



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

**Facultad de Educación**

**Prácticas multimodales de escritura: una apuesta por la resignificación**

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

**NATALIA MUÑOZ PÉREZ  
DANIELA ORTIZ ORTÍZ**

**Asesor(a)**

**PAULINA GÓMEZ ZAPATA**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,  
LENGUA CASTELLANA  
MEDELLÍN  
2016**

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## TABLA DE CONTENIDO

1. RESUMEN
2. AGRADECIMIENTOS
3. INTRODUCCIÓN
4. HISTORIA DE UN PROCESO: ENCONTRANDO UN ESCENARIO POSIBLE
  - 4.1 Donde todo comenzó
  - 4.2 En medio de la subjetividad de la belleza, una institución
  - 4.3 Un nuevo comienzo
  - 4.4 La Morena, una apuesta por el humanismo
  - 4.5 Privilegios para pocos
5. LEGALIDAD, TEMORES Y ACIERTOS EN EL CER LA MORENA
  - 5.1 En cuanto a los Estándares
  - 5.2 Jornada Única o Jornada Complementaria
  - 5.3 Con respecto a la evaluación
6. ESTADO DE LA CUESTIÓN
  - 6.1 Multimodalidad en la universidad
  - 6.2 Multimodalidad en la escuela
  - 6.3 Recursos semióticos y su integración en la escuela
  - 6.4 Habilidades argumentativas y la multimodalidad
  - 6.5 Implementación de prácticas multimodales en la escuela
7. RUTA INVESTIGATIVA
8. ENSEÑAR DESDE LA SECUENCIA, POSIBILIDADES, ACIERTOS Y DESVENTAJAS



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

8.1 Apropriación de las herramientas didácticas

8.2 Tensiones y rupturas

## 9. OTRA MIRADA A LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA: ESCRIBIR PARA REESCRIBIR

9.1 Algunas consideraciones acerca de la escritura. (definiciones de la escritura)

9.2 Caracterización de las prácticas de escritura en el CER La Morena.

9.3 Necesidades detectadas en la escritura de los estudiantes CER La Morena

9.3.1. Escritura Oracional

9.3.2 .Desconexión entre la consigna de construcción textual y la realización por parte de estudiantes

9.3.3 Crisis de la legitimidad de la escritura por fuera de la escuela y en la vida cotidiana

9.4 La corrección como instrumento de resignificación

## 10 MULTIMODALIDAD: OTRA PERSPECTIVA DE LAS PRÁCTICAS LETRADAS

10.1 Algunos aprietos

10.2 Algunas consideraciones

## 11. ANEXOS

11.1 *Anexo 1. Actividades diagnóstico*

11.2 *Anexo 2. Encuesta 1*

11.3 *Anexo 3. Encuesta a estudiantes del CER La Morena*

11.4 *Anexo 4. Encuesta “Día y Noche”*

11.5 *Anexo 5. Secuencia didáctica Por sus hechos los conoceréis*

## 12. BIBLIOGRAFÍA



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## TABLA DE ILUSTRACIONES

*Ilustración 1. I. E. Francisco Miranda, sede Julio Arboleda*

*Ilustración 2. Centro Educativo Rural La Morena*

*Ilustración 3. Historieta 1*

*Ilustración 4. Historieta 2*

*Ilustración 5. Historieta 3*

*Ilustración 6. Historieta 4*

*Ilustración 7. Bestiario grado cuarto*

*Ilustración 8. Bestiario grado quinto*

*Ilustración 9. Evidencia de escritura 1*

*Ilustración 10. Evidencia de escritura 2*

*Ilustración 11. Evidencia de escritura 3*

*Ilustración 12. Evidencia de escritura 4*

*Ilustración 13. Diapositiva 1*

*Ilustración 14. Diapositiva 2*

*Ilustración 15. Diapositiva 3*

*Ilustración 16. Diapositiva 4*



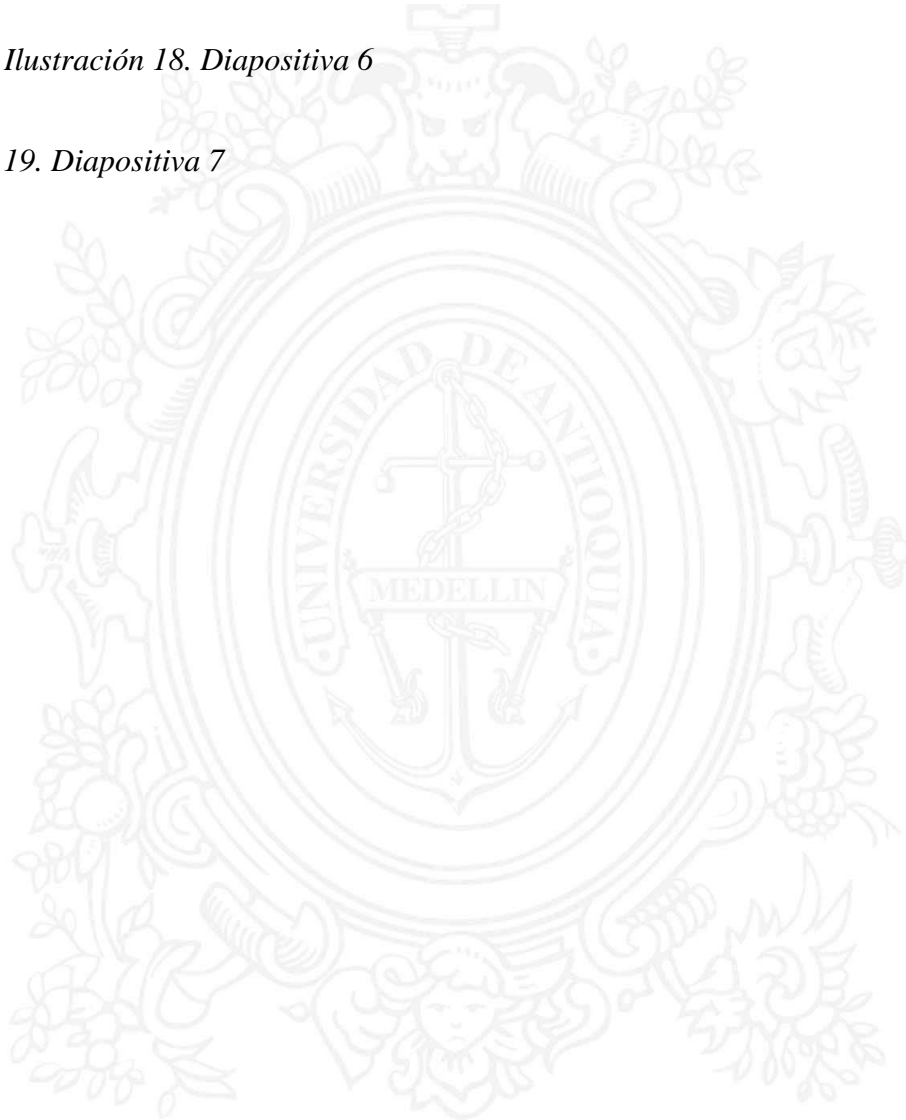
UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

*Ilustración 17. Diapositiva 5*

*Ilustración 18. Diapositiva 6*

*Ilustración 19. Diapositiva 7*



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## *1. Resumen*

La presente investigación se basa en el método de Investigación Acción y surge del interés por generar otro tipo de apropiación de la práctica sociocultural de escritura con estudiantes de 4° y 5° grado del Centro Educativo Rural La Morena, ubicado en el municipio de Envigado. Ante una resistencia hacia este tipo de práctica, específicamente por la extensión, esta situación suscita la necesidad de propiciar un espacio en el aula en el cual se produzca un distanciamiento de la transcripción textual y darle cabida a las ideas, la creatividad y la imaginación. En este sentido, se propone la realización de una descripción multimodal a partir de un tema de interés y de un personaje significativo, y de esta manera producir una resignificación del concepto de texto al involucrar imágenes, audio, vídeos, historietas como tipos de texto que no dependen únicamente del código escrito.

Palabras clave: escritura, multimodal, práctica sociocultural

### *Abstract*

This research is based on the action-research method and arises from the interest in generating other appropriation of the socio-cultural practice of writing with students from 4th and 5th grade rural education center La Morena, located in the municipality of Envigado. Faced with resistance towards this type of practice, specifically for the extension, this situation raises the need to provide a space in the classroom in which a departure from the textual transcription occurs, and therefore to make room for ideas, creativity and imagination. In this sense, this study proposes the realization of a multimodal description from a topic of interest and a significant character, and thus producing a



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

redefinition of the concept of text while involving images, audio, videos,  
cartoons as well as types of texts that do not depend solely on the written code.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## 2. Agradecimientos

Escribir estas líneas me llenan de nostalgia; he transcurrido un camino muy largo para llegar a este punto y en mi memoria quedará cada triunfo, cada sonrisa, cada llanto inconsolable; ¡no fue fácil! pero he llegado y en el camino he ganado amigos invaluable y triunfos que jamás pensé.

Primeramente agradezco al Único y Sabio Dios, a Él sea siempre toda la gloria.

También debo reconocer la paciencia, la ayuda, la comprensión y el aguante de mi compañera y amiga Natalia. Gracias por cada palabra de aliento, por cada regaño, por siempre estar ahí, sin ti esto hubiese sido un caos aún mayor. Gracias infinitas, te mereces todas y cada una de las cosas buenas que lleguen a tu vida.

Gracias a mi familia y en especial a mis padres, este es el fruto de su esfuerzo, de su esmero y de su paciencia.

Especialmente agradezco a Juan Diego Álvarez, fuiste esa voz que me dijo “si se puede” “eres capaz”, gracias por cada espera, por cada consulta, por toda la comprensión en tantos momentos de estrés y no sólo eso, fuiste nuestra mano tecnológica y nos sacaste de muchos apuros; esta tesis tiene una parte de ti.

Mil gracias a los maestros que nos dieron un poco de sí para formar lo que hoy somos, en especial a Paulina Gómez, eres ese referente, ese apoyo que no nos dejó caer, por ti en gran parte hoy puedo decir “Hay una escuela posible”.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Institucionalmente agradezco a la Universidad de Antioquia, transitar tus

aulas ha sido todo un honor, gracias a la Facultad de Educación por brindarnos todos los medios para alcanzar los logros académicos. También agradecer a los directivos, docentes y estudiantes del Centro Educativo Rural la Morena, gracias por abrirnos las puertas de su acogedora institución.

Por último pero no menos importante, agradezco a Sergio Restrepo, gracias por tu incondicionalidad, a mis compañeros y colegas, gracias por aguantarnos, al principio no fue sencillo pero estoy orgullosa de ustedes: Sandra, Santi, Jaime, Laura, Diego y Luisa quedo con los mejores recuerdos, mil éxitos para todos.

**Daniela Ortiz**

Escribir estas líneas fue igual de complejo que escribir la tesis misma. Crecí en un ambiente en el cual no era muy frecuente recibir o hacer algún tipo de elogio, pero siempre reconocí el valor de las personas que me rodean; es por ello que escribir estas letras fue todo un desafío para mí.

Primero, quiero darle las gracias a la profesora Paulina Gómez por ser el principio de realidad en mi vida académica, sin sus palabras, apoyo y comprensión no hubiese sido posible culminar este proceso.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

También quiero manifestarle mi agradecimiento a mis compañeros:

Santiago Bustamante, Luisa Gutiérrez, Diego Calderón, Sandra Mesa, Laura Santamaría y Jaime Vélez, por sus aportes, comentarios y palabras de aliento (en especial al final), me hace feliz haber compartido con ustedes esas largas sesiones de lectura, no está demás decir lo provechoso y transformador que fueron estos dos últimos años gracias a ustedes.

Además, a Sergio Restrepo y a Juan Diego Álvarez quiero retribuirles su paciencia, ayuda y compañía a lo largo de este importante proceso.

Y por último, pero no menos importante, a mi compañera Daniela Ortiz, mi colega y amiga, no encuentro las palabras para agradecerle los muchos aprendizajes que me ha dado tanto en lo académico y lo personal; durante los últimos años que hemos compartido tantas experiencias que estoy convencida de que algo de tu personalidad me habita, no olvidaré nuestras sesiones de estudio rodeadas de libros, chucherías y (la no tan saludable) Coca-Cola.

A todos, ¡gracias totales!

**Natalia Muñoz**



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

### 3. Introducción

Tanto la sociedad como la escuela de ahora en día, están directamente influenciados por los avances y medios tecnológicos que cada día permean y trascienden cada aspecto de la vida. Éstos nuevos medios, brindan la posibilidad de ahondar en nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, nos surge la inquietud de cómo vincular los medios y tecnologías disponibles, en un aspecto en específico que media y transversaliza todos los aspectos sociales y escolares como lo es las prácticas de escritura, generando en los estudiantes una resignificación de la mencionada práctica.

Para este propósito, hicimos uso de la secuencia didáctica como eje central en relación directa con la multimodalidad, con una población de estudiantes pertenecientes al Centro Educativo Rural la Morena del municipio de Envigado. En el primer apartado *Dónde todo comenzó* buscamos poner el contexto al lector, en cuando a la población, el modelo pedagógico y las situaciones que delimitaron la formulación del problema investigativo y los objetivos. Seguidamente en el capítulo *Legalidad temores y aciertos en el CER La Morena*, esbozaremos la relación entre la educación en la institución y las propuestas legales del MEN.

En el sexto capítulo, *Estado de la cuestión*, haremos un repaso en cuando a investigaciones que se hicieron con respecto a nuestros temas de interés, tales como multimodalidad en la escuela, multimodalidad en la universidad, así como ahondar los trabajos realizados referentes a las prácticas de escritura en la escuela.

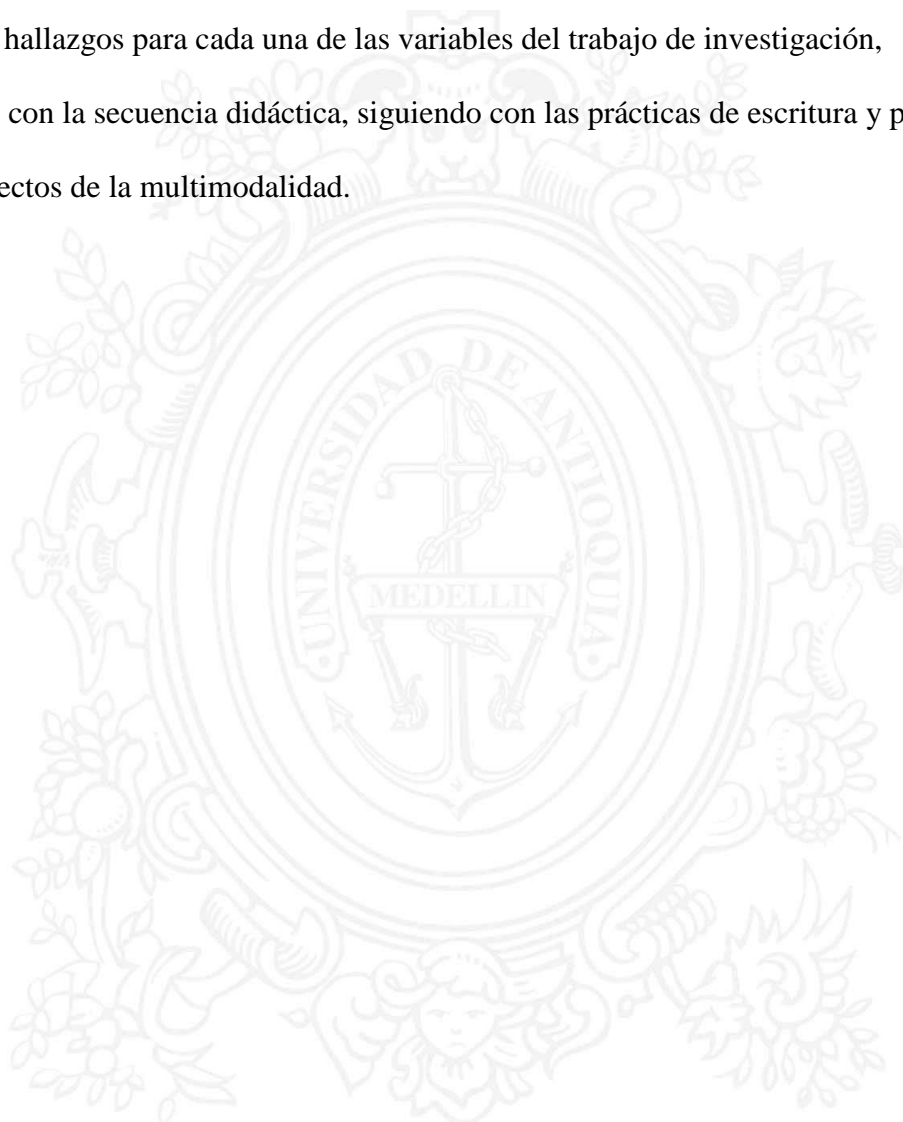
En el séptimo capítulo, se hace referencia al por qué el método elegido de investigación fue la Investigación Acción y desde cuáles referentes teóricos se trabajó, por otro lado se harán referencia a los métodos de recolección de datos.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Para finalizar en los tres últimos capítulos se pondrán en evidencia los hallazgos para cada una de las variables del trabajo de investigación, empezando con la secuencia didáctica, siguiendo con las prácticas de escritura y por último con los aspectos de la multimodalidad.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

#### 4. Historia de un proceso: encontrando un escenario posible



*Ilustración 1. I. E. Francisco Miranda, sede Julio Arboleda*

Fotografía tomada del sitio web: [www.franciscomiranda.edu.co](http://www.franciscomiranda.edu.co)

##### 4.1 Donde todo comenzó.

En el segundo semestre del año dos mil catorce, en el curso Proyecto Didáctico Investigativo, se inició el proceso de la práctica profesional en la Institución Educativa Francisco Miranda, sección Julio Arboleda, con estudiantes entre los nueve y trece años de edad del quinto grado de básica primaria. Esta institución está ubicada en la comuna cuatro, en la zona nororiental de la ciudad de Medellín entre los barrios Moravia, Campo Valdés, Sevilla, y Aranjuez, acogiendo niños de estratos socioeconómicos uno y dos.

En los cursos de didáctica, la Universidad siempre hizo un gran énfasis en realizar unas actividades llamadas micro-prácticas con el fin de enriquecer los conocimientos de los maestros en formación y lograr un acercamiento real al quehacer docente. Si bien estas actividades permitieron construir una mediana experiencia, no fueron suficientes para reflejar el contexto real de la mayoría de colegios y escuelas del sector público: la sobrepoblación escolar, la limitación en recursos, el deterioro de la planta física y un



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

panorama desalentador parecieran ser un común denominador, que lentamente se va volviendo paisaje en el sector público de la educación.

Llegar a la institución Francisco Miranda fue una cuestión de imposición. De cinco opciones de colegios elegidos por la asesora, éste era el único asequible en cuanto a transporte y movilidad, pues la respuesta frente a la solicitud de otras plazas para la práctica siempre fue negativa debido al gran número de practicantes en ese entonces en los colegios aledaños a la Universidad.

El panorama en el primer encuentro con la institución fue agobiante y se notaba cierta apatía por parte de algunas de las docentes del grado quinto por recibir a las estudiantes en el rol de practicantes; incluso una de ellas se negó rotundamente, siendo este el motivo por el cual tres estudiantes quedarán con la misma maestra cooperadora. Cada una con su respectivo grupo, coincidía en el mismo escenario: las clases intentaban transcurrir entre la indisciplina, los gritos y el continuo irrespeto entre los mismos estudiantes y en algunos casos por parte de los docentes, no sé sabía si esa era una medida desesperada por conservar el orden o si pretendían infundir respeto, irrespetando. Nunca se evidenció una intención de diálogo o solución de conflictos de una forma pacífica y el ambiente siempre fue tenso, exceptuando una actividad en particular que cambiaba el entorno drásticamente, la cual luego se tratará a profundidad.

Retomando las pocas experiencias significativas que se tuvieron en el aula antes de la práctica, enfrentarse a un grupo tan complejo y con numerosos conflictos fue un proceso de aprendizaje doloroso y frustrante, hasta el punto de cuestionar si ser docente era la decisión correcta. La facultad con sus buenas intenciones de presentar la pedagogía y la



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

didáctica con sus diferentes autores, pasa por alto tratar a profundidad que la escuela es algo más que un recinto donde se va a hacer una transposición de conocimiento, y es un lugar donde convergen las ideologías, los problemas, los credos, las actitudes, la pasión por el conocimiento así como el desinterés; desde esta perspectiva, planear una clase no es sólo pensar en una estrategia para enseñar algo, es preguntarse ¿de qué les sirve? ¿para qué les sirve? ¿dónde está presente el concepto que estoy enseñando en su cotidianidad?

Evidenciar tantos inconvenientes en el aula, sólo hizo que se entrara en una confusión con el problema de investigación, entrando en una constante divagación respecto a la elección del tema, por lo que se consideraron diferentes objetos de estudio como los mitos urbanos, la novela gráfica, el pop art; para finalmente no poder concluir con una consolidación de un problema o pregunta investigativa. Se pudo contextualizar y escribir sobre las dificultades existentes, pero no lograr un objeto concreto porque a esas alturas tampoco estaba definido el método a seguir, ya que en toda la carrera nunca se tuvo acceso a una clase que por lo menos informara sobre los métodos de investigación y qué implican, lo que impidió tener una ruta clara a seguir y a que se realizaran encuestas al azar y sin propósito que terminaron en una gran confusión.

Es imposible culpar a otros por las falencias de un proceso propio, y aunque hasta el momento se tuvo que enfrentar un inicio de la práctica profesional y la necesidad de adquirir unas bases sólidas en las herramientas investigativas, se concluye que no hubo un interés por estudiar para la práctica, asumiendo, como estudiantes, la culpabilidad en cuanto a los vacíos conceptuales y académicos. El aspecto positivo de este inconveniente fue encontrar la necesidad, no sólo por la academia sino por el crecimiento propio, de





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

enriquecer los conocimientos y saberes para re-comenzar la práctica y avanzar en esta de una manera menos traumática y más satisfactoria.

Todo el paso por el curso de Proyecto Didáctico fue un proceso muy difícil en cuanto a la falta de claridad y la ausencia de una buena asesoría; esto, sumado a la mala experiencia en la escuela, desencadenó resultados finales en el curso no tan satisfactorios, excepto por dos cosas. En primer lugar, las enseñanzas que quedan de la experiencia vivida en esta institución y las preguntas que se plantean en torno a estas situaciones como: ¿Qué clase de profesor quiero ser?, y un conglomerado de dudas y aprendizajes que aportan para un crecimiento personal y avanzar un paso más allá del simple hecho de ir a dar una clase. La segunda y más importante tiene que ver con un aspecto que arriba se dejó inconcluso, el único aspecto que hacía que la clase no fuera tensa y lo cual abre un camino para pensar en el actual problema de investigación, se trata de la disposición positiva que tenían los estudiantes cuando la maestra cooperadora les leía cuentos o les narraba historias.

Aparentemente el único punto neutro entre docente y estudiantes en la institución Francisco Miranda, era el momento de las historias, espacio en el cual parecían pertenecer a otra institución y no a la descrita anteriormente. En estos momentos se aumentaba la atención, la participación y el interés era notorio en la totalidad de los estudiantes, no habían gritos ni irrespetos, era lo que mejor les podía suceder a esos chicos y siempre clamaban por más.

Este aspecto positivo llamó la atención de forma particular, pero pensando en darle un giro y dejar a un lado el eterno cliché de la escuela (el cuento) y precisar otro tipo de



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

escrito, este elemento era el único claro hasta el momento en este punto de la investigación.

De una forma forzada se dio fin al curso Proyecto Didáctico Investigativo y en el primer semestre del año dos mil quince, empezó de nuevo el ejercicio de práctica. Inicialmente se intentó regresar a la anterior institución, buscando establecer un contacto con el coordinador del colegio para que este permitiera darle continuidad al proceso, lo cual fue imposible; ante tanta negativa, la nueva asesora presenta la posibilidad de cambiar el centro de práctica y de esta manera se llega al CER La Morena.



*Ilustración 2. Centro Educativo Rural La Morena.*

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803



#### 4.2 En medio de la subjetividad de la belleza, una institución.

Dependiendo de la mirada, la opulencia tiene dos caras. El Escobero, una loma que acoge dos polos opuestos de la sociedad. Para la élite más alta, sus grandes unidades residenciales escondidas en medio de la vegetación, pueden significar lo bello y la comodidad, mientras para los mayordomos de las fincas del sector y habitantes de humildes casas, la belleza puede radicar en un despertar causado por el sonido que emiten los animales y por una aurora temprana y fría propia de la región. Entre estas dos miradas se encuentra un punto neutro: la escuela, la misma que recoge en sus instalaciones, estas diversas percepciones, un punto donde convergen todas las diferencias pero dentro de ella todos son iguales.

En un pasado no muy lejano, quizá sólo diez años atrás, la población no era tan numerosa y la mayoría de habitantes eran los mayordomos de las fincas o campesinos que trabajaban la tierra y enviaban a sus hijos a estudiar, sentenciados a caminar entre cuarenta y cinco minutos hasta una hora para llegar a un centro de estudio que daba clases por días; además, había poco acompañamiento por parte de la Secretaría de Educación siendo las condiciones de la institución poco adecuadas en comparación con el buen manejo y administración que se le han dado a las demás instituciones públicas del municipio.

Así, La Morena hace parte de un proyecto del municipio de Envigado por recuperar la zona de la Loma del Escobero, no sólo resignificando este espacio como un lugar para la educación del sector oficial, pues siempre existieron reconocidas instituciones de orden privado no asequibles para la totalidad de la población, sino también legitimando el fin de



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

una etapa de violencia en el sector y proporcionando una seguridad y tranquilidad para los habitantes de la zona.

La calma en este sector es un privilegio nuevo, pues años atrás era considerado de alta peligrosidad, siendo conocido como el lugar para deshacerse de cadáveres en el tiempo de la violencia que permeó al área metropolitana, en especial al municipio de Envigado con grupos e individuos al margen de la ley como el narcotraficante Pablo Escobar Gaviria, la llamada “Oficina de Envigado” y “Seguridad y Control”, este último encargado de “limpiar” el municipio de todo individuo que estuviera por fuera de su casa después de las diez de la noche en actividades sospechosas para la subjetividad de estas personas.

Aproximadamente desde finales de los años noventa e inicios del año dos mil, el municipio ha recuperado la zona paulatinamente, para que esta loma no sólo sea un escenario para el deporte, como la etapa más dura de la Vuelta a Colombia, sino también un sector en el que se interesen las grandes constructoras, dando paso a grandes unidades residenciales para población con un elevado poder adquisitivo.

Las condiciones ecológicas del sector permiten que se crucen tipos de vida diferentes, como el de personas que eligen esconderse en sus opulentas propiedades y mayordomos al cuidado de fincas; también hay que resaltar que la vía las palmas por la loma del escobero, sólo llegaba hasta un punto llamado “Farolito”, un sector de estrato socioeconómico uno y dos que en forma de caserío, tienen sus viviendas al límite de la carretera. Este contraste nos suscita a reflexionar que una institución, especialmente rural, puede ser un punto de encuentro para estas partes y no sólo en este ámbito sino en el de la escuela en la sociedad como un agente mediador.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

### 4.3 Un nuevo comienzo.

En el kilómetro uno, vía las palmas, se sitúa, entre barrios y una gran loma, la escuela llamada Centro Educativo Rural La Morena; una institución de básica primaria bajo la jurisdicción del municipio de Envigado. La escuela tiene una estructura reciente, acogedora, abundante en zonas verdes, y una estructura física que acoge a niños entre los cinco y doce años de edad.

La institución está ubicada a un costado de la vía, por lo que se debe estar atento ya que se encuentra en un desnivel del terreno y puede pasar desapercibida con facilidad para quien transite desprevenidamente por la vía. El primer espacio que se encuentra es el parqueadero donde están ubicados los vehículos pertenecientes a los docentes de la institución y el bus de la ruta escolar. Unos pocos metros adelante está la escuela.

La planta física de La Morena consta de siete aulas de clase, una sala de reuniones, una oficina, un cuarto útil, el comedor escolar y la zona verde en la que se encuentra la placa polideportiva, el parquecito y la huerta.

La entrada principal conecta directamente con la oficina que comparten la secretaria y la directora, por lo que cada persona que ingrese a la institución debe pasar obligatoriamente por este lugar al ser este el único punto de acceso. Frente a esta oficina se encuentra la sala de reuniones donde se recibe a los padres de familia y a su vez el psicólogo de la escuela presta atención a los estudiantes. Siguiendo el recorrido, vemos un largo pasillo que se revela ante el visitante y que conecta seis salones consecutivamente. Los puntos de acceso a cada uno de estas aulas de clase son las puertas, única forma de interacción entre el pasillo y las aulas. Las ventanas que estos recintos poseen, son



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

exteriores; al carecer de ventanas interiores que comuniquen a cada uno de los salones con el pasillo de la escuela, se evita que los estudiantes puedan distraerse fácilmente con los transeúntes que circulan por el corredor. Al final de dicho pasillo, se hace una intersección con un salón más amplio que los anteriores y que se conecta con el comedor estudiantil, en el que se les brinda a los estudiantes el desayuno y el almuerzo que les es proporcionado por la Secretaría de Educación del municipio de Envigado, pues el colegio cuenta con una jornada única y para que los niños tengan mayor comodidad, se turnan a la hora de comer dando prioridad a los más pequeños. Frente al salón más amplio están los baños, dos para los niños y uno exclusivo para los docentes. Siguiendo el recorrido, se encuentra la zona verde y la placa polideportiva cubierta en la que se hacen diferentes tipos de actividades físicas e institucionales. Más allá de la placa polideportiva, se ubica la huerta y un pequeño parque de recreo para los niños. Este lugar está separado del resto de la escuela por una cerca con candado y el acceso a este espacio para los estudiantes es muy limitado ya que estos deben ser acompañados por un docente.

Cada aula de clase cuenta con equipamientos como computadores de mesa, video beam, y recursos audiovisuales. A excepción del salón de cuarto grado que cuenta con computadores portátiles para cada estudiante; es equivalente al aula de informática. No obstante en la secretaría de la institución, existe una reserva de equipos portátiles y tabletas que son facilitados para el uso a las demás aulas de clase cuando son requeridas. También cada salón cuenta con su propio bibliobanco que tiene libros de texto y literatura, en su gran mayoría cuentos infantiles. Las aulas tienen una capacidad máxima para 20 estudiantes y son los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado, quienes rotan de aula en aula al sonar



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación  
áreas.

la campana para el cambio de asignatura, mientras que los alumnos de transición, primero y segundo grado, cuentan con un maestro para todas las

A pesar de ser una institución de carácter público, el CER La Morena, al ser pionero en la implementación de la jornada única, es catalogado como un centro educativo experimental de un alto grado de importancia por tratarse de un ejemplo vivo de un sistema de educación alterno al tradicional.

#### **4.4 La Morena, una apuesta por el humanismo.**

Los estudiantes componen una diversidad amplia que bajo un modelo de intervención desde la pedagogía humanista, unido al acompañamiento de los docentes y un psicólogo, propician diversos aprendizajes que transcurren en su año escolar. En las aulas, se encuentra el sentido de la educación cuando se presencia que los valores son un aspecto muy importante a tener en cuenta a la hora de enseñar los debidos contenidos del currículo escolar.

La institución adoptó un modelo de enseñanza por proyectos, que en algunas circunstancias representa una tensión para los docentes, puesto que no siempre es sencillo articular el trabajo de las áreas un tema global. Sobre este asunto profundizaremos en el capítulo destinado a valorar las relaciones pedagógicas, formativas e institucionales vinculadas a las políticas públicas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional.

Desde la propuesta didáctica para el grado quinto se tiene como insignia del primer semestre académico 2015: “¿Quién soy yo?”; desde este postulado se deben articular todas



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

las áreas obligatorias y complementarias (lógica-matemática, inglés y artística)

para así cumplir con los contenidos académicos pero vinculándolos al sujeto de

una forma que no sea el saber por el saber, sino un conocimiento práctico para sus propias vidas. Ahí es donde entran los valores a protagonizar una parte muy importante del proceso de aprendizaje de los alumnos del CER La Morena, pues desde la filosofía institucional la meta es formar un sujeto bajo la propuesta: “soy un ser, CER La Morena” que respondan a los valores institucionales de respeto, liderazgo, fe, autoestima, sentido de pertenencia, honestidad y perseverancia.

Para el segundo semestre académico, los docentes decidieron suspender la pedagogía por proyectos y optaron por establecer el trabajo en clase a partir de una pregunta problematizadora, actualmente se encuentran en planeación para implementarlo el próximo año.

Los pocos niños en el aula de clase (de 12 a 20), no por deserción sino porque la institución por su condición rural no tiene la posibilidad de albergar grupos numerosos, facilitan que las necesidades, fortalezas, e intereses particulares de cada uno de los estudiantes sean tomadas en cuenta, así la educación se humaniza en esta institución pasando de hacer una transposición de conocimientos masiva, a una aplicación de los conocimientos acorde con las singularidades de los estudiantes.

La diversidad de niños y niñas es algo normal como en la mayoría de las instituciones. En esta escuela convergen habitantes de la zona de bajos recursos económicos, que por su contexto social poseen necesidades educativas diferentes frente a la otra parte de la población estudiantil con recursos económicos más elevados, siendo este un





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

punto positivo para el modelo educativo de la institución pues su buen desempeño en las labores académicas hace que sea preferida por todo tipo de público. Con esto, se hace referencia a que los padres que tienen niños con *necesidades educativas individuales* eligen la institución como una opción donde se sabe que se tendrán en cuenta las particularidades de cada estudiante, unidos a aquellos que logran desarrollar sus procesos de aprendizaje sin adaptaciones curriculares, precisamente a raíz de la apuesta que hace la institución por humanizar la educación desde los valores, el aprendizaje significativo y el interés por cada niño en especial.

Debido a lo anterior, el hecho de que en La Morena existan tantos casos de estudiantes con necesidades educativas individuales, invita a reflexionar sobre la escuela en general y la debida formación que los maestros deberían tener para afrontar asertivamente este tipo de vicisitudes en los centros de práctica, pues a veces parece olvidarse que existen dificultades, y que están presentes en el aula con una gran frecuencia. Un ejemplo de esto en el CER La Morena, se encuentra en el grado cuarto, donde seis de los veinte estudiantes tiene una necesidad diferente.

Ante esta situación, el papel que le queda corto a la universidad lo resalta la buena función, que en este caso particular, marca la maestra cooperadora la cual, con una Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana y actualmente realizando una maestría en Educación, conduce las necesidades de una manera fluida e incluyente en el aula de clase, proporcionado a cada niño una solución desde su método de enseñanza y evaluación, pues si se quiere humanizar la educación no se puede evaluar a todos los estudiantes por igual sino a cada uno según sus capacidades.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

El municipio de Envigado, en su autonomía por el buen manejo de los recursos, proporciona desde su página web los lineamientos que los docentes deben implementar para desarrollar los indicadores de logro de cada periodo; la maestra cooperadora indica sobre este tema, que los objetivos que dicta la Secretaría no se alcanzan a cumplir y que ellos no los usan con regularidad. En medio del ejercicio investigativo, se emprendió la tarea de buscar en la página web toda esta información para constatar, a la luz de las necesidades de este proyecto, las de los estudiantes, y adecuarla a los temas de enseñanza pero no se encontró mayor información, ni siquiera se menciona al CER La Morena, aspecto confuso pues del resto de instituciones de orden público del municipio se encuentra toda la información pertinente. El hecho de que estos “lineamientos” sean casi imposibles de encontrar, conculca con lo mencionado en la institución, desconociendo esas normas y siguiendo sus propios planes y proyectos de enseñanza.

“La formación de niños y niñas desde las dimensiones humanas y el respeto por la diferencia y la diversidad” es el lema que proporciona la misión institucional; para tener acceso a esta información, fue necesario pasar por un largo proceso de búsqueda que no dependía en su totalidad de las maestras en formación. Buscar el PEI, fue un proyecto que no arrojó ningún resultado pues nunca se tuvo acceso a él; la respuesta siempre fue el silencio o la omisión por las múltiples ocupaciones que tenían los directivos, a su vez fue proporcionado un volante informativo de dos hojas que contenía información correspondiente a la misión, visión, quiénes son y los valores que pretenden formar. No con esto se está afirmando que el PEI como un documento riguroso y que por reglamento deba tener cada institución, para La Morena sea inexistente, lo único que se quiere manifestar es



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

que ese documento por diversas circunstancias no estuvo disponible para su consulta y no fue conocido por las investigadoras.

Pese a no conocer el PEI, en el ejercicio de investigación, se indagó a los profesores, por medio de los cuales se conoció que el trabajo en equipo es un aspecto fundamental en el aula de clase y esto se evidencia en la forma que los estudiantes, aunque traviesos en su condición de niños, tienen un buen trato y compañerismo con los semejantes y superiores. Asimismo, los docentes son un ejemplo de buena relación con los niños, quienes a través de mecanismos como no levantar el tono de la voz, a la hora de la sanción, hacen notar su autoridad sin llegar a la grosería.

Aunque esta institución parece un pedacito de cielo sobre la tierra, las disyuntivas fueron fáciles de notar. En lo que particularmente concierne al ejercicio de investigación, por el sentido propio de la práctica, se hizo evidente en las dos y únicas sesiones de observación así como en la fase diagnóstica, que los estudiantes tanto de quinto como de cuarto grado, reflejan una pereza y desgano a la hora de producir textos escritos; no sucedía lo mismo cuando de la oralidad se trataba, pues en muchas ocasiones cambiaron finales de un cuento con gran habilidad y una amplia imaginación.

Reflexionar en este aspecto fue un punto clave para el desarrollo de la pregunta de investigación que se intenta resolver en este trabajo; escribir en la escuela no puede ser un ejercicio de copiar, es decir pasar del tablero directamente al cuaderno sin hacer una adecuada reflexión y un adecuado proceso de concientización de lo que se hace, en este caso escribir, no desde la codificación que es importante, sino desde la lectura del mundo y



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

del contexto, incluso desde ellos mismos; en palabras de Cassany (2006), desde el aspecto psicolingüístico y sociocultural.

En este orden de ideas, se tuvo en cuenta la posibilidad de retomar las prácticas de escritura, para que los estudiantes tengan otro tipo de encuentro con este proceso; con el ánimo de no desconocer la importancia de la lectura y cómo ella influye en las construcciones textuales que refieren las apropiaciones culturales y sociales (lectura del mundo); se piensa además de qué manera, a partir de la multimodalidad y el uso de las herramientas digitales, pueden ellos consolidar otras experiencias de escritura, en el caso particular de esta investigación, una descripción a profundidad de un personaje significativo en sus vidas una apuesta que vincula diversos medios de expresión para dotar de significaciones las ideas desarrolladas por los estudiantes.

#### **4.5 Privilegios para pocos.**

Como el lector pudo identificar, el CER La Morena es una institución privilegiada en estructura, dotación tecnológica y privilegios que le da la administración municipal, donde los estudiantes cuentan con un beneficio de transporte gratuito que les proporciona los medios pues el desplazamiento hasta la institución es dificultoso, no porque sea inexistente, sino porque a la hora de entrada y salida de los alumnos hay mucha congestión, siendo imposible abordar un bus a no ser que se acceda a este directamente desde la estación Envigado del Metro. Asimismo, cuentan con desayuno y almuerzo gratuito que les proporciona la Secretaría de Educación del municipio, como ya se había mencionado antes.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

La Secretaria de Educación de Envigado es pionera en dotar a las

instituciones de carácter público con herramientas digitales, como portátiles de última tecnología, tabletas e internet con cobertura en toda la institución, para implementar las TIC en las aulas de clase. Pese a este enorme privilegio con el que otras instituciones rurales y urbanas ni siquiera tienen derecho a soñar, en La Morena no es una prioridad el uso de estas herramientas para la enseñanza; dentro de nuestro proceso de observación, se notó que las veces que se hacía uso de los computadores era para hacer consultas que luego tenían que ser organizadas en documentos de Word, ejercicio que no requiere una alta complejidad y puede ser tan mecánico como “copiar y pegar”. En este sentido no se trata entonces de cambiar de medio (cuaderno por Tablet o portátil) sino de propiciar escenarios para la mediación didáctica en donde las tecnologías se conviertan en un soporte de enseñanza y aprendizaje desde su propia lógica y estructuración.

Evidenciar esta situación, es decir observar como no es frecuente el uso de esta dotación, permitió pensar en la posibilidad de involucrar los medios digitales como una variante del problema de investigación sin tener hasta este momento una certeza sobre la solución a este aspecto.

Para concluir el capítulo, se presenta el problema y los objetivos de la investigación:

¿De qué manera la construcción de textos multimodales posibilita la apropiación de las prácticas socioculturales de escritura, de los estudiantes de 4º y 5º del Centro Educativo Rural La Morena?

Objetivo general: Reconocer, cómo la creación de textos multimodales pueden resignificar las prácticas de lectura y escritura.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Objetivos específicos:

- Caracterizar la concepción existente de escritura y su relación con la multimodalidad en la Institución Centro Educativo Rural La Morena.
- Reconocer la importancia de los procesos de corrección en las prácticas socioculturales de escritura.
- Proponer la descripción a profundidad en el marco de secuencias didácticas, como base para la creación de textos multimodales.
- Identificar las características multimodales de los textos creados por los estudiantes en el marco de la investigación

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## 5. Legalidad, temores y aciertos en el CER La Morena

No es posible pensar en la educación desconociendo el ámbito legal. La legalidad es un aspecto que aunque puede incurrir en incongruencias que den espacio a la crítica de las mismas, es un recurso que posibilita delimitar el orden de los contenidos y los proyectos institucionales. En lo que concierne a este trabajo investigativo, nos interesa revisar los aspectos referentes al PEI, así como la aplicación u omisión de los Estándares Básicos en Lengua Castellana que propone el MEN.

El Proyecto Educativo Institucional en el CER la Morena, nos permite inquietarnos sobre la brecha entre la teoría y la práctica que no sólo puede ser evidenciada en los espacios universitarios sino también en algunas instituciones educativas del sector público. Al inicio de este proceso, indagamos algunos documentos institucionales con el fin de conocer el entorno legal en donde se desarrolló la práctica profesional, a pesar de la buena disposición de las directivas de la escuela, fue imposible tener acceso a éstos. Específicamente, debemos mencionar que el PEI no es un documento público, ni accesible institucionalmente, esta afirmación se hace dado que durante meses se realizó la solicitud y nunca se pudo constatar su existencia, vale la pena aclarar que según la Ley 115 estipula en el artículo 73, que cada institución deberá elaborar y poner en práctica su Proyecto Educativo. La buena voluntad fue evidente así como también las evasivas, la dilatación y el silencio final de las partes en torno a estos elementos.

Con el ánimo de cesar las preguntas por el PEI por parte de las practicantes, la secretaria de la institución nos hace entrega de un volante que en dos páginas da cuenta de la misión, la visión y los valores institucionales; un volante adornado con fotos de los



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

estudiantes y colorido como si se tratara de publicidad y no de un insumo que debería dar cuenta de los planes de estudio, del modelo pedagógico o por lo menos de todas esas palabras que fueron dichas al momento de recibirnos. Frente a esta situación surge la gran inquietud y es por qué no fue revelado el PEI, si es porque no existe o no está terminado o simplemente hay un miedo a los formalismos legales.

En el volante que nos ofrece la institución como respuesta al PEI, se evidencia que no va de la mano con la Ley 115 de 1994 donde está consignado en el artículo 73 que en este documento debe ponerse en claro: los principios y fines del establecimiento educativo, los recursos docentes y didácticos, la estrategia pedagógica y la reglamentación para docentes y estudiantes. El llamado “PEI” de la Morena tiene como misión:

Somos un Centro Educativo Rural de carácter oficial. La Morena propende por la formación integral de niñas y niños en el desarrollo de las dimensiones humanas, formando desde el respeto por la diferencia y la diversidad en todas sus formas de vida, la conciencia ecológica, la innovación y el trabajo en equipo, a través del aprendizaje significativo como estrategia pedagógica, transformando así, las relaciones con su entorno para el logro de la calidad de vida de los y las estudiantes y la comunidad educativa en general. (Comunicado interno)

Si bien en el párrafo anterior se hace un intento por dejar en claro los fines del CER La Morena, nos queda el vacío de la simplicidad y una presunta discordancia con la información que ofrecen los docentes. Surge la inquietud sobre qué tanto conocimiento





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

tiene la planta docente sobre el PEI y qué tanto tiene en cuenta todos estos elementos para la planeación de las clases y la formación de los niños.

Posiblemente va más allá del desconocimiento, pues es ilógico considerar que el profesorado no conozca la misión y la visión, quizá la ausencia de éste documento legal genere en los docentes la confusión propia a una pregunta por lo inexistente. No siendo este un problema de los docentes, cuál es la aversión de la institución por consignar de forma legal los parámetros educativos para la enseñanza. Por qué resulta ser tan atemorizante y evasivo una pregunta por lo legal.

### **5.1 En cuanto a los Estándares.**

Contrario a lo anterior, la legalidad es un poco más visible en cuanto a la planeación de la clase. Al no especificarse en el ausente PEI el modelo pedagógico, se nos hace saber de palabra que se trabaja bajo la modalidad de proyecto de aula, aunque a lo largo de la investigación no sé vio reflejado en la práctica pedagógica de docentes. A la pregunta sobre por qué no fue posible trabajar por proyectos sugerida en el primer capítulo de esta investigación, se evidencia la facilidad de generar constantes transformaciones, derivadas de la ausencia de un documento legal en donde se consigne la ruta pedagógica a seguir. Pues si hablamos de *formación humanista desde el respeto por la diferencia y la diversidad* pero se aborta un proyecto de aula por las diferentes necesidades e intereses de los estudiantes, esto refleja o un desconocimiento de los estatutos institucionales o un libre albedrío de los docentes a la hora de la planeación sin tener en cuenta lo especificado en el supuesto PEI.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Ahora bien, el MEN estipula que los contenidos académicos que corresponden a

cada grado deben plantearse bajo los Estándares y Lineamientos, no siendo

éstos una camisa fuerza para los docentes sino una guía que pretende fortalecer la práctica y

el saber pedagógico. En el CER la Morena, específicamente para grado cuarto y quinto se

planteó ciertos logros académicos fieles a los Estándares Básicos de Competencias de

Lenguaje que son los siguientes:

#### **Indicadores de desempeño grado 4°:**

1. Comprende diversos tipos de texto, mediante algunas estrategias, búsqueda, organización y almacenamiento de información
2. Elabora hipótesis de las lecturas
3. Produce textos escritos y orales
4. Conocer y analizar los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación

#### **Indicadores de desempeño grado 5°:**

1. Identifico varias clases de relato
2. Utilizo los conceptos de mito y leyenda
3. Interpreto el concepto de tradición oral
4. Identifico las funciones del lenguaje
5. Interpreto el relato que desarrolla una historieta
6. Identifico el lenguaje cinematográfico

Los anteriores indicadores de desempeño, en su mayoría retoman los elementos expuestos en el documento de Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del MEN,



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

tal como los siguientes: “Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos de comunicación” y también, “Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias, búsqueda, organización y almacenamiento de la información” y “Elabora hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto”. Éstos son algunos apartados que comparados con los logros del CER La Morena, sugieren una similitud muy cercana, lo que evidencia un acercamiento por parte de la docente María a este documento y su implementación al momento de planear su clase.

Lo anterior no garantiza que el desarrollo de la clase sea a partir de los logros propuestos, sino que éstos sólo se deben a la cita textual del documento legal, cumpliendo con una formalidad para la institución. Ahora bien, esta situación es resultado de la no unificación del cuerpo docente en cuanto al desarrollo de un PEI, pues cada docente toma sus propias decisiones y no trabaja en conjunto con sus compañeros. “si la práctica pedagógica de los colectivos docentes no está atravesada por el estudio permanente sobre los enfoques, procesos y competencias fundamentales que determinan el desarrollo integral de los estudiantes, difícilmente se avanzará hacia procesos de calidad.” (Lineamientos curriculares, 1998, p.4). Por esta razón es necesario, perder la aversión por la legalidad, y establecer como bien lo indica en MEN un PEI donde se estipule un modelo pedagógico y se indique la ruta por la cual los profesores en colectivo deben guiar a sus estudiantes al conocimiento. También es pertinente, que en la universidad se establezca un espacio de lectura, debate y crítica de las leyes sobre la educación con el fin de lograr una mayor difusión.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

## 5.2 Jornada Única o Jornada Complementaria.

Facultad de Educación Como se había mencionado en el capítulo *Historia de un proceso: encontrando un escenario posible*, el CER La Morena es catalogado como un centro educativo experimental al implementar la jornada única ya que ha sido dotado con los insumos y cuenta con el espacio necesario para brindar un ambiente propicio. A lo largo del desarrollo de nuestra investigación, y gracias a la debida observación, se constató que el modelo de la jornada no corresponde al que se nos mencionó en nuestra primera visita.

Según el artículo 53 que estipula el MEN en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 que modifica al artículo 85 de la Ley 115 de 1994, en el cual se define los aspectos referentes a la jornada única:

Artículo 85. Jornadas en los establecimientos educativos. El servicio público educativo se prestará en las instituciones educativas en jornada única, la cual se define para todos los efectos, como la jornada escolar en la cual los estudiantes desarrollan actividades que forman parte del plan de estudios del establecimiento educativo durante al menos siete (7) horas al día. Tratándose de preescolar el tiempo dedicado al plan de estudios será al menos de seis (6) horas. (Recuperado de:

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-348926.html>)

La jornada única es una estrategia en la que pretende fortalecer el trabajo pedagógico y profundizar en las competencias básicas y ciudadanas de los estudiantes, se orienta a las áreas de matemáticas, lengua, ciencias naturales e inglés, y es la planta docente



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

la encargada de impartir estas áreas que hacen parte de la malla curricular. En el caso del CER La Morena, el modelo pertenece más exactamente a la jornada complementaria debido a que el tiempo corresponde a la enseñanza de las áreas lógicas matemática, inglés, artes y deporte; complementan las actividades curriculares de la institución, su objetivo principal es emplear el tiempo de los estudiantes en fortalecer las competencias básicas y ciudadanas de jóvenes en riesgo de vulnerabilidad, y son “agentes externos” los encargados de estas clases.

Ahora bien, existe en la escuela una confusión, pues ellos se enmarcan dentro de la jornada extendida y si lo observamos desde el ámbito legal, podemos decir que el CER La Morena pertenece al modelo de escuela con jornada complementaria. Este tipo de confusión desorienta no sólo a los maestros sino también a los estudiantes, se puede percibir en ellos un cambio actitud frente a los docentes externos, con esto no queremos decir que no los reconozcan como docentes, lo que pretendemos formular es que existe un distanciamiento pues siempre se refieren a ellos como “el profe del Inder” o “el profe de la Débora”, y la relación que tienen éstos con los docentes de planta es inexistente ya que deben ceder el espacio para la intervención con los estudiantes. No es nuestra intención satanizar las prácticas educativas que se dan dentro de la institución, pero lo más pertinente es que tanto los maestros del plantel educativo como los docentes externos establezcan un diálogo en el que puedan articular el trabajo realizado en ambas jornadas y evitar reflejar la separación entre estas entidades educativas.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

### 5.3 Con respecto a la evaluación.

Un aspecto relevante en el desarrollo de la práctica en el CER La

Morena, dependiendo de lo consagrado en el Decreto 1290 del MEN, cómo se da la evaluación y promoción de los estudiantes. Si bien se aplican las pruebas nacionales, desde ahí surgió para nosotras un cuestionamiento. La prueba está diseñada para estudiantes de grado quinto en general, independientemente de las particularidades generadas por el contexto educativo o por necesidades de cada estudiante en el orden de lo cognitivo. Seguramente La Morena no es la única institución que alberga en sus aulas a chicos con diferentes problemas para aprender al ritmo del resto de sus compañeros, y aunque en la escuela tengan un enfoque humanista y pretendan darle un acompañamiento personalizado al proceso de cada estudiante, el Sistema de Evaluación Nacional no le deja más opción a la institución que someterlos en particular a un sistema evaluativo en algunos casos injusto para ellos, que sólo los mide desde la cantidad y no desde la calidad, esto con respecto a las Pruebas Nacionales porque ante el Sistema Evaluativo Institucional, que por decreto es autónomo, se valora mucho el esfuerzo de la maestra cooperadora en tener muy en cuenta unos criterios diferentes para evaluar a algunos estudiantes, pero aunque esta labor sea rescatable, quizá imitable, no es del todo completa, si se pasa a un estudiante de cuarto grado, con indicadores de logro del grado segundo, ¿qué será de ese alumno en el grado sexto?, ¿realmente será capaz de culminar la secundaria? posiblemente no, pero desde el MEN hasta la escuela, qué se hace por cambiar esta situación, se enuncia quizá de forma hasta rimbombante la inclusión, pero hasta qué punto vale la pena vivir esa maravillosa inclusión si no hay un plan desarrollado que académicamente también incluya a muchos



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

estudiantes que tienen un ritmo diferente para aprender, porque de seguir así la inclusión sólo queda en un ámbito hipotético.

Entonces cuándo evaluamos, por qué y para qué lo hacemos, para medir el conocimiento en una población diferente con una prueba homogénea, o para mejorar las condiciones y necesidades de los estudiantes, suena utópico, buscar encargarse de cada caso en particular al momento de evaluar, pero por lo menos buscar que la evaluación no sea para medir la cantidad de los conceptos aprendidos sino para buscar una mejor calidad.

A manera de reflexión sobre este tema, podríamos inferir que los estudiantes no conocen sus derechos, tales como el de ser evaluado de manera integral en todos los aspectos: académicos, personales y sociales, pero en sí un estudiante de primaria no tiene porqué conocer esto, es el padre de familia quien cree erróneamente que la educación sólo se imparte en el aula de clase y deja aspectos muy importantes de la educación sólo a responsabilidad de las instituciones, entonces si desde la casa los estudiantes no tienen un buen acompañamiento y un amplio conocimiento de sus deberes y derechos, poco o nada (en algunos casos) puede hacer el sistema educativo por ellos, porque es injusto pretender que un docente, se encargue de cada uno de los casos, lo ideal es que de todo de sí, pero tampoco pretender que realice imposibles.

Es pertinente aclarar, que aunque todos los estudiantes son promovidos, muchos de ellos no merecen pasar de curso, es irracional que se deba promover un alumno que no ha alcanzado los logros y las apropiaciones necesarias, como en el caso de La Morena, donde se les prefiere dejar perder “alto” para cumplir con la cantidad de estudiantes aprobados que



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

reprobar a los que realmente lo merecen. Entonces nos interrogamos, qué  
necesita el MEN, cantidad o calidad.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## 6. Estado de la cuestión

En el presente capítulo se pretende evidenciar algunas investigaciones realizadas en los últimos años, que abarcan las variables del presente trabajo: multimodalidad, creación de textos narrativos (la descripción) y las prácticas de lectura y escritura.

Se inició con la exploración en bases de datos, que nos ofrece la Universidad de Antioquia, lo que arrojó dos hallazgos que reunían algunas variables de nuestro problema de investigación, el primero se titula “Experiencia de enseñanza multimodal en una clase de idiomas”, y el segundo, una tesis de maestría, titulada “Habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales”, ambos artículos publicados en el año 2013. También se indagó en la Biblioteca Digital Ceded encontrando dos tesis de la Universidad de Antioquia, tituladas “Prácticas de enseñanza de escritura multimodal mediadas por las TIC, como alternativa de expresión y comunicación en la educación básica primaria” (pregrado) del año 2014 y “Habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales” publicado en 2013.

Continuando el rastreo, se acudió a la Biblioteca Carlos Gaviria Díaz para complementar los insumos bibliográficos necesarios para consolidar el desarrollo de este capítulo, como resultado obtuvimos dos apartados en revistas de educación (Campo abierto y Revista de estudios y experiencias en educación) ambos artículos, “Alfabetización multimodal: usos y posibilidades” y “Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos”, respectivamente publicados en el año 2013.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

El proceso de búsqueda nos deja una sensación extraña, erróneamente, se tiende a pensar que el discurso que uno posee con respecto a las variables de su problema de investigación es infalible y fidedigno. Ver otros discursos y puntos de vista con respecto a la educación y los procesos de enseñanza, nos confrontan frente a nuestro saber y nos impulsa a mejorar.

### **6.1 Multimodalidad en la universidad.**

El artículo “Experiencia de enseñanza multimodal en una clase de idiomas” publicado en el año 2013 en la Revista de la Facultad de Educación de Albacete, por María Martínez Lirola, postula que es posible la enseñanza de una segunda lengua a través de textos multimodales que se ajusten a las necesidades de estudiantes de la asignatura Lengua Inglesa IV de la Licenciatura en Filología Inglesa de la Universidad de Alicante, que les posibilite adquirir las competencias necesarias para ingresar en el campo laboral. Para ello es necesario que los docentes y el alumnado haga uso de las TIC, plataformas virtuales, Facebook, Twitter, entre otras, para el desarrollo de cinco destrezas (escucha, habla, lectura, escritura e interacción) evaluadas por medio de un portafolio multimodal que potencie un aprendizaje significativo y el desarrollo real y efectivo de estas destrezas.

Propone que por medio de los avances tecnológicos que existen se opte por una evaluación formativa en la que se involucre activamente, a los estudiantes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que les permita adquirir las habilidades y la formación integral necesarias para ser ciudadanos partícipes en la sociedad. La creatividad es un elemento fundamental pues son ellos, los estudiantes universitarios, quienes deciden cómo piensan



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

usar las herramientas multimodales (video, presentación, textos con imagen, etc.) para establecer una relación entre lo aprendido y su uso en la vida; además de permitirles identificar de qué manera están presentes en la cotidianidad (redes sociales, televisión, publicidad, etc.).

La tesis que nos presentó esta investigación es un referente para nuestro problema de investigación por la vinculación directa con la cotidianidad respecto al uso de los medios digitales, un aspecto que generalmente no es tratado en la escuela, es importante resaltar que este no es un factor que afecte el desarrollo de la presente investigación, como se mencionó en el capítulo anterior el CER La Morena cuenta con una gran dotación digital en cada una de sus aulas.

Las herramientas digitales que referencia el artículo, Facebook y Twitter, si bien fueron instrumentos para el desarrollo de ciertas habilidades (escucha, habla, lectura, escritura e interacción), el desarrollo de esa investigación solo fue posible debido a la autonomía y responsabilidad del público participante, que es necesario recordar era universitario.

Es una necesidad evidente, que la escuela y los docentes en general se actualicen con respecto al uso de la tecnología pues como se expresó anteriormente, ésta hace parte de la cotidianidad y no podemos desvincular el aprendizaje de nuestro contexto real.

Actualmente vivimos en una época que está en constante transformación y que permea todos los aspectos de la vida: sociales, políticos, económicos, culturales, etc., un cambio que sin lugar a dudas influye en la escuela y las dinámicas que se dan dentro de ella; por lo



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

(radio, televisión, prensa).

que como docentes no podemos ignorar que existen otras formas de percibir el mundo y que éstas implican el uso de medios diferentes a los tradicionales

## **6.2 Multimodalidad en la escuela.**

El artículo “Alfabetización multimodal: usos y posibilidades” publicado en el año 2013 en la revista Campo Abierto, por Javier González García, postula que en la actualidad los niños poseen una habilidad casi innata en el dominio de los medios de comunicación, lo cual marca una pauta y un desarrollo en el cómo se comprende el texto.

También, resalta que la multimodalidad ha librado una batalla de diez años contra la unimodalidad, para demostrar que el aprendizaje y la alfabetización exigen una correlación entre lo escrito y lo gráfico. Sin embargo, la escuela se ha convertido, sin pretenderlo, en un obstáculo para que se desarrollen estas nuevas prácticas de alfabetización, aunque la adaptabilidad de los niños les permite crear otros medios en los que se va más allá del texto escrito y los conduce a otros horizontes.

En estas nuevas prácticas letradas, las imágenes y los sonidos ocupan un papel protagónico, buscando aprovechar las características multimodales para generar aprendizaje y estimular al estudiante a formular preguntas críticas. Por esta razón, para entender el acto comunicativo se deben entender todos los modos (imagen, vídeo, sonido, etc.) entre sí y no de forma aislada, porque todo está estrechamente ligado.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

La multimodalidad vinculada con la semiótica propone tres elementos

que funcionan juntos para producir significado: ideacional, interpersonal y

textual. Estos componentes tienen un nexo que se implican en diferentes niveles que van desde lo cognitivo, cultural y lo ideológico aplicados a las prácticas de escritura

Este artículo nos aporta una aproximación a las variables de nuestro problema de investigación con respecto a las prácticas de lectura y escritura en el aula, reivindica la posición de la multimodalidad en el proceso de alfabetización de los estudiantes, en una escuela temerosa de innovar en las prácticas de lectura y escritura.

Rompe el paradigma en la alfabetización frente a los modos de representación y comunicación en la escuela, porque según Daniel Cassany hay tres perspectivas para abordar la lectura y la escritura: “La lingüística que parte del estudio de la lengua y sus teorías gramaticales y discursivas; la psicolingüística que parte del campo de la psicología, sobretodo de la orientación cognitiva, y la sociocultural o sociolingüística que parte de los estudios más sociológicos” (2008, p.6) Por lo tanto es imposible concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela sin ningún tipo vínculo con la multimodalidad porque estaríamos desconociendo el contexto sociocultural al cual pertenecemos.

La multimodalidad despliega un conglomerado de posibilidades que pueden resignificar el proceso de aprendizaje y su relación con el conocimiento. Según Kress (2003, 2005), citado por González García:

Todo depende del uso que los propios maestros den a los recursos semióticos de los diferentes modos y medios de comunicación. Un texto de la imagen en movimiento ofrece algo diferente a una novela. Ninguno es mejor que otro, pero cada uno explota la



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

aplicabilidad de modos específicos para hacer el trabajo, que el autor de cada texto quiere que hagan, y estos aspectos deben ser discutidos con los estudiantes. (2013, p. 15)

Es necesario que la escuela reconozca la importancia del aprendizaje significativo por medio de la multimodalidad, para ello hay que implementar otra pedagogía en la que se evalúe por procesos y se eliminen las barreras en la valoración formal para producir textos multimodales.

### **6.3 Recursos semióticos y su integración en la escuela.**

El artículo de revista “Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos” de la Universidad Católica de Valparaíso, Chile, publicado en el año 2013 postula que las herramientas usadas en las aulas de clase son un medio para la representación externa de los modos de pensar el mundo en una cultura determinada. Cada idioma tiene un potencial semiótico que permite representar el mundo en categorías y relaciones taxonómicas, aunque tradicionalmente se ha enfocado la alfabetización escrita deslegitimando otros modos de representación, como dibujos, vídeos, etc., que se consideraban solo una parte estética en la presentación de un texto escrito.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Las nuevas prácticas no anulan a las existentes sino que buscan complementarlas, la naturaleza semiótica del ser humano le permite aprender por medio de la construcción de significado en su interacción con los artefactos semióticos. La escuela cumple un rol determinante en este tipo de aprendizaje pues establece un puente entre su reconocimiento del mundo y las prácticas vernáculas. Por este motivo, es necesario comprender el funcionamiento de la herramienta didáctica utilizada en el aula de clase (diapositivas en Power Point, textos escolares, tablero, etc.) que actualmente son de carácter multimodal ya que combinan fotos, esquemas, gráficos, mapas, etc., que muestran la vinculación de los recursos utilizados dentro del sistema educativo y su influencia en el proceso de aprender a leer.

La investigación anterior la encontramos pertinente para nuestro trabajo en la medida que hay que tener un reconocimiento de los materiales escolares y su uso como herramientas multimodales. Generalmente todos estos modos están relacionados con la semiótica, lo que origina otro tipo de producción de significado en relación con el conocimiento, así lo referencian las autoras del artículo al valerse de los postulados de Cassany (2006) “El desarrollo del ser humano, cuya esencia es semiótica, depende del aprendizaje de dichas prácticas de creación de significado” (Manghi Haquin et al., 2013, p.81). Conocer a profundidad las herramientas que se tienen a disposición en el aula es provechoso ya que nuestro centro de práctica tiene a disposición herramientas, que generalmente no están presentes en todas las instituciones públicas, y que paradójicamente no explotan su potencial en el desarrollo de las clases.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

#### 6.4 Habilidades argumentativas y la multimodalidad.

La tesis de maestría “Habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales” publicado en 2013 en la Universidad de Antioquia por María Elicenia Monsalve Upegui, argumenta que la educación no es sólo para el aprendizaje básico de las áreas, ésta debe comprenderse para la formación de ciudadanos críticos, capaces de discernir ante un conglomerado de posibilidades y tomar postura siendo, capaz de argumentar, dominando éste acto discursivo, que no tiene la importancia suficiente en los planes curriculares, sumiendo a la mayoría de los estudiantes en una dificultad para producir textos argumentativos y justificar afirmaciones. Por tanto, de acuerdo con los postulados del MEN, el aspecto multimodal, es decir, la vinculación de la imagen, el audio, el video etc., en vinculación directa con la tecnología posibilita al estudiante mejorar sus habilidades de escritura, específicamente la argumentación, en la medida que el estudiante puede volver sobre el texto para hacer un análisis a conciencia de lo escrito y reescribir, así como valorar lo escrito o quizá redefinirlo por medio de imágenes o vídeo.

Con respecto a la alfabetización, la autora apunta a un tema afín y es la “alfabetización digital” como política educativa en todos los países, por temor a que existan “brechas digitales” entre las personas alfabetizadas digitalmente y los que no lo están, temor fundado en las desigualdades sociales, por eso es importante enfocarse en la cultura digital y transmitir los conocimientos a quienes están involucrados con la educación como quienes no.





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Entonces, la alfabetización no se puede entender sólo como un acto

exclusivo de las prácticas textuales, sino que ésta surge, de las relaciones

sociales, culturales e institucionales. Con la llegada de internet se ha ampliado la noción de alfabetización pues el acceso a la información se amplió y las instituciones educativas tienen el deber de canalizar esos recursos y darle un buen uso a la información.

Aunque nuestro trabajo investigativo, por medio de la secuencia didáctica, sólo contempló el uso del género narrativo, como herramienta para la práctica de escritura, y en vía a tomar un juicio frente a la tesis reseñada anteriormente, encontramos viables y acertadas los postulados de la autora, pues aunque la narrativa, nos brinda un amplio camino en las prácticas de escritura para desarrollar la creatividad y muchas más habilidades, la argumentación y lo multimodal, es un aspecto fundamental pues está transversalizado con la vida, asunto que nos ha interesado mucho a lo largo de la investigación.

Educar para la vida, y no sólo para aprobar los logros propuestos en el colegio, es una premisa que nos ha llevado a repensar nuestro rol docente, por ese motivo esta tesis nos aporta a nuestro trabajo esa inquietud de considerar cómo la argumentación puede generar en los estudiantes una práctica de escritura, más fuerte en el aspecto crítico, analizando su entorno y tomando postura ante cualquier tema. De igual manera, reivindicar la multimodalidad no como un aspecto aislado de las prácticas escolares, ni sólo como una herramienta de apoyo, sino como algo se complementa directamente con las prácticas de enseñanza, no sólo en otras áreas, como se menciona en la tesis, pues la matemática se vale de las gráficas, al igual que las ciencias sociales, así como también las ciencias naturales de



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

los videos del ecosistema; sino que el área del lenguaje tenga una vinculación directa con las posibilidades que brinda la tecnología.

Como es sabido, esta es una época de alfabetización digital, pero qué saben hacer los estudiantes con toda la información que les llega por medio de la internet, pocas veces se va más allá de lo mediático y se pasa a la clasificación y al juicio debido de lo que llega a sus manos. Por eso se debe pensar cómo filtrar la información y las ventajas que nos ofrece la tecnología en beneficio de las prácticas de escritura, no sólo en lo argumentativo, sino en general. Para esto, es propicio hacer énfasis en enseñar o por lo menos indicar, que la web va más allá del uso de redes sociales y portales para el entretenimiento, pues los estudiantes dicen conocer el alcance de la web, pero pocos saben aprovechar sus medios.

### **6.5 Implementación de prácticas multimodales en la escuela.**

La tesis de pregrado titulada “Prácticas de enseñanza de escritura multimodal mediadas por las TIC, como alternativa de expresión y comunicación en la educación básica primaria” por Maria Fernanda Keilwitz y Nathalia Correa Yepes, publicada en el 2014 por la Universidad de Antioquia plantea que en las prácticas educativas actuales existe una escasa transformación en la enseñanza de la escritura, con relación a la evolución que ha tenido dicho proceso en la actualidad gracias al desarrollo de nuevas tecnologías. De allí su propuesta de utilizar las TIC como medios que posibiliten la integración curricular en el aula de clase.

Por eso, pretenden que los estudiantes utilicen de forma adecuada la escritura según el uso adecuado para cada contexto, por esta razón, es necesario encontrar el punto medio



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

entre las prácticas formales y las vernáculas; encontrando en la multimodalidad

la posibilidad de ir más allá del código escrito, donde la imagen, el color, el

subrayado, los dibujos, entre otros, pueden dar un significado a lo que se pretende expresar;

contribuir al aprendizaje y al fortalecimiento de las competencias escriturales de los

estudiantes, teniendo en cuenta sus conocimientos y la forma de comunicarlos.

Las autoras, invitan a reflexionar sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje, a implementar herramientas tecnológicas como un eje transversal para propiciar aprendizajes significativos, donde las TIC formen parte activa del proceso; con el fin de que los estudiantes desarrollen habilidades, competencias comunicativas y aproximarlos a diversas formas de expresión.

Así, se pretende realizar en esta investigación, combinando las experiencias personales con la rigurosidad académica, para tener como objetivo una producción escrita, que articule lo que se enseña en la escuela, con un contexto real pues ésta no puede ser un mundo aislado de la realidad sociocultural.

Si bien se encontró la existencia de una resistencia por la escritura, creemos que es posible generar un cambio en la percepción de esta práctica para los estudiantes, partiendo de un tema significativo que genere otro tipo de experiencia al momento de escribir y mostrarle a los estudiantes que puede ser una práctica gratificante y a la vez exigente (pensar, estructurar, reescribir, etc.), obteniendo una posición más imparcial que nos sitúe en la realidad y que su uso que va más allá de las labores escolares, llevando así al estudiante a vincular necesariamente el conocimiento con su contexto; en el que se haga



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

evidente el dominio sobre lo que se va a escribir y una visión objetiva que permita hacer un tratamiento del tema sin que esté afectado por la subjetividad.

La tesis referida anteriormente, comparte alguna de nuestras preocupaciones frente al trabajo investigativo, aunque la metodología varía, guarda una estrecha relación en cuanto a la intención comunicativa, pues pretendemos potenciar las significaciones de los medios simbólicos articulados al lenguaje escrito y así lograr una producción textual en la que prime una conciencia por el contenido y no tanto por la forma; logrando una identificación entre la temática y su cotidianidad, sus experiencias de vida y así se reconoce como un sujeto perteneciente a una sociedad.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## 7. Ruta investigativa

*“La Nuestra es una época de gran entusiasmo  
Por la investigación. Sin las aportaciones de la investigación,  
Se nos dice, nuestras vidas serían breves, brutales y sórdidas.*

*La investigación intenta hacer avanzar el conocimiento*

*A través de la aplicación del pensamiento racional.”*

*Bruce J Biddle y Donal S Anderson (1997, p. 93)*

En el presente capítulo se pretende poner en evidencia las motivaciones, características y estructura de nuestro trabajo, propuesto desde la perspectiva del método de investigación acción, elegido como guía para proceder al análisis y la reflexión de los datos recolectados en todas las etapas y procesos del ejercicio de la práctica profesional. Al inicio, los diferentes métodos de investigación eran desconocidos, el acercamiento se propició por una necesidad de definir y aclarar cómo, qué y dónde queríamos investigar, así como cuáles eran nuestras posibilidades. Con un abanico de opciones, entre las que podemos mencionar algunas como el biográfico narrativo, fenomenológico, hermenéutico, e investigación acción, convinimos que éste último era una posibilidad con la cual nos identificábamos plenamente, por las posibilidades que ofrece, el discurso que propone, la exigencia de producción para la transformación social y la posición del investigador que no adquiere un papel externo en el proceso.

Consideremos ahora, definir que el método exige un resultado que transforme las prácticas y adicionalmente genere conocimientos científicos y populares, según Eliott (1993) se puede definir como:



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

El estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción misma.

Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirva para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no dependen tanto de las pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En la investigación acción, las teorías no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica. (p. 88)

Por esta razón, la IA es un mecanismo que nos permite a través de la práctica validar los procesos que se van dando durante el proceso investigativo, para lograr una reflexión a profundidad de los contenidos, los resultados y los métodos no sólo de los estudiantes sino también de nosotras en nuestro rol docente, para así lograr transformar la práctica no sólo de los estudiantes sino desde el docente que con su forma de proceder puede permear el desarrollo de los estudiantes frente a los contenidos de la clase.

Las necesidades particulares de nuestro centro de práctica nos indujeron a buscar un método que nos permitiera el trabajo grupal, pues en las primeras etapas de la observación, este tipo de actividad, siempre fue un dilema para los estudiantes, entonces detectada esa necesidad era fundamental que el trabajo fuera en equipo, que se desarrollara junto con ellos y no sobre ellos (G.Anderson y K.Herr). Porque según Argyris y Schon (1978) “Cuando el trabajo se hace en equipo, la investigación acción puede también resultar en aprendizaje organizacional” y de acuerdo con lo que postula Freire, esta perspectiva produce transformación social (1968), para este trabajo investigativo es fundamental el



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

trabajo colaborativo entre los estudiantes, creemos que es algo indispensable porque al ser sujetos que viven en una sociedad es necesario aprender a convivir para llevar de la mejor manera las relaciones interpersonales, aceptar que mi compañero puede complementar o suplir mis carencias y así llegar a una meta común

Ahora bien, buscando inscribirse en un paradigma para la investigación, de acuerdo con las necesidades y posibilidades, se encuentra la Investigación Acción (IA), este enfoque nos permite empezar a investigar como lo postula Freire (1968) no desde las preguntas del investigador, sino desde los “temas generadores” de los participantes herramienta fundamental, porque es inviable accionar, desconociendo el contexto social y las necesidades de la comunidad que colabora directamente con la investigación, pues no se puede buscar una transformación social si no se parte de una situación problemática para una comunidad. Dicha necesidad se evidenció en la etapa de observación no participante y en el posterior diagnóstico, fase en la que se deja entre ver la disyuntiva existente entre las prácticas propias de la escuela: lectura, escritura y la oralidad; percibiendo una fortaleza en la oralidad que no se reflejaba en la escritura, generando una brecha entre estas. Como hallazgo de este proceso se reflejó que vinculando algunos aspectos de la cotidianidad que les resultaban cercanos y amenos, era posible articularlos en el trabajo en el aula de clase, potenciando la participación en las actividades. Aspecto que se profundizará más adelante. Así, desde el contexto de los estudiantes y del investigador se busca mejorar las prácticas educativas. Además de su propio saber del docente, siempre reflexionando a partir del diario pedagógico del maestro, la secuencia didáctica, la investigación documental (conceptual y legal), el periodo de observación y las entrevistas, del éxito o fracaso.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Ahora bien, la pregunta que nos convoca en este proceso, guarda una relación directa con el método elegido, pues la intención final es generar una transformación en el proceso de aprendizaje de la escritura desde una perspectiva multimodal, entonces, lo pertinente es buscar un método que precisamente genere ese tipo de análisis y reflexiones. Se debe aclarar, que la pregunta no surge del interés particular de las investigadoras, a continuación se aclararán los aspectos que se tuvieron en cuenta para la recolección de información y por consiguiente la construcción de la pregunta:

- **Observación NO participante:** en esta fase del proceso, nos dirigimos a la institución para observar dos sesiones de clase, la observación se hizo bajo las siguientes directrices:
  - Metodología implementada por el docente en la clase de lengua castellana
  - Recurrencia en la utilización de libros de texto
  - Interacción maestro estudiante
  - Prácticas de lectura y escritura
  - Conversatorios alrededor de los textos literarios
  - Planeación de la clase.

También se analizó el uso de herramientas complementarias a los textos, tales como imágenes, vídeos, fotografías, texto con imágenes, para obtener como resultado la necesidad de incluir el aspecto multimodal en el aprendizaje de las prácticas de escritura.

- **Diagnóstico:** esta prueba desde su intencionalidad, pretendía constatar cuál era el nivel de escritura que tenían los estudiantes a partir de la lectura de imágenes y





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

del contexto, para este fin se realizaron dos actividades. (Ver *Anexo 1*.

*Diagnóstico*)

- **Conversación informal:** se sostuvieron varias conversaciones con la maestra cooperadora en diferentes oportunidades, siendo infructuosa esta labor, a su vez tuvimos el espacio en muchas ocasiones de hablar con ella de diferentes temas, dándonos a conocer las diferentes necesidades educativas individuales, la formación docente, el rol del maestro en el aula, en la sociedad, además nos ha mencionado los problemas educativos que se reflejan en los procesos de aprendizaje de la escritura y la dificultad de ir más allá de las prácticas literales.
- **Diario del maestro:** el diario como una herramienta que nos permite consignar día a día los resultados que podemos observar en las actividades propuestas en la secuencia, las actitudes comportamentales, nos ayudó a delimitar la pregunta y a centrarnos en el problema más evidente que es la escritura, pues siempre fue una constante, presenciar escenas de pereza al momento de escribir y dificultades para poner en palabras las ideas.
- **Secuencia didáctica:** se evidenció la necesidad de buscar una configuración que permitiera la articulación entre los procesos de conocimiento que proponíamos, el objetivo de la investigación y las necesidades e intereses particulares identificados en los grupos participantes, es allí donde se encuentra en la secuencia didáctica la posibilidad de vincular todo lo anterior; esto se ampliará más adelante en el capítulo *Enseñar desde la secuencia, posibilidades, desventajas y aciertos*.
- **Encuesta:** estrategia de recolección de datos que permitió recoger las percepciones de los estudiantes sobre algunas nociones fundamentales para esta



investigación, tales como la escritura , la corrección y sus apreciaciones alrededor de las actividades realizadas en la secuencia didáctica (Ver *Anexos 2, 3 y 4*)

- **Investigación documental:** durante la fase de escritura y análisis de la información obtenida fue necesario recurrir a diferentes fuentes teóricas que permitieran una mejor comprensión de nuestros hallazgos y que brindaran una solides conceptual a nuestro trabajo investigativo, como por ejemplo encontramos en Mauricio Pérez Abril y Edith Litwin las orientaciones pertinentes sobre la secuencia didáctica, en Emilia Ferreiro y Ana Teberosky hallamos los fundamentos acerca de la escritura, al igual que Daniel Cassany fue indispensable para comprender los procesos de corrección, entre otros autores.
- **Instrumento para el análisis de la información**

ESTUDIANTES		
VARIABLE	SUBCATEGORÍA 1	SUBCATEGORÍA 2
Hipótesis conceptual		Subcategoría: Concepto Descripción: Cómo llegaron a la descripción
Prácticas de escritura	Tipo de texto: Escrito	TEORÍA Y PRÁCTICA

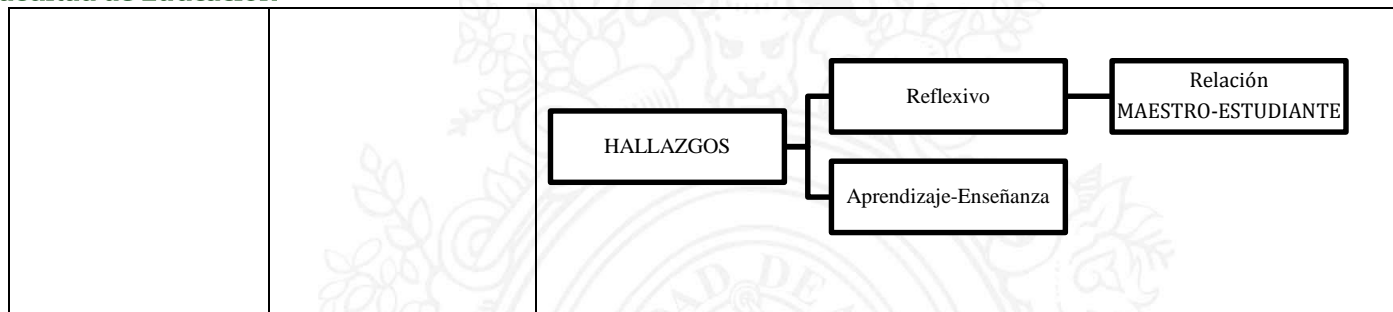


		<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-right: 10px;">             Caracterización de la escritura de los estudiantes           </div> <div style="display: flex; flex-direction: column; gap: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Tensiones</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">¿Cómo escriben?</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Corrección</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Objetivos de escritura</div> </div> <div style="margin-left: 20px; font-size: 2em;">}</div> <div style="margin-left: 10px; writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Hallazgos</div> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>Experiencias</li> <li>Percepciones</li> </ul>
<p>Hipótesis conceptual</p> <p>Multimodalidad</p>	<p>Estructural del texto multimodal</p>	<p style="text-align: center;"><b>TEORÍA Y PRÁCTICA</b></p> <div style="display: flex; align-items: center; margin-left: 20px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-right: 10px;">Producción Multimodal</div> <div style="display: flex; flex-direction: column; gap: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">¿Qué tanta correspondencia hay entre sus elementos?</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">IMAGEN, AUDIO, TEXTO, VIDEO</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Otros sistemas simbólicos</div> </div> </div> <p>¿POR QUÉ? → Hallazgos</p> <p>CONCLUSIONES → Recomendación</p> <p>Qué elementos a la hora de trabar multimodalidad</p>
<b>DOCENTES</b>		
<p>Hipótesis conceptual</p> <p>Didáctico</p>	<p>Configuración:</p> <p>Secuencia</p> <p>Metodología</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contenidos: Organización autoevaluativa de los conceptos</li> <li>Estrategias: Balance</li> <li>Objetivos...</li> </ul> <p style="text-align: center;">1803</p> <p>Cómo valoro desarrollo de la secuencia</p>



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## 8. Enseñar desde la secuencia, posibilidades, aciertos y desventajas

*“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”*

*Paulo Freire*

Escribir una reflexión sobre la secuencia didáctica no es tarea fácil, es cierto que existen varias herramientas, como el diario pedagógico, la observación, las entrevistas y demás métodos de recolección de datos que posibilitan meditar en torno a las prácticas educativas y el rol del docente en el aula, es por ello que en el presente capítulo nos centraremos en esta configuración didáctica como eje central del trabajo investigativo; queremos dar una valoración en cuanto a este mapa orientador de las prácticas de enseñanza acogido bajo la perspectiva del método de Investigación Acción. En el marco de nuestra investigación era indispensable contar con una herramienta que posibilitara una aproximación al saber de manera flexible, centrada en un contexto específico, dirigida hacia unas necesidades y unos intereses particulares, es allí donde se elige la secuencia como una alternativa que atiende a todos estos aspectos y que propicia la construcción del conocimiento de una manera flexible.

Para comenzar es pertinente aclarar desde los teóricos lo que se entiende por secuencia, definiendo desde la teoría y los saberes cotidianos de los sujetos involucrados en esta investigación. La autora Ana Camps (1995) propone algunos aspectos que configuran la secuencia didáctica:



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

- a. Ésta se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado periodo de tiempo más o menos largo, según convenga.
- b. La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
- c. Se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizajes delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. La articulación del trabajo de producción global y de unos objetivos puntuales se fundamenta en el concepto de ‘foco’ de la actividad. Los alumnos llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica preferente se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje
- d. El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción, evaluación. (1995: p 3).

Según los postulados de Camps, se entiende que la secuencia es una unidad que tiene una finalidad definida –texto escrito, oral, entre otras -, desarrollada en un tiempo establecido y con unas actividades que se orientan según el objetivo que se pretende alcanzar; pero, a su vez, genera cierta rigidez que se hace evidente gracias al esquema – fases- que la componen: preparación, producción y evaluación: en las cuales se dirige la atención hacia diferentes aspectos que apuntan hacia una evaluación formativa.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Por otro lado, Mauricio Pérez Abril, complementa los postulados de

Camps propone la secuencia didáctica como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (2005, p.19). Desde este postulado, se derivan definiciones que ayudan a precisar los aspectos concernientes a la secuencia. Pero más allá de especificaciones teóricas, la secuencia se puede definir desde la teoría pero en alianza con la praxis. Y por último, Edith Litwin (1997) define las configuraciones didácticas como:

Es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar [...], el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen claramente aquellas configuraciones no didácticas, que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos de aprender del alumno.

Lo anterior nuevamente hace referencia a este tipo de configuración como un proceso de adquisición de conocimiento, que relaciona la teoría y la práctica con un fin específico; pero es necesario resaltar que Litwin hace énfasis en que es el docente quien en su intención de favorecer a sus estudiantes, decide qué es lo más adecuado para continuar con el proceso de construcción activa de saberes.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

En nuestro caso, encontrar una configuración didáctica que se acomodara a nuestros intereses, así como a las necesidades de nuestros estudiantes, fue una decisión en vía de implementar un método que nos permitiera fluctuar a la medida de las clases, así como permitir una gran posibilidad de adaptaciones y medios, para enmarcar la sesión de forma diferente cada vez, de modo que la planeación no fuese obligatorio desarrollarla tal y como se había pensado inicialmente y que a su vez, no se perdiera de vista el objetivo.

Para evitar cualquier posible confusión queremos ilustrar esto último, a continuación encontrará el lector un fragmento de la secuencia cuyo título fue *Por sus hechos los conoceréis*:

**Objetivo:** Ejemplificar la multimodalidad mediante la historieta y el manga.

Al inicio de la clase se realizará un repaso sobre lo visto durante el tercer periodo sobre la historieta con la profesora María.

En esta sesión se les mostrará varios ejemplos de textos multimodales que combinan el lenguaje corporal, imagen y texto escrito. La mecánica de la clase se hará en torno a un conversatorio, el cual partirá de estos textos sin código escrito, lo que hará que la imagen adopte un papel principal y surgiera el texto que debería ir. Luego se revelará la historieta completa para verificar si hubo una lectura adecuada.

Como compromiso deberán realizar una historieta de seis viñetas sobre un aspecto de la vida cotidiana del personaje.





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Con el fin de ejemplificar mejor las características de este tipo de escrito, sugerimos la lectura y análisis de algunos ejemplos que puede evidenciar la estructura y los componentes propios de la caricatura. Algunos son:

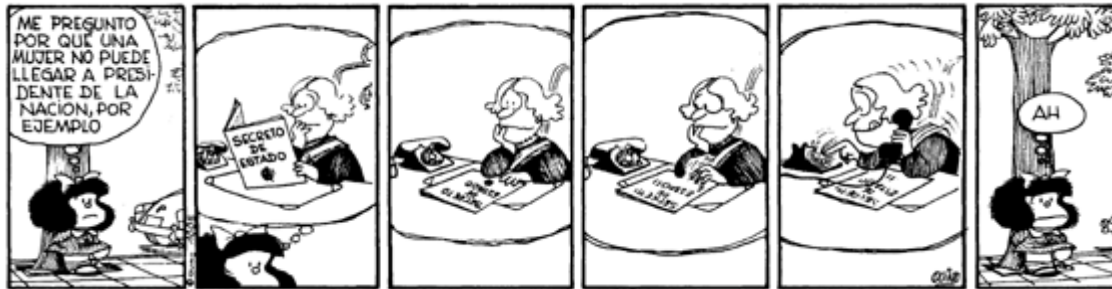


Ilustración 3. Historieta 1

Extraída de: <http://www2.udec.cl/~jenifermartinez/TIRASMAFALDITA.htm>



Ilustración 4. Historieta 2

Extraída de:

[http://d.repubblica.it/personaggi/2014/09/29/foto/mafalda\\_compie\\_50\\_anni\\_fumetto\\_quin](http://d.repubblica.it/personaggi/2014/09/29/foto/mafalda_compie_50_anni_fumetto_quin)

o-2309002/3/

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación



Ilustración 5. Historieta 3

Extraída de: <https://twitter.com/RealCondorito>



Ilustración 6. Historieta 4

Extraído de: <https://pbs.twimg.com/media/CQI0b8YUwAASPU9.jpg:large>

Para cerrar la sesión se proyectará el cortometraje de Pixar “Día y Noche”, que combina la imagen y el sonido. (Secuencia *Por sus hechos los conoceréis*, parte II, sesión número cinco).



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

No obstante, cuando hablamos de la planificación de una clase, es

imposible dejar de lado que hay aspectos de la realidad que superan los objetivos y actividades planeadas desde lo teórico. Es por ello que existen dos comprensiones importantes, por un lado, la necesidad de delimitar una ruta con sus objetivos, motivaciones, tipos de intervención y actividades; por el otro contar con un apoyo que posibilite analizar las tensiones y coyunturas que dicha planificación arrojó con los estudiantes. Por ello citamos a continuación un fragmento del *Diario del maestro*:

**16 de septiembre de 2015**

**Grado 4°**

**Estudiantes asistentes: 16**

El día de hoy en la práctica no era un día común, los nervios y la incertidumbre me invadían tanto que admito que madrugué un poco más. Paulina, la asesora nos visitaba hoy y las dudas y temores no se hicieron esperar, ¿será que hago las cosas bien? ¿y si no le gusta la propuesta? yo creía que todo se saldría de control, inicialmente teníamos planeado conversar con los estudiantes sobre unas historietas en blanco, pues ha sido notoria la gran participación y entusiasmo que tienen ellos para imaginar y conversar, con lo que no contaba yo era con que ellos quisieran escribir en los globos de texto, sin pensarlo y por cómo se fueron dando las cosas toda la planeación cambió, al principio los nervios de la presencia de Paulina me desestabilizaron, pensar que no se tenía un plan b, pero conforme transcurrió la clase comprendí que no necesitaba un plan de contingencia, sino que en el mejor sentido de estas palabras: los estudiantes tomaron el control de la clase; uno de ellos preguntó si podía pasar al frente y escribir en el globo de diálogo vacío, era una buena idea,



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

permitía una mejor comprensión del objetivo de la actividad y facilitaba la participación del grupo al no perder el hilo de la conversación y no tener que recordar constantemente lo que ya se había dicho. (Fragmento diario).

La clase nunca fue un impositivo con un orden del día a cumplir, como se evidenció en la cita anterior, la planeación fue una pero las realidades aportaban y alimentaban el desarrollo de las sesiones; aun así la secuencialidad no se perdió sino que se tomaron decisiones a partir de las eventualidades que condujeron la sesión por caminos diferentes pero con el mismo fin, modificando en el acto la ruta pero sin perder los objetivos, encontrando un delicado equilibrio entre lo planeado, adaptándolo a las contingencias y las dinámicas presentadas en cada grupo, sin abandonar lo previsto.

La secuencia didáctica fue una herramienta muy valiosa, que posibilitó por medio de actividades planeadas y secuenciales, abordar un mismo concepto desde otros ámbitos y por diferentes medios. Ésta nos ofreció una ruta pedagógica dinámica que permitió la participación y construcción de conceptos por parte de los estudiantes, y en conjunto con las maestras, además de ser un medio que facilitó el uso de diversas formas para enseñar acorde con nuestro objetivo de producir un texto de característica multimodal.

Así, ésta valiosa configuración didáctica, nos aporta aspectos que detenidamente se deben valorar por los docentes, la secuencia, es un elemento que permite la retroalimentación, de conceptos no sólo para el estudiante sino también para el docente en la medida que lo pensado o lo planeado por el educador, aunque sea correcto, puede ser visto o percibido por los estudiantes y ser valorado, de igual forma, como parte importante



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

de la clase y un complemento para la sesión. También resaltar que la secuencia permite hacer una especie de ensayo-error observación-ensayo que posibilita planear conforme a las necesidades que se generen en la población a la que va dirigida.

Ahora bien, en nuestra secuencia didáctica *Por sus hechos los conoceréis* (Ver Anexo 5) se propusieron ciertos objetivos acordes a las necesidades que se detectaron por medio de la observación no participante y el diagnóstico. Fue imprescindible fomentar el trabajo cooperativo por medio de la producción textual con la intención que los estudiantes aprendan la importancia de reconocerse y reconocer al otro como interlocutor y productor de significado con el fin de comunicar una pequeña representación de la realidad partiendo de una visión subjetiva y objetiva.

Además, es importante mencionar que la secuencia tuvo dos partes; en las cuales se plantearon dos objetivos generales y un objetivo para cada sesión, en la primera fase el objetivo general era *reconocer las características del personaje como eje central de las acciones en la narración*, y las actividades estaban orientadas hacia el reconocimiento de los personajes desde diferentes aspectos: literario, musical y otros medios simbólicos; con el fin de que los estudiantes vieran que para aproximarse a un concepto no sólo es factible desde la teoría sino que existen otros modos de ejemplificar, todo esto con el propósito que lo aplicaran en la cotidianidad de la escuela, eligiendo a un personaje significativo. Este ejercicio, resultó ser un instrumento facilitador para los estudiantes, pues no es lo mismo prestar su disposición a agentes externos de la institución para desarrollar una secuencia didáctica cuando el objeto de estudio te motiva a cuando es un impositivo.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

En la segunda fase, se planteó el siguiente objetivo *producir un texto*

*multimodal*, articulando lo anterior, se propuso la indagación y escritura sobre una figura significativa del entorno educativo; buscando potenciar la escritura como práctica social que va más allá de la actividad escolar y que puede ser un instrumento indispensable a la adquisición de nuevos saberes. Esto se ampliará mejor en el próximo capítulo.

También se debe agregar que, en la construcción de la secuencia existió un factor determinante y que fue una constante en nuestra intervención, el contexto del que hacen parte los estudiantes, pues creemos que para que realmente se produzca un aprendizaje significativo éste debe estar mediado por el interés de los estudiantes, como de su relación con la realidad; y así lograr una producción original que fuera fruto de su entusiasmo y dedicación, tal y como se estipula en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje

El trabajo pedagógico que se adelante en el área debe incluir la generación de experiencias significativas para los estudiantes en las que se promueva la exploración y el uso de las diferentes manifestaciones del lenguaje -verbales y no verbales-, de tal forma que las asuman e incorporen, de manera consciente, intencional y creativa, en sus interacciones cotidianas y con diferentes fines: descriptivos, informativos, propositivos, expresivos, recreativos, argumentativos, entre otros. (2002, p.28)

Hay que mencionar, además, que desde el interés reflejado y las habilidades detectadas en el periodo de observación, se configuró una propuesta didáctica que



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

respondiera a los intereses tanto de los alumnos, los institucionales y los referentes a esta investigación. Se tuvo en cuenta tanto los referentes teóricos como una metodología que permitiese lograr una transposición didáctica más efectiva, así como los medios que nos proporcionaba la institución en vía de nuestro interés por la multimodalidad.

La planeación fue meticulosa y organizada, pretendiendo una secuencialidad que además del debido acompañamiento de todas las sesiones, permitiera alcanzar los objetivos generales y lograr un final satisfactorio de aprendizaje y apropiación de los conceptos guías para la producción de un texto multimodal.

Al principio, la pasión por la novedad produjo una falsa percepción de la recepción y apropiación de los estudiantes con respecto a los conceptos que tratábamos de reflexionar y construir sesión a sesión, la posición que los estudiantes asumían de nuestra clase no era la propia para la asignatura de lengua castellana, sino el escape de ésta; por tanto, cuando pasábamos de la actividad creativa a la aplicativa del concepto, su disposición cambiaba, no obstante, a medida que se desarrolló la secuencia en cuarto grado se logró que los estudiantes a pesar de las dificultades nos asumieran como sus maestras de lenguaje, situación que no se logró en su totalidad con el grado quinto donde sólo la mitad de los estudiantes finalizaron los compromisos propuestos en la secuencia.

No se puede aseverar que un grupo sea bueno y el otro malo, sólo podemos hablar de diversidad en las capacidades y aptitudes generales para cada curso, o presuntas preferencias por parte de los educadores. Este fue el caso de los grados cuarto y quinto del CER La Morena, al comienzo, cuando estábamos en la etapa de observación llegaron las



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

advertencias, aclaraciones o comentarios por parte de la maestra cooperadora

“con quinto se trabaja muy bueno pero con cuarto no tanto, son más perezosos”

aparentemente se le podría dar la razón a ella, pero las diferentes sesiones de la secuencia didáctica demostraron que no es que sean malos, perezosos o mejores que los demás, es cuestión de habilidades que hay que detectar en cada grupo. Por esta razón, nos planteamos un interrogante, ¿por qué no funcionan igual las actividades en ambos grupos, más allá de entender que todos somos diferentes y aprendemos de distintas formas? Esto se podría resumir en la disposición que tenga cada grupo, pero no creemos que les haga justicia y no brinda la suficiente claridad; para esto vamos a ejemplificar con la actividad del bestiario. A continuación citamos algunos fragmentos de la secuencia didáctica:

La actividad central de esta sesión es la creación de un bestiario. Para entrar en contexto se les mostrará dos videos en los que se ejemplifica qué es un bestiario, el primero es un video de Javier Sáez Castán y el segundo es el cuento “El día de campo con don Chanco” de Keiko Kaszca. Que ejemplifican cómo un personaje puede tomar atributos de otros.

Por parejas se les asignará tres animales al azar, con los cuales tendrán que crear, con plastilina, un personaje fantástico que posea algunas de las características de estos animales, además deberán crear un breve relato en el que cuenten cómo nace este personaje. Para ello se llevará una muestra de un bestiario realizada por nosotras, el personaje creado se llama Gallosaurio (mezcla de gallo, cocodrilo y dinosaurio) y un breve relato en el que se cuenta dónde vive este personaje. (Secuencia Por sus hechos los conoceréis, parte I, sesión número cuatro).

1 8 0 3





UNIVERSIDAD

DE ANTIQUÍA

1826

Facultad de



*Ilustración 7. Bestiario grado quinto*

No siendo este el único ejemplo a lo largo de la secuencia, si decimos que cada uno de los estudiantes aprende diferente, ¿cómo podemos catalogar que un grupo entero opte por procesos cognitivos heterogéneos a partir de la misma explicación?



*Ilustración 7. Bestiario grado cuarto*

Como resultado de esta actividad se dieron dos tipos de bestiario, en primer lugar se puede apreciar el producto elaborado por un equipo del grado quinto, aparentemente es una creación que cualquier niño podría hacer, lo que nos cuestiona es cómo siendo la misma explicación en ambos grupos, estos estudiantes de quinto toman la decisión de hacerlo en tercera dimensión a diferencia del grado cuarto que de forma autónoma lo plasma en la hoja.

La dinámica en ambos grados era diferente, quinto se caracterizaba por su autonomía a la hora de realizar trabajos grupales, mientras que a los de cuarto había que recordarles constantemente que debían terminar la actividad; si hablamos de intervención oral, el grado cuarto se destacaba, todos participaban activamente y ofrecían sus puntos de vista, contrario a quinto, a quienes les costaba un poco más.

La dinámica en ambos grados era diferente, quinto se caracterizaba por su autonomía a la hora de realizar trabajos grupales, mientras que a los de cuarto había que recordarles constantemente que debían terminar la actividad; si hablamos de intervención oral, el grado cuarto se destacaba, todos participaban activamente y ofrecían sus puntos de vista, contrario a quinto, a quienes les costaba un poco más.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Es debido a esto que se realizaron constantes adaptaciones a la formulación de las actividades en el aula, atendiendo a las fortalezas de cada grupo y buscando la manera más adecuada para su realización en el aula; esto fue una constante en la segunda parte de la secuencia, por lo tanto creemos que es fundamental reconocer el carácter adaptativo en este tipo de configuración didáctica para lograr un aprendizaje asertivo y así potenciar el trabajo de los estudiantes.

### **8.1 Apropriación de las herramientas didácticas.**

La escuela siempre será el escenario que cuestione la teoría. El lugar donde se puede poner en evidencia que la misma planeación no funciona para los mismos grupos y mucho menos para las mismas personas. Como certeza eso nos quedó de nuestra planeación. En primer lugar es inviable, considerar que una institución que contando con los recursos tecnológicos no les dé un uso diferente a los básicos. Si se revisan los propósitos de la implementación de la tecnología se evidencia que éstos van más allá de buscar conceptos o copiar y pegar tareas de la web, como lo postula Daniel Cassany:

El ordenador sólo ofrece las potencialidades para acceder a más datos y comunicaciones más sofisticadas; lo que genera aprendizaje e inteligencia es la práctica cognitiva y social de ejecutar esas potencialidades en contextos reales y significativos, hasta el punto de poder apropiarnos de esas herramientas y de convertirlas en instrumentos básicos para nuestra vida. Se trata de un proceso lento, que requiere ensayo, experiencia, reflexión y maduración. (2011, p. 42)



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

No obstante, los usos que generalmente se le dan a estos dispositivos son los mismos y es muy difícil llegar a la mente de un chico y modificar ese concepto o pedirle que cambie una situación que parece estar arraigada en él. Entonces los propósitos de mediar con la tecnología se ven entorpecidos y las planeaciones didácticas referentes a la multimodalidad o al uso de la tecnología se asumen por parte de los estudiantes de formas, que aunque se trate de redireccionar, siempre van ligadas a la facilidad, al copiar y pegar o destinadas al divertimento. ¿Qué enfoque le está dando la escuela a los medios digitales? se dice que esta generación es nativa de la tecnología pero sólo es dependiente, en la realidad es poco lo que saben hacer con ella, jugar, buscar tareas que ni leen e imprimen sin preocuparse por la procedencia de la información; con esto no pretendemos culpar a la escuela, a medida que avanzan los años, tanto las entidades que regulan la educación como las instituciones y los profesores, se actualizan cada vez más pero desde la perspectiva de la dotación y menos desde la didactización de las herramientas disponibles, y efectivamente se piensa en una educación que aparte de estar atravesada por el contexto incluya lo que nos media hoy en día que es la tecnología.

Podríamos considerar, que son los estudiantes y su entorno los que asumen por ejemplo, hacer la tarea en un computador como la posibilidad de simplificarse la vida, evitar la investigación en material impreso, y por supuesto la lectura e indagación, pues es tan simple como poner la palabra en el buscador, dar un clic, copiar y pegar para tener todo listo. Con esto no se pretende deslegitimar la importancia de tener la información a un clic, sino de la pasión por la facilidad tan desbordada que termina en la mediocridad y en el mal uso de las herramientas.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Ahora bien, ¿cómo diseña el maestro su tarea? Hay que reflexionar en

que resulta necesario modificar también los mecanismos bajo los cuales se estructuran las actividades escolares, seguir indagando de la misma forma, apoyándose en una estructura de formulación memorística es también un elemento que propicia ese facilismo.

## **8.2 Tensiones y rupturas.**

Cuando se ingresa a la academia, es común pensar que allí se encontrarán todas las respuestas, que se disiparan todas las dudas frente a un saber específico y mientras que se va cursando las diferentes asignaturas nos convencemos de que es así; pues se va profundizando en ciertos elementos que son de gran importancia en el campo de la educación: pedagogía, didáctica, literatura, entre otras. A medida que se va progresando en la carrera se tiende a pensar que se cuentan con suficientes herramientas para salir a las aulas. Cuando llega el momento de posicionarse en la escuela -con esto hacemos referencia a la práctica profesional-, nos encontramos con un panorama muy diferente, si bien la universidad nos aproxima a la adquisición de un conocimiento teórico del quehacer del maestro, es en el ejercicio docente donde toda esa teoría toma forma y se logra una verdadera comprensión de ella, o al menos en gran parte.

Lo que nos ocupa en este apartado más que cuestionar el pensum y demás formalidades de la educación universitaria, es hacer una revisión de aquellas dificultades reflejadas durante la etapa de investigación y el posterior desarrollo de la secuencia didáctica.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

En primer lugar es necesario mencionar que nuestro principal enemigo

fue el tiempo, como es sabido este factor es determinante en todos los aspectos de la vida del hombre, en el caso específico de la escuela, es un factor limitante, y a pesar de que la jornada era “extensa”, el tiempo no era suficiente para todas las actividades y proyectos que se planteaban en la institución educativa; eso sin mencionar el tiempo que docentes y directivos debían emplear en reuniones, lo que hace que los espacios destinados a las intervenciones en el aula se vieran afectados.

Es de evaluar este aspecto en el sentido de cómo la institución vulnera el tiempo educativo y, con o sin intención, afecta los procesos educativos de los estudiantes, no sólo en el caso de las prácticas educativas sino en el día a día académico de ellos; esta situación propician actitudes en los estudiantes que a la larga generan una desmotivación por el aprendizaje y un entusiasmo por “perder el tiempo”, aparentemente se puede pensar que es muy normal, pero creemos fielmente que a futuro esto puede afectar la disposición de ellos en un trabajo o en la educación superior. Quizá es una de las problemáticas menos preocupante, lo realmente lamentable es observar cómo los contenidos necesarios para abordar conceptos se ven coartados, limitados, hasta mutilados por la falta de tiempo en el aula, si estuviéramos en un ámbito donde los conceptos son aislados no existiría ningún problema y hasta voluntariamente podríamos pasar por alto temas a tratar, pero en el área de lenguaje debe existir una gran articulación y cualquier vacío es un punto en contra con que el estudiante pasa al siguiente grado y así consecutivamente hasta graduarse; vale entonces pensar y reflexionar ¿qué tipo de formación en lengua castellana se llevan los estudiantes que se están graduando?



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

En segundo lugar, como consecuencia del poco tiempo obtenido, no se pudo avanzar tanto como se había previsto inicialmente, y por ende el desarrollo de la secuencia se vio afectado, lo que provocó la renuncia a ciertos aspectos que se habían planteado al comienzo, como construir con los estudiantes una crónica sobre el personaje elegido; lo que conllevó a la transformación de la estrategia, es decir cambiar de un texto más complejo por uno más simple, a saber la descripción a profundidad, y así no desistir de lo hecho hasta el momento. Descubrimos que para poderlo llevar a cabo, se requería de un proceso de construcción de conocimiento mucho más meticuloso, ya que este era un concepto poco conocido por los estudiantes debido a que en la escuela se hace una referencia muy somera sobre este género discursivo, sin embargo, es necesario admitir que abandonar la idea de incursionar en la crónica fue frustrante, nos llevó a cuestionarnos seriamente sobre la utilización del tiempo en las escuelas, si bien es importante generar distintos tipos de experiencias entorno al acto educativo, las salidas pedagógicas también son elementos aportantes al aprendizaje, pero no se puede permitir que estos afecten el desarrollo del contenido curricular y se convierta en un escape a las responsabilidades del aula de clase.

Por último, no podemos olvidar al público participante en la investigación, y cuya cooperación fue vital a lo largo de la práctica profesional, será difícil olvidar los aprendizajes obtenidos durante esta etapa. Cuando hablamos de público participante no hacemos referencia solo a los estudiantes sino que nos incluimos como integrantes de la investigación pues si hablásemos de observación, evolución y transformación también debemos considerar la influencia que la práctica puede tener en las docentes que somos. Formar un carácter como docente contiene un sello propio, la influencia de los mejores o



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

peores profesores y lo que aprendes en la universidad, pero es imposible no reconocer que cada población saca lo mejor o lo peor de ti acomodándose a la situación como fue el caso de nosotras en la práctica, a medida que avanzábamos e identificábamos las falencias, íbamos transformando la forma de dar clase incluso hasta la forma de tratarlos a ellos, como en nuestro caso, que podríamos llegar a ser el más drástico de los generales o las más piadosa de las madres cuando los momentos de indisciplina o buena disposición así lo indicasen. Cada una de nosotras tenemos un sello en el aula y a su vez cada salón de clase moldea al maestro porque suscita en él reflexiones, frustraciones y pequeños triunfos.

En general, la secuencia, como configuración didáctica, fue un medio que nos permitió encontrar grandes hallazgos, así como notorios desaciertos. Para la práctica en los grados cuarto y quinto la secuencia fue absolutamente funcional en el sentido para el que fue pensada: las adaptaciones mediante las necesidades sin perder el objetivo, la adquisición de conceptos aparentemente aislados pero intencionalmente necesarios para nuestros propósitos. A pesar de tener un escenario propicio gracias a la secuencia, ésta como tal no se desarrolló en su totalidad y debió ser modificada por razones de tiempo, y por la razón más importante que es lo ambiciosa que fue al pretender realizar una crónica, no porque los estudiantes no tengan las facultades, porque si las tienen, sino por los vacíos conceptuales, aspectos que se pondrán aclarar ampliamente en el próximo capítulo. Por el momento es preciso preguntarnos por qué la secuencia se convirtió en un embudo con los estudiantes, dejando al final sólo unos pocos, como si se tratara de avanzar hacia una meta y muchos se quedaron en el camino. Existen varias posibles causas que permitan entender por qué ocho estudiantes (dos equipos) de quinto no elaboraron el texto multimodal: la mayoría de los



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

grupos eligieron al mismo personaje -el profe “Ferna”-, al iniciar el ejercicio de rastreo de la información del personaje (edad, lugar de nacimiento etc.), requerida para la realización de la descripción general no se presentó ningún inconveniente, pues ésta era fácilmente compartida por todos los grupos hasta que se comenzó a profundizar sobre diferentes aspectos de la vida del profesor,( para efectos prácticos y que no se dieran trabajos repetidos se propusieron temas diferentes sobre el personaje para cada equipo) él no pudo atenderlos a todos a pesar de los múltiples plazos que se les dieron a los estudiantes para ponerse al día. Otro factor fue la pérdida de motivación causado por la finalización del año escolar, y el afán de salir a vacaciones jugó en nuestra contra pues hizo que la atención se dispersara y les costara más realizar cualquier actividad. Por otro lado está la pérdida de interés debido a la inesperada exigencia en el proceso de corrección, los estudiantes al estar acostumbrados a escribir con el fin de comprobar la asimilación de un concepto, sin obtener una retroalimentación sobre el texto producido, simplemente lo dan por finalizado; y uno de nuestros objetivos era cambiar esta apreciación sobre la escritura, lo que produce un choque con la concepción existente en la escuela sobre esta práctica.

La secuencia, hizo un filtro de estudiantes, que visto desde una forma objetiva, pese a las dificultades de espacio, tiempo y disposición anímica, resaltaron a los equipos que realmente adquirieron un compromiso con el conocimiento y desarrollaron las sesiones hasta alcanzar el objetivo yendo más allá de las responsabilidades académicas y siendo el gusto personal el eje motivacional para la finalización de los objetivos.

Sin dejar de lado los aspectos a mejorar, los maestros de alguna manera no estamos preparados para enfrentar a estudiantes con necesidades educativas especiales, aspecto que entorpeció el desarrollo de la secuencia en ambos grupos, pues al presentarse tantos casos





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

de necesidades diversas en La Morena, se hizo una adaptación de la secuencia para estos estudiantes, pero fueron actividades aisladas y desviadas de los objetivos generales, es decir, se presentó una falla en la articulación entre las dificultades detectadas y las metas generales que se plantearon para el proceso. En este sentido, es necesario encontrar mecanismos que no excluyan a los estudiantes sino que los incluyan y se les pueda dar una función dentro de los grupos como cualquier otro estudiante que aprende, no sólo en las sesiones de la secuencia didáctica sino en la participación en el aula y demás procesos académicos.

Para concluir, la secuencia es una configuración que posibilita el aprendizaje mediando con el contexto sociocultural de los estudiantes, no obstante, es importante tener en cuenta que las instituciones están llenas de inconvenientes que entorpecen el avance de los contenidos pero con la adecuada adaptabilidad se puede conseguir que los objetivos sean cumplidos.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

### **9. Otra mirada a las prácticas de escritura: escribir para reescribir**

*“No se escribe para ser escritor ni se lee para ser lector. Se escribe y se lee para comprender el mundo. Nadie, pues, debería salir a la vida sin haber adquirido esas habilidades básicas”*

**(Juan José Millás, 2000)**

La experiencia escolar con respecto a la escritura, ha sido en la mayoría de los casos, un tránsito doloroso por las sílabas que poco o nada ha contribuido a su posicionamiento como práctica sociocultural; y no se trata de una generalización necia o ausente de argumentos, durante años la escuela ha presentado el acto de escribir como un mecanismo de castigo, coerción y represión, aun en nuestros días. Quizá el lector recuerde frases memorables como “me haces diez planas”, “me escribes x veces no debo portarme mal”. Creerá que se tratan de historias de otro tiempo, pero no es así; cuando un chico llega al aula, se encuentra con este tipo de situaciones que, de entrada, no le conceden un lugar privilegiado a la escritura.

Desde ese orden de ideas, los niños empiezan a concebir la escritura como un proceso instrumental, como una herramienta de apoyo para los conceptos vistos en clase y esto se ve reflejado incluso en las expresiones propias de docentes “Vamos a copiar del tablero”; entendiendo por copiar como la transcripción exacta de un texto, ejercicio que no exige ningún tipo de esfuerzo mental y mucho menos incita a la producción y desarrollo de una idea; es pues la acción de calcar, sin meditar en el contenido de los párrafos allí plasmados. Este tipo de situaciones también se ven reflejadas específicamente en un tipo de texto que ante los docentes resulta la única forma correcta de valorar los saberes de los estudiantes y



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

verificar sus niveles de apropiación y aprendizaje: el resumen. Resumir es la fórmula adecuada para limitar el gusto y el aprendizaje por la escritura pues menoscaba la imaginación, la formulación de ideas, y condena la producción textual a la citación y parafraseo de un escrito referente, sin que ello incida de manera coyuntural en la construcción de una voz propia. Hay que mencionar además, que éstas dos no son las únicas prácticas de las que se valen los docentes que involucren la escritura como medio de restricción, también es el caso del dictado, regularmente usado como medida disciplinaria, para lograr que “los estudiantes se queden quietos”, además de ser considerado un mecanismo gramatical por excelencia, ya que por medio de él se puede verificar si se escribe correctamente desde el ámbito ortográfico; -”*leer es garantía de una buena ortografía*” dijo alguna vez alguno de nuestros maestros de lengua.

Las anteriores descripciones recogen el sentir de varias generaciones a quienes se les impuso la escritura, y también la lectura, como un deber ineludible, que dejó una huella imborrable en las mentes y corazones de muchos niños y niñas, lo que genera muchas veces una tensión frente a ésta práctica académica: “Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era una marca de sabiduría sino una marca de ciudadanía” (Ferreiro, 2001, p. 12).

Pero ¿qué lazo une este tipo de actividades de aula?, ¿qué nexo se teje entre ellas? Más allá de la instrumentalidad manifiesta, está claro que la plana, el resumen, el dictado, no exigen por parte del estudiante una construcción, al menos un ejercicio que los lleve a reflexionar sobre el contenido, la estructura textual, la intención comunicativa, el tema, la coherencia, la cohesión, la argumentación o la criticidad. En estos planteamientos persiste la férrea convicción de que escribir es entrenar la mano para que la caligrafía sea



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Teberosky:

“adecuada” y a su vez, se trata de juntar letras con propósitos que se quedan encerrados en las cuatro paredes del aula. Así lo menciona Ferreiro y

Es obvio que mal pueden desarrollarse las anticipaciones inteligentes sobre oraciones tales como "mi mamá me mima", "Susi asa sus sesos sosos", o similares destrabalenguas, clásicos del lenguaje ritual que permite —tradicionalmente hablando— el acceso al santuario de la lengua escrita. [...]. En efecto, la trampa de tales oraciones es doble: por un lado, tienen la apariencia de verdaderas oraciones, y, sin embargo, no corresponden a ningún lenguaje real (ni al dialecto del docente ni al de los niños); por otra parte, se proponen oralmente como enunciados reales, siendo que no transmiten ninguna información y toda intención comunicativa les es ajena. Una vez más, de lo que se trata es que el niño olvide todo lo que él sabe acerca de su lengua materna para acceder a la lectura, como si la lengua escrita y la actividad de leer fueran ajenas al funcionamiento real del lenguaje (1995, p.2).

Así, las palabras desde una visión instrumentalista de la escritura, pueden tener un significado o carecer de él, puesto que sus fines son netamente formales y el contenido se convierte en un elemento secundario, terciario y hasta imperceptible. Se aprende a escribir y a formar frases rimbombantes carentes de sentido “*mi mamá me mima*”; se aprende a pensar en las normas y desatender el contenido; desde este punto de vista, escribir cambia su perspectiva de significado y pasa a ser un hábito vacío.

Por éstas y otras razones más es que la concepción de la escritura y su planteamiento didáctico en las prácticas de aula se ha visto afectado; y es precisamente por nuestra experiencia personal, escolar y además como docentes en formación, que surgió en nosotras



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

el interés por este tema en particular, en tanto que es uno de los ejes

fundamentales del lenguaje, y no sólo está presente en la escuela, ésta es una práctica a la que nos debemos enfrentar desde temprana edad y que nos acompañará hasta el final, puesto que habita en los actos de la cotidianidad y permite ante todo representarnos frente al contexto y plasmar esa misma realidad en lo que escribimos.

Una de nuestras metas era cambiar precisamente la percepción de nuestros estudiantes frente al acto de escribir y revelarles la otra cara de la escritura, involucrarlos en un proceso de creación y producción de un texto en el que ellos serían los autores. Tristemente comprobamos que para producir un verdadero cambio es necesario modificar los procesos de alfabetización en los niños, situación que resulta ser bastante compleja, resignificar la escritura es un procedimiento casi igual a aprender a escribir, es desaprender las experiencias pasadas y posibilitar una nueva noción. Así pues valdría recordar las sabias palabras de Delia Lerner al afirmar que:

Leer y escribir son palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial –quizá la función esencial- de la escolaridad obligatoria. Redefinir el sentido de esta función –y explicitar, por lo tanto, el significado que puede atribuirse hoy a esos términos tan arraigados en la institución- es una tarea ineludible (Lerner, 2001, p. 25).

### **9.1 Algunas consideraciones acerca de la escritura. (Definiciones de la escritura)**

Es menester iniciar este apartado sugiriendo que, en términos de conceptualización, la escritura ha transitado por diversas definiciones que han conllevado en algunos casos a problematizar las estrategias empleadas en la escuela para su enseñanza. Si bien iniciamos



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

describiendo las prácticas más comunes desarrolladas en la escuela, es necesario reconocer que a la par han llegado innumerables retos que

precisamente ponen en la cuerda floja los acercamientos realizados por los docentes.

Queremos entonces recoger aquí aquellas ideas que motivaron la construcción de la secuencia que hace parte de la presente investigación y que se convierten en referentes de comprensión de la escritura desde sus diversas nociones.

Nos gustaría en primer lugar hablar desde la perspectiva cognitiva de la producción textual. Para Ferreiro la “escritura se define como un conjunto de objetos simbólicos, sustituto (significante), que representa y expresa algo” (1985, p. 82). Aquí se nos presenta la escritura como un instrumento de representación de algo mediante un sistema gráfico, es un ejercicio mental, que toma parte de las relaciones e inferencias psicológicas que permean a cada sujeto en particular, escribir desde una perspectiva cognitiva es insertar en el texto todos aquellos ideales que se obtienen desde la interacción con la cultura.

Asimismo, Cassany, en una de sus definiciones de la escritura, postula que ésta es también vista desde una perspectiva cognitiva “son las distintas actividades de pensamiento superior que realiza un autor para componer un escrito” (Cassany, 1999, p.57) Escribir desde una perspectiva cognitiva es hacer todo un recorrido en la mente, buscando todos aquellos conocimientos previos sobre ese determinado tema, para así plasmar unos saberes que no vienen sueltos y que parten de algo previo, por ejemplo si se decide escribir sobre un beso, cada cual podría describirlo literalmente, pero luego cada uno haría una retrospectiva personal sobre las sensaciones que le genera besar, ser besado o ver un beso, pero cada persona tendría una idea muy diferente del mismo tema y esta diferencia surge desde los procesos mentales que se realizan para escribir.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Ahora bien, la escritura bajo la perspectiva cognitiva se compone de tres procesos, los cuales los propone Daniel Cassany (1993) en su libro *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*: *Planificar*, es la representación mental que hace el escritor de la información pertinente para su escrito, ésta puede ser una imagen o una palabra clave; éste a su vez está conformado por tres subprocesos: *generar ideas* (búsqueda de la información en la memoria de largo plazo), *organizarlas* (estructuración de las ideas según la intención comunicativa, producción de nuevas ideas y formulación de los argumentos siguiendo criterios lógicos) y *formular objetivos* (elaboración de objetivos que orientarán el proceso de composición). El segundo es *Redactar*, es la materialización de las ideas por medio del lenguaje escrito, el cual debe ser comprensible para el lector y, por último, *Examinar*, es la apreciación consciente que se hace de lo que se redactado (relectura), es la revisión general del texto; este proceso consta de dos subprocesos: *Evaluación* (valoración del texto a la luz del objetivo comunicativo y las necesidades del público) y *Revisión* (corrección y modificación del texto a partir de unos criterios). Por otra parte, estos procesos son regulados por un mecanismo de control, el *Monitor*, su función es controlar la intervención de los procesos y subprocesos mencionados anteriormente, y decidir en qué momento actúa cada uno.

Hasta el momento, se puede concluir que la escritura en general se compone de dos aspectos básicos, lingüístico y cognitivo, pero no podemos considerar que sean estos dos los únicos componentes; la escritura se compone asimismo de otros aspectos entre estos el sociocultural que en sí recoge los dos anteriores pero es de mayor importancia en la medida que es desde éste aspecto que se configura el mundo que intentamos representar, retomando el ejemplo de escribir sobre un beso, cuando decidimos escribir desde un aspecto



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

sociocultural, ponemos en evidencia lo que social e ideológicamente significa

un beso, los tabúes y paradigmas que pueden encerrar a éste para esto Pérez

Abril nos dice que:

Escribir significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación: se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular en atención de la cual se selecciona un tipo de texto pertinente. Como puede notarse, escribir va mucho más allá de transcribir, y las prácticas pedagógicas deben orientarse desde un concepto de escritura complejo. (2003, p. 10)

### Ampliar visión sociocultural y decir características

Dicho lo anterior, podemos constatar que la escritura también debe ser asumida como una práctica social, pues no se escribe exclusivamente por una nota, para un docente o por requerimiento académico, escribir implica, ejecutar procesos mentales, lingüísticos y sociales, pues escribimos con intenciones, nos leen con intenciones, que son permeadas por ideologías personales, por eso la escuela, no debe quedarse solamente en un nivel cognitivo de la escritura sino también trascender a un ámbito sociocultural estar consiente, que todos escribimos desde una ideología en particular.

Conclusiones sobre ambos enfoque y el lugar que dichos enfoques tuvieron en su trabajo de grado y particularmente en la secuencia.

## 9.2 Caracterización de las prácticas de escritura en el CER La Morena.

Uno de los objetivos de la investigación versaba en configurar una descripción detallada de las características de la escritura en el centro de práctica con el fin de identificar no solo las necesidades específicas más concretas, sino de marcar una ruta que





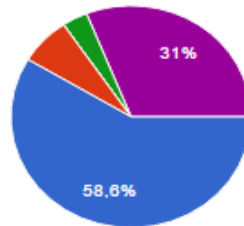
UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación  
multimodales.

permitiera valorar qué implicaciones tendría en la alfabetización el cambio de ciertas estrategias y la vinculación de elementos como la producción de textos

multimodales.  
Para poder desarrollar este proceso, iniciamos con una encuesta que pretendía medir las percepciones de los estudiantes en torno a la alfabetización de la escritura. Si bien para muchos el mecanismo de las encuestas puede ser engañoso, en nuestro caso se deseaba específicamente rescatar la voz de los estudiantes desde las representaciones que poseen del acto de escribir y que conectan precisamente con las formas como se han acercado a ella desde la perspectiva escolar.

#### ¿Qué es escribir?



Producir un texto con letras	17	58.6%
Producir un texto con letras e imágenes	2	6.9%
Dibujar	0	0%
Representar ideas por medio de signos	1	3.4%
Componer libros, cuentos, poemas y discursos	9	31%

Aunque las opciones ofrecidas en la encuesta, distan de una definición teórica y académica, éstas pretendían responder a un lenguaje comprensivo para estudiantes menores



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación  
describir:

de diez años. No obstante, nuestro interés radica en enumerar los diversos imaginarios que se vinculan a la práctica de la escritura y que pasamos a

- La escritura tiene una representación analógica: la primera respuesta “Producir un texto con letras” con 58.6%, así como la de “Producir un texto con letras e imágenes” con 6,9% y “Dibujar” con 0%, reflejan una consolidación de la perspectiva según la cual la construcción textual se asume solo desde el orden lingüístico y alfabético. Lo anterior se explica puesto que las actividades escolares no vinculan otros mecanismos de composición, así como otros portadores textuales igualmente significativos que poseen otros sistemas simbólicos. Se centran más bien en ejercicios ya descritos en la introducción y en elementos que no guardan estrecha relación con la necesidad de comunicar, con la perspectiva de crear o con el imperativo de reflexionar para producir.
- La escritura está vinculada a los tipos de escrito literario. La respuesta de “Componer libros, cuentos, poemas y discursos” con un 31% refleja también la centralidad del acto de escritura en la composición de textos vinculados a los géneros literarios, sobretodo en nuestra experiencia pudimos constatar la insistencia en la creación de cuentos breves de tema libres, al punto que cualquier otro escrito se confunde con las claves de inicio y estructura propias de lo narrativo. Así otros procedimientos como describir, argumentar, instruir o exponer quedan por fuera de la ecuación.
- La escritura es una tarea escolar. La respuesta “Representar ideas por medio de signos” con un 3,4% evidencia que no usan la escritura en otros ámbitos para



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

comunicar, contrastar y expresar lo que sienten y piensan; esta tarea fundamental de la escritura parece ser superada por la necesidad de cumplir con los deberes escolares ya descritos en la introducción.

En conclusión, la encuesta nos permite enunciar que una fuerte percepción es que para los estudiantes de La Morena, escribir sólo consta de enlazar letras y palabras lingüísticamente, en un papel o en el caso más actual en la computadora. Precisamente por este motivo la práctica de la escritura no se consolida a lo largo de la vida y esta problemática ilustra no solo una dificultad para el futuro de los estudiantes a nivel académico y laboral, sino un obstáculo en el logro de la articulación entre las prácticas de los docentes y las necesidades reales presentes en sus aulas. Así lo referencia la siguiente cita:

Si la escuela enseña a leer y escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades (esas que la lectura y escritura cumplen en la vida social); si la escuela abandona los propósitos didácticos y asume los de la práctica social, estará abandonando al mismo tiempo su función enseñante (Lerner, 2001, p.29).

A raíz de esta situación y partiendo de la secuencia didáctica se propuso la escritura como un mecanismo a reconfigurar, desde la descripción de un personaje, como se ha mencionado antes pero, con las siguientes fases: descripción general, descripción a profundidad, corrección grupal, corrección por parte de las maestras, corrección individual y re entrega de un texto de característica multimodal. Es fundamental no perder la noción



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

de multimodalidad pues ésta fue una herramienta para resignificar la escritura, ésta reflexión la encontrará el lector en el próximo capítulo.

### **9.3 Necesidades detectadas en la escritura de los estudiantes CER La Morena.**

En el presente apartado abordaremos algunas de las dificultades más comunes en las producciones textuales de los estudiantes de grado cuatro y quinto. Para lograr un análisis conceptual más pertinente, nos valimos de los elementos abordados por el autor Mauricio Pérez Abril (2002) en el texto, Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicas y didácticos para la reflexión, quien desarrolla un interesante análisis de los desempeños de los estudiantes en las Pruebas ICFES – SABER y logra enumerar las dificultades más comunes.

Hecha esta aclaración pasamos entonces a limitar y describir lo que sucedió en el campo de nuestra investigación.

#### **9.3.1 *Escritura Oracional***

Según el texto de referencia Pérez Abril define esta problemática como “...una dificultad manifiesta en las producciones escritas de los estudiantes, tanto en educación básica primaria como en secundaria, que consiste en la dificultad para elaborar textos completos, cerrados. La tendencia es a escribir oraciones o breves fragmentos” (p. 11). Las causas son numerosas, en nuestro caso en particular, debido al método de enseñanza de la escritura en la escuela de carácter silábico y alfabético, los estudiantes se habitúan a desarrollar sus tareas atendiendo a las palabras y unidades mínimas y no a la construcción de un texto con sentido global.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Un elemento adicional es la ausencia de un trabajo escritural que aborde la construcción de ideas principales y secundarias, así como argumentos. Como se mencionaba antes, en virtud de la centralidad en el texto narrativo (además breve e improvisado) los niños se enfrentan a la dificultad de reconocer otras estructuras y probarse en otros tonos con diversas intenciones comunicativas.

En esta primera imagen se aprecia como un grupo del grado quinto resolvieron el trabajo para la clase de escribir la primera descripción general del personaje, partiendo de la descripción en un párrafo. Se evidencia que se limitan a transcribir las respuestas pero no ahondan en éstas y no relatan la experiencia de entrevistarle y mucho menos nos ponen en contexto, escriben solo atendiendo a la preguntas guía sin lograr la articulación a través de conectores e ideas secundarias. Aunque visualmente es un párrafo y existen varias oraciones en él y no se logra una estructura que sobrepase la noción de la escritura fraseológica.

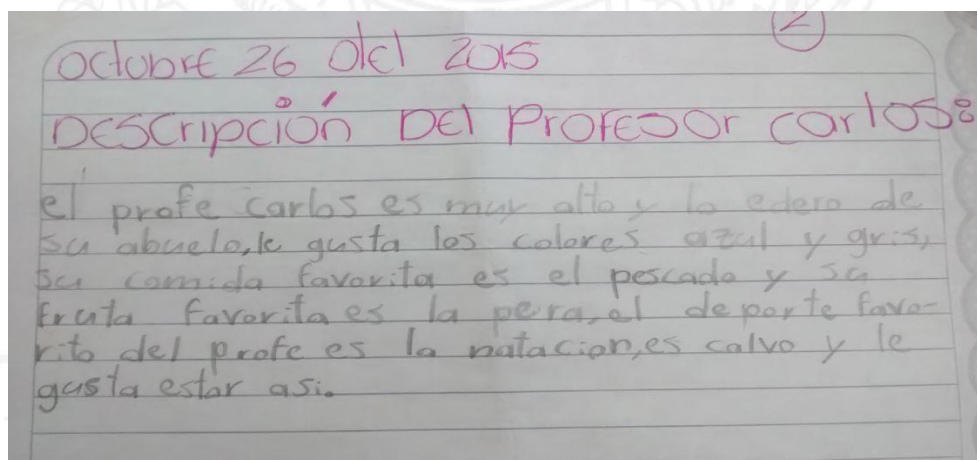


Ilustración 9. Evidencia escritura 1

Es evidente además que pese al no contar con los insumos de conectores, otro problema de escritura se avizora, después de ver el funcionamiento de los signos de



puntuación en teoría, los estudiantes no logran descubrir sus usos en contextos reales de comunicación. Como los ejemplos de aspectos gramaticales se quedan en las frases creadas para tal fin, cuando se trata de un texto más complejo se pierde la relación y las apropiaciones sobre estos temas se cuestionan profundamente. Al respecto opina Pérez Abril (2002):

Un porcentaje muy bajo de estudiantes de la básica primaria y secundaria usa signos de puntuación que cumplen unas funciones en el texto escrito. Se presentan las ideas unas después de otras en forma coherente, pero los escritos carecen de marcas de segmentación entre las unidades que los conforman, sean estas oraciones o párrafos (p. 14).

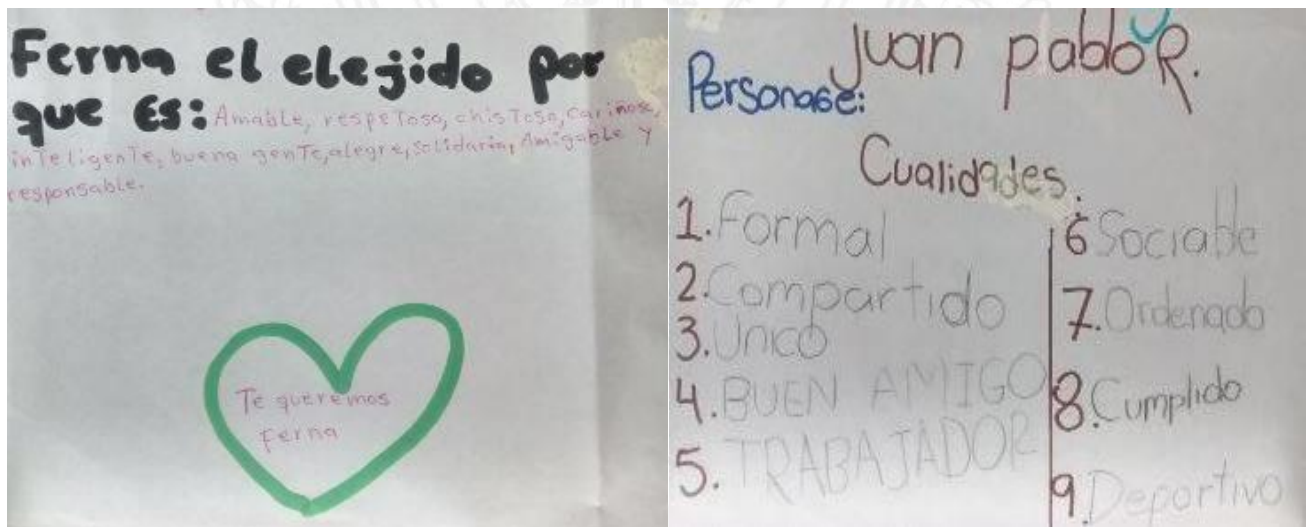


Ilustración 10. Evidencia de escritura 2

En el grado cuarto la escritura fraseológica es todavía más aguda, asumieron la descripción de una forma más instrumental que el grado quinto, pese a qué se le dieron las mismas pautas, éstos hicieron un listado de cualidades, como respondiendo a un



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

cuestionario o entrevista en vez de una descripción. Los estudiantes escriben como haciendo una especie de listado obviamente inconexo, por ejemplo al describir al profesor Carlos ellos dicen: “es alto, es calvo y la gusta la natación” pero eso responde a frases de una pregunta, pero sin analizar nada más, ni componer o enriquecer la construcción textual.

### ***9.3.2 Desconexión entre la consigna de construcción textual y la realización por parte de estudiantes***

Un aspecto fundamental en los procesos de escritura son las rutinas que desarrolla el docente para el logro de los objetivos. Vale la pena preguntarse si detrás de cada actividad de escritura que se propone en el aula existe una reflexión concreta sobre la meta o metas que se desean alcanzar, dado que resulta ser uno de los aspectos fundamentales para lograr desvincular la práctica de la escritura de una tarea escolar únicamente. En su texto el profesor Pérez Abril (2002) destaca la necesidad de propiciar espacios de escritura para la interacción real, bien sea a partir de la lectura de los compañeros o mediante la socialización en otros medios, puesto que esto permite una real vinculación entre el texto y su carácter social.

Así las cosas, si tenemos una meta clara (en nuestro caso elaborar una descripción del personaje favorito), si además concretamos una secuencia (revisar, corregir y reescribir) y tratamos de establecer tareas que conlleven a una socialización (más allá de la maestra) se presupondría que la actividad tendría un enorme valor.

Pero existe una tensión fundamental adicional, la cual implica analizar cómo los maestros les damos las indicaciones a los estudiantes, pese a proponer la descripción el trabajo escolar se resolvió por la vía de un simple párrafo y sin más que las respuestas de



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

una entrevista, pero es igual de contraproducente limitar con ciertas normas como “debes escribir ciertos contenidos o dos párrafos de siete renglones”

como sucedió en algún momento de la práctica, al notar que los estudiantes en su afán por salir de los compromisos escribían lo más sencillo y corto posible, decidimos poner las pautas, pero igual no funcionó, pues empezaban a aumentar el tamaño de la fuente de escritura al punto de escribir una palabra en dos renglones. Para los docentes, encontrar un equilibrio para guiar una sesión es todo un arte, para que sean efectivas las propuestas es necesario aclarar, como ya se dijo, qué resultados se esperan, ejemplificar cómo, pero dar esa libertad para elegir un camino a seguir, que los estudiantes construyan su medio para lograr los objetivos propuestos. En el siguiente fragmento del diario del maestro se puede constatar las percepciones de esa sesión:

**Jueves 22 de octubre de 2015**

**Grado 5°**

**Estudiantes asistentes: 14**

Hoy mi intervención se vio limitada, esto debido a que la profesora María comenzó con las actividades evaluativas del cierre de periodo, durante las últimas clases de lengua la maestra venía trabajando la noción del párrafo, por lo que en esta sesión no fue la excepción trabajarlo nuevamente para afianzar la escritura en los estudiantes. Algo que me llamó mucho la atención fue la directriz dada por la maestra: “deben escribir dos párrafos, cada uno de siete renglones, ya sea sobre la navidad, Halloween o el niño Jesús”, esto me pareció algo exagerado, ¿por qué era necesario ser tan explícito con la extensión?

Luego, durante mi intervención constaté el *por qué*, como estábamos en la segunda fase de la corrección, el objetivo era ser más coherentes con la escritura y para ello era necesario que se extendieran un poco más en el discurso, esto no fue un inconveniente para



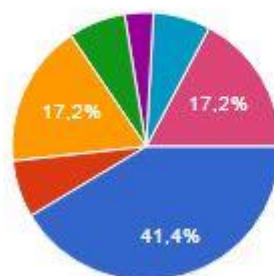


la mayoría del grupo, salvo por uno de los estudiantes, quien en su afán de cumplir con la consigna de la extensión recurrió a hacer que su letra fuera mucho más grande para así argumentar poco en un espacio considerable. (Fragmento diario)

### 9.3.3 Crisis de la legitimidad de la escritura por fuera de la escuela y en la vida cotidiana

Partiendo de estas experiencias preguntamos a los estudiantes, en una segunda encuesta, de qué les sirve escribir y que dicen ellos al respecto, pues partiendo de esto podríamos comprender el por qué resuelven sus compromisos de la forma que lo hacen:

¿Para qué sirve escribir?



Para aprender	12	41.4%
Para hacer tareas	2	6.9%
Para obtener conocimientos	5	17.2%
Para expresar sentimientos	2	6.9%
Para comunicarse con los otros	1	3.4%
Para conocerse mejor a sí mismo	2	6.9%
Para expresar ideas	5	17.2%



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

- En el marco de las posibles respuestas se encuentran que tres respuestas; “Para aprender”, “Para obtener conocimientos” y “para hacer tareas” están en estrecha relación porque los estudiantes asumen la escritura como un elemento de “causa y efecto” en el que se refleja que acuden a escribir para recibir algo a cambio, sea la evaluación o el visto bueno como aprobación o verificación de haberse apropiado de un contenido, la primera con un 41.4%, la segunda con 17.2% y la tercera con 6.9% opinan que escriben para este fin, esto, quizá a simple vista esta sea una respuesta acertada, porque posee cierto grado de veracidad pero se apropian de la escritura, como el vehículo para obtener el conocimiento, pues desde los primeros años escolares está la premisa de tener el cuaderno lleno, como sinónimo de haberlo aprendido todo, para Pérez Abril (2002) “esta escritura se inscribe en una práctica escolar de evaluación” (p,21). En este sentido, el autor propone que “Las prácticas de lectura y escritura orientadas hacia la evaluación, establecen una relación de validación e invalidación que es muy autoritaria y poco provechosa” (p.21) es por esta esta razón, que en la escuela la escritura está vinculada en función de la evaluación, como un mecanismo para que el docente constate que se han desarrollado las temáticas o se ha tomado nota del tablero, limitando así otros contextos de usos y funciones a ésta.

- Por el contrario, las opciones: “Para expresar sentimientos” con un 6.9% “Para comunicarse con los otros” con un 3.4%, “Para expresar ideas” con un 17.2%, estas respuestas indican que los estudiantes conciben la escritura como un acto comunicativo que trasciende los límites escolares y contempla que pueden coexistir otros escenarios en la escritura y con



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

finalidades diferentes a lo formativo y evaluativo; reconociendo la existencia de otros interlocutores. Para esto Pérez Abril, indica que:

A los estudiantes sí es gusta leer y escribir, lo que ocurre es que, en muchos casos, nos les gusta leer ni escribir lo que la escuela les propone, y sobre todo, del modo, o los modos como se lo propone (2002, p. 18).

Dicho lo anterior, no se puede asegurar que un estudiante, que no sea hábil en la escritura académica, no lo sea en otros contextos de su vida, en muchos casos, el mal rendimiento en la escritura en la escuela, se debe a la como ésta propone éstas prácticas y coarta que la escritura se genere en la escuela también como un acto comunicativo aislado de la evaluación.

- Como última respuesta a analizar, está “Para conocerse mejor así mismo” con el 6.9% para un total de dos estudiantes que reflejan que las prácticas de escrituras son válidas, al menos para ellos, desde ámbitos que superan la academia. Información que vislumbra un aspecto creador de identidad y libertad que contribuye a la resignificación de esta práctica.

A modo de conclusión, la escritura es concebida aún por la mayoría, como una práctica de corte exclusivamente lingüístico, algunas veces psicolingüístico, pero aún no logra llegar a un nivel sociocultural, donde escribimos para los demás, conscientes de nuestro contexto y escribimos en un ámbito académico donde nos evalúan pero no exclusivamente con este fin, en palabras de Lomas:



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

En lo que se refiere a la escritura, es obvio que se trata de una destreza cognitiva, lingüística y social cuya utilidad trasciende el ámbito de lo estrictamente escolar. Por ello, la enseñanza de la escritura debería tener en cuenta los usos y funciones de la lengua escrita en nuestras sociedades: desde la escritura de carácter personal (diarios, agendas, poemas...) hasta la escritura funcional (resúmenes, solicitudes, correspondencia...), desde la escritura expositiva (ensayos, informes, textos académicos...) hasta la escritura persuasiva y prescriptiva (editoriales, anuncios, artículos de opinión, instrucciones de uso...). En consecuencia, enseñar a escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y diferentes destinatarios, es hoy la única forma posible de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición y al desarrollo de la competencia escritora del alumnado. (2016, p. 41)

Partiendo de lo anterior, se hace evidente la necesidad de volver sobre el texto, no de desechar los listados y cortas frases sino buscar un mecanismo por el cual retomando los productos se puedan mejorar y es ahí donde la corrección textual, el volver sobre el texto, el dejar a un lado escribir para la nota sino para nosotros para mi compañero, incluso para mí mismo toma el control de esta investigación.

#### **9.4 La corrección como instrumento de resignificación.**

En este apartado queremos centrarnos en un aspecto que fue fundamental durante el proceso de investigación, pues éste transformó profundamente nuestra visión del proceso de escritura en el ámbito académico. Es necesario aclarar, que en ningún momento se planeó hacer un proceso de corrección textual que fortaleciera los escritos de los estudiantes, situación que nos llevó a realizar una adaptación a la secuencia, pues era necesario



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

reconocer que aunque éstos escritos carecían de cohesión, coherencia y signos de puntuación (aspectos que erróneamente creímos que ellos tenían aprendidos y por ello no fueron incluidos en las sesiones de la secuencia), los estudiantes manifestaban ideas muy buenas y que era posible rescatar esos textos, no volviendo a escribir uno nuevo, sino volviendo sobre éste y corrigiendo lo que fuese pertinente.

La corrección se posicionó en nuestro trabajo didáctico como una necesidad que surge desde el propio desempeño académico universitario; escribir para nosotras era una labor exigente y que se tornaba cada vez más compleja, pero gracias a la corrección que realizaba nuestra asesora Paulina entendimos que es posible alcanzar la claridad sin necesidad de abandonar lo existente. En los procesos de reescritura, comparábamos los textos y cada vez nos convencíamos de que las prácticas de escritura serían más fluidas y provechosas si desde la escuela se hiciera la apuesta por corregir en vez de evaluar (sin aseverar que la evaluación no sea importante). Para nosotras la corrección es una herramienta muy potente pues posibilita:

- Volver sobre el texto, es decir, escribir de una manera más consciente y con un objetivo comunicativo claro.
- Valorar la calidad del contenido.
- Revisar cohesión, coherencia y demás aspectos gramaticales.
- Reorganizar las ideas, contribuyendo a la creación de la estructura a seguir en el texto.

Considerando lo anterior, se puede afirmar que estos elementos son componentes de una buena práctica de escritura, y si desde la escuela se trabaja en éstos, nos atreveríamos a decir que mejorarían la percepción de los estudiantes sobre la escritura, contarían con



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

herramientas de convivencia democrática, y tendrían posiblemente mejores resultados en los ámbitos de la educación superior.

Por su parte, Daniel Cassany, en su libro *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*, recoge los diferentes problemas que se presentan en el aula de clase, realiza una reflexión teórica y práctica sobre esta labor que afecta a docentes y alumnos; en él propone que

La corrección se refiere precisamente a la utilización de estos datos, a la manera cómo se comunican al alumno, que es el principal interesado. El objetivo principal de corregir es que éste comprenda las imperfecciones cometidas y que las reformule, de manera que no se repitan en el futuro (1996, p. 26)

Dicho lo anterior, la corrección, es quizá vista desde el temor y el miedo al fracaso y no como una posibilidad de encontrar las falencias para resolverlas y mejorar los productos, tal cual como nos pasó en la universidad, siempre producía una sensación compleja; no obstante comprender el ejercicio de corrección implica, como afirma Daniel Cassany

Los errores tampoco son pecados terribles de los que tengamos que avergonzarnos, ni cicatrices que tengan que llevarse toda la vida. En definitiva, este planteamiento tradicional es el causante de la sobrecarga de trabajo del maestro, de algunas de las frustraciones del alumno y de una imagen errónea de lo que supone aprender lengua y aprender a escribir. (1996, p. 17)

¿Por qué en la escuela no hay una retroalimentación de lo escrito, una corrección conjunta o individual? A partir de nuestra experiencia, consideramos que era necesario



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

implementar esta práctica con nuestros estudiantes, pero nunca lo hicimos de forma intencional, más bien fue un afortunado accidente, inicialmente por la respuesta de los estudiantes en clase, y no menos importante por los resultados con la escritura.

Vale la pena resaltar, que ante esta práctica de corrección los estudiantes tuvieron una excelente respuesta, pues obtener la atención de un estudiante es algo sencillo pero lograr que todo el curso atienda y participe es realmente significativo. Tal como anotamos en uno de los fragmentos de nuestro diario:

**Jueves 03 de septiembre**

**Grado 5°**

**Estudiantes asistentes: 15**

El panorama con 4° es totalmente diferente, se pudo continuar con la secuencia, hoy era la primera vez que ellos son sometidos a una corrección, queríamos mostrarles, como siempre lo ha hecho la profesora Paulina, que para escribir es necesario corregir, porque no se escribe solo para los profesores en la escuela, podemos ser leídos por otras personas.

Al inicio de la clase estaban un poco perdidos, pero una vez que Daniela comenzó a orientarlos con preguntas, entendieron la dinámica de la corrección, incluso hubo algunos voluntarios que pasaron al tablero para corregir sobre la proyección del video beam, durante las correcciones se cumplieron las normas de respeto por el compañero, y hasta me atrevo a decir que entendieron el *por qué* es importante corregir, solo nos queda esperar a que el próximo jueves, cuando le devolvamos los textos con comentarios, se vea reflejado en su trabajo. (Fragmento diario)



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

A continuación queremos ilustrar este proceso con algunas evidencias obtenidas de los estudiantes del grado quinto: en éstas se podrá observar una primera entrega, donde como se había mencionado antes, predomina la escritura oracional, carente de cohesión y sin ahondar en los aspectos que ahí se mencionan; además la ausencia de signos de puntuación, este primer escrito nos deja entre ver que ellos escriben como hablan:

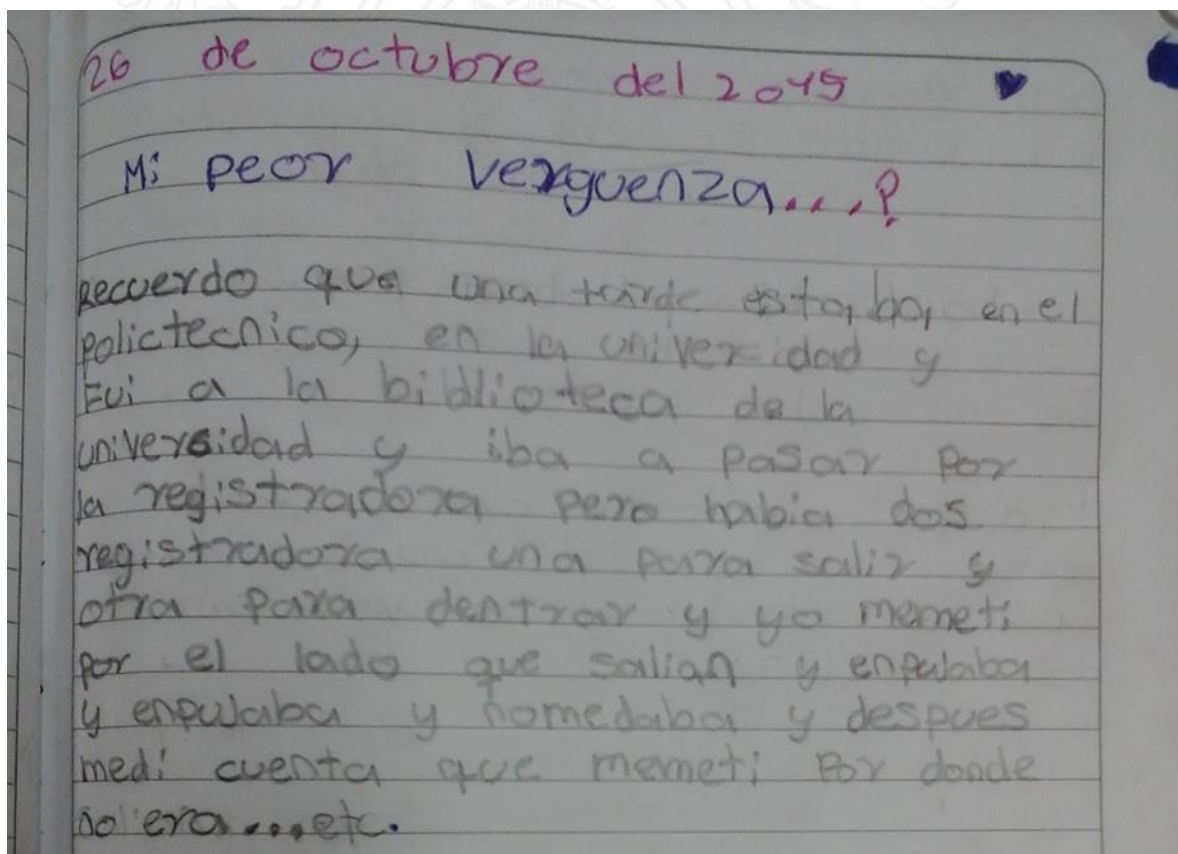


Ilustración 11. Evidencia de escritura 3

Para la segunda entrega, es pertinente analizar, aspectos no tan superfluos como ausencias de tildes o errores de carácter ortográfico, sino que nos centraremos en otros elementos, en como el texto intenta dejar atrás la escritura oracional mediante la implementación de la cohesión y la coherencia. Además es importante resaltar que el





segundo borrador vemos cómo se contextualiza un poco más e intenta ser más específico con el lector, pues se piensa en uno diferente al docente.

Recuerdo que cuando era estudiante en el politecnico, una tarde fui a la biblioteca a buscar algo. cuando me disponia a entrar, me di cuenta que tenia que pasar por una registradora pero habian dos y no sabia por cual entrar porque no veia ningún letrero que dijera "entrada" o "salida". Sin darme cuenta me meti por donde no era, y empujaba y empujaba y no me daba. Al rato cai en la cuenta de mi error, ¿por que lo hice? Porque la gente me miraba y se reia y yo no sabia porque.

Y despues dedarme cuenta que estaba en el lado equivocado sali corriendo y no volvi entre dos semanas.

Ilustración 12. Evidencia de escritura 4

- **Coherencia:** como una ausencia de información que complete las ideas que crean una unidad semantica entre la idea central y complementarias en los párrafos, en la



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

primera fase de escritura, en la mayoría de los textos en ambos grupos reflejaba, cierta falta de conexión entre los párrafos, hasta tal punto que saltaban de un tema a otro sin hacer primero una transición entre las ideas o vínculo estructural entre los mismos párrafos. Un ejemplo en el primer escrito comienza así “ recuerdo que una tarde estaba en el politecnico, en la universidad y fui a la biblioteca de la universidad”, mientras que en el segundo se puede apreciar lo siguiente: “ Recuerdo que cuando era estudiante en el politecnico, una tarde fui a la biblioteca a buscar algo”, si se observa el primer borrador se puede evidenciar la existencia de una laguna en la información presentada, es como si al leer la descripción se inferenciara que por estar en el Politécnico se es estudiante, quizá el grupo no contempló que se puede estar en una universidad en calidad de visitante o por múltiples razones.

- **Cohesión:** este es uno de los aspectos en que los estudiantes adolecen más, los escritos son una muestra de la ausencia de elementos que enriquecen o dinamizan la estructura lógica del contenido textual; estas falencias se evidencian cuando los estudiantes al escribir omiten el uso de la puntuación como herramienta para dar un sentido entre oraciones y marcar las pausas en el texto, referente a este aspecto se debe mencionar que aunque en el primer texto la ausencia de puntuación es muy evidente registrándose así sólo una coma y tres puntos suspensivos al final, mientras que el segundo se puede ver cómo incrementa el uso de la coma y el uso de los signos de interrogación para marcar el ritmo en el párrafo. Además el empleo de conectores es limitado, reduciéndose sólo a “y” o “después”, siendo el primero el más utilizado en la mayoría de los casos. Por último, es necesario mencionar que el



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

orden o repetición de las palabras altera la comprensión y la legibilidad del texto, volviendo a éste difícil de leer.

- **Variación:** en este apartado, se hace referencia a la complejidad sintáctica y semántica que usaron los estudiantes en la transición entre los dos textos, aunque quizá los riesgos, precisiones y riquezas léxicas no sean tan elevadamente notorias, no son la ausencia en este caso, sino que se ven reflejadas en baja medida pero son aún más significativas que otros aspectos, puesto que es sobre estos recursos que se enriquece el aprendizaje de las prácticas de escritura. En la segunda entrega del texto, se parecía como las oraciones, empiezan a cobrar un sentido lógico entre sí para formar los párrafos, así como otorgarle legibilidad a un texto aparentemente sencillo.

A manera de reflexión, considerar la corrección como una herramienta que soporta y enriquece las prácticas de escritura, pues éstas aparte de brindarle otra perspectiva a los estudiantes, también es un mecanismo que debe exhortar a los maestros a pensar hacia a qué aspecto se está enfocando la evaluación de éstas prácticas, pues no debe ser un escribir para evaluar sino para mejorar la calidad de los textos que producen los estudiantes, y así trascender hacia otros componentes vitales de la escritura; lo cual es imperativo si se desea producir un cambio significativo en torno a dicha práctica

Zamel (1985) y Sommers (1982) hacen algunas críticas interesantes sobre nuestros hábitos de corrección, después de analizar muchas correcciones efectuadas por maestros. Afirman en primer lugar, que tenemos tendencia a concentrarnos en los aspectos más superficiales y locales del texto (puntuación, normativa, una frase sin sentido, etc.) y a descuidar aspectos más básicos y globales (coherencia, registro demasiado formal, etc.). O sea, que somos muy rigurosos con la forma de los textos -¡no dejamos pasar ni una!- mientras a



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

menudo hacemos la vista gorda con los errores de fondo, los que afectan al contenido.

(Cassany, 1996, p.32)

El proceso de corrección en los estudiantes, suscitó en ellos, malestares iniciales, sobre todo por la “fatiga” que resulta de leer, re leer, analizar y comparar, pero fue precisamente esos procesos lo que fortalecieron esta práctica. Para los estudiantes, leer a sus compañeros sin ser juzgados y sin juzgar, les propició la oportunidad de leer y ser leídos. Para Pérez Abril esta práctica produce sentido a la escritura y a la lectura, y deja a un lado el escribir por exclusiva supervivencia escolar

Este tipo de lectura, con sentido, está desvinculada de práctica evaluativa alguna y se constituye en escenario para la conceptualización, sin acudir a la instrucción unidireccional. Vale la pena mostrar que en ningún momento del proceso hay validación o invalidación de los modos como los estudiantes interpretan o analizan los textos, no se requiere la cuantificación ni la calificación. Se requiere el análisis, la puesta en común, la discusión, las lecturas de tipo literal, inferencial y crítico. (2002, p. 23)

La perspectiva de los maestros es confundir la corrección con la evaluación, por tal motivo los textos escritos en las escuelas no tienen mayor trascendencia, pues siempre se está pensando en función de recompensar o castigar con la nota, según sea la pertinencia. Sin embargo, los estudiantes aunque al principio estaban reacios, entendieron la lógica de la

1 8 0 3

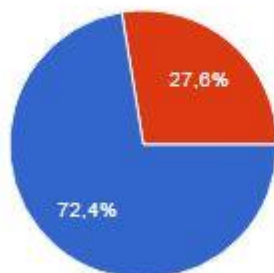


UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

corrección, dejaron de pensar en una nota y esto fue lo que respondieron en la encuesta:

**Con respecto a la corrección de la descripción del personaje, ¿qué tan útil fue?**



Mucho	21	72.4%
Poco	8	27.6%
Nada	0	0%

Para nosotras era muy importante conocer la percepción de los estudiantes luego de que éstos hallan sido sometidos por primera vez a un proceso de corrección de un texto en lo que llevan de su corta vida escolar. Con esta encuesta confirmamos que corregir en la escuela es algo útil y eficaz, no lo decimos nosotras, si no vetiún estudiantes pertenecientes a los grados cuarto y quinto del CER La Morena, correspondiente al 72.4% de los encuestados, pues éstos consideran que el proceso de corrección de la descripción del personaje fue de mucha utilidad. Asimismo constatamos que es posible realizar procesos de corrección con los estudiantes, comprobamos que “la corrección es una técnica didáctica más de la clase. Como cualquier otra debe ser: flexible, variable, adaptable y también... prescindible” (Cassany, 1996, p.57), para esto es necesario establecer unos criterios, objetivos y unos roles claros. A continuación nos referiremos a los factores que potenciaron esta transformación:

- **Objetivo:** éste apuntaba hacia la creación de una descripción multimodal, para ello se propuso, a partir de un personaje significativo para ellos, la indagación y recolección de la información necesaria para construir la descripción a profundidad; aquí la corrección fue un mecanismo que propicio el análisis y la



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

mejora de la actitud de la escritura, pues permitió concentrarnos en pulir la calidad del contenido del texto.

- **Sujeto corrector:** para esto se utilizaron diferentes métodos de corrección: comentarios de los textos por parte de las maestras, retroalimentación a nivel grupal e individual y reentrega de un texto de característica multimodal, involucrando a los estudiantes en el proceso de corrección, lo que reveló que es posible generar un aprendizaje colectivo y eliminar el temor a ser leído por otros, enmarcado siempre en el respeto. En este aspecto se presenta la colaboración mutua entre los estudiantes y las maestras como un modelo que permite un verdadero acercamiento al texto y así llegar a comprender lo que realmente se quiere transmitir en el escrito.
- **La interacción:** el trabajo en equipo suscita el intercambio de perspectivas y conocimientos entre los estudiantes sobre un tema específico, fortalece la convivencia y refuerza la comunicación entre ellos al momento de discutir sobre la manera más clara para expresar una idea, con el fin de alcanzar una meta en común, que en este caso es la producción textual.
- **Los criterios:** éstos variaban según el objetivo de la sesión: organización de la información obtenida, estructuración del texto o la presentación final de la descripción, lo que permitió atender diferentes aspectos (organización de las ideas en el texto, información pertinente, ortografía, puntuación, entre otros) al momento de corregir.

Por otro lado, el 27,6%, un total de ocho estudiantes, expresan cierta indiferencia frente a la utilidad del proceso de corrección, esto puede deberse a que las estrategias no fueron lo



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

suficientemente atractivas o a la pérdida de interés o entusiasmo, quizás fue el hastío producido por la exigencia al momento de reescribir. Teniendo en cuenta la relación con la escritura preexistente en la escuela, el que se le suma un nuevo requerimiento a una práctica que no se disfruta, resulta desafortunado y limita la adquisición de nuevos aprendizajes, aquí el “escribir se convierte en algo lejano a uno mismo, en una obligación escolar más, pesada y aburrida, en un *rollo*” (Cassany, 1996, p. 16).

Y por último, podemos decir que se cumplió la meta de transformar, de manera parcial, la concepción existente de escritura, esto fue gracias a la corrección, y se evidencia en la última respuesta de la encuesta, en la cual el 0% corresponde a “Nada” útil, esto es una muestra de que nuestra intervención tuvo cierto impacto, fuera positivo o negativo, en los estudiantes.

Como se había mencionado anteriormente, los estudiantes del CER La Morena nunca habían sido sometidos a un proceso de corrección en la escuela, este sin duda fue un cambio que al inicio tuvo cierta resistencia, pues éstos estaban acostumbrados a escribir para obtener una nota y a producir distintos textos para ese fin. La mayor dificultad encontrada durante este proceso fue que los estudiantes no contaban la suficiente autonomía para realizar los compromisos que se dejaban para la siguiente semana, cuando nos encontrábamos en la fase inicial de la corrección, se le hizo la respectiva devolución a cada equipo de la descripción con comentarios para ordenar el escrito, a la siguiente clase no fue posible recuperar los textos sobre los que estábamos trabajando, sin mencionar que ningún equipo trabajó sobre las sugerencias hechas a sus textos; a raíz de esto, optamos por reducir el nivel de exigencia en los acuerdos para siguientes sesiones y realizar la mayor parte de la



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

producción en clase. Una vez los estudiantes comprendieron la mecánica de la corrección, se mejoró la dinámica de la clase y adoptaron un rol más activo. Un valioso aprendizaje para nosotras fue descubrir que si se realiza un debido acompañamiento en las prácticas de escritura, es posible motivar a los estudiantes a escribir textos creativos y que éstos se sientan a gusto haciéndolo.

Ahora bien, pensar en las prácticas de escritura como medio de catarsis, puede ser una herramienta útil para lograr un acercamiento a las prácticas letradas, pero bajo nuestro punto de vista, nos parece algo ambiguo y peligroso porque se pierde la rigurosidad característica que debe tener la enseñanza de la lectura y la escritura, se corre el riesgo de sufrir un estancamiento por parte del estudiante al punto de no querer escribir ni leer algo que no sea sobre su propia experiencia, por gusto personal o por interés.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## 10. Multimodalidad: otra perspectiva de las prácticas letradas

En este capítulo pretendemos analizar los diferentes textos multimodales creados por los estudiantes del CER La Morena, el interés por lo multimodal surge de la preocupación por vincular en la escuela una práctica de escritura distinta a la tradicional (análoga), en la que sólo es necesario el lápiz y el papel para producir un significado a través de las palabras; no decimos esto con el ánimo de menospreciarla, sino que al vivir en una época, como la nuestra, en la que es posible comunicarnos valiéndonos de otros medios y gracias a la ayuda de distintos elementos tecnológicos, es posible salirse del esquema y pensar que existen otras alternativas para la comunicación. Además es innegable que los avances tecnológicos, que cambian y se transforman cada día con mayor rapidez, dan cuenta de las nuevas modalidades para el tratamiento y desarrollo de la información siendo así la tecnología una plataforma que se ha convertido en necesaria para el desarrollo de las prácticas escolares, pero ésta tiende a estandarizarse exclusivamente a la cátedra de tecnología, desconociendo que hay una transición existente entre las páginas del libro y la pantalla de la computadora, asimismo, la implementación de la imagen digital se ha posicionado como un complemento directo del texto, tanto así que muchas veces no hace falta texto literal para comprender un mensaje concreto.

Ahora bien, las prácticas de escritura observadas bajo la perspectiva lingüística, constan de codificación y decodificación, en sí es un sistema de doble articulación entre el emisor y el receptor, donde se obtiene un significante y un significado, situación que es bien conocida en las prácticas escolares y a veces tan repetitiva que termina entorpeciendo el fortalecimiento de las mismas. Por esta situación es que se hace una apuesta por enmarcar las prácticas de escritura sobre un enfoque multimodal, con el objetivo de resignificar



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

dichas prácticas, pues éste no parte sólo de un significado y un único sentido.

En palabras de Kress & Theo Van Leeuwen:

En el registro de la lingüística tradicional el sentido se realiza una vez, por decirlo de alguna manera. Por contraste, nosotros vemos que los recursos multimodales están disponibles en una cultura acostumbrada a construir sentido en cada uno de los distintos signos, en todos los niveles, y de cualquier forma. (2011, p. 3)

De manera que, la multimodalidad es comprendida como otro medio de codificación semiótica cruzada que emplea recursos, tales como la música, las imágenes, la fotografía, los sonidos, y una gran variedad de otros medios simbólicos. Es necesario aclarar, que el uso de estos medios no se debe dar como un añadido al texto, sino que estos elementos también codifican y decodifican, tal como lo hace una buena lectura o un escrito. En el texto *Escribir en un mundo de representaciones multimodales* los autores indican que “Para indicar las diferencias fundamentales debemos cambiar de enfoque, de metáforas y de “orientaciones”, por ejemplo para de escribir *a confeccionar textos; de composición a diseño* y de la *convención* (adherencia a la misma) a la *retórica*” (Kress y Bezemer, 2000, p.65). Es decir, la enseñanza monomodal y tradicional de la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura debe ser redireccionada a comprender un mundo atravesado y mediado por la tecnología que a su vez representa la diversidad social y cultural en la que estamos inmersos.

Hay que mencionar que, la necesidad de resignificar las prácticas de escritura y usar la multimodalidad como vía para esto, responde al reconocimiento de la escuela como un



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

espacio que pertenece a un contexto sociocultural y no a un lugar aislado, en la que es posible tejer distintos modos de significación en relación con el lenguaje, en este orden de ideas “dentro de un dominio sociocultural dado, el ‘mismo’ significado puede expresarse muchas veces en distintas formas semióticas” (Kress & Theo Van Leeuwen 2011, p.1). Dicho lo anterior, reconocemos que somos seres diversos y pluriculturales y que si aprendemos partiendo de esta premisa, las prácticas académicas pueden adquirir valores diferentes, logrando así mejores apropiaciones. Así, la multimodalidad como recurso semiótico de comunicación enmarca distintos medios de composición, Gunther Kress y Theo van Leeuwen (2011) en el texto *Discurso multimodal: los modos y los medios de la comunicación contemporánea*, brindan los siguientes componentes necesarios para producir sentido:

- **Discurso:** éste comprendido desde la diversidad existente alrededor de los distintos conocimientos construidos socialmente y adquiridos en distintos ámbitos, y al estar la escuela inmersa en un contexto específico, en el que convergen las creencias, ideologías, visiones de mundo, culturas, pensamientos, etc., es posible producir diferentes discursos, según el interés comunicativo y el receptor. El sentido es ver cómo se enfoca éste y cómo se comunica dentro del texto.
- **Diseño:** es el punto de encuentro entre el contenido y la expresión, aquí es donde se conjugan los recursos y las combinaciones de los modos semióticos, es el medio que permite entender el discurso; éste puede adoptar diferentes formas según sea la intensidad comunicativa.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

- **Producción:** se refiere a cómo se organiza y articula de forma semiótica el material para que éste adquiriera un sentido que trascienda la literacidad.

- **Distribución:** este aspecto no es de carácter semiótico, es el vehículo por el cual se transmite el mensaje, facilita las funciones pragmáticas y de distribución.

Por otro lado, Kress y Bezemer (2000) en el texto Escribir en un mundo de representación multimodal se proponen unas categorías para entender los supuestos que componen la escritura multimodal:

- **Signos y creadores de signos:** la creación de signos a partir de recursos semióticos, conforme sea la necesidad, teniendo en cuenta las limitaciones y posibilidades encontradas en el aula de clase.
- **Interés:** tiene un doble valor, *representacional*, la vía más adecuada para plasmar el objetivo utilizando los recursos con los cuales se disponen; y *comunicativo*, en el sentido de tener en cuenta cómo puede ser mejor la relación bidireccional con el público, es decir, tener presente el entorno social, cultural, económico, político y tecnológico.
- **Diseño:** es la praxis mediante la cual se reúnen los intereses de quien diseña y se caracterizan de forma que sea coherente con el público, el objetivo y los propósitos comunicativos.
- **Texto:** es el instrumento en el que se materializan los propósitos y en él conjugan las características mencionadas anteriormente.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

- **Modo:** hace referencia a aquellos componentes que mediante una necesidad social son configurados para crear un significado específico, ejemplo de esto es la imagen, tipo de fuente y distribuciones en las páginas, vídeos y todos aquellos recursos empleados como insumos para la construcción de textos multimodales.
- **Medio:** en el aspecto material, el medio se refiere a la sustancia física en la cual se presenta el significado y expone a los otros, ejemplo: papel, voz, incluso la pantalla misma.
- **Sitio de despliegue:** es el espacio o plataforma en el que dispone el medio para la realización de un texto como signo.

En cuanto a la implementación de la multimodalidad en la escuela, es necesario aclarar que para este fin se utilizaron dos medios de presentación para la construcción de la descripción multimodal, en el caso del grado cuarto se optó por utilizar Power Point y en quinto se usó Prezzi, debido a la versatilidad que éstos aportan a la creación de presentaciones.

En primer lugar, haremos énfasis en las producciones del grado cuarto, éstas son resultado final de la realización de la descripción a profundidad, como entrega final, los estudiantes debían crear una presentación con características multimodales. Es necesario aclarar que la multimodalidad que no se les presentó al final como un contenido aislado o desvinculado del trabajo que se planteó con la secuencia didáctica, sino que durante toda la práctica, la multimodalidad (Véase *Anexo 5. Secuencia didáctica Por sus hechos los conoceréis*) fue un eje central y que fue introducida y ejemplificada en varias de las sesiones.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

En general, los estudiantes de cuarto eligieron como medio para la creación de significado, la implementación de la imagen y el texto, dentro de un abanico de posibilidades como la música, efectos de sonido para generar distintos matices en la lectura, vídeo y fotografía. Así, en el momento de diseñar las presentaciones, se evidencia el modo de configuración escolar preexistente de cómo es una presentación en Power Point, descartando los saberes propiciados en clase sobre aspectos multimodales. Además es necesario mencionar que durante la etapa de finalización del montaje en el programa ofimático, suscitó en ellos ciertas dificultades que por el desconocimiento y la poca apropiación de los medios digitales guiados a prácticas académicas entorpeciendo el desenlace de la propuesta multimodal.

A continuación, analizaremos a la luz de los conceptos mencionados anteriormente, uno de los textos hechos por los estudiantes de cuarto, en la que se describe el primer día de clases de uno de sus compañeros

**• UN DÍA DE ENERO DE EL AÑO 2010 J\*\*\* P\*\*\*\* R. SE  
LEVANTO, ANSIOSO POR LO QUE SERÍA SU PRIMER DÍA  
DE CLASE DE EL CICLO DE PRIMARIA**



*Ilustración 13. Diapositiva 1*



En cuanto al diseño, esta primera diapositiva se evidencia la jerarquía del texto y sobre la imagen, lo que limita las características multimodales del texto; porque la imagen, aunque contextualiza un escenario educativo, como lo es una escuela, está cumpliendo una función complementaria en lugar de aportar un significado que se pueda decodificar por sí misma, sin la necesidad del texto escrito.

**• SE LEVANTÓ A LAS 5 AM, SE BAÑÓ, SE VISTIÓ CON SU NUEVO UNIFORME, DESAYUNÓ, SE CEPILLO Y SE DISPUSO PARA IR A LA ESCUELA**



Ilustración 14. Diapositiva 2

En cambio, en la segunda diapositiva, la producción fue mejor lograda, en el sentido que las imágenes están ordenadas semióticamente de manera que se pueden leer fácilmente y de manera secuencial, entendiendo el mensaje, incluso sin la necesidad del texto, pues ésta se vale por sí misma, y cumple con una intensión comunicativa clara. Situación adversa a la diapositiva número uno, en la cual no se ejecuta una relación entre el contenido y la expresión al no tomar una forma que logre por lo menos vincular el texto con la imagen.



• EL LLEGÓ A AL ESCUELA ASUSTADO Y NERVIOSO PORQUE SE  
HABÍA CHOCADO EL AUTO EN EL CUAL VIAJABA A LA  
ESCUELA



*Ilustración 15. Diapositiva 3*

También se puede percibir el interés de los estudiantes por representar de la manera más adecuada la descripción, de forma que sea comprensible para cualquier lector; pero en cuanto al nivel comunicacional se evidencia la falta de profundidad, pues ésta se enmarca en una situación social no es tenida en cuenta por los estudiantes, pues no pensaron que su texto podría comunicar algo a alguien.

Por otro lado, las presentaciones del grado quinto también se evidencia el uso de la imagen y el texto escrito, al igual que cuarto predominó el dominio de la imagen como medio semiótico para la creación de signos, lo que nos lleva a pensar que los estudiantes tienen una concepción limitada al momento de elegir los medios simbólicos con los cuales representar.





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación



Ilustración 16. Diapositiva 4

A primera vista, se puede decir que tanto en la elección del diseño y el tipo de texto existe una concordancia, a su vez resulta llamativo para el lector; ya que se refleja el ejercicio de indagación sobre el personaje y un hilo conductor que

permite una lectura comprensible, es decir, que en el medio y el sitio de despliegue se materializa, de cierta manera, la significación.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación



Por: Valentina Vargas, Jose David Lopera y Mariana Angel

Trabaja como profesor en la institución CER La Morena, enseña sociales, matemáticas, geometría, religión y ética, le da clase a los grupos 3, 4 y 5.

El profesor Carlos es muy amistoso porque nos hace reír, es muy amable con los niños y hace caras muy graciosas. También es muy inteligente y en las clases explica muy bien los temas.

*Ilustración 17. Diapositiva 5*

En lo concerniente al discurso, se puede decir que está orientado hacia un público específico, el lenguaje empleado es sencillo y explicativo, y a diferencia del grado cuarto estos se apoyaron mucho más en el código escrito. Lo que nos deja entre ver que ninguno de los grupos asimiló que no era el texto o la imagen como un apoyo, sino una unidad de significado conjunto y no aislado del resto.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

# GUSTOS



*Ilustración 18. Diapositiva 6*

En el sentido de la producción, en este aspecto de la presentación podemos constatar que se logra una articulación entre las ideas que superan lo literal y trasciende a al código escrito, pues se sugiere, sin la necesidad de muchas palabras cuáles son las preferencias de su personaje en cuanto a la comida y sus pasatiempos.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## ¿Por qué es importante el profesor Carlos para nosotros?

Porque es un buen profesor, nos enseña muchas cosas, es amable, cariñoso y culto. Nos alienta a seguir adelante.

Porque nos trata muy bien y nos explica una y otra vez hasta que entendamos.



Ilustración 19. Diapositiva 7

Por último, se puede comprobar el interés comunicativo de los estudiantes del grado quinto al reconocer el impacto del Profesor en sus vidas, éstos demuestran la importancia social del personaje al decidir hacer su descripción sobre él; lo cual es un aspecto significativo para la comunidad académica en general.

### 10.1 Algunos aprietos.

En ambos grupos se encontraron dificultades en el dominio básico de los recursos tecnológicos, en especial con el manejo de los programas elegidos para materializar la descripción. Las falencias halladas en los estudiantes responden a la transversalización general (desaparición) de la materia Tecnología, lo cual resulta incoherente al ser La Morena una institución que cuenta con una buena dotación digital, el hecho de que se transversalice no significa que se vayan a suplir la necesidades de los estudiantes, ni mucho



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

muchos que se les capacite en el uso de los recursos digitales, durante la etapa de finalización de la secuencia la falta de autonomía del estudiantado con respecto a la distinción entre el uso de los medios digitales en un entorno educativo diferente a uno de esparcimiento, un factor influyente es la edad (9 a 12 años) y a que la escuela no los ha educado para usar estas herramientas con un fin diferente al entretenimiento o distracción; esto se reflejó cuando en la institución se les dio el acceso a los computadores y tabletas con el objetivo de realizar consultas y su concentración se desvió a otras actividades como YouTube y juegos en línea, esto fue una consecuencia de la casi inexistente planeación y acompañamiento por parte de los docentes en este aspecto; como afirma Area citado en Boza (2009, p.4) “la tecnología por sí misma no genera aprendizaje de forma espontánea, sino que depende de los fines educativos, de los medios didácticos y de las actividades que realizan los alumnos con los ordenadores en el aula”.

### ***10.2 Algunas consideraciones.***

La escuela trae una tradición frente a la producción de textos escritos, se limita sólo a pedir un dibujo después de una lectura o a resumir, pero no se atreve a pensar su contexto, escribir sobre él e innovar en las prácticas, incluyendo los videos, el sonido, la música, la imagen y la kinestésica. Habría que decir también, que los docentes no están familiarizados ni con la multimodalidad ni con el manejo de las TIC, pues no se es formado para eso y no hay interés por parte de los mismos en actualizarse; así lo propone Stein (2003), citado por Javier González, “Aún existen barreras a la inclusión de textos de producción multimodal de los estudiantes en la educación formal. En parte esto se debe a la falta de un discurso común sobre los textos multimodales” (González, 2013, p. 103).



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

En la escuela, si hay escenarios posibles, pues en ésta convergen las diversidades que generan el conocimiento, tal vez el inconveniente es tratar de generar esos escenarios, en poblaciones estructuralmente encasilladas y destinadas a un único modo.

Por otra parte, para lograr los objetivos de una educación que produzca estudiantes preparados para contribuir activa, crítica y responsablemente a los cambios sociales, tenemos que considerar de qué manera el uso de la tecnologías de información y comunicación influye, da forma y transforma las prácticas discursivas y cómo podemos de la mejor forma posible integrar el uso de nuevas tecnologías en el currículo. (Farias, 2003, p. 30)

Es así, como la escuela para cambiar sus visiones de enseñanza debe, comprender los nuevos hallazgos tecnológicos y mediar con estos de forma asertiva para así redireccionar las concepciones de aprendizaje, desarrollo, y puesta en escena de las actividades escolares en medios diversos.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## 11. Anexos

### 11.1 Anexo 1. Actividades diagnóstico

#### Primera actividad:

**Objetivo general:** identificar los procesos de escritura de los estudiantes desde la lectura de imágenes.

Descripción de la actividad: desde la lectura de cuatro imágenes, de un personaje, un lugar real del mundo, un elemento mágico y un villano, crear y escribir una historia en equipos de cuatro estudiantes, al finalizar la escritura se socializa con los compañeros.

Orden de la actividad:

1. Indagación de saberes previos: se les muestra cada una de las imágenes al grupo en general.

- ¿Identifican las imágenes?
- ¿Conocen los personajes?
- ¿Les gusta lo que ven?
- ¿Han visto esas imágenes en alguna historia o cuento?
- ¿Qué creen que es un cuento?
- ¿Han leído algún texto que tenga esas imágenes o sólo las han visto en audiovisuales?

2. Se divide el grupo en equipos de 5 estudiantes, según las afinidades de los alumnos.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

3. Se explica el procedimiento de escritura en base a las 4 imágenes asignadas y se da un espacio de 30 minutos para la discusión y redacción grupal

4. Se elige un vocero por cada grupo para que explique la historia que creó su equipo, sin leer el texto.

### **Segunda actividad: Retrato sorpresa**

**Objetivo:** Acercarse a los estudiantes por medio de la revelación de sus gustos e intereses. Partiendo de la creación de cuatro versos libres.

**Descripción de la actividad:** consiste en la creación de cuatro versos, cada uno con una descripción, ya sea de un animal, de un objeto que le guste, de un ser fantástico o un sentimiento, ubicándolo en un lugar ya sea un lugar del universo, un lugar de la casa, una parte del cuerpo o un lugar extraño, ejemplo: una pluma en la cárcel, una serpiente en la luna, melancolía en el balcón y dragón en los ojos. Posterior a esta escritura se antepone a cada verso la palabra "Soy". Así el resultado del ejercicio puede arrojar textos como: "Soy una pluma en la cárcel, soy una serpiente en la luna, soy melancolía en el balcón y soy un dragón en los ojos".

Luego se pide a cada estudiante que haga un autorretrato de como se ve a sí mismo; sin marcar la hoja se rotan entre los compañeros para que otro identifique a quien pertenece el verso y el dibujo en forma de socialización.





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## 11.2 Anexo 2. Encuesta 1



### Encuesta 1

\*Obligatorio

#### ¿Qué es escribir? \*

- Producir un texto con letras
- Producir un texto con letras e imágenes
- Dibujar
- Representar ideas por medio de signos
- Componer libros, cuentos, poemas y discursos

#### ¿Para qué sirve escribir? \*

- Para aprender
- Para hacer tareas
- Para obtener conocimientos
- Para expresar sentimientos
- Para comunicarse con los otros
- Para conocerse mejor a sí mismo
- Para expresar ideas

#### Con respecto a la escritura de la descripción del personaje, ¿qué tan útil fue? \*

- Mucho
- Poco
- Nada

#### Con respecto a la corrección de la descripción del personaje, ¿qué tan útil fue? \*

- Mucho
- Poco
- Nada

U  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

### 11.3 Anexo 3. Encuesta a estudiantes CER La Morena



## Encuesta a estudiantes CER La Morena

**\*Obligatorio**

**¿Las primeras actividades realizadas con los estudiantes fueron de su agrado? \***

- Mucho
- Poco
- Nada

**Entre las siguientes opciones cuál es de más interés para usted: \***

- Leer
- Escribir
- Narrar

**Con respecto a la actividad de la creación de un relato a partir de cuatro imágenes , ¿qué tan agradable fue? \***

- Mucho
- Poco
- Nada

**Tienes conocimiento sobre qué es un Collage: \***

- Mucho
- Poco
- Nada

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

**Con respecto a la actividad del Bestiario , ¿qué tan agradable fue? \***

Creación de un animal con plastilina, y narración de su origen

- Mucho
- Poco
- Nada

**Con respecto a la actividad del collage, creado a partir de la lectura de "Blunquimelfa" ¿qué tan agradable fue? \***

- Mucho
- Poco
- Nada

**Con respecto a la actividad de la caracterización de los personajes por medio de la música, ¿qué tan agradable fue? \***

- Mucho
- Poco
- Nada

**¿tienes conocimiento sobre los personajes? \***

- Mucho
- Poco
- Nada

**¿practican la escritura fuera de la escuela y por motivos que no sean las tareas? \***

- Mucho
- Poco
- Nada

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

#### 11.4 Anexo 4. Encuesta "Día y Noche"



## Encuesta: "Día y Noche"

\*Obligatorio

En el cortometraje de Pixar "Día y Noche", ¿cuál es el elemento más importante para ti? \*

- Imagen
- Sonido
- Imagen y sonido
- Efectos especiales

Los personajes expresan sus acciones y emociones por medio de: \*

- Palabras
- Sonidos de la naturaleza
- Palabras y gestos
- Gestos y sonidos de la naturaleza

¿Por qué es posible entender el video? \*

- Porque cuenta una historia
- Porque los personajes se complementan
- Porque los personajes se diferencian
- Porque todos los elementos que aparecen en el video son igual de importantes



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

¿Por qué es posible entender el video? \*

- Porque cuenta una historia
- Porque los personajes se complementan
- Porque los personajes se diferencian
- Porque todos los elementos que aparecen en el video son igual de importantes

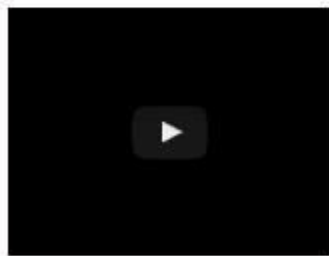
La actividad con las historietas, ¿qué tan agradable fue? \*

- Mucho
- Poco
- Nada

¿Cuál crees que era el objetivo de la actividad de las historietas? \*

- Adivinar qué texto en cada historieta
- Aprender a leer las imágenes de las historietas
- Reconocer que texto e imagen se complementan

## Día y Noche



Enviar

100%: has terminado.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## 11.5 Anexo 5. Secuencia didáctica *Por sus hechos los conoceréis*

### SECUENCIA DIDÁCTICA: “POR SUS HECHOS LOS CONOCERÉIS”

#### PARTE I

**Objetivo general:** Reconocer las características del personaje como eje central de las acciones en la narración.

#### SESIÓN NÚMERO UNO

**Objetivo:** Caracterizar el personaje principal de un texto.

Se iniciará la sesión con la exploración de saberes previos en relación con los aspectos centrales del cuento, y para ello se formularán las siguientes preguntas:

- ¿Conocen algo sobre otros planetas?
- ¿Alguna vez han visto un marciano?
- ¿Han escuchado historias de marcianos?
- ¿En qué piensan cuando escuchan la palabra “Blunquimelfa”?

Luego se realizará la lectura en voz alta del cuento titulado “Blunquimelfa” de Adela Basch, para ello se propondrá que sean los estudiantes quienes lean por turnos.

Después de la lectura se hará un conversatorio partiendo de las siguientes preguntas:



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

\* ¿A qué tipo de cosas nos apegamos los seres humanos?

\* ¿Alguien tiene un objeto o sentimiento que esté pegado a sí mismo?

\* ¿El apego a cosas materiales nos está privando de disfrutar de otras cosas?

\* ¿Si Blunquimelfa dio vueltas para desapegarse de los objetos, que debemos hacer nosotros para liberarnos de nuestros apegos?

Para concluir la sesión se realizará un collage por equipos. A cada equipo se le entregará: una hoja de block, revistas variadas, colbón y tijeras, tendrán 20 minutos para desarrollar la actividad.

El objetivo principal es representar al personaje principal del cuento, para luego socializarlo.

### **BLUNQUIMELFA por Adela Basch**

En algún lugar del universo había un planeta que era el planeta de los mamelfos.

Los mamelfos eran unos seres que ni ellos sabían cómo eran. Porque desde que nacían todas las cosas se les iban quedando pegadas.

La ropa que les iba quedando chica y ya no podía seguir usando se les iba quedando pegada.

El cepillo de dientes que se gastaba y dejaba de servir se les quedaba pegado.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Los cuadernos que ya no tenían ni una hoja en blanco donde escribir algo nuevo se les quedaban pegados.

Los juguetes que se rompían se les quedaban pegados.

Y mientras iban creciendo, se les iba formando sobre el cuerpo una montaña tan grande de cosas, que no sabía qué forma tenían ellos.

Hubo una vez un mamelfo que se quiso mudar a otra casa. Pero apenas lo decidió, la casa vieja se le quedó pegada y tuvo que vivir toda la vida con esa casa a cuesta. Después, ya nadie más se animó a mudarse.

A las casas de los mamelfos también las cosas se les quedaban pegadas. Todos los muebles, todas las alfombras, todas las cortinas, todas las ollas que dejaban de usar se iban quedando pegadas en los techos de las casas.

Las ciudades de los mamelfos estaban llenas de cosas.

Estaba todo tan lleno que casi no se podía ver nada.

Aunque igual, en el mundo de los mamelfos, para ver no había mucho que digamos. La verdad es que todo era bastante oscuro. Y no es que la oscuridad hubiera tenido ganas de instalarse allí.

Al contrario, la oscuridad ya estaba bastante harta de estar en ese mundo tan oscuro. Pero había tantas cosas por todas partes que no quedaba ni un pedacito de aire libre. No había lugar para que entrara ni un rayo de sol. Ni un rayito. Ni un rayito flaquito y debilucho. Nada.





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

En el mundo de los mamelfos todo era oscuro y opaco porque hacía mucho tiempo que no entraba el sol.

En el mundo de los mamelfos todos andaban muy despacio, porque era muy difícil moverse con tantas cosas pegadas. Los únicos que todavía podían correr un poco y saltar algún salto que otro eran los más chiquitos.

A los mamelfos chiquitos les gustaba mucho que les contarán cuentos. Y casi siempre los mamelfos grandes les contaban cuentos a la hora de irse a dormir. Les contaban historias que decían: “Hubo un tiempo en que el mundo de los mamelfos era distinto. A veces, entraba el sol. Y el mundo, en vez de ser tan oscuro, era de colores, y había brillos maravillosos y un fulgor que resplandecía en el cielo y se reflejaba en el mundo de los mamelfos. Y todos los mamelfos, incluso los más grandes, podían andar ligero y saltar”. A los más chicos les encantaba escuchar esas historias. Pero al final siempre les decían: “Esas historias son puro cuento”

Y también esa frase se les quedaba pegada.

Y cuando algún mamelfo de los más chicos decía: “¿Y si probamos? ¿Y si buscamos? ¿Y si tratamos de encontrar de nuevo esos fulgores, esos brillos, ese sol?”. Cuando algún mamelfo de los más chicos decía eso siempre había algún otro mamelfo, que caminaba muy pesadamente, que se movía con mucha lentitud, que casi no podía avanzar ni esto por el peso de todo lo que tenía pegado encima, que invariablemente contestaba: “Pero no, esos son cuentos. EL mundo que conocemos es así y no puede ser de otra manera. Las cosas son como son”

Y a los mamelfos más chicos esa frase también se les quedaba pegada.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

En el mundo de los mamelfos, entre los más chicos, los que todavía podían correr un poco y hasta de vez en cuando dar alguna vuelta carnero, había una mamelfa llamada Blunquimelfa.

A Blunquimelfa esas historias de otro tiempo le daban vuelta carnero en la cabeza. Una cabeza en la que todavía no se habían pegado demasiadas cosas.

A Blunquimelfa las vueltas carnero le encantaban.

Eran de lo que más le gustaba hacer.

Un día empezó a dar vueltas carnero sin parar.

Con los ojos cerrados, para no marearse, las iba contando y se decía: “Voy a batir mi propio récord de vueltas carnero”

Y seguía dando vueltas y contando. Al principio, se chocaba con muchas cosas todo el tiempo. Con cosas que estaban pegadas sobre otras cosas que estaban pegadas sobre otras cosas que estaban pegadas sobre otras cosas que estaban pegadas sobre algún mamelfo. Pero después de la vuelta carnero número 58.939, ya no se chocaba con nada. Y tampoco seguía contando. Seguía dando vueltas y vueltas, pero ya no pensaba en nada.

Y en eso, justo cuando más pensaba en nada, tanto que ni siquiera se daba cuenta de que pensaba en nada, se le filtró una ráfaga de color por la puerta de los párpados. Y al ratito no más, se le filtró otra. Y después otra. Cientos, miles, millones de ráfagas de color le estallaban en el mismísimo umbral de los párpados.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Entonces esas palabras se le aparecieron en la mente: “Estoy viendo colores. Los veo con los ojos cerrados. Pero ¿Quién dice que lo que uno ve con los ojos cerrados no lo puede ver con los ojos abiertos?”.

Blunquimelfa abrió los ojos, y se quedó maravillada. Las ráfagas de color se habían desparramado por todas partes; había colores y luces y sombras y destellos y resplandores en todo lo que la rodeaba y también... ¿Cómo era posible?... ¡Y también en ella! ¡Su cuerpo reflejaba la luz y la transformaba en infinitos colores! Su cuerpo... ¿y las cosas? ¿Las cosas que se había ido pegando sobre el cuerpo? ¡Con tanta vuelta carnero las cosas se le había caído!

Blunquimelfa caminó, corrió y es posible que hasta haya volado, saltó trazando con el cuerpo cientos de figuras diferentes. Y dio miles y miles de vueltas carnero, hasta que se empezó a chocar contra las cosas, y cada vez que se chocaba contra algo, algo se le despegaba en alguna parte. Y donde las cosas acumuladas y apiladas y pegadas se despegaban y empezaba a haber algún espacio libre, ahí mismo aparecía estallidos de luces y destellos de color.

Hasta que uno tras otro, todos los mamelfos de planeta se pusieron a dar vueltas carnero. Y eran tantas las cosas que se chocaban y se despegaban que había un batifondo bárbaro. Pero, para los mamelfos, el ruido de las cosas que se iban despegando era la música más maravillosa del mundo.

Y desde ese entonces, en algún lugar del universo, hubo un planeta donde los habitantes andaban tan livianos y tan libres de cosas que desde todas partes llegaban naves con seres que iban a tratar de contagiarse un poco de fulgor.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## SESIÓN NÚMERO DOS

**Objetivo:** Identificar las características de los personajes por medio de la música.

Al inicio de la clase se hará una recapitulación de lo hecho hasta el momento.

Es esta sesión se presentarán cinco videos de distintos géneros musicales, con el fin de determinar por medio de la música qué tipo de características físicas, atributos y demás poseen las personas que aparecen en los videos. Para ello se les pedirá que se cubran los ojos

Y se concentren en escuchar, luego se les preguntará por la sensación que se produjo al escuchar la canción:

- \* ¿Qué características físicas posee esa persona?
- \* ¿Qué tipo de cualidades o defectos crees que tiene?
- \* ¿Qué tipo de personas crees que escuchan este género musical?
- \* ¿Te identificas con ese artista?

Luego de conversar alrededor de las preguntas se revelará el video para confirmar o negar las impresiones manifestadas por los estudiantes.

Artistas y canciones elegidas:

Luciano Pavarotti : <https://www.youtube.com/watch?v=6KCnoOzrA1o>

Romeo Santos: <https://www.youtube.com/watch?v=8iPcqtHoR3U>



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Diomedes Díaz: [https://www.youtube.com/watch?v=v\\_tSNIZaz9U](https://www.youtube.com/watch?v=v_tSNIZaz9U)

Michael Jackson: <https://www.youtube.com/watch?v=GL8QY0SNEq0>

LMFAO: <https://www.youtube.com/watch?v=KQ6zr6kCPj8>

Para la actividad de cierre se seleccionarán cuatro alumnos aleatoriamente para representar de forma corporal la personalidad de los artistas anteriores.

Reglas:

1. No usar palabras y ni sonidos que se emitan con la boca
2. No señalar palabras ni letras del entorno
3. Adaptar las características de los artistas para que los compañeros adivinen que personaje es
4. Se dispone de un minuto para que el estudiante realice la respectiva representación.

Para cerrar la sesión se formulará una conclusión respecto a lo que ellos creen que es lo que caracteriza a un personaje, y se escribirá en el tablero.

### SESIÓN NÚMERO TRES

**Objetivo:** Conocer las funciones de los personajes.

Mediante una clase magistral por parte de las practicantes, se explicará el concepto de los personajes existentes en los diferentes subgéneros del género narrativo.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Para ejemplificar los diferentes tipos de personajes se proyectará un video de “Top 5”, en el que se mostrará los distintos papeles que desempeñan los personajes en los cuentos clásicos, películas y series de televisión, resaltando sus principales virtudes y defectos.

Como evidencia, se les pedirá a los estudiantes que por equipos creen una lista del top 5 de sus personajes preferidos, haciendo énfasis en las cualidades, tanto buenas como malas, para esto cada equipo debe elaborar una cartelera para socializarla en la próxima sesión.

#### **SESIÓN NÚMERO 4**

**Objetivo:** Creación de un personaje por medio de un bestiario.

Se iniciará la sesión con la socialización del top 5 creados por los estudiantes.

La actividad central de esta sesión es la creación de un bestiario, para entrar en contexto se les mostrará dos videos en los que se ejemplifica qué es un bestiario, el primero es un video de Javier Sáez Castán y el segundo es el cuento “Un día de campo con don Chanco”. Que ejemplifican cómo un personaje puede tomar atributos de otros.

Por parejas se les asignará tres animales al azar, con los cuales tendrán que crear, con plastilina, un personaje fantástico que posea algunas de las características de estos animales, además deben crear un breve relato en el que cuenten cómo nace este personaje. Para ello se llevará una muestra de un bestiario realizada por nosotras, el personaje creado



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

se llama Gallosaurio (mezcla de gallo, cocodrilo y dinosaurio) y un breve relato en el que se cuenta dónde vive este personaje.

Cuento de “Un día de campo con don Chancho”

[https://www.youtube.com/watch?v=E61Oddl\\_0uY](https://www.youtube.com/watch?v=E61Oddl_0uY)

Bestiario de Javier Sáez Castán: <https://www.youtube.com/watch?v=tNSurXuzgUc>

## SESIÓN NÚMERO CINCO

**Objetivo:** Elegir un personaje para la crónica.

En esta sesión se conformarán los equipos definitivos para el trabajo de la crónica en el siguiente semestre.

Elegirán un personaje que puede ser alguien cercano al contexto escolar, un familiar, un amigo, etc. por el cual sientan admiración, simpatía o del cual quieran saber algo más.

Se hará un taller por escrito con los siguientes tópicos.

1. Se eligen dos cualidades
2. Se eligen dos defectos
3. Se hace una lista de los atributos físicos que debe tener el personaje
4. Se les pedirá que investiguen diversos aspectos de la vida del

personaje elegido, cómo:

- Fecha y lugar de nacimiento
- Vida escolar
- Si desempeña alguna profesión



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

- Gustos personales: comida, música, color, deporte, literatura, cine, televisión, etc.

## SECUENCIA DIDÁCTICA: “POR SUS HECHOS LOS CONOCERÉIS”

### PARTE II

**Objetivo general:** Producir un texto multimodal.

#### SESIÓN NÚMERO UNO

**Objetivo:** Recapitular el trabajo realizado hasta el momento.

Esta es la primera sesión que se realizará luego de las vacaciones de mitad de año, por lo que en esta clase no se va a proceder con el trabajo académico riguroso como tal, esto con el fin de permitirles a los estudiantes que se adapten de nuevo a la vida escolar.

En esta ocasión se realizará una dinámica en la que la expresión corporal será el eje central del trabajo en equipo. Para esta actividad es necesario que en cada grupo exista un escultor y los demás estudiantes serán la arcilla con la cual el escultor mostrará un tema asignado al azar, para ello debe moldear la posición corporal y los gestos que deben tener para dar a conocer el tema que están representando.

Las reglas son las siguientes:

1. No se puede hablar





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

2. Deben cooperar con el escultor para lograr representar la escena
3. Pueden rotar entre los integrantes del equipo el papel del escultor
4. En el caso de que no se logre comunicar el tema asignado, se elegirá al azar a otros estudiantes para volver a intentar representar el tema.

Para cerrar la sesión se realizará un conversatorio sobre la actividad desarrollada en clase, se formularán las siguientes preguntas:

- ¿Qué creen que es la comunicación?
- ¿Existe más de un modo de comunicarnos? ¿Cuáles?
- ¿La actividad realizada hoy tiene alguna relación con el trabajo de los personajes? ¿Cuál?
- ¿Conoces algún trabajo que requiera de la expresión corporal?  
¿Cuáles?

## SESIÓN NÚMERO DOS

**Objetivo:** Indagación de saberes previos acerca de las prácticas de escritura.

Para esta sesión se llevará una muestra de un texto multimodal realizado por nosotras, en el que ellos deben identificar algunas de las características de la investigación que ellos realizaron.

Antes de socializar la presentación se realizará un conversatorio sobre lo que conocen sobre las prácticas de escritura, se formularán las siguientes preguntas:

1. ¿Para ustedes qué es escribir?



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

2. ¿Cuál creen es el objetivo de la escritura?

3. ¿Qué tipos de texto conocen?

Luego se presentará el ejemplo de texto multimodal, se les contará cuál será la metodología de trabajo y se harán unos acuerdos de investigación para la próxima clase.

Acuerdos para la próxima sesión:

- Indagar el origen de su personaje.
- Indagar sobre la infancia.
- Cuáles son los gustos.
- Qué labor desempeña
- Cuáles son sus planes a futuro

### SESIÓN NÚMERO TRES

**Objetivo:** Crear una descripción del personaje elegido por los estudiantes

En esta sesión se realizará por equipos una descripción del personaje elegido como resultado del desarrollo de la secuencia didáctica “Por sus hechos los conoceréis”, tal y cómo se les había propuesto en la última sesión es necesario que cada equipo indague sobre la vida de su personaje, lo cual será de gran importancia mediante avance el trabajo en esta secuencia.

Antes de comenzar a escribir se les explicará lo que es una descripción y con base en eso, ellos deben realizar un escrito que evidencie lo investigado.

Parámetros:



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

1. La extensión del escrito es de una página de cuaderno.
2. No es una lista de elementos inconexos.
3. Deben contar cómo es esa persona, usando todos los elementos investigados.

## SESIÓN CUATRO

**Objetivo:** Corregir el primer borrador de la descripción.

En esta sesión se realizará un comité editorial, en el cual se mostrarán los textos producidos sin correcciones y para ello se hará una coevaluación entre estudiantes y docentes alrededor de los textos. Estos se llevarán transcritos en papel periódico tal cual como ellos los entregaron, con errores de ortografía y falta de puntuación.

Las normas para la clase serán las siguientes:

1. Los textos serán tratados de una forma anónima.
2. Las correcciones se harán con respeto y sin burlas.

## SESIÓN CINCO

**Objetivo:** Ejemplificar la multimodalidad mediante la historieta y el manga.

Al inicio de la clase se realizará un repaso sobre lo visto durante el tercer periodo sobre la historieta con la profesora Lina.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**  
1803

Facultad de Educación

En esta sesión se les mostrará varios ejemplos de textos multimodales

que combinan el lenguaje corporal, imagen y texto escrito. La mecánica de la clase se hará en torno a un conversatorio el cual partirá de estos textos sin código escrito, lo que hará que la imagen adopte un papel principal y surgiera el texto que debería ir. Luego se revelará la historieta completa para verificar si hubo una lectura adecuada.

Como compromiso deberán realizar una historieta de seis viñetas sobre un aspecto de la vida cotidiana del personaje.

Para cerrar la sesión se proyectará el cortometraje de Pixar “Día y Noche”, que combina la imagen y el sonido.

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=fdR1JIGvIK8>

## **SESIÓN SEIS**

En esta sesión no se hará intervención en relación con la secuencia, ya que se hará una actividad por el mes de Amor y Amistad.

Se realizará una actividad en torno al cuento “Los secretos del abuelo sapo” de Keiko Kasza.

Enlace: <http://es.slideshare.net/clapaco/los-secretos-del-abuelo-sapo?related=1>

## **SESIÓN SIETE**

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

**Objetivos:** Introducción a la crónica y devolución de las correcciones

del primer borrador de la descripción sobre el personaje.

Se iniciará la sesión con la indagación de saberes previos, esta vez se les preguntará ¿qué crees que es la crónica?, luego se realizará la lectura en voz alta de la crónica “Me enredé con una minutera” de Fernando Mora Meléndez, para ilustrar la crónica como género narrativo.

En un segundo momento, se hará la devolución de las sugerencias de la descripción, realizada en la sesión número tres de la secuencia, y se les dará 30 minutos para realizar las correcciones al texto.

Para finalizar, se les dejará como tarea para la próxima sesión una consulta sobre lo que es la crónica.

Enlace:

<http://www.universocentro.com/NUMERO5/Meenredeconunaminutera.aspx>

**“Me enredé con una minutera”**

"Las mujeres que dejan marcas son las que menos tiempo pasaron con nosotros."  
Así reza un aforismo que leí hace poco y que comprobé en carne propia y en hechos aislados que me sucedieron en la Villa de la Candelaria.

Como estoy desempleado, salí a regar algunas hojas de vida por el Centro y a buscar un encargo para mi madre en un laberinto de chucherías y abalorios conocidos como El Hueco.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Andaba a trompicones por ese amasijo de gentes y comercios cuando me

acordé de que no me acordaba del nombre del antojo. Sabía que era una especie

de rallador de verduras de los que hacen figuras: papas rizadas, flores de zanahoria y estrellas de remolacha. Pero no sabía ni el nombre, ni la forma, ni qué sentido tenía comprar eso.

Marqué el número del celular de mamá y entonces una voz maquinal me dijo que ya no me quedaban minutos. Por suerte, tenía alguna menuda y tal vez podría encontrar por estos lados un móvil alquilado. Pregunté a un vendedor de dividís piratiados si sabía de dónde podía llamar.

—Vea... allá en la esquina está la minutera.

Junto a la sombrilla de una chaza, entre humos de chunchurria, alcancé a ver a una mujer de gorra y chaleco con anuncios reflectivos. Varias zancadas después estuve junto a ella. Su tarifa estaba a mi alcance: 250 el minuto.

—Hola, dije, ¿tienes minutos?

Me hizo un bizco para recalcar la estupidez de la pregunta. No andaba de buenas pulgas. Debajo de esa casaca promocional se intuía una mujer de formas opulentas, de un palpitante atractivo. No sé por qué el nombre de minutera y ese cuerpo producían en mí extrañas e íntimas fantasías. Lo curioso es que de su chaleco se desprendían por lo menos seis cadenas como tentáculos, de cuyos extremos colgaban celulares de los viejitos.

"Qué minutera tan bonita", pensé, mientras le dictaba el número de mi anciana madre.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Escuchar el hilo de voz de mi mamá en la algarabía urbana fue una labor

tan ardua como oír el susurro de las ánimas en medio del avance de una retroexcavadora. Y para que ella me oyera había que sobreponerse a la cantinela de los voceadores que pregonaban a grito pelado el último disco de Silvestre Dangond, La Novena del Padre Marianito y toda la serie del Cartel de los Sapos.

—Sí, ya sé que es un rallador, ¿pero qué marca?

—...

—¡No te oigo!

—¡TIZA CHINA!, ¡EL MATAUCARACHAS!

—Es de plás...ti..co.

—¡SIN TETAS NO HAY PARAÍSO!

—¿Cómo?

—En la calle.

—¡AMANDO A PABLO!

¡LAS PREPAGO!

—...que lo venden en la calle, no en los almacenes...

—Sí, ya sé que lo venden en la calle, ¿pero... en cuál calle?

Al mismo tiempo, ya habían empezado a mezclarse las conversaciones de los otros usuarios que estaban pegados a las cadenas de la muchacha, que como un pulpo comercial ofrecía los servicios de todos los operadores telefónicos. Ante semejante maraña de voces y



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

sensaciones no me había dado cuenta de que ya había trenzado mi cadena con la del vecino y lo tenía enlazado como a un corderito. Éste, tratando de desatarse de mí, a su vez rodeó con la suya a un rapero que discutía con alguien al otro lado de la línea.

Me enredé con una minutera

—Bróder, córrase para allá, me ordenó el rapero, que se está armando un lío el verraco...

Supe a estas alturas que iba a ser muy difícil deshacer la trama. El cliente de al lado no se inmutaba, concentrado, creo, en describir el estricto orden y horario de las pastillas que seguía en un tratamiento.

Mientras trataba de descifrar las exigencias de mi madre, había dado varias vueltas hasta el punto que ahora la cadena se había templado entre la vendedora y yo; mientras el cliente de la receta médica por fin advirtió que estaba metido en un nudo gordiano y ahora tampoco entendía la lógica de los hilos y lo único que hacía era jalar para el lado suyo. Esta reacción logró que la minutera y yo nos acercáramos bruscamente. En medio de la incomodidad, ella trataba de dar una devuelta con una mano, mientras con la otra sacaba un celular del otro bolsillo. Y sólo cuando sintió un fuerte tirón del rapero, me mentó la madre que, a propósito, todavía estaba en el teléfono.

Ya andábamos más anudados que un truco de Houdini. Y en el centro del nudo la mujer pulpo repartía por igual encantos e injurias. Mi vecino de atar, el paciente, pareció entrar en coma de la rabia, como si sólo él pudiera tener el privilegio de enredarse con la bella minutera.





UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

—Se llama rallador Multiplex— gritó mi madre al otro lado. Y ahora sí por primera vez se le oía muy claro su hilo de voz.

—ME PIDO LA VENTANA— gritó un vendedor de películas. No sé si dijo esto porque en ese momento quería ver el encuentro del atado de humanos y la de un funcionario de Espacio Público que venía a deshacer el embrollo, o tal vez a amonestarnos por obstruir la circulación de los peatones.

La marca de la cadena en mi piel duró varios días como la de un ahorcado que indultan.

Cuando me preguntaron: "¿Qué te pasó en el cuello?", yo les contesté: "Nada, fue en estos días que me enredé con una minutería".

## SESIÓN OCHO

**Objetivo:** Aproximación al concepto de crónica.

Se abrirá la sesión con otro ejemplo de texto multimodal, esta vez se les mostrarán distintas páginas web.

Luego se hará la socialización de la consulta realizada por parte de los estudiantes, mediante se hagan los aportes, se irá construyendo en el tablero un mapa conceptual sobre lo que es la crónica, mapa que deberán consignar en el cuaderno.

## SESIÓN NUEVE



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

**Objetivo:** Aproximación al concepto de crónica.

En esta sesión se retomará la crónica de Fernando Mora Meléndez “Me enredé con una minuterá”, se presentará el texto en una presentación en Power Point en la que se combinará el texto escrito, la imagen y algunos sonidos.

Se volverá sobre los saberes previos, la intención es indagar si han escuchado hablar de la crónica, si saben qué tipo de formato tiene y sus características. Esto se escribirá en el tablero.

Luego, a partir de la lectura de la crónica, los estudiantes deberán organizar una línea de tiempo y de acciones, con el fin de verificar la comprensión de la lectura y del orden cronológico de las acciones realizadas en la crónica. Para ello se pegará en las paredes del salón diferentes fichas, las cuales tendrán escrito fragmentos de la crónica que hagan referencia al tiempo y a la acción realizada por el protagonista; y en el tablero se dibujará la línea de tiempo versus las acciones, en el cual los estudiantes deberán pegar el orden en el que para ellos sucedió la historia.

Para cerrar la sesión se pondrá una consigna de temáticas de las cuales cada equipo deberá elegir una que será el tema sobre el cual se escribirá la crónica del personaje y, para ello deben formular una entrevista con dos preguntas que les permita reunir los elementos necesarios sobre la temática elegida; además se les pedirá que graben un audio o un video en el que su personaje les cuente sobre dicho tema; además se les pedirá que reúnan material (fotografías) relacionando con el tema elegido, que será vital más adelante. Estas grabaciones serán socializadas en la próxima sesión.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

En el tablero se escribirá el listado, los temas que se les propondrá son

los siguientes: el día más feliz, el día más triste, mi primer día de clases, la peor vergüenza de la vida, el día en el que me gradué, mi primer día de trabajo, mis mejores vacaciones, el susto más grande, mi regalo de navidad máspreciado, lo más charro que me ha sucedido en la vida y otros que puedan proponer los estudiantes.

### **SESIÓN DIEZ**

**Objetivo:** Socialización de las grabaciones de los estudiantes

Esta sesión se dividirá en dos momentos: primero se socializarán las grabaciones de los estudiantes con el objetivo de que todos conozcan el trabajo de los demás compañeros y para hacer sugerencias en torno a la investigación del tema escogido.

Luego, se hará la corrección de la línea de tiempo construida en la clase anterior.

Para cerrar la clase, se resolverán dudas sobre las investigaciones.

### **SESIÓN ONCE**

**Objetivo:** Aproximación al concepto de crónica.

Se abrirá la sesión con la presentación multimodal de la crónica “Reggaetón, apuntes sobre el flow y algunas discordancias”, a partir del título se realizará una predicción sobre el contenido de la crónica, estas intuiciones se irán escribiendo en el tablero y finalizada la lectura, se corroborará si estaban o no en lo cierto.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación  
clase.

Después se les hará entregar de un formato que les sirva de derrotero sobre la construcción de la crónica, esté se ejemplificara con la crónica leída en

El cierre de la clase se hará con un repaso de los elementos que componen la crónica.

Enlace: <http://www.universocentro.com/NUMERO24/Reggaeton.aspx>

### **“Reggaetón, apuntes sobre el flow y algunas discordancias”**

Corría el año 2005 y la lluvia había caído implacable y fría sobre la población de La Tablaza y sobre el desteñido Festival Ancón, que se realizaba ante las miradas estupefactas y los oídos atormentados de campesinos desdentados. Descarga de guitarras. El estruendo poderoso e industrial de Neus hacía vibrar el escenario. Bañado por las luces y excitado como un guerrero, el vocalista lanzó al aire congelado de la tarde- noche una consigna desgarrada y contundente: ¡EL REGGAEEEEETÓÓÓNNNN ESSSSSS SATÁÁÁÁ-NIIIIICCCOOOOOOO! Carcajadas desde el público y un rugido de aprobación se levantaron al cielo.

2011. El sol revienta sobre el asfalto de Medellín. Son las diez de la mañana. Un hombre de unos 48 años, negro, macizo y de estatura media, vende aguacates junto al semáforo, en un cruce de la Avenida Las Vegas, unos metros hacia el sur después del viaducto de la Aguacatala. Cubre su cabeza con una gorra desteñida. Viste una camiseta roja, básica. La camiseta no sería nada si no fuese por la leyenda descarnada que reza en su pecho y vientre, en letras blancas enormes: NO MÁS REGUETÓN. Yo no dejo de mirar y de sonreír mientras espero el cambio de luz roja a luz verde. En el asiento de atrás, mi hijo,



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

de cinco años, me pide que le suba el volumen a la canción de Black Sabbath que acaba de comenzar en el MP3 del carro. El tipo de los aguacates y de la camiseta roja anti reggaetón se mueve como si nada y ofrece las frutas deliciosas. Sus ojos son amarillentos y algo me dice que el tipo es buena gente, pero que su rostro se las ha tenido que ver con infamias de esas que la vida nos regala en cada esquina o detrás de algún matorral frondoso.

Reggaetón: No ha habido manifestación más bombardeada y más amada desde que el rock entró a este valle con su estruendo de rebeldía, paz, amor, satanismo, sexo, hierbas, seconales, polvos y otras drogas para la cabeza. Imagínense que hasta los rockeros la repudiamos... esos que somos adalides de la libertad, de la libre expresión y del importaculismo y no nos queremos enterar de lo que otros hagan con su fucking life... Lo que me mortifica un poco es que dicen que el reggaeton es un género musical procedente del reggae... y yo la verdad no logro sentir dónde demonios tiene el reggae una canción de Don Omar.

Dicen las malas lenguas que cuando el rock and roll apareció sobre la faz de la tierra y comenzó a conquistar los tiernos oídos de virginales niñas y de niños blanquiñosos, se le atacó porque era una música obscena... hecha por negros... con reiterativas alusiones sexuales en las letras y demasiado erotismo en las salas de baile.

Ni hablar del tango: cuchillos, puñales, putas, malevos, bajo y sucio mundo, además de sexo y machismo por todos los poros de la piel. Medellín, ciudad tanguera de Colombia.

Recuerden que también se reza por montones.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Las líricas explícitas del reggaetón: sexo duro y sudoroso. Esas líricas

asustan hasta al más open mind de los mortales, (y si eres padre de una adolescente, a lo mejor te quieres pegar un balazo), pero ¿acaso no han escuchado canciones de ACDC? Uno de mis favoritos, claro. Ellos no te hablan del Espíritu Santo ni del sexo de los Ángeles Custodios. No. Ellos te hablan de sexo duro y sudoroso, too.

Recordemos que estas tierras han sido dejadas a la mano del diablo en cuanto a colonizadores se refiere. En la escuela me enseñaron que La Niña, La Pinta y La Santamaría llegaron atestadas de rateros y convictos venidos del viejo mundo y liberados por la Reina. Ahora, una oleada de portorros es la que azota a Medellín, esparciendo el mal gusto musical y disfrutando de las chicas que les veneran. Y, claro, no olvidemos la oleada de rubios del norte y de Europa, que llegan con sus chancletas, sus malos olores y sus ganas de todo por la nariz. Siempre encontrarán eco en la contrariada y divertida sociedad del Valle de los misterios.

La tolerancia es una palabra que en Colombia es sólo eso, una palabra. Y como diría el poeta Juan Manuel Roca: ¿Para qué la palabra libertad, si está en boca del carcelero? Tolerancia: la palabreja esa está gastada y desgastada. Pasa es que mucha gente se las da de tolerante, y en esta ciudad no hay tal. Aun así, el respeto... creo que debemos respetar y simplemente taparnos las orejas o subir el volumen a las canciones que nos gustan.

Al principio llegué a pensar: esta cosa del reggaetón es pasajera... como la lambada, el carrapicho y el baile del meneíto, que nos trajo un general panameño allá por los inicios del 90. Pero este movimiento comenzó a esparcirse con el tiempo y ahora su estética se impone. Está como metida en la sangre. Como la vida narca, dicen algunos. Que



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

ya está en el ADN. Y es que este valle sí que es propenso a absorber toda la basura que nos llega, la hace suya y la esparce por el resto del planeta, dirían otros. Vuelve y juega la paradoja de esta ciudad plagada de gente rezandera: Cómo se refriegan el culo cada noche de perreo... debe ser la envidia que nos corroe, se atreven a decir los menos interesados en el tema.

Algo pasa... no se puede decir si es bueno, no se puede asegurar si es malo... ese flow ya se quedó por estos lados y carcome. Nada qué hacer. Pero es que nuestra vida no es la vida de los otros.

Yo, por mi parte, me quejo de que la champeta y la terapia no hayan anclado en estas tierras. Aún recuerdo la noche en la que me quedé mirando horas enteras la manera sensual y delicada como bailaba una pareja enamorada durante una fiesta en las playas de Isla Fuerte. Las hormonas viajaban con el viento y los paisas sólo atinábamos a tragar saliva y ron de tres centavos.

En fin, la luz cambia de rojo a verde. NO MÁS REGGUETÓN, vuelvo y leo la sentencia en letras blancas. El negro de la camiseta roja lustra un aguacate, las bocinas de otros autos y los ruegos de mi hijo me despiertan, subo el volumen a la canción de Black Sabbath, acelero y continúo mi camino.

## SESIÓN DOCE

**Objetivo:** Construcción de la crónica



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Esta clase se dará el espacio para que los equipos escriban su crónica, y se le hará un acompañamiento a los grupos para resolver inquietudes, además de hacer el seguimiento al trabajo de los grupos.

### **SESIÓN TRECE Y CATORCE**

**Objetivo:** Corregir la crónica

En estas dos sesiones se realizará el comité editorial, en el cual se harán las correcciones con los estudiantes siguiendo las mismas normas y metodología propuestas cuando se realizó la corrección de la descripción.

Al finalizar el comité, se abrirá el espacio para que los equipos sigan trabajando en la crónica.

### **SESIÓN QUINCE Y DIECISÉIS**

**Objetivo:** Crear un texto multimodal

En esta sesión se dará el espacio para que los estudiantes articulen la crónica creada con fotografías que aporten un significado al texto escrito, fotos del tema elegido, vídeo, foto del personaje en la actualidad, etc.

Este será el texto que se publicará.

1 8 0 3





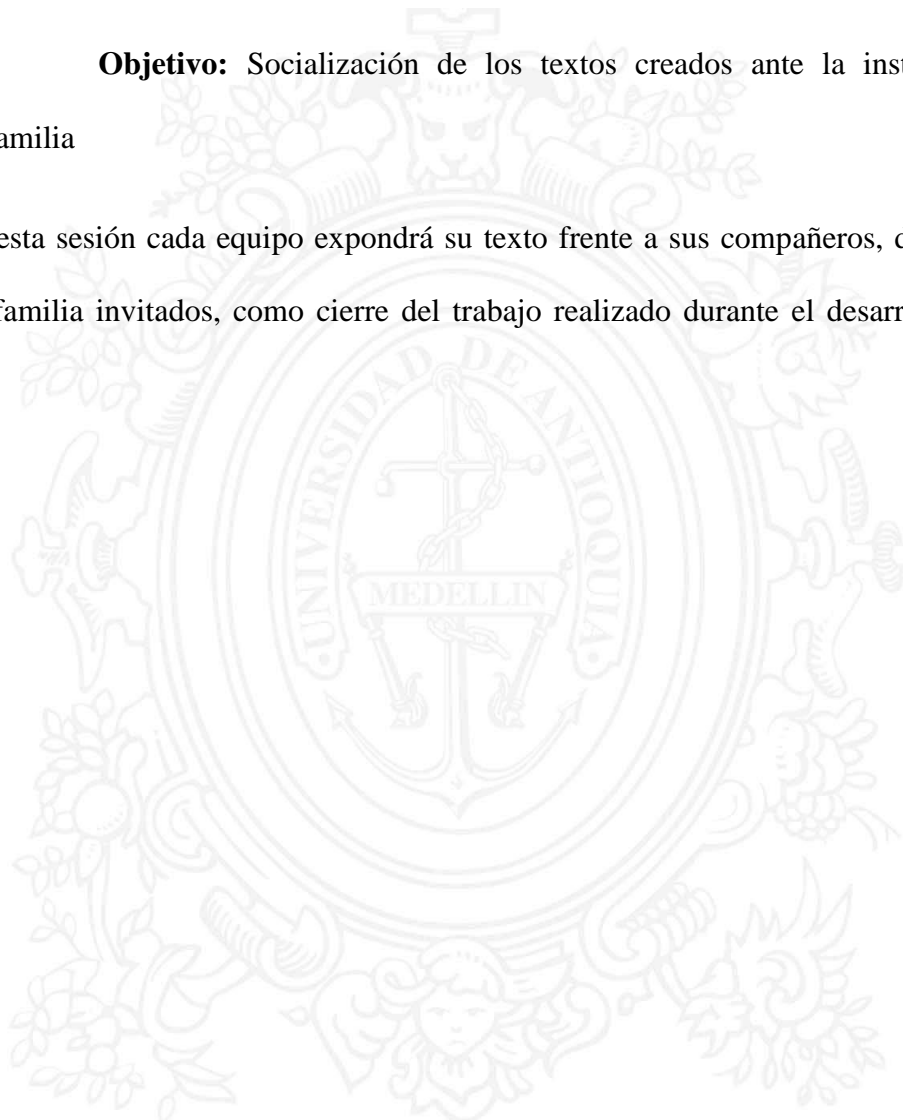
UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## SESIÓN DIECISIETE

**Objetivo:** Socialización de los textos creados ante la institución y padres de familia

En esta sesión cada equipo expondrá su texto frente a sus compañeros, docentes y padres de familia invitados, como cierre del trabajo realizado durante el desarrollo de la secuencia.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

## 12. Bibliografía

- Anderson, G. y Herr, K. (2007). *El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos*. (Teacher Research: Action Research as a valid form of knowledge generation.) In I. Sverdlick (Ed.) *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Argyris y Schön. (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action perspective*. Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Camps, A. (1995). *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. Número 5. Barcelona: Graó.
- Cassany D. (1993). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. España; Paidós.
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona, España: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. España; Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura crítica*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Cassany, D. (2011). *En\_línea leer y escribir en la red*. Barcelona, España;

Editorial Anagrama.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Farías, M. (2005). *Multimodalidad, Lenguaje y Aprendizajes*. Recuperado de:

<http://www.journals.usach.cl/ojs/index.php/contribuciones/article/viewFile/851/803>

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1995). *Leer no es descifrar; escribir no es copiar*. Tomado de Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. México. Siglo XXI Editores, 1995, pp. 344-351.

Ferreiro, E. (1985). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México, Argentina: Fondo de cultura económica.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.

González, J. (2013). *Alfabetización multimodal: usos y posibilidades*. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4952178>



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Kress, G. & Bezemer, J. (2000). *Escribir en un mundo de representación multimodal*. En Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina. México: Siglo XXI editores.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge Taylor Francis.

Kress, G. (2005). *Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico*. En G. Kress, El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación (pp. 49-82). Granada, España: Ediciones Aljibe.

Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*, Londres, Arnold; Introducción, pp. 1-23.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica, FCE.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones Didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lomas, C. (2016). *Leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas)*. Ruta maestra Ed. 14, p. 40-45.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Manghi Haquin, D., González Torres, D., Echeverría Urrutia, E., Marín

Martínez, C., Rodríguez Vega, P., Guajardo Morales, V., (2013). *Leer para*

*aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores*

*semióticos*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243129663005.pdf>

MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia:

Ministerio de educación nacional.

MEN. (2003). *Estándares Básicos en competencias en Lengua Castellana*. Bogotá,

Colombia: Ministerio de Educación.

MEN. (2009). *Lineamientos para la atención en jornadas escolares complementarias*.

Recuperado de: [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-207825_archivo_pdf_circular_jornadas_complementarias.pdf)

[207825\\_archivo\\_pdf\\_circular\\_jornadas\\_complementarias.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-207825_archivo_pdf_circular_jornadas_complementarias.pdf)

MEN.(s.f). *Jornada única*. Recuperado de:

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-348923.html>

Millás, J.J. (16 de diciembre de 2000). *Leer II*, El País. Recuperado de:

[http://elpais.com/diario/2000/12/15/cultura/976834802\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2000/12/15/cultura/976834802_850215.html)

Pérez Abril, M y Rincón, G.(2009) *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por*

*Proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del*

*lenguaje*. Bogotá: CERLALC



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA  
1803

Facultad de Educación

Pérez Abril, M. (2012). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. ICFES.

Teberosky, A.(2000). *Los sistemas de escritura*. Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia.

STEIN, P. (2003). *Representation, Rights and Recourses: Multimodal Pedagogies in the Language and Literacy Classroom*. En B. Norton and K. Toohey (eds.) *Critical Pedagogies and Language Learning*, 95-111. Cambridge. Cambridge University Press.

Sommers. N.(1982). *Responding to Student Writing*. *College Composition and Communication* 33/2 p.148-156; reimpresso en McKay, 1984.

Zamel, V.(1985). *Responding to Student Writing*. *TESOL Quarterly* 19/1 p.79-101.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3