüística conocida como lingüística textual².

El surgimiento de esta disciplina al interior de la lingüística está estrechamente ligada al surgimiento, a su vez, de otras como la pragmática y la sociolingüística, que como

² A la que se ha denominado de diversas maneras: lingüística del texto, textolingüística, e incluso, gramática del texto. Si estas representan alguna diferencia, no serán tenidas en cuenta en esta investigación. Nos referiremos indistintamente a una u otra.

decíamos, apuntaron a la necesidad de expandir los horizontes de análisis a unidades que empezaron a resultar insuficientes, tales como la unidad de oración. Si el estudio de elementos aislables es insuficiente para comprender el fenómeno de la lengua y si además la comunicación no se agota en la unidad oracional, si no que esta tienen lugar a partir de conjuntos de oraciones organizadas y articuladas en torno al significado, entonces se da la necesidad de crear un nuevo concepto que pueda proporcionar explicaciones más satisfactorias: “El lenguaje no existe como fenómeno en elementos aislados (sonidos, palabras, etc.), sino en complejos integrados y plurales, que cumplen una función comunicativa (...) precisamente esto se ha de llamar en lo sucesivo, *aunque no de una forma definitiva*, “textos” (cursiva en el original) (Schmidt, 1978, p. 25).

A partir de lo anterior, se esboza entonces una de las características principales en relación con el concepto de texto: su naturaleza comunicativa. Hablar de texto pone de manifiesto una mirada sobre el lenguaje que prioriza sobre su función social en relación con la comunicación. El texto va más allá de una unidad como la oración. Supone que esta es insuficiente para dar cuenta de la realidad de la lengua en su función comunicativa. A este respecto, Van Dijk (2005), refiriéndose a los aportes de la pragmática y la sociolingüística asegura que estas:

(...) aportaron el principio básico de que una gramática no debe construirse sobre la base la base de intuiciones lingüísticas problemáticas, sino sobre observaciones del verdadero *uso de la lengua*³ (...) y que la lengua debe estudiarse también en términos de *actos de habla*⁴.

Lo anterior llevó entonces a la construcción de la *gramática del texto*, por cuanto un estudio de la lengua “debe dar cuenta, no sólo de las oraciones realizadas mediante las emisiones de hablantes nativos, sino también de las relaciones entre oraciones, o sea de los *textos* enteros subyacentes a estas emisiones (Van Dijk, 2005, p. 9-10).

³ Cursiva en el original.

⁴ Ídem.

Los aportes de estas disciplinas propiciaron la necesidad de ubicar el plano de la discusión en el ámbito comunicativo basándose en el hecho de que esta es la función básica de la lengua y que para el desarrollo de esta competencia, el individuo debe manejar más que las reglas del sistema lingüístico:

El hecho, *fácticamente*⁵ inequívoco, para cada individuo que percibe y conoce, es su existencia como hablante de una lengua natural (socialmente impuesta) y su existencia en un sistema de interacción socio-verbal (= sociedad comunicativa). Quien aprende una lengua no solo está en posesión de las reglas para la aplicación de un sistema de signos (procedimientos de constitución verbal de sentido) sino al mismo tiempo de reglas de interacción social en un complejo sector de comunicación verbal y no-verbal (Schmidt, 1978, p. 52).

Estos elementos, además de la relación de los interlocutores en el marco de la situación comunicativa es a lo que Schmidt denomina *actividad comunicativa*, concepto bastante complejo que se remonta a fundamentos filosóficos alrededor del concepto de *actividad*, y a diversas teorías que se han encargado del asunto de la comunicación. Esa actividad comunicativa está relacionada directamente con la noción de texto, tal como lo explica Schmidt (1978):

En consecuencia parece haber una relación directa entre la actividad comunicativa y la elaboración del texto cuando se decide qué *tipo de texto* se elige y qué *especificación modal* sufre la proposición en el acto de comunicación (...) parece presentarse una relación condicional entre el tipo de acto de comunicación y el tipo de texto-frase que hay que elegir (p. 134).

Ahora bien, lo expuesto anteriormente puede llevar a equívocos. Debe estar muy claro cuál es el objeto de estudio propio de esta disciplina que denominamos lingüística del texto o gramática del texto (indistintamente, para esta investigación), pues al hablar del ámbito comunicativo del concepto de texto bien pudiera lindarse con reflexiones propias de disciplinas como la teoría de la comunicación, la sociología, la psicología, y un largo etcétera. Incluso, dentro del mismo campo de la lingüística, deben establecerse los

⁵ ídem.

alcances de esta teoría. La unidad de texto implica, por tanto, una delimitación dentro del espectro lingüístico: "(...) una gramática del texto sólo puede dar cuenta de ciertas propiedades lingüísticas ("gramaticales") del discurso y no de aquellas estructuras, como las retóricas y las narrativas que requieren una descripción en términos de reglas y categorías de otras teorías" (Van Dijk, 2005, p. 19).

Es aquí donde se hace necesaria una claridad. Aunque previamente expresamos que la gramática del texto supera en cierta medida a la gramática de la oración al extenderse los límites del análisis a una unidad mayor, en la que se consideran aspectos comunicativos, la relación entre estas dos no es, en absoluto, tipo *antagónica*. No es que la gramática del texto se oponga o vaya diametralmente opuesta a los análisis oracionales. Todo lo contrario: la gramática del texto debe mucho a los estudios de la oración. Son estos los principios básicos de la gramática del texto, aunque, como se ha especificado, no se limita a ellos. De lo anterior, concluimos que la oración como unidad sigue teniendo relevancia y aporta en gran medida a la concepción del texto como unidad de análisis, teniendo presente que

(...) una gramática textual no puede existir sin la integración de los aportes de la gramática de la oración. De esta manera, pues, una auténtica investigación de la lingüística textual debe partir de aquellos puntos donde falló la gramática de la oración al no proporcionar una explicación adecuada de los fenómenos lingüísticos (Rieser, 1986, p. 30).

En relación con la importancia de que la reflexión lingüística sobre el texto adopte elementos propios de la gramática oracional, pero que trascienda esa mirada hacia lo relativo a las relaciones entre oraciones, Van Dijk (2005) expresa:

Como las gramáticas del texto tienen que explicar las estructuras abstractas que subyacen en el discurso, y como las oraciones también pertenecen a esas estructuras, una gramática del texto, claro está, incluye una gramática de la oración. Pero para poder marcar sus tareas *específicas*, una gramática del texto se concentrará en aquellas propiedades del discurso que una gramática de la oración no puede explicar adecuadamente (p. 21).

Para que el texto sea texto: cohesión y coherencia

Dos conceptos que están ligados al abordaje del texto y que de hecho podemos aseverar que son los que permiten que el texto se conciba como tal son los de cohesión y coherencia. La importancia de estos radica en el hecho de que estos dos elementos son los que hacen que el texto devenga como tal. Expliquemos mejor esta idea: un conjunto reunido de oraciones no constituyen por sí un *texto*. Debe existir *algo* que le dé a esas oraciones la *unidad* necesaria para considerarlas texto. Ese *algo* son los diferentes “mecanismos”, principalmente lingüísticos, que permiten darle lógica a esas oraciones. Estos mecanismos constituyen un abanico sumamente amplio que han sido objeto de estudio de teorías y que han tenido un desarrollo muy vasto. No obstante, podemos presentar, a modo de ilustración, algunos de estos:

1. Aquellas palabras que permiten interrelacionar las diferentes oraciones. Hace algunos años estas palabras se conocían como “conectores”. Aunque esa denominación se mantiene en muchos casos, son diferentes los autores que prefieren hablar de *marcadores del discurso*.
2. Mecanismos anafóricos y catafóricos que aluden a aspectos ya enunciados o que se enunciarán dentro del texto.
3. Las diferentes formas verbales que manifiestan una organización de las ideas.

Lo anterior nos permite evidenciar cómo la organización del texto va más allá de los límites oracionales y obligan a pensar en los mecanismos de que se sirven los hablantes para estructurar los diferentes elementos de la lengua (palabras, oraciones) en unidades de sentido completas:

En efecto, un texto no es simplemente un conjunto de oraciones, sino uno o más enunciados relacionados entre sí y con su enunciación, de manera que su materialidad lingüística (“texto” en un sentido estricto) interactúa con sus condiciones de enunciación (“su contexto extralingüístico”) (Josep, 2010, p. 10).

Así pues, podemos aglutinar dentro de la denominación de cohesión y coherencia a “los mecanismos formales, fundamentalmente gramaticales y léxicos, que hacen que un

conjunto de oraciones formen una unidad superior desde un punto de vista semántico y comunicativo” (Josep, 2010, p.11).

La coherencia se refiere a la estructura global del texto. Ella incluye aspectos semánticos, pragmáticos, discursivos y en su configuración participan elementos micro y macro. Es la que determina la forma total del texto. Entendemos la coherencia, a partir de lo planteado por Calsamiglia y Tusón (2008):

La coherencia es una noción más extensa e incluye las relaciones pragmáticas, además de las relaciones semánticas intratextuales. Es un concepto que se refiere al significado del texto en su totalidad, abarcando tanto las relaciones de las palabras con el contexto como las relaciones entre las palabras en el interior mismo del texto. Se basa en la estabilidad y la consistencia temática subyacente, asociada a la *macroestructura* (contenido), a la *superestructura* (esquema de organización) del texto, a su *anclaje enunciativo* (protagonistas, tiempo y espacio) y a las inferencias que activan los hablantes para interpretarlo a partir de conocimientos previos (p. 212).

Vemos entonces que la noción de coherencia resulta más compleja en tanto que incluye el universo cultural que sirve de marco a la interpretación del texto. Esta noción abarca aspectos exteriores al texto, como los hablantes que se ven abocados al proceso de interpretación del texto. La coherencia incluye dentro de sí el proceso de cohesión del texto.

Por su parte, la cohesión se refiere a la estructura local del texto, esto es, a las relaciones lingüísticas establecidas entre los componentes del texto. A este nivel corresponde la conexión que existe entre las oraciones que conforman al texto:

La cohesión es un concepto que se refiere a uno de los fenómenos propios de la coherencia: el de las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar (idem).

Sobre tipologías: algunos acercamientos conceptuales

La problemática en torno a las tipologías textuales resulta compleja y difícil de delimitar dado a que hay muy pocos consensos en esta materia. La clasificación de los textos en diferentes tipos o tipologías varía sustancialmente de un autor a otro y los criterios para dichas clasificaciones son igualmente confusos.

Si bien cuando se evocan los vocablos “tipología textual”, “clase textual”, “tipo de texto” el sentido común indica como primer referente una probable categorización en la que se enmarcarían los escritos; lo claro es que en relación a dicho concepto se ha desarrollado una vasta discusión teórica que, seguramente, está lejos de finalizar (Amaya, 2010, p. 80).

Parte de esta dificultad se encuentra en lo expuesto previamente que tenía que ver con la naturaleza multidisciplinar del concepto de texto. Dado los múltiples acercamientos que a esta noción se han dado a partir de múltiples perspectivas y con diversos propósitos, son muchas las categorizaciones que a este respecto se han dado.

Otra de las dificultades radica, como señala Isenberg (1987) en que, a pesar de haber algunos trabajos en la materia, la cuestión de las tipologías textuales se encuentra marginada respecto a otras consideraciones sobre la gramática del texto: “siguen siendo relativamente escasos los trabajos que tratan de manera sistemática cuestiones de tipología textual (...) da la impresión de que se minusvalora en gran medida la importancia de la tipología textual” (p. 96).

Este mismo autor manifiesta varias razones por las cuales es imperiosa la necesidad de que se le dé un tratamiento más exhaustivo y riguroso al tema las tipologías, pues estas determinan en gran medida la reflexión sobre el texto y su importancia es categórica a la hora de determinar asuntos trascendentales como la coherencia, la adecuación, la situación comunicativa, etc.

Difícil empresa es la de intentar resolver tan espinoso asunto en este trabajo. Dada la proliferación de clasificaciones, como ya se apuntó, solo queda tomar postura y elegir. En este sentido, resulta útil acudir a la clasificación textual que por tradición se ha

instituido y que se hace reiterativa en diferentes autores. Esta clasificación es desarrollada por Calsamiglia y Tusón (2008) y a la que denominan *modos de organización del discurso*.

La siguiente es una clasificación que responde a aspectos intrínsecos al texto, por cuanto cada tipología determina ciertas formas lingüísticas particulares (uso de verbos, de deícticos, etc.) y extrínsecos, por cuanto el contexto comunicativo determinará el modo de organización textual. En resumen, la importancia de estas tipologías textuales radica en que determinarán la organización global y local del texto.

Tipología textual Modo de organización del discurso	Características lingüístico-discursivas
Narración	Los recursos lingüísticos dan cuenta de una forma progresiva de sucesos que se encadenan en torno a una historia (real o ficticia). A nivel social, cumple como función la de dar a conocer un suceso.
Descripción	Se representa en palabras el mundo, sea este real o imaginado. Expresa maneras de percibir el mundo. Da cuenta de las características de objetos o realidades.
Argumentación	Pretende persuadir o convencer de <i>algo</i> a <i>alguien</i> . A nivel macroestructural, responde a ciertas características como el desarrollo de una tesis, argumentos, conclusiones, etc.
Explicación	Consiste en el proceso de presentar o proporcionar información sobre un tema. Se asocia a ideas como

	<p>objetividad, neutralidad, etc. Esta tipología agrupa a su vez a otras como <i>informativa</i> y <i>expositiva</i>.</p> <p>Parte de la idea de un interlocutor <i>que sabe</i> y comunica ese conocimiento a una audiencia que está en disposición de aprenderlo.</p>
Diálogo	Corresponde al nivel del discurso oral. Suele estar inserto dentro de otras tipologías, como la narrativa.

Tabla 2. *Sobre tipologías textuales*

A cada una de las tipologías anteriores, suelen estar ligados diferentes *géneros discursivos*. Así, por ejemplo, con la tipología *narrativa* suelen estar identificados los cuentos, las novelas, las fábulas, etc.; con la tipología *argumentativa*, la columna de opinión, el ensayo; y así respectivamente con las demás tipologías.

Por otro lado, partimos de la idea de que estas tipologías, en numerosos casos, no pueden pensarse de una manera rígida. Consideramos que en muchas ocasiones se presentan casos de *hibridación*, donde un mismo texto puede presentar características de dos o más tipologías. En el caso de la novela, por poner un ejemplo, ésta, a la vez que es una narración en su macroestructura, es casi seguro que presente descripción, diálogo, e incluso, argumentación (en su interior pueden defenderse ideas de diversas maneras).

Las TIC y su impacto en la educación y los procesos de escritura

La articulación de las TIC con la educación

La emergencia de diversas tecnologías y los avances en las redes de comunicación, como internet, han propiciado la interconexión mundial y han permitido el intercambio de información durante el último decenio, lo que ha facilitado indiscutiblemente, nuevos procesos de comunicación y fácil acceso al conocimiento.

Asimismo, la creación del internet permitió y permite profundos cambios en las sociedades contemporáneas, ahora se construye y se fomenta en función de los procesos tecnológicos, que cada vez se ven abocadas a los nuevos diseños de software y programación, además de equipararse en el manejo y el conocimiento de los mismos.

De ahí que, las nuevas formas de comunicación generen profundas transformaciones en las formas de obtener, promover, y difundir el conocimiento, en donde, “las nuevas tecnologías de la inteligencia individual y colectiva cambian profundamente nuestro enfoque de la educación” (Lévy, p. 3) en este sentido, todas las herramientas tecnológicas son aptas para impartir el conocimiento. Son muchos los centros educativos que han migrado a la era digital, dotando sus establecimientos con computadores, vídeo beams y otros tantos aparatos tecnológicos para estar a la vanguardia, aunque esto no garantizaría el cambio en la enseñanza del maestro, pues es evidente que deberá existir la mediación del docente para que tenga sentido la inmersión de las tecnologías digitales en su práctica, si tenemos presente que el aula de clase es un espacio de comunicación, y de ahí la importancia de establecer relación con las dinámicas actuales de las herramientas que nos ofrece internet.

En palabras de Pierre Lévy (2003) las tecnologías favorecen “nuevas formas de acceso a la información: navegación hipertextual, rastreo de la información por medio de “motores de búsqueda”, knowbots, exploración contextual mediante mapas dinámicos de datos” (Lévy, p. 2).

Es en este sentido que bajo la era de la información masiva y del dominio de los diferentes medios de comunicación, los modelos pedagógicos deben estar a la vanguardia para conectar a los estudiantes con las dinámicas del mundo contemporáneo: “estamos en una sociedad mediática donde nos encontramos con unas nuevas formas de comunicación y con un mayor número de mensajes. De esta manera, todo el sistema educativo debe orientarse hacia una mejor comprensión de estos lenguajes y hacia la incorporación de estos medios en el aula de clase” (MEN, 2005).

Lo que se busca es lograr que los estudiantes encuentren en estas herramientas un uso eficaz en cuanto a sus prácticas pedagógicas, para no crear un antagonismo con los medios, ni satanizar los mensajes que están allí. Educar es un oficio que obliga a actualizarse constantemente y hacia allá nos lleva el ritmo de esta sociedad mediática: aprender a trabajar pedagógicamente con los medios.

Una de las alternativas principales que ofrecen estas tecnologías tiene que ver entonces con el contacto constante del usuario con los medios de comunicación, las redes sociales, los foros, entre otros. En ese sentido, los medios de comunicación son los instrumentos mediante los cuales se informa y se comunica de forma masiva; son la manera como las personas, los miembros de una sociedad o de una comunidad se enteran de lo que sucede a su alrededor a nivel económico, político, social, etc. los medios de comunicación son la representación física de la comunicación en nuestro mundo; es decir, son el canal mediante el cual la información se obtiene, se procesa y, finalmente, se expresa, se comunica. Los medios masivos de comunicación en la sociedad de hoy muestran una creciente influencia como formadores culturales, ya que determinan en gran medida nuestras ideas, hábitos y costumbres.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Las transformaciones de la escritura en el contexto de la virtualidad

Como veíamos, han sido enormes las transformaciones que las TIC han propiciado en las formas de ser, de pensar, y de relacionarse con el conocimiento. La escritura, por su parte, ha sido afectada por las prácticas que exigen los contextos virtuales. Al respecto, Alexander Sánchez, Carlos Puerta y Lina Sánchez afirman que:

el desarrollo tecnológico repercute de manera significativa en los procesos escriturales tradicionales. Las personas [...] [lo] están integrando de manera natural a sus vidas cotidianas. Esto varía la forma y método de escribir debido a que cada grupo de usuarios crea nuevos códigos lingüísticos, modificando el uso del lenguaje, [...] puesto que quienes incursionan en la práctica escrita generan nuevas estrategias textuales, que le dan a ésta estructuras versátiles, para posibilitar una comunicación más rápida y eficiente desde una perspectiva clara y transparente con el interlocutor, según el contexto específico.

Por otra parte, uno de los referentes teóricos que trata el tema de la lectura y escritura mediadas por herramientas digitales, es el libro de Daniel Cassany titulado *En línea. Leer y escribir en la red* (2012). El texto da cuenta del cambio tecnológico, la digitalización, ha repercutido en gran medida en la escuela, cambiando así, las dinámicas tradicionales.

En este libro, Cassany aborda las nuevas relaciones con la escritura que se han gestado a partir del surgimiento de las diferentes herramientas digitales.

Sobre el uso de wiki en la educación y la escritura

La wiki es una web donde varios autores colaboran en la red para escribir, corregir, ampliar o vincular contenidos. La wiki guarda el historial de los cambios que se han realizado, con el fin de poder recuperar un borrador, de tal manera que se puedan ver las aportaciones de cada autor o miembro.

La red ofrece infinidad de programas para poder crear Wikis (wikispace, wiki, wetpaint, PBwiki). En el aula los wikis pueden ayudar con varios objetivos:

- ✓ Gestor de actividades: ser un espacio común en línea, que sirve para repartir temas o tareas.
- ✓ Banco de contenidos: sitio para sistematizar un tema (síntesis, esquemas, apuntes, vínculos externos)
- ✓ Trabajo de equipo: tarea colaborativa para grupos de tres o cuatro alumnos, para escribir desarrollar, compartir recursos y fuentes de información.
- ✓ Narración a varias manos: recurso para elaborar una historia multimodal entre varios estudiantes, practicar los procesos de composición (generando ideas, redactando, revisando) o para practicar cuestiones concretas de la narración (punto de vista, diálogo, etc.). En conclusión, el wiki posee muchos beneficios que pueden ser aprovechados por los maestros, sin embargo hay que formar a los estudiantes en estas nuevas formas de escribir en línea para sacar buen provecho de éstas.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

METODOLOGÍA

Enfoque de la investigación

El presente proyecto investigativo se inscribe en el **enfoque cualitativo**, por la naturaleza de su objeto de estudio y su alcance: comprender una realidad concreta y, a partir de allí, definir líneas de acción materializadas en una secuencia didáctica. Según María Eumelia Galeano (2013), este enfoque de investigación apunta a la comprensión de la realidad desde múltiples perspectivas, lógicas y visiones de los actores sociales que construyen e interpretan la realidad. Todos los sujetos y sus perspectivas son valiosas en cuanto no se busca una verdad o una moralidad, sino la comprensión de todas las realidades en particular. El enfoque cualitativo reconoce la heterogeneidad derivada de diversos intereses y condiciones sociales como la clase, el género, la religión, etc.

En este sentido, la investigación cualitativa tiene como objetivo profundizar en una situación o problemática y no necesariamente generaliza sus resultados, acude a una variedad de materiales empíricos tales como los estudios de casos, las experiencias personales, las historias de vida, la entrevista, la observación; todas estas fuentes de información describen momentos problemáticos y significativos de la vida individual.

Por último, siguiendo a Hernández Sampieri (2010), la investigación cualitativa se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, se explora desde la perspectiva de cada uno de los que participan en un ambiente natural y en relación con el contexto. Es así como este enfoque se selecciona para comprender los fenómenos que circundan a los sujetos o grupos que pertenecen a un sistema social.

El enfoque cualitativo de la presente investigación permite que su desarrollo se dé a partir de la comprensión y la intervención sobre un fenómeno social. Busca entonces, por un lado, la comprensión de unas prácticas sociales y una serie de concepciones

que están relacionadas con la escritura en el marco de un contexto educativo. Y a partir de los análisis y las interpretaciones que a partir de ello se deriven, diseñar y aplicar una propuesta que busca incidir en esos procesos de lectura y escritura.

Diseño de la investigación

En relación con lo anterior, Hernández Sampieri, en *Metodología de la investigación* (2010) expone un abanico de diseños en el proceso de investigación cualitativa. Además, siguiendo a este mismo autor, podemos señalar que no hay límites en los diseños pues “la mayoría de los estudios toma elementos de más de uno de estos. Es decir, los diseños se yuxtaponen”. A partir de los diseños presentados por Hernández Sampieri y de la posibilidad de elegir más de un diseño en una misma investigación, hemos seleccionado dos diseños de investigación que resultan pertinentes para nuestro trabajo: el diseño etnográfico y el diseño investigación – acción. Estos diseños se escogen atendiendo a los dos grandes momentos en que podemos dividir este trabajo. Estos dos momentos son, por un lado, la búsqueda de la comprensión de una serie de prácticas y formas de entender la escritura en el Colegio Parroquial San Buenaventura además de la relación de los actores de este contexto con las TIC, particularmente la articulación con el área de lengua castellana. El segundo momento tiene que ver con el diseño y la aplicación de una secuencia didáctica que materializa la propuesta de intervención en este contexto buscando la articulación de los procesos de escritura a través de TIC, y más específicamente, a través de la herramienta digital wiki.

Decíamos que para articular los dos grandes momentos de los que se compone esta investigación acudimos a dos diseños de investigación: etnográfico e investigación – acción. Sobre esto, Hugo Cerda (2001) sostiene que

diversos autores consideran que si se aspira a resolver muchos de los problemas revelados a través del trabajo esencialmente descriptivo de la investigación etnográfica es

indispensable complementarlo con la investigación acción - participativa⁶. Es una condición necesaria si se aspira a concretar y definir muchos de los aspectos descritos y sugeridos en el proceso etnográfico. Por medio de su acción transformadora es posible traducir en actos y cambios lo que inicialmente fue descrito y definido a través del trabajo etnográfico (p. 122).

Precisamente el trabajo descriptivo de la primera parte de esta investigación, que da cuenta de las potencialidades y también de las dificultades en los procesos de escritura y de implementación de las TIC en el contexto delimitado, sienta las bases de lo que corresponde al proceso de investigación-acción como una contribución a la resolución de problemas.

Diseño Etnográfico

El diseño etnográfico describe y analiza la vida cultural de un sistema social, entendiendo esta como un entramado de creencias, significaciones, pensamientos, y de todo lo relacionado con las vivencias de los sujetos inmersos en determinada comunidad. Lo dicho hasta aquí supone que un estudio etnográfico estudiará a los grupos o comunidades de una determinada cultura, analizando así el lenguaje, las estructuras sociales, políticas, educativas, los mitos, ritos y entre tantas cosas de la vida cotidiana de los individuos (Hernández Sampieri, 2010).

Por lo expuesto anteriormente, es que consideramos pertinente retomar elementos de este tipo de diseño para la presente investigación. De acuerdo con lo definido en el primer objetivo, buscamos dar cuenta de una realidad social, y en este caso particular, de las relaciones de los sujetos aquí citados con los procesos de escritura. También buscamos dar cuenta de su relación con TIC y particularmente, con la herramienta

⁶ Hugo Cerda prefiere hablar de investigación acción *participativa*, y aunque este último epíteto puede denotar diferencias, no se hará hincapié en estas en la presente investigación y más bien se retomarán los aportes más significativos.

digital wiki. La conjunción de ambas, la escritura y su configuración en las wikis constituye el objeto de estudio aquí analizado.

Diseño de investigación-acción

Este diseño presupone la resolución de los problemas cotidianos con el objetivo de mejorar y cambiar prácticas concretas. Sampieri, citando a Santín (2003, p.161), considera que la investigación-acción pretende “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación”. Ahora bien, en los diseños de investigación-acción, el investigador y los participantes precisan interactuar constantemente con los datos. De acuerdo con Hernández Sampieri (2010) existen tres fases en este diseño, estas son: *observar, pensar y actuar*.

Fases de la investigación

La presente investigación se estructura a partir de las fases que propone María Eumelia Galeano (2013): exploración, focalización y profundización.

En primer lugar, la fase de *exploración* que “permite entrar en contacto con el problema o situación que se investiga” (p. 29). Es decir, este momento corresponde a lo planteado en el primer objetivo en relación con la caracterización de las prácticas de escritura en el contexto del Colegio Parroquial San Buenaventura y la relación de los actores con las herramientas virtuales. Esta fase está muy acorde con el diseño etnográfico del que hablábamos previamente.

La caracterización del contexto y la población analizada, además del registro de sus prácticas alrededor de la escritura y las herramientas digitales, se configuran en los insumos que permiten construir y llevar a cabo la propuesta de intervención que corresponde a la fase siguiente.

En la fase de *focalización*, los datos obtenidos son analizados, corroborados, contrastados y articulados, y es a partir de allí que se constituyen en el cúmulo de la información que le da cuerpo a este proyecto de investigación. Además, es en esta fase donde se diseña y aplica la secuencia didáctica que materializa todo el ejercicio de intervención. Esta es la fase que corresponde, por una parte, a un ejercicio de la praxis propiamente dicho, sin desligarse, desde luego, del quehacer interpretativo. En resumen, tal como lo plantea Eumelia Galeano: “la focalización centra el problema estableciendo relaciones con el contexto. Permite agrupar, clasificar, dar cuenta de la trama de nexos y relaciones, concretar aspectos o dimensiones, definir lo relevante e irrelevante. Es el momento denominado configuración (p. 29)”.

La fase de profundización consiste en el ejercicio de interpretación final, donde se generan las categorías y conceptos sobre los cuales se entenderán los datos y la información obtenida de la realidad estudiada. Es aquí donde se confrontan y validan los datos y la información se cruza a partir de diferentes técnicas para su análisis: “la profundización pretende reconfigurar el sentido de la acción social, interpretar, desligarse de la experiencia concreta que le dio sentido para construir nuevos conceptos, categorías, teorías” (Galeano, 2013, p. 29).

Población y muestra

La población de nuestra investigación corresponde a la integrada por los docentes, estudiantes y coordinador académico del colegio Parroquial San Buenaventura. Ahora bien, tal como sostiene Hugo Cerda (2000), “es imposible estudiar todos los elementos que componen un todo, de ahí la necesidad de organizar una muestra representativa que nos sirva para inferir alguna o algunas propiedades del universo donde se obtienen” (p. 298). En consonancia con esto, como resulta imposible, por diversos factores, trabajar con todos los estudiantes y maestros, resultó necesario establecer una muestra, que está determinada de la siguiente manera:

- Una docente del área de lengua castellana.
- 30 estudiantes del grado 9C, cuyas edades oscilan entre los 13 y 15 años de edad.
- El coordinador académico del Colegio Parroquia San Buenaventura.

La muestra referida a los estudiantes corresponde a lo que Hugo Cerda (2000) denomina “las muestras a criterio” para las cuales “se parte de algunos parámetros y exigencias propias de la investigación” (p. 308). Es decir, estas muestras son intencionales, no se escogen aleatoriamente, sino que a partir de lo que se necesite para la investigación, se determina cuál es la muestra más pertinente. En consonancia con esto, la muestra de estudiantes se eligió por los siguientes criterios:

- A partir de lo que han trabajado en el área de tecnología e informática, el grado 9º tiene más acercamientos a diversos procesos con TIC respecto a los grados inferiores a este. Esta conclusión se desprende del análisis de los planes de área y de varias entrevistas con las profesoras cooperadoras del área de lengua castellana y la de tecnología e informática donde manifestaban que el grado 9º ha trabajado herramientas digitales como los blogs, trabajos que de alguna manera presenta puntos en común con nuestra propuesta. Lo anterior facilita el proceso investigativo.
- Los contenidos abordados en los grados superiores (10º y 11º) presentaban mayor dificultad de articulación con la propuesta de investigación, lo que habría representado mayores dificultades.

Técnicas de la investigación

En lo correspondiente a los diseños de investigación, exponíamos que para los objetivos aquí perseguidos, convenía adoptar dos diseños: etnográfico e investigación - acción. Cada uno de estos ofrece un conjunto de **técnicas** para la recolección o generación, el registro y el análisis o sistematización de la información. Siguiendo a Eumelia Galeano (2013), presentamos la siguiente clasificación de las técnicas aquí

utilizadas de acuerdo con los tres procesos (recolección o generación, registro y sistematización o análisis) en consonancia, además, con los diseños escogidos.

Técnicas de recolección o generación de información

Estas técnicas las utilizamos en la primera fase de la investigación que corresponde a la exploración. Estas técnicas se aplican para recabar información sobre el objeto de estudio y responder al primer objetivo específico de nuestra investigación. Para tales fines hemos definido las siguientes:

- **Observación participante:** Esta técnica permite “conocer directamente todo aquello que (...) puede constituirse en una información sobre las personas o grupos que se observan” (Cerde, 2000, p. 244). Además dado el carácter de intervención en el aula, esta técnica reviste particular importancia pues “al investigador le corresponde asumir múltiples roles y la comunidad le exige integrarse a su vida y actividades para conocerla e investigarla” (ídem).
- **Observación no sistemática:** este tipo de observación “se efectúa de manera abierta, sin estructuración, asistemática y sin el uso de instrumentos especiales para recoger los datos” (Cerde, 2000, p. 252).
- **Entrevistas (grupales e individuales):** en la presente investigación, la entrevista es entendida desde su naturaleza conversacional. Contamos como entrevistas los encuentros previos, durante y después del trabajo en el aula con diferentes maestros del Colegio y con el coordinador académico, donde se compartió información valiosa sobre los procesos y prácticas del Colegio.
- **Encuesta:** según Hugo Cerde (2000), una encuesta se trata de “la recolección sistemática de datos en una población o en una muestra de la población,

mediante el uso de entrevistas personales y otros instrumentos para obtener datos” (p. 277), además añade que “en la práctica es una observación, entrevista personal o la aplicación de un cuestionario a nivel de una población numerosa y dispersa. La mayoría de las veces se la asocia con el procedimiento de “muestreo”, particularmente cuando se aplica a una fracción representativa de una población total (universo)” (idem). Precisamente para esta investigación, la encuesta se dio a partir de un muestro, pues no fue posible aplicarla al total del grupo con el que se desarrolló el trabajo en el aula. De un total de 30 estudiantes, fueron entrevistados 15, correspondientes a la mitad del grupo.

- **Revisión documental:** esta técnica reviste importancia en la presente investigación en la medida que posibilita una mirada al fenómeno analizado desde los documentos institucionales del Colegio.

Técnicas de registro

Estas técnicas corresponden con la forma en que la información es organizada para su posterior análisis. A este respecto, hemos seleccionado las siguientes técnicas:

- **Diario de campo:** para Hugo Cerda, el diario de campo “es una narración minuciosa y periódica de las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador” (p. 249). Esta técnica está entonces en consonancia directa con el proceso de observación, pues posibilita el registro de lo que el investigador detalla en su quehacer.
- **Formatos definidos para las encuestas:** se han estructurado los formatos referidos a las encuestas de cara a responder a las preguntas que surgen a partir de los objetivos.

Técnicas de sistematización y análisis

Estas técnicas son las que contribuyen con el proceso de interpretación de los datos. Corresponden a la fase de análisis de la información obtenida y de evaluación de todo el proceso. En este sentido, hemos definido las siguientes:

- Las transcripciones de entrevistas o apartados relevantes para la presente investigación.
- **Análisis de contenido:** es una técnica de análisis que se aplica al material documental y puntual al discurso. Esta técnica de análisis se aplicará tanto a los datos investigados en los documentos institucionales, como a los discursos que se registraron en las entrevistas, encuestas y diarios de campo.
- **Tabulación de la información:** se presentará a través de las respectivas tablas y gráficos
- Codificación e interpretación de los datos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se organizan de acuerdo a los objetivos propuestos. Dichos objetivos dieron lugar a tres grandes bloques temáticos sobre los cuales se estructura y se le da lógica al proyecto que se desarrolló.

El primer objetivo, que tenía como propósito indagar alrededor de la relación de los estudiantes con la escritura, en término de sus dificultades y las estrategias que utilizan para escribir, se materializó en el apartado titulado *Los estudiantes y su relación con la escritura: acerca de sus concepciones, estrategias y dificultades*.

El segundo objetivo, que buscaba dar cuenta de la implementación de las TIC en el Colegio Parroquial San Buenaventura, y la articulación de estas con el área de lengua castellana, se desarrolló en la sección correspondiente a *la articulación de las TIC en el Colegio Parroquial San Buenaventura y su articulación con el área de lengua castellana*.

Por último, los objetivos que tienen que ver con el trabajo de aula propiamente dicho, que se concebían desde la implementación de la propuesta en relación con la escritura a través de la herramienta wiki, es abordado en el apartado denominado *La construcción de textos a partir de wikis: momentos previos, desarrollo y evaluación del proceso*.

LOS ESTUDIANTES Y SU RELACIÓN CON LA ESCRITURA: ACERCA DE SUS CONCEPCIONES, ESTRATEGIAS Y DIFICULTADES

Para responder al objetivo de rastrear las concepciones de los estudiantes en torno a la escritura, además de las dificultades que experimentan en el momento de escribir y las estrategias que ellos suelen utilizar para afrontar dicha tarea, se aplicaron las siguientes técnicas de investigación: en primer lugar, se desarrolló una encuesta al grupo donde

se indagó alrededor de varios elementos relacionados con la escritura. La segunda técnica tiene que ver con las observaciones participantes y no participantes llevadas a cabo, y que se registraron en los diarios de campo correspondientes a las sesiones de clase realizadas. La descripción y análisis de estos materiales tienen como foco de atención los procesos de escritura de los estudiantes. A continuación se recogen los resultados y las interpretaciones de cada técnica.

Resultados e interpretación de la encuesta

La encuesta diseñada contó con siete preguntas que tuvieron como foco indagar por la relación de los estudiantes con la escritura (Ver Anexo 3).

En consonancia con lo anterior, la primera pregunta indagaba por cómo concebían los estudiantes la escritura. De tal manera que a la pregunta ¿qué es para ti la escritura? se obtuvieron estos resultados:

Respuestas	N° estudiantes/%
Elemento para expresar	7(47%)
Expresión de sentimientos, emociones, Pensamientos	4(27%)
Medio de comunicación para expresarnos	3(20%)
No responde	1(7%)

Tabla 3. Respuesta a la pregunta ¿qué es para ti la escritura?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Gráfica 1. Resultados pregunta uno en porcentajes

Como puede observarse en la gráfica 1, los datos anteriores, giraron en torno a la misma idea: la escritura como una manifestación personal. Ligada a esta idea, se desglosaban otras que entendían la escritura como:

- a. Elemento para expresar con un 47%
- b. Expresión de sentimientos, pensamientos, emociones, etc. Se comprueba al observar los datos de la gráfica 1, que todas las respuestas se relaciona la escritura como medio de expresión de sentimientos, más que como una actividad intelectual. Estas concepciones halladas en las respuestas a la primera pregunta coinciden con Cassany (1999), cuando afirma que “la escritura es una manifestación de la actividad lingüística humana, como la conversación el monólogo o a otro nivel, los códigos de gestos o el alfabeto Morse” (p. 24).

De la muestra total de respuestas, se extraen algunas textualmente dado que revisten un carácter de ejemplificación muy interesante que da claridad a lo que se ha expuesto previamente.

- Un medio de expresión, en el que puedo plasmar sentimientos, emociones, historias, experiencias etc.
- Nos da la facilidad de expresar lo que sentimos para informar a los demás
- Es expresar mis pensamientos
- Algo que permite expresarse

Nótese en las respuestas citadas que los estudiantes ubican en primer plano aspectos subjetivos sobre la escritura, al respecto Cassany apunta a que: “En el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre el mundo y comunican sus percepciones con otros” (1999, p. 16). Esta es vista por los estudiantes más en su carácter personal, lo que nos evidencia una forma bastante particular de entender este proceso, que se hace reiterativo en las 15 respuestas asociadas a las 7 preguntas.

De todas las respuestas aportadas por los estudiantes, llama la atención una que presenta una leve desviación respecto a las demás. Dicha desviación consiste en una asociación de la escritura con el fenómeno literario:

- Para mí, es una manera de expresarse, no visualmente, pero si se hace bien, hasta se puede percibir los gestos y sentimientos del escritor.

A través de la escritura, reconoce este estudiante pueden materializarse aspectos subjetivos como emociones, expresiones, etc. Además es interesante el hecho de que se exprese que “si se hace bien”, lo que indica una cierta categorización de la escritura

en términos de “correcto” o “incorrecto”. Esto último puede responder al trabajo pedagógico del Colegio, donde emitir juicios de valor restringidos a aspectos normativos expresados en “bueno” o “malo” son las formas tradicionales de acercar a los estudiantes a los procesos escriturales.

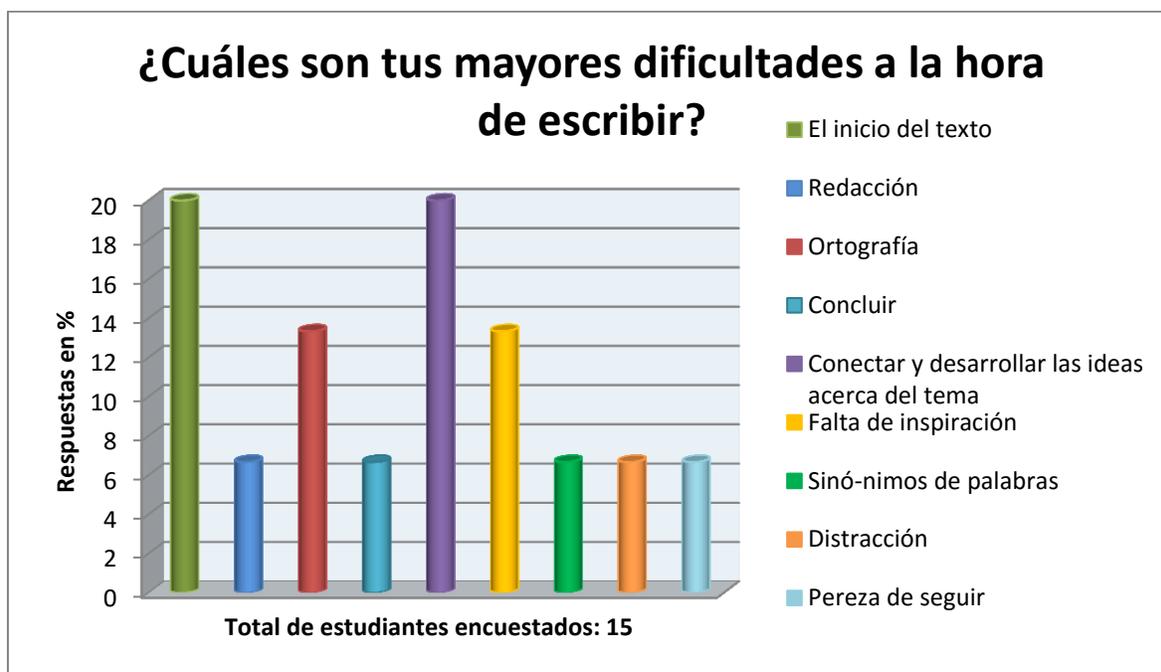
La segunda pregunta dio cuenta de las dificultades que experimentan los estudiantes cuando se ven abocados a los procesos de escritura. Las respuestas a este respecto fueron cambiantes, como se observará en la gráfica respectiva. A la pregunta *¿Cuáles son tus mayores dificultades a la hora de escribir?* se generaron los siguientes datos.

Respuestas	N° estudiantes/%
Inicio	3(20%)
Redacción	1(7%)
Ortografía	2(13%)
Concluir	1(7%)
Conectar y desarrollar idea	3(20%)
Falta de inspiración	2(13%)
Sinónimos	1(7%)
Distracción	1(7%)
Pereza	1(7%)

Tabla 4. *Respuestas de la pregunta ¿Cuáles son tus mayores dificultades a la hora de escribir?*

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Gráfica 2. Resultados en porcentajes de la segunda pregunta

Notamos, pues, tal como indican estas respuestas, que algunos estudiantes conciben la escritura por momentos o fases, y que sus dificultades se hallan en alguna de estas. Iniciar un texto, desarrollarlo o concluirlo son fases que para algunos estudiantes representa dificultades. Con respecto a las fases, Díaz-Barriga y Hernández (2002), hablan de la composición escrita por procesos, planificación, textualización y revisión, al igual que otros autores como Ana Camps (1993) y Daniel Cassany (1989). A continuación se conceptualiza sobre cada una de estas fases.

La primera, la planificación, consiste en la representación del texto en la mente de manera abstracta, es entonces aquello que se desea escribir en función de las cuatro preguntas citadas en los aspectos funcionales, al respecto Díaz-Barriga y Hernández (2002) puntualizan que, “En dicha representación se incluye una especificación más o menos detallada sobre el texto que queremos escribir, lo que se denomina el ‘plan de escritura’, que en esencia es un plan jerarquizado de metas y submetas sobre cómo operará el proceso compositivo en forma global y sobre la naturaleza del producto escrito que se intenta lograr” (2002, p.312).

En cuanto a la textualización de lo escrito, se refiere a la elaboración y producción formal de las frases coherentes, en este segundo paso es necesario el establecimiento de una correspondencia entre la planificación y el arreglo lingüístico, cuidando aspectos de cohesión, coherencia, adecuación e inteligibilidad (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p.312).

El último de los aspectos estructurales es la revisión, la cual consiste con la mejora del texto o los borradores de este, según Cassany (1999), algunos autores consideran que este subproceso es el más importante de la composición, ya que la revisión utiliza diversos procesos cognitivos. De igual manera, “en este subproceso, se incluyen las actividades de lectura de lo escrito, actividades de diagnóstico y evaluación correctiva, regulados esencialmente para valorar el grado de satisfacción del plan inicial. Bereiter y Scardamalia (1987) han propuesto un modelo compuesto de tres operaciones básicas: comparar-diagnosticar-operar” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p.314).

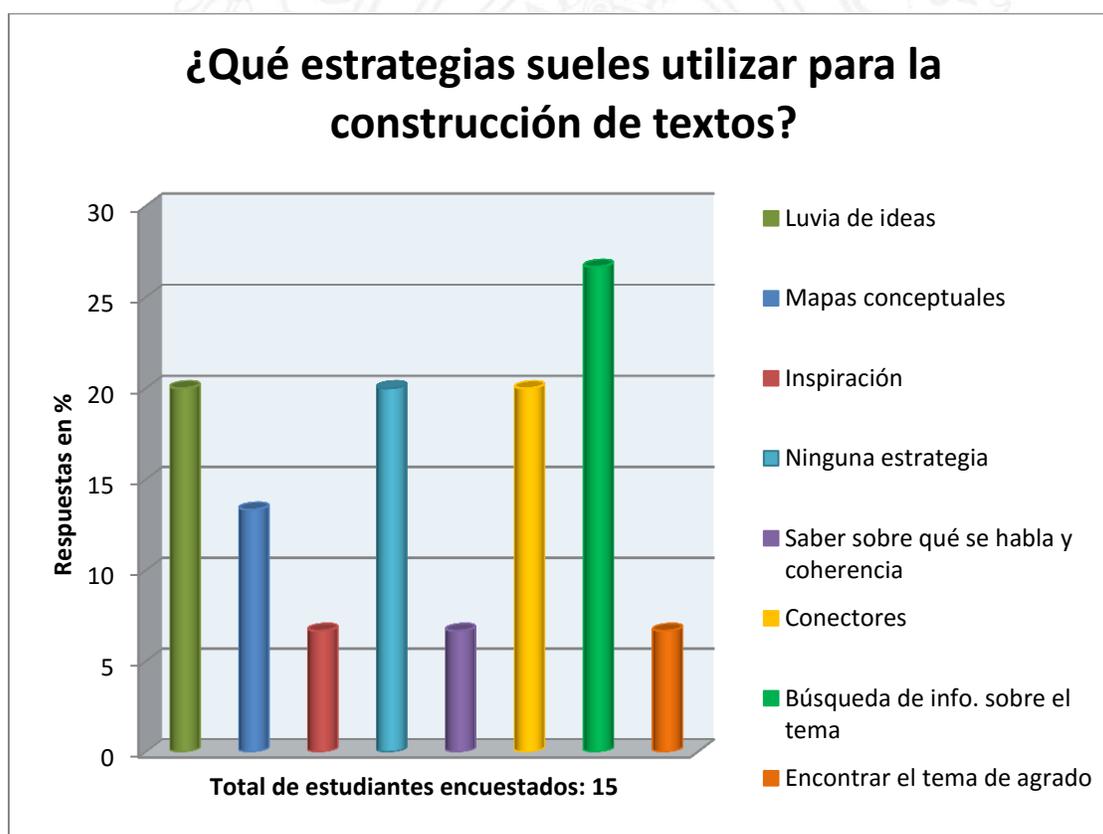
Como lo indica la gráfica, un 7% de los estudiantes, focalizan sus dificultades en procesos propios de la redacción. Así, el uso de los conectores para organizar e hilvanar las ideas y la búsqueda de sinónimos, son reconocidos por lo estudiantes como obstáculos que dificultan la escritura.

La tercera pregunta estaba relacionada con las estrategias que los estudiantes utilizan a la hora de enfrentarse a un proceso de escritura. Sobre este ítem se obtuvieron los siguientes resultados.

Respuestas	N° estudiantes/%
Lluvia de ideas	3(20%)
Inspiración	1(13%)
Ninguna Estrategia	3(20%)

Respuestas	N° estudiantes/%
Saber sobre qué se habla y coherencia	1(7%)
Uso de conectores	3(20%)
Búsqueda de información sobre tema	4(27%)
Mapas conceptuales	2(13%)
Encontrar el tema de agrado	1(7%)

Tabla 5. Respuestas a la pregunta sobre estrategias de escritura.



Gráfica 3. Referente a los porcentajes de la pregunta tres.

En lo concerniente a la pregunta tres, sobre las estrategias que utilizan los estudiantes al momento de escribir, se nota como en las barras sobresale el ítem que corresponde a la respuesta “Búsqueda de información sobre el tema” con un 27%. Luego se observa que las respuestas “lluvia de ideas”, “mapas conceptuales”, el uso de los “conectores”,

obtienen el mismo porcentaje, un 20%. Esta amalgama de posibilidades nos indica que los estudiantes reconocen múltiples posibilidades para afrontar el proceso de escritura. En este sentido, Cassany (1989) expone en su libro *Describir el escribir*, algunas estrategias que utiliza un escritor para componer su texto, tales como: pensar en la audiencia, planificar el texto, detenerse y releerlo o revisarlo y hacerlo de nuevo. Estos son algunos de los comportamientos que un escritor debe tener a la hora de elaborar un texto lógico. Más adelante Cassany apunta que, “En el caso de que nuestra memoria tenga los suficientes conocimientos sobre el tema del cual queremos escribir, estas estrategias (y otras del mismo tipo que seguramente todavía no hemos descubierto) son suficientes para producir el escrito” (1989, p. 108).

La pregunta cuatro tuvo como fin dar cuenta de cuáles son las principales motivaciones de los estudiantes para escribir. Las respuestas arrojaron los siguientes resultados.

Respuestas	N° estudiantes/%
Obligación académica	5(33%)
Ejercicio personal	6(40%)
Diversión	1(7%)
Mejorar redacción y ortografía	1(7%)
Ganas de expresarse	1(7%)
No responde	1(7%)

Tabla 6. Resultados de la pregunta sobre motivaciones de escritura.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Gráfica 4. *Porcentajes correspondientes a la pregunta cuatro.*

Llama significativamente la atención que, contrario a los imaginarios que se tienen alrededor de los estudiantes y sus procesos de escritura, un 40% de los encuestados manifestaron que tienen motivaciones personales para la escritura, ajenas a las obligaciones académicas las cuales representan un 33%.

También es un hallazgo importante el reconocimiento de los estudiantes de la importancia de aspectos normativos referentes a la escritura (ortografía) y al proceso de construcción del texto (redacción). Ello puede responder a la estrategia que utiliza la institución para promover y mejorar la escritura en los estudiantes. Estrategia a la que ya se ha hecho alusión previamente: las construcciones del saber. Estas construcciones, tal como se expuso en el planteamiento del problema de esta investigación, persigue que los estudiantes escriban en todas las áreas más allá de las clases de lengua castellana. Busca articular la escritura con los desarrollos propios de todas las áreas, incluso aquellas que parecieran ser tan disímiles. La estrategia

potencia la escritura a partir de los aprendizajes generados en las diferentes disciplinas académicas, lo que le dota a la escritura de sentido. Además, al tratarse de un ejercicio constante, donde es evaluado por pares y profesores, hace de este un ejercicio en constante planeación y revisión, donde se cuenta con un contexto real de lectores quienes aportan en el mejoramiento del texto.

Otro de los intereses que se perseguía con la encuesta era dar cuenta acerca de las prácticas de escritura por fuera del contexto escolar. Parte de esta respuesta se halla en la pregunta anterior, donde fue significativo el número de estudiantes que indicaron escribir por iniciativa propia, como se evidencia en varias de las respuestas.

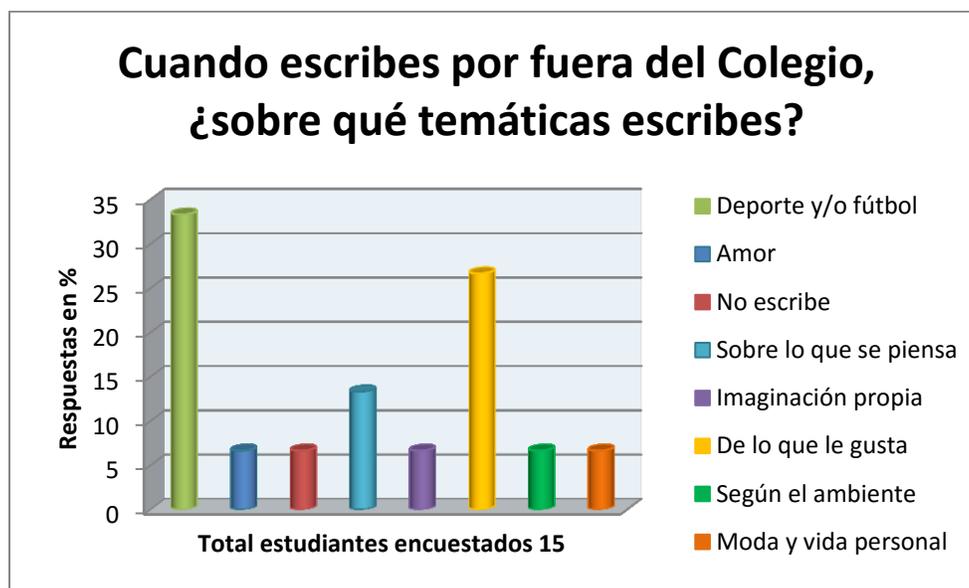
Por su parte, la pregunta cinco buscaba dar cuenta de aquellas temáticas sobre las que los estudiantes escriben cuando no lo hacen como una obligación impuesta por el Colegio. A este respecto, se recabaron los siguientes datos:

Respuestas	N° estudiantes/%
Deporte y/o fútbol	5(33%)
Amor	1(7%)
No escribe	1(7%)
Según el ambiente	1(7%)
Moda y vida personal	1(7%)
Imaginación propia	1(7%)
Sobre lo que piensa	2(13%)
De lo que le gusta	4(27%)

Tabla 7. Resultados de la pregunta sobre temáticas de escritura.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Gráfica 5. Respuestas a la pregunta cinco expresadas en porcentajes.

La pregunta 5 estaba relacionada con los procesos de escritura, la intención era indagar sobre qué temáticas les llamaba la atención a la hora de escribir cuando no estaban en el colegio.

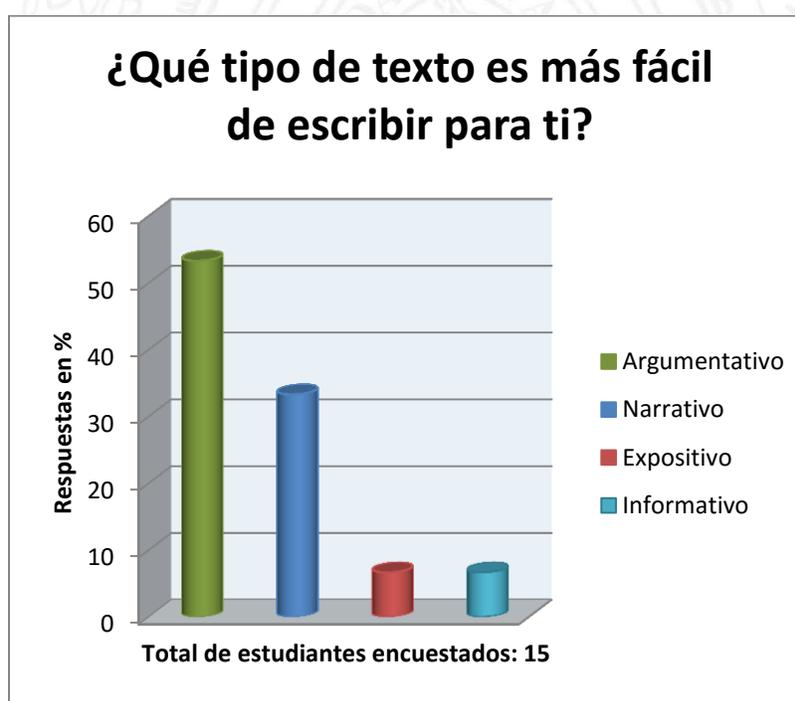
En cuanto a los temas que prefieren los jóvenes encuestados, se muestra en la gráfica 5 un porcentaje de 33% para la temática sobre el fútbol, seguido de temáticas acerca de gustos personales con un 27%.

Se puede observar con estos resultados que hay una afinidad de los estudiantes directamente con el deporte, específicamente el fútbol, práctica cultural, que está inmersa en el contexto de muchos. Lo anterior expone, que la mayoría de estudiantes escriben por fuera del colegio, pues como se ve en la gráfica sólo un 7% no lo hace, los demás escriben sobre gustos personales.

Por último, la pregunta seis buscaba dar cuenta de cuál es la tipología textual que más se le facilita escribir a los estudiantes. Respecto a esta cuestión se obtuvieron estos datos.

Respuestas	N° estudiantes/%
Argumentativo	8(53%)
Narrativo	5(33%)
Expositivo	1(7%)
Informativo	1(7%)

Tabla 8. Resultados a la pregunta sobre tipología textual.



Gráfica 6. Porcentajes correspondientes a las respuestas de la pregunta seis.

Como se puede apreciar en la gráfica 6, un 53% de los estudiantes encuestados responden que el tipo de texto más fácil de escribir es el argumentativo, mientras que un 33% asegura que les resulta más sencillo el tipo de texto narrativo. Estas dos son las cifras más representativas. Podemos aducir, que esto se debe a los procesos de escritura que se impulsan en la misma escuela, en donde los textos más trabajados y reconocidos por los estudiantes apuntan a estas dos tipos de texto: el argumentativo y el narrativo.

LAS TIC EN EL CONTEXTO DEL COLEGIO PARROQUIAL SAN BUENAVENTURA Y SU ARTICULACIÓN CON EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

Acerca de la implementación de las TIC en el Colegio Parroquial San Buenaventura llama la atención una serie de contradicciones en torno a ello: contradicciones que se manifiestan en el hecho de que a pesar de contar con la infraestructura tecnológica adecuada (salas de cómputo óptimas, acceso a internet, un aula digital), estos no son aprovechados de la manera más adecuada, además de que el Colegio adolece de estrategias de formación pertinentes que vayan más allá de lo técnico-instrumental. En lo que queda de este apartado profundizaremos en estas ideas y veremos cómo llegamos a ellas.

Como decíamos, cabe destacar que en cuanto a la infraestructura, el Colegio dispone de aulas especializadas, entre las que se cuentan: una sala de informática y un aula digital. Para las finalidades del presente trabajo, la disposición de estos recursos facilitó en gran medida el desarrollo del nuestro proyecto.

No obstante, la sola disposición de los recursos tecnológicos no constituye por sí el proceso de articulación de las TIC al proceso educativo. Hace falta un proceso de reflexión que analice las implicaciones de estas herramientas en la educación y que genere procesos de apropiación de las herramientas digitales, que superen los aspectos meramente instrumentales e impliquen cambios de paradigmas en la forma en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el MEN respalda que “estamos en una sociedad mediática donde nos encontramos con unas nuevas formas de comunicación y con un mayor número de mensajes. De esta manera, todo el sistema educativo debe orientarse hacia una mejor comprensión de estos lenguajes y hacia la incorporación de estos medios en el aula de clase” (MEN, 2005).

Es con respecto a esto último que en el Colegio se presentan serias dificultades. A partir de la observación de las prácticas en relación con las TIC, y de las encuestas y entrevistas aplicadas a estudiantes y docentes, pudimos determinar que a pesar de que se cuenta con los recursos tecnológicos estos no son aprovechados suficientemente.

Por otro lado, la institución adolece de programas de formación crítica en cuanto al uso de las TIC por parte de los estudiantes. Los únicos contenidos que tienen que ver con esta materia son los correspondientes al área de *Tecnología e informática*, donde se privilegian aspectos de tipo técnico o instrumental, es decir, aquellos donde se propende por la adquisición de una serie de conocimientos en cuanto a cómo manejar determinada herramienta (*Office*, programas de edición de vídeo, etc.) mas no una transformación en cuanto a las formas tradicionales de la enseñanza.

Las TIC en el Colegio Parroquial San Buenaventura son abordadas solo desde los resultados finales que estas pudieran proporcionar, es decir, no se piensa en las TIC desde los procesos que pudieran detonar en cuanto a nuevas formas de relación de los estudiantes con ellos mismos, con el profesor, y con el conocimiento. El *Plan de área* es concebido a partir de la realización de ciertos productos y la consecución de ciertas metas donde el proceso de construcción, los aciertos y desaciertos y las nuevas configuraciones en materia didáctica que pudieran dar lugar son excluidos de cualquier posibilidad.

Para superar esta limitada visión de las TIC, Pierre Lévy (1999) asegura que lo esencial de estas “reside en un nuevo estilo pedagógico, que favorece, al mismo tiempo, el aprendizaje personalizado y el aprendizaje cooperativo en red. En este contexto, quien enseña debe estimular la inteligencia colectiva de sus estudiantes en vez de ser un mero proveedor de conocimientos” (p. 3)

En el Colegio Parroquial San Buenaventura, las TIC son solo reforzadoras de las formas tradicionales de como se ha entendido la educación. Tal como lo propone Cassany (2012) cuando habla de *vinos nuevos en odres viejos*:

(...) muchos de los usos actuales de la lectura y la escritura digital en la escuela (...) son métodos viejos en tecnologías nuevas. En concreto, (...) algunas propuestas de escritura de lectura y escritura en webquests, cazas del tesoro o en plataformas de aprendizaje (Moodle) son una versión digital de las prácticas en papel más convencionales, por lo que traicionarían el espíritu de la web 2.0 (p. 36).

Las TIC allí no son pensadas desde su posibilidad transformadora, en cuanto, por ejemplo, a las facilidades que ofrece en el acceso a la información, la comunicación, el trabajo colaborativo, etc., sino, que su lugar preponderante se da en términos de cuánto pueden emular las prácticas hegemónicas y verticales en que circula el conocimiento en el Colegio y se ejercen los diferentes roles en el aula.

Precisamente, los roles de maestro y estudiante no son repensados ante este nuevo panorama. Si las TIC permiten una relación más horizontal, donde maestro y estudiante colaboran en la construcción del conocimiento y el papel de este es más preponderante en relación con aquel, ello no es tenido en cuenta en los procesos que tienen lugar en el Colegio. Observamos un escenario en el que el maestro sigue ejerciendo las relaciones del proceso educativo de manera vertical, concentrándose en él, aun en el contexto de la educación mediada por TIC, la mayor parte de las responsabilidades en el aprendizaje.

Otra situación que vale la pena desarrollar tiene que ver con la forma en que se conciben las TIC en el Colegio. Más que una posibilidad para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, las TIC son entendidas como un área concreta.

En el diario de campo (ver anexo 2) se encuentran consignados algunos aspectos en relación con esta mirada sobre las TIC: “[la profesora] Manifiesta que la sala de informática solo se ha utilizado para el área de tecnología e informática y que por tal motivo es de uso exclusivo de la maestra titular de dicha materia”, en este mismo apartado del diario de campo, también se lee “expresa, entre líneas, que pudiéramos no ser lo suficientemente idóneos para hacernos cargo de la sala y que los equipos se podrían ver en algún percance, como sufrir daños al estar bajo nuestra custodia”. Es decir, que la lógica bajo la cual son entendidas estas en el Colegio Parroquial San Buenaventura es la de la fragmentación del conocimiento, donde el uso de TIC se restringe a un área específica y no se contempla para las diferentes áreas.

En los diarios de campo se hacen reiterativos los registros que aluden a que en diferentes sesiones de clases las maestras del área de lengua castellana y la de *Tecnología e Informática* tenían cierta actitud de incomprensión hacia el hecho de que se utilizaran los recursos virtuales para un área ajena a la de informática.

La incomprensión de hecho, se transformaba en hostilidad y miedo. Hostilidad porque se presentaban situaciones conflictivas donde la maestra del área de *Tecnología* difícilmente quería ceder el espacio al que solo ella como titular de dicha área podía acceder. Miedo porque eran reiterativos los comentarios de la maestra de lengua castellana donde manifestaba su preocupación por posibles daños que los equipos de cómputo pudiesen sufrir a causa de que practicantes ajenos al área para la cual están destinados dichos equipos los manipularan con los estudiantes. Cassany (2012, p. 44) denomina este tipo de actitudes o manifestaciones como *tecnofóbicas*, es decir, aquellas actitudes de miedo y/o repulsión al uso de las TIC.

De lo anterior, puede deducirse que la implementación de recursos tecnológicos y de ambientes digitales para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de lengua castellana es completamente nula, pues como ya se detalló, la sala de informática se utilizaba estrictamente para el área de tecnología. En nuestros diarios de campo figura una palabra para nombrar este espacio: santuario. Santuario porque, a manera de

metáfora, el espacio concerniente al aula de informática es tenido en el Colegio como un “lugar sagrado”, al que puede accederse solo a partir de ciertas restricciones. Sagrado porque su uso es limitado y en sobre él recae el respeto y el miedo de los maestros. Desplazarse a este espacio para el trabajo pedagógico en el área de lengua castellana era visto por los estudiantes como una “peregrinación” (así se encuentra consignado en nuestros apuntes).

Dentro de las observaciones que pudimos constatar es que son pocos los esfuerzos para que los contenidos con TIC que son trabajados en el aula trasciendan este espacio escolar y permeen la cotidianidad del estudiante. No se notó que lo desarrollado en las clases de *Tecnología e Informática* pudiera ser extrapolado a contextos no escolares.

Es sabido que en pleno auge de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, esta ha transformado de manera significativa todos los ámbitos de la vida en los seres humanos, en especial los procesos en términos de la comunicación en la expresión de la cultura y su real incidencia en las relaciones entre las personas. Ahora cabe resaltar que estas transformaciones trascienden en la vida escolar, donde la función del maestro es primordial como facilitador para crear oportunidades de enseñanza y aprendizaje que generen innovación en sus estudiantes en lo concerniente a articular las áreas curriculares con las tecnologías.

Por consiguiente, en la institución se evidencia que se carece esta articulación, por ende, es de vital importancia que dentro de la maya curricular exista en uno de los contenidos, espacios para articular no necesariamente en el área de lengua castellana, sino en todas las áreas donde se pueda propiciar encuentros con estas herramientas tecnológicas y así potencializar las sesiones de clases para que sean más significativas y asimismo aprovechar la sala de informática, espacio que cuenta con equipos de última generación. Con respecto al grado 9º C, grupo conformado por jóvenes que poseen un promedio de edad entre los 14 y 16 años, podemos llamarlos nativos digitales, y que según Cassany (2012, p.23) son aquellos jóvenes que nacieron después que se implantó la red y han crecido inmersos en pantallas, móviles y acceso a

páginas como YouTube y Google. Es decir, estas generaciones son las que han nacido y se han desarrollado en un contexto tecnológico en que el manejo del chat, las redes sociales, blogs y todas aquellas herramientas que sirven para comunicarse, han propiciado espacios de escritura y lectura, dichos recursos que ofrece la red se pueden aprovechar al máximo en la institución, específicamente dentro del aula de informática donde se conjuga con las áreas curriculares.

A pesar de ello, después de presentar la unidad didáctica a los directivos del Colegio, llamó la atención que la propuesta se centrara en los procesos de escritura mediados por los Ambientes Virtuales de Aprendizaje a través de los espacios de escritura en internet denominados Wikis de los estudiantes del grado 9 C, el cual nos sirvió de muestra para el trabajo investigativo y así poder dejar de lado ese imaginario que tiene el cuerpo docente y los estudiantes con lo referente a la sala de informática como lugar sagrado y así aprovechar el potencial que tienen los jóvenes con las TIC donde ellos adsorben la información de manera simultánea de imágenes, videos etc., y en consecuencia, favorecen la comunicación permanente y la creación de sus propios contenidos aprendiendo de forma entretenida y divertida.

LA CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS A PARTIR DE WIKIS: MOMENTOS PREVIOS, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL PROCESO

A partir de los dos apartados anteriormente desarrollados (las nociones en torno a la escritura y sus dificultades y la implementación de las TIC en el Colegio) nace la propuesta de trabajo en el aula que se materializó en la construcción y aplicación de una secuencia didáctica. A partir, pues, de lo anterior, que tiene que ver con la caracterización de los procesos de escritura y la articulación de las TIC con el área de lengua castellana, es que nace el trabajo de aula. De esta forma, la propuesta tuvo como fines constituirse en una estrategia que contribuyera al mejoramiento de los procesos de escritura de los estudiantes, por una parte, y por otra, contribuir a la implementación de las TIC en el Colegio y su articulación con el área de lengua castellana.

Los resultados de esta experiencia se presentarán siguiendo la lógica en la que se desarrolló el trabajo en el aula. De tal manera, que la propuesta de trabajo con los estudiantes se estructuró de la siguiente manera: una primera fase, correspondiente momentos previos, en donde se buscó algunos acercamientos previos con la escritura y la familiarización de los estudiantes con la herramienta Wiki. Además, este momento corresponde con la fase de planeación de la escritura, donde los estudiantes seleccionaban las temáticas que querían desarrollar.

El segundo momento corresponde con el ejercicio de escritura a través de wiki propiamente dicha. En este apartado se hablará de lo que fue la experiencia de escritura, las dificultades del proceso, las características de los textos producidos por los estudiantes y cómo se dio la interacción entre los estudiantes a partir de la apuesta por el trabajo colaborativo.

La última etapa del trabajo se refiere a la evaluación del proceso. Para este fin se asignó la redacción de textos de tipo descriptivo que buscaban que los estudiantes hablaran acerca de la experiencia de escritura a través de wikis. También se consideró para este momento la retroalimentación que se hizo con el coordinador académico del Colegio, donde se le presentó el proyecto final y se dieron algunas conclusiones finales que se esbozarán en dicho apartado.

Momentos previos: conformación de los equipos de trabajo, elección del tema, planeación del proceso escritural y acercamientos a la plataforma digital

Creación de perfiles autobiográficos

Conviene aclarar que antes de la escritura de los textos propiamente dichos, se propuso la creación de perfiles autobiográficos que tenían como objetivos los siguientes:

1. Familiarizar a los estudiantes con la herramienta digital wiki.

2. Aprestamiento por parte de los estudiantes hacia el proceso de escritura.
3. Generar lazos de comunidad entre los estudiantes.
4. Buscar articular los procesos de escritura con la experiencia personal de cada estudiante.

Los perfiles autobiográficos buscaban que los estudiantes se apropiaran de ese espacio como una construcción personal, que narraran las experiencias más significativas para ellos, que compartieran allí lo que ellos quisieran en relación con su vida, y que además estos perfiles pudieran ser comentados por sus pares.

Lo primero que hay que destacar respecto a los perfiles autobiográficos es cada estudiante buscaron reflejar en ellos aspectos diferenciadores. El uso de componentes tipográficos (tipo, tamaño, color de letra), icónicos (imágenes referentes a equipos deportivos) referentes a equipos deportivos, los colores de fondo, etc., se constituyeron como diferenciadores. Ello alude al concepto de identidad digital propuesto por Cassany (2012) cuando expresa que “(...) los jóvenes abren espacios privados en la red para configurar una identidad propia, relacionada con sus gustos personales, y para consolidar y ampliar los vínculos sociales con amistades de su edad” (p. 95) Es decir, que la identidad es una construcción mediada por la singularidad del sujeto a partir de las posibilidades que ofrecen las herramientas digitales.

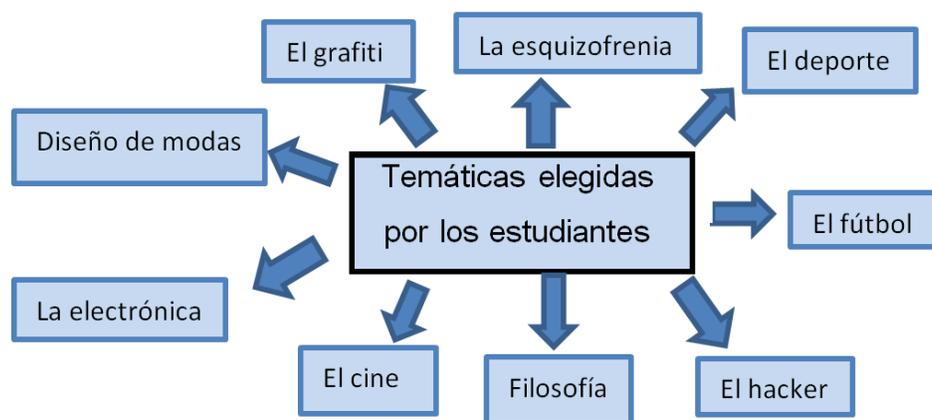
Conformación de equipos de trabajo y elección del tema

El trabajo con los estudiantes se estructuró de la siguiente manera:

- a. Se propuso como meta la construcción de forma colaborativa de un conjunto de textos a partir de las diferentes tipologías definidas.
- b. Dichos textos debían construirse en equipos de tres y a partir de una temática que ellos elegirían de acuerdo a intereses personales. Los textos, además, tendrían como soporte de construcción y divulgación una plataforma Wiki. Se propuso además, como

una forma de darle lógica a todo el proceso, que la construcción de los textos se diera a partir de los siguientes grandes procesos: Planeación, Textualización y Revisión.

En el momento de la conformación de los equipos de trabajo, los estudiantes del grado 9º C, debían de estar en su grupo indagando sobre los temas elegidos según sus gustos e intereses. Fueron en total nueve temáticas elegidas por los estudiantes, las cuales son:



Elaboraciones escritas previas

En uno de los momentos de la secuencia didáctica, se les pide a los estudiantes que cada equipo construya un texto a partir de la temática previamente seleccionada y que busquen información sobre dicho tema de interés, esto con el fin de ilustrarse acerca de éste. Después que los equipos de trabajo buscaran información en internet sobre la temática (textos, imágenes, videos), desde luego se les advierte que no es copiar información textual de internet al sitio web *Wikiescritores* sino escribir un texto que debía responder a una de las tipologías textuales, entendiéndose este por (texto argumentativo, texto expositivo, texto narrativo, informativo etc)

Lo que respecta a los contenidos realizados por los estudiantes del grado 9º C en el sitio web *Wikiescritores* se evidenció falta de conciencia en los textos elaborados, pues con la facilidad de acceso a internet que ellos tenían, se observó la inmediatez en busca

de información sin ningún criterio lógico, únicamente se limitaban a copiar y pegar e incluso sin citar derechos de autor, salvo el caso de un equipo que crea un texto original reflexivo, proporcionando así sus puntos de vista acerca de su temática seleccionada. ¿A qué se puede deber este fenómeno? En primer lugar se debe analizar qué tan consiente es el profesorado de la institución y cuál ha sido su función con el manejo de la información en la disposición de nuevos espacios de la producción textual y acceso a internet, es decir, en lo que concierne a los compromisos de consultas dejados a los estudiantes, si el profesorado deja claro cuáles son las fuentes confiables para realizar las respectivas consultas y en caso que sí, este dejará claro que los textos sacados de internet deben llevar las citas correspondientes a los derechos de autor.

En la inmediatez de buscar información en internet, los estudiantes se limitan a copiar y pegar para presentar una tarea asignada sin ningún tipo de reflexión, eso se evidenció en el trabajo que se llevó a cabo en el sitio web *Wikiescritores*. Es de suma importancia, que el profesorado de la institución tenga un material bibliográfico seleccionado en lo concerniente a la red de internet y de forma confiable pueda recomendar a sus estudiantes para que busquen la información de manera segura y tomen la más apropiada pero con cierto grado de criticidad.

Las primeras producciones que se evidenciaron en la Wiki tenían que ver precisamente con ese primer elemento relacionado con la planeación. En esta fase se buscaba que los estudiantes consignaran algunos esbozos sobre la idea que querían desarrollar en la Wiki. Para tal fin, los estudiantes construyeron algunos contenidos que manifestaban algunas ideas alrededor de lo que querían desarrollar: palabras y frases, imágenes, vídeos, lluvias de ideas, etc, que, como ya se dijo, manifestaban más o menos algunas de las ideas de lo que ellos querían trabajar.

Como es de esperarse en un proceso que apenas empieza, hay todavía poca delimitación acerca del tema y abunda la presencia de contenido tomado de internet con poca elaboración propia. No obstante, revela de todas maneras información igualmente valiosa: puede evidenciarse de entrada un interés de los estudiantes por un

tema en específico, además de poner el énfasis en ciertos elementos puntuales de la temática: el carácter contestatario, transgresor incluso, del graffiti.

Actividad propuesta sobre las dificultades y habilidades a la hora de enfrentarse a la hoja en blanco.

Esta sesión estuvo orientada por actividades en torno a la planificación del texto y las estrategias para comenzar a escribir. Antes de iniciar con el tema se propuso a los estudiantes la construcción de un pequeño texto en *Google drive* que diera cuenta de las habilidades y dificultades a las que se enfrentan cuando escriben, para dicha actividad se les pidió que redactaran el texto, teniendo presente la siguiente pregunta macro: ¿Qué consideran que se debe tener en cuenta a la hora “de enfrentarse a la hoja en blanco”?

Para responder a esta cuestión debieron también pensar en preguntas orientadoras como ¿Sobre qué escribir? ¿Por qué escribir? ¿Para quién escribir? ¿Cómo escribir? ¿Dónde escribir o dónde publicar lo escrito? La producción escrita debía dar respuesta a estas no como un cuestionario o encuesta, sino en el desarrollo de un texto escrito coherente en su totalidad.

A continuación se muestran la gráfica con los porcentajes y las ideas que sobresalen de las respuestas que aparecen en los 12 textos resultantes, al mismo tiempo se analiza lo que se infiere de las recurrencias en los textos de los estudiantes y que nos permite ver cuáles son sus habilidades y dificultades frente a la *hoja en blanco*, además de saber qué concepción tienen sobre la escritura como proceso:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Gráfica 7. *Respuestas habilidades y dificultades en la escritura*

Según lo que comúnmente vivimos los estudiantes la hoja en blanco viene siendo el bloqueo que sienten los estudiantes al ver en la página y no saber cómo comenzar, cómo seguir o mínimamente cómo terminar, aunque muchas veces nos inspiramos con cualquier detalle llega a ser un arduo trabajo conseguir la base o simplemente el principal argumento del que se va a hablar

Imagen 1. *Texto sobre proceso de escritura*

El Primer texto que presentamos, plantea que comúnmente los estudiantes experimentan un bloqueo al ver la hoja en blanco en la cual deben escribir y no saben

cómo comenzar, seguir y terminar el texto, todo esto les implica un arduo trabajo. Evidenciamos aquí dificultades que emergen cuando los estudiantes se dan a la tarea de escribir.

Se debe tener en cuenta por qué quieres escribir un ejemplo de esto es cuando simplemente quieres expresar ideas así estas sean muy tontas o locas, ay que tener en cuenta sobre que se quiere escribir si lo que vas a escribir no está escrito en otras palabras o si esto es algo totalmente nuevo, tienes que tener en cuenta si se va a escribir a un público infantil, adolescente o adulto, además de esto ay que saber dónde vas a escribir y el donde publicar el escrito, también al plantear a que publico se está escribiendo usar palabras más “suaves o duras” según esto

Imagen 2. *Texto sobre proceso de escritura*

En primera instancia el segundo texto indica que se escribe para expresar ideas y para ello es importante el saber sobre qué se va a escribir al mismo tiempo que tiene en cuenta el público lector y hace referencia a generaciones a las que se podría dirigir el texto. Vemos entonces la escritura como vehículo para la expresión de las ideas, el cual tiene en cuenta que se dirige a otros.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Principalmente se debe tener en cuenta a la hora de escribir en una hoja en blanco una buena idea que sea de interés personal, pues así se responde la pregunta de ¿Para quién escribir? Porque en realidad primero que todo escribe para uno, para plasmar sobre un papel o en una pantalla lo que uno siente sin tener el temor del qué pensarán al leer esto, siendo uno el principal y el peor crítico; claro está, que a la vez se está con la expectativa de qué pensarán los demás si uno les muestra lo que se escribe, pues habrán muchas personas que lo van a querer opacar a uno porque a decir verdad ellos nunca se atreverán a escribir lo que sienten porque viven con el miedo del qué dirán; y ahí se está el porqué de escribir, simplemente porque es necesario de vez en cuando desahogarse y qué mejor manera que con un lápiz y un papel, hablar sobre el amor, sobre la felicidad, la tristeza, sobre esas largas noches y sobre el día a día.

Imagen 3. *Texto sobre proceso de escritura*

Luego, el tercer texto habla de que lo principal cuando se escribe es una buena idea, con el agregado de que esta debe ser de interés personal. Los estudiantes que realizan este escrito, dicen además que se escribe primero para uno mismo antes que para los demás y de ahí la importancia del tema sobre el cual se desea escribir. Algunas dificultades que experimentan y temores al escribir en el papel o en la pantalla, es la manera en que los demás tomen el escrito. También se ve la escritura como una forma de desahogo, en donde se puede escribir sobre cualquier temática, como el amor, la tristeza, la felicidad etc. Vemos el tema de interés personal, igualmente la visión de la escritura como una necesidad para expresarse y la preocupación por el público lector.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Se escribe sobre temas que nos agraden o que nos llamen la atención, para expresarnos lo que sentimos en un texto y así despejar nuestra mente. Se escribe a para cualquiera que le pueda interesar el escrito nuestro, es decir nuestro pensamiento y la manera de escribir es de la forma que nos parezca agradable, ya que es nuestro el escrito y no de otros por lo tanto hay que expresarnos de una forma que nos parezca agradable. Podemos escribir en el lugar donde queremos ser escuchados donde alguien más sepa lo que ocurre en nuestra mente, es decir con quien queremos compartir este, ya que depende en donde se escribe depende de quien lo leerá.

Imagen 4. *Texto sobre proceso de escritura*

El Cuarto texto da cuenta de cómo la escritura debe ser sobre un tema de agrado para quien escribe y que llame la atención del otro, de esta manera se puede expresar lo que siente, además el posible lector debe interesarse o tener afinidad por dicho tema. Asimismo se percibe el gusto por el tema como algo principal, de igual forma debe llamarle la atención al público lector.

Primero se debe tener las ideas claras y así saber completamente de lo que se va a escribir.

Sobre lo que se desee porque se debe de hacer con mucha dedicación.

Porque de verdad le gusta el tema a tratar, al igual que también le sirve en general para la vida.

Para nosotros mismo y si se quiere para los demás, que sean allegados.

Con mucho amor y dedicación ya que así se lograra lo que se quiere.

Imagen 5. *Texto sobre proceso de escritura*

El quinto escrito precisa sobre la importancia de tener claro las ideas para saber de lo que se quiere hablar, también se menciona allí, el gusto por el tema a tratar, se agrega también la idea de escribir para expresar los pensamientos.

En mi opinión para enfrentarse a una hoja en blanco debes expresarte y decir lo que sientes, sin presiones, sin ser una obligación. Yo creo que cuando escribes sobre algo que te gusta todas tus emociones quedan plasmadas en esa hoja en blanco. Considero que uno escribe para uno mismo, sin embargo si queremos expresarle algo a alguien obviamente sería para esa persona. Cada quien escribe a su forma, como le gusta ya sea usando la gramática y cada uno de los signos de puntuación. En conclusión lo que debemos hacer para enfrentarnos a una hoja en blanco es hablar sobre lo que te gusta, decir lo que sientes, despejar tu mente y hacer que en esa hoja en blanco se pueda sentir quien eres realmente tú.

Imagen 6. *Sobre proceso de escritura*

En cuanto al sexto escrito, este habla que cuando se enfrenta a una hoja en blanco se debe expresar todo lo que se siente, sin presiones de que es una obligación. El estudiante manifiesta que si se escribe sobre algo que sea de interés y de su gusto, las emociones del autor quedarán plasmadas en el texto, porque se escribe para uno mismo, sin embargo, hay excepciones pues muchas veces existe la necesidad de comunicarse con los demás. Seguidamente menciona el uso de la gramática y cada uno de los signos de puntuación. Se refleja entonces la subjetividad de quien escribe, rasgo que es reiterativo en el 58% de los doce textos analizados.

1. sobre temas interesantes como lo es el ambiente, el amor , la familia, las cosas que te gustan y te hacen sentir bien
2. para expresar lo que se siente, despejar la mente
3. para alguien al que le vas a expresar un sentimiento y hacerle conocer lo que sientes y lo que piensas
4. dependiendo del escrito que vayas hacer si es un poema en párrafos, si es un ensayo o texto argumentativo entre otros
5. en un computador , a mano o llegado el caso una máquina de escribir, Lo publicaría en una página web , en un periódico o una revista.

Imagen 7. *Texto sobre proceso de escritura*

Asimismo, el séptimo texto reitera lo que han dicho otros, sobre escribir acerca de temas interesantes, que les guste y que los haga sentir bien. Además se dice allí que la escritura sirve para expresar todo lo que se siente al igual que plasmar los pensamientos, todo esto ya sea escrito en un computador o a mano. Existe también la noción del tipo de texto y sus variaciones según lo que se quiera comunicar.

Primero debe tenerse claridad acerca del tema que se quiere hablar, para así tener un mejor desenlace a la hora de escribir.

Para saber sobre que escribir, debe haber una especie de pregunta o duda, para así lograr obtener un tema sobre el que hablar.

Es necesario escribir porque así pueden crearse textos que ayuden a las demás personas o poder expresar pensamientos.

Imagen 8. *Texto sobre proceso de escritura*

En el texto ocho se menciona la claridad sobre el tema que se desea trabajar, igualmente se refiere a la escritura como una necesidad para crear textos que ayuden a los demás, es reiterativa la noción del escribir para expresar pensamientos.

Se debe de tener en cuenta el tema del que a uno como escritor le interesa hablar, ya sea solo para “matar el tiempo” o para el agrado de uno mismo y de las otras personas, se debe de tener un tema principal por el que se desarrolle toda la historia y a medida de esta se vuelva interesante para el lector, se debe de tener un tema definido y saber escribir sobre este, ya que así, dependiendo de cómo uno sepa manejar el tema, la historia se puede tornar trágica, romántica, puede tomar suspenso, o puede, simplemente, seguir con la historia normal, básicamente, lo más importante a la hora de escribir un texto es saber de qué se va a escribir y el porqué se va a escribir.

Imagen 9. *Texto sobre proceso de escritura*

1 8 0 3

Un noveno texto, también hace énfasis sobre el tema de interés, para que le agrade a los lectores, según la forma de escribir del autor del texto y de la temática que le imprima a la lectura, pues es el escritor el que elige como maneja su tema, pues puede surgir una historia trágica, romántica, de suspenso etc. Por último, está la importancia de saber qué se va a escribir y el porqué de esta acción.

Al momento de escribir sobre un tema debemos hacer sobre algo de interés.

En el cual se escriba porque nos gusta, nos nace el tema a tratar.

Para el público que comparta nuestros mismo gustos, que le agrade nuestra manera de escribir sobre el tema tratado.

Se debe de escribir de una forma coherente y concreta, que sea llamativo y que de esta manera sea fácil y a la vez agradable para el que va a leer.

Se puede publicar en diferentes partes ya sea en la internet, en biblioteca, en el periódico o hasta en una librería.

Imagen 10. *Texto sobre proceso de escritura*

Después, el sexto escrito menciona que, se debe escribir sobre algo de interés y que al público lector también le interese el tema tratado, igualmente se debe escribir de manera coherente y concreta que sea agradable a la hora de leer.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

R// Debemos al internet que hoy se escriba más que nunca, la mayoría de nosotros los adolescentes gastamos más tiempo escribiendo que generaciones anteriores. Sin embargo en el rendimiento académico, la escritura es uno de los puntos débiles de los jóvenes en la actualidad.

Hoy en día estamos tan conectados con el internet, que todo lo que realizamos gira en torno a él, lo cual nos trae una que otra dificultad ya que a la hora de coger un lápiz y escribir se nos escapa la creatividad, lo que muchas veces resulta frustrante al escribir un texto. Pero por otro lado las personas que poseen esta habilidad de fácilmente escribir tienen ventajas a la hora de: comprender textos, libros, redactar escritos y tener mejor escritura.

Imagen 11. *Estudiante habla de prácticas vernáculas.*

Luego, en el texto cinco encontramos una alusión a la escritura en internet, los estudiantes dicen que deben a él que hoy los adolescentes gastan más tiempo escribiendo en comparación con generaciones anteriores, aunque en el ámbito académico el panorama es otro, pues la escritura es uno de los puntos débiles de los jóvenes. Al respecto se puede hablar, según Cassany (2012 p. 94), de las prácticas vernáculas digitales de los adolescentes, es decir, esas prácticas de escritura que no son reconocidas por la escuela y que se dan fuera del contexto de esta, exactamente en la red. Aquí percibimos esa tensión entre las prácticas de escritura de la escuela y las que se dan en internet. A continuación, los estudiantes dicen que cada vez están más conectados a internet y esto dificulta la escritura cuando es en el papel, pues se les escapa la creatividad, cosa que resulta frustrante, sin embargo, aseguran que existen personas que son hábiles para la escritura y que tendrán ventajas cuando deban redactar y comprender textos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

El primer paso al enfrentarse a esta dificultad es saber de qué se va a escribir para no copiar cosas incoherentes buscar temas en internet o en libros, enciclopedias y demás demasiadas partes lo segundo es saber cómo va a ser su técnica para escribir

Imagen 12. *Texto sobre proceso de escribir*

En el octavo texto encontramos una reflexión sobre la dificultad que representa la escritura y el sobre qué se va a escribir para no copiar textos que estén en internet o en libros, dicen que es importante saber también qué técnica utilizar.

En síntesis, se puede apreciar en los textos que surgieron de esta actividad, que la mayoría de los estudiantes resaltan, en primer lugar, la elección del tema, el cual debe ser de interés y que les guste. Para muchos fue importante el tener en cuenta al otro, es decir al posible lector de su texto, esto refleja una preocupación por pensar en los comentarios y reacciones que tendrá un escrito, al mismo tiempo refleja el miedo de algunos por el qué dirán y lo severas que puedan ser las críticas de los lectores; otros en cambio, piensan que se escribe para uno mismo, antes que para los demás.

Algunos estudiantes hablan sobre esa escritura subjetiva, que surge desde adentro de quien escribe, y que por medio de esta acción plasman sus sentimientos, emociones, ideas y pensamientos ya sea para desahogarse o para expresarse sobre cualquier temática que le llame la atención, temas como la tristeza y el amor, son materia prima para muchos, y es desde ese sentir y proximidad con el tema que muchos escriben. Una de la dificultades que también se aluden en las producciones de los estudiantes es el bloqueo que experimentan ante esta dificultad, la de escribir, pues no saben cómo se debe comenzar, luego seguir y por último dar final al texto, todo esto implica un arduo trabajo para el que pretende escribir, observamos aquí lo complejo de la escritura, pues debe ser pensada antes que nada. Al mismo tiempo, un estudiante menciona que es difícil encontrar un tema propio que no resulte ser la copia de internet o de libros.

Otro aspecto a resaltar de estos escritos, es la mención que hicieron algunos sobre la escritura en el papel y la escritura virtual, un grupo argumenta sobre que hoy se escribe

más con el internet que en otrora cuando no existía, sin embargo, ven esto como un artefacto que limita la escritura académica, la del papel, la que se da en la escuela. Vemos pues un asomo de la diferenciación de las prácticas de escritura que los jóvenes realizan en la red y de las prácticas de escritura que reproduce la escuela, pero ¿acaso son perniciosas las prácticas realizadas por nuestros estudiantes en la red?

En consecuencia, percibimos una noción de la escritura como un artefacto que permite la expresión del ser humano, la comunicación de sus sentimientos y pensamientos desde su mundo interior hacia el mundo exterior. Al respecto Cassany (1999) expone en *Construir la Escritura* sobre los requerimientos verbales que exige la “composición”, además de la importancia sociocultural, es decir el entorno del sujeto como insumo para construir la escritura. El acto de escribir ha sido reducido a la escuela, dejando por fuera el acontecer de nuestros estudiantes, y de ahí que estos encuentren muchas veces dificultad al enfrentarse a la hoja en blanco o se bloqueen, como bien lo dicen ellos.

Escribir, en palabras de Cassany (1999), es:

“(…) un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre el mundo y comunican sus percepciones con otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo.

El acto de escritura se materializa a través de un proceso en el cual el redactor imagina a la audiencia, formula objetivos, desarrolla ideas, produce anotaciones, borradores y un texto elaborado, que corrige para satisfacer las expectativas de la audiencia. A medida que el proceso se desarrolla, el redactor realiza cada una de esas tareas en cualquier momento. Podemos enseñar a los alumnos a escribir con más eficacia animándoles a aprovechar todo ese conjunto de actividades que comprende el acto de escritura, no sólo poniendo énfasis en el producto final y en sus virtudes y debilidades”. (Cassany, p. 16).

Actividad de escritura a través de wiki

Para la propuesta de escritura sobre un tema que fuera de interés de los estudiantes, se obtuvieron al final del proceso nueve textos según la temática de

cada equipo. Para esta actividad que se había pensado desde antes del inicio de la secuencia (Ver anexo 1), la escritura de un texto que diera cuenta de la planificación del mismo, la textualización y por último la revisión, se tuvieron en cuenta algunas estrategias como: elección y delimitación del tema, búsqueda de información, las intencionalidades, la escritura del texto, el público lector o grupo de lectores, recursos lingüísticos y estilísticos). Al final, del proceso se logra obtener que hay unos textos que solo pueden dar cuenta de productos, y unos al que se le puede analizar el antes, el durante y el después de la escritura. A continuación, se muestran los textos elaborados por los estudiantes, cada uno con descripciones en cuanto a la escritura en la wiki y los recursos que utilizaron para nutrir el texto, esto de acuerdo a la búsqueda previa que los estudiantes realizaron acerca del tema elegido; luego de esto se presentan cuatro categorías que establecimos para ubicar cada uno de los textos y lo que se evidencia allí; por último, hicimos uso de una tabla y un gráfico para dar cuenta de dicha clasificación.

- Texto final sobre la *Filosofía*

La historia y las ideologías

La historia es fundamental para la construcción del conocimiento humano, dependemos de ella para saber cuál es nuestra situación, que sabemos y que necesitamos. Las diferentes problemáticas humanas están muy influenciadas por la filosofía e ideologías humanas, las cuales dependen a su vez de la misma historia.

Colombia es un caso bastante peculiar e interesante para la investigación de la relación historia-ideología en las diferentes filosofías y situaciones que han cambiado o definido el curso de los hechos más importantes para el establecimiento del país.

Puede hacerse una comparación entre la situación social y política en Colombia luego de la independencia, con respecto a la misma en EEUU. Los fundadores de los EEUU fueron colonos con ideales y educaciones muy distintas a la de los españoles que conquistaron esta parte de América; los colonos ingleses fueron personas bien educadas, que escaparon de Inglaterra para establecer su hogar fuera de las restricciones ideológicas y presiones sociales que allí recibían; los españoles, por su parte solo vieron a América como una mina de oro para enriquecer su debilitada economía. No estaban educados ni mucho menos

Imagen 13. *Texto sobre la filosofía*

En el anterior escrito se aprecia que es una construcción genuina, pues da cuenta de unos saberes previos sobre la temática, los cuales han sido plasmados en dicho texto. Esto se puede ver en algunos apartados de este, como por ejemplo el tratamiento que se le da al tema que titulan *La historia y las ideologías*, una de las entradas que fue creada por el grupo de trabajo, quizá el título de dicha entrada no se relacione a simple vista con el tema macro, pero si hacemos una lectura del texto podemos extrapolar las ideas que se van correspondiendo con la temática. En primer lugar, encontramos un párrafo introductorio que nos argumenta el por qué la Historia es importante para la construcción del conocimiento humano, al mismo tiempo cómo ese devenir del hombre está influenciado por la filosofía y las ideologías que a su vez dependen de la Historia para pensarse en una realidad determinada.

- **Texto final sobre la temática *El deporte***

DEPORTES

El deporte es una actividad física reglamentada, normalmente de carácter competitivo, que puede mejorar la condición física y ocasionalmente psíquica de quien lo practica y tiene propiedades que lo diferencian del juego.

Existen utensilios y estructuras que sugieren que los chinos realizaron actividades deportivas ya en el año 4000 a. C. La gimnasia parece haber sido un popular deporte en la Antigua China. Los monumentos a los emperadores indican que una cierta cantidad de deportes, incluyendo la natación y la pesca, fueron ya diseñados y regulados hace miles de años en el Antiquo Egipto.⁷ Otros deportes egipcios incluyen el lanzamiento de jabalina, el salto de altura y la lucha. Algunos deportes de la Antigua Persia como el arte marcial iraní de *Zourkhaneh* están ligados a las habilidades en la batalla.⁸ Entre otros deportes originales de Persia están el polo y la justa. Por otra parte, en América las culturas mesoamericanas como los mayas practicaban el llamado juego de pelota el cual a su vez era un ritual.



El patinaje de velocidad sobre ruedas :

es una de las modalidades de más rápido desarrollo en el patinaje competitivo mundial, por las oportunidades que provee a los deportistas para superarse, ya que es un deporte que demanda una alta preparación física y mental; por lo tanto un deporte aeróbico ya que requiere de ritmos constantes de oxígeno, al igual que se requiere una alta demanda anaeróbica, por la necesidad de explosión en un momento dado en las pruebas cortas. En él se combina fuerza, habilidad y

Imagen 14. *Texto sobre el deporte*

El texto presenta *copy-page*, pues la información que aparece allí es tomada de *Wikipedia*, aunque los estudiantes no hacen referencia directamente a esta fuente, mencionan en unas líneas que escriben al terminar el texto, que los conceptos sobre el deporte han sido vistos en una página. Como ya se dijo, las líneas que escriben al final son lo único que intentan construir y que aboga por un ejercicio de escritura propio, al cual le hacía falta redacción y elaboración a la hora de exponer sus ideas.

En el marco teórico de esta investigación, nos referíamos al enfoque sociocultural, donde definíamos que este concibe el proceso de escritura desde la relación indisoluble entre este proceso con el contexto cultural del estudiante. Decíamos que el efecto que la cultura tiene sobre las producciones textuales de los estudiantes determinará los

alcances, seriedad, organización, asimilación, aceptación, diversificación de pensamientos y los procesos afectivos que implícitamente están circunscritos al acto de escribir y en la cultura a la que pertenecen. En este sentido, puede observarse en los estudiantes las *prácticas culturales* propias a las que se ven abocados desde diferentes factores. En este caso particular, los deportes son un fenómeno arraigado en la cultura, que no escapa a los intereses de los estudiantes. Lo anterior es extensible, en igual medida, a las demás producciones escritas de los otros grupos de estudiantes. Que los estudiantes escogieran temáticas como el fútbol, el cine, el diseño de modas solo puede explicarse desde un enfoque cultural que nos demuestra que estas prácticas, como lo decíamos, están en relación con la experiencia de los estudiantes y tienen vida en el seno de la cultura.

Estos intereses son materializados en los ejercicios escriturales.

- Texto final sobre la temática *El fútbol*

Fútbol

También conocido como balompié, fue creado el 30 de noviembre de 1872 en Partick Escocia, repartándose así rápidamente por el resto del mundo, siendo el más jugado actualmente con un aproximado número de 270 millones de personas practicantes.

Este es un deporte de 11 jugadores por equipo con 3 jugadores suplentes como mínimo, las personas que lo practican deben llevar como equipación dependiendo su posición guantes, botas de fútbol, espinilleras, pantalón corto, camisa y calcetas. Las medidas estándar de una cancha de fútbol son: cancha de césped rectangular del 90x45 metros y 120x90 metros.



Imagen 15. Texto sobre el fútbol

Se encuentra en esta producción, una entrada que trata sobre el fútbol y su historia, también se habla allí de algunos reglamentos del fútbol, como por ejemplo el número de los jugadores, cómo deben ir vestidos entre otras cosas. Todas estas descripciones se evidencian en esta primera entrada de la página *Wikiescritores*, en ella no se observa *copy-page*, sin embargo, se tiene la hipótesis de que lo parafrasean de alguna página, esto es valioso en la medida que se ve un gran intento por componer un texto propio, obviamente se recurre a otros, mas no se copia. Al respecto, Díaz-Barriga y Hernández (2002) dicen que en un texto existen dos características, la primera de ellas es que el texto es dialogal, es decir, se parte de un flujo comunicativo, donde también participan

los destinatarios de un texto. En segundo lugar, el texto es polifónico o intertextual, en cuanto reúne diferentes voces haciéndolas presentes en un mismo texto.

Encontramos en una segunda entrada de la página, titulada *Historia*, un texto que resulta ser *copia y pega*, aunque se reconoce que los estudiantes hacen referencia al final del texto la fuente de donde han sacado la información.

- **Texto final sobre la temática *Diseño de modas***

WIKIESCRITORES

Temáticas > [Diseño de modas](#) >

ipantes
ticas

Diseño de modas



"El **diseño de moda** se encarga de diseño de ropa y accesorios creados dentro de las influencias culturales y sociales de un período específico. Representa el estilo e idea del diseñador según su talento y conocimientos. No debe de confundirse con el corte y confección o la sastrería, pues aunque el diseño de moda esté muy ligado a estos, en realidad es una tarea distinta."
(wikipedia)

Esta es una pequeña definición de lo que es el diseño de modas, para ello hay personas que estudian más a fondo esta disciplina y su especialidad es crear atuendos de acorde con el tamaño, la textura y otras cosas más de las personas.

Algunas personas van más allá de esta, y crean obsesiones las cuales hacen que se vea algo exagerado.

Imagen 16. *Texto sobre el diseño de modas*

Como se puede apreciar en la imagen, las estudiantes toman la definición que encuentran en *Wikipedia* sobre el diseño de modas, hacen referencia de la fuente como se ve al final del encomillado, luego, en las cuatro líneas de abajo, intervienen sobre el tema.

- Texto final sobre la temática *El Hacker*



Imagen 17. Texto sobre el Hacker

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Gary Mackinnon (el hacker mas peligroso)



"Gary McKinnon ([Glasgow](#) el 10 de febrero de 1966) también conocido como Solo, es un [hacker británico](#) acusado por los [Estados Unidos](#) de haber perpetrado «el mayor asalto informático a un sistema militar de todos los tiempos». En junio de 2006 se defendió de una posible extradición a los Estados Unidos. En febrero de 2007 la solicitud fue escuchada en el Tribunal Superior de [Londres](#). A finales de diciembre del 2012 se negó definitivamente la solicitud del gobierno de Barack Obama y el 14 de diciembre de 2012 el gobierno de [David Cameron](#) reiteró que no será juzgado por sus faltas.¹

Gary McKinnon luchó durante más de 10 años contra la extradición a los Estados Unidos, donde arriesgaba entre 60 y 70 años de cárcel y el pago de una indemnización de 2 millones de dólares por intrusión informática en el período de febrero de 2001 a marzo de 2002. La apelación en la última instancia británica de apelación, un panel en la Cámara de los Lores. Después de la audiencia, los integrantes de la Cámara disponen hasta de 3 semanas para anunciar su decisión.

Gary McKinnon admite haber realizado las intrusiones de las que se le acusa. Sin embargo, cuestiona el calificativo de terrorista con que se le ha tratado luego de intervenir sistemas militares estadounidenses." tomado de :https://es.wikipedia.org/wiki/Gary_McKinnon

Imagen 18. Texto dos sobre el Hacker

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

[Temáticas](#) > [El Hacker](#) >

Super hacker



"McKinnon, un ex peluquero escocés aficionado a los ovnis y experto informático apodado "Solo", está acusado de siete cargos en 14 estados norteamericanos por "haber realizado el mayor asalto informático de la historia a un sistema militar". Según los fiscales, entre febrero de 2001 y marzo de 2002, Solo penetró 97 redes y bases de datos del Pentágono, la NASA, el Ejército, la Marina y la Fuerza Aérea. De ser extraditado y juzgado, la condena puede llegar hasta 70 años de cárcel en una prisión de máxima seguridad. McKinnon creció apasionado por la ciencia ficción y oyendo las historias que le contaba su padrastro sobre el pueblo de Bonnybridge, capital mundial de los platillos voladores. A los 15 años, se hizo miembro de la Asociación Británica para el Estudio de los Ovnis y, desde ese entonces, su afición se convirtió en obsesión. A los 17 años y viviendo en Crouch End –el barrio londinense con más alto índice de excéntricos por metro

Imagen 19. Texto tres sobre el Hacker

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

WIKIESCRITORES



Imagen 20. Texto cuatro sobre el Hacker

En lo que respecta a esta producción escrita, se evidencia que, en primer lugar los estudiantes producen texto, como se puede leer en la imagen (ver imagen 17), allí hablan de un tema que genera controversia, como lo es el de la *Deep Web*, el cual enuncian los estudiantes en el escrito y desarrollan la idea sobre esta temática para introducirnos a las demás entradas que crearon sobre su tema, la primera de estas titulada *Gary McKinnon (el hacker más peligroso)*, aquí encontramos un texto tomado de *Wikipedia*, al que posteriormente los estudiantes refieren (ver imagen 18); la segunda entrada se titula *Súper Hacker* (ver imagen 19), en esta volvemos a encontrar la copia referenciada, es decir, un texto copiado de una página web y al final del texto los estudiantes escriben que ha sido tomado de una dirección de internet sobre el mismo personaje (Gary McKinnon); por último encontramos una entrada la cual tiene como título *Un hacker*, esta muestra un texto creado por los estudiantes y el cual es original ya que se evidencia la opinión que tienen ellos sobre los *hackers* y sus acciones para robar información, todo esto son apreciaciones que se basan en las lecturas que han realizado de las fuentes encontradas en internet y de allí la postura que toman y el texto que tratan de construir, porque no terminaron como se muestra en la imagen 20.

Como vemos pues, el tema trabajado fue desarrollado en cuatro partes, la primera, como vimos en la imagen 17, se presenta un texto original donde están expuestos los

conocimientos previos sobre el tema trabajado; en segundo lugar existe un texto tomado de *Wikipedia* acerca del hacker Gary Mckinnon, quien es foco de interés; se puede asegurar lo anterior, pues en tercer lugar, los estudiantes presentan otro texto que alude a dicho hacker, también es tomado textualmente de una página web a la cual hacen referencia; finalmente, construyeron un texto, como se ve en la imagen 20, sobre las apreciaciones que tienen con respecto al tema. Se evidencia entonces la lectura de otras fuentes para tomar postura frente al tema y así hacer una especie de polifonía, como ya se mencionó en el texto sobre el fútbol.

- **Texto final sobre la temática *Graffiti***

[Temáticas >](#)

El graffiti

El **graffiti**, es un medio usado por los jóvenes para expresar sus sentimientos, sus gustos y pensamientos. Este rompe con un orden social, ideológico y estético.



Este proviene de la época romana en donde en las paredes de los templos contenían inscripciones. A finales de los sesenta los adolescentes en la ciudad de Nueva York empezaron a escribir sus nombres en las paredes de sus barrios, aunque en realidad utilizaban pseudónimos, creandose así una identidad propia en la calle. Estos chicos escribían para sus amigos o incluso para sus enemigos. Quizás el ejemplo más significativo y a la vez el más conocido por todos sea el de **Taki 183**, un chico de origen griego que a la edad de 17 años comenzó a poner su apodo

Imagen 21. *Texto sobre el graffiti*



Imagen 22. *Texto dos sobre el grafiti*

Las dos primeras líneas del texto parecen ser genuinas, mientras que el resto del texto resulta ser un *copy-page*, no existe referencia a ninguna página, se sabe que es copia pues se buscó en *Google*, y de inmediato el buscador nos remitió al texto fuente de la copia. Una segunda entrada de la temática, con título *Géneros del grafiti*, presenta lo mismo, también es *copy-page* (ver imagen 22).

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

- Texto final sobre la temática *La electrónica*

La electrónica

La música electrónica es aquel tipo de música que emplea para su producción e interpretación de instrumentos electrónicos y tecnología musical electrónica. En general, puede distinguirse entre el sonido producido utilizando medios electromecánicos de aquel producido utilizando tecnología electrónica que también puede ser mezclada. Ejemplos de dispositivos que producen sonido electro mecánicamente son el telarmonio, el órgano Hammond y la guitarra eléctrica. La producción de sonidos puramente electrónica puede lograrse mediante aparatos como el theremin, el sintetizador de sonido y el ordenador.

La música electrónica se asoció en su día exclusivamente con una forma de música culta occidental, pero desde finales de los años 1990, la disponibilidad de tecnología musical a precios accesibles permitió que la música producida por medios electrónicos se hiciera cada vez más popular. En la actualidad, la música electrónica presenta una gran variedad técnica y compositiva, abarcando desde formas de música culta experimental hasta formas populares como la música electrónica de baile.

Subpáginas (2): [Evaluar la experiencia con wikis](#) [festivales de electronica](#)

Imagen 23. *Texto sobre la electrónica*

Por lo que se refiere a este texto, evidenciamos de nuevo el *copy-page* en las dos entradas que crearon los estudiantes a cargo del tema. Todo lo que se lee allí es copiado de internet y no se hace referencia a los sitios donde ha sido tomada dicha información (ver imagen 23).

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

- Texto final sobre la temática *La esquizofrenia*

La esquizofrenia

Es una enfermedad mental, no es hereditaria. La cual lleva consigo síntomas muy comunes como el alejamiento de la realidad, la agresión tanto consigo mismo como con los demás que lo rodean. Es importante conocer que la persona afectada, puede lograr llevar una vida "normal" en cuanto al aspecto laboral, sentimental y social. Sin embargo la persona para estar fuera de un hospital mental, está radicalmente obligado a estar constantemente medicado, de lo contrario la misma estaría latente de asumir una grave agresión; en donde en algunos casos puede provocar la muerte de sí mismo o su al rededor, siendo éste acto inconsciente.

es un enfermedad en la cual se da una discapacidad mental en la cual las personas alucinan son tristes y hasta pierden la noción del tiempo y de la vida



El comportamiento de los niños con esquizofrenia puede cambiar lentamente con el paso del tiempo. Por ejemplo, los niños que disfrutaban relacionándose con otros pueden comenzar a ponerse tímidos y retraídos, como si vivieran en su propio mundo. A veces los jóvenes comienzan a hablar de miedos e ideas extrañas. Pueden comenzar a aferrarse a sus padres y a decir que las cosas no le hacen mucho sentido. Sus maestros pueden ser los primeros en darse cuenta de estos problemas.

La esquizofrenia es una enfermedad psiquiátrica muy grave. La causa de la esquizofrenia se desconoce, pero investigaciones actuales sugieren que cambios en el cerebro, y factores bio-químicos, genéticos y del ambiente pueden jugar un papel. El diagnóstico y tratamiento médico a tiempo es importante. La esquizofrenia es una enfermedad para toda la vida que puede ser controlada, pero no curada. A los niños con los problemas y síntomas, enumerados hay que hacerles una evaluación

Imagen 24. Texto sobre la esquizofrenia

En relación con este texto, se aprecia que en el primer párrafo hay una construcción propia de los estudiantes, pero luego, en la parte que sigue se encuentra un *copy-page*, este no es referenciado, la búsqueda en Google arrojó la página donde obtuvieron la información.

- Texto final sobre la temática **Cine**



Imagen 25. Texto sobre el cine

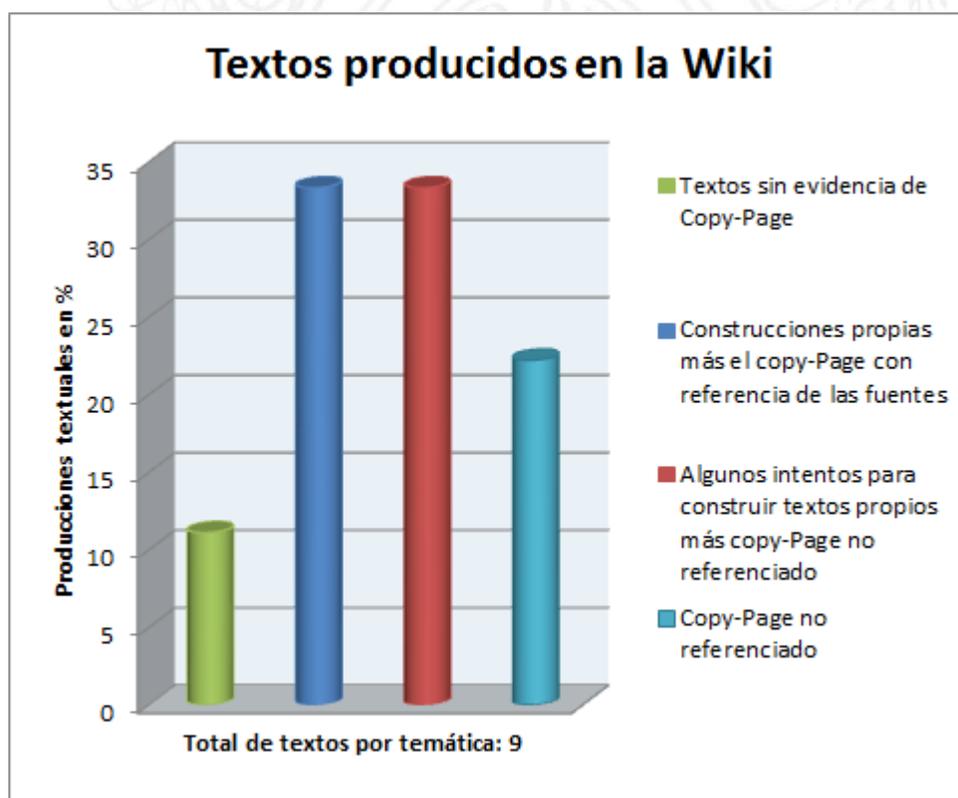
En lo que toca al texto que hace referencia al tema Cine, encontramos que, en las cuatro entradas que los estudiantes crearon (*El mágico mundo del cine*, *Géneros del cine*, *Hermanos Lumiere y origen*), se halla nuevamente el *copy-page* que es reiterativo en el 88% de los textos y que no se hace referencia de las fuentes consultadas. Es particular la forma del *copy-page* que realiza este grupo, pues cada uno de los párrafos pertenece a fuentes de búsqueda diferentes, una entrada por ejemplo puede tener varios párrafos de diferentes sitios de internet.

En conclusión, como resultado de este proceso de escritura en *wiki*, y después de leer y analizar el contenido de los escritos resultantes del desarrollo del proyecto, podemos ubicar los textos en cuatro categorías, las cuales hemos establecido según los hallazgos, teniendo en cuenta los rasgos que son reiterativos en cada una de las

producciones de los estudiantes. Las categorías son las siguientes y se muestran en la tabla 9, al igual que en la gráfica 8 donde también se muestran los porcentajes.

Textos sin evidencia de <i>Copy-Page</i>	Construcciones propias más el <i>Copy-Page</i> con referencia de las fuentes	Algunos intentos para construir textos propios más <i>copy-Page</i> no referenciado	<i>Copy-Page</i> no referenciado
1 (11%)	3 (33%)	3 (33%)	2 (22%)

Tabla 9. Categorías que se resaltan en los textos finales del proceso



Gráfica 8. Categorías que emergieron de los textos

En la gráfica podemos apreciar que las barras que más sobresalen corresponden, por un lado a las construcciones propias más el *copy-Page* con referencia de las fuentes, y por otro lado, a algunos intentos para construir textos propios más *Copy-Page* no referenciado, mientras que, un 22% hace alusión al *Copy-Page* no referenciado en los textos; y por último tenemos un 11% que representa el texto sin evidencia de *Copy-*

page, este corresponde al tema que trata la Filosofía, en este se observó la construcción de un texto original que responde a (...)

En relación al *copy- page*, Cassany advierte que: "En internet abundan los escritos (y fotos, vídeos, programas, etc.) que son de autoría cooperativa (wikis, web, foros)", más adelante agrega que en la red los chicos cometen plagio y que toman lo que otros han producido y lo hacen pasar como si fueran producciones propias y genuinas:

Los chicos la ven como la vida corriente, hablada y callejera, y por ello se apropian de todo lo que les gusta y lo reutilizan a su antojo; copian y pegan y *remixean* (...) sin conciencia de cometer falta alguna. En cambio, los docentes vemos internet como una biblioteca o como la extensión del aula y esperamos que se mantengan las mismas convenciones de citación escrita. Cuando descubrimos que un alumno ha copiado solemos pensar que lo ha hecho adrede y que es un engaño. Lo regañamos y le advertimos de las consecuencia de repetir esta conducta" (Cassany, 2012, p.63)

¿Cómo entonces intervenir en esta situación? Cassany (2012) agrega que la solución a esto no es regañar al aprendiz o explicar cómo se cita una referencia, pues este lo hace de una manera ingenua y honesta en la medida que lee y escribe en la red, el autor advierte que se requiere de un cambio cultural profundo en donde "pasar de la cultura hablada, del ocio y la vida privada, que raramente cita o referencia, a la cultura escrita de la academia y el mundo científico, que otorga titularidad a las aportaciones individuales y que exige reconocimiento (...) habrá que hacer una inmersión en las prácticas y en los valores de la cultura letrada: los conceptos d autor, propiedad intelectual, cita y plagio, con sus prestigio social". (2012, p.64).

Actividad de retroalimentación y cierre

Para la última sesión de clase se propuso la realización de un escrito en donde cada grupo de trabajo debía escribir un texto, esta actividad tuvo como propósito evaluar y retroalimentar la experiencia que se tuvo con la implementación de la herramienta web en los procesos de escritura de los estudiantes del grado 9°C. Para esto se creó una

página dentro del sitio *Wikiescritores*, la cual tuvo como título *Evaluar la experiencia con Wikis*.

En cada entrada de las temáticas trabajadas por los estudiantes se podía ingresar a la página *Evaluar la experiencia con Wikis* donde debían escribir un apartado teniendo presente la construcción de un texto que describiera cómo les pareció la experiencia de producir textos a través de wiki. Para la construcción de dicho escrito se tuvieron en la cuenta preguntas orientadoras como las siguientes: ¿Qué opina de la herramienta, como le pareció?, ¿es importante esta herramienta para la escritura, cree que contribuye a mejorar la escritura?, ¿considera que es importante que se enseñen este tipo de procesos?, ¿qué es lo que más valora del proceso?, ¿qué cosas no le gustaron de toda la experiencia?, ¿qué aspectos cree que se deben mejorar? Las respuestas a estas preguntas debían ser presentadas en un texto donde se articulara todas, pues la idea era la creación de un texto y no de dar respuestas fragmentadas tipo taller o encuesta.

A continuación se muestran las respuestas, o mejor dicho, los textos que surgieron a partir de lo pedido. Los escritos se presentan según el orden en que aparecen en la página de *Wikiescritores*, estos fueron los siguientes:

- **Texto del grupo que tenía la temática sobre *La filosofía***

Mediante esta herramienta hemos logrado fortalecer la lectura y la escritura, ya que mediante esta pudimos poner a prueba nuestra habilidad de redacción teniendo una percepción sobre el tema en cuestión interiorizando las ideas vistas, utilizando esta importante y beneficiosa plataforma que puede haber sido utilizada con una mayor intensidad horaria, ya que por medio de esta pudimos esparcir nuestros pensamientos, sobre temas de interés propio y general.

Imagen 26. Primer escrito sobre la experiencia en Wiki

En este escrito se destacó que, con la herramienta lograron fortalecer la lectura y la escritura en la medida que iban redactando las ideas acerca de la temática, además de esto piensan que se pudo haber utilizado con mayor intensidad horaria. Lo cual da cuenta de una aceptación de la herramienta por parte de los estudiantes.

Texto del grupo que tenía como tema *El deporte*

Esta experiencia se nos hizo muy innovadora, interesante y practica, empezando porque nadie nos había implementado esta estrategia como uso de aprendizaje, y al utilizar esta metodología nos ayuda a fortalecer varios factores de la gramática como lo son la escritura y los tipos de textos, mediante la interacción con las paginas wiki y los compañeros intelectualmente.

Imagen 27. Segundo escrito sobre la experiencia en Wiki

En cuanto al segundo texto, se escribió sobre lo innovador que les pareció la experiencia, además de interesante y práctica, en la medida que nunca habían trabajado de esta forma, ellos también mencionan, como los estudiantes del primer texto, que la herramienta les ayuda a fortalecer la escritura al mismo tiempo que comparten con los otros.

- **El equipo que tenía a cargo el tema Fútbol escribió lo siguiente**

Las wikis, una herramienta muy funcional, ya que esta nos permite no solo compartir con amigos y publicar contenido, sino que también nos ayuda a dar a conocer información, dándonos así una herramienta para poder desarrollar nuestras habilidades a la hora de escribir además de un método de compartir con los demás.

pensamos que esta herramienta fue de gran ayuda y se dan las gracias por implementarla, ya que, como se menciono antes esta nos ayuda a escribir de una manera mas adecuada, valorando a si un proceso en el cual se avanza respecto a la escritura, que aunque tuvo sus falencias como el poder editar el perfil y trabajo de cualquier compañero, además de mejorar en la presentación y la versatilidad de la herramienta.

Imagen 28. Tercer escrito sobre la experiencia en Wiki

Los chicos que tenían como tema el fútbol describen que la herramienta wiki les permitió compartir con los demás, al mismo tiempo que publican información y posibilitando el desarrollo de habilidades escriturales. Se puede apreciar una noción sobre el interactuar y compartir información con sus pares.

- **Texto correspondiente al grupo de *El diseño de modas***

Nosotras decidimos hablar sobre el diseño de modas. Pensamos que es una herramienta muy buena, puesto que el tema de nosotras, es bastante gráfico y tiene mucha información por Internet, y esto nos ayuda a profundizar más, ya que la información que teníamos era muy básica.

Asimismo, esta nos ayuda a mejorar la escritura, pues nos permite además de leer y escribir, corregir nuestros errores ortográficos, logrando así una lectura más amena.

Normalmente utilizamos el computador para materias como tecnología e informática, pero ha sido un pensamiento erróneo, porque gracias a esta herramienta hemos logrado ampliar nuestros conocimientos, no sólo con este contenido, si no con otros temas que vemos en clase de lengua castellana, que son muy teóricos, y por tanto, nos cansamos de escribir y no entendemos. Por ello valoramos el tiempo que han dedicado los practicantes para enseñarnos acerca de esto, debido a que adquirimos nuevas experiencias.

Imagen 29. Cuarto escrito sobre la experiencia en Wiki

Se puede apreciar en la imagen del cuarto texto, cómo las estudiantes hablan sobre lo útil que les fue la implementación de la herramienta, pues contaban además con internet a la hora de buscar información sobre la respectiva temática ampliando de esta manera sus saberes previos. Dicen además que la herramienta también contribuye a la mejora de la escritura, porque por medio de los procesadores de texto se pueden corregir los errores ortográficos que va mostrando cuando se escribe.

Algo particular que mencionan las estudiantes es el uso del computador exclusivamente para el área de la tecnología e informática, como ya mencionamos en apartados anteriores la sala de informática es vista como un *santuario*, de uso exclusivo para el área de tecnología e informática. Las niñas piensan que esta exclusividad del computador es errónea, pues con la herramienta lograron ampliar sus conocimientos no sólo acerca de la wiki, sino además de los contenidos que ven en la clase de Lengua castellana que son teóricos, y de los cuales se cansan de escribir y no entienden nada.

- **Texto realizado por los integrantes del grupo que trabajó el tema El hacker**

La experiencia dada con este espacio brindado por los directivos del colegio fue demasiado útil para desarrollar nuestra capacidad de redacción y escritura, puesto que aquí podemos crear varios textos y compartir nuestras ideas a cerca de temas de nuestro interés.

Esta herramienta me parece demasiado valiosa ya que puedo interactuar con mis compañeros y compartir mis gustos e intereses.

y también esto nos da la oportunidad de compartir los temas con nuestros compañeros

y así entre todos visitar y saber mas de los temas de otros compañeros y todos poner puntos de vista y si es posible darles mas aportes o ideas que cada uno sepa del tema.

Lo único incomodo es la forma en que las personas pueden ingresar y hackear nuestros sitios; y burlarse de nuestros compañeros por medio de sus perfiles.

Imagen 30. *Quinto escrito sobre la experiencia en Wiki*

Este grupo de estudiantes también habla sobre lo útil que es la herramienta a la hora de redactar sobre un tema, en tanto permite la creación de diferentes textos y posteriormente compartir sus ideas con respecto al tema de interés, de esta forma pueden interactuar con los compañeros, pues la herramienta permite comentar y aportar sobre lo que han hecho los otros. Finalmente concluyen que lo único que no les convence es lo fácil que pueden acceder las personas al sitio para ver sus perfiles hacer cambios con otros fines que no son precisamente académicos.

- **El grupo que trabajó el grafiti escribió lo siguiente**

Aunque fueron nuevos conocimientos adquiridos faltó mucha madurez por parte de nosotros los alumnos y mas exigencia de los practicantes de la UdeA.

esto no nos contribuye en la escritura porque muchos de nosotros no tenemos la suficiente dedicación para escribir un texto de una manera adecuada, fue tiempo mal gastado porque sabemos que en un futuro no lo aplicaremos en nuestras ocupaciones. sin embargo fue muy grato por parte de ellos ya que se tomaron el tiempo para enseñarnos algo fuera de lo común y mas didáctico.

Imagen 31. *Sexto escrito sobre la experiencia Wiki*

Para este grupo el panorama no es tan prometedor, escriben que hubo nuevos conocimientos, sin embargo, lo que faltó fue la madurez por parte de los estudiantes y más exigencia por parte de nosotros los investigadores. Más adelante dicen que la

mayoría de ellos no tienen dedicación para escribir un texto adecuadamente y por esto no les contribuye a la escritura, creen además que el tiempo fue malgastado ya que ellos no aplicarán la escritura en sus futuras profesiones u ocupaciones. Empero, valoran lo nuevo ya que es algo que está fuera de lo común y lo ven como algo didáctico.

- **El texto trabajado por los estudiantes de la temática La electrónica**

Nos ayudo, porque aprendimos a redactar y vimos y aprendimos unos temas muy interesantes por parte de nuestros compañeros, además la herramienta wiki nos fue muy útil para exponer los temas, lo único que no salió bien fue la poca seriedad que pusimos en los comentarios; esperamos seguir usando esta wiki como una buena forma de aprender.

Imagen 32. Séptimo escrito sobre la experiencia wiki

Este grupo de estudiantes también habla, al igual que otros, sobre los beneficios de la herramienta wiki como una buena forma de aprender a la hora de redactar sus textos y a la hora de intercambiar información sobre los demás temas con sus compañeros. Estos estudiantes, al igual que el grupo que trabajó sobre el grafiti, hablan sobre la falta de seriedad a la hora de hacer comentarios en el sitio por parte de sus compañeros.

- **Texto del grupo que trabajó sobre la esquizofrenia**

esto fue una experiencia agradable ya que nos muestran diferentes herramientas de información y de comunicación en las cuales podemos informarnos y difundir información importante para los diferentes visitantes en este caso por los compañeros y profesores que pusieron este espacio a disposición del grupo donde se pudo aprender y socializar mas como grupo y como persona.

Imagen 33. Octavo escrito sobre experiencia wiki

En lo expuesto por estos estudiantes, vemos que se resaltan ideas como el aprendizaje sobre herramientas de información y de comunicación que facilitan difundir ideas con los compañeros y profesores, ponen de relieve el aprender y socializar como grupo de estudiantes y como personas, esto da cuenta de una subjetividad que siempre estará

latente en el aprendizaje del estudiante, y que han sido reiterativas en los hallazgos de este proyecto investigativo, como por ejemplo lo hallado en los cuestionarios que hacen parte de esta materia.

- **Texto del grupo que trabajó el cine**

Al Usar las herramientas tecnológicas para propiciar espacios de aprendizaje donde los se construyan el conocimiento ,Fomentar la comunicación mediante el uso de las wikis Integración de los estudiantes Innovación, con estructuras pedagógicas nuevas .Diseño de nuevas estrategias didácticas y materiales educativos Algunas experiencias con wiki :Trabajo con Blog,Mapas conceptuales multimedia Producción de contenidos digitales ,Videos,Producción de contenidos multimedia• Diseño y administración de aulas virtuales. Algunas experiencias con TIC Capturas de material (blog, videos, mapas, etc)

Imagen 34. *Noveno escrito sobre experiencia wiki*

En este escrito se evidencia una especie de *copy -page*, que se ha vuelto común hoy en día en la mayoría de los textos realizados por los estudiantes. Este es un peculiar *copy page* pues al *googlearlo*, es decir, al realizar la búsqueda en la web para poder saber si es o no un fraude, nos dimos cuenta que son palabras tomadas al azar de diferentes partes de la fuente utilizada o de varias, en el texto que aparece abajo se nota la falta de coherencia en el texto que ha sido alterado.

A modo de síntesis, se pueden apreciar rasgos que sobresalen en los textos de los estudiantes, lo anterior se puede resumir de la siguiente manera:

De los nueve grupos que se conformaron, cinco escribieron que la escritura en la herramienta Wiki les permitió el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura, en la medida que potencia las habilidades a la hora de redactar y además va corrigiendo los errores ortográficos, además se deja entrever que la Wiki dinamizó los contenidos teóricos de la tradicional clase de lengua castellana. En cuanto a la implementación de la herramienta, cuatro grupos precisaron que la herramienta les resultó innovadora, útil y práctica cuando escribieron sus temas, al mismo tiempo tener

internet permite la búsqueda de información acerca de los temas de interés y así poder profundizar más.

Un rasgo que también es reiterativo en la mayoría de los escritos es la facilidad para compartir lo que escriben, en tanto posibilita la interacción y comentarios de compañeros y de maestros para opinar sobre lo que han escrito. Lo negativo que encuentran dos grupos sobre la experiencia, es la falta de seriedad que algunos tienen al momento de comentar, pues esto se prestó muchas veces para la burla, asimismo, un grupo encuentra incómodo que otras personas puedan acceder a su sitio y “hackeen” su información. En últimas, también estuvo presente el *copy page*, que se evidenció en uno de los textos, como ya se dijo en las descripciones individuales de cada uno de los escritos, este fue algo peculiar pues al “*googlearlo*”, es decir, al realizar la búsqueda en la web para poder saber si era o no una copia, nos dimos cuenta de que son palabras tomadas de diferentes partes de la web, incidiendo además en la texto se observó la falta de coherencia.

En conclusión, cabe resaltar que la mayoría de experiencias fueron positivas, en cuanto se percibe una aceptación de la wiki en los procesos de aprendizaje, y que los mismos estudiantes la conciben como una herramienta que les ayuda a fortalecer la escritura y al mismo tiempo compartir y comentar con sus compañeros sus producciones textuales, a pesar de que estuvo presente el *copy page*, se evidenciaron trabajos genuinos que dan cuenta de un esfuerzo por hacer consciente la escritura, esto lo vimos en escritos como el que trataba el tema de la filosofía.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CONCLUSIONES

El ejercicio de caracterizar los procesos de escritura de los estudiantes a partir de los aspectos definidos en el primer objetivo (estrategias, redacción y dificultades) rebatía de alguna manera muchos de los prejuicios que se ciñen sobre los estudiantes. Es común oír por parte de maestros quejas reiterativas en torno a la incapacidad de los estos para la escritura, la falta de interés por este proceso y la poca importancia que le otorgan.

Sin desconocer que esta puede ser una realidad en muchos casos, lo que revelaron los resultados del primer objetivo propuesto es que muchos estudiantes cultivan la escritura como un ejercicio personal, que trasciende incluso las fronteras de la escuela. Es aquí donde la comprensión de los intereses personales de los estudiantes y el análisis de aquellas temáticas que son relevantes para ellos, tiene importancia pues pueden constituirse en factores que incidan en procesos que busquen relacionar a los estudiantes con la cultura escrita. Tener en cuenta aspectos como estos puede desembocar en procesos más significativos y genuinos en relación con la escritura.

El desarrollo de este primer objetivo también relevó que los estudiantes son, en muchos casos, conscientes de los procesos de escritura que a veces emprenden, lo que se manifiesta en estrategias desarrolladas por estos para escribir. Tener en cuenta las estrategias que ellos tienen presente para escribir, hacerlas partícipes del proceso educativo y enriquecerlas aún más a través de la mediación del maestro son formas eficaces de contribuir a una relación más profunda de los estudiantes con la escritura.

Por otro lado, el análisis de la implementación de las TIC en el contexto del Colegio Parroquial San Buenaventura reveló aspectos positivos en relación con este fenómeno y algunas situaciones susceptibles de mejoramiento. El hecho de que el Colegio posea una infraestructura tecnológica acorde a las demandas actuales de accesibilidad a internet, se constituye en una oportunidad importante para el trabajo pedagógico. Ahora bien, es necesario ser insistentes en el hecho de que los recursos tecnológicos por sí mismos, no constituyen los cambios necesarios para procurar procesos educativos más significativos. Es menester resaltar la trascendencia que tiene pensar en la

transformación de prácticas hegemónicas en la escuela que puede darse a partir de las TIC, para lo cual es indispensable la mediación de los profesores.

Y es así como nació la propuesta que se desarrolló en el presente trabajo y que pretendía, a grandes rasgos, buscar nuevas estrategias de acercar a los estudiantes a la escritura, donde el trabajo colaborativo y la difusión de lo que ellos produjeran tenían un rol protagónico.

Estas transformaciones pedagógicas tienen que ver con la búsqueda de nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje donde los estudiantes tomen un papel más protagónico en relación con el aprendizaje. Las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, donde el conocimiento se da de manera vertical y donde recae en el maestro la mayor responsabilidad, se desdibuja a partir de las exigencias de una wiki, donde todos los participantes tienen la responsabilidad de construir y compartir conocimientos.

Por otra parte, cuando se trabaja con TIC, y particularmente con wiki, son varios los conceptos que se reconfiguran a partir de los procesos educativos que se desarrollan. El primero tiene que ver con la escritura, núcleo central de este trabajo. Esta, normalmente entendida en la escuela como un producto, es concebida en este escenario como un *proceso* que se construye constantemente y que está sujeto a evaluación constante.

Otro de los conceptos que se replantea en el escenario de la escritura a partir de TIC es el de texto. Entendido desde una perspectiva amplia, el texto como artefacto semiótico incluye entonces elementos como la imagen, el vídeo, el audio, etc. El texto no se circunscribe solo al código lingüístico, trasciende esta frontera y se expande hacia otros procesos donde se involucre la interpretación.

Por su parte, las nociones de lector y escritor, que hasta cierto momento pudieron ser claras y unívocas, resultan ser difusas en este nuevo contexto. Tanto lector como escritor se confunden a veces, y las fronteras entre uno y otro se vuelven disímiles.

Por otra parte, la forma en que el conocimiento se produce y se comparte sufre transformaciones considerables, pues cuando se piensa en un trabajo mediado por wiki, se piensa que el conocimiento que a partir de allí se construye debe ser difundido y divulgado. En esa medida, los textos que los estudiantes producían de forma colaborativa no se dirigían exclusivamente al profesor ni se quedaban anquilosados en escritorios o anaqueles. Si se trabajó con una plataforma virtual es porque con ello se buscaba su difusión, tanto a nivel de grupo (lo que permitía que se leyeran entre ellos) como a nivel de internet.

Un trabajo así trae consigo una serie de demandas. Si se escribe para compartir, entonces los estudiantes están obligados a pensar en un público lector y deben “granjearse” una identidad pública. Esto hace que el trabajo en el aula se complejice. Además, es allí donde cobran vida los enfoques comunicativos que se han venido proponiendo a nivel teórico en contraposición con los modelos exclusivamente formales en la enseñanza de la lengua.

El trabajo desarrollado con los estudiantes refleja, por otra parte, la imperiosa necesidad de generar más espacios de formación relacionadas con TIC en nuestras instituciones educativas. Las formas tradicionales en que se ha desarrollado la enseñanza de la lengua y la literatura, y particularmente, de los procesos relacionados con la escritura, se ven insuficientes ante la irrupción de las nuevas herramientas tecnológicas que exigen cada vez de los individuos actitudes que implican además, cambios de paradigmas en las formas de cómo se concibe la educación en la actualidad con respecto a la llegada de las nuevas tecnologías.

Las dificultades experimentadas en la investigación, relativas a que la mayoría de los estudiantes no pudieron pasar del nivel de la copia de internet, pone en evidencia que, por lo menos en la institución educativa en donde se desarrolló la investigación, no existe un trabajo de articulación de las TIC a los procesos educativos, y más aún, la generación de las transformaciones necesarias que posibiliten un uso consciente de estas herramientas.

En efecto, se notó la incidencia del contexto cultural en los procesos escriturales de los estudiantes que sirvieron de muestra para este trabajo investigativo, esto se observa en los textos producidos, pues es evidente que el acto de escribir en los jóvenes está permeado por la cultura a la cual están inscritos.

Por otro lado, los resultados de la investigación reflejaron que en la mayoría de los estudiantes se presentaron dificultades en cuanto a la cohesión y la coherencia de los textos. Como pudo observarse, los textos en su mayoría, se constituían de diferentes apartados extraídos de internet sin proceso de conexión entre uno u otro. Esta dificultad puede deberse, como ya se dijo, al poco trabajo en términos pedagógicos que adelanta la institución en cuanto a las de las implicaciones que traen las TIC en el escenario educativo.

Las nociones de cohesión y coherencia nos permitieron entender que el concepto de texto es más que un conjunto de oraciones sin conexión alguna. Para que estas puedan concebirse como texto, deben reflejar los mecanismos que le dan articulación en torno a unos intereses comunicativos. Sobre esta idea, podemos decir que los resultados son ambivalentes. Por un lado, hubo un trabajo que analizado desde estas nociones, presenta cohesión y coherencia en tanto que responde a una unidad de estructura general, y las oraciones presentan articulación a nivel local.

No obstante, vemos que la mayor parte de las producciones de los estudiantes no cumplen con los elementos característicos de la noción de texto. Ello se debe a que estos escritos se reducían en la mayoría de los casos a recopilaciones y fragmentos, cuyo resultado final carecía de los más elementales mecanismos de enlace entre ideas. El marcado enfoque estructuralista y formal de la profesora en relación con la escritura, donde se privilegia la identificación de aspectos morfosintácticos de la lengua y donde poco se insiste en la importancia de articular las ideas de manera lógica de acuerdo a unos fines comunicativos, pudo contribuir a los resultados que aquí se han observado.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, A. (2011). *Textos sociolingüísticos*. (P. V. Andes, Ed.) Bogotá, Colombia: CODEPREC. Recuperado el 12 de octubre de 2015, de <http://www.human.ula.ve/linguisticahispanica/documentos/Alvarez1.pdf>

Bernal, J. (1984). *Tres momentos estelares en lingüística*. Bogotá. Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo.

Cabezas, C. Leer y escribir en la web social: uso de blogs, wikis y multimedia compartida en educación. En: *Serie bibliotecología y Gestión de la Información*. No. 35, 2008, pp. 3-14. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/11717/>

Calsamiglia, H; Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona. Editorial Ariel.

Camps, A. (1993). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid. (C. d. (C.I.D.E), Ed.) Secretaria general técnica. Recuperado el 11 de octubre de 2015, de http://www.researchgate.net/publication/39144003_La_evaluacin_del_aprendizaje_de_la_composicin_escrita_en_situacin_escolar

Camps, A. (Enero - Marzo de 1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En: *Signos. Teoría y práctica de la educación*. No. 20, 1997, pp. 24-33. Recuperado el 20 de julio de 2015, de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=689

Camps, A. (s.f.). *Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad*. Barcelona: REDU. Recuperado el 26 de mayo de 2015, de http://www.researchgate.net/profile/Anna_Camps/publication/242256893_ESCRIBIR_PARA_APRENDER_UNA_VISIN_DESDE_LA_TEORA_DE_LA_ACTIVIDAD/links/00b49539c652fe21d7000000.pdf

Cassany, D. (2012). *En_línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona. Paidós.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.

Cerda, H. (2000). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá. Editorial El Búho.

Cerda, H. (2001). *El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*.

Cortés, C. (2012). *A nuevas ignorancias nuevas alfabetizaciones*. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional.

Díaz, F.; Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, DF. McGraw-Hill/Interamericana.

Espinosa, I. El gato de Dalí. Escritura cooperativa con wiki. En: *Foro de profesores de E/LE*. No. 10, 2014, pp. 75-82. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4860774.pdf>

Galeano, M. (2013). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín. Fondo editorial universidad EAFIT.

Hernández, J.; Martínez, F.; Torrecilla E. Valoración de la wiki como recurso educativo en e-learning. En: *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Nº 44, 2014, pp. 97-111
Recuperado el 28 de septiembre de 2015 de:
<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.07>

Lévy, P. (1999). *Cibercultura y educación*. París.

Lomas, C. La comunicación en el aula. En: *Signos. Teoría y práctica de la educación*. No 17, 1996.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona. Paidós.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona. Paidós.

López, E.; Domínguez, G.; Álvarez, F. Eduwikis. Nuevos entornos para la profesionalización docente. En: *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*. No. 20, 2011, pp. 1-11. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/243452/326188>

López, M.; Souvirón, J. El “wiki” como recurso para desarrollar competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En: *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*. No. 2, 2010, 149-160. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/rejie/02/lgsm.htm>

Martí, E. Metacognición y estrategias de aprendizaje. (1999). En: Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo. *El aprendizaje estratégico enseñara aprender desde el currículo*. Aula XXI Santillana. Madrid, España

Ministerio de Educación Nacional (2005). *Uso pedagógico de tecnologías y medios de comunicación. Exigencia constante para docentes y estudiantes*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87580.html>

Monereo, C.; Castelló, M.; Clariana, M., Palma, M., Pérez, M. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona. Editorial Graó.

Riesser, H. (1986). Sobre el desarrollo de la gramática del texto. En: Bernal, J. *Antología de lingüística textual*. Bogotá. Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo.

Schmidt, S. (1978). *Teoría del texto. Problemas de una lingüística de la comunicación verbal*. Madrid. Ediciones Cátedra.

Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México, DF. McGraw-Hill Interamericana.

Sánchez, A.; Puerta, C.; Sánchez C. (2010). Escritura y lectura en ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje como proceso formativo. En: *Manual de comunicación en ambientes educativos virtuales*. Medellín, Colombia. Universidad Católica del Norte.

Uribe, A. (2013). *Uso de wikis como soporte para la construcción de comunidades de aprendizaje entre estudiantes de instituciones de educación básica*. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Recuperado el día 12 de mayo de 2015 de <https://drive.google.com/file/d/0B6KPaVA867m6bnhMdW5IOGRyT3M/view?pli=1>

Villarroel, J. (2007). Usos didácticos del wiki en educación secundaria. En: *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica 1*. 2007, pp. 1-6. Recuperado el 18 de agosto de 2015 de: http://www.ehu.es/ikastorratza/1_alea/wikia.pdf

ANEXOS

Anexo 1

SECUENCIA DIDÁCTICA

PROPUESTA DIDÁCTICA DE ESCRITURA DE DIVERSAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES A TRAVÉS DE WIKI EN EL GRADO NOVENO DEL COLEGIO PARROQUIAL SAN BUENAVENTURA (BELLO)

1. PRESENTACIÓN

Esta secuencia didáctica se dirige a estudiantes del grado noveno del Colegio Parroquial San Buenaventura, ubicado en el barrio la Cabañita del Municipio de Bello. La propuesta focaliza su atención en el acercamiento de los estudiantes a los procesos de escritura de diferentes tipologías textuales mediados por los Ambientes Virtuales de Aprendizaje. De manera específica a través de los espacios de escritura en internet denominados Wikis.

Esta secuencia didáctica parte de los presupuestos del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, cuya apuesta se centra en el acercamiento de los estudiantes a procesos escriturales superando los paradigmas meramente formales y trascender a la comprensión y producción textual, a partir del desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos fundamentales en la enseñanza de la lengua.

Partimos de una concepción de la escritura como un *proceso* complejo, que implica factores tales como el conocimiento del código escrito, no solo desde una perspectiva formal y prescriptivista, sino, además contextual. Es así como los conocimientos morfosintácticos se hacen necesarios pero no suficientes. Sin duda, estos aportan herramientas para la construcción textual, aunque por sí solos no forman el caudal epistemológico suficiente para lograr procesos escriturales satisfactorios. Estos conocimientos formales de la lengua no constituyen un fin en sí mismos, sino que se

conciben como medios, que articulados a una enseñanza del código escrito posibilitan la creación de textos coherentes, basados en situaciones comunicativas reales y situadas.

Se plantea que todo lo mencionado anteriormente se transversalice con las construcciones de Wikis por parte de los estudiantes, lo que posibilita evidenciar las producciones escritas de estos, además de facilitar su divulgación, permitiendo que la producción escrita trascienda las fronteras del aula de clase.

La razón por la cual se privilegia una construcción virtual (una Wiki) se sustenta en el dominio que presentan los estudiantes de los medios tecnológicos y su acercamiento a dichos medios. Partimos de la idea de que los estudiantes son más afines a los sistemas ícono-verbales propios de la era digital y que una propuesta de escritura en relación con estos medios tendrá mayor impacto en los procesos de interpretación y producción textual.

Pero los meros intereses de los estudiantes resultan insuficientes para sustentar una propuesta como esta. Es necesario entonces resaltar de la sociedad de hoy con ciertas actitudes y aptitudes. Estas demandas tienen que ver con el dominio no solo técnico, sino además crítico y analítico de los discursos y géneros que emergen gracias a los medios digitales. Hoy los formatos hipermediales e hipertextuales exigen de los sujetos habilidades cognitivas diferentes que superan los paradigmas tradicionalistas que aún imperan en las escuelas de hoy. Se exigen, por ejemplo, actitudes relacionadas con la lectura crítica, el análisis de la imagen (que hoy se ha hegemonizado como la forma de representación por excelencia) y la cada vez más necesaria adaptación a las plataformas de interacción virtual.

Por otro lado, también es necesario destacar que la clase de lengua castellana no puede ser ajena al surgimiento de nuevos géneros en la escritura, muchos de los cuales plantean rupturas con respecto al formato físico. La posibilidad de insertar enlaces, vídeos, etc., hace que las fronteras del texto se expandan a límites antes insospechados. Además de esto, las oportunidades didácticas en cuanto a los procesos de escritura también se amplían. Es una realidad que los estudiantes de hoy son más

propensos a los formatos visuales, y el aprovechamiento de estas herramientas se hace indispensable en el aula de clase.

Son muchas las plataformas virtuales que permiten que lo anteriormente mencionado pueda llevarse a cabo. De esta amalgama de herramientas, hemos optado por la modalidad de *la Wiki*, pues sus bondades son realmente amplias y su aprovechamiento en el aula puede derivar en procesos de escritura exitosos.

Entre muchas otras cuestiones, el que sea una herramienta gratuita, relativamente fácil de manejar, que permite la publicación y compartir de información y llevar un registro esquemático y cronológico de esta además de las posibilidades de la interacción y la retroalimentación a través de comentarios, son elementos de gran utilidad en un proceso de escritura que se pretende trascienda las fronteras de lo formal y se instale en los linderos de la comprensión y la comunicación.

2. OBJETIVOS

Objetivo General

Fortalecer en los estudiantes los procesos de composición escrita a partir de los recursos y potencialidades que ofrecen las Wikis como una alternativa de Ambientes Virtuales de Aprendizaje desde una perspectiva comunicativa donde se refuercen elementos como la criticidad y el análisis y donde se promuevan procesos de escritura creativa que articule los conocimientos, la experiencia y el contexto de los estudiantes con los contenidos propios del área y la producción textual genuina, con criterios de adecuación en la redacción, tales como cohesión, coherencia, unidad, pertinencia, etc.

Objetivos Específicos

- Abordar las tipologías textuales en la clase de lengua castellana como un instrumento que facilita la composición escrita a partir de diferentes contextos.
- Desarrollar estrategias que permitan articular los conocimientos formales de la lengua (morfosintaxis) con los procesos de escritura desde una perspectiva

pragmática que le posibilite a los estudiantes construir textos con adecuación discursiva (cohesión – coherencia).

- Propiciar espacios de escritura a partir de las Wiki como recurso virtual de aprendizaje.
- Evaluar la escritura de textos creativos a partir de diversas tipologías textuales mediadas por Ambientes Virtuales de aprendizaje.

3. UNIDADES TEMÁTICAS

UNIDAD UNO: *Las múltiples caras del texto: acerca de las tipologías textuales.*

Tópicos:

- Aproximaciones en torno al concepto de texto
- Reconocimiento de las diferentes funciones sociales del texto.
- Acercamiento a las tipologías textuales: argumentativo, narrativo, expositivo-informativo, descriptivo, dialogado.

Propósitos:

- Destacar la importancia de los textos en el escenario social.
- Reconocer las estructuras de los diferentes tipos de textos
- Aplicar diferentes actividades enfocadas al reconocimiento de tipologías textuales.

Desarrollo de las sesiones (2):

Sesión 1

- **Momento 1: *Introducción a la Wiki***

En esta sesión se indagará por los saberes previos de los estudiantes con respecto a las Wiki, luego se pasa a definir su concepto, que según Cassany (2012) es un sitio web colaborativo que puede ser editado por varios usuarios. Los usuarios de una wiki

pueden así crear, editar, borrar o modificar el contenido de una página web, de una forma interactiva, fácil y rápida, dichas facilidades hacen de una wiki una herramienta efectiva para la escritura colaborativa. Una de las características principales de la Wiki es que permite enlazar páginas exteriores e insertar audios, vídeos y presentaciones.

- **Momento 2: Acercamiento a las diferentes tipologías textuales**

A continuación se pregunta a los estudiantes ellos qué entienden por tipologías textuales, esto con el fin de indagar por su relación con la temática mencionada. Luego de esta previa conceptualización, se da continuidad a la teoría existente alrededor de dicho tema en donde se definirá cada tipo de texto (argumentativo, narrativo, expositivo- informativo, descriptivo.) Para esto utilizaremos diferentes estrategias visuales, que pueden ir desde servicios web para realizar presentaciones a partir de un lienzo como por ejemplo *Prezi*, o programas para presentaciones como *Power Point*.

Las tipologías textuales que se trabajaron con los estudiantes fueron las siguientes:

Narrativo: cuentan hechos reales o ficticios: textos literarios

Descriptivo: su finalidad es mostrar el procedimiento para realizar una investigación o una experimentación: el científico.

Argumentativo: textos que se presentan a favor o en contra de determinada posición o tesis.

Expositivo: libro de texto-conferencias, es aquel donde se muestra en forma neutra y objetiva hechos y realidades.

Informativo: es que el en el que el emisor da a conocer brevemente hechos reales, noticias, sin expresar emociones

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

- **Momento 3: Conformación de equipos de trabajo**

Compromisos

Para este momento cada estudiante creará un correo de Gmail, esto con el fin de que, por un lado puedan trabajar online en los textos que crearán y por el otro, acceder más adelante al sitio web *Wikiescritores*.

A continuación se conforman equipos de tres estudiantes, esto con miras al ejercicio escritural que deberán ir realizando a partir de la elección de una temática que se adecue a los intereses de cada equipo. Deben enviar documento en Word al correo de entonosvirtualesaprendizaje@gmail.com con los nombres de cada integrante del equipo y el tema elegido.

Sesión 2 (Duración: 40 min)

- **Momento 1: Lectura introductoria**

El objetivo principal de esta sesión es llevar a la práctica los elementos teóricos trabajados en la sesión anterior. Se inicia con la lectura de la columna de opinión *“Medellín y la otra Colombia”* con el objetivo de indagar sobre los conocimientos previos acerca de los tipos de textos y las funciones que estos cumplen en la cotidianidad. Finalizada la lectura se procede a preguntar a los estudiantes en cuál tipología textual creen que se ubica el texto, teniendo en cuenta además las intencionalidades y fines perseguidos por el texto, y cómo el manejo de cierta estructura textual influye en el tratamiento de las ideas presentes en el texto y su interpretación por parte del lector. Todo esto desde un proceso argumentativo en que el estudiante se aboque a sustentar el porqué de sus respuestas.

Momento 2: Propuesta para construir un texto y algunos criterios

Se propone que cada equipo construya un texto a partir de la temática previamente seleccionada y que busquen información sobre dicho tema de interés, esto con el fin de ilustrarse acerca de éste. Con estos insumos – el tema y la información – deben construir un texto que deberá responder a una de las tipologías textuales. Debe evidenciarse muy claramente en el texto la tipología seleccionada articulada a un tratamiento adecuado de la información recabada, en un proceso de escritura propio. Dicho texto deberá responder a los siguientes criterios:

- **Adecuación:** El desarrollo temático del texto debe ser coherente con las intencionalidades que persigue, el público potencial al que se dirige, etc.
- **Cohesión y coherencia:** El texto debe ser claro en su forma y contenido, y además debe estar articulado a nivel macro (que todo el texto responda a una temática) y a nivel micro (que exista una relación lógica y secuencial entre las oraciones). El uso de marcadores discursivos – o *conectores* – contribuye a darle consistencia y articulación al texto, además de unir las diferentes ideas sobre un mismo tema que allí se presentan. (se comparte la tabla de conectores textuales de Edgar Bravo).
- **Ortografía y sintaxis:** Aunque estos elementos son todavía objeto de tratamiento en el aula, se espera que responda por lo menos al nivel de un estudiante de 9º.

UNIDAD DOS: La escritura se planea: estrategias para su construcción**Tópicos:**

- Discusión en torno al proceso de escritura: identificación de dificultades, obstáculos, oportunidades, potencialidades y retos.
- Los momentos de la escritura ¿(sobre) qué escribir? ¿por qué escribir? ¿para quién escribir? ¿cómo escribir? ¿dónde escribir o dónde publicar lo escrito?
- Las tipologías textuales como posible respuesta a los anteriores interrogantes.

Propósitos:

- Identificar las dificultades propias de los estudiantes en el proceso de escritura
- Construir con los estudiantes estrategias de escritura que permitan sortear las dificultades inherentes a este proceso.

Desarrollo de las sesiones (1):**Sesión 1 (Duración: 40 min)****Momento 1: *Planificación del texto y algunas estrategias antes de empezar la escritura.***

En este momento, los profesores expondrán algunos elementos relacionados con el proceso de escribir. Por “elementos” se refiere a los diferentes momentos de la escritura y algunas estrategias que deben tenerse en cuenta en la composición escrita. Cabe aclarar que no se pretende dar la “receta” para la escritura, lo que videntemente no existe si partimos de una concepción de la escritura como proceso o acción, ni tampoco pretendemos manifestar que existan unos pasos que siguiéndose estrictamente darán como resultado un proceso de escritura exitoso. No obstante, sí se pueden tener en cuenta que en términos generales podrían establecerse algunas líneas generales que aportarían y ayudarían a la escritura por parte de los estudiantes. Es a esto a lo que nos referimos como estrategias de escritura, abordadas por diferentes autores de maneras muy variadas pero que a partir de cierta revisión bibliográfica [Cassany (2013); Parra (2004); Calsamiglia, Tusón (2008)] se pueden generalizar más o menos las siguientes:

- 1. Elección y delimitación de un tema:** muchas dificultades de escritura se presentan porque no siempre se tiene claro sobre qué se va a escribir. Definir sobre qué va a tratar el texto que se escribirá aporta muchas claridades y facilita su composición.
- 2. Búsqueda de información:** Se puede aseverar que la mayoría de las dificultades que se presentan a la hora de escribir se deben a la poca información que se tiene sobre un determinado tema. A la hora de construir un texto, resulta fundamental,

además de definir el tema que es objeto de escritura, poseer amplia información sobre este. La búsqueda bibliográfica y documental es fundamental en la producción textual.

3. **Las intencionalidades:** Debe tenerse muy claro qué es lo que se busca con el texto. Pongamos algunos ejemplos: Si se pretende definir las características de algo (descripción), si se pretende contar algún suceso, real o ficticio (narración) si se pretende mostrar o dar a conocer algo (información – exposición) o si se pretende convencer a una persona o grupo de personas de algo (argumentación), indudablemente el desarrollo temático y estructural del texto varía de un caso a otro. Tener, pues, muy claro qué se persigue con un texto, contribuye en su realización.
4. **La estructura del texto:** definir la forma del texto – capítulos, secciones, títulos, subtítulos, extensión, etc. – depende, en parte, de lo esbozado en párrafos anteriores. El desarrollo del tema es el que determinará cómo se estructurará el texto y cuánta extensión requerirá, además, desde luego, de lo que persiga el autor con su texto.
5. **El público o lector o grupo de lectores:** definir a qué población se dirige el texto, al menos de manera intuitiva, pues es tarea imposible determinar el alcance de un texto, contribuye en gran medida a su elaboración. Si un texto se dirige a determinados grupos sociales (por ejemplo, especialistas o gente del común) o determinados grupos etarios (niños o adultos), o de cualquier otra índole, su construcción variará mucho. Tener en cuenta, pues, los potenciales lectores del texto establece pautas que contribuyen en su construcción.
6. **Recursos lingüísticos y estilísticos:** se hace necesario además reconocer la importancia de ciertos recursos lingüísticos – marcadores discursivos, uso de ciertos párrafos y oraciones, etc. – y estilísticos – cursivas, guiones, separación entre párrafos, sangría – que contribuyen a la elaboración del texto y facilitan la interpretación por parte del lector. Por ejemplo, cuando se resaltan ciertas ideas a través del uso de la cursiva, o cuando se utilizan párrafos introductorios para empezar un tema, o uno de transición para establecer el cambio entre una idea que se venía manejando y otra que se va a tratar, o se utilizan marcadores discursivos

para indicar un determinado giro en los textos, se hace más fácil para el que escribe construir su texto y facilita, por decirlo de alguna manera, la tarea interpretativa del lector.

Momento 2: *Sobre el proceso de escribir*

En este momento se pregunta a los estudiantes qué consideran ellos que debe tenerse en cuenta a la hora “de enfrentarse a la hoja en blanco”. Además, se indagará por las dificultades que experimentan los estudiantes a la hora de escribir.

Actividad:

Para finalizar la sesión se comparte un documento a cada estudiante el cual consiste en responder las siguientes preguntas:

¿Qué consideran que se debe tener en cuenta a la hora "de enfrentarse a la hoja en blanco"?

Para responder a esta pregunta deben escribir en este documento las dificultades y habilidades que experimentan a la hora de escribir, para ello también deben de tener en cuenta las siguientes preguntas:

¿Sobre qué escribir? ¿Por qué escribir? ¿Para quién escribir? ¿Cómo escribir? ¿Dónde escribir o dónde publicar lo escrito?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

UNIDAD TRES: *Los nuevos escenarios de la escritura: las Wikis como herramienta que propicia la escritura*

Tópicos:

- Los nuevos retos de la escritura en red: la (re)significación de las tipologías textuales en la red y la construcción de estrategias de escritura a partir de la virtualidad.

Propósitos:

- Presentar la Wiki como recurso de un Ambiente Virtual de Aprendizaje propicio para la escritura de diferentes tipos de texto y su divulgación.
- Incentivar la construcción de textos a través de una Wiki por parte de los estudiantes como una estrategia para potencializar la producción escritural.

Desarrollo de las sesiones (3)

Sesión 1

- **Momento 1: *Creación de perfiles***

Cada estudiante creará un perfil personal público en la herramienta virtual llamada *Wikiescritores*, sitio creado por los docentes y que se puede encontrar en el siguiente link: <https://sites.google.com/site/wikitextos/>

Cabe aclarar que para tal fin se ha seleccionado la plataforma *google site*, aunque se permite la utilización de cualquier otro medio para la construcción de Wikis. Para poder acceder al sitio web, es necesario tener registrada una cuenta de correo en *Gmail*, ingresar a la plataforma, añadir vínculos, decorados, imágenes, vídeos y por supuesto, publicar sus producciones escritas.

Luego de tener listo el diseño de la Wiki con su dirección, título, estructura, algunos vínculos agregados y publicar en ella a manera de *entradas*, se procede a realizar la primera de las producciones escritas, el perfil autobiográfico que se les pidió a los

estudiantes. Dicho perfil deberá contener datos, además algunos asuntos básicos como: Nombre, edad, gustos, qué no le gusta, incluir foto o imagen si lo desea y personalizar su perfil.

Se hará énfasis en los elementos constitutivos de dicha Wiki: enlaces, decorado, color, imágenes, vídeos, y en aquellos contenidos propiamente escriturales.

Sesión 2

Momento 1: *Retroalimentación de los perfiles autobiográficos*

En esta sesión se dará continuidad a la actividad que se venía realizando, la creación del perfil autobiográfico, esto con la finalidad de que se familiaricen más con el sitio web.

Sesión 3

Momento 1: *Escritura del texto*

Teniendo en cuenta la planificación del texto y algunas estrategias antes de empezar la escritura: (elección y delimitación del tema, búsqueda de información, las intencionalidades, la escritura del texto, el público lector o grupo de lectores, recursos lingüísticos y estilísticos) se pide a cada grupo que dé inicio a la redacción de un texto partiendo del tema elegido por los equipos de trabajo. Actividad deberá realizarse en el sitio web *Wikiescritores*.

La intención de este sitio es que los estudiantes publiquen sus producciones escritas, cuyas características respondan a las exigencias de las diferentes tipologías textuales, y que además integren las múltiples posibilidades de la escritura en red: hipervínculos e hipermedias (vídeos, imágenes, etc.).

UNIDAD CUATRO: *Afinar, evaluar, retroalimentar*

Tópicos:

- Revisión de la versión definitiva de los textos.
- Evaluación del proceso por parte de los estudiantes.
- Comentarios finales sobre la actividad en relación con los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes.

Propósitos:

- Revisar los últimos avances de la construcción de los textos en la herramienta virtual.
- Proponer algunas ideas para el mejoramiento de la escritura en red.
- Evaluar las producciones escritas publicadas en la Wiki

Desarrollo de las sesiones (3)

Sesión 1

Momento 1: *Afinar el contenido del sitio web*

Que los estudiantes continúen “alimentando” el sitio web de contenido. Además deberán comentar las publicaciones de los compañeros. Comentarios con sentido, constructivos. Aquellos que no se ajusten serán eliminados.

El perfil autobiográfico deberá ser mejorado por aquellos que así lo requieran, ya sea porque la información aportada es insuficiente o porque carecen de imágenes o soportes diferentes.

Momento 2: *Revisar las producciones escritas*

Que los estudiantes cuyos textos han sido tomados de internet, empiecen a producir textos originales, genuinos. Se insistirá en la necesidad del trabajo propio y se hará seguimiento de este.

Sesión 2

Momento 1: *Retroalimentar y finalizar las producciones escritas en la Wiki*

Se continuará con el trabajo de los textos originales. Se pulirá todo el sitio, se mejorará el aspecto y todo lo relacionado con lo estético.

Sesión 3

Momento 1: *Evaluar la experiencia de escritura a través de la Wiki*

Esta se constituye en la sesión última de todo el ejercicio aquí esbozado. Se propone así, la construcción de un texto donde los estudiantes hablen de su experiencia con el trabajo con la herramienta virtual, Wiki. Dicho texto gira en torno a las siguientes preguntas orientadoras:

1. ¿Cómo le pareció la experiencia de construcción del sitio web?
2. ¿Qué aprendió con esta experiencia?
3. ¿Qué aspectos mejoraría del proceso?

En el siguiente cuadro se presenta sintéticamente toda la propuesta aquí esgrimida

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 2

DIARIO DE CAMPO

Narración - descripción de la experiencia	Interpretación	
<p>Sesión 1 – 21 de julio de 2015</p> <p>Al socializar con la maestra cooperada el plan que se seguirá a partir de la secuencia didáctica, esta esgrime una serie de argumentos para demostrar la inviabilidad del proyecto. Manifiesta que la sala de informática solo se ha utilizado para el área de tecnología e informática y que por tal motivo es de uso exclusivo de la maestra titular de dicha materia. Arguye que no ve fácil convencer al coordinador de ceder la sala de manera reiterativa, tal como lo exige el proyecto. Por otra parte, asegura que al no ser docentes del área de tecnología e informática, estábamos expuestos a poner en riesgo los equipos. Manifiesta, entre líneas, que no pudiéramos ser lo suficientemente idóneos para hacernos cargo de la sala y que los equipos pudieran verse en algún percance, como sufrir daños al estar bajo nuestra custodia.</p> <p>Evidenciamos en la profesora miedo hacia el uso de las tecnologías. Es preferible para ella evitar el contacto con estas herramientas a las que por desconocimiento, falta de preparación y formación</p> <p>No obstante, le convencimos asegurándole que nos encargaríamos de gestionar esos asuntos burocráticos, que ella solamente nos diera el espacio de clase y nos encargaríamos del resto.</p> <p>La buena voluntad del coordinador, quien pareció convencerse de la importancia del proyecto, hace que de entrada tengamos disponible la sala de informática, una vez por semana por espacio de una hora.</p> <p>El tiempo es corto y debe disponerse de la mejor, alcanzar los objetivos propuestos</p>	<p>Análisis</p>	<p>Categorías relevantes</p>
	<p>Llama la atención la mirada fragmentaria sobre el uso de las TIC. La maestra cooperadora manifiesta imposibilidad de trabajar con TIC en un área que no sea la de tecnología e informática. Las TIC no trascienden.</p> <p>¿Cómo se concibe el proceso de las TIC en la educación? A partir solo de la disposición de los equipos. Estos no son aprovechados.</p>	<p>Fragmentación</p> <p>Instrumentalización</p> <p>Tecnofobia</p> <p>Deficiente o nula formación docente en TIC.</p>

parece tarea ardua pero el horizonte se pinta de expectativas.

Por su parte, los estudiantes no parecen creer cierto que se vaya a utilizar la sala de informática cada semana y como si fuera poco, en el contexto de un área como lengua castellana. Sus reacciones de sorpresa nos llaman la atención y al preguntárseles por la frecuencia con que visitan la sala de informática... No podemos salir de nuestro asombro. Asisten, en el mejor de los casos, una vez cada 15 o 20 días. Notamos entonces que el Colegio cuenta con una infraestructura tecnológica adecuada. Sala de computadores, sala digital, conexión a internet... Pero estos recursos son escasamente aprovechados. Todo su potencial se ve desdibujado porque al parecer se considera que la sola tenencia de los equipos constituye por sí el trabajo de articulación de las TIC al proceso educativo.

En cuanto al uso de las TIC en el contexto del Colegio, hemos notado por la profesora de tecnología un énfasis exclusivo en aspectos de tipo instrumental, es decir, en un “saber manejar” determinadas herramientas, pero no a generar procesos de transformación epistemológica de las formas en que se ha entendido tradicionalmente la pedagogía. En nuestras libretas de apuntes se resalta la irrupción que hizo esta maestra en la sala del coordinador, mientras nosotros le exponíamos la secuencia didáctica y manifestaba que enseñarle a los estudiantes a manejar la herramienta de edición de vídeo llevaba mucho tiempo, etc. Jamás en el Colegio se supo de ninguna propuesta de construcción de video, ni se apreció ningún trabajo de este tipo en la institución, de ninguna manera. Por lo que pudimos concluir que el énfasis estaba puesto en el reconocimiento de los elementos que constituyen la herramienta: si se da clic aquí se obtiene este resultado, y así por el estilo...

Decíamos que al dialogar con los estudiantes acerca del proyecto de trabajar en el aula, estos manifestaban gran sorpresa pues la situación representaba para ellos novedad. Y así puede definirse el uso de TIC en el Colegio para los estudiantes:

El uso instrumental de las TIC en el Colegio ha llevado a una comprensión deficitaria de las implicaciones de estas herramientas

novedad. Estas, pues, son un evento extraordinario en la vida institucional y no se ha hecho de ellas una adaptación al quehacer diario. Las TIC connotan extrañeza, miedo, asombro... Es algo alejado de la realidad, es diferente... Y para los docentes es mejor no hablar ni tratar de ello. La entrada de los estudiantes a la sala de informática es triunfal: es la oportunidad de olvidar el resto de obligaciones relativas al Colegio y en la sala pueden

En esta primera sesión se presentó a los estudiantes la propuesta de trabajo. Se les presentó el proyecto de escritura y con ellos se socializó la idea de trabajar este proceso a partir de etapas. Además, se propuso la posibilidad de que la escritura se diera a partir de diferentes tipologías textuales. Para tal fin, se trabajó con ellos los fundamentos conceptuales y prácticos referentes a las tipologías textuales.

Sesión 2 – 28 de julio de 2015

Para esta sesión se buscaba poner en práctica lo y trabajo en la sesión anterior referente a las tipologías textuales. Para ello, se leyó conjuntamente la columna de opinión *Medellín y la otra Colombia*, a la que se analizó a partir de los mecanismos lingüísticos que permiten deducir su intencionalidad. La caracterización en una determinada tipología favoreció la interpretación del texto a partir de los referentes contextuales. La identificación, además, de los diferentes elementos relacionados con la lectura del texto se configuran en insumos para comprender.

El ejercicio llevado a cabo demuestra apropiación por parte de los estudiantes del tema referente a las tipologías textuales. Además, demuestran capacidad para identificar las respectivas características lingüísticas y comunicativas de estas

El hecho de que los estudiantes demuestren capacidad para identificar las características referidas a cada tipología demuestra un trabajo constante en el Colegio en este sentido.

Varios de los estudiantes manejan los referentes contextuales externos al

Tipología textual

Análisis
interpretación,
Referentes
contextuales.

e

<p>tipologías y de rastrearlas en un texto concreto.</p> <p>Por parte de algunos estudiantes, se notó la capacidad de identificar los elementos contextuales presentes en el texto: alusión a lugares, nombres, sucesos concretos, etc.</p>	<p>texto que posibilitan su interpretación</p>	
---	--	--

Sesión 3 - 4 de agosto

Es en este punto donde se perfila el trabajo de escritura con los estudiantes a partir de la noción de *estrategia*. Esta estrategia consiste en pensar la escritura a partir de un proceso consciente, pensado a partir de unas fases progresivas donde el estudiante reflexiona sobre su proceso. Además, se pretende mostrar la escritura como un ejercicio complejo en el que se debe pensar en diferentes factores a la hora de escribir. Se pregunta a los estudiantes por cuáles son las mayores dificultades a la hora de escribir y se obtienen respuestas variadas: empezar a desarrollar una idea, mantener la coherencia del texto, saber sobre qué tema escribir, cómo concluir el texto, etc. A partir de estas dificultades se estructura la clase y se construye con ellos cuáles serían las estrategias más pertinentes a la hora de abocarse a la escritura. De ello, surgió una mirada de la

Llama la atención que los estudiantes reconozcan sus dificultades en la escritura y que a partir de eso, puedan proponer estrategias para “subsananarlas”. De alguna manera, se refleja un intento de acercamiento a la escritura no tanto como un proceso mecánico y más como una actividad que implica reflexión.

Lo anterior puede deberse a

<p>escritura a partir de los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elección y delimitación de un tema: Muchas dificultades de escritura se presentan porque no siempre se tiene claro sobre qué se va a tratar el texto que se va a escribir. Definir sobre qué va a tratar el texto que se escribirá aporta muchas claridades y facilita su composición. Búsqueda de información: Se puede asegurar que la mayoría de las dificultades que se presentan a la hora de escribir se debe a la poca información que se tiene sobre un determinado tema. Las intencionalidades Debe tenerse muy claro qué es lo que se busca con el texto. Pongamos algunos ejemplos: si se pretende definir las características de algo es (Descripción). Si se pretende contar algún suceso real o ficticio: (Narración). Si se pretende mostrar o dar a conocer algo: (Información- exposición) si se pretende convencer a unas personas de algo: (argumentación) La estructura del texto: Definir la forma del texto- capítulos, subtítulos, extensión etc.- depende, en parte, de las intencionalidades del autor. El desarrollo del tema es el que determinará cómo se estructurará el texto y cuánta extensión requerirá, además, desde luego, de los que persiga el autor con su texto. El público lector o grupo de lectores Definir a qué población se dirige el texto, pues contribuye en gran medida a su 	<p>la estrategia implementada por el Colegio, denominada “las construcciones del saber”.</p>	
---	--	--

elaboración. Si un texto se dirige a determinados grupos sociales (Por ejemplo, especialistas o gente del común) o determinados grupos de distintas edades (niños o adultos), o de cualquier otra índole, su construcción variará mucho. Tener en cuenta, pues, las posibilidades lectores del texto establece pautas que contribuyen en su construcción.

- **Recursos lingüísticos y estilísticos**

Se hace necesario reconocer la importancia de ciertos recursos: uso de párrafos y oraciones, etc. y estilísticos: cursivas, guiones, separación entre párrafos, sangría; que contribuyen a la elaboración del texto y facilitan la interpretación por parte del lector.

Por ejemplo, cuando se utilizan párrafos introductorios para empezar un tema, o uno de transición para establecer el cambio entre una idea que se venía desarrollando.

Como un ejercicio final, se propone a los estudiantes la escritura de un texto donde respondan a la pregunta ¿Qué consideran que se debe tener en cuenta al momento "de enfrentarse a la hoja en blanco"? Para responder a esta pregunta deben escribir en este documento las dificultades y habilidades que experimentan a la hora de escribir, para ello también deben de tener en cuenta las siguientes preguntas:

¿Sobre qué escribir? ¿Por qué escribir? ¿Para quién escribir? ¿Cómo escribir?
¿Dónde escribir o dónde publicar lo escrito?

--	--	--

Sesión 4 – 11 de agosto.

La sesión de clase está destinada a la búsqueda de información sobre la temática seleccionada por los estudiantes. Se pretende que los estudiantes indaguen todo lo relativo al tema escogido, para que esto les sirva de insumo a su proceso de escritura. Se parte de la idea de que para escribir es necesario, además de delimitar el tema, contar con la información relevante y necesaria para poder desarrollar la escritura. Como se apuntó en muchas de las dificultades, estas a veces se presenta porque no se sabe sobre qué escribir. Recabar una vasta información sobre el tema, que incluya imágenes, vídeos, y texto que nos ilustre sobre lo que deseamos escribir, son, en parte, motivaciones para escribir.

Estar en la sala de internet facilitó en gran medida esta tarea. En pocos instantes, los estudiantes accedían a diversos sitios web y a múltiples documentos que les proveían de información sobre las diferentes temáticas. Además, abundaron las imágenes y los vídeos consultados que estaban en consonancia directa con lo que ellos querían manifestar en sus textos.

Luego, los estudiantes procedieron a seleccionar de todo el universo de información obtenida lo que ellos querían. A partir de lo que querían expresar, podían emitir juicios de valor en torno a cuál información era relevante y cuál no lo era tanto. Los criterios los definían ellos mismos a partir de los alcances que buscaban con la escritura de los textos. Además, de delimitación de la temática y de los elementos trabajados en sesiones anteriores a partir de las estrategias de

Se nota un buen manejo de las herramientas tecnológicas para la búsqueda de la información. Ello nos lleva a considerar la relevancia de incluir cada vez más estas posibilidades en el ejercicio de escritura.

Internet, si se sabe utilizar en el aula con fines educativos, puede permitir que los estudiantes se provean de información vasta sobre aquellas temáticas que les apasionan, lo que detona en mayor motivación para la escritura.

Búsqueda de la información

Selección de la información.

Manejo de motores de búsqueda.

escritura, ayudaban a determinar qué información estaba más en consonancia con lo que pretendían hacer.

Sesión 5 – 8 de septiembre

Primer ejercicio de escritura. Teniendo en cuenta la planificación del texto y algunas estrategias antes de empezar la escritura: (elección y delimitación del tema, búsqueda de información, las intencionalidades, la escritura del texto, el público lector o grupo de lectores, recursos lingüísticos y estilísticos) se pide a cada grupo redactar un texto a partir del tema elegido. Además debe considerarse el ejercicio de búsqueda de información, que se configura en una posibilidad para tener elementos suficientes para escribir.

La escritur

Sesión 6 – 14 de septiembre

Para esta sesión de clase, se presenta al grupo como tal la herramienta digital. Se destina algún tiempo para explicar algunas funciones básicas de la herramienta, pues los estudiantes manifestaron no haber trabajado nunca con wiki. Llama la atención que a medida que los estudiantes reconocen las potencialidades de la herramienta, les causa sorpresa todo lo que con ella puede hacerse: el trabajo en equipos al mismo tiempo les sorprende, y más aún, el poder retroalimentar el trabajo de los otros. Reconocen la pertinencia que una herramienta como esta puede tener en su proceso educativo y lamentan que en la institución no exista propuestas relacionadas con estos aspectos.

Como un ejercicio de familiarización con la plataforma, además como un primer acercamiento al ejercicio de escritura definitivo, se propone a los estudiantes la creación de un perfil autobiográfico donde hablen acerca de sí mismos desde sus intereses, expectativas, gustos, y todo aquello que ellos quieran compartir allí.

Fue muy grato para ellos el que se les manifestara que aquel espacio destinado a cada uno podían modificarlo al gusto de cada uno: usar la tipografía, colores de fondo, colocar las imágenes que quisiesen... Y en efecto, se notó de parte de muchos estudiantes el esfuerzo de hacer de este un espacio personal, donde se buscaba la diferenciación del resto. A partir de la reflexión teórica que al respecto hemos llevado a cabo, podemos nombrar con propiedad este fenómeno: *identidad digital*.

Sesión 7 – 22 de septiembre

Se le da continuidad al trabajo de los perfiles autobiográficos, pues algunos estudiantes presentaron dificultades con este, en términos del manejo de aspectos de tipo técnico.

Luego se propone un segundo ejercicio de escritura donde se refuerza la necesidad de que en los textos se evidencie una producción genuina. Si las primeras producciones constaban de fragmentos tomados de diferentes sitios web, esta vez debía pretenderse una selección y análisis de la información que condujera a una escritura propia del grupo, donde se notaran los rasgos estilísticos a partir de los diferentes grupos.

Sesión 8 – 23 de septiembre

Para esta sesión de clase, deben terminarse los ejercicios de escritura que han venido desarrollándose en los diferentes grupos. Se dedicará espacio, además, a “retocar” el sitio web para su mejoramiento, los textos y las imágenes deberán organizarse más adecuadamente si así lo requieren.

Por último, los textos pasarán por el filtro de la revisión. Los estudiantes deberán emitir juicios de valor de las producciones propias y de sus compañeros respecto a la adecuabilidad de los textos en términos de su organización lingüístico-discursiva.

Para retroalimentar el trabajo de los compañeros, se utilizó la posibilidad que ofrece el sitio en términos de los comentarios. A través de estos, los estudiantes valoraron el trabajo de sus compañeros.

Sesión 9 – 29 de septiembre

Para esta sesión de clase, se pretende evaluar lo que fue todo el proceso de escritura con wiki. Primero de manera oral, los estudiantes manifestaron sus apreciaciones respecto al proceso. Se hacen reitrativas las ideas en torno a las bondades de la herramienta: la posibilidad del trabajo en equipo, de comentar el trabajo del otro, de utilizar diferentes formatos (imágenes, vídeos, texto).

Luego, la valoración se realizó a través de un texto escrito, donde los estudiantes tenían como preguntas orientadoras, las siguientes:

1. ¿Cómo la pareció la experiencia de construcción del sitio web?
2. ¿Qué aprendió con esta experiencia?
3. ¿Qué aspectos mejoraría del proceso?

Anexo 3

FORMATO DE ENCUESTA A ESTUDIANTES

Elemento a indagar	Pregunta	Tipo de pregunta
Concepción de la escritura	¿Qué es para ti la escritura?	Abierta
Dificultades en el proceso de escritura	¿Cuáles son tus mayores dificultades a la hora de escribir?	Abierta
Estrategias que utilizan para escribir	¿Qué estrategias sueles utilizar para la construcción de textos?	Abierta
Motivaciones a la hora de escribir	¿Cuáles son tus motivaciones para escribir?	Cerrada, con posibilidad de otras respuestas
		Opciones: Por obligación académica
		Por motivación personal
Otra: ¿Cuál?		
Temáticas alrededor de las cuales escriben los estudiantes por fuera del Colegio	Cuando escribes por fuera del Colegio, ¿sobre qué temáticas escribes?	Abierta
Tipología textual que más se les facilita escribir	¿Qué tipo de texto es más fácil de escribir para ti?	Cerrada
		Opciones: Argumentativo
		Narrativo
		Expositivo
		Informativo
Descriptivo		
Uso de la herramienta wiki	¿Has utilizado alguna vez la herramienta wiki?	Cerrada
		Opciones: Sí
No		

Anexo 4.

APORTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DIDÁCTICO PARA EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA DEL COLEGIO PARROQUIAL SAN BUENAVENTURA

Por: Johana Zapata, Mercedes Ángel, Daniel Franco

1. PRESENTACIÓN

Este texto nace del desarrollo de la práctica pedagógica que en el semestre 2015-1 lleva a cabo un grupo de practicantes de la universidad de Antioquia en el Colegio Parroquial San Buenaventura.

La práctica pedagógica I, es un espacio de formación que constituye el primero de los tres cursos del ciclo de Proyección del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, este es el que da apertura a la etapa final de la práctica pedagógica.

En esta primera fase de la práctica, una de las apuestas principales tiene que ver con la configuración de dos propuestas: en primer lugar, un propuesta investigativa y en segundo lugar, una configuración didáctica ambas surgen en el marco de un escenario educativo concreto, en nuestro caso, el Colegio Parroquial San Buenaventura, que nos ha acogido durante esta primera etapa. Se reitera entonces, el carácter investigativo de la práctica pedagógica y el lugar de la didáctica como campo discursivo de la praxis del maestro.

Conviene entonces hablar un poco acerca de lo que hemos desarrollado en esta primera etapa.

En primera instancia, lo que nos ocupó fue la realización de un diagnóstico del grado que nos correspondió, esto con el fin de contextualizarnos con el ambiente escolar de los estudiantes. Para tal fin se aplicaron varias estrategias de investigación de corte cualitativo – etnográfico, además de diversos instrumentos

de recolección de datos. Entre otros, destacamos los siguientes: la observación – participante y no participante - de las prácticas escolares, realización de encuestas, aplicación de entrevistas semiestructuradas estructuradas y no estructuradas, etc., Todo esto nos ha posibilitado una mirada más o menos abarcadora y una comprensión bastante amplia del contexto – no solo escolar – de nuestros estudiantes.

Nuestras reflexiones se derivan como resultados de lo anteriormente expuesto. Compartiremos aquí los análisis derivados de nuestra experiencia de práctica, pero ya concretamente en lo que corresponde a aquellos elementos relacionados directamente con nuestra área de conocimiento, la lengua castellana. Pretendemos compartir nuestra visión acerca de las prácticas de enseñanza y los modelos pedagógicos que hasta ahora hemos evidenciado en esta área en el Colegio. Al compartir nuestras experiencias buscamos enriquecer aún más los procesos y construcciones que ya tienen lugar en la institución.

Específicamente, focalizar nuestros aportes en dos elementos concretos, desde los cuales consideramos que puede darse una gran comprensión del estado actual de la enseñanza de la lengua y la literatura en el Colegio Parroquial San Buenaventura. Dicho elementos son: 1. Análisis del plan de área de lengua castellana del grado 9º del año 2015; y 2. análisis documental de algunos cuadernos de estudiantes de grado 9º, en cuanto a las actividades y contenidos allí consignados

Nos proponemos pues, analizar qué concepciones de lectura y escritura se evidencian allí y cómo son abordados dichos procesos, pretendemos evidenciar bajo qué paradigmas y enfoques se concibe la enseñanza de la lengua y la literatura y por último, esbozar algunas propuestas que permitan replantear la forma en que se concibe y se lleva a cabo la enseñanza de la lengua y la literatura en el Colegio.

2. UN BREVE RASTREO DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA

2.1 Acerca del plan de área

En primer lugar, nos vemos abocados a dedicar algunos párrafos al análisis del plan de área, pues partimos de la idea que este es un elemento sumamente determinante en los desarrollos pedagógicos de un colegio en una determinada área del conocimiento. Dicho plan de área es el producto de lo que un maestro o grupo de maestros ha o han considerado como los contenidos que *deben* enseñarse en determinado grado. Lo anterior plantea serias cuestiones didácticas, pedagógicas e incluso éticas, pues implica, quiérase o no, privilegiar ciertos conocimientos por sobre otros.

Se esperaría entonces que dicha selección se dé partir un ejercicio de reflexión serio y riguroso donde se definen asuntos tan problemáticos y espinosos – disculpándonos por la laxitud del término - los *qué*, los *cómo*, los *por qué*, etc. Seleccionar una cosa implica dejar de lado otra. Trabajar un determinado contenido en una clase implica dejar de lado otros. Y esa selección debe ser muy bien pensada, reflexionada y sustentada a la luz de teorías y enfoques que permitan sustentar dicha decisión. Pero en la práctica, la distancia que media entre el *ser* y el *deber ser* es más grande de lo que a veces uno pudiera imaginarse. Se esperaría que la titánica tarea de escoger entre enseñar una cosa u otra, de enseñar *esto* y no *aquello* se sustente sobre sólidas bases epistemológicas que van desde lo pedagógico (la pregunta por lo formativo) y lo didáctico (la pregunta por los procesos de enseñanza y aprendizaje).

Por otro lado, debemos tener en cuenta además, lo que se exige desde la ley. Según el Ministerio de Educación Nacional, las asignaturas que se ofrezcan en las instituciones deben estar estructuradas de tal manera, que dentro de su plan de estudios o de desarrollo, se especifiquen al menos, el tipo de contenidos que se van a abordar, el tipo de actividades pedagógicas que se realizarán en pro del cumplimiento con los contenidos ofertados, el tiempo en el que se llevarán a cabo

dichas actividades, los tipos de evaluación, entre otros. De acuerdo con las especificaciones del MEN, los planes de área deben cumplir al menos con los siguientes literales:

- a)** La intención e identificación de los contenidos, temas y problemas de cada área, señalando las correspondientes actividades pedagógicas.
- b)** La distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, señalando en qué grado y período lectivo se ejecutarán las diferentes actividades.
- c)** Los logros, competencias y conocimientos que los educandos deben alcanzar y adquirir al finalizar cada uno de los períodos del año escolar, en cada área y grado, según hayan sido definidos en el proyecto educativo institucional-PEI- en el marco de las normas técnicas curriculares que expida el Ministerio de Educación Nacional. Igualmente incluirá los criterios y los procedimientos para evaluar el aprendizaje, el rendimiento y el desarrollo de capacidades de los educandos.
- d)** El diseño general de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje.
- e)** La metodología aplicable a cada una de las áreas, señalando el uso del material didáctico, textos escolares, laboratorios, ayudas audiovisuales, informática educativa o cualquier otro medio que oriente soporte la acción pedagógica.
- f)** Indicadores de desempeño y metas de calidad que permitan llevar a cabo la autoevaluación institucional.⁷

Teniendo en cuenta los puntos anteriores, se procedió a analizar la estructura destinada para el área de Humanidades y Lengua Castellana en su proyecto pedagógico para el año 2015, en el grado 9°.

Para comenzar dicho análisis, obsérvese en primer lugar, la siguiente imagen corresponde al plan de área ya mencionado⁸.

⁷ Ministerio de Educación Nacional, (2007). *Plan de estudios*. Santa Fe de Bogotá.

	COLEGIO PARROQUIAL SAN BUENAVENTURA Vivir, Amar y Aprender PLAN DE CURSO 2015
---	--

**ÁREA: HUMANIDADES
NOVENO**

ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA GRADO:

**INTENSIDAD SEMANAL: 4 HORAS
ELSIEE: 100%**

VALOR DE LA ASIGNATURA EN

I. PREGUNTA PROBLEMATIZADORA DEL ÁREA

¿Qué tan importante es el uso de la ortografía, si se piensa en la unidad idiomática que debe reinar entre los países hispanohablantes?

¿De qué manera el sistema lingüístico supone formar individuos interlocutores, capaces de Producir y comprender significados atendiendo a las exigencias y particularidades del hecho comunicativo?

II. CONTENIDOS

Literatura española, Poesía medieval, Literatura en el siglo XVI, literatura barroca, romanticismo y realismo, generación del 27y generación del 98; Literatura española contemporánea; El simbolismo, el Ultraísmo, El Creacionismo el Suprarrealismo; Relaciones semánticas (analogías);Elementos verbales y no verbales; Funciones del lenguaje, Figuras Literarias (anáfora, antítesis, aliteración, hipérbaton, eufemismo, onomatopeyas, epíteto) párrafo; La reseña, Editorial, El folleto; Actos del habla, La oración bimembre, unimembre, impersonal, compuesta subordinada, subordinada adjetiva, subordinada adverbial, ensayo, ortografía; Programas juveniles:(la música y la publicidad); Moda retro: la actualidad de lo viejo, grafiti, caligrama; El arte y el tiempo; La arquitectura moderna en Colombia; Diversidad cultural: (afro colombiana), La comunicación y el amor de pareja; Literatura- Medieval –española- La lengua como sistema y como comunicación- Análisis textual, Medios masivos de comunicación- Lenguaje y comunicación, estructura gramatical.

Lo primero que observamos (además de la correspondiente identificación del colegio, el área, el año, etc.) es que se encuentran dos preguntas problematizadoras, de las cuales podemos afirmar que sirven de marco general para todo el plan de área.

Lo que notamos en la primera pregunta es un marcado interés por asuntos ortográficos, lo que lleva a cuestionarnos - a la luz de los planteamientos más o menos recientes en áreas como la lingüística y de los aportes de un campo de saber como lo la didáctica de la lengua y la literatura - por la pertinencia de los contenidos de este tipo. Y la pregunta surge porque aquellos paradigmas que ponen el centro de interés en los aspectos prescriptivos/normativos de la lengua (hablar – escribir “correctamente”) han sido replanteados bajo nuevas perspectivas que abogan por unas nuevas prácticas enfocadas hacia la comunicación y la producción de sentido.

⁸ Tomado de :

http://parroquialsanbuenaventura.edu.co/cpsb/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=21&Itemid=17

No se trata de prescindir del componente ortográfico que, sin ninguna duda, reviste gran importancia. Solo que este, por sí solo – como se plantea en esta primera pregunta – no contribuyen a la *competencia comunicativa* de los estudiantes, que desde los últimos enfoques en la enseñanza de la lengua se constituye en el pilar fundamental de la educación lingüística y literaria.

Nótese que en esta propuesta en que se encuentra enfocada la segunda pregunta problematizadora. En esta pregunta sí hay un interés por el componente comunicativo de la lengua, se observa ya una preocupación por contribuir desde el área de lengua castellana en la formación de sujetos capaces de desempeñarse de manera eficaz en situaciones comunicativas reales. No obstante, entre ambas preguntas no existe ningún tipo de articulación; lo que notamos es que ambas están planteadas de manera aislada, sin conexión entre una y otra. Lo cual constituye, a nuestro modo de ver, una problemática, porque si desde este punto no existe una línea de sentido que permita entenderlo como un todo articulado, estructurado y claramente intencionado, sus fines no estarán claros y sus potencialidades formativas se difuminan.

Por otra parte, cabe preguntarse qué es lo que allí se entiende por “unidad idiomática” pues el uso de este término no resulta particularmente claro en cuanto a las intencionalidades perseguidas.

Pero volviendo a lo planteado por el MEN, podemos constatar que se da cumplimiento del primer literal, en el que se indica que se deben identificar los contenidos, es decir, explicitar contenidos que se desarrollarán en clase. Tales contenidos podemos observarlos en la siguiente imagen:

II. CONTENIDOS

Literatura española, Poesía medieval, Literatura en el siglo XVI, literatura barroca, romanticismo y realismo, generación del 27 y generación del 98; Literatura española contemporánea; El simbolismo, el Ultraísmo, El Creacionismo el Suprarrealismo; Relaciones semánticas (analogías); Elementos verbales y no verbales; Funciones del lenguaje, Figuras Literarias (anáfora, antítesis, aliteración, hipérbaton, eufemismo, onomatopeyas, epíteto) párrafo; La reseña, Editorial, El folleto; Actos del habla, La oración bimembre, unimembre, impersonal, compuesta subordinada, subordinada adjetiva, subordinada adverbial, ensayo, ortografía; Programas juveniles: (la música y la publicidad); Moda retro: la actualidad de lo viejo, grafiti, caligrama; El arte y el tiempo; La arquitectura moderna en Colombia; Diversidad cultural: (afro colombiana), La comunicación y el amor de pareja; Literatura- Medieval –española- La lengua como sistema y como comunicación- Análisis textual, Medios masivos de comunicación- Lenguaje y comunicación, estructura gramatical.

Lo que observamos en estos contenidos es una enunciación desorganizada de una multitud de temáticas y que carece, además, de cualquier criterio lógico o didáctico sin la más mínima articulación entre sí. Además, nótese cómo los contenidos del área se especifican temáticas tan diversas y disímiles unas de otras sin que medie ningún tipo de articulación lógica o didáctica ni tampoco es posible evidenciar una organización que dé cuenta de un orden jerárquico y se observa más un interés enciclopédico. Otro de los elementos que queda en cuestión es el de la *pertinencia* de las temáticas. Cabe preguntarse qué tan relevantes son muchos de los contenidos allí consignados. ¿Qué importancia revisten para el área de lengua castellana tópicos como la “arquitectura moderna en Colombia” o “la comunicación y el amor de pareja” que se encuentran allí planteados como temas del área? ¿No son estas temáticas más afines a otras áreas del saber? No es que no se puedan transversalizar contenidos, antes bien el trabajo mancomunado entre áreas puede devenir en estrategias pedagógicas enriquecedoras, pero aquí no hay nada de eso; este plan de área carece completamente de cualquier esfuerzo integrador. Estos contenidos, así enunciados, no aportan nada a la configuración didáctica del área de lengua castellana.

Por otra parte, el literal B de la propuesta del MEN indica que se debe dar cuenta de la distribución de tiempo, en este plan de área se hace referencia al grado para el que van dirigidos los contenidos, el tiempo requerido diariamente para presentarlos a los estudiantes y el porcentaje de importancia en el SIEE. Se especifica allí que es el grado noveno el destinatario de los contenidos y que tendrá una intensidad horaria de cuatro horas semanales con un porcentaje del 100% en cuanto a la importancia en el SIEE.

De acuerdo con el literal C que habla de los logros y competencias que los educandos deben alcanzar y los lineamientos curriculares propuestos por el MEN,

se encuentra que el plan de área realiza un despliegue justo en cuanto al cumplimiento de esta especificación, se referencia en el numeral tres del plan de área bajo el rótulo de “Desempeños”, en un listado de objetivos que se pretenden alcanzar durante el año escolar vigente. Algunos de ellos son:

Comprender y diferenciar los conceptos de simbolismo, ultraísmo, creacionismo y suprarrealismo

Diferenciar las características, las épocas, los autores y las obras de la literatura medieval.

Comparar textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, y utilizar recursos de la teoría literaria para enriquecer su interpretación.

Relacionar el significado de los textos que lee con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se ha producido.

Reconocer la intencionalidad que se esconde detrás de cada manifestación verbal y no verbal, indagando y buscando información en mensajes publicitarios.⁹

De estos objetivos podemos asegurar que algunos de estos no tienen articulación con los contenidos enunciados ni las preguntas problematizadoras planteadas. Observamos entonces un carácter disgregativo que se va haciendo reiterativo en el plan de área.

En este mismo literal, el MEN indica que se deben establecer los criterios de evaluación, esto queda referenciado en el numeral cuatro del plan de área bajo el rótulo “criterios y estrategias de evaluación”:

Construcciones del saber 20%, Seguimiento 10%, Revista institucional, Seguimiento del cuaderno, mapas conceptuales y esquemas, Cuadro comparativo, Comentario crítico, Talleres gráficos y escritos, Cartelera, Cuestionarios, Ejercicios de completar, subrayar y apareamiento,

⁹ Ibíd. Pág. 1.

Historietas, Collage, Plegables, sopa de letras, crucigramas, consultas, exposiciones; Visita al aula digital,

Plan lector: enfocado en la comprensión, el análisis literario y la producción textual, Tres evaluaciones escritas, cada una del 20%, Total 60%¹⁰.

El literal E habla de “La metodología aplicable a cada una de las áreas, señalando el uso del material didáctico, textos escolares, laboratorios, ayudas audiovisuales, informática educativa o cualquier otro medio que oriente soporte la acción pedagógica”. Pero nada de esto es posible encontrarlo en el plan de área. Observamos, que allí son pocas, cuando no nulas, las referencias a los asuntos metodológicos. Allí no se especifica, por ejemplo, cuáles serán las actividades pedagógicas que tendrán lugar para llevar a buen término el pensum académico, ni los materiales o recursos de cualquier índole que se precisan para alcanzar los objetivos propuestos.

Lo único que podría interpretarse como material de apoyo se encuentra en el listado bibliográfico que se ofrece al final del plan de área. Allí se detalla una variada selección de autores que abordan desde diversos niveles y enfoques el estudio del lenguaje, (como la fonética y la gramática) y además se hace referencia a autores de la tradición lingüística como Ferdinand de Saussure con su *Curso de Lingüística General*, o Eugenio Coseriu con *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Entre otros, destacamos a estos dos autores por la importancia que tienen sus nombres y sus teorías.

Ahora bien, cabe preguntarse por la pertinencia de los autores presentados, y por sobre todo, la referencia a Ferdinand de Saussure, teórico de finales del siglo XIX y principios del XX que sin duda alguna tiene gran relevancia en el desarrollo de la lingüística, pero cuya teoría acerca del signo lingüístico ha sido no solo ampliamente superada, sino además, puesta en entredicho a la luz del surgimiento de subdisciplinas lingüísticas más recientes como la pragmática o el análisis del

¹⁰ Ibíd. Pág. 2

discurso, que han permitido ver un horizonte más amplio que el del lingüista del siglo XIX.

Por último, el resto de literales propuestos por el MEN, no es posible rastrearlos en este plan de área. No hay un diseño general de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades y tampoco indicadores de desempeño o metas de calidad que permitan llevar a cabo la autoevaluación institucional.

A manera de reflexión

Después de esta descripción del plan de área, presentamos a manera de conclusión las reflexiones derivadas del análisis del plan de área.

Lo que puede concluirse a grandes rasgos es que no existe ninguna apuesta por lo pedagógico ni lo didáctico que permita sustentar un plan de área como el que aquí se ha descrito. El plan de área en cuestión carece de cualquier sentido formativo y no propende por ningún proceso de desarrollo del pensamiento.

Por otra parte, dicho plan de área adolece del más mínimo sustento teórico que permita comprender hacia qué fines apunta o cuáles son sus objetivos. Allí no se hace referencia a perspectiva o enfoque pedagógico alguno que permita comprender desde dónde es abordada la enseñanza de la lengua y la literatura. Quizás lo único que pueda asociarse a los referentes teóricos del plan de área sea, como ya se apuntó en algún momento, las referencias bibliográficas enunciadas al final de este. Pero una simple enunciación de libros y autores no constituye en sí un andamiaje teórico desde el cual pueda sustentarse un plan de estudios. Estos sirven como material de referencia, pero el diálogo que se establece entre la teoría y la acción educativa parte del propio maestro (o maestros) como un ejercicio crítico de re-conceptualización que no se da – somos insistentes en esto – con la mera enumeración de obras.

Por otra parte, dicho plan de área se encuentra anquilosado en las propuestas pedagógicas de la décadas precedentes a los años 80, cuyo énfasis estaba puesto en aquellos contenidos meramente gramaticales, en cuanto al aprendizaje

del código escrito, y a una comprensión exclusivamente taxonómica de la literatura, manifestada en la identificación de fechas relevantes, movimientos, épocas, autores, etc. El comprobado fracaso de estos modelos didácticos para el desarrollo de procesos comunicativos en los estudiantes, llevó a que partir de los años 80 y en la décadas siguientes, se plantearan nuevos paradigmas en cuanto a la enseñanza de la lengua. Dichos paradigmas tienen que ver con el surgimiento de subdisciplinas lingüísticas como la pragmática, en análisis del discurso, la psicolingüística, la sociolingüística, entre otras, que ampliaron los horizontes acerca del hecho comunicativo, y nos permitieron observar con mayor complejidad los asuntos relacionados con el lenguaje. Dichos paradigmas representan una ruptura respecto a las formas en que se venía trabajando la enseñanza de la lengua. Es así como nace el *enfoque comunicativo de la lengua*, que plantea que lo fundamental en el área de lengua es el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los estudiantes, y para esto los modelos que se basan en la descripción de los elementos formales de la lengua, es decir aquellos análisis de palabras y oraciones, y aquellos cuyo énfasis estaba puesto en una visión normativa de la lengua (hablar/escribir correctamente) resultaban insuficientes para desarrollar habilidades de comunicación.

Dichas habilidades de comunicación tienen que ver, en otras cosas, con el reconocimiento del contexto en el que se produce la comunicación, la adecuación en el registro lingüístico según la situación comunicativa y las capacidades de comprensión, interpretación y análisis de diferentes tipos de textos, además de la producción de estos, atendiendo a criterios de unidad, cohesión, coherencia, etc.

Este vistazo general al plan de área del grado 9º, nos permite concluir, por lo menos lo siguiente:

4. Carácter disgregativo, desarticulado en la estructura y en la enunciación de los contenidos.
5. Carácter historicista en el tratamiento de los contenidos literarios.

6. Enfoque reduccionista en el diseño de las temáticas referidas a la enseñanza de la escritura.

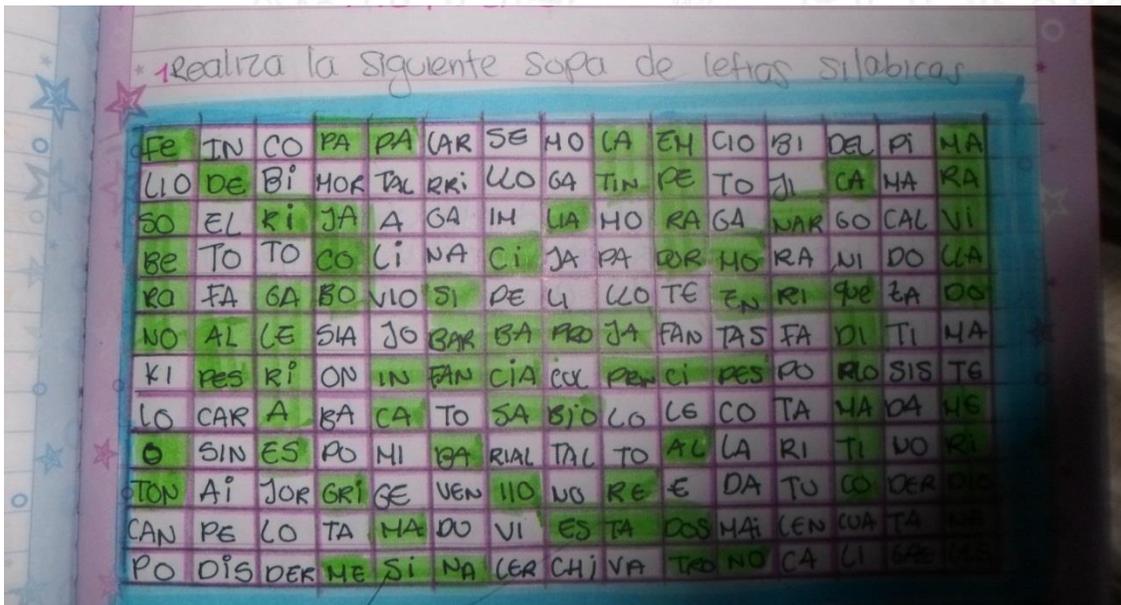
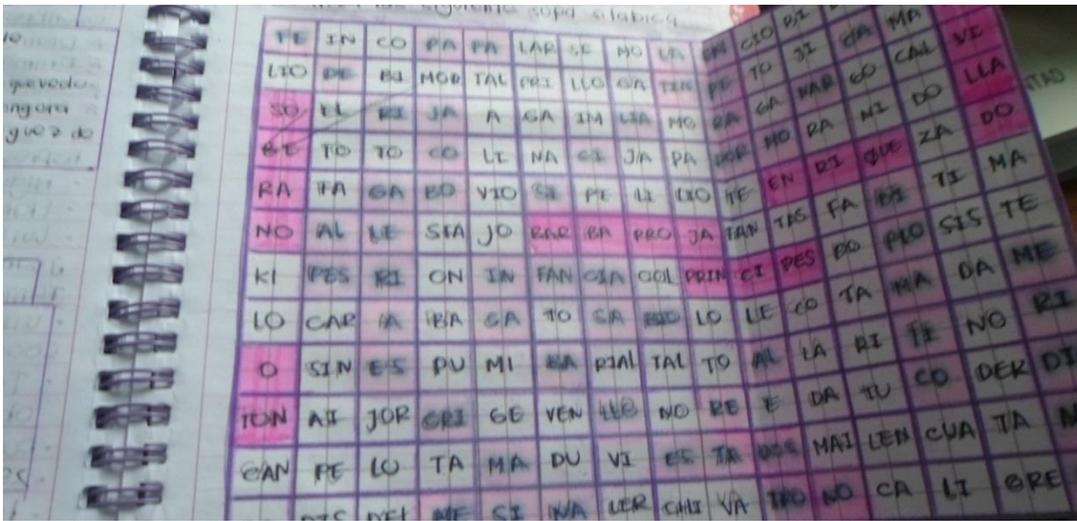
En resumen: no queda claro bajo qué criterios se seleccionaron los contenidos del plan de área de lengua castellana, ni cuáles son sus intenciones pedagógicas o didácticas, tampoco se evidencia bajo qué presupuestos, perspectivas o enfoques didácticos y pedagógicos se llevó a cabo dicha selección de contenidos. Lo que sí queda claro, y esto puede corroborarse analizando lo que se plantea como contenidos del área, es que estos no responden a las necesidades formativas de los estudiantes. Estos contenidos no contribuyen en ninguna medida al caudal intelectual de los sujetos a los cuales se dirigen, y mucho menos propenden por actitudes de formación del pensamiento. En estos contenidos no es posible observar una estructura lógica, secuencial e intencionada, ni tampoco se especifican las estrategias metodológicas que se utilizarán para llevar a buen término su aprendizaje.

2. 2 Análisis de algunos cuadernos de estudiantes

Otro de los análisis que nos hemos propuesto llevar a cabo aquí corresponde al rastreo de las actividades y ejercicios de clase correspondientes al área de lengua castellana consignados en los cuadernos de dicha área pertenecientes a algunos estudiantes.

Consideramos relevante este ejercicio por cuantos los cuadernos de los estudiantes se conciben como el registro riguroso que estos hacen de las actividades propias de cada área. Sostenemos que los cuadernos de los estudiantes reflejan en gran medida los desarrollos temáticos del área y son fuentes valiosas de información. De ahí que dediquemos un espacio a este tipo de análisis.

Para empezar, obsérvese la siguiente imagen:



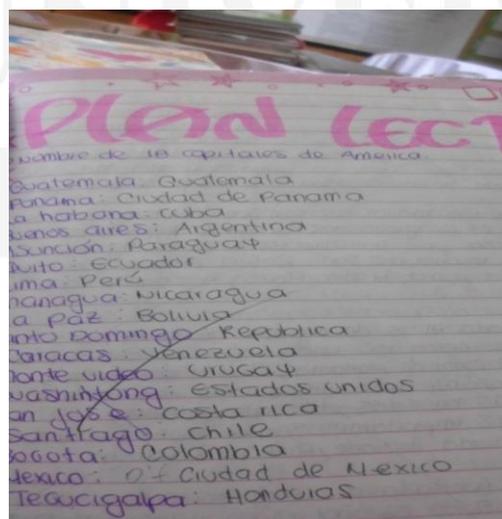
Lo que evidencian las anteriores imágenes corresponde a una “estrategia” – si es que puede denominársele como tal – ampliamente conocida en el gremio docente: la sopa de letras. Pero esta tiene agregado: se trata de una sopa de letras silábica. Es decir, que en lugar de letras, contiene sílabas. Lo primero que uno pudiera preguntarse es ¿por qué todavía en grado noveno se usan estrategias de este tipo?

Indefectiblemente, tendremos que retomar varios asuntos ya expuestos en el apartado correspondiente al plan de área. Aquí, entonces, debemos preguntarnos nuevamente por la pertinencia de una estrategia como esta. ¿Realmente una sopa de letras contribuye a potenciar procesos de pensamiento, que involucren el análisis, la interpretación, y el razonamiento? Nuestra postura es la siguiente: no. Una sopa de letras consiste simplemente en una actividad mecánica de encontrar y rayar una serie de palabras. Y ahí se agotan sus potencialidades. En ninguna medida, una sopa de letras posibilita que un estudiante piense de manera reflexiva y consciente asuntos relacionados con alguna temática.

Tal vez para primaria las sopas de letras puedan tener alguna relevancia, por asuntos de desarrollar la percepción y la atención. Pero en un grado ya avanzado como el grado 9º, donde uno esperaría que se potencien procesos relacionados con el pensamiento de mayor complejidad, una actividad como esta resulta reduccionista al extremo.

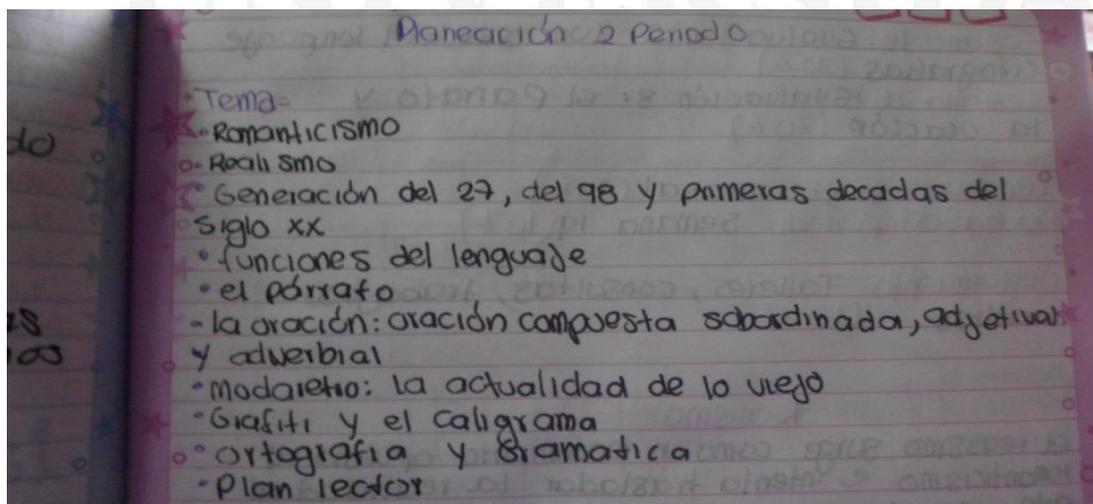
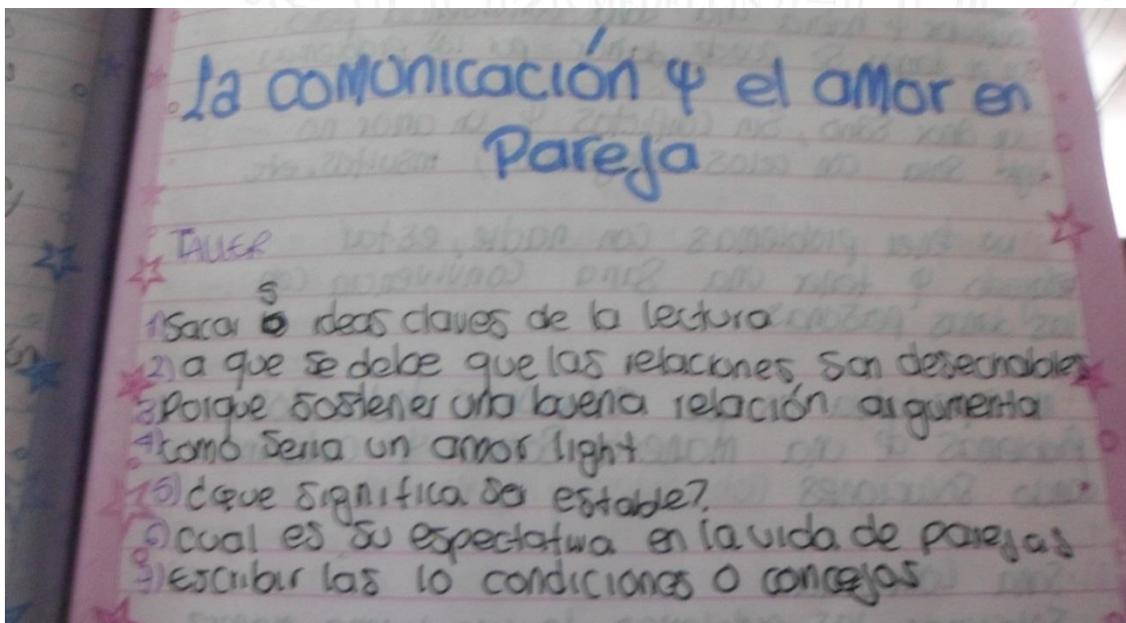
Sin lugar a dudas, la discusión en torno a lo adecuado o no de una actividad como esta sigue abierta y son muchos los aspectos que faltan por abordar. No obstante, para los objetivos aquí planteados, hemos esbozado una idea más o menos general que da cuenta de lo que queremos mostrar. Además, nuestro ejercicio de análisis debe seguir su curso y quedan varios elementos por resaltar.

Para continuar, pues, con este ejercicio observemos la siguiente imagen, que resulta bastante interesante de analizar:



Decíamos en el párrafo anterior que esta imagen resulta sumamente llamativa. Y lo es porque habría que preguntarse, en primer lugar, si lo que allí se enuncia como *plan lector*, corresponde, en efecto, a un plan lector. Porque lo que en realidad vemos allí es un listado de países con sus respectivas capitales, pero... ¿acaso es eso un plan lector?, ¿de qué forma contribuye al hábito de la lectura – que es lo que se esperaría, por lógica, de un plan lector – la enunciación sin ningún tipo de aporte pedagógico de los nombres de ciertos países con sus capitales? Estas preguntas quedan abiertas a la reflexión del lector.

Por otro lado, cabe destacar que, como resulta apenas lógico, los contenidos insulsos y poco aportantes del plan de área se iban a ver reflejados en los cuadernos de los estudiantes, tal como puede observarse en la siguiente imagen:



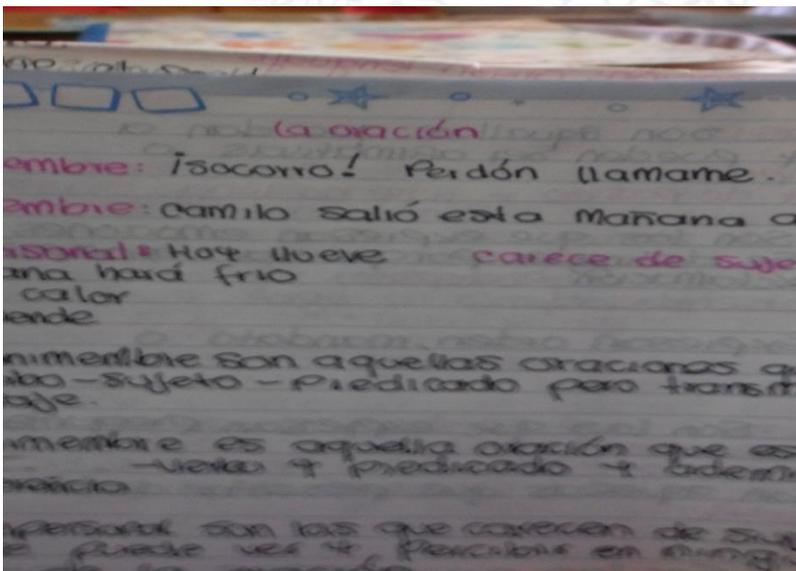
Cabe preguntarse entonces cómo son los procesos de pensamiento y representación de la realidad de los estudiantes que se ven abocados al desarrollo desordenado y poco planificado de temáticas que no responden a ningún criterio mínimamente lógico ni mínimamente didáctico. Por demás está decir que actividades como “sacar ideas claves” o “extraiga x cantidad de consejos – “concejos”, en el cuaderno - no contribuye en ninguna medida a una reflexión medianamente rigurosa del tema propuesto.

Nuevamente, nos vemos abocados a retomar planteamientos esbozados en el plan de área.

Lo que podemos notar en esta planeación de periodo es una preocupante y reiterativa de articulación entre los contenidos que van a desarrollar los estudiantes. No es posible – y en estos somos reiterativos, dada la importancia del asunto – seguir una progresión en los contenidos que permitan un desarrollo temático coherente, con unidad, con pertinencia, donde se planteen una serie de objetivos en términos del desarrollo de ciertas habilidades y competencias.

Por otro lado, debe destacarse en arraigo que aún persiste en el tratamiento reduccionista de lengua en el aula de clase. Esto, como lo planteábamos en el plan de área, se refleja el énfasis que se pone en la identificación de aspectos formales de la lengua (morfosintaxis), que no contribuyen por sí solos al desarrollo

de la *competencia comunicativa*. Así podemos lo percibirlo en la siguiente imagen:



Lo que esta imagen devela es un marcado enfoque gramaticalista, cuyos fundamentos

didácticos son bastante precarios.

El foco, es además, taxonómico, que se reduce a la clasificación cierto tipo de oraciones.

En concordancia con lo anterior, podemos analizar la siguiente imagen, donde puede notarse, con mayor nitidez, que el foco de interés no está puesto en el desarrollo de ciertas exigencias relacionadas con la comunicación ni la estimulación a procesos de pensamiento complejos que aborden aspectos analítico, reflexivo, ético y estético. Tal como se observa a continuación, el interés por la lengua se basa exclusivamente en identificar ciertos rasgos formales:

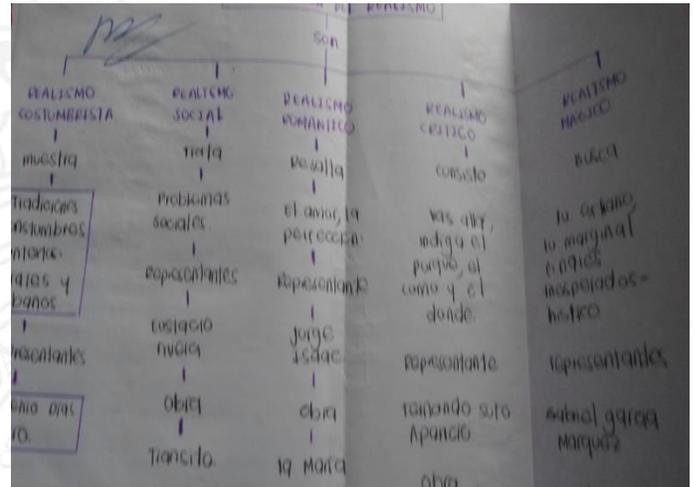
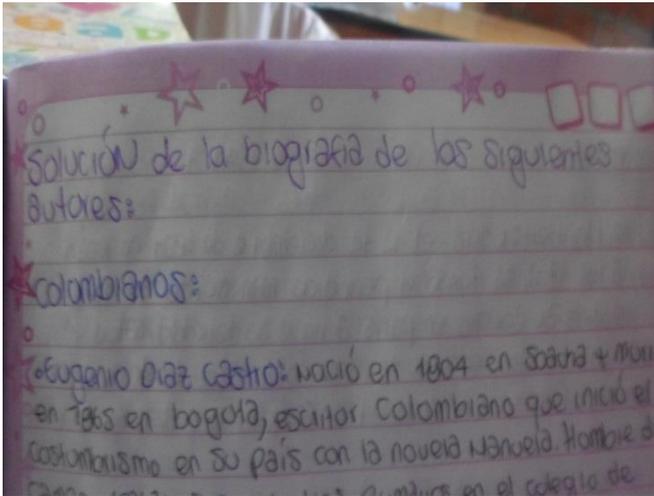


Lo que aquí se denomina como teorías gramaticales se reduce, en la práctica, a la identificación de *categorías gramaticales*: sustantivo, adjetivo, verbo... Modelos didácticos que fueron replanteados nada más ni nada menos que... ¡En los años 80! Es decir, que persistimos en modelos anquilosados y obsoletos de décadas muy atrás.

Ya para finalizar el análisis de contenidos de los cuadernos

correspondientes al área de lengua castellana, grado 9º, queremos hacer hincapié en una última idea. La mayor parte de este trabajo se ha enfocado hacia la enseñanza de la lengua y se ha mencionado más bien poco lo que tiene que ver con la *literatura*, componente de suma trascendencia en el área de lengua castellana.

Pues bien, en los cuadernos analizados también rastreamos varios elementos que nos llevan a pensar la forma en que esta – la literatura – es concebida y abordada en el aula de clase. Céntrese la atención en las siguientes imágenes:



LITERATURA DEL SIGLO XVII			
CARACTERÍSTICAS	GENEROS	REPRESENTANTES	OBRAS
<ul style="list-style-type: none"> - Literatura humorística - Temáticas urbanas - Misticismo: se comunicaban directamente con Dios - Ascetismo penitencia 	<ul style="list-style-type: none"> - novela picaresca - poesía mística (religiosa) - novelas de caballería - novela de placer agrario 	<ul style="list-style-type: none"> - Fernando de Rojas - Santa Teresa de Jesús - fray Luis de León 	<ul style="list-style-type: none"> - las moradas - cantigo espiritual - noche oscura del alma - Lazarillo de Torres

LITERATURA MEDIEVAL

comprende desde el siglo V y XIV, desde el imperio romano hasta el renacimiento. Las obras literarias de esta época eran escritas en versos y algunas características líricas.

Algunas características específicas son: ser de carácter anónimo y oral. Todas las obras literarias eran consideradas propiedades de todos. Se usaba como propuesta para fomentar los bienes cristianos y dar ejemplo de buenos comportamientos. Estudaban la biblia como recopilación del pasado.

Hubo una tendencia a la fantasía y lo maravilloso, es decir escribían sobre hechos extraordinarios y sobre milagros. La iglesia indagaba sobre lo que era

Lo que podemos evidenciar es un tratamiento bastante reduccionista de la literatura; afirmación esta que se sustenta en el hecho de que el modelo de enseñanza literario se basa en la indagación por asuntos biográficos (autores, fechas y lugares), historicistas (épocas, momentos históricos) y clasificatorios (movimientos, tendencias). No se propende por un acercamiento al hecho literario desde la experiencia personal. Tampoco se busca articular la obra literaria con la propia vida ni se busca fortalecer procesos de interpretación y producción originales.

En la primera imagen de la serie anterior se muestra una actividad de simple rastreo de información sobre un determinado autor o autores, donde se privilegia la recolección de datos referentes a fechas, lugares de nacimiento y defunción, y a lo sumo, la recopilación de algunos eventos más o menos significativos en la vida de ese autor, todo esto, como puede observarse, sin ningún proceso de análisis.

Por su parte, las imágenes dos y tres nos revelan un marcado interés en la identificación de tendencias y/o movimientos clasificados por épocas y momentos históricos. Cabe preguntarse hasta qué punto sí se da realmente un desarrollo comprensivo de dichos fenómenos, entendiendo qué significó cada uno de estos movimientos a nivel de pensamiento y de comprensión de la realidad, o el foco, como parece intuirse, se encuentra solo en la demarcación – superficial – de fechas y épocas.

Por último, la imagen 4 nos refuerza la idea del carácter historicista del tratamiento literario en el aula de clase, sin que las producciones de esta época se conviertan, por ejemplo, en vehículo de comprensión del pensamiento de una época determinada e incluso, al entendimiento de la realidad histórico- social propia.

Resulta indudable que las consecuencias de un plan de área, tal como lo comprobamos en el análisis precedente, iban a materializarse en los desarrollos de los estudiantes. Y tal vez esto sea lo más peligroso: que en últimas, lo que queda en entredicho, es la formación misma del estudiante. O de los estudiantes, porque son muchos. Es decir: la formación de muchos sujetos, responsabilidad en gran medida nuestra, queda como un panorama bastante oscuro

3. ALGUNAS PROPUESTAS PARA REPENSAR LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Como es lógico, se espera que a un ejercicio de crítica subyazca uno de propuestas de cambio y acciones de mejora. Este último apartado pretende justamente eso: presentar algunas propuestas que nos lleven a pensar otras maneras de enseñar lengua y literatura a la luz de los nuevos planteamientos en didáctica de la lengua y la literatura. Estas apuestas se centran en pensar la

lengua en relación con la cultura y el contexto; pensar el lenguaje desde sus posibilidades enriquecedoras y también pensar la clase de español como oportunidad de diálogo con otros saberes y otros sistemas de significación.

3.1 Reconstrucción del plan de área

La primera propuesta tiene que ver con pensar un plan de área que en toda su estructura esté muy claro los fines a los cuáles apunta y que cada ítem que lo integre responda realmente a dichos fines. Un plan de área donde se especifiquen tiempo, metodologías, espacios, etc., y que presente una sustentación teórica sólida y consiste que permita enfocar convenientemente los contenidos del área con las nuevas demandas sociales. Un plan de área que tenga en cuenta los procesos de aprendizaje de cada estudiante y se piense desde diferentes posturas pedagógicas (constructivismo, por ejemplo). Un plan de área que, en definitiva, dialogue con los tres componentes básicos de un profesor de lengua castellana: la pedagogía, la lengua y la literatura.

3.2 Cine club como propuesta de alternativa pedagógica

De alguna manera, estas dos disciplinas tienen un mismo objetivo: contar historias, y uno de sus elementos básicos es el mismo: la palabra. Louise M. Rosenblatt en su libro *La literatura como exploración*, ofrece una serie de recomendaciones sobre el papel del docente con base en sus observaciones para hacer que los alumnos vivan la experiencia literaria. Como primer punto advierte que el profesor ya no debe ser el intérprete de lo que dicen los textos, sino que su labor ha de consistir en desarrollar en el alumno el abanico de subcompetencias (incluida la competencia literaria) a fin de que sea autónomo en la lectura.¹¹

¹¹ Góngora Izquierdo, José Miguel, (2010). "El cine como recurso en la formación literaria de los jóvenes de bachillerato". En: *Epicentro*, abril-septiembre No 14-15.

Uno de los objetivos primordiales en los procesos de enseñanza de la lengua es, el adquirir la capacidad de transmitir ideas a través del lenguaje. En ese sentido, son múltiples las herramientas de transmisión de este tipo de conocimiento; una de ellas es el lenguaje visual. Por medio de un cine club, que fusione tópicos seleccionados específicamente, para que se relacionen con el contenido del área, se puede alcanzar la consecución de este importante ítem curricular.

La literatura y el cine es uno de estos ítems a desarrollar, así como también, la historia, la realidad, la ficción. Hay demasiada versatilidad en el séptimo arte para enseñar el lenguaje. La poesía, por ejemplo, se podría abordar desde la proyección de películas que toquen este tema, entre ellas, está la saga de Eliseo Subiela, *El lado oscuro del corazón*, que tiene un riquísimo contenido en cuanto a la poesía de vanguardia. Así mismo, *El cartero*, que nos ficcionaliza a un Neruda consejero poético de un cartero enamorado. De igual forma hay muchos filmes que tocan esta temática, *Eclipse Total* narra la historia de Arthur Rimbaud. Si es el caso de otras expresiones literarias, es muy amplio el corpus. Gabriel García Márquez ha sido adaptado muchas veces al cine, bien sea sus cuentos o novelas. Esto por hablar de un contexto local, a sabiendas de que la literatura y el cine han convivido desde hace mucho tiempo por ser expresiones variadas del lenguaje.

Uno de los mayores aportes que le puede hacer esta alternativa didáctica al área de Lengua Castellana es el descubrimiento, precisamente, de otras formas de expresión idiomática, de otros usos del lenguaje puestos al servicio de la imagen, se podría generar un debate alrededor de la semiótica de la lengua, se podría generar un estímulo en cuanto al desarrollo de las capacidades hermenéuticas del estudiante.

3. 3 Creación de un club de lectura

Para el trabajo con la literatura se podría crear un club de lectura, en donde el objetivo no sea el simple hecho de ir a que los chicos escuchen lecturas, la idea apunta a ir más allá del disfrute de la obra literaria. Se plantea así, la construcción de un espacio para conversar alrededor de las obras literarias, pues es sabido que

las horas establecidas en los planes de estudio no son suficientes para tratar a fondo las obras que los jóvenes y niños quisieran leer y ahondar en sus interpretaciones y en las de los demás. A partir de la lectura de cuentos, novelas y filmes; donde los asistentes expongan de manera elaborada y argumentada sus puntos de vista e interpretaciones sobre la literatura como manifestación artística del hombre y signo que comunica y conecta con lo humano.

3.4 La creación de un periódico escolar como estrategia para la comunicación y la potenciación de las competencias comunicativas

La última propuesta tiene que ver con la creación de un periódico escolar, cuyo énfasis se encuentra puesto en los estudiantes. El Colegio ya cuenta con un medio de difusión escrito como la revista, pero en esta la presencia de los estudiantes es más bien poca, por lo que un medio donde estos tengan un papel más preponderante podría potenciar habilidades de diversa índole, que van desde la competencia con el lenguaje hasta el reconocimiento de los otros.

Una propuesta como esta sería un estímulo para el ejercicio constante de la escritura y de la lectura en los estudiantes, además exigiría de parte de estos compromisos relacionados con la calidad de los textos (cohesión, coherencia, adecuación, ortografía) y la pertinencia de los temas tratados, y la adecuabilidad que exigen las situaciones comunicativas.

Como asuntos metodológicos, se podrían pensar en distintas estrategias con el fin de sustentar económicamente el proyecto, además se conformaría un comité de estudiantes, profesores, directivos, con funciones de filtro, que velen por la originalidad, la pertinencia y conveniencia de los textos a publicar. Se establecerían, además, reglamentaciones para la publicación y se delimitarían las temáticas en las cuales se enfocaría la producción textual.