¿QUÉ, CÓMO Y PARA QUÉ SE LEE Y SE ESCRIBE EN CICLO QUINTO?

Una aproximación al énfasis en ciencias sociales de la Institución Educativa Distrital INEM Santiago Pérez

Autores:

July Andrea Gualteros Lozano

Cesar Andrés Pulido Molina

Trabajo de grado para optar el título:

Licenciado en Psicología y Pedagogía

Directora:

Mg. Nylza Offir García Vera

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTÁ D.C.
2016

Agradecimientos

Presentamos nuestros agradecimientos a todas las personas e instituciones que contribuyeron con el desarrollo del ejercicio investigativo, en primer lugar a la profesora Nylza Offir García Vera, por sus aportes, su dedicación y su guía en este largo proceso que conlleva la escritura. Sin lugar a duda, la consolidación de este trabajo investigativo fue posibles gracias a sus orientaciones.

En segundo lugar, agradecemos al Inem Santiago Pérez del Tunal, por permitirnos entrar en las dinámicas que allí se desarrollan, especialmente a Diomer Fonseca, docente de Ciencias Sociales, quien nos abrió las puertas de sus clases, para alimentar el proyecto con las dinámicas que allí se generan.

Por último, extendemos nuestro agradecimiento a la Universidad Pedagógica Nacional y al eje de profundización de Lenguaje, Lectura y Escritura del programa de Psicología y Pedagogía, por permitirnos participar de la construcción conceptual en torno a la lectura y la escritura, que sustenta el eje, y por ser puente para reflexionar sobre estos dos procesos del quehacer educativo.

	FORMATO
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE
Código:	Versión: 0.1
Fecha de aprobación: 07-10-2012	Páginas 5

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca central.
Título del documento	¿Qué, cómo y para qué se lee y se escribe en ciclo quinto? Una aproximación al énfasis en ciencias sociales de la Institución Educativa Distrital Inem Santiago Pérez.
Autores	Gualteros Lozano, July Andrea; Pulido Molina, Cesar Andrés.
Director	García Vera, Nylza Offir.
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2016, 90 p.
Unicidad latrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras clave	PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA, MEDIA FORTALECIDA, CICLO QUINTO.

2. Descripción
El presente trabajo de grado tuvo como finalidad caracterizar las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en ciclo quinto, específicamente conocer qué se lee y se escribe, para qué se lee y se escribe y cómo se lee escribe, en las asignaturas de grado 10° y 11° que corresponden a la media fortalecida, en convenio de *IED Inen Santiago Pérez* del Tunal con la *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Este informe de investigación está conformado por cuatro capítulos, en los cuales se abordan los conceptos de *práctica y cultura*; se presenta la lectura y la escritura en clave de los *posible, lo real y lo necesario*; se perfila un recuento de teorías sobre el desarrollo de las prácticas lecto-escritoras en la escuela. Por último, el apartado final presentas los textos, secuencias textuales y las dinámicas que se realizaron al interior del aula para caracterizar *que se lee y se escribe, cómo se lee y se escribe y para qué se lee y se escribe* en las asignaturas de Ciencias Sociales formuladas desde la media fortalecida.
3. Fuentes
Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Antecedentes de la educación media fortalecida.* Recuperado el 20

de septiembre en: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Documentos/Media%20Fortalecida.pdf

Anderson, A. B., & Teale, W. H. (2002). La lecto-escritura como práctica cultural, En: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* Buenos Aires: Siglo XIX. (P.P. 271-295).

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

Dubois, M. E. (1987). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica.* Argentina: Aique.

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

Litwin, E. (2000). *Las Configuraciones Didácticas.* Una Nueva Agenda Para la Enseñanza Superior. Paidós: Buenos Aires.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje.* Recuperado el 5 de septiembre de 2015 en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Narváez, A. (2013). *Educación y comunicación: del capitalismo informacional al capitalismo cultura.* Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Navarro, F., & Revel, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria.* Buenos Aires.: Paidós.

Rosenblat, L (1998). *Writing and reading: the transactional theory.* Recuperado en: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18044/ctrstreadtechrepv01988i00416_opt.pdf el 5 de agosto de 2015.

4. Contenidos

El presente ejercicio investigativo expone la caracterización de las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en una institución educativa, particularmente en ciclo quinto. Dichas prácticas se constituyen con el eje fundamental de la escuela, desde la forma en la cual posibilitan el acceso al conocimiento o permiten dar cuenta de él. Por esta razón, es fundamental conocer cuáles son las tensiones se generan en torno a su desarrollo entre los propósitos de la lectura y la escritura como objetos de enseñanza y la posibilidad de que tales procesos trasciendan a las prácticas sociales y culturales.

El trabajo investigativo aquí contenido, se organiza en cuatro capítulos: el primero expone la conceptualización del término *práctica* en relación con la *cultura*. El segundo, esboza consideraciones sobre las prácticas de lectura y escritura, en el ámbito educativo. El tercer capítulo parte de concebir la lectura y la escritura como ejes trasverlas en la escuela y de situar unas perspectivas particulares sobres su desarrollo. Finalmente, el cuarto acápite contiene el recorrido metodológico sobre el cual se ha desarrollado la aproximación investigativa; la caracterización institucional y normativa de las prácticas de lectura y escritura que se presentan al interior de tres asignaturas correspondientes al Énfasis de Ciencias Sociales. Por último esta presentes unas consideraciones finales.

5. Metodología

El ejercicio investigativo parte del objetivo central de caracterizar las prácticas de lectura y escritura, atendiendo el enfoque de investigación cualitativa de corte descriptivo-interpretativo. De esta manera, se buscó comprender e interpretar la construcción de significados particulares que tiene lugar en el aula de clases, en relación con características únicas del docente, los estudiantes, la institución educativa y las normas y requerimientos curriculares.

En cuanto a la recolección de la información, se utilizaron instrumentos técnicas como la entrevista semiestructurada, la encuesta, la observación no participante y se usaron instrumentos como el diario de campo para el registro de lo que aconteció en el aula de clase.

6. Conclusiones

La caracterización de las prácticas de lectura y escritura en ciclo quinto, permite evidenciar que la lectura y la escritura, en las clases desarrolladas en el marco del énfasis de Ciencias Sociales, se conciben como eje transversal para el desarrollo de los contenidos que allí se disponen; tanto, para acceder a ellos desde la lectura, como, para dar cuenta de la apropiación de los contenidos mediante la escritura; sin embargo debido a las diversas tensiones que se presentan en la escuela, la lecto-escritura no se asume por la mayoría de los estudiantes como eje central en la construcción de conocimiento y la posibilidad de argumentar su postura respecto a los contenidos del espacio académico.

Por otro lado la revisión documental ha permitido apropiar elementos para el análisis sobre la media fortalecida, a la cual se encuentra inscrito el eje de Ciencias Sociales, y desde la cual se esbozan unos objetivos en tanto la media fortalecida debe constituirse como un puente que articule la culminación de la media con el paso a la educación superior que bien puede ser técnica o académico.

En la particularidad del énfasis de Ciencias Sociales la profundización es de corte académico, por cuanto se esperaría que quienes la eligen desde grado noveno tuviesen la intención de continuar sus estudios en dicha área, una vez concluido sus estudios de bachillerato. Ante ello se presentan discrepancias entre lo que quieren los estudiantes, quienes en su mayoría no asumen el espacio de los énfasis como una articulación con el posterior desarrollo laboral o académico, y la posibilidad de ingresar a la Universidad, para el caso particular, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Por último se sitúa la escuela como escenario de retos, tensiones y posibilidades en donde es posible propiciar la lectura y la escritura como eje central de la vida académica que trascienda a espacios sociales y posibilite contribuir a la formación de lectores y escritores y de ciudadanos.

Elaborado por	Gualteros Lozano, July Andrea; Pulido Molina, Cesar Andrés.
Revisado por	García Vera, Nylza Offir

Fecha Elaboración Resumen	11	12	2015

TABLA DE CONTENIDO

Introducción **1**

1. La cultura alfabética: de la práctica social a la práctica escolar **3**

2. Las prácticas de lectura y escritura en la escuela: *de lo real, lo posible y lo necesario* **7**

3.2. La escritura como proceso cognitivo 19

3.3. La lectura y la escritura en la escuela 23

4. ¿Qué, cómo y para qué se lee y escribe en ciclo quinto? A propósito del énfasis en Ciencias Sociales de la *IED Inem Santiago Pérez* **27**

4.1. Recorrido metodológico 27

4.2. Organización escolar: 32

4.2.1. Organización por ciclos: 35

4.2.3. Lineamientos de la Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior: 42

4.3. Aproximación a las prácticas de lectura y escritura en Epistemología de Ciencias Sociales, Geopolítica y Problemas latinoamericanos 44

4.3.1 La secuencia didáctica 52

4.3.2. Configuración didáctica 55

4.3.3. Textos y Secuencias textuales abarcadas en Epistemología de ciencias sociales, Geopolítica y Problemas latinoamericanos. 66

4.3.4. ¿Qué se lee y escribe en Epistemología de las Ciencias Sociales, Geopolítica y Problemas Latinoamericanos? 71

4.3.5. ¿Cómo se lee y escribe en Epistemología de las Ciencias Sociales, Geopolítica y Problemas Latinoamericanos? 73

4.3.6. ¿Para qué se lee y escribe en Epistemología de las Ciencias Sociales, Geopolítica y Problemas Latinoamericanos? 78

Consideraciones finales **81**

Bibliografía **86**

Introducción

La lectura y la escritura son prácticas que se constituyen como el pilar de la cultura escolar, porque median los procesos de enseñanza-aprendizaje y también posibilitan el acceso a los conocimientos sobre el mundo. Así, tales prácticas permiten apropiarse de la cultura, de sus significados y acceder al conocimiento a través de la historia, no sólo para construir herencia cultural, sino también para situarse en el mundo con una postura particular, producto de los saberes individuales y colectivos.

Así pues, leer y escribir son tareas concernientes al aprendizaje y a la enseñanza, sin embargo, vale aclarar que la formación de lectores y escritores no se refiere exclusivamente al ámbito escolar, sino también, al mundo social y cultural. En este sentido, este ejercicio investigativo propone caracterizar, comprender y describir algunas prácticas lecto-escritoras que se desarrollan al interior de la escuela, mediante el análisis sobre los contenidos de enseñanza y aprendizaje, mediados por la lectura y la escritura, inscritos en proyectos alternativos a la malla curricular como es el caso de la Media Fortalecida.

Para alcanzar lo anteriormente nombrado, el presente ejercicio investigativo se elabora en ciclo quinto de la educación media, con miras a reconocer *qué se lee y se escribe, cómo se lee y se escribe y para qué se lee y se escribe* en la escuela, bajo la premisa de que la lectura no solo se desarrolla en el área de Español, Literatura o Lengua Castellana, sino que, se relaciona con todas las áreas del saber. Por ello, es determinante observar y estudiar las diferentes prácticas lecto-escritoras desde el énfasis de Ciencias Sociales enmarcado en el proyecto 891 "*Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior*", en la *Institución Educativa Distrital (I.E.D) INEM Santiago Pérez*, ubicada en el barrio Tunal. El Proyecto de la *media fortalecida* está liderado desde el plan de Desarrollo de la Bogotá Humana 2012-2016, como una estrategia orientada desde la Secretaría de Educación (SED), que pretende promover la articulación entre la Educación Media y la Educación Superior, a través de la participación de los estudiantes de los grados 10° y 11° en programas de niveles técnicos, profesionales y tecnológicos, con el acompañamiento de una Institución de Educación Superior (IES).

Ahora bien, la aproximación investigativa inicia desde un enfoque cualitativo, a partir de las siguientes fases: la primera, se configuró con el rastreo documental y análisis conceptual, por

un lado, sobre cómo se han concebido teóricamente las prácticas de lectura y escritura y, por otro lado, sobre la normatividad que reglamenta la organización de ciclo quinto y las habilidades y competencias que tienen lugar en el marco de la media fortalecida. La segunda fase la constituyeron las observaciones no participantes de las clases, bajo la premisa de situar la configuración y la secuencia didáctica del profesor, acompañadas de entrevistas y encuestas, en pro de obtener datos complementarios al desarrollo de los espacios académicos. Por último, se encuentra la sistematización e interpretación de la información recolectada y el análisis de los textos desarrollados por los estudiantes, para finalmente postular algunas consideraciones finales en torno a estas prácticas.

En continuidad con la organización del informe investigativo, este se encuentra contenido en cuatro acápites. El primero expone la conceptualización del término *práctica* en relación con la *cultura* para ubicar la lectura y la escritura como una *práctica sociocultural*. El segundo, esboza consideraciones sobre las citadas prácticas en el ámbito educativo, con el propósito de consolidarlas como *prácticas socioculturales*, bajo unas determinadas apropiaciones en la escuela. El tercer capítulo parte de concebir la lectura y la escritura como ejes trasverlas en la escuela y de situar unas perspectivas particulares sobres su desarrollo. Finalmente, el cuarto acápite contiene el recorrido metodológico sobre el cual se ha desarrollado la aproximación investigativa; la caracterización institucional y normativa de las prácticas de lectura y escritura que se presentan al interior de tres asignaturas correspondientes al Énfasis de Ciencias Sociales del *IDE Inem Santiago Pérez* del tunal en convenio con la *Universidad Francisco José de Caldas*.

Finalmente y en concordancia con la perspectiva de este ejercicio investigativo, cabe resaltar que durante todo su desarrollo, la lectura y la escritura se constituyeron como los objetos de indagación y conocimiento, en relación con las prácticas escolares. Lo anterior posibilita, no solo, reconocer y caracterizar dichas prácticas, sino también asignar reconocimiento a los esfuerzos didácticos que realiza el maestro en relación con las actividades que propone para desarrollar los temas y contenidos de su clase y la forma de concebir y poner en escena las prácticas de lectura y escritura. Es importante añadir aquí que los insumos teóricos y el conjunto de la información provenientes de las observaciones ha permitido situar una realidad particular de las prácticas objeto del ejercicio investigativo, revalidando conceptos, términos y perspectivas pedagógicas en relación con el dispositivo escolar.

1. La cultura alfabética: de la práctica social a la práctica escolar

En el ámbito educativo se precisan categorías para abordar la lectura y la escritura en clave de la estructura escolar. En algunos escenarios estas categorías tienen en cuenta el desarrollo social de los individuos, respecto a lo que acontece fuera de la escuela, en otros no. Sin embargo para el desarrollo de este trabajo investigativo se hace necesario situar el devenir de la lectura y la escritura desde su naturaleza social y cultural, para lo cual se ubican en primera instancia las dinámicas culturales en tanto producción simbólica y, en segunda instancia, las actividades que la constituyen como prácticas escolares, en concordancia con su devenir y desarrollo sociocultural.

Así pues, es indispensable situar en primer lugar el término "práctica" que atañe tanto a lo cultural como a lo escolar. Desde su concepción etimológica la palabra *práctica* de acepción latina *practicus* y del griego *praktikos*, remite a la condición de realización, de hacer acciones en el mundo tangible o real, de llevar la expresión humana a una condición de factibilidad, de producir objetos o hechos en oposición a lo teórico o ideal del pensamiento (Cfr. Pérez y Rincón, 2013, p. 97). En otras palabras, la *práctica* se sitúa en el plano del mundo real, tangible que permite realizar acciones o como lo afirma Narváez (2013) interactuar con otros, puesto que son interacciones lingüísticamente mediadas. Ahora bien, ello se encuentra sujeto a los sistemas o recursos simbólicos que domine el sujeto, pues estos le permitirán desarrollar ciertas prácticas en detrimento de otras.

Si bien, el planteamiento de Narváez (2003) sobre la cultura posiciona el sistema simbólico como eje que la posibilita, la práctica como dimensión la cultura permite su apropiación en mayor o menor medida. A este respecto la primera dimensión de la cultura tiene que ver con lo simbolico, esto es, los aspectos mentales y físicos, entendidos como los conocimientos, valores, significantes, expresiones, entre otros. La segunda dimensión atañe a las prácticas o materialización de las relaciones en el trabajo, el poder, la producción y la reproducción.

En concreto, la cultura es referida aquí, desde el punto de vista comunicacional, como efecto de un cumulo histórico y social. El símbolo, se concibe entonces, como un objeto o representación expresiva de una cultura que reviste un significado o sentido, que ha sido otorgado o determinado por la cultura de la cual es constituyente. De esta manera, cuando se

apropia una cultura, se adquiere también una competencia cultural, entendida desde Narváez (2013) como la apropiación del código de representación que permite construir y entender el conocimiento social y cultural, es decir, los sistemas de significación que una sociedad, en particular, privilegia. Sobre este asunto es importante destacar que la cultura se remite tanto a saberes codificados como a prácticas, siendo estas dimensiones las que permiten la definición, apropiación y/o transformación de la cultura a la que provee sentido y significado.

Particularmente, el sistema simbólico y las prácticas están mediadas por códigos alfabéticos y alfanuméricos, en cuanto se refiere a la cultura occidental. Para Narváez la Cultura Occidental ha evolucionado a partir de la codificación alfabética, por lo que considera la tradición alfabética como un sistema de simbolización y codificación de dicha cultura occidental. A esta tradición, siguiendo al autor, se le debe la construcción, conservación y desarrollo de los logros más valiosos de la occidente expresados en su Literatura, Filosofía, Ciencia, Tecnología, Bellas Artes, Música, entre otros; bajo el cultivo de la razón y la construcción de argumentos o postulados con validez universal (Cfr. Narváez, 2013. p.p. 130 - 151).

Es así como el sistema de saberes de occidente se condensa en la *cultura alfabética,* pues no solo están codificados en este sistema*,* sino que su producción, circulación y comunicación suponen la competencia cultural de la lectura y la escritura para adquirirla. En este sentido, Narváez señala que la escritura alfabética es un cambio cultural que instaura a su vez un cambio de mentalidad y por tanto la escolarización es el lugar donde el sujeto adquiere las formas y los contenidos propios de la *cultura alfabética* mediante una enseñanza sistemática, y de ahí su institucionalización en la escuela.

Ahora bien, en términos de enculturación y el tipo de códigos que estructuran una cultura, el autor distingue dos tipos de sociedades: la oral-icónica y la alfabética. Las sociedades, de acuerdo con Narváez, son icónicas y orales, pueden socializar naturalmente estos códigos sin necesidad de estudiarlos, de esta manera no llegan a ser orales ni icónicas sino que se constituyen como tal desde su origen, y lo que puede ocurrir en este punto, es que sean más o menos mediatizadas en relación con la infraestructura técnica para la trasmisión de esa herencia. A diferencia de las sociedades alfabetizadas, las cuales no existen desde su origen, de manera natural, sino que existen por la acción institucional. Esto hace que la educación alfabética deba ser regulada, graduada e institucionalizada (Cfr. Narváez Montoya, 2013, p. 438).

En este sentido la cultura escolar cumple entonces la función de socialización cognitiva de la cultura alfabética por cuanto permite escolar como la adquisición, por el conjunto de los miembros de una colectividad, de las competencias necesarias para manejar un determinado tipo de códigos: aquellos con los que se logra reconocer, designar, razonar y entenderse sobre el estado del mundo (Cfr. Narváez Montoya, 2013, p. 247), códigos que en definitiva serán trasmitidos por la institución escolar y que bajo unas condiciones particulares permitirán el desarrollo de determinadas prácticas para su apropiación.

Del mismo modo la educación es considerada por Narváez como el medio institucional creado para consolidar la unidad nacional, homogeneizando la población no solo en torno a unos códigos sino además en torno a unos relatos comunes contenidos en la lengua oficial de una cultura (2013, p. 250), de esta manera los individuos que tienen una formación en lo que se denomina cultura escolar tendrán modos particulares de pensar, concebir el contexto y de relacionarse con otros y con el mundo físico, social y cultural.

Para ello la institución escolar asume el desarrollo de prácticas (interacciones lingüísticamente mediadas) sobre las cuales tiene un papel determinante, puesto que puede proveer o no, herramientas útiles para que los recursos simbólicos que domina el sujeto le posibiliten una relación con la cultura bajo un pensamiento crítico y una interacción más elaborada con otros en el marco de la producción simbólica.

En definitiva la difusión y apropiación de la cultura alfabética es la principal función de la escuela, la cual se constituye como garante de unas mínimas condiciones que le permite al sujeto apropiarse de una herencia cultural, incluso para interrogarla, y para transformarla.

Ahora bien, como se indicó anteriormente la cultura presenta una doble dimensión. Como producción simbólica y como práctica. Esta doble dimensión permite situar la tradición alfabética como el sistema simbólico que estructura la cultura escolar y a las prácticas de lectura y escritura como estructurantes de dicha relación del sujeto con la cultura.

En estos términos, la lectura y la escritura tienen un papel fundamental en la configuración de la cultura escolar, puesto que aprender dicha cultura es aprender, en principio, el sistema de representación simbólico (en nuestro caso el alfabético) en el que circula. Dicho en otras palabras, sin leer y escribir no es posible acceder al conjunto de la producción simbólica que circula en el mundo escolar, social y cultural.

En concordancia con lo anterior, la lectura y la escritura se conciben aquí no solo como prácticas escolares, sino también como prácticas sociales y culturales en tanto son actividades recurrentes y dirigidas hacia un fin, construidas y mantenidas por grupos particulares de seres humanos, así entonces, son un puente entre la cultura y el conocimiento al integrar aspectos culturales y cognitivos (Cfr. Anderson y Teale. 2002, p. 71).

A partir de los postulados de Anderson y Teale (2002) se ubica la lectura y la escritura en un marco social y cultural que posibilita, en condiciones y bajo fines diversos, interactuar con otros seres humanos inmersos o no en la misma cultura, puesto que permite generar una representación del contexto social a partir de elementos que se constituyan a partir de estas dos prácticas.

Esta recapitulación conduce a situar que la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, provienen de una tradición y cultura alfabética enmarcada en lo social, que tendrá su lugar de difusión y transmisión en la escuela. Si bien, la cultura occidental (de la cual se es heredero) está codificada alfabéticamente, es la práctica de enseñar a leer y a escribir (dimensiones estructurartes de cultura escolar) lo que posibilitar al sujeto la apropiación de la cultura social y culturalmente relevante, en tanto permiten la apropiación como la producción de elementos propios de la cultura en la que se encuentran inmersos los sujetos. Ahora bien bajo las dinámicas propias que caracterizan la escuela, las prácticas de lectura y escritura tiene una organización particular, lo cual no implica que se desconozca el sentido y uso social de estas prácticas, sino que es necesario tanto entender su especificidad en el contexto escolar como acercas esas prácticas escolares a usos sociales y culturales como lo es presetado en el siguiente capítulo.

2. Las prácticas de lectura y escritura en la escuela: *de lo real, lo posible y lo necesario*

"El rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de su realidad."
Paulo Freire

La lectura y la escritura son actividades constitutivas de la vida escolar por la función que desempeñan, tanto en la apropiación de la cultura alfabética como en la apropiación de otros saberes y disciplinas. Por ello es necesario redefinirlas desde la institucionalidad como saberes que atraviesan la cultura escolar, es decir, que no solo están dispuestas para aprender el código sino para operar por medio de éste dentro y fuera de la escuela.

A este respecto se situan distintas *tensiones,* en términos de Lerner para formular diversas problemáticas que dificultan llevar las prácticas sociales de la lectura y la escritura a la escena escolar y en sentido inverso, procurar que los estudiantes y sujetos que ya han terminado su proceso educativo logren ser miembros de una comunidad de lectores y escritores (Cfr. Lerner, 2001, p. 26).

A propósito de estas tensiones la autora define tres momentos escolares: *lo real, lo posible y lo necesario,* para situar las tensiones y las mejores disposiciones en pro de la lectura y la escritura como prácticas que permitan efectivamente hacerse partícipes de la cultura escrita.

Para *Lerner (2002), lo real* se constituye en las prácticas escolares que dificultan acceder o desarrollar lo que es necesario. En este sentido la autora expone la dificultad de la escuela para conocer en qué medida las prácticas escolares responden o no a necesidades reales y propias del contexto social, en otras palabras, lo real debería ser llevar a la práctica lo necesario.

En términos de lo *real,* la autora presenta cinco cuestiones que problematizan el desarrollo de la lectura y la escritura en la escuela. Las generalidades de dichas cuestiones o tensiones develan la dificultad de escolarizar las prácticas de lectura y escritura, dado su carácter de práctica, por cuanto al ser introducidas en la escuela, quedan inscritas bajo un régimen distinto que responde

al contexto escolar. De esta manera se sitúan tres tensiones centrales a partir de escolarizar dichas prácticas.

La primera tensión tiene que ver con las dificultades al iniciar las prácticas de lectura y escritura al interior de la escuela, ya que son prácticas que en el desarrollo social no se presentan de manera espaciada o parcelada en el tiempo; pero al introducirlas en un ambiente escolar que sí las plantea de esta manera, de entrada, presupone tensiones en cuanto a su organización y desarrollo porque como prácticas eminentemente sociales suponen una resistencia tanto al análisis como a la programación secuencial (Cfr. Lerner, 2001, p. 28). Esto sin duda sitúa una ruptura entre el modo de realización de las prácticas de lectura y escritura en un contexto social y sus modos de realización en un contexto escolar.

La segunda tensión, alude a los propósitos de leer y escribir en la escuela frente a los propósitos de leer y escribir fuera de ella, en tanto se aprende bajo una finalidad escolar de control, a diferencia de la lectura y la escritura en el contexto social que se presenta bajo una necesidad genuina de comunicación. En este sentido, Lerner sitúa la discusión en la parcelación, organización y jerarquización de dichas prácticas en el marco del currículo escolar. Bajo estas disposiciones, la lectura y la escritura tienen un alto grado de probabilidad de perder sentido en los procesos de aprendizaje del estudiante y generar dificultad en su enseñanza.

Finalmente, la tercera cuestión, según lo expone Lerner, está relacionada con dos necesidades propias de la escuela, referidas a la enseñanza y a su posterior control, puesto que debido a la parcelación de los contenidos mediante la distribución de tiempos en los cuales se presenta el objeto de aprendizaje para poder ejercer control sobre él, se fragmentan las prácticas de lectura y escritura para situarlos dentro del andamiaje escolar que permita su gradación o aprendizaje secuenciado (p.p. 31-32).

Las tensiones anteriormente expuestas son aspectos que dificultan asumir la lectura y la escritura como prácticas sociales en un contexto escolar. Sin embargo, dichas dificultades no se encuentran presentes en todas las instituciones escolares, éstas pueden estar contenidas todas a la vez o estar planteadas de formas que destaquen aspectos positivos. No se trata entonces de generar una lista prescriptiva puesto que las dinámicas escolares están mediadas por sujetos diversos que asumen posturas y acciones igualmente diversas en la práctica escolar.

Continuando con lo *posible,* Lerner (2002) lo presenta como aquello que permitirá que la escuela articule la lectura y la escritura como prácticas sociales. En este sentido, formar lectores y escritores debe ser el objeto primordial desde el cual se articulen las condiciones didácticas que permiten visibilizar aspectos de las dinámicas sociales inherentes a estas prácticas. Para este propósito, de acuerdo con la autora, se pueden articular los propósitos comunicativos del contexto social con el desarrollo escolar y permitir que los estudiantes regulen su proceso de aprendizaje desde aquellos les posibilita la lectura; por ejemplo comprender, analizar, repensar, aprender, sentir, descubrir, etc.

Por último, lo *necesario,* comprendería para Lerner el requerimiento de que la escuela pueda convertirse en una comunidad de lectores y escritores que permita, en tanto comunidad lectora, la búsqueda de textos para comprender mejor algún aspecto del mundo objeto de sus preocupaciones, la indagación de argumentos para defender o debatir posturas según sean las consideraciones y validez que tengan sobre el lector; para enterarse de otras historias y otras formas de utilizar el lenguaje. En tanto comunidad de escritores producir textos propios para dar a conocer sus ideas, informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, incitar a los lectores a emprender acciones que consideren valiosas, convencer sobre la validez, de puntos de vista o propuestas. Lo "necesario" es hacer de la escuela un ámbito en donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales (Cfr. Lerner, 2002, p. 26).

Con lo expuesto hasta acá, se evidencian tensiones escolares en el marco de la lectura y la escritura escolar que proveen un panorama general de dichas prácticas, además de destacar en positivo aquellas actividades que logren transformar las prácticas ancladas al devenir escolar que limitan la práctica social de la lecto-escritura en la escuela y fuera de ella. Ahora bien, es importante destacar también el papel del maestro en la promoción de diversas prácticas que sitúan estos procesos en el ámbito escolar, desde una función social.

Si bien, el reto del educador es promover prácticas de lectura y escritura que puedan y deban ser usadas dentro y fuera de la escuela, es decir, que potencializan la lecto-escritura como un proceso que tenga uso en la vida en general y no solo en la escuela, ubicado en la obligación académica. Por ello el reto está en formar personas que asuman con autonomía la lectura y la escritura, para lo cual el educador requiere propiciar la cultura escrita en clave de la herencia cultural pues "participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas

operaciones con los textos" (Cfr. Lerner, 2002, p. 25). Es decir, que quien promueva la participación en dicha cultura escrita, deberá estar en la capacidad de relacionar los saberes de los estudiantes con el texto, otros textos y otros autores contenidos en la esfera social.

En este sentido es asunto del maestro fomentar y generar prácticas donde se incentive la autonomía en la lectura y escritura de los estudiantes, para hacer que ellos interioricen la cultura letrada, por medio su uso como herramienta práctica y común en su vida cotidiana y académica. Para esto Lerner aduce que "para concretar el propósito de formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita, es necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura" (p. 26). No solo en pro de generar empatías que permitirán definir ciertos intereses de acuerdo a sus gustos literarios, sino de generar espacios en los cuales los estudiantes se apropien de la lectura y la escritura de forma autónoma.

No obstante, no hay que olvidar que en la escuela la lectura, y la escritura son ante todo un objeto de enseñanza. Para que se constituyan también en un objeto de aprendizaje, es necesario que tengan sentido desde el punto de vista del estudiante, lo cual significa, entre otras cosas, que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora (Cfr. Lerner, 2003, p. 26).

Par lo tanto, para acceder a la cultura lectora, la escuela ha de permitir que los estudiantes se acerquen a diversos autores, que experimenten diversas propuestas escritas y que aprendan a reconocer los géneros textuales, para que ellos tengan la opción, la propiedad y convicción para designar su gusto al leer; pero para hacerlo es necesario, en palabras de Lerner, "reconocer que la capacitación no es condición suficiente para el cambio en la propuesta didáctica, porque éste no depende de las voluntades individuales de los maestros" (p. 49). Esto significa que la promoción de buenas prácticas de lectura en la escuela no depende únicamente de los maestros, sino también de todo el engranaje educativo, partiendo desde las prácticas gubernamentales hasta la actitud de los estudiantes y por esto "es necesario también introducir modificaciones en el curriculum y en la organización institucional, crear conciencia a nivel de la opinión pública y desarrollar la investigación en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura (p.58).

En concordancia con lo anterior y bajo la perspectiva de Lerner, se situa la importancia de la investigación en el campo de la lectura y la escritura como eje fundamental para mejorar las prácticas educativas, pero a su vez la necesidad de incluir un espacio academico de la lectura y la escritura dentro de la esfera curricular, pues al explicitarlos, se hará posible aminorar la incertidumbre que experimentan los docentes ante la perspectiva de dedicar mucho tiempo escolar a ejercer esas prácticas, en detriemneto de otras, que ademas tiemnen tiempos establecidos. (Cfr. Lerner, 2002, p. 96).

Ahora, desde esta perspectiva, el maestro debe ser ante todo un lector activo, que ya de antemano ha leído y preparado los textos a trabajar dentro del aula con sus estudiantes; esto le permite ser un maestro capaz de leer literatura con sus alumnos, comentarla, analizarla y preguntar acerca de los textos leídos, como lo puntualiza Lerner en efecto, para comunicar a los niños los comportamientos que son típicos del lector, es necesario que el docente los encarne en el aula, que brinde la posibilidad a sus estudiantes de participar en actos de lectura que él mismo está realizando, que entable con ellos una relación "de lector a lector" (Cfr. Lerner, 2002, p. 152).

Hasta aquí ya se ha destacado con Lerner (2002) que existen distintas prácticas de lectura y escritura, que a su vez permiten diversas formas de acercase a los contenidos textuales, sobre este punto es pertinente analizar el material o los materiales sobre los cuales se desarrollan dichas prácticas.

Al respecto y en términos de Narváez (2013), lo anterior se relaciona con la mediatización de la cultura escrita, la cual se realiza mediante los instrumentos o técnicas que contienen el código alfabético y permiten su difusión. Ahora bien sería pertinente analizar las diferentes mediatizaciones que surgen al respecto, bien sea frente al libro, el texto digital o la película histórica entre otros. No sin antes realizar la distinción entre mediatización y mediación puesto que la segunda no compete a técnicas materiales sino a mediaciones humanas, en el caso escolar el maestro es quien propicia la mediación y para el efecto de las mediatizaciones será él quien provea herramientas de mediación.

Respecto a lo anterior y en términos tanto de Narváez (2013) como de Cano (2011) estamos frente a diversos *soportes materiales* en los que se encuentra el código escrito y a partir de los cuales es posible leer y no frente a un cambio de cultura en términos simbólicos. Desde esta

idea se señala entonces que las implicaciones que presenta abordar la lectura y la escritura desde un soporte material distinto al libro dentro del ámbito escolar.

Ahora bien, el desenvolvimiento histórico de los distintos soportes materiales posibilitan una relación particular con la lectura y la escritura, a partir de las dinámicas que se generan en torno a estos soportes, por ejemplo, el cambio del pergamino a las hojas encuadernadas produjo una transformación en las prácticas de lectura, puesto que el pergamino requería el uso de las dos manos, a diferencia de las hojas encuadernadas con las cuales solo se hacía uso de una mano, lo cual representa mayor comodidad para el lector (Cfr. Cano, 2011, p 84).

Avanzado cronológicamente se sitúa la imprenta, la cual posibilita la lectura mental, puesto que facilita el acceso y la llegada de los libros a todos los lectores (Cfr. Cano, 2011, p. 86). Estos pueden leer de forma individual y privada, y dicha variación del soporte permite además que cada lector pueda interpretar el texto a partir de su experiencia y conocimiento previo, es decir, a partir de su "teoría del mundo" (Smith, 1982).

Adentrándose en lo que concerniente a la presente aproximación investigativa, se sitúa un cambio en el formato del soporte material bajo el uso de internet, al pasar del libro impreso al formato digital. Esto implica que más lectores logren acceder de manera más fácil y rápida a los textos.

Lo anterior permite visibilizar dos puntos claves: lo primero tiene que ver con el cambio de prácticas que se generan a partir del cambio del soporte material y lo segundo se refiere al código escrito en tanto sistema simbólico que no presenta cambios en relación con el soporte que lo contenga, ante ello, Cano señala las ventajas de los cambios sistemáticos del soporte material. En este sentido el acceso que tienen los sujetos a los textos en PDF en internet es un aspecto positivo, ya que el contenido escrito se encuentra expuesto a menores daños en cuanto al deterioro que se presenta en los libros.

Ahora bien, también señala la autora un aspecto negativo como: "el miedo a la saturación" con relación a la publicación masiva de textos sin previa selección o clasificación, debido a que cualquier usuario tiene el acceso a la red por lo tanto tiene la posibilidad de hacer llegar a nivel mundial documentos de cualquier índole, esto exige entonces al lector tener herramientas de clasificación para seleccionar textos en internet. En cuanto a la práctica escritural, internet

provee espacios en los cuales, el uso de la escritura privilegia la comunicación ya sea entre pares o en un nivel jerárquico permite retomar la escritura como medio de comunicación.

Cano (2011) señala que al pasar del tiempo la sociedad se adapta y el usuario apropia el cambio del soporte material, por lo tanto es pertinente situar que el uso de las nuevas tecnologías no implica la muerte del libro, en este sentido cambian las formas de leer y acceder a contenidos escritos, sin que esto implique que el contenido del libro ahora preservado de una manera distinta deje de existir; el contenido escrito bajo el código alfabético continua igual (Cfr. Cano, 2011, p. 84).

A este respecto y como se señala en líneas previas, el cambio de soporte material puede generar cambios en las prácticas lectoras y escritoras, pero si bien los estudiantes cuentan con toda la información y textos que pudiesen requerir es imperativo el aprendizaje y la construcción de criterios que les permitan seleccionar, usar y aprovechar esta información.

Lo anterior dispone las prácticas lecto-escriturales en la mediación pedagógica, que como interacción humana, en este caso entre docente y estudiantes, debe generar la apropiación de herramientas, bajo las integraciones humana, que con ciertos criterios le permitan al estudiante navegar en la red y utilizarla de manera positiva en sus prácticas lectoras y escritoras, en tanto posibilite espacios de reflexión en torno a lecturas. Bien se ha dicho que el contenido escrito no ha cambiado respecto al soporte material, en ese sentido hay que privilegiar la lectura, no de cualquier texto, pero si la lectura indistintamente del soporte material al que tenga acceso o el que se facilite a los estudiantes.

En conclusión, la escuela, en efecto requiere el acceso a diversos soportes materiales de la cultura escrita, pero es el docente con su mediación el que promueve herramientas que les permita a los estudiantes generar estrategias pedagógicas, prácticas y situaciones didácticas que permitan contribuir a la formación de lectores y escritores indistintamente del soporte material que contenga el texto. Ello debería posibilitar una relación más fructífera con la cultura escrita puesto son menos los limitantes para acceder a ella.

3. La lectura y la escritura: ejes transversales en la escuela

"El pensamiento no se expresa simplemente en palabras,
sino que existe a través de ellas"
L. S. Vygotsky

Bajo las perspectivas teóricas planteadas en capítulos anteriores, queda explicita la idea de que para ser y hacer parte de la cultura escrita es necesario apropiar las prácticas de lectura y escritura, lo cual no es viable sin adquirir el sistema simbólico que las hace posible: el alfabeto. Ahora bien, tal alfabetización sucede en la escuela, por lo cual, enseñar a leer y a escribir no constituye una de las funciones centrales sino la principal de las dinámicas escolares.

Leer y escribir son los ejes fundamentales de la cultura escolar puesto que permiten, por un lado, la apropiación de otros saberes escolares y, por otro, dar cuenta de las elaboraciones cognitivas producto de las relaciones con el saber. La lectura y la escritura se constituyen como pilares del andamiaje escolar, ya sea como objeto de enseñanza o como objeto de aprendizaje, en tanto los estudiantes acuden a la lectura para acceder a información (indistintamente de las asignaturas) y a la escritura para dar cuenta de su aprendizaje en relación con temas académicos. En palabras de Dushl y Osborne (2002) (citado por Navarro & Revel, 2013, p. 43) "Este rol transversal del lenguaje está relacionado con las prácticas epistémicas, es decir, con formas específicas por las que se proponen, justifican, evalúan y legitiman los contenidos en un determinado marco teórico disciplinar".

De esta manera la lectura y la escritura se constituyen en prácticas precursoras y fundamentales de la cultura escolar y del quehacer educativo. Ahora bien, en torno a estas dos categorías y a su relación con la escuela se han erigido múltiples teorías o perspectivas que han guiado su desarrollo didáctico y pedagógico.

Es por esto, que es oportuno ahora, definir la concepción de lectura y escritura en tanto prácticas. En el siguiente apartado se hacen explicitas dichas perspectivas y su lugar y desarrollo en el ámbito escolar.

3.1. La lectura como transacción

Diversas teorías han trazado una carta de navegación para que la escuela transite bajo sus postulados. Bajo este parámetro se expone la taxonomía que presenta María Eugenia Dubios (1987) en su revisión sobre tres distintas concepciones teóricas de la lectura que han tenido lugar, en diferentes momentos y que han incidido en el ámbito escolar.

La primera presenta la lectura como un conjunto de habilidades. Noción que predominó hasta los años sesenta; la segunda presupone la lectura como el producto entre la interacción del pensamiento y el lenguaje, desarrollada en las décadas del sesenta y setenta; la última, concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto (Cfr. Dubois, 1987, p. 9). Partiendo de esta taxonomía, se puede afirmar que la lectura en la escuela no se ha desarrollado de manera constante bajo un solo paradigma.

La concepción inicial que presenta Dubois (1987) postula a lectura como *conjunto de habilidades*, la cual presupone el reconocimiento de las palabras como primer nivel de la lectura; en segundo nivel la comprensión; en tercer lugar la reacción o respuesta emocional; seguido de la asimilación o evaluación como último nivel. A este esquema se ajustaron varias taxonomías con ligeras variaciones que incluyen distintos subniveles jerárquicos (p. 9).

Bajo la concepción anterior se entiende que el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer de este, el significado, lo cual plantea que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y que el papel del lector es descubrir ese significado.

Sin embargo a finales de la década del sesenta con el avance de la Psicolingüística y de la Psicología Cognoscitiva, el enfoque de la lectura como conjunto de habilidades comenzó a ser cuestionado y surgió lo que se podría denominar *enfoque interactivo de lectura*, dentro del cual se destaca el modelo psicolingüístico y la teoría del esquema (Cfr. Dubois, 1987, p. 10).

Desde esta postura se entiende que la lectura inicia con una entrada gráfica, los ojos recorren las marcas impresas y las envían al cerebro para que las procese. Tal procesamiento solo es posible por los conocimientos y las experiencias que ya posee el lector, así, gracias a estos conocimientos el cerebro puede tomar decisiones respecto a la información visual y construir significado para el texto. Sí el lector no puede relacionar el contenido con algo que conozca, no podrá construir ningún significado. En este enfoque psicolingüístico el sentido del contenido

no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y del lector cuando reconstruye el texto.

Esta concepción destaca el papel activo que cumple el lector en el proceso de la lectura y como enuncia Dubois es él quien construye el sentido del discurso escrito basado en su competencia lingüística y en su experiencia. Según la autora este enfoque interactivo se enriqueció por el aporte de los psicólogos constructivistas quienes estudiaron el papel que juega en la lectura la experiencia previa del sujeto, para lo cual retomaron el concepto de *esquema* planteado por Bartlett (1932) para referirse a la lectura como el proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas más apropiada para explicar el texto.

Por su parte, la teoría del esquema, según Rumelhart (1980) (Citado por Dubois 1987) parte de la idea de que existen unidades en las cuales está almacenado todo el conocimiento y la información necesaria sobre cómo utilizar el conocimiento. Una de las características de los esquemas según Rumelhart y Ortony (1977) es que poseen variables, los bosquejos pueden estar asociados a diferentes aspectos del ambiente en diferentes evocaciones (*instantiations)* del esquema. Todas las variables tienen valores típicos o restricciones (*constraints)* que cumplen funciones en el proceso de comprensión: ayudan a identificar los distintos aspectos de la situación con las variables del esquema, impidiendo así que se confundan representaciones como el comprador con la moneda, las restricciones operan como valores omitidos para variables que no han sido observadas.

Los esquemas consisten en una red o árbol, los que a su vez pueden constituir una configuración de otros subesquemas. Desde el punto de vista de *la teoría del esquema* el lector logra comprender un texto cuando es capaz de encontrar la configuración de esquemas que permita explicarlo en forma adecuada. Dicha búsqueda se lleva a cabo mediante dos procedimientos o dos vías de activación: abajo-arriba (botton-up) y arriba – abajo (top-down). El primero ocurre cuando aspectos del in-put activan esquemas en forma directa y estos a su vez sugieren o activan esquemas dominantes (Cfr. Dubois, 1987, p. 15).

Para la teoría del esquema, de la misma manera que para el modelo psicolingüístico, el papel del lector es activo puesto que el sentido de la lectura es producto de su actividad mental. La información gráfica evoca un conocimiento (esquema) en la mente del lector y ese conocimiento sugiere alternativas para la construcción del sentido del mensaje; la aceptación o

rechazo de las alternativas tiene que ver con la relación entre lo evocado y la obtención de nueva información. De esta manera las claves del texto llevan al lector a evocar esquemas en forma instantánea, los cuales serán evaluados y confirmados o rechazados a medida que avanza la lectura, hasta lograr una interpretación consistente del texto.

En conclusión, el enfoque interactivo concibe la lectura como un proceso global e indivisible; el sentido del mensaje escrito está en la mente del lector y el autor. El lector construye el sentido a través de la interacción con el texto, la experiencia previa es fundamental en esta construcción.

Finalmente Dubois (1987) presenta lectura como *proceso transaccional*, el cual bajo el foco de la presente investigación se tomara como referente. Así al indagar por las diferentes concepciones el proceso transaccional es una de las teorías más recientes de la lectura proveniente de la teoría literaria, desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978, quien adopta el término "transacción" para indicar una relación doble, recíproca, entre el cognoscente y lo conocido, en lugar de interacción, al analizar la relación entre lector y escritos; la lectura para esta autora es un suceso particular en el tiempo que reúne un lector y un texto particular en determinadas circunstancias (p. 16).

De acuerdo con Dubios esta nueva concepción de lectura no se opone al enfoque interactivo, va más allá de él, enfatiza la dinámica en la cual el observador y observado, lector y texto se confunden en un tiempo único y surgen del mismo transformados (Cfr. Dubois, 1987, p. 17). En términos filosóficos, el texto contiene el significado en potencia, pero este se actualiza por medio del lector en el proceso de transacción que supone la lectura. El significado potencial del texto y el construido por el lector nunca son idénticos sino aproximados.

Bajo el interés de este trabajo en particular se explicita la teoría transaccional, desde los postulados de Rosenblatt (1988) para quien el término *transacción* se remite a los postulados en Dewey y Bentley (1949,) ellos sugieren dicha denominación para designar las relaciones en las que cada uno de los elementos y situaciones están condicionados por el otro en una situación de mutuo acuerdo, en este sentido, en lugar de entidades separadas, existen entidades en constante interacción. De esta manera "Las actividades humanas y las relaciones son vistas como transacciones en las que el individuo, y los elementos sociales, culturales y naturales interactúan" (Cfr. Rosenblatt, 1988, p. 2).

Así pues, la transacción en el proceso de lectura implica dos elementos: la naturaleza transaccional del lenguaje y la atención selectiva; los que constituirán el proceso de lectura pues "Cada acto de leer es un evento, una transacción que involucra un lector particular y una configuración particular de marcas en una página, y que ocurren en un momento determinado en un contexto particular" (1988, p. 4).

A partir de este proceso de lectura, el lector hace uso de la atención selectiva, la cual consiste en seleccionar y condensar los elementos para construir el significado a partir de unos factores personales y sociales que influyen en el lector, es decir, el significado, de acuerdo con Rosenblatt, no se encuentra en el texto o en el lector sino que ocurre durante la transacción entre el lector y el texto.

El lector, entonces, durante la transacción con el texto impreso recurre a elementos de su reservorio de la experiencia lingüística, adopta una actitud selectiva, lo que lo lleva finalmente a la lectura eferente, es decir, el lector toma como base los referentes e interpretaciones más públicas y socialmente relacionados, dejando de lado en cierta medida su experiencia lingüística para interpretar eso que ha leído (p. 5).

Por otro lado, la postura predominantemente estética, es un término que utiliza la autora para referirse a los sentidos, las sensaciones, imágenes, sentimientos e ideas que son el residuo de los acontecimientos psicológicos, que ocurren en el lector durante el proceso de lectura. La lectura estética se refiere entonces al momento en que el lector se inclina por relacionar los signos con su experiencia lingüística, con sus sentidos, sentimientos y evocaciones más personales. En contraste con la lectura eferente que implica acercarse a la comprensión de las intenciones del autor.

De ahí la importancia de diferenciar los criterios de validez para el eferente y para la lectura estética. En la lectura eferente, el estudiante tiene que aprender a centrar la atención principalmente en el referente público, y de ignorar los aspectos privados que puedan distorsionar o sesgar la interpretación del texto, pues "la es igualmente esencial en la lectura estética, sino que implica un ámbito diferente de atención" (Cfr. Rosenblatt, 1988, p. 7). Pero así mismo es necesario tener en cuenta el carácter polisémico de los textos, puesto que el lector logra absolutamente el significado "correcto" de un texto y surge el problema de la interpretación del lector y la probable intención del autor. Aunque el lector, realiza

transacciones con el texto, no directamente con el autor, los lectores pueden traer al texto pasado experiencias de vida y propósitos lingüísticos muy diferentes a las del autor.

Por otra, parte esta teoría postula que en la interpretación de un texto pueden surgir criterios compartidos que son válidos, ya que se elaboran a partir de la interpretación en un contexto social, por lo que, es necesario reconocer que las diferentes interpretaciones del texto pueden ser aceptables, y que algunas lecturas puede ser más acertadas y más completas que otras.

Por su lado, el concepto transaccional habla del texto en una relación de éste con el lector y el autor, pero sin resaltar más a uno que a otro, así mismo, se reconoce que el lenguaje no es un sistema autocontenido o un código estático, y en relación con esto, se establecen unas consideraciones educativas pertinentes. Así la enseñanza de la lectura y la escritura, implica fomentar espacios de creación, donde los estudiantes se sientan motivados a crear y re crear significados "vivos" de lo que leen. La escuela provee entonces a los estudiantes experiencias lingüísticas ricas y abundantes, que le permitan ir mejorando el vínculo entre el signo y la vivencia, en otras palabras permite que la interacción entre la palabra y los conocimientos previos de los estudiantes, tenga una relación amplia en todas las actividades propuestas para la educación.

3.2. La escritura como proceso cognitivo

Situándose en un proceso que junto a la lectura, que ya ha sido revisado, la escritura se constituye como uno de los ejes fundamentales que soportan las prácticas escolares.

Sobre la escritura se ciernen diversas concepciones respecto a su definición y desarrollo. Muchos de estos conceptos están enmarcados en teorías psicológicas que sustentan distintos autores, por lo tanto abordemos la revisión que plantea Cassany (1989) respecto a tales posturas que conciben el proceso de la composición escrita. Dicha revisión presenta referentes sobre distintas aproximaciones a la escritura, los cuales se encuentran en ciertos aspectos y divergen en otros.

El primer *modelo de las etapas* propuesto por Gordon Rohman (1964), estudia la expresión escrita como un proceso formado por tres momentos que suponen: pre-escribir, escribir y re-escribir. Acotando al primero como lo que sucede desde el momento en el que el autor plantea

la necesidad de escribir un texto hasta que tiene un plan o idea general del posible escrito. Es la elaboración interna en el pensamiento del autor, a diferencia de la escritura y la re-escritura, en donde se redacta el texto desde las primeras palabras hasta la última corrección que tenga lugar (Cfr. Cassany, 1989, p. 120).

Para este modelo, la actividad mental interna sugiere una lluvia de ideas que luego le permitirá al autor esquematizar los aspectos centrales del contenido, por lo tanto su importancia se sitúa en la primera etapa (pre-escribir) porque es allí donde se concibe la escritura, que a su vez dependerá qué tan buena sea la producción interna en mención. Partiendo de un esquema mental consistente se puede aspirar o no a la producción de un texto de alta calidad.

En continuidad con lo expuesto por Cassany se encuentra el modelo del procesador de textos, expuesto por Van Dijk (1977 y 1978), el cual incluye la producción y comprensión escrita de textos orales y escritos. Van Dijk toma algunos conceptos de lingüística textual bajo el enfoque de la psicología cognitiva y postula un conglomerado de reglas[1] para la decodificación y descodificación de la lengua.

Este modelo expone un marcado interés por los procesos mentales de las habilidades representativas, en este caso la comprensión oral y escrita. En este sentido teoriza sobre cómo un individuo comprende una secuencia de oraciones, cómo capta el contenido global de un texto escrito, cómo lo almacena en la memoria o cómo extrae su estructura semántica. Bajo este enfoque el sujeto que habla o escribe elabora el texto a partir de las ideas que recuerda (Cfr. Cassanny, 1989, p. 122).

Continuando con este análisis, se encuentra el *modelo de las habilidades académicas* postulado por May Shih (1986) expuesto por Cassany el cual retoma los planteamientos de Rohman (1964), anteriormente enunciados sobre pre-escribir, escribir y re-escribir, señalando que los estudiantes en el contexto norteamericano no escriben textos académicos que exijan el dominio de unas estrategias diferentes. Todos los textos académicos se redactan bajo un límite de tiempo, no se escribe sobre experiencias personales y subjetivas sino de informaciones objetivas que provienen en lo general de otros textos.

[1] Las reglas propuestas por Van Dijk se constituyen como operaciones mentales con las que el individuo analiza los textos, sin embargo en estudios posteriores sustituye el uso de *reglas* por *estrategias* en mención de las operaciones cognitivas más flexibles que actúan para conseguir un objetivo determinado y así dirigir al escritor según sus intereses, bajo la premisa de máxima eficiencia.

Este modelo apela por la necesidad de los jóvenes de acudir a diversas estrategias fuera de las estrictamente académicas de interpretación, para sintetizar y relacionar otros textos. El énfasis se ubica en el proceso de la pre-escritura en el cual se precisa saber recoger, clasificar, sintetizar, interpretar y adaptar información procedente de una materia determinada, además de saber aprovechar la experiencia y los conocimientos personales. La autora postula que a partir de distintos enfoques didácticos se pueden desarrollar las habilidades académicas bajo la distinta composición de tipologías textuales que tiene lugar en la escuela (Cfr. Cassany, 1989, p. 127).

Finalmente, en el recorrido de los modelos se exponen así interesados en los procesos cognitivos que intervienen en la composición de un texto. Linda Flower (1979) presenta las prosas de escritor y de lector, en las cuales diferencia "expresión" de "comunicación", aduciendo que expresar el pensamiento no es sinónimo de generar un mensaje que pueda comprender un receptor. Bajo estos términos la expresión de ideas y su comprensión subyacen a operaciones intelectuales distintas. La prosa del escritor consiste en la expresión escrita del autor para él mismo, en cambio la prosa del lector es el intento de comunicar información a un lector: la primera refleja el pensamiento de autor y la segunda atañe al propósito del texto.

El planteamiento de Flower (citada por Cassanny, 1987) atañe la función. La estructura y el estilo de las dos prosas, la función para el escritor es una etapa del proceso de composición, situados aquí no es importante la figura del lector, no se piensa en la forma de escritura más adecuada para la audiencia, es en la estructura en donde la prosa del lector ofrece una secuencia elaborada en función de un propósito comunicativo porque la del escritor refleja un proceso de elaboración de significados desde su autoría, para finalmente en el estilo y bajo su prosa individual descubrir el tema, no es un estilo que provea a la audiencia de todos los datos para entender el texto, a diferencia de la prosa del lector que busca la expresión más familiar y conocida para la audiencia (Cfr. Cassany, 1987, p.p. 131-134).

En términos generales, la autora situa la prosa del escritor en el plano de escritos de principiantes porque este solo tiene en cuenta en su proceso de escritura a un sujeto, solo a sí mismo, no le es posible salir de las ideas imprecisas. El autor de esta prosa no toma en cuenta la función comunicativa, de esta manera si no es comprensible gramaticalmente por los demás no centra su aspecto en lo comunicativo sino en la mera expresión.

Ahora bien "El proceso de escribir se comprende mejor como un conjunto de diferentes procesos de pensamiento que el escritor regula y organiza durante el acto de composición" (Flower y Hayes, citado por Cassany, 1989, p. 145) como nota introductoria al modelo denominado un *proceso cognitivo,* presentado por los autores en mención (1980- 1981), sobre el cual, además de ser el más reciente, se centra nuestra atención.

El modelo de Flower y Hayes parte de una premisa sobre la cual la composición de los textos es necesario observar el proceso en acción. Si bien una buena parte de los escritos se produce en la mente, es decir, no es observable, se procede a realizar entrevistas a los escritores para dilucidar qué ocurre antes y después de la escritura.

Este modelo tiene tres grandes apartados: la situación de comunicación, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura. A partir de la importancia que reviste este modelo para ésta aproximación investigativa se propone un cuadro conceptual a partir de la consignas de Cassany (1989).

Situación de comunicación (ambiente)	**Memoria a largo plazo (MLP)**	**Procesos de escritura**
Contiene todos los elementos externos al escritor como audiencia, problema de expresión, canal de comunicación, propósito del emisor, entre otros. Sobre este punto se plantean dos consideraciones. **El Problema retórico:** Escribir es una actividad retorica en donde se tiene en cuenta el tema, la audiencia y los propósitos. **El texto escrito:** Se refiere a la composición desde su inicio, a medida que avanza la escritura aparece un nuevo elemento que se constituye como el texto que se está elaborando, porque cada palabra condiciona la que sigue y en ese orden las siguientes ideas. El texto está delimitado desde su inicio por el título, en la media que coacciona los elementos que estarán presentes y los que no.	En la MLP el escritor guarda los conocimientos que tiene sobre el tema del texto, la audiencia y las distintas estructuras que puede utilizar. Estos datos se encuentran en el cerebro el autor y en otros espacios que sirven de almacenamiento tales como datos, escritos, notas, grabaciones, textos, entre otras. La MLP en el proceso de composición le ofrece la clave para los conocimientos que tiene almacenados y necesita para el texto. Una sola palabra puede despertar una cadena de ideas. El escritor tiene cierta información almacenada que debería restructurar en función de la situación comunicativa.	Se compone de tres procesos mentales: planificar, redactar y examinar. Tiene además un mecanismo de control: el monitor. Planificar: se forma una representación mental de la información que tendrá el texto. La elaboración de esta información contiene tres subprocesos: ● Generar ideas: es la búsqueda de información en MLP. ● Organizar las ideas: estructurar la información según la necesidad de la situación comunicativa. Este subproceso la ordena y completa la información organizándola en una estructura global. Incluye formular objetivos y estructurar las ideas coherentemente. ● Formulación de objetivos: organiza los objetivos que dirigirán el proceso de composición. Pueden ser de procedimiento o de contenido. ● Redactar: el escritor transforma las ideas que tiene en forma visible y comprensible para el lector. Traduce y transforma las representaciones abstractas en una sola secuencia lineal del lenguaje escrito. ● Mecanismo de control: por un lado examinar es controlar y regular las funciones de todos los subprocesos durante la composición, mediante el

		monitor cuya función regular las actuaciones de todos estos procesos.

Véase Cassany, 1989.

Este modelo está conformado por distintos procesos y subprocesos mentales, organizados jerárquicamente y con unas determinadas reglas de funcionamiento (Cfr. Cassany, 1989, p. 145). Sin embargo, el texto se puede organizar o sobreponer a los diferentes procesos en relación con el propósito de su escritura. El proceso cognitivo pone especial énfasis en el acto comunicativo, es decir, escribir para una audiencia lo que presupone que el texto sea claro, tenga en cuenta al lector, cumpla categorías gramaticales que permitan su legibilidad, en términos de Flower (1979) en las prosas del escritor y el lector, que acuda a esta última.

Si bien el estudio de los diferentes modelos que expone Cassany evidencian su desarrollo en otros ámbitos fuera y dentro de la escuela, desde esta óptica podemos analizar el desarrollo del proceso escritural escolar, atendiendo la composición desde el modelo de un proceso cognitivo, al cual consideramos como el que contiene mayores elementos para analizar las prácticas de escritura que suceden al interior de la escuela.

3.3. La lectura y la escritura en la escuela

La lectura se encuentra en la cotidianidad, no es precisamente la escuela el dispositivo que la contenga o la promueva, si bien es la encargada de su aprendizaje en términos estructurales, puede no agenciarla de manera significativa con relación a las prácticas que allí se promuevan. La escuela postula la idea de que la lectura tiene como rasgo esencial comprender la comunicación registrada en la escritura (Cfr. Braslavsky, 1983, p. 44).

El anterior postulado centra su atención en la comprensión del texto escrito, si bien la escuela promueve la lectura para comprender el significado de lo que contiene el texto, nos sugiere las siguientes cuestiones: ¿Qué otras actividades suscita la lectura de un texto además de su comprensión? o ¿Qué estrategias se recurre en el marco escolar para comprender el texto? ¿Es solamente la lectura del texto la que provee su comprensión?

En torno al desenvolvimiento de la lectura en la escuela se cierne diversas posturas que teorizan sobre el "deber ser" de su desarrollo. Sin embargo es indispensable observar la lectura

en la práctica para develar cuáles teorías tienen cabida y qué resultados arrojan, observar qué se hace con la lectura y con lo que se lee, bajo estos postulados nos referimos a la lectura como transacción.

Habría que mencionar también el escenario escolar como un lugar en el que tanto la escritura como la lectura encuentran su forma de expresión, desde su aprendizaje hasta su producción, como ya hemos expuesto bajo la revisión teórica de Cassany existen diferentes tipos de modelos sobre la composición del texto escrito, sin embargo situamos relevante explicitar una revisión sobre las prácticas escolares de escritura.

Desde este marco de referencia la escritura se puede situar bajo la perspectiva sociocultural, la cual enfatiza el rol que la interacción social desempeña en el aprendizaje y los procesos de pensamiento, como se expone desde esta perspectiva, el conocimiento es el resultado de la actividad constructiva de los individuos, la cual no existe ni puede desarrollase fuera de la vida social, los intercambios de los individuos se encuentra la clave del desarrollo por medio del lenguaje, como vehículo que permite a los individuos apropiarse de conocimientos presentes en los libros y los diálogos (Cfr. Navarro & Revel, 2013, p. 14).

Navarro & Revel los autores afirman que bajo el modelo sociocultural la escritura contribuye al aprendizaje porque la comprensión y el pensamiento de los estudiantes se afianza y clarifica con la participación en actividades que la involucran. Bajo esta línea de trabajo Canon (1990) (citado Navarro & Revel, 2013, p. 48) advierte que los estudiantes que participan en el aprendizaje de diferentes tipologías textuales en contextos disciplinares permanecen pensando y reflexionado acerca de los contenidos con los cuales se trabaja, y que este hecho impacta de manera positiva el aprendizaje.

Como eje transversal, la escritura en la escuela abarca todos los campos, las competencias lingüísticas generales que se han de desarrollar, en los distintos campos disciplinares, e incluye explicar, describir, narrar, organizar párrafos, sintetizar, citar, adecuar, explicar, despersonalizar, nominalizar, reformular, mitigar y reforzar (Navarro & Revel, 2013, p. 79). Estos aspectos se encuentran presentes en la escuela indistintamente de la asignatura aunque el anclaje disciplinar pueda privilegiar ciertas prácticas de escritura en detrimento de otras.

Si bien tanto escritura como lectura están presentes en las diversas asignaturas escolares, distintos autores coinciden en el postulado del constructo socio-cultural que afirma que estas

categorías no son exclusivas de la escuela, sino que por el contrario hacen parte de un entramado social que se encuentra incluso previo a la escolarización. Se pondera que escribir contribuye a aprender ya que la comprensión y el pensamiento de los estudiantes se afianza y clarifica con la aparición de actividades que involucran la escritura y en sentido estricto una escritura epistémica, una escritura de textos de carácter argumentativo o explicativo que exige movilizar una serie de elementos como establecer relaciones causales y de ajuste retorico y pragmático (Cfr. Navarro & Revel, 2013, p. 44).

En concordancia con lo expuesto los estudiantes que participan en el aprendizaje de distintas tipologías textuales en contextos disciplinares, permanecen mucho tiempo pensando y reflexionando sobre los contenidos con los cuales se trabaja. Esto tiene relación directa con el aprendizaje particular de cada disciplina que se presenta en un ámbito escolar.

De esta manera las prácticas y producciones escriturales que se realizan en Matemáticas, Biología, Química, Física, Español o Sociales tienen estructuras y propósitos distintos, sin embargo todas tiene lugar en el lenguaje, en la escritura.

En síntesis al referirse a la lectura y la escritura como ejes trasversales en la escuela y al no anclarlas al área de Humanidades o a la asignatura de Español, es claro que son prácticas diversas y con propósitos también diversos.

Sin embargo, en el panorama actual la lectura y la escritura se concibe muchas veces en la escuela como prácticas complementarias desarrolladas desde una sola área que no son centrales ni transversales, su papel se reduce a dotar a los estudiantes de códigos lingüísticos mínimos para desenvolverse en situaciones básicas de comunicación (Cfr. Sánchez Rodríguez & González pinzón, 2010, p. 66). Esta concepción se encuentra muy arraigada en el contexto escolar, por lo cual es necesario repensar la lectura y la escritura como ejes centrales, que atraviesan la estructura de todas las asignaturas, por lo tanto son estructurantes de toda la cultura escolar.

Bajo estos postulados tanto la lectura como la escritura encuentran un panorama más amplio y positivo, en la medida en que como ejes trasversales de la escuela sean comprendidas como vínculos entre la cultura y el conocimiento, y no solo como un conocimiento parcelado de una asignatura escolar.

Ahora bien, todo lo que circula a manera de texto, sea digital o en físico está mediado por unas prácticas, que pueden variar de un curso a otro, de un profesor a otro y con relación a las concepciones que se agencien de lectura y escritura tendrán unas apuestas pedagógicas particulares.

A la luz del presente ejercicio de investigación se retoma como eje central la concepción de lectura transaccional y la compresión de la escritura bajo el enfoque de un proceso cognitivo, en clave del análisis que sigue de las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan un aula donde se enseñan conocimientos propios de las Ciencias Sociales, en la Institución Educativa Distrital Inen Santiago Pérez.

4. ¿Qué, cómo y para qué se lee y escribe en ciclo quinto? A propósito del énfasis en Ciencias Sociales de la *IED Inem Santiago Pérez*

Este acápite contiene la descripción de las prácticas de lectura y escritura que tuvieron lugar durante el año 2015, en la IED *Inem Santiago Pérez del Tunal*, en los grados décimo y undécimo, en tres asignaturas correspondientes al énfasis de Ciencias Sociales.

Inicialmente, se presenta la ruta metodológica que permitió la aproximación al ejercicio investigativo y a la manera en la cual se encuentra organizada la institución escolar, en cuanto a las disposiciones de política nacional y distrital que enmarcan los contenidos y desempeños para el ciclo quinto, bajo la particularidad de la media fortalecida en la que se encuentran inscritas las asignaturas sobre las que se propuso caracterizar las prácticas de lectura y escritura.

Así mismo, se presenta la caracterización de las prácticas de lectura y escritura enmarcadas en la cuestión central que convoca ¿Qué, cómo y para qué se lee y escribe en ciclo quinto?

4.1. Recorrido metodológico

Al iniciar el ejercicio investigativo se determinó la ruta metodológica a seguir en pro de lograr el objetivo de caracterizar, describir y analizar las prácticas de lectura y escritura que tienen lugar en un aula particular, en el ciclo quinto.

En concordancia con lo anterior, al inicio de la aproximación investigativa se inscribió al enfoque cualitativo, puesto que se planteó caracterizar dichas prácticas desde una observación no participativa, basada en los principios e instrumentos de orden cualitativo, ello con la finalidad de realizar una aproximación global a la situación para describirla, analizarla y comprenderla.

Como se sustenta a partir de este enfoque, se explora el contexto estudiado para lograr descripciones más detalladas y completas posibles de la situación, con el fin de explicar la realidad a partir de lo que allí sucede y no bajo condiciones de tipo experimental que presume

la anticipación de una postura teórica y estudia el evento bajo ciertas condiciones predeterminadas (Cfr. Bonilla y Rodríguez, 1997).

Bajo estos términos se plantea el ejercicio desde una mirada comprensiva, en la medida en la que las interacciones humanas son fundamentalmente de tipo lingüístico, en tanto están mediadas por el lenguaje y en esa medida, proponen una estructura de anticipación, en donde la experiencias y teorías juegan en el proceso interpretativo (Cfr. Gadamer, 1993).

Población

En primer lugar, las directivas de la *IED Distrital Inem Santiago Pérez del Tunal* permitieron abordar en grado once la asignatura de Epistemología de las Ciencias Sociales correspondiente al énfasis de Ciencias Sociales inscrito en la media fortalecida en convenio con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas que administra el colegio, sin embargo bajo circunstancias que se encuentran detalladas en el apartado propio sobre el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura se ha tenido la posibilidad de asistir también al desarrollo de las clases de Geopolítica y Problemas Latinoamericanos de grado décimo, inscritas bajo el mismo énfasis.

De allí que la caracterización de las prácticas al interior de ciclo quinto tuviera como escenario los dos grados que lo componen. Ahora bien, la elección del ciclo quinto como la población, surge a partir del interés sobre el análisis de las prácticas que tienen lugar en la culminación del proceso escolar, en donde según las disposiciones normativas los estudiantes deben tener apropiadas y desarrolladas las competencias en lectura y la escritura.

Retomando el enfoque cualitativo se procedió a la elaboración de las fases que se constituyeron parte del recorrido metodológico. Tales fases son:

Fase 1: Construcción del marco interpretativo y revisión documental.

En esta fase se realiza sobre un rastreo documental de doble vía, por un lado se implementa la búsqueda de los antecedentes sobre estudios que plantearan el desarrollo de prácticas de lectura y escritura al interior de la escuela y, por otro, se construyó el marco de teorías desde las cuales se interpreta el desarrollo de las prácticas en concordancia con documentos sobre las disposiciones educativas particulares para ciclo quinto que refieren a la lectura y la escritura.

Bien se comprende que el producto de esta fase se constituye como el marco interpretativo desde el cual se trabaja el análisis de las prácticas de lectura y escritura en la escuela, y sugiere además, orientaciones para las observaciones iniciales en relación con los instrumentos de recolección de información.

Fase 2: Recolección de información.

Luego de trabajar un corpus teórico, se asume la postura de observadores no participantes para la recolección de la información. Esto aduciendo que bajo el objetivo de caracterizar las prácticas de lectura y escritura al interior de un aula de clase, es indispensable intervenir lo menos posible para no generar cambios sustanciales en las dinámicas que allí se desarrollan.

Técnicas e instrumentos para la recolección de información.

A partir de algunas técnicas cualitativas, se diseñaron los instrumentos para la recolección de información teniendo en cuenta los elementos que permitan realizar un análisis sobre las dinámicas que tienen lugar en el aula de clase, para lo cual se trabajó las siguientes técnicas:

- ***El diario de campo:*** este fue el instrumento principal que posibilitó la recolección de información en términos de lo que acontece en el aula de clase, comprendiendo la secuencia y configuración didáctica, las interacciones pedagógicas y otros elementos que se presentan en las dinámicas escolares, en clave de recopilar datos sobre las prácticas de lectura y escritura.

  Así pues, la dinámica del diario de campo se constituyó como una herramienta fundamental, la cual durante las clases permitió la elaboración de un borrador sobre el desarrollo de las mismas clases y fuera de ellas una discusión en torno a lo que desde las dos miradas había ocurrido en el aula para elaborar una construcción final de este instrumento.

  Para cada sesión se registró lo acontecido en el aula en la siguiente rejilla:

<table>
<tr><td colspan="3">Nombre de la institución:</td><td colspan="2">Jornada:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Fecha:</td><td>Docente:</td><td colspan="2">Asignatura:</td></tr>
<tr><td colspan="5">Observadores:</td></tr>
<tr><td>Curso:</td><td colspan="2">Hora de inicio:</td><td colspan="2">Hora de finalización:</td></tr>
<tr><td colspan="2">No. De estudiantes:</td><td colspan="3">Entorno visual:</td></tr>
<tr><td>Hora</td><td colspan="3">Desarrollo de la clase
Interacciones Pedagógicas</td><td>Descriptores</td></tr>
</table>

Observaciones generales:		

Este instrumento fue desarrollado partiendo del objeto de la investigación, por lo tanto planteamos el registro en tres líneas, la primera tiene que ver con el desarrollo de la clase en la cual se registró lo que sucedía en la clase, en segunda instancia las interacciones pedagógicas permiten registrar todas las interacciones que se suscintaban en clase a partir de los temas propios de ella o de las dudas o cuestiones de los estudiantes y finalmente en los descriptores se ubica la secuencia y configuración didáctica en clave de analizar las dinámicas que acontecen dentro del aula escolar. (Ver anexos 1, donde se encuentran 11 documentos correspondientes al número de clases que fueron observadas.)

- ***La entrevista:*** se utiliza la entrevista semiestructurada, la cual nos permitió indagar sobre las concepciones que tiene los docentes sobre el desarrollo de las asignaturas, su organización y el trabajo de los estudiantes, además sobre sus perspectivas respecto a la lectura y la escritura.

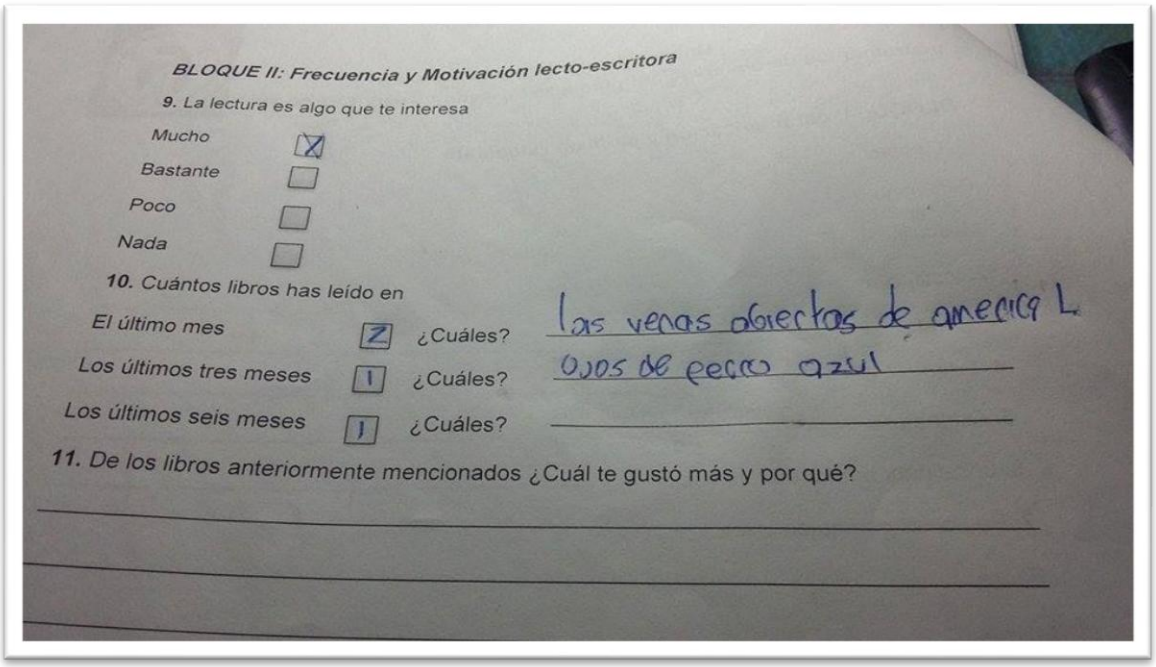
  En algunos casos la estructura abierta de la entrevista posibilitó una charla con los docentes, de las cuales se obtuvieron datos relevantes para la caracterización de las prácticas de lectura y escritura, respecto a la organización de la institución y el desenvolvimiento de los estudiantes en su interior.

  La entrevista como instrumento estuvo presente en distintos momentos durante las observaciones y se constituyó como referente para puntualizar cuestiones respecto a las dinámicas en el colegio.

- ***La encuesta:*** Se constituyó como un elemento desde el cual se indaga sobre aspectos puntuales con los estudiantes, respecto a la lectura y la escritura en términos de datos sobre frecuencia de lectura y escritura, tipos de textos, interés y práctica de las mismas fueras del colegio, usos de diversos formatos en la lectura, entre otros, además de indagar brevemente datos demográficos de la población. (Ver anexo 3)

Sin embargo, se ha señalado que la información proveniente de este instrumento no aportó suficientes elementos para el análisis y la caracterización de las prácticas de lectura y escritura, debido a que en la mayoría de las encuestas diligenciadas (pese a su carácter de anonimato) se encuentran contradicciones con relación a las actividades de lectura y escritura dentro y fuera de la escuela. Para ilustrar una de las contradicciones presentes en el cuestionario se presenta el siguiente fragmento:

Imagen 1



BLOQUE II: Frecuencia y Motivación lecto-escritora

9. La lectura es algo que te interesa

Mucho [X]

Bastante [ ]

Poco [ ]

Nada [ ]

10. Cuántos libros has leído en

El último mes [2] ¿Cuáles? las venas abiertas de america L.

Los últimos tres meses [1] ¿Cuáles? ojos de perro azul

Los últimos seis meses [1] ¿Cuáles?

11. De los libros anteriormente mencionados ¿Cuál te gustó más y por qué?

Fragmento de una encuesta realizada a un estudiante.

Fase 3: sistematización y análisis. Para el desarrollo de esta fase se tomaron todos los datos e información producto de las observaciones, las entrevistas y las encuestas para caracterizar las prácticas de lectura y escritura. Así mismo se realizó un balance analítico y comprensivo, de las prácticas de lectura y escritura en la perspectiva de responder las preguntas centrales de la investigación.

4.2. Organización escolar:

La observación se realizó en el *Colegio Distrital Inem Santiago Pérez del Tunal* ubicado en la localidad de Tunjuelito. La institución es pública, de carácter mixto y opera en dos jornadas escolares: maña y tarde.

Imagen 2

Entrada principal de la sede **A**, ubicada en la carrera 24 # 49-86 sur.

Imagen 3

Vista panorámica desde la calle de la sede **A.**

Entrando de lleno en la organización escolar propia de la institución, bajo la directriz de la rectora Liney Constanza Rojas Pacanchique para las dos jornadas, el plantel ofrece desde grado cero en prescolar hasta grado once en la media, a la luz del proyecto educativo institucional: Humanismo, Ciencia y Tecnología en la Formación Integral del Ciudadano del Siglo XXI. En este se propone la formación integral de un sujeto con habilidades para la vida en comunidad, que responda además, a los requerimientos que demanda la sociedad del siglo XXI. En este sentido, el enfoque humanista del Inem, está orientado a la formación integral del ciudadano, con la intención de que los estudiantes comprendan el valor del ser humano con miras a vivir en comunidad, bajo la premisa de que la enseñanza de saberes y valores permitirá a los estudiantes alcanzar estados de progreso que permita hacer de ellos ciudadanos que aporten a la sociedad en general.

En términos de la estructura física, la institución cuenta con dos sedes, ubicadas en la misma localidad pero que responden a poblaciones diversas. La sede **A** se ubica en el barrio Tunal, allí se encuentran todos los grados de prescolar y los grados desde tercero a once.

Imagen 4

Patio principal de la sede **A**.

La sede **B** se localiza en el barrio El Carmen y alberga los grados primero y segundo, no obstante si el número de la población escolar es muy numerosa para el grado tercero, utilizan también esta sede.

Imagen 5

Vista panorámica desde la calle de la sede **B**, localizada en la calle 48 B sur # 28-56.

Cabe aclarar que las dos sedes se encuentran en la localidad de Tunjuelito y que este trabajo de observación se remitió exclusivamente a ciclo quinto, en la sede **A.**

4.2.1. Organización por ciclos:

Al respecto de la organización escolar es necesario caracterizar la estructura de los ciclos bajo los cuales se estructura la institución escolar.

Como se indicó, los ciclos escolares se sustentan desde una política pública desarrollada en el marco del Plan Sectorial De Educación (2008-2012) de la Alcaldía Mayor de Bogotá, bajo la propuesta de gobierno de Bogotá positiva (Cfr. Alcaldía mayor de Bogotá, 2011).

Con todo y lo anterior el documento puntualiza los referentes conceptuales, las propuestas y fases para el rediseño curricular, los niveles de organización por cada ciclo y sus ejes de desarrollo. Todo esto bajo el propósito de fomentar la calidad educativa, brindar continuidad al proceso escolar y sentido a la evaluación, trabajar en equipo y crear estrategias de sostenibilidad.

En este orden de ideas se establecen tres aspectos del desarrollo humano que sustentan la organización por ciclos; estos tres aspectos a su vez contiene sub-aspectos organizados de la siguiente manera: el primer ítem, el cognitivo, engloba el desarrollo del pensamiento y las etapas del desarrollo; el segundo, social afectivo, abarca los factores inter e intra personales, la inteligencia emocional, la historia, la cultura y contexto y las etapas del desarrollo y, finalmente, el físico-creativo, contiene la percepción del mundo, la interpretación y representación del mundo y la transformación del mundo (Cfr. Alcaldía mayor de Bogotá, 2011, p, 20).

La organización por Ciclos se establece para fomentar la calidad educativa en perspectiva de lograr situar aprendizajes no parcelados y asignaturas que se relaciones entre sí de manera tal que permitan el diálogo de saberes.

A esto se añade la organización en términos estructurales que comprende cinco ciclos, que se establecen desde prescolar hasta grado once. El primer ciclo se estructura desde prescolar hasta segundo, con edades comprendidas entre los 3 y 8 años de edad, bajo el eje de desarrollo de estimulación y exploración. El segundo ciclo comprende cuarto y quinto, bajo edades entre 8 y 10 años en el eje de descubrimiento y experiencia. El tercer ciclo sitúa los grados sexto y

séptimo, con edades entre 10 y 12 años bajo la indagación y experimentación. Finalmente, el cuarto ciclo, octavo y noveno con edades entre 12 y 15 años, bajo el eje de vocación y exploración profesional (p, 40). Ahora bien, partiendo de que nuestra caracterización tiene por objeto las prácticas de lectura y escritura que están presentes en el clico quinto ahondamos en los lineamientos específicos que están dispuestos para su desarrollo.

El ciclo quinto comprende los grados décimo y once con edades entre los 15 y 17 años, bajo el eje central de desarrollo de *vocación y exploración profesional*, enmarcado en la impronta del proyecto profesional y laboral. Como consecuencia, el ciclo se estructura bajo la proyección al ámbito laboral o profesional, como bien lo refiere el documento (Cfr. Rodríguez. 2009). Este ciclo abarca la etapa de la adolescencia que se caracteriza por fuertes cambios intelectuales y psicoactivos y además por el mayor desarrollo de la capacidad reflexiva y de introspección. Es un ciclo acompañado por la incertidumbre que origina terminar los estudios, lo que implica entrar en la vida laboral o profesional.

Añádase a esto que este ciclo debe cualificar el proceso de formación de los jóvenes de la educación media a partir de la profundización en áreas del conocimiento y del desarrollo de intensificaciones o especialidades que los habilite para continuar estudios en un nivel superior, mediante la promoción del desarrollo de la investigación y la cultura para el trabajo. En este sentido, es importante promover el desarrollo de proyectos productivos conducentes a la autogeneración de ingresos que les posibilite la inserción al mundo del trabajo.

Por ello, es necesario implementar especializaciones y profundizaciones en diferentes áreas o campos del conocimiento: Artes, Ciencias, Tecnología, Técnicas, Recreación, Deportes y Matemáticas, entre otras, que ofrecen múltiples alternativas a los jóvenes para que una vez terminado el cuarto ciclo (8º y 9º grados) opten por la especialización de su preferencia, atendiendo las demandas y necesidades de su desarrollo personal (pp. 51-52). Al respecto en el ciclo quinto se instaura la media fortalecida de la cual hace parte la *IED Inem Santiago Pérez*.

Concedido todo esto, este ciclo se sitúa como decisivo en el futuro de los jóvenes, su aspecto central se centra en la profundización para que el joven vivencie el campo que haya elegido con miras hacia su formación académica o laboral, según lo permitan sus posibilidades.

4.2.1.1. Lectura y escritura en ciclo quinto:

En concordancia con la caracterización objeto de esta aproximación investigativa, se explicita ahora bajo qué disposiciones se asume la lectura y la escritura para el ciclo quinto. A este respecto encontramos el planteamiento desde la estructuración de los ciclos, desde la formulación del Plan Nacional de Lectura y Escritura para prescolar, básica y media y desde los Estándares Básicos de las Competencias del Lenguaje.

Se anota, sin embargo, que estos no son los referentes que se han dispuesto propiamente para el área de Ciencias Sociales, más específicamente del énfasis de la Media Fortalecida en Ciencias Sociales, debido a que su particularidad no permite que se establezcan estándares generales sino que esto se definen acorde a las necesidades institucionales. En el siguiente apartado detallaremos cuáles son las consideraciones propias del colegio, al respecto de la lectura y la escritura.

Se inicia por señalar la propuesta de lectura y escritura para ciclo quinto desde la óptica que se plantea a partir de la organización por ciclos. Esto nos lleva a situarnos sobre tres referentes transversales dispuestos para interrelacionar saberes, orientar la articulación de disciplinas escolares con las prácticas pedagógicas y los aprendizajes, las estructuras organizativas y las concepciones de los profesores. Dichos referentes son: *comunicación artes y lenguajes*; *ética, proyecto de vida y formación ciudadana*; y *comprensión y transformación de la realidad natural y social* (Cfr. Rodríguez, 2009, p. 50) los cuales se estructuran desde la propuesta de la reorganización escolar por ciclos.

Si bien *Ética proyecto de vida y formación ciudadana* sitúa el aprendizaje en relación con los otros, postula la ciencia y la tecnológia, además de conocimientos, como actividades humanas ancladas en el proyecto de vida que bajo preguntas como *¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Para dónde voy?* entre otras, guían el trasegar del estudiante en la escuela. La "comprensión y transformación de la realidad natural y social" por su parte, tiene por objeto articular la comprensión de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Literatura y Arte con el entorno, el cual depende de las interacciones humanas. Ello por cuanto se comprende que la realidad natural y social se puede no solo conocer, sino transfor; bajo estos parámetros alude a la profundización de disciplinas característica de ciclo cuarto y quinto para reafirmar que no se puede desdibujar el horizonte social y natural.

Baste lo anterior para notar que el referente transversal que nos convoca es la *Comunicación artes y lenguajes* entendiendo la comunicación como la materialización de los lenguajes que a su vez están presentes en sociedad, en las Ciencias, las Matemáticas, las Artes, entre otros. Así: "Se aprende a leer y a escribir y a hablar cada uno de estos lenguajes. Los maestros y maestras ayudan a comprender y a dominar los códigos disciplinares" (p. 54). Luego aquí la lectura y la escritura se presentan como una herramienta para el dominio de los diversos lenguajes disciplinares.

En concreto, en el ciclo quinto los estudiantes, ahora jóvenes, deberán estar situados con autonomía respecto a lo que quieren seguir aprendiendo, puesto que su madurez cognitiva y social les posibilitará asumir retos de exigencia académica y laboral. Para esto el Ciclo Quinto dispone de énfasis que permiten enlazar la educación superior o el trabajo (p. 50). A sí mismo la importancia que se concede a los énfasis, el espacio de la lectura y la escritura tiene una concepción particular, puesto que está situadas como herramientas constituidas por ciclos previos al servicio de las especialidades académicas.

A partir de la revisión anterior se sitúan la lectura y la escritura como herramientas cognitivas y culturales que posibilitan el acceso a diferentes disciplinas en pro de seleccionar un énfasis, con miras a una vida laboral o académica. La lectura y la escritura en el ciclo quinto supondrá entonces el medio por el cual el estudiante tiene acceso a diferentes asignaturas, saberes y conocimientos que se espera configuren su proyecto de vida. En este sentido, aspectos como la estructura gramatical de la escritura y la comprensión e interpretación de diversas secuencias textuales están dadas por hecho, debido a que se supone que su apropiación hace parte de ciclos anteriores para que en la culminación de la educación media sean herramientas para la apropiación de otros saberes y no objetos de aprendizaje.

Ahora bien, recapitularemos sobre las disposiciones de lectura y escritura propuesta desde del Plan Nacional de Lectura y Escritura Para Prescolar, Básica y Media, por la Dirección de Calidad de Educación del Ministerio de Educación Nacional, en las cuales se manifiesta un interés porque la escuela forme sujetos que estén en condiciones de participar de manera adecuada en las dinámicas de la vida social y en diversos campos como el político, el cultural y el económico, por medio de generar situaciones que permitan la vinculación de los estudiantes a la diversidad de prácticas de lectura y escritura y que, además, estén en capacidad de reflexionar y aprender sobre estas (Cfr. MEN, 2011, p. 2). En este sentido la lectura y la

escritura tienen un panorama bastante amplio en relación no solo con los saberes propios de la escuela sino con el desenvolvimiento social y cultural de los sujetos.

Lo anterior tiene su razón de ser, según los lineamentos del documento, debido a que en "la sociedad de la información y el conocimiento", el ingreso y la participación constante de los sujetos en la cultura escrita se constituyen en retos fundamentales. Las personas se enfrentan a volúmenes de datos en constante crecimiento, lo cual demanda de ellas, no sólo una lectura comprensiva, sino la construcción de un criterio propio que les permita seleccionar y filtrar aquella información que consideren relevante y que responda a sus intereses, entonces el reto radica en formar lectores que realmente estén en condiciones de acceder a los textos de manera que comprendan lo que leen y puedan seleccionar de ello lo que consideren valioso y pertinente para sus objetivos; y no sólo en garantizarle a los sujetos la disponibilidad de la información. Este reto se constituye en uno de los elementos a los que busca responder el Plan en su interés por propender por formar sujetos que puedan enfrentarse de manera adecuada a las exigencias de la sociedad actual (Cfr. MEN, 2011, p. 3).

Así pues se plantea la ineludible necesidad de generar desde la escuela las condiciones para que los sujetos ingresen a la cultura escrita y estén en condiciones de participar, de manera efectiva, a través de prácticas sociales de lectura y escritura. El Plan se construye desde el interés de formar sujetos usuarios del lenguaje en el contexto de la actual sociedad de la información y el conocimiento.

En cuanto a la lectura, el Plan propone situarla en la escuela en primer lugar, como proceso cognitivo, que presente al sujeto diversidad de retos y desafíos y le imponga la necesidad de desarrollar habilidades cognitivas, que le permitan estar en condiciones de construir un sentido propio sobre el texto, en constante relación con lo que lo constituye como lector: sus intereses, expectativas, conocimientos, entre otros. En segundo lugar, la lectura como práctica cultural, los modos de leer, de interpretar y usar los textos responden a construcciones sociales de determinados grupos que se ubican en un lugar y un momento específicos y, finalmente, se plantea la lectura como un derecho; en esta línea, se reconoce la dimensión política de las prácticas de lectura, indispensables para el ejercicio de una ciudadanía responsable y la consolidación de la democracia en las dinámicas sociales (p, 13). En este estudio el documento postula a la lectura como un proceso cognitivo que se sitúa además como práctica cultural

enmarcada en un derecho que se constituirá como herramienta para el ejercicio de la ciudadanía.

Ahora, en cuanto a la escritura el documento la conceptualiza como la producción de diferentes clases de textos, adecuados a situaciones discursivas específicas como escribir para cumplir diversos propósitos (convencer, reclamar, dar a conocer, entre otros), planificar lo que se va a escribir y modificar el plan mientras se va escribiendo, tener en cuenta los conocimientos del destinatario para decidir qué informaciones se incluyen y cuáles pueden omitirse en el texto que se está produciendo, seleccionar un registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa, revisar lo que se está escribiendo y hacer las modificaciones pertinentes.

Bajo los parámetros anteriores es importante generar las condiciones para que los sujetos reconozcan el lugar de la producción textual en la sociedad, en sus dinámicas de relación con los otros. Por lo tanto el conociendo señala que se requieren espacios escolares para que los sujetos reconozcan las diversas funciones que la escritura cumple en la vida diaria y generar las condiciones para que participen en diversidad de prácticas de escritura, en el marco de múltiples intenciones comunicativas, en contextos específicos y con interlocutores reales.

Partiendo de ello, se señala que la escuela debería enfocarse en tres objetivos relacionados con los logros de la enseñanza de la escritura: en primer lugar, escribir para expresar la subjetividad, es decir para comunicarse interpersonalmente, con los otros (tarjetas, cartas, correos electrónicos, mensajes de texto). En segundo lugar, para hacer escritura creativa, es decir, producir textos estético-literarios (un cuento fantástico, un poema, un guion para un cuadro teatral) y, finalmente, escribir para generar conocimiento y construirse como autores, en relación con las áreas académicas del currículo: Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Matemáticas, entre otras (p, 18). En este sentido la escritura es vista como un eje trasversal en la escuela que no se reduce a una asignatura como "Español", sino que por el contrario se sitúa desde la comunicación con el par hasta la construcción de textos de diversa índole académico, social y cultural.

Por otra parte, según los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006), el estudiante al finalizar el ciclo quinto deberá tener herramientas que le permitan producir textos escritos que evidencian el conocimiento que ha alcanzado acerca del funcionamiento de la

lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual. Además debe estár en la capacidad de comprender e interpretar textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto (Cfr. MEN, 2006 p. 14).

Con estas apropiaciones al llegar a ciclo quinto el estudiante entonces deberá haber desarrollado habilidades que le permitan usar la lectura y la escritura como herramientas de apropiación del saber. Ahora bien, al finalizar ciclo quinto los estándares sitúan en el estudiante la capacidad de producir textos argumentativos que evidencian su conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hace de ella en contextos comunicativos orales y escritos comprendiendo e interpretando textos con actitud crítica y capacidad argumentativa (Cfr. MEN, 2006 p. 19).

Esto permite ver, que en términos de las disposiciones de las competencias básicas en Ciclo Quinto la lectura y la escritura además de ser herramientas en el marco de la adquisición de nuevos aprendizajes continúan siendo propuestas hacia un nivel de comprensión basado en una postura crítica.

En suma, la lectura y la escritura en ciclo quinto tienen aspectos ya determinados, se parte de la premisa de que el estudiante en este ciclo tiene desarrolladas habilidades cognitivas que en términos de la lectura le permiten construir el sentido del texto y relacionarlo con sus conocimientos propios, expectativas e intereses, además de interpelarlo bajo un lugar y momento específico. En términos de la escritura se asume que los jóvenes están en la capacidad de producir diferentes textos con finalidades diversas que atiendan a la planificación (en mención de un público particular) y la reelaboración de un texto, acordes a las condiciones pragmáticas.

Estas herramientas de lectura y escritura descritas anteriormente deben permitir la entrada al desarrollo del énfasis, bajo el planteamiento de que el estudiante tiene apropiadas las competencias de lectura que le permita comprender y asumir una postura reflexiva y critica sobre textos académicos y una escritura que le permite posicionarse como autor y dar cuenta de sus ideas en relación con deferentes autores, se plantea la posibilidad de que el estudiante pueda escoger un área del saber que le interese en términos de continuidad de su vida académica o laboral.

Así, bajo los anteriores supuestos en torno a la lectura y la escritura se esgrime la posibilidad de que los estudiantes opten por un énfasis, puesto que amparados en estas prácticas podrán construir una visión crítica sobre el énfasis en términos académicos, además de situarse como agentes activos en la sociedad, al finalizar su ciclo de educación media, en aras de elegir un camino laboral y/o académico.

4.2.3. Lineamientos de la Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior:

Como se ha explicitado anteriormente el ciclo quinto establece la elección de un énfasis en pro del ámbito profesional o laboral al culminar el proceso de la educación básica, es por esto que se define como el puente hacia la educación superior o en otro panorama menos equitativo en cuanto a este acceso hacia la vida laboral.

La Media Fortalecida hace parte de una de las estrategias para abordar el mejoramiento de la calidad en la educación media y la formulación de oportunidades para el acceso a la educación superior. Se consolida como Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior bajo el programa "Construcción de saberes. Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender" en el marco del Plan de Desarrollo de la Bogotá Humana 2012-2016.

Desde el documento de la Alcaldía se especifican tres características fundamentales de la media fortalecida que la ubican como diversa, electiva y homologable. Partiendo de la concepción de la Educación Media como un tránsito importante hacia la educación superior y el mundo laboral, se propone una educación que propenda por la construcción de aprendizajes, habilidades y capacidades en una determinada área del conocimiento, con créditos académicos que puedan ser homologados en la Universidad o la certificación técnica.

Concretamente la Media Fortalecida se articula al ciclo quinto. Al terminar el ciclo cuarto (octavo y noveno) los estudiantes deberán optar por un énfasis o profundización dentro de los que les ofrece la institución escolar en donde se encuentren. Dicho énfasis tienen la particularidad de estar articulados a universidades o instituciones de educación superior, que

una vez concluida la educación media (sí el estudiante lo desea ingresar a dichos planteles) podrá homologar con los créditos que ha trabajado durante el desarrollo del énfasis.

En la *IED Distrital Inem Santiago Pérez,* actualmente se encuentran establecidos dos convenios pactados desde la media fortalecida con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y el Politécnico Gran Colombiano. Al culminar ciclo cuarto, los estudiantes deben elegir un área que les interese para desarrollar allí su profundización, distribuidos de la siguiente manera:

En convenio con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas los énfasis son: *énfasis académico en educación artística*, *énfasis académico en ciencias sociales* y *énfasis académico en inglés y español.* En convenio con el Politécnico Gran Colombiano son: *Especialidad técnica en farmacéutica y salud ocupacional*, *especialidad técnica en gestión contable y administrativa* y *Especialidad técnica en electrónica y sistemas.*

Mediante estos convenios al finalizar la educación media en la *IED Distrital Inem Santiago Pérez* el estudiante obtendrá el título de bachiller con énfasis académico o técnico en la especialización que ha cursado durante el ciclo quinto. Bajo el énfasis de Sociales el título otorgado será entonces Bachiller con énfasis académico en Ciencias Sociales.

4.2.3.1. Orientaciones para el énfasis de Ciencias Sociales

La organización del énfasis para el área de Ciencias Sociales parte de una construcción entre la institución escolar y, en este caso, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En una entrevista (ver anexo 2, entrevista 04.) con el director del convenio Fernando Carrillo se indaga por la perspectiva que desde el énfasis se asume de la lectura y la escritura, en la que se presume que los estudiantes ya cuentan con la herramientas y habilidades que desde las competencias básicas de lenguaje debe estar en la capacidad de asumir en ciclo quinto por lo tanto no hay establecido en la Media Fortalecida especificidades particulares sobre la lectura y la escritura en términos de las habilidades que sean necesarias de desarrollar para abordar el énfasis o las que puedan devenir de su desarrollo.

En concreto, solo sobre los contenidos de Geopolítica y Problemas Latinoamericanos, materias del énfasis en grado décimo la lectura está situada como herramienta para la fundamentación teórica y como estrategia didáctica para el aula que se desarrolla de manera

individual y grupal, por su parte la escritura se encuentra contemplada en la evaluación en términos de parciales, ensayos y el examen final escrito.

De lo anterior se deduce que la lectura en términos de adquirir conocimientos e información y la escritura para dar cuenta de las apropiaciones teóricas.

Se considera así sumariamente, que la revisión documental contenida hasta aquí permite dimensionar un escenario educativo que tiene como elemento fundante el cierre del proceso educativo y su articulación a la vida académica o laboral. Este ciclo en particular se estructura sobre el planteamiento de unas habilidades, destrezas o conocimientos que, desde las disposiciones legales, se suponen ya han sido apropiados por los estudiantes, lo que les permitirá escoger un área optativa que puedan articular a su proyecto de vida.

En síntesis en el ciclo quinto, la propuesta de la media fortalecida y mayor acceso a la educación superior se erige sobre la idea de la madurez cognitiva y académica de los estudiantes, para plantear áreas optativas y sus contenidos.

4.3. Aproximación a las prácticas de lectura y escritura en Epistemología de Ciencias Sociales, Geopolítica y Problemas latinoamericanos

> "Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento."
>
> Delia Lerner

Las prácticas que tienen lugar al interior de la escuela, más aun al interior de cada clase están provistas de elementos singulares propios de la institución, el docente y los estudiantes. Estas dinámicas tienen lugar en el marco de interacciones pedagógicas (mediadas por un saber) por lo tanto se puede aseverar que el desarrollo de cada clase es único e irrepetible, esto es, así se repita el tema de la clase, el mismo entorno físico y con el mismo docente, nunca la interacción pedagógica será la misma, debido a las subjetivades que se relacionan, exponen y configuran dentro de estas interacciones.

Partiendo de tal singularidad, este acápite se propone describir las dinámicas que se generaron en algunas clases correspondientes al énfasis de Ciencias Sociales, en clave de la secuencia y la configuración didáctica, las interacciones pedagógicas y las preguntas transversales del ejercicio investigativo: ¿qué, cómo y para qué se lee y escribe a propósito del énfasis de Ciencias Sociales en ciclo quinto, en la *IED Distrital Inem Santiago Pérez?*

La aproximación a las dinámicas escolares y a las prácticas de lectura y escritura tuvo lugar entre febrero y octubre de 2015**.** Allí, tuvo lugar la observación de tres espacios académicos, en los grados décimo y once bajo la dirección del profesor Diomer Fonseca.

Durante la primera aproximación a la institución en la jornada escolar de la tarde encontramos que ciclo quinto (10 y 11) no hacen parte de la jornada tarde durante este año, debido a que toda la población escolar es mínima y se encuentra en la jornada de la mañana, sin embargo toman en contra jornada las asignaturas correspondientes a los énfasis, por lo tanto se optó inicialmente por observar una asignatura correspondiente a un énfasis.

Adentrándonos en el desarrollo de la observación, durante el primer semestre del año escolar la institución nos posibilitó realizar las observaciones en la asignatura correspondiente al énfasis de sociales de grado once: Epistemología de las Ciencias Sociales a cargo del docente Diomer Fonseca. Estas observaciones tuvieron lugar entre marzo y julio, sin embargo, para el retorno de las vacaciones de mitad del año y por disposiciones administrativas, la asignatura de grado once ya no estuvo a cargo del profesor Fonseca, pues ahora tendría bajo su dirección las asignaturas del énfasis de grado décimo: Geopolítica y Problemas Latinoamericanos.

Dada esta situación, la institución escolar posibilitó continuar la observación en las materias bajo la dirección del mismo docente, es decir, que las observaciones referentes a las tres asignaturas las realizamos bajo la dirección del este docente.

Una vez hecha esta precisión es importante caracterizar la trayectoria profesional y las prácticas académicas tanto del profesor Diomer Fonseca, que como director de las asignaturas es un mediador fundamental (en las interacciones pedagógicas) en las prácticas de lectura y escritura que se realizan en sus espacios académicos, y de la docente Martha Calderón quien asumió la continuidad del proceso con grado once.

A propósito de los docentes:

En primera instancia se presenta la perspectiva del docente *Diomer Fonseca,* licenciado en Ciencias Sociales y Economía de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, graduado en el año 2000. Desde entonces el profesor realizó un Diplomado en Desarrollo Social de la Universidad Javeriana y una Especialización en Educación Cultura y Política en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Actualmente se encuentra estudiando una Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Las indagaciones concernientes a tres entrevistas (ver anexo 2, entrevista 1, 2 y 3) permitieron ahondar en su perspectiva respecto a la lectura y la escritura y en lo que refiere a aspectos de la organización escolar, el desempeño de los estudiantes y la transición del grado once al grado décimo.

Por lo que se refiere a la escritura el docente puntualiza su gusto por ella, es columnista de un periódico regional denominado *El Momposino*[2] de la Costa Atlántica. En términos de lectura su interés central es por la filosofía, pero también lee poemas, al respecto el profesor nos dice *"Me gustan más los hechos reales o la filosofía, por otra parte me gusta leer poesía, pero no la leo como leer una revista, leo en el día dos o tres poemas y ya paro, porque al leerlo muy seguido se pierde el gusto. Incluso les leía poemas el año pasado a mis estudiantes de Pablo Neruda, fue una experiencia única, yo creo que este año la repito"* (ver anexo 1, entrevista 1) También manifiesta, que no le gusta leer géneros como la novela, se inclina más por artículos provenientes de disciplinas científicas.

Dado que en para el profesor la lectura y la escritura se constituyen como prácticas centrales, lo son también en su campo disciplinar en donde revisten gran importancia, de esta manera afirma que *"un día sin lectura es un día perdido"*. De ahí que tiene como recurso metodológico el uso del portafolio en el cual los estudiantes adjuntan todos los escritos que se realizan, hace hincapié en que son escritos, no resúmenes porque requieren una toma de postura que se haga evidente en el texto escrito. De otro lado señala que los estudiantes no leen porque lo ven como un ejercicio enmarcado en la obligación escolar, que no permite apropiación y reduce la lectura de resúmenes o fuentes secundarias para evitar la lectura completa. Sin embargo, el

[2] En el periódico en mención se encuentra un artículo escrito por el docente (Ver anexo 4, página 11).

profesor resalta ejercicios en los cuales, luego de sus correcciones y explicaciones pertinentes, los estudiantes reflexionan sobre su proceso lector y determinan en algunas ocasiones que aquello que no comprenden se debe a que no han realizado una lectura en profundidad.

Otro rasgo de su práctica pedagógica, se sitúa en los análisis que debe contener el portafolio. Los estudiantes deben leer y escribir a lo largo de toda la clase, entonces el portafolio contiene el producto de la lectura y la escritura.

En términos de la aproximación a la lectura se subraya por ejemplo que al inicio de la clase de Epistemología de las Ciencias Sociales antes de leer a Platón, leyeron un análisis sobre este discurso. Esto permitió afirmar que el profesor provee a los estudiantes comprensiones iniciales que les permiten acercarse a los contenidos, aunque es claro que no puede realizar esta actividad en todos los temas por el cronograma que tiene establecido.

Ahora bien, en relación con el cambio de grado once a grado décimo el profesor manifiesta pros y contras. Respecto a los pros anota el cambio de metodología en el uso del portafolio, por cuanto la nota ya no dependerá de este instrumento sino de la auto, hetero y co-evaluación para establecer las notas de los cortes en cada periodo. El cambio ha generado que la lectura de los pares fomente el trabajo de escritura en lo estudiantes, quienes se esfuerzan más. Con respecto a los contras señala que los estudiantes no leen en la casa, por lo tanto debe dedicar un espacio importante en sus clases a la lectura presencial.

Así, el docente en el desarrollo de sus clases implementa diversas estrategias para fomentar la lectura, como situarse como "lector modelo" así también lee con sus estudiantes puesto que ellos no leen en su tiempo extra escolar. En conclusión la lectura no se posterga o se evade se realiza *in-situ*.

Finalmente es clave situar la perspectiva que tiene el profesor Diomer respecto a la media fortalecida pues desde su experiencia, considera que es positivo que los estudiantes puedan tener un área de profundidad que se desarrolle en articulación con un énfasis académico, sin embargo, destaca como negativo la relación de la media con el acceso a la universidad, porque cursar el eje no le garantiza a los estudiantes el acceso, a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, puesto que para su ingreso es requisito la aprobación de diversos exámenes o requerimientos propios de la Universidad. Cabe señalar aquí otra circunstancia, que el profesor no menciona, pero que se considera determina el acceso a la educación superior, nos referimos

a las condiciones socio-económicas de los estudiantes, que en gran medida determina la posibilidad de presentarse o no a la Universidad y poder permanecer en ella.

Al finalizar el proceso de observación se considera pertinente tener una mirada sobre el proceso del grado once, respecto al desarrollo de la clase de Epistemología de las Ciencias Sociales ahora bajo la dirección de la docente *Martha Calderón Rojas*, para lo cual por medio de una entrevista (ver anexos 2. Entrevista 05) tuvimos acceso a algunos planteamientos sobre el desarrollo de su clase y la culminación del énfasis en grado once.

Martha Calderón Rojas es Licencia en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, realizó una Maestría en Pedagogía de la Lúdica de la Universidad los libertadores, trabaja en el colegio hace 13 años.

Ella manifiesta que se encuentra a cargo de las materias del énfasis correspondiente al *Seminario de Investigación; Proyecto de Investigación* y *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Con relación a la asignatura denominada Proyecto de Investigación la profesora señala la obligatoriedad de presentar un proyecto para aprobar once y obtener el grado, sin embargo, acota que los estudiantes que tengan promedio superior a 3.7 podrán aprobar undécimo aun sin aprobar la presentación del proyecto.

En cuanto al proyecto es una formulación en el marco de los énfasis académicos. Para el énfasis de Sociales los estudiantes deben presentar un proyecto en grado once. El año pasado los estudiantes presentaron sus proyectos apoyados en una salida a Falam Tolima, abordando diversos aspectos desde las Ciencias Sociales.

Para el año en curso los estudiantes desarrollaron sus proyectos sobre problematicas sociales relevantes de Bogotá como la inseguridad, el trabajo infantil, la tercera edad, la drogadicción, entre otros; para lo cual desde el seminario de investigación se brindan todas las herramientas investigativas, como aproximaciones para que puedan elaborar la introducción, el marco teórico, el planteamiento del problema, mediante tutorías en las cuales se corrigen los aspectos que sean necesarios.

Ahora bien, respecto a la continuidad de *Epistemología de las ciencias sociales* en grado once, la profesora afirma que el pilar de sus clases es la lectura y la escritura para, lo cual emplea estrategias como el uso de lecturas cortas y concretas para la elaboración de fichas bibliográficas, mapas conceptuales, resúmenes, sumado al trabajo que se desarrolla durante la

clase. Al respecto la docente anota "Recuerdo el año pasado cuando llegó la propuesta de la Universidad Distrital, yo le dije a mi compañera, que será muy difícil, porque se estaban planteando lecturas de muy alto nivel académico y que los estudiantes no van a poder entenderlas. O sea con ellos no se puede trabajar así. Es decir, si yo a los de 11° les doy un libro de 9°, y les queda grande; ellos dicen que eso es muy largo, que es muy difícil. Imagínese cómo será con las lecturas planteadas por la Universidad. Aparte de eso, a ellos hay que trabajarles de una manera muy lúdica, de una manera muy práctica. A ellos hay que trabajarles sopas de letras, mapas mentales. Pero con una lectura de ese nivel, olvídese" (Ver anexo 2, entrevista 5).

Finalmente se debe agregar la percepción del énfasis en la institución por parte de la profesora, la cual tiene aspectos positivos y negativos. Por ellos es positivo que existan articulaciones con universidades públicas, pero es negativo que la Universidad organiza los programas académicos de las materias para que estos puedan ser homologados y actualmente no se puedan homologar créditos de materias que estén por encima del cuarto semestre y dado que las materias que se desarrollan en el énfasis de Ciencias Sociales de la Media Fortalecida, corresponden a sexto y séptimo semestre. Así la universidad no puede garantizar la homologación de los créditos de los estudiantes que salgan del cursen y aprueben satisfactoriamente el Énfasis de Ciencias Sociales. Otro aspecto negativo desde la óptica de la docente lo constituye la ausencia de retroalimentación por parte de la Universidad hacia los docentes.

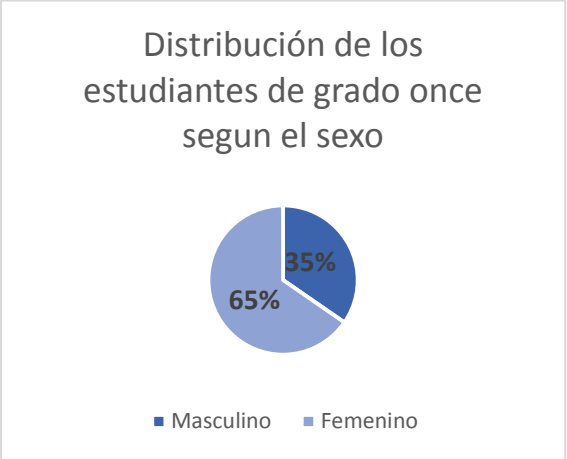
Aquí se señala una diferencia en la perspectiva de lectura y escritura de cada uno de los docentes. Por un lado el docente Diomer Fonseca agencia la lectura de textos completos, de fuentes primarias y secundarias, exige la elaboración de textos que den cuenta de una escritura epistémica, en tanto posicione el pensamiento del estudiante en relación con un saber (en este caso el saber contenido en los textos) entre otras actividades que describimos en el posterior análisis. Por otra parte la perspectiva de la docente Martha Calderón en cuanto a la lectura y la escritura alude a la idea de dificultades que tiene los estudiantes para apropiarse de lecturas del nivel universitario, planteadas desde la media fortalecida argumentando la ausencia de competencias lectoras y escritoras en términos de disposiciones logísticas del plantel señala que las horas para el desarrollo cabal del énfasis no se puede cumplir en totalidad porque por las disposiciones de actividades propias de la institución y demás dinámicas se interrumpen muchos espacios de clase.

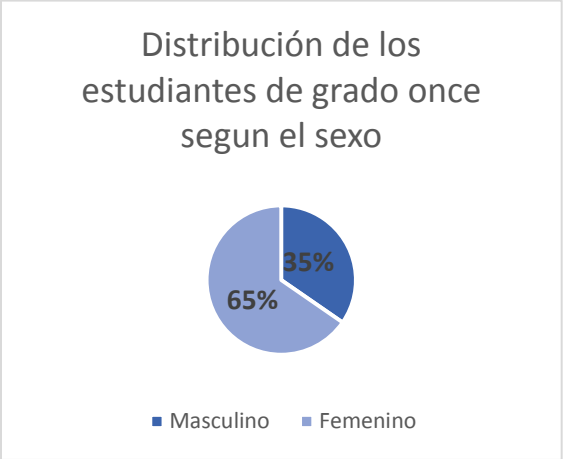
En conclusión, las prácticas de lectura y escritura, en estos espacios académicos, se encuentran atravesadas por distintos aspectos que inciden en su desarrollo tales como: las particularidades de la Media Fortalecida, las disposiciones para el desarrollo del énfasis en Ciencias Sociales y las habilidades que se suponen deben tener todos los estudiantes de ciclo quinto, entre otras.

A propósito de los estudiantes

Teniendo algunas claridades sobre la postura de los docentes en torno a la lectura y la escritura y demás aspectos relacionados en sus clases, se plantea una breve descripción de la población objeto de la caracterización. A partir de un cuestionario se obtuvo la siguiente información sobre una muestra de 20 estudiantes de grado once y una muestra de 26 estudiantes de grado décimo. Cabe anotar que en la muestra no se encuentran la totalidad de los estudiantes que están inscritos en las asignaturas, solo se encuentran los estudiantes que asistieron el día que se realizó la encuesta. La asistencia mínima para que el eje se desarrolle es de 30 estudiantes.

Gráfica 1





En grado 11 el 55% de la población de sexo femenino es mayor de la misma manera que sucede en grado décimo en donde la población femenina tiene un porcentaje de 65%.

La siguiente grafica permite ubicar el rango y promedio de edades de los estudiantes de décimo y undécimo.

Gráfica 2

La edad promedio en grado once es de 17 años y la edad promedio en grado décimo es de 16 años, lo anterior evidencia que las edades de los dos grados se encuentran dentro del marco que comprende el ciclo quinto a excepción tres estudiantes que se encuentra por encima de la edad establecida para este ciclo.

Respecto al nivel socioeconómico al que pertenecen los estudiantes de grado décimo y once puntúa con mayor frecuencia en estrato 2, lo que indica que la mayoría de estudiantes tienen condiciones socio-económicas similares, de acuerdo al estrato.

Ahora bien es relevante situar la perspectiva de los estudiantes en cuanto al énfasis. Así durante conversaciones espontáneas se pudo constatar que una gran mayoría no tienen claridad sobre el modo de operar del énfasis desde las disposiciones de la Media Fortalecida, es decir, que no saben que los énfasis están dispuestos para articularse como bases de su vida laboral o académica. Por lo tanto y como lo manifiestan toman una especialidad "cualquiera", bien sea porque algún amigo se interesa en ella, porque es la menos desagradable, porque consideran que no demanda tanto trabajo o porque no quedaban otros énfasis con cupos disponibles. Además, los estudiantes señalan que antes de escoger el énfasis al finalizar grado noveno, algunos profesores les explicaron en qué consistía cada énfasis, sin embargo sugieren que la explicación no es coherente con el desarrollo de los mismos porque imaginaban distintos contenidos.

En síntesis, en términos de la articulación que tiene el énfasis con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, prácticamente ningún estudiante tiene clara la posibilidad de homologar algunos créditos de ser admitidos en la Licenciatura de Ciencias Sociales de la

Universidad. Así mismo otro hecho a destacar es que al interior del énfasis de grado once, solo un estudiante manifestó interés por estudiar Sociales en la Universidad Pedagógica Nacional, lo que evidencia una desarticulación entre el objetivo del énfasis desde el planteamiento de la Media Fortalecida aparentemente por desconocimiento de su importancia y de las universidades o instituciones en la cuales pueden homologar los estudios que han realizado y la manera en la cual los estudiantes lo asumen, también puede deberse en cuanto a las posibilidades reales de acceder a la educación superior.

Por último, y con la finalidad de describir las prácticas de lectura y escritura planteamos la descripción de las clases en términos de dos elementos: la secuencia didáctica y las interacciones pedagógicas para analizar en detalle las propuestas metodológicas, didácticas y evaluativas desde las clases y las interacciones entre estudiantes y el maestro.

4.3.1 La secuencia didáctica

En clave de describir la secuencia didáctica de las clases de grado décimo y undécimo, comprendemos esta secuencia como un conjunto o serie ordenada de actividades que se concatenan para conformar la estructura por medio de la cual se presentan, abarcan y desarrollan contenidos propios de una clase o espacio académico.

Así pues, una secuencia didáctica se estructura en términos de disposiciones de actividades metodológicas que se planean para desarrollar un contenido particular, en este caso al interior de un aula de clase. La siguiente descripción ofrece, primero, las características de grado once dado que fue el curso inicial para la observaciones y del cual el profesor se retroalimentó para reestructurar algunos puntos de la secuencia didáctica a implementar en grado décimo y, segundo, presentamos la secuencia didáctica de grado 10.

En el grado Undécimo

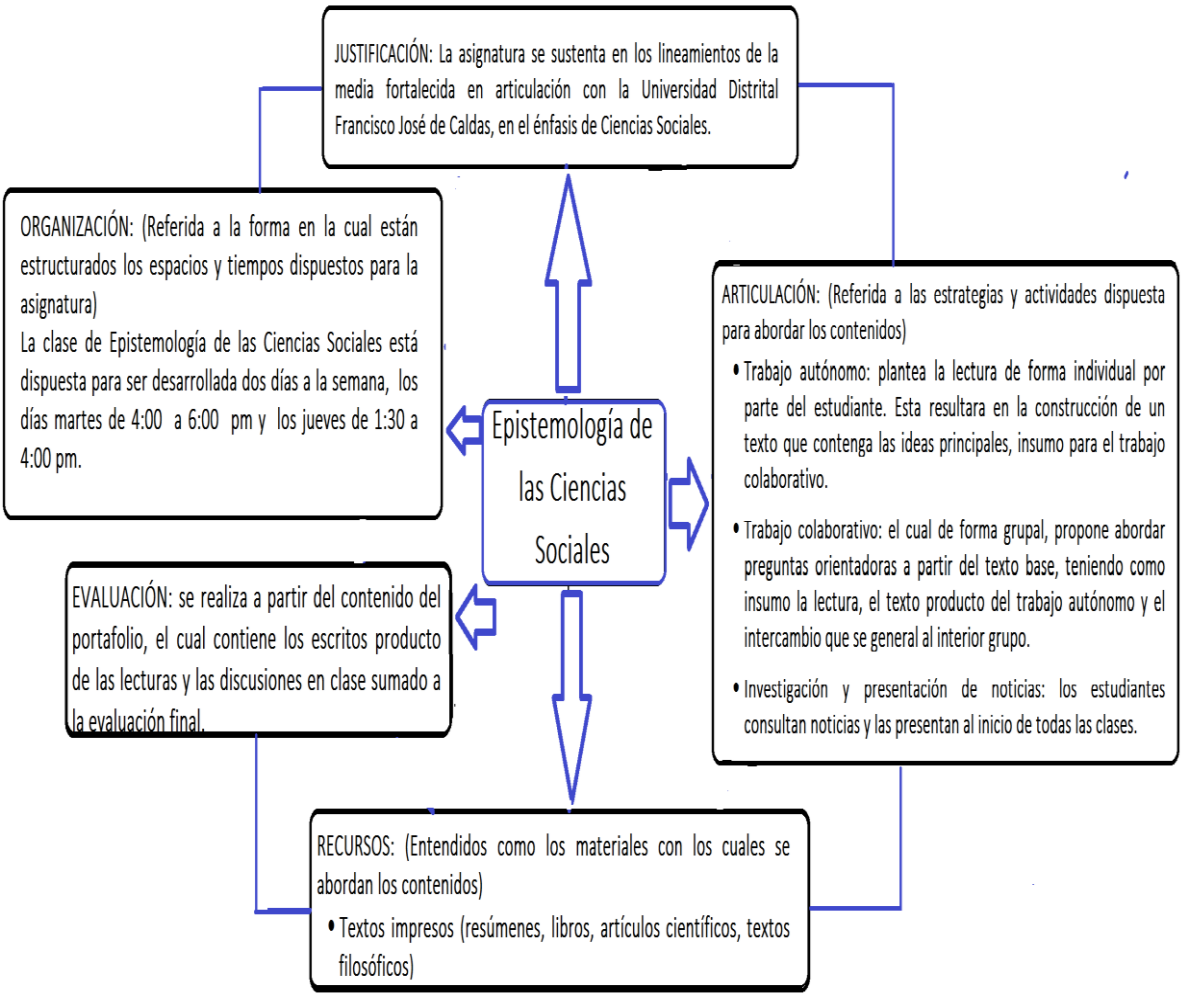
El profesor Diomer Fonseca estructura la organización de la clase mediante bajo actividades transversales que permiten, por un lado, el desarrollo y apropiación de los contenidos y por otro la evaluación de los contenidos en mención, en torno a la reflexión desde la asignatura *¿Por qué piensa lo que piensan?* Cuestión formulada por el docente.

La clase de Epistemología de las Ciencias Sociales está dispuesta para ser desarrollada dos días a la semana, los días martes de 4:00 a 6:00 pm y los jueves de 1:30 a 4:00 pm. Es evidente que el horario dispuesto para la clase el día jueves es más extenso que la del día martes, por lo tanto el profesor ha dispuesto la dinámica de clase de la siguiente manera: al inicio de todas las clases se presenta el análisis de una noticia que los estudiantes han investigado y comparten con sus compañeros.

En continuidad para todos los jueves existe un *trabajo autónomo* previo el cual implica la lectura del tema asignado, es decir, del texto base, y la escritura de un texto a manera de resumen con las ideas principales. Tal actividad se realiza fuera de la escuela y funge como preparatorio; puesto que durante la clase del jueves se desarrollara en grupos el denominado *trabajo colaborativo* en el cual se resuelven preguntas orientadoras asignadas por el docente y para el que los estudiantes deben tener como insumo la lectura y escritura previas. Aquí situamos entonces el trabajo del martes como la socialización del *trabajo colaborativo*.

Cabe aclarar que el desarrollo de las preguntas de manera grupal, no implica que la escritura como producto también lo sea, de hecho los estudiantes resuelven las cuestiones en grupo pero cada uno las elabora individual de manera escrita y las adjunta a su *portafolio*. Este último se constituye como una estrategia para fomentar la lectura y escritura, porque contiene los textos escritos a partir de la lectura, texto que pueden ser reelaborados. En esta línea se articula como elemento evaluativo porque contiene los trabajos escritos que se han desarrollado a partir de las lecturas y que son objeto de evaluación.

A continuación se ilustra a través de un esquema, la secuencia didáctica anteriormente descrita.



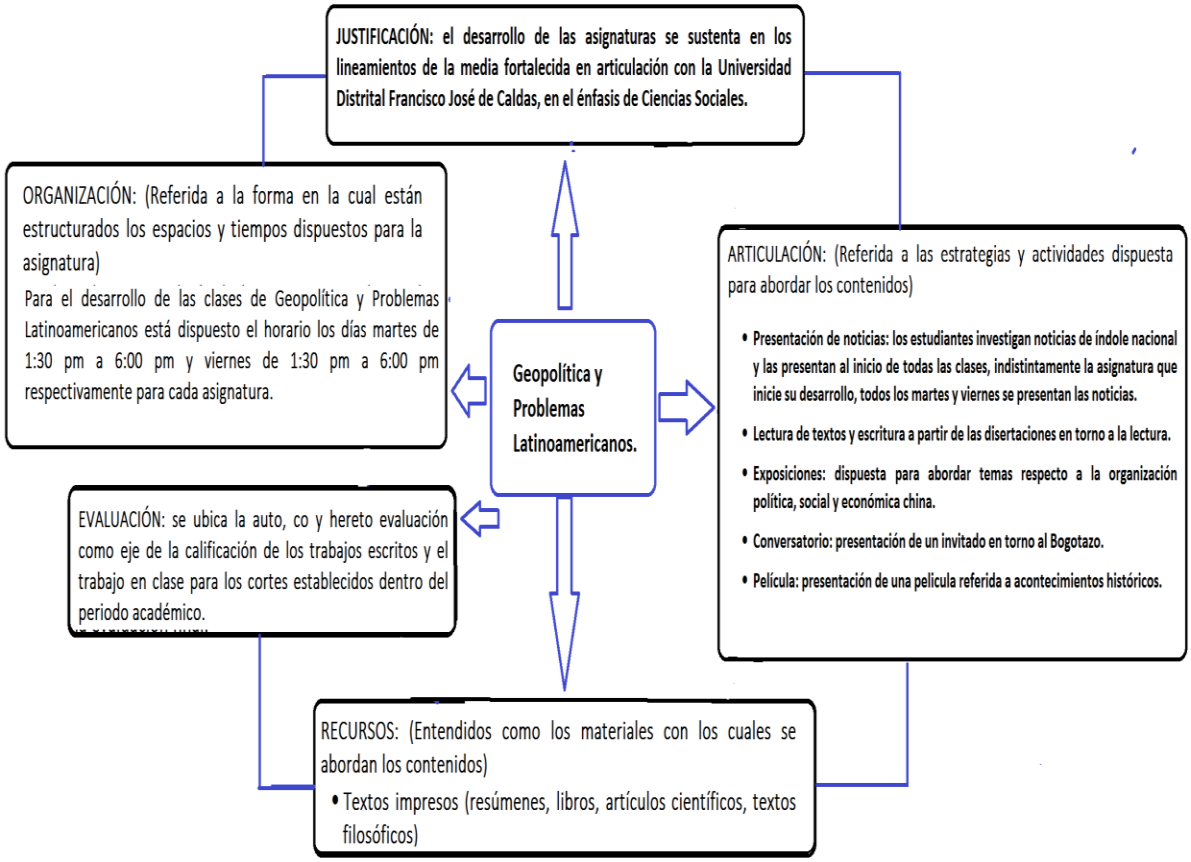
Esquema de la secuencia didáctica implementada en grado once por el docente Diomer Fonseca, esquema realizado a partir de las observaciones.

En el grado décimo

Para el desarrollo de las clases de Geopolítica y Problemas Latinoamericanos está dispuesto el horario de los días martes de 1:30 pm a 6:00 pm y viernes de 1:30 pm a 6:00 pm respectivamente.

En continuidad con la secuencia didáctica desarrollada en grado once, la recopilación, análisis y presentación de noticias locales o mundiales hacen parte del desarrollo de las dos asignaturas, todos los martes y jueves se abre un espacio para la presentación de las noticias.

El *portafolio* no se encuentra como eje de evaluación, en su lugar se ubica la auto, co y hereto evaluación como eje de la calificación de los trabajos escritos y el trabajo en clase para los cortes establecidos dentro del periodo académico. La estructura del *trabajo autónomo y colaborativo* se desdibuja de los planteamientos de las secuencias didácticas para este grado. En su lugar se plantean una serie de exposiciones grupales para las cuales se ha dispuesto de tres clases que



supondrán la lectura previa y la elaboración de un escrito para la presentación.

Esquema de la secuencia didáctica implementada en grado décimo por el docente Diomer Fonseca, esquema realizado a partir de las observaciones. La secuencia didáctica es la misma para la Geopolítica y Problemas Latinoamericanos.

4.3.2. Configuración didáctica

En línea con la caracterización de las prácticas de lectura y escritura, partiendo ahora del concepto de configuración didáctica, planteada por Edith Litwin (2000) como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, es decir, las disposiciones que establece el maestro durante el desarrollo de la

clase para explicar de nuevo un tema, cuestionarlo, enmarcado en la interacciones pedagógicas (Cfr. Litwin, 2000, p. 70).

En relación con el planteamiento se acuña también el término interacción pedagógica a todas las interacciones, transacciones o relaciones que se desarrollen dentro del marco de las clases en torno al saber que las convoca, en este caso en el énfasis de ciencias sociales. En la interacción pedagógica el rol del maestro es determinante porque regula, delimita, y dará lugar a prácticas de lectura y escritura. Tal interacción se fundamenta además en que el docente posee un saber que le permite generar prácticas que privilegien la relación con el saber por parte de los estudiantes.

Cabe señalar en este apartado que puede existir una diferencia substancial en las interacciones pedagógicas que se presentan en las clases, pese a que estén estructuradas bajo la misma secuencia didáctica, porque las relaciones e intercambios entre los sujetos, pueden generar diversas configuraciones didácticas y de allí desarrollar prácticas diferenciadas.

En grado undécimo

En el desarrollo de las asignaturas de Geopolítica y Problemas Latioamericanos, el docente presenta diversas estrategias que, aunque no estén planteadas de antemano si se configuran didácticamente y son pertinentes por cuanto posibilitan prácticas que permiten una relación con el saber "más cercana" para los estudiantes.

Puntualmente, en grado once se evidencia el surgimiento e implementación de las siguientes estrategias. La primera, es la presentación de textos de fuentes secundarias para trabajar posteriormente las fuentes primarias. En este caso el docente presentó el libro *Teoría del conocimiento* (el cual contiene un análisis sobre de las obras de Platón) antes de entregar *El Mito de la Caverna*, esto con miras a que los estudiantes se familiaricen y tengan elementos para abordar el documento de Platón, constituyendo entonces la fuente secundaria como un andamiaje para entrar al texto, en tanto les permite construir niveles de apropiación textual hasta llegar a él. En este punto, el docente afirmó que lo ideal sería realizar actividades o presentar textos introductorios para todos los temas, no obstante por cuestión de tiempo no es

posible hacerlo siempre, por lo tanto él sitúa cuáles son los contenidos que necesitan de mayor herramientas para su análisis e intenta desplegar una introducción, que no está contemplada en la secuencia didáctica.

En cuanto a la lectura de las noticias el docente constantemente interpela a los estudiantes por información pertinente que permita comprenderla y que ellos no han detallado o no le han asignado importancia. Promueve mediante preguntas un proceso reflexivo en el que sitúa al estudiante como un sujeto que debe estar en constante investigación y cuestionamiento de los acontecimientos sociales. A este aspecto se observa como dicha práctica promueve *la postura eferente* de la lectura planteada por Rosenblat en la que el lector toma como base los referentes e interpretaciones más públicas y socialmente relacionadas para situar elementos que permitan analizar el contenido de las noticias. En las observaciones sobre la exposición o lectura del análisis que los estudiantes realizaban sobre las noticias, se hace evidente que no hay suficientes elementos apropiados sobre referentes públicos que permitan interpretar de manera reflexiva el contenido de la noticia.

Para ejemplificar el anterior análisis se presenta la intervención de un estudiante, quien expone una noticia relacionada con el proceso de paz:

> ***Estudiante:*** *"El gobierno acuerda que las Farc, en el proceso de paz, deben someterse a la justicia transicional, y que el fiscal, Humberto de la calle, dice que las Farc han irrespetado el cese al fuego".*
>
> ***Profesor:*** *(primero corrige) "el fiscal no se llama Humberto de la calle. Busque bien esa información" (segundo interroga) "Hago a todos la pregunta, ¿qué es la justicia transicional? Porque es importante que lo sepan para entender de qué estamos hablando".*
>
> *A la pregunta formulada por el docente manifiestan no saber en qué consiste la justicia transaccional.*

Tomado de los registros de los diarios de campo. (Ver anexo 1. Diario de campo 4)

De esta manera, el docente a través de preguntas interpela el contenido o trasfondo de la noticia dilucidar con mayor claridad el contenido del texto informativo. Sobre esta situación el docente genera preguntas que problematizan desconocer otros elementos informativos que atañen a las noticias que los estudiantes presentan y permite el espacio de explicación y debate de estos elementos.

Respecto al *trabajo colaborativo* que se fundamenta en el desarrollo grupal, indica el docente que no permite que algún estudiante lo realice de manera individual porque está dispuesto para el intercambio de saberes, que si bien esta mediado por interacciones lingüísticas en torno a la discusión del texto también implica un texto escrito previamente (que proviene del *trabajo autónomo*) que a su vez también implica la relectura del texto fuente y su discusión. Sin embargo en distintas oportunidades los estudiantes acudieron a la revisión de internet en sus celulares para buscar la respuesta a las preguntas que el docente formuló sobre el documento original.

Imagen 8

Estudiantes reunidos en grupo para desarrollar el trabajo colaborativo.

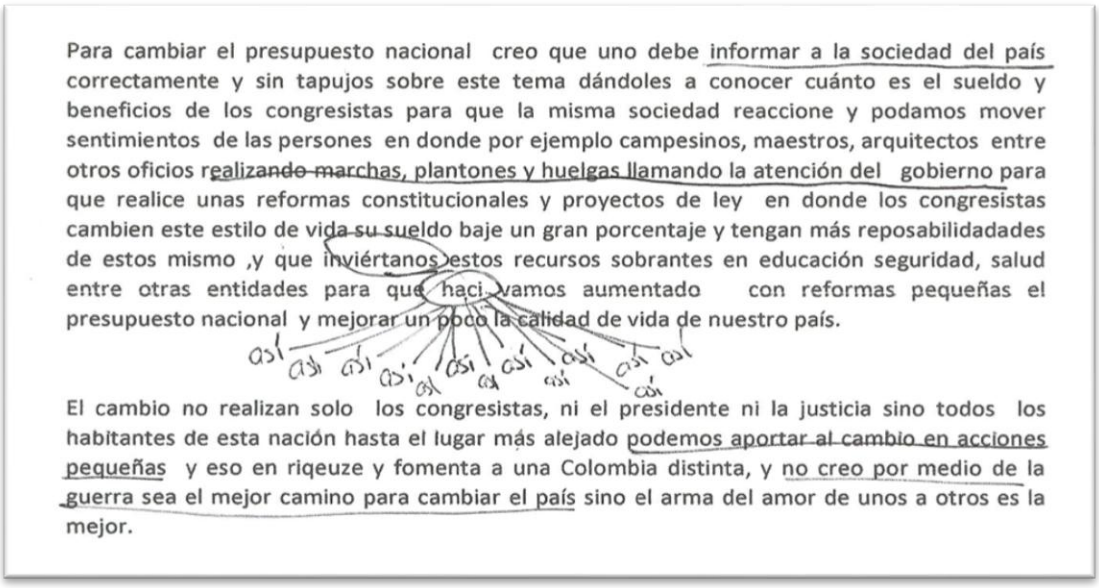
El *trabajo colaborativo* presupone, por un lado, distintas prácticas de lectura en voz alta y de manera grupal, y por otro, plantean un aspecto negativo respecto a las posibilidades de segundas fuentes. Si bien, la fuente secundaria, propuesta por el docente genera posibilidades de apropiación sobre el texto pero desde el abordaje de los estudiantes se convierte en una herramienta de resumen en la cual se encuentra de manera más rápida la información, sin que esto implique necesariamente la comprensión y el trabajo sobre la misma.

Así los postulados, la segunda fuente tiene distintas variantes que dependen de la mediación en la cual se inscriben, como se ha señalado, diversas estrategias propuestas por el docente para proveer herramientas de apropiación de un texto o desde los estudiantes para dar respuesta a preguntas que han sido formuladas. Sin embargo y respecto a esta intención es necesario analizar las preguntas que han sido planteadas (las cuales en este caso se constituyen como la mediación) para enunciar si tienen probabilidad de encontrarse en internet, de ser así la formulación del docente no se ha elaborado bajo una exigencia comprensiva y analítica que exija en rigor una lectura a cabalidad y no la búsqueda de información puntual a las preguntas que ya tiene respuestas en la red.

Sumado a lo anterior, habría que mencionar también el carácter de fundamentación en el cual se encuentran los estudiantes, lo cual supone la discusión en torno a preguntas que no implican relación sino clasificación o definición de conceptos, en cuyo caso el acceso a la red, como segunda fuente posibilitaría, de hecho, ampliar la información contenida en el texto.

Por otra parte, en cuanto a la construcción del portafolio, el docente corrige los textos y permite que los estudiantes los reelaboren. Sin embargo, cuando los estudiantes no desarrollan los textos el docente recurre a la valoración numérica (evaluación) para evidenciar la importancia de cumplir con la elaboración de los textos en su desempeño escolar, aunque nos aclara que la nota no es su mayor interés. Así en algunos casos, la calificación numérica sirve como elemento coercitivo para que los estudiantes trabajen y cumplan con los requerimientos exigidos. Hasta aquí la evaluación funge como un dispositivo que tiene efectos sobre el modo en que cual los estudiantes asumen las actividades y, aunque desde su planteamiento se estipule como elemento coercitivo, es una herramienta que en la práctica escolar hace efectiva el desarrollo de ciertas actividades.

Finalmente es oportuno presentar un aspecto central que proviene de las interacciones pedagógicas y tiene que ver con el uso de la palabra en el aula. El docente promueve la



Para cambiar el presupuesto nacional creo que uno debe informar a la sociedad del país correctamente y sin tapujos sobre este tema dándoles a conocer cuánto es el sueldo y beneficios de los congresistas para que la misma sociedad reaccione y podamos mover sentimientos de las persones en donde por ejemplo campesinos, maestros, arquitectos entre otros oficios realizando marchas, plantones y huelgas llamando la atención del gobierno para que realice unas reformas constitucionales y proyectos de ley en donde los congresistas cambien este estilo de vida su sueldo baje un gran porcentaje y tengan más reposabilidadades de estos mismo ,y que inviértanos estos recursos sobrantes en educación seguridad, salud entre otras entidades para que haci vamos aumentado con reformas pequeñas el presupuesto nacional y mejorar un poco la calidad de vida de nuestro país.

así así así

Amor que puede ser eterno
y puede ser fugaz.
Amor que quiere libertarse
para volver a amar."
Pablo Neruda.

Aunque no esté presente en los contenidos propios de la asignatura, hay una afirmación permanente en las dinámicas que propone el docente para vincular a los estudiantes con la lectura, dese las disposiciones de la clase los estudiantes leen en voz alta sus escritos, expresan inquietudes en relación con la forma y la concreción de las ideas y se realizan retroalimentaciones para todo el grupo a partir de los escritos que son leídos. La lectura del poema se constituye entonces como una invitación a la lectura de otras secuencias textuales que no son propias de la asignatura, pero sí revisten otras formas de generar sentido y apropiación por la lectura.

Respecto a los textos que se desarrollan al interior de la clase el maestro optó por trabajar los temas con artículos cortos para que los estudiantes no se desalentaran con la lectura. El único libro que se trabajó completo fue el "Discurso del Método" de Rene Descartes. Esto se constituye como una apuesta pedagógica que posibilita un acceso escalonado a la lectura, en primera instancia debido a que en su construcción académica los estudiantes no han sido partícipes de una formación en lectura y escritura por lo tanto el docente implemente estrategias para que acercase a ella no derive en apatía, pero también les exige un esfuerzo, los lleva a un clásico de la filosofía.

Para concluir, es clave situar que aunque el docente expresa que los estudiantes no tienen apropiadas diversos elementos para abordar la lectura y la escritura, no sustituye los textos planteados desde la articulación de la media fortalecida con la Universidad ni es menos exigente en la escritura.

En grado décimo

El docente dispone dividir la intensidad horaria asignada de cada una de las clases de la siguiente manera: los dos días martes y viernes entre la 1:30 pm a 3:15 pm, será el espacio correspondiente a una asignatura y de 3:15 pm a 6:00 pm, corresponderá la siguiente materia.

Ahora, el docente no enmarca el inicio de Geopolítica o Problemas Latinoamericanos en el primer o segundo bloque, sin embargo se trabajan las dos. Plantea la división del espacio temporal porque considera que es un tiempo muy extenso para manejar una sola clase para que los estudiantes atiendan a una carga horaria tan extensa. Esta estrategia que implementa el docente, sobre las horas de clase, evidencia una constante reflexión por parte del maestro, quien genera estrategias en el marco de la organización escolar para favorecer las aproximaciones e interacciones con el saber. También evidencia una perspectiva crítica respecto a la organización de los tiempos escolares que parcelan las áreas del saber y, de hecho, en su propuesta pedagógica no separa las dos asignaturas del énfasis de grado decimo, sino que las plantea de forma articulada, de manera tal que ambas aportan elementos para la discusión de temas particulares de cada espacio académico.

Retomando la presentación de las noticias, de forma similar a grado once, el docente cuestiona la necesaria presentación de información complementaria que los estudiantes no tiene en cuenta y que es clave para comprender su desarrollo. Insistimos de nuevo aquí, que los estudiantes no cuentan con suficientes referentes culturales suficientes para comprender los contenidos de la noticia y detallamos una interacción pedagógica que ejemplifica este aspecto:

Un estudiante hace alusión a últimas noticias sobre, grupos armados ilegales ayudando a candidatos políticos, amenazando y violentando a la población para que la gente vote por ellos.

Estudiante: *"se destapo en los últimos días, un escándalo sobre los paramilitares ayudando a candidatos políticos, y que eso era una feria de los avales".*

Profesor: *"¿Qué es la feria de los avales?"*

Estudiante: "*no se profesor, eso decía la noticia pero no sé"*

Profesor: *"la feria de los avales es precisamente eso, que los grupos armados, sean guerrilla o paramilitares, están apoyando candidatos y obligando a la gente para que vote por ellos. (El docente realiza una recomendación) Muchachos, ¿conocen las propuestas de los candidatos a la alcaldía de Bogotá? En las noches Yamid Amat está entrevistando a los candidatos, les recomiendo que lo vean".*

Tomado de los registros de los diarios de campo. (Ver anexo 1. Diario de campo 10)

En términos de las noticias el docente cuestiona las presentaciones para propiciar una reflexión sobre el contenido y desarrollo de la misma.

Aquí se presenta un aspecto recurrente en grado décimo de la misma manera que en grado once, se refiere a la búsqueda de información en fuentes secundarias. En este caso el docente entrega una lectura en clase sobre los dictadores que han surgido en Latinoamérica y propone realizar un cuadro comparativo, sin embargo, mientras el docente diáloga con cada grupo para

disipar dudas, algunos estudiantes recurren a internet para buscar aspectos que se encuentran detallados en el texto impreso que ha llevado el docente. Es clave situar allí, que aunque, los estudiantes no leen la fuente propuesta por el docente si leen otros textos ubicados en internet, al parecer bajo el supuesto de que allí es más fácil encontrar la respuesta, sin embargo acceden a ellas mediante la lectura, ahora habría que analizar qué tipo de páginas o fuentes secundarias consultan los estudiantes para caracterizar esta práctica que también se constituye como práctica de lectura debido a que, aunque el soporte físico de la lectura no sea el libro de texto sino un archivo en PDF o una página web el código continua siendo alfabético y ello presupone estar o ser alfabetizadas.

Por otra parte, respecto al cambio de metodología del *trabajo autónomo y colaborativo* que ya no se encuentran contemplados para grado décimo el profesor reconoce que al no incluir la lectura individual y extraescolar como parte del *trabajo autónomo* los estudiantes no leen fuera del aula, por lo tanto ha dispuesto tiempos dentro la clase para la lectura, en donde él inicia leyendo y delega estudiantes para que continúen la lectura, o, en otros casos, asigna tiempo para la lectura individual y en silencio.

Imagen 8

El docente lee en voz alta

En continuidad con las dinámicas centrales propuestas para el desarrollo de la clase, se encuentra el trabajo de las exposiciones. Para la que el docente divide el grupo, asigna los temas y específica aspectos para su preparación y realización tales, como: un escrito previo en el cual se proponga una reflexión crítica en torno al tema que será expuesto, por lo que se espera que la exposición además de brindar datos que bien pueden ser constatados por todos, ofrezca una reflexión crítica respecto al tema: ayudas visuales, manejo del grupo y de la voz, entre otros.

En términos de su desarrollo, se observa una clase en la cual se presentaron cuatro grupos con los siguientes temas: China como Productor, la política China, el aumento de producción en China y ciclos tecnológicos y recursos naturales. En cuanto a la presentación de los grupos, los estudiantes leían información desde sus celulares o cuadernos, no presentaron apoyos visuales, ni reflexión crítica de los temas, la duración de las exposiciones no tenían límite de tiempo sin embargo no sobrepasaban cinco minutos, la última exposición duró un minuto.

Durante el desarrollo de las exposiciones el docente no interrumpió y solo hasta el final brindó información que no fue detallada por los estudiantes y afirmó en tono reflexivo que el ejercicio no dio cuenta de una apropiación crítica de los contenidos ni de una postura seria frente a la actividad, siendo este el objetivo de la exposición, cuestiono además a los estudiantes por asumir la información de una sola fuente para preparar la exposición. En suma resaltó que la propuesta de exposiciones no tenía razón de ser sí los estudiantes no se apropiaban de las dinámicas que se plantean para el desarrollo de la clase, a este respecto los estudiantes no dialogaron con el profesor.

En continuidad con la clase y la presentación de los temas, el profesor propone retomar el ejercicio del conversatorio[3] en el marco de los problemas contemporáneos, es así que el profesor llevó un invitado a la clase de origen Sefardí quien les contó a los jóvenes sus perspectivas respecto a sus creencias judías.

El conversatorio desde la asignatura de *Problemas Latinoamericanos* se centró en la reflexión sobre cómo la expansión judía a diferentes territorios mundiales repercutió en Latinoamérica y desde

[3] La actividad del conversatorio fue desarrollado por el docente con anterioridad en este grado, a propósito de Gaitán, para lo cual el invitado fue el abuelo de un estudiante quien vivió el bogotazo y narro desde su experiencia el desenvolvimiento de la situación.

Geopolítica refirió al surgimiento de guerras a partir de la nacionalidad y el límite terrestre. Al respecto del desarrollo de la clase los estudiantes estuvieron interesados y realizaron preguntas. En este sentido el conversatorio provee elementos que permiten a los estudiantes, por un lado, tener acceso a una propuesta distinta de la estructura de la clase y, por otro, tener acceso al saber mediante la interacción lingüística en la experiencia con el otro, en este caso el invitado.

Posteriormente se creó el espacio para la presentación de una película titulada "*Adiós a Lenin*". A partir de ella, los estudiantes debieron elaborar un texto, si bien el docente presenta diversos recursos en términos de apropiación del saber también sitúa la escritura como eje de esta relación, lo cual nos remite a la escritura como practica epistémica, la cual se desarrolla a partir de la interacción con un saber. Presentamos a continuación algunos fragmentos de textos

En la película vemos reflejado como Alemania quedo dividida en dos ideologías y nos presentan como los avances tecnológicos de la unión soviética desato una competitividad entre aquellas potencias, en donde la unión sovieta fue el primer país que investigo, invento y construyo la primer nave espacial y además educaron a personas al llegar a la luna lo que favoreció mucho a la unión soviética ya que se volvió llamativa por este hecho. En donde Estados Unidos se sintió débil y decide realizar esto mismo solo con las tecnología en donde los dos países se enfrentaron muchas veces tecnoló-gicamente, como por ejemplo cada una invento de las armas atómicas, nucleares entre otras.

escritos producto de la película.

Fragmento 1. Análisis de la película Adiós a Lenin.

La llegada de estos alimentos como la Coca-Cola, las hamburguesas, el alcohol, empaquetados y hasta las drogas cambio los hábitos saludables comprando con exageración y llegando en este país el aumento de la obesidad, alcolicos y drogadictos por el exceso y la ansiedad de ver cosas nuevas. Y con esta gran transformación en este país que acabo con ideologías de progreso, de transformación y de ayuda mutua de control de igualdad entre otros.

Para la llegada de un sistema que es todo lo contrario a este y que de igual de mejorar acaba, destruye a gobierno que si les importa a su pueblo como sus necesidades, quejas o reclamos y buscan una solución para llevar una nación unidad y fomentaba con la igualdad y amor a la patria.

Finalmente y en términos de la evaluación la lectura del par es importante en la configuración del trabajo de los estudiantes, quienes se inclinan a trabajar más por esta calificación y no por la que provenía del protocolo, por lo que el profesor decide no implementar el protocolo como parte de la evaluación para este grado. Con estos elementos, la escritura se inscribe como procesos cognitivo sujeta a pensar su elaboración para una audiencia particular y esgrimirla teniendo en cuenta este requerimiento desde su planeación, supone además la re-elaboración constante del texto hasta que el producto final sea comprendido por los otros, como se desarrolla en las asignaturas en las cuales si el texto no es comprensible deberá ser re-elaborado o corregido.

La anterior caracterización corresponde a las observaciones no participativas desarrolladas en ciclo quinto en la *IED Inem Santiago Pérez,* sobre las cuales y durante su desarrollo surgieron cuestionamientos referentes a la organización en temas administrativos de la escuela y respecto a las concepciones que tiene los estudiantes sobre el énfasis.

4.3.3. Textos y Secuencias textuales abarcadas en Epistemología de ciencias sociales, Geopolítica y Problemas latinoamericanos.

Parte de la caracterización de las prácticas de lectura y escritura tiene relación con los textos y las secuencias textuales que circulan en el aula, puesto que según la secuencia textual, la interacción y apropiación del texto se desarrollara de ciertas maneras y bajo la necesidad de ciertas herramientas de lecturas particulares.

Ahora, en términos de la escritura, es sustancialmente distinto escribir un texto que implica describir una serie de eventos a un texto que implique la apropiación de una postura y su argumentación. Cada texto tiene una estructura lógica que le permite al lector situar en qué tipo de secuencia textual refiere y, en esa medida desplegar herramientas particulares para su escritura o su lectura.

Los textos y las secuencias textuales demarcan el desarrollo de las interacciones pedagógicas, por lo tanto, es indispensable situar las características de los textos, en términos de las secuencias textuales, que se han desarrollado en las asignaturas objeto de la caracterización. Entendemos las secuencias textuales como las distintas estructuras que tiene un texto en relación con su intencionalidad (Cfr. Atorresi, 2009) y que de acuerdo a ella dispondrá de ciertos grados de dificultad en su apropiación o elaboración. Es clave situar que un texto puede contener diversas secuencias textuales.

Existen diversas secuencias textuales, la argumentativa, por ejemplo, se caracteriza por desarrollar razones para convencer de una tesis. El texto argumentativo, en su forma canónica, comienza con la enunciación de la tesis u opinión. Para persuadir a los receptores de que la opinión planteada es válida, justa y merece el consentimiento del otro, a continuación se dan pruebas que la sostienen. Esas pruebas nunca tienen el carácter necesario o universal del discurso científico, pero cuanto más parezcan tenerlo, más aceptables y persuasivas resultarán. La argumentación finaliza con una conclusión o síntesis que "remata" la validez de la tesis. En general podemos distinguir dos grupos de estrategias argumentativas: por un lado, los ejemplos y las comparaciones que presentan un caso o una situación particular para conducir al receptor al arribo de conclusiones "universales"; por el otro, las definiciones y las opiniones supuestamente compartidas o de alguien autorizado, que se presentan como verdades indiscutibles (Cfr. Atorresi, 2009, p. 85).

Por su parte en la secuencia descriptiva los textos proveen provee diferentes interpretaciones, para la perspectiva retórica, que propuso Fontanier (1977) en 1830, por ejemplo, gira en torno al tipo de objeto descrito y postula siete especies descriptivas que, como plantea Hamon, pueden separarse fácilmente de un texto completo: la topografía, la cronografía, la prosopografía, la etopeya, el retrato, el paralelo y el cuadro (p. 47). La descripción es una parte fundamental del texto que bien puede ser aislada de el para su análisis y que puede brindar más herramientas que permitan la comprensión de lo que se lee. La descripción es, a veces, una secuencia "omitible"; sin embargo, en ciertos textos cumple un papel fundamental. Aparece en las recetas cuando se listan los ingredientes y, sin dicha lista, no hay receta comprensible; aparece en la crónica periodística cuando se mencionan el lugar donde ocurrieron los hechos o las características de algo hallado, y, sin tales menciones, no hay crónicas que construyan una realidad clara (Cfr. Atorresi, 2009, p. 48). Algunos textos descriptivos son: Textos

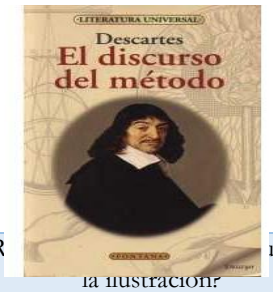
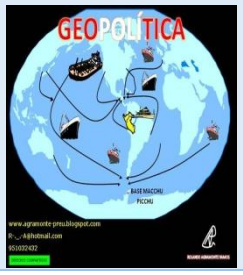
enciclopédicos, textos descriptivos históricos, textos descriptivos geográficos, crónicas periodísticas, esta última por lo general contiene breves segmentos narrativos y explicativos (p. 52).

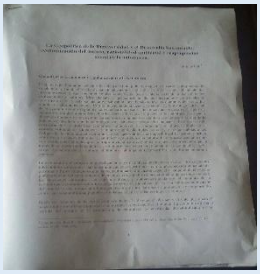
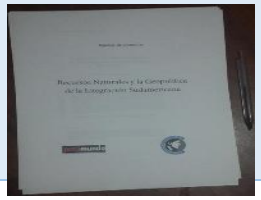
La secuencia narrativa como los cuentos, fabulas, historietas, narraciones históricas (no ficcionales) y las novelas, entre otros, presentan una secuencia lineal de los sucesos. Algunos textos contiene elementos nuevos que pueden anunciar el final esto depende del género narrativo puesto que presentan distintas estructuras, propósitos, vinculación con lo real y hechos narrados. (Cfr. Atorresi, 2009, p. 46). El relato es una imitación o representación de acciones y un entrelazamiento de hechos; por eso, está implicado en nuestra manera de concebir el mundo y contiene nuestro conocimiento práctico (p. 30).

Finalmente, la secuencia explicativa, que propone explicar el o los porqués de la ocurrencia de un fenómeno. En lo general se asimila "explicar" con "exponer", (en muchos libros de texto se habla, en general de "texto expositivo"). También se establecen sinonimias entre "texto explicativo" y "texto informativo"; en este caso, se confunden una estructura y una intención: los textos con propósito informativo son, además de algunos de los de forma explicativa, los descriptivos enciclopédicos, las noticias y las crónicas periodísticas, entre muchos otros. Por otra parte, hay textos explicativos no informativos, como las leyendas (Cfr. Atorresi, 2009, p. 68) para la forma causal de la explicación toda explicación pone en relación dos segmentos. Los segmentos establecen entre sí dos tipos de relaciones. En una de las variantes, la que da su forma característica al texto explicativo, el primer segmento presenta el fenómeno problemático que se explicará y el segundo segmento ofrece la solución o explicación propiamente dicha, que hace del fenómeno problemático un fenómeno inteligible o explicado (p. 69).

Ahora bien para presentar la clasificación de los textos que se abordaron durante las tres asignaturas se retoma el esquema desarrollado por el profesor Narváez (2013) en el cual se presenta elementos para abordar la forma del texto, como *la forma expresiva*, la cual es alfabética porque sitúa el código escrito, que para este asunto es común a toso los textos. La *forma de contenido* en la cual se expresa el género que integra el texto en tanto diversas secuencias textuales que pueda presentar un texto y *la sustancia expresiva* la cual es el tipo de formato y soporte en el que circula, por ejemplo: papel, impreso, libro, PDF o pantalla (bytes) electrónica.

En cuanto al esquema planteado (Cfr. Narváez, 2013, p. 134) la *sustancia expresiva* es otro elemento para el análisis de la clasificación de los textos y tiene que ver con la forma en cual se presenta el texto, bien sea libro, papel impreso, o texto en PDF, la forma expresiva se mantiene. Esto para situar, que aunque, los estudiantes en todos los casos no leyesen el texto impreso en papel, por acudir a la información que circula en la red, cuya forma expresiva es también alfabética, leyeron en mayor o menor medida, de esta manera la lectura fue eje transversal de estas asignaturas y la escritura a partir de ella, también lo fue.

Autor	Textos	Forma expresiva	Forma de contenido	Sustancia expresiva
Distintos medios de información escritos, periódico, boletines, revistas.	Noticias.	Alfabética	Expositivo Descriptivo	Papel impreso.
René Descartes	Discurso del método 	Alfabética	Narrativa Argumentativa (Esfera ética y Lógica - Filosofía)	Filosófico, argumentativo.
Immanuel Kant:	R ué es la ilustración?	Alfabética	Narrativo Argumentativa (esfera lógica - Filosofía)	Papel impreso.
Estanislao Zuleta	Elogio de la dificultad	Alfabética	Explicativo Argumentativo (esfera Lógica y Ética / Filosofía)	Papel impreso.
José Luis cadena Montenegro.	La geopolítica y los delirios imperiales, de la expansión territorial a la conquista de mercados. 	Alfabética	Descriptivo Explicativo	Papel impreso.
Pablo Neruda	Farewell	Alfabética	Lirico	Papel impreso.

			(esfera estética)	
Enrique Leff	La geopolítica de la biodiversidad y el desarrollo sustentable 	Alfabética	Expositivo	Papel impreso.
Tatiana Bátyreva	La condena de la deuda externa: cómo las obligaciones consumen a los estados.	Alfabética	Argumentativo (esfera lógica)	Papel impreso.
Mónica Bruckmann	Recursos naturales y la geopolítica de la integración suramericana 	Alfabética	Descriptivo Argumentativo	Papel impreso.

Elaboración a partir de los referentes de Narváez (2013)

4.3.4. ¿Qué se lee y escribe en Epistemología de las Ciencias Sociales, Geopolítica y Problemas Latinoamericanos?

Para situar las dinámicas de lo que se lee y se escribe en la escuela, en la particularidad de estas tres asignaturas, se tuvo en cuenta el desarrollo de las clases en las cuales se hicieron presentes prácticas de lectura y escritura, algunas de manera constante y transversal y otras de forma intermitente.

Respecto a la lectura se trabajan textos filosóficos (se leen tanto fuentes primarias como secundarias) y artículos científicos en torno al saber particular de las asignaturas, apoyados además en la lecturas de historietas, películas, resúmenes, noticias y, por supuesto, de los textos

escritos por los estudiantes.

Caricatura presentada en clase (Ver Anexo 1. Diario de campo 8)

Los textos que circulan en el aula para la lectura son en su mayoría filosóficos y presentan secuencias textuales de tipo argumentativa, descriptiva y explicativa recurrentemente.

Lo que viene después de la lectura es la escritura, la cual se realiza dentro del ejercicio escolar, en este sentido se elaboran textos que tienen como base las lecturas u otras propuestas pedagógicas como películas o conversatorios. Dichos textos desde su planteamiento, deben dar cuenta de apropiaciones teóricas y posturas críticas bajo las guías de preguntas orientadoras. Sin embargo, respecto a la elaboración de escritos estos resultan en su mayoría en resúmenes o

textos que presentan opiniones sin asidero teórico o conceptual. La mayoría de los textos presentan errores de sintaxis, empero estos errores no están presentes en todos los textos, aunque en menor cantidad, también se escribe de manera coherente, con buena ortografía, teniendo en cuenta una audiencia a la cual va dirigido el texto.

Como ya se detalló en apartados previos, al finalizar el énfasis es necesario la presentación de un proyecto de investigación, lo que supone la lectura y la escritura en torno al objeto de investigación, sin embargo no tuvimos acceso al resultado de este proceso, lo mencionamos porque es una práctica de escritura que reviste particularidades en tanto se escribe y se está en constante revisión y reescritura para llegar al producto final.

4.3.5. ¿Cómo se lee y escribe en Epistemología de las Ciencias Sociales, Geopolítica y Problemas Latinoamericanos?

Esta cuestión, relaciona el *cómo* se lee y se escribe, en primer lugar con los modos de leer y escribir que se suscitan al interior del aula y, en segundo lugar, con lo que sucede antes, durante y después de la lectura enmarcado en la instrucciones del maestro.

En efecto, al interior de las asignaturas se lee bajo disposiciones didácticas agenciadas por el maestro, así pues, se encuentran diversas modalidades de lectura en torno a los textos con los cuales se trabaja el contenido de las asignaturas, de las cuales el docente privilegia la lectura *in-situ. S*e lee de manera individual, grupal, en voz alta y en silencio.

Imagen 10

Estudiantes en clase, leyendo en grupo.

Imagen 11

Estudiantes en grupo, leyendo de manera individual.

Previo a la lectura, el docente introduce el tema y el autor, menciona datos que se refieren al contexto social en el cual se desarrolló el texto y las posibles implicaciones en su contenido. Antes de abordar algunos textos el docente formula preguntas sobre los temas en relación con otras asignaturas de grados anteriores.

Ahora bien la apuesta pedagógica del docente es central para determinar la manera en la cual se lee y se escribe. El docente privilegia la lectura y la escritura dentro del aula de clase. En el caso de la lectura, como ya lo hemos mencionado, el docente se sitúa como lector modelo, introduce la lectura, interroga su contenido y aclara dudas.

Imagen 12

El docente lee e interroga a los estudiantes sobre el contenido de la lectura.

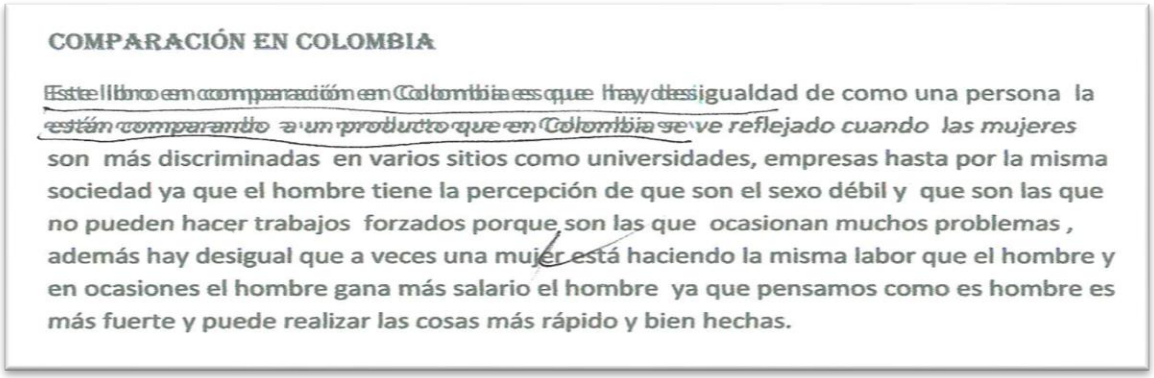
Finalmente la lectura genera una posterior disertación que a luz de preguntas orientadoras convoca un producto escrito.

En continuidad con lo anterior, la escritura está precedida siempre por la lectura, los estudiantes lo realizan de manera individual, se escribe en el aula pero también es trabajo individual, que en palabras del docente, se sitúa como trabajo autónomo lo que implica su elaboración fuera de escenario escolar.

En efecto, cómo se lee y se escribe tiene que ver con las herramientas de los estudiantes frente a apropiación de niveles de comprensión e interpretación y con elementos de orden gramatical que les permite la elaboración de un texto con significado, en una determinada situación. A esto se suma el rol que desempeña el docente desde su propuesta pedagógica, puesto que potencia habilidades y permite solventar dificultades en tanto genera espacios para lectura y

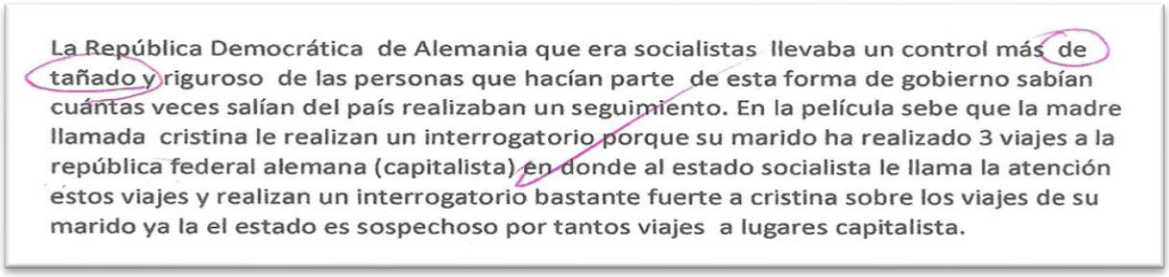
corrige textos en términos gramaticales, ortográficos y sintácticos aunque para ciclo quinto no debería ser esta su labor.

A partir de ello se reelaboran constantemente las formas de leer y escribir en clase, por lo tanto afirmamos que cómo se lee y se escribe no se presenta de una forma univoca en tanto los estudiantes se apropian de elementos para comprender la lectura y escribir desde la postura que suscita en ellos la lectura con herramientas de redacción que apropian en cada clase.



COMPARACIÓN EN COLOMBIA

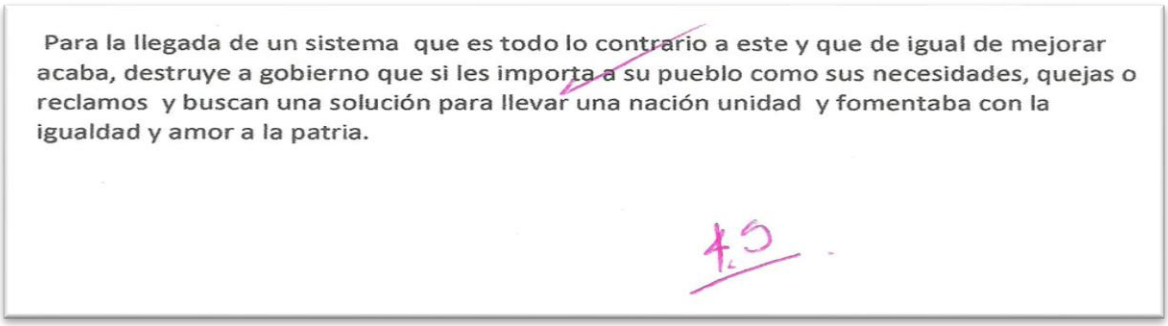
Este libro en comparación en Colombia es que hay desigualdad de como una persona la están comparando a un producto que en Colombia se ve reflejado cuando las mujeres son más discriminadas en varios sitios como universidades, empresas hasta por la misma sociedad ya que el hombre tiene la percepción de que son el sexo débil y que son las que no pueden hacer trabajos forzados porque son las que ocasionan muchos problemas , además hay desigual que a veces una mujer está haciendo la misma labor que el hombre y en ocasiones el hombre gana más salario el hombre ya que pensamos como es hombre es más fuerte y puede realizar las cosas más rápido y bien hechas.



La República Democrática de Alemania que era socialistas llevaba un control más de tañado y riguroso de las personas que hacían parte de esta forma de gobierno sabían cuántas veces salían del país realizaban un seguimiento. En la película sebe que la madre llamada cristina le realizan un interrogatorio porque su marido ha realizado 3 viajes a la república federal alemana (capitalista) en donde al estado socialista le llama la atención estos viajes y realizan un interrogatorio bastante fuerte a cristina sobre los viajes de su marido ya la el estado es sospechoso por tantos viajes a lugares capitalista.

Fragmento 1 de un texto analítico

Fragmento 2 de un texto analítico


Para la llegada de un sistema que es todo lo contrario a este y que de igual de mejorar acaba, destruye a gobierno que si les importa a su pueblo como sus necesidades, quejas o reclamos y buscan una solución para llevar una nación unidad y fomentaba con la igualdad y amor a la patria.

4,5

Fragmento 3 de un texto analítico

Respecto a los fragmentos, como ya se ha detallado, se puede ver que se escribe de manera tal en la que se tiene o no en cuentra al lector (fragmento uno en el cual no es legible el texto), se privilegian o no una buena ortografía y sintaxis entre otros (fragmento dos en el cual se presenta un error de digitación lo que compromete la sintaxis del texto). El fragmento tres reviste gran importancia debido a que aunque presenta errores de redacción, el profesor le asigna una valoración positiva porque rescata la toma de postura del estudiante, si bien sabe que se escribe con errores que intenta corregir evalúa el grado de apreciaron del tema.

4.3.6. ¿Para qué se lee y escribe en Epistemología de las Ciencias Sociales, Geopolítica y Problemas Latinoamericanos?

Situar *para qué* se lee y se escribe tiene que ver con los propósitos que persigue tanto la escritura como la lectura, en el marco de estas tres asignaturas dirigidas por el docente Diomer Fonseca.

Esto implica dos perspectivas, la primera sitúa el lugar desde el cual el docente propone la lectura y la escritura y, la segunda, tiene que ver con los objetivos que tienen los estudiantes a la hora de leer y escribir en las asignaturas.

En primer lugar, desde las concepciones del docente la lectura y la escritura se agencia como vínculo al conocimiento, la lectura es el puente para acceder al saber, a distintas teorías, postulados, referentes históricos entre otros, el docente aduce que "si hay una apropiación, lo que pasa es que eso depende de dos cosas. Una la pertinencia de la lectura para sus vidas, si ésta es significativa o no, porque si es una lectura que no trasciende la vida del ser humano pues, para qué. Por ejemplo, ¿a un pelado de siete años que le importa Platón?, Pero entonces ahí viene la segunda característica que es, el objetivo que se traza el docente a la hora de poner

x o *y* lectura. Es muy claro que hay lecturas que no son bien aprovechadas por los docentes. Tome un taller, haga la lectura, y conteste las preguntas ¿Qué hace el estudiante? [sic] Toma el taller, hace la lectura y contesta las preguntas. Pero nunca se apropió el conocimiento. No sería significativo. Simplemente el estudiante decodificó unas cosas pero no aprendió" (Ver anexo 2, entrevista No. 3).

Respecto a lo que refiere el docente sobre *para qué se lee* la respuesta se sitúa en acceder al conocimiento. Esto tiene dos dimensiones, por un lado la actividad o la metodología que se realice en torno a la lectura y que facilite su acceso y comprensión (actividades propias de la configuración didáctica que agencia el maestro, como introducir fuentes secundarias para que los estudiantes se apropien de elementos que les permitan abordan la fuente primaria) y, por otro lado, la relevancia de los contenidos de lectura para los estudiantes, la cual se asume como positiva de antemano, debido a que los estudiantes escogen el énfasis de su interés que se articula con su posterior vida académica o laboral.

En segundo lugar, la lectura en términos de los estudiantes se practica en el marco de la clase para resolver interrogantes planteados desde el espacio académico y no desde cuestiones personales, en conversaciones esporádicas con los estudiantes (ver anexo 1. Diario de campo 4 y 11) ellos manifestaron no estar interesados en el énfasis, afirmaron que en la presentación, previa a su elección, se expusieron otro tipo de contenidos que no se han abordado en el desarrollo de las clases. De esta conversación puntualizamos que una gran mayoría de los estudiantes no se encuentran interesados en el contenido de las asignaturas, por lo tanto el objeto de leer se sitúa sobre la responsabilidad de cumplir con los contenidos de la carga académica, encaminado a un fin mayor: culminar su proceso de educación media.

Ahora bien, en términos de la escritura el docente afirma que "Se presentan avances, puede que un estudiante haga una lectura y no le queda en la cabeza, porque no fue significativa, pero cuando tú lo obligas a escribir, ahí ves un avance, porque estás diciéndole produzca, el trabajo que se hizo tiene que ver fundamentalmente con la escritura. Y ellos tenían que escoger las palabras, es por eso que yo les rallo los trabajos, porque tenían mala ortografía, porque hicieron copia de internet, por ejemplo me preguntan ¿profe, usted como sabe que yo lo copie? Yo les contesto, como usted habla escribe, usted como habla escribe. Además Wittgenstein lo dijo, uno no escribe palabras que no entiende en su discurso, entonces cuando reviso un trabajo, se nota en las palabras que usan si hay plagio o no. En la producción escrita, si se nota un proceso

de apropiación del conocimiento porque ellos tienen que utilizar palabras para darse a la tarea de escribir lo que piensan con respecto a un tema. (Ver anexo 2, entrevista No. 3)

Si bien, el docente concibe el objeto de la escritura en su función epistémica, sitúa a la escritura como una proceso que le permitirá a los estudiantes afianzar los conocimientos o la información que han leído, la apuesta del docente además de que la escritura sea un registro que dé cuenta de la lectura tiene por objeto situar al estudiante en un postura crítica o reflexiva. En este caso se escribe para interlocutar el contenido del texto, para confrontar y debatirlo con miras a lograr una perspectiva clara sobre el mismo, perspectiva que se evidenciara en la escritura.

Ahora bien, el caso que presenta la escritura en términos de los estudiantes es distinto al *para qué se escribe* desde el postulado del docente, así pues los estudiantes manifestaron la escritura como "la tarea repetitiva de la asignatura" (ver anexo 1, diario de campo No. 4) la cual tiene por objeto resumir o reflexionar sobre la lectura. Respecto al proyecto de investigación el cual supone su escritura y es requisito para aprobar el énfasis los estudiantes lo enmarcan en la tarea, situándolo como un aspecto negativo del énfasis.

En conclusión el *para qué se lee y se escribe* en el marco de esta tres asignaturas tiene el objetivo planteado por el docente y el objetivo planteado por los estudiantes, sin embargo no podemos situarlos como opuestos o contrarios porque, aunque, los estudiantes lean y escriban bajo la premisa de que es la tarea, sí están tramitando los conocimientos mediante la lectura y la escritura y su apropiación en términos de comprensión lectora y producción escrita presenta avances con el desarrollo del énfasis.

Consideraciones finales

El desarrollo del presente ejercicio investigativo tuvo como objeto caracterizar las prácticas de lectura y escritura que se generan al interior de tres asignaturas, en dos aulas de clase, bajo las preguntas *qué* se lee y se escribe, *cómo* se lee y se escribe y, finalmente, *para qué* se lee y se escribe. En tanto prácticas transversales en la escuela, es necesario situar su desarrollo en relación con las dinámicas escolares, las propuestas normativas y curriculares y las interacciones pedagógicas propias de cada clase. Se asume que estas prácticas atraviesan la escuela dispuestas a trascender espacios académicos y escenarios escolares para constituirse como prácticas socioculturales. Por esto es importante tener una visión de lo que acontece con la lectura y la escritura al interior de las aulas de clase, y no solo al interior de la asignatura correspondiente a español.

En concordancia con lo anterior y en atención a lo expuesto en acápites previos, en los cuales se presentan diversos hallazgos, en la particularidad del contexto en el cual realizamos las observaciones, se esbozan las siguientes consideraciones en línea de situar, en términos expuestos por Lerner (2001) *lo real, lo posible y lo necesario* de estas prácticas de lectura y escritura en tres asignaturas correspondientes al énfasis de Ciencias Sociales, en el marco de la media fortalecida en la *IED Inem Santiago Pérez.*

Partiendo de la concepción de lo *real,* como, lo que se presenta en la escuela y que en gran medida dificulta llegar a lo necesario, situamos *lo real* de las prácticas de lectura y escritura. En primer lugar destacamos las relaciones que se establecen entre la organización normativa escolar y el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura, para visibilizar tensiones que se presentan como dificultades para el desarrollo de dichas prácticas. En segundo lugar, se exponen las condiciones favorables respecto a las prácticas de lectura y escritura y la apuesta pedagógica del docente que constituyen la realidad de las prácticas.

Inicialmente se sitúan diversas tensiones en relación con las disposiciones normativas, la organización escolar y las prácticas de lectura y escritura que se presentan en las clases.

La primera tensión refiere la perspectiva de lectura y escritura desde la normatividad y los Estándares Básicos de lectura y escritura, en relación con las apropiaciones reales que tienen los estudiantes. Si bien, desde los estándares se plantean una serie de competencias con las que se espera que los estudiantes asuman el ciclo quinto, n la realidad escolar los estudiantes no

cuentan con la suficiente apropiación para comprender y situar una postura reflexiva en torno a la lectura y, en términos de escritura, no tienen suficientes herramientas y elementos para escribir textos que sean comprensibles por el lector en términos ortográficos y sintácticos. Lo cual, por otra parte, genera una discrepancia entre lo que el maestro debe desarrollar (según el currículo y las disposiciones de la media fortalecida para el énfasis) y lo que debe hacer, para potenciar la comprensión lectora y la escritura como procesos.

Lo anterior se sitúa bajo la premisa que se presenta desde los estándares básicos, la cual posiciona a todos estudiantes con un saber homogéneo sin tener en cuenta su situación de partida en los diferentes ciclos y desde los cuales se esbozan entonces los contenidos, finalmente será el maestro quien media con esta tensión.. En el caso particular del docente Diomer Fonseca, corrige los textos no sólo en términos ortográficos y sintácticos, y cuestiona la comprensión lectora de los estudiantes, ampliando sus referentes y proporcionando andamiajes a través de sus interacciones pedagógicas, tal y como lo describimos en el acápite correspondiente.

La segunda tensión se sitúa entre la propuesta de la Media Fortalecida y su grado de validez en el contexto real de la educación superior. Así, desde la media fortalecida se establecen diferentes articulaciones entre la institución escolar y universidades o institutos de educación superior, para que una vez terminado el ciclo quinto, los estudiantes puedan homologar (en términos de créditos) lo que han profundizado en dicho ciclo, sin embargo, y particularmente para el énfasis de Ciencias Sociales del Inem articulado con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas no es posible equiparar los créditos de las materias que han desarrollado al interior del énfasis, debido a que son créditos de asignaturas de sexto semestre en la Licenciatura de Ciencias Sociales y solo es permitido aprobar asignaturas hasta cuarto semestre.

Lo anterior plantea una discrepancia entre la formulación de las asignaturas del énfasis y la articulación real con la Universidad. Esta tensión se genera desde el planteamiento curricular del énfasis desarrollado en conjunto por el Inem y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Prosiguiendo con las disposiciones para el énfasis, la tercera tensión se presenta entre el objetivo del énfasis desde la media fortalecida y la percepción de los estudiantes respecto al él. Se establece la media fortalecida con el objetivo de generar herramientas que le posibiliten la

articulación de los énfasis a la vida laboral o académica de los estudiantes, sin embargo, estos últimos manifiestan desconocer que el énfasis está planteado para fortalecer y articular su elección a la vida académica o laboral posterior a la media. Por esta razón, la gran mayoría (nos referimos exclusivamente a los estudiantes del énfasis de Ciencias Sociales) eligen su área de profundización por diversas razones que en ocasiones distan de sus genuinos intereses académicos o laborales, o de sus posibilidades.

En esta línea, los estudiantes asumen el énfasis como una asignatura más en tanto no la revisten de importancia en el desarrollo de sus actividades extraescolares que remitan a la futura vida académica o laboral.

Finalmente, la cuarta tensión está situada en los propósitos de lectura y escritura planteados por el docente y los propósitos de lectura y la escritura por parte de los estudiantes. El maestro, por su parte, concibe la lectura y la escritura como actividad central para el desarrollo de las asignaturas en términos de la apropiación y discusión del conocimiento; entre tanto, los estudiantes asumen la lectura y la escritura como actividades completarías ancladas a una "tarea". Sobre este punto es necesario disertar respecto a las perspectivas, puesto que no se constituyen tan opuestas, remitiéndonos a las interacciones pedagógicas, descritas en el apartado anterior, es evidente que aunque el maestro y los estudiantes no tengan el mismo propósito sobre las prácticas de lectura y escritura, en su desarrollo en las asignaturas estas prácticas sí les permiten poco a poco a los estudiantes apropiarse de un acumulado y de unos saberes que cualifican su comprensión lectora y de herramientas para la producción textual, además de comprender y apropiar los contenidos propios del énfasis.

En síntesis, en lo real, hay tensiones que se generan en su mayoría por la desarticulación entre lo que se plantea desde las normas o disposiciones curriculares de la organización educativa y los procesos reales y cotidianos en los que transcurre la vida escolar, sin embargo, de estas tensiones, también surgen aspectos positivos suscitados a partir de las interacciones pedagógicas que propicia el maestros, lo cual nos permite ver la otra cara de lo real.

Ahora bien, tales condiciones positivas o favorables respecto a las prácticas de lectura y escritura hacen parte de "Lo Posible" en la escuela y obedecen fundamentalmente a la apuesta pedagógica del docente, que en este caso consideramos como destacada, en tanto promueve el leer y el escribir con sus estudiantes, no solo como actividades que permiten corroborar la

adquisición de saberes, sino como herramientas intelectuales que permiten la discusión académica, el situar posturas personales, y el comprender el contexto nacional con la lectura de noticias. Leer y escribir son aquí prácticas epistémicas, puesto que entran en relación con un saber, pero también son prácticas que tiene proyección en las esferas sociales y culturales en las que los estudiantes se desarrollarán y actuarán como ciudadanos.

De esta manera se considera como "lo posible" , la perspectiva del docente en torno a las prácticas de lectura y escritura porque es él quien propone y viabiliza dichas prácticas, bajo objetivos que determinaran su quehacer. Además es también el maestro quien mediar la tensiones que devienen de las disposiciones normativas y organizativas de la estructura escolar en relación con los procesos singulares de cada estudiante que componen la escena educativa. Las concepciones de lectura y escritura como procesos de orden intelectual, comunicativo y político, en efecto, inciden en el modo en que se desarrollan sus prácticas, y dicha concepción tiene que ver con la formación pedagógica del docente, pero fundamentalmente con su vínculo personal con la lectura y la escritura. En el caso descrito, estamos frente a un maestro que lee y escribe como práctica personal, profesional y académica y ello reviste de gran importancia las prácticas que promueve y desarrolla en su aula.

Finalmente, se acota *lo necesario* como la necesidad de la escuela para convertirse en un espacio en donde la lectura y la escritura se vinculen como prácticas vitales que den respuesta a problemas de orden social, cultural y político, que se encuentran en la cotidianidad. En cuanto a *lo necesario* entonces es imperativo articular los propósitos de la Media Fortalecidas con los propósitos de los estudiantes para que la lectura y escritura efectivamente constituyan un puente que les permita articular la educación media a su vida académica o laboral. Además es necesaria la creación de un espacio que permita la lectura y escritura, el acceso a diversos libros de manera constante puesto que la *IED Inen Santiago Pérez* no cuenta con biblioteca escolar.

Ahora bien, en términos de la aproximación investigativa, es claro que en el análisis de la práctica escolar, se redefinen conceptos anclados al desarrollo académico durante la formación en la universidad. Si bien la formación teórica sitúa unos discursos que se revalúan en la práctica, dichos discursos fueron objeto de algunas dificultades en el presente trabajo, porque suscitaron la confrontación del discurso personal forjado desde lo académico con la práctica y los usos de ciertas dinámicas que allí se genera.

Para ejemplificar lo anterior citamos la tensión entre la nota como estamento coercitivo y la relación entre maestro-estudiante, que tiene lugar en el discurso pedagógico sobre el cual se inicia esta investigación. Se postulaba entonces la nota como un instrumento, que en tanto tenía la finalidad de medir numéricamente el desempeño del estudiante, era coercitiva; sin embargo en las observaciones realizadas, la nota se constituyó un instrumento que movilizo a los estudiantes hacia a la lectura y la escritura, lo cual se constituye como un hallazgo positivo de la evaluación.

En continuidad, la relación de asimetría entre maestro-estudiante, sobre la cual existía un distanciamiento desde la formulación del ejercicio investigativo, fue objeto de confrontación debido a que el desarrollo de las dinámicas escolares exige tal asimetría, en términos de conocimiento. El maestro debe tener un conocimiento en reserva que ofrecer u orientar hacia el estudiante, de allí que toda relación pedagógica se funde en esta diferencia.

Respecto a los hallazgos, la formulación del presente trabajo se ubica en una situación particular, que durante el desarrollo del mismo sugiere ampliar el foco de la investigación. Para la particularidad que revistió este proyecto, el foco inicial lo constituían las prácticas de lectura y escritura que en la práctica, estaban inscritas al proyecto de la media fortalecida. Esto conllevó un análisis y caracterización de dicho proyecto, que arrojó como resultado un alisáis en relación los practicas lecto-escritoras, pero también un análisis sobre su despliegue y el impacto que genera en la institución.

Por lo mencionado anteriormente se retoma la reflexión final sobre la investigación educativa ubicada sobre distintas concepciones, leyes o dinámicas que, exigen a quien se quiere aproximar, una mirada amplia sobre su quehacer. En términos de la proyección investigativa en cuanto al campo de lectura y escritura se refiere, que si bien está inscrito en los dispositivos propios de las instituciones y las particularidades de los docentes y los estudiantes, se propende entonces por tener una mirada amplia de estas prácticas en el ejercicio profesional, para promover las herramientas más adecuadas en su desarrollo.

Bibliografía

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2001). *Referentes conceptuales y metodológicos de la Reorganización Curricular por Ciclos.* Recuperado el 5 de septiembre de 2015 de: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Antecedentes de la educación media fortalecida.* Recuperado el 20 de septiembre en: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Documentos/Media%20Fortalecida.pdf

Anderson, A. B., & Teale, W. H. (2002). La lecto-escritura como práctica cultural, En: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* Buenos Aires: Siglo XIX. (P.P. 271-295).

Atorresi, A. (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Recuperado el 9 de mayo de 2015 en: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180220s.pdf

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación de ciencias sociales.* Recuperado el 11 de septiembre de 2015 de: https://www.scribd.com/doc/26062421/Mas-alla-del-dilema-de-los-metodos

Braslavsky, B. P. (1983). *La lectura en la escuela.* Argentina: Editorial Kapelusz.

Cano, F. (2011). Leer y escribir con las nuevas tecnologías, En: Lectura, escritura y educación. Rosario Argentina. Homosapiens. (p.p. 83-119).

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

Dubois, M. E. (1987). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica.* Argentina: Aique.

Eco, H. 1993. *Lector in Fábula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo.* Editorial Lumen, S.A. Barcelona.

Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* México: Siglo XIX.

Gadamer, H (1993). *Verdad y método.* Recuperado en: http://www.magonzalezvalerio.com/textos/wum1.pdf el 15 de octubre de 2015

Gadamer, H. (1993). *Verdad y método.* Quinta edición. Salamanca.

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

Litwin, E. (2000). *Las Configuraciones Didácticas.* Una Nueva Agenda Para la Enseñanza Superior. Paidós: Buenos Aires

Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Plan Nacional de lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media.* Recuperado el 23 de agosto de 2015 de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias del lenguaje.* Recuperado el 5 de septiembre de 2015 en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Narváez, A. (2013). *Educación y comunicación: del capitalismo informacional al capitalismo cultura.* Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Navarro, F., & Revel, A. (2013). *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria.* Buenos Aires.: Paidós.

Pérez Abril, M., & Rincón Bonilla, G. (2003). ¿Para qué se lee y se escribe en la Universidad Colombiana? Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Rey. S. (2006). *El poder de la palabra en la escuela.* En Revista Magisterio Educación y Pedagogía. No 23. Octubre - Noviembre. Pp. 52-55.

Rincón, G. (2004). *¿Cómo se está enseñando a comprender textos escritos en la educación primaria?* En Revista Magisterio Educación y Pedagogía. No 7. Febrero Marzo. Pp. 19-22.

Rodríguez, A. (2009). *La Educación Básica y Media en Bogotá, D.C. Orientaciones curriculares para la reorganización de la enseñanza por ciclos.* En: Revista internacional magisterio. No 38, p.p. 41-55.

Rosenblat, L (1998). *Writing and reading: the transactional theory.* Recuperado en: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18044/ctrstreadtechrepv01988i00416_opt.pdf el 5 de agosto de 2015.

Sánchez Rodríguez, N. J., & González Pinzón, B. Y. (2010). *La escritura como dispositivo para el ejercicio de la ciudadanía.* Bogtá: Ediciones Ántropos Ltda.

Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México, Trillas.