

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE**



**Escritura y medios de comunicación: Métodos y contenidos para una Propuesta didáctica, en segundo nivel de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)**

Trabajo de Titulación para optar al Grado de  
Licenciada en Educación y al Título de Profesora de Castellano y Comunicación

**Profesora Guía:**  
Damaris Landeros

**Estudiante:**  
Matilde A. Araya

**VIÑA DEL MAR, JULIO DE 2019**

## **1. Resumen**

La Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es una arista del sistema educativo formal, que no siempre cuenta con educadoras (es) pendientes de conocer las (diver)adversidades que allí confabulan. Esta investigación-acción permitió aproximarnos -someramente- a la didáctica en estos contextos, marcados por la vulneración del derecho a estudiar; la deserción y el aplazamiento de la educación formal; la auto-percepción negativa y la invisibilización de este segmento de la población estudiantil. Además de esas problemáticas, por supuesto identificamos otras vinculadas a la didáctica propiamente tal, específicamente en cuanto al proceso de escritura. Con el objetivo de abordarlo, nos nutrimos de propuestas, investigaciones, definiciones, los Planes y Programas del MINEDUC, parte de la bibliografía revisada durante la formación académica y la experiencia práctica-política del ejercicio docente.

Se presentará una propuesta didáctica, diseñada con el objetivo de subsanar el problema asociado al proceso escritural, del cual se desconocen completamente sus subprocesos. Los contenidos de este diseño corresponden a la propuesta ministerial, de 3° y 4° año de enseñanza media, homologable a “segundo nivel” en EPJA; a saber, Teoría de la Comunicación, Funciones del Lenguaje, Medios de Comunicación Masivos, Textos no literarios, entre otros. La selección del material didáctico, las propuestas metodológicas y de evaluación y la bibliografía, van en directa relación con la hipótesis y el resultado.

Finalmente, desarrollaremos una breve reflexión y conclusión en torno a la experiencia y los resultados obtenidos durante el proceso de investigación-acción.

**Conceptos clave:** Motivación para el aprendizaje, educación en medios, didáctica crítica, proceso escritural, escritura epistémica.

## 2. Introducción

En el marco de la EPJA, es fundamental que reconozcamos diversos factores determinantes del contexto, al momento de abordar cualquier problema en estas aulas, como la vulneración del derecho a la educación, en primer lugar. Seguido, está el caso de la población migrante, que en las instituciones con esta modalidad pueden validar sus estudios con el sistema evaluativo local. También existen casos de jóvenes deportistas de alto rendimiento, o virtuosos en las artes musicales, que optan por esta modalidad para dedicarle más tiempo a las exigencias de sus respectivas disciplinas. Además, existen casos de beneficios judiciales por asistir regularmente a la institución.

Estos factores significan en muchos casos a) una predisposición negativa al proceso de aprendizaje y enseñanza; b) una subvaloración del proceso por ser considerado secundario; y/o c) una experiencia que retrotrae la angustia y la frustración. Todo lo cual, implica que la motivación para el aprendizaje en este contexto específico, se vea afectada de manera negativa. Por este motivo, se requiere que todo el proceso se vincule estrechamente con la experiencia de vida de los y las estudiantes.

En el caso específico de la educación en medios (temática que debemos abordar en la unidad de aprendizaje de la intervención), ésta no puede realizarse de manera descontextualizada y desideologizada, puesto que los Medios de Comunicación –masiva, digital, etc.- están presentes en todas las dimensiones del desarrollo de la vida humana, en la actual sociedad tecnoindustrial-capitalista.<sup>1</sup> Por este motivo, fue preciso aplicar diversas estrategias de acercamiento a los contenidos, de manera tal que fuesen asociados a las propias experiencias de vida y requerimientos de las y los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, en palabras de Murdochowicz (2003), sostenemos que es necesaria una educación *en* medios y no *de los* medios, puesto que la primera comprende a los MMC como un fenómeno cultural, que no puede desprenderse de la constitución de los sujetos, en tanto históricos y sociales. A diferencia de la concepción clásica de la

---

<sup>1</sup> Acuñamos este concepto a partir del ensayo/manifiesto de Theodore Kaczinsky, llamado *La sociedad industrial y su futuro*, publicado el 19 de septiembre de 1995 en The New York Times.

educación *de los* MMC, descrita por el marco curricular como un soporte de contenidos, al servicio de las habilidades comunicativas, a saber lectura, escritura y oralidad (Marco curricular, ministerio de educación 2009: 34).

En esta oportunidad, el eje seleccionado sobre el cual trabajaremos es la escritura, facilitando diversas estrategias para la ejercitación de esta habilidad. En términos de antecedentes, diremos que los estudiantes comprenden la escritura como un producto, desconociendo los subprocesos y estrategias involucradas en ella, específicamente lo referido al acceso al conocimiento, planificación, producción y revisión-reescritura; procesos descritos en la propuesta desarrollada por el Grupo Didactext (2015). Durante una evaluación de escritura previa a esta propuesta, demostraron tener dificultades al textualizar y contextualizar el proceso escritural; además de manifestar bajos niveles de autonomía en la ejecución de la tarea, evidenciado en los altos índices de plagio en dichos textos.

El objetivo de la intervención es revertir la autopercepción negativa que tienen los y las estudiantes durante el proceso de composición escrita, mediante la facilitación e integración de estrategias cognitivas y metacognitivas. De estas últimas se desprende entonces el objetivo general de la investigación acción, a saber, subsanar los problemas evidenciados en la producción textual.

El registro se llevó a cabo a partir de notas de observación e instrumentos de evaluación y ejercicios, realizados antes, durante y después del plan de acción, denominados *instrumentos propios*; además de evaluaciones de diagnóstico realizadas por la institución y la profesora mentora, denominados *instrumentos ajenos*. Finalmente, se realizaron breves entrevistas a gran parte del cuerpo administrativo y docente, con el fin de robustecer de perspectivas las observaciones de quien investiga.

Los *propios* están conformados por dos guías previas al plan de acción, que nos reafirmaron los problemas de textualización, y descartaron problemas graves de comprensión de lectura; y dos actividades de análisis e interpretación de textos en formatos

escrito y audiovisual. De estas actividades, una fue realizada en el plan de acción, específicamente la sesión 5.

Respecto de los *ajenos*, el primer resultado nos muestra que el estudiantado está descendido en cuanto a la composición escrita. El segundo, evidenció la falta de autonomía en el proceso escritural, tal como la desidia en torno a este, ya que de los trabajos entregados, muchos de ellos eran plagios, mientras los otros presentaban serios problemas de organización textual interna. A partir de estas evidencias, elaboramos un plan de acción y realizamos los cambios e intervenciones que consideramos pertinentes.

### **3. Marco Teórico**

En este apartado vamos a nutrir teóricamente la puesta en marcha de este plan de acción. Para esto, es necesario identificar cinco conceptos clave que nos permitirán hilar pertinentemente las ideas. Estos son *motivación para el aprendizaje*, *escritura colaborativa*, *escritura epistémica*, *contexto de producción* e *individuo*. Este último, según los postulados expuestos en la propuesta del Grupo Didactext(2015), a partir de los aportes que recogen de autores como Bajtín, Habermas, entre otros.

La *motivación para el aprendizaje*, no solo depende de lo lúdicas o “divertidas” que puedan ser las actividades, sino que el aprendizaje debe estar vinculado a elementos contextuales y de interés personal de los y las estudiantes. Esto quiere decir, que los aprendizajes esperados deben ser útiles para el desarrollo de la propia integridad, lo cual compromete al educando con su propio proceso. (Alonso, J. 1997:11)

Asimismo, sostenemos que la educación formal maximiza lo cognitivo y comunicativo, potenciando las *competencias* individuales, en desmedro de otros elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje, tales como lo afectivo, emocional y vivencial (Castellanos *et. al* 2002). De acuerdo a estos postulados, nuestra propuesta considera al error y la escritura colaborativa, como estrategias propositivas y útiles para la consecución del objetivo general.

Vemos en el error una significativa fuente de creación, cuya potencialidad didáctica permite generar un sistema de búsqueda y construcción de una respuesta-alternativa correcta, acertada o bien constituida. Esta perspectiva nos permite considerar al error como una ventaja y no un fracaso. De este modo, “el error no es algo negativo sino un método de aprendizaje significativo.” (Suárez, S; Torres, K; Suárez, K. 2016: 10)

Respecto de la *escritura colaborativa* proponemos dos instancias. La primera es la evaluación en parejas, que permitió desarrollar el pensamiento crítico a partir del diálogo entre dos sujetos con objetivos comunes. Además, este ejercicio permite que ambos participantes se involucren y responsabilicen individualmente, asumiendo cada uno un rol protagónico durante la prueba, en beneficio de un bien grupal. (Johnson y Johnson: 1999).

La segunda, es una autoevaluación breve que mide la participación del proceso, la actitud durante las sesiones y la relación con sus pares, con una ponderación de 9 sobre 51 puntos de la nota final. Esta se realizó posterior al plan de acción, en conjunto con un apartado que pretendía evaluar cualitativamente su percepción ante la asignatura. Dichos resultados serán analizados posteriormente.

Durante el proceso de composición, se realizaron actividades para ejercitar la *escritura epistémica*, entendida como un proceso de aprendizaje que sucede mientras se desarrolla dicho proceso. La escritura, como un proceso mediador del sistema de la lengua, permite representar, solucionar e interpretar una amplia gama de problemas y diversas situaciones. O dicho de otro modo, y en conjunto con la lectura, es un dispositivo cognitivo que sirve como un vehículo del conocimiento. Su aplicación en contextos pedagógicos permite “aprender a aprender”, mediante operaciones cognitivas del lenguaje, empleadas para “pensar, descubrir, transformar, crear y construir el saber” (Serrano, S. 2014: 102)

El modelo *Didactext* (2015) nos revela una propuesta metodológicamente pertinente, especialmente en aquello relacionado a las estrategias cognitivas y metacognitivas. Dichas estrategias son comprendidas como una serie de procesos específicos, cuyo propósito es la consecución de metas de trabajo o de una tarea, mediante la planificación consciente e

intencionada (2015: 232). Estas no se desarrollan espontáneamente, más bien deben ser explicitadas al estudiante, al mismo tiempo que deben existir el tiempo y el espacio para llevarlas a cabo (*ibid*).

En este sentido, durante la planificación, se elaboró un cuestionario cuyas respuestas permitirían seleccionar un tema e información necesaria respecto de éste, así como también establecer la intención comunicativa y los objetivos del texto. De esta manera, los datos agrupados fueron clasificados y jerarquizados en un sencillo mapa conceptual, de acuerdo con las estrategias cognitivas. En cuanto a las metacognitivas, durante las retroalimentaciones (grupales e individuales) se propiciaba la reflexión en torno al mismo proceso, instando a que cada escritor/a identificara aquellos elementos o procesos que más dificultad les estaban generando. Dentro de esta misma línea, se reforzaba la idea de estar revisando constantemente cómo desarrollaban la tarea escritural, para que fueran prestando atención a aquellos elementos que eran distractores, o situaciones que obstaculizaron su proceso de composición.

Este mismo modelo integra una multiplicidad de aspectos involucrados en la producción escrita. Uno de estos aspectos es el *ámbito cultural*, en primer lugar. De este, desprendemos las tipologías textuales, las normas de textualización y las convenciones sociales en torno a los diversos procesos de escritura. En este punto, es preciso retomar las propuestas de Murdochowicz (2003: 45), sobre la educación *en los medios*. Es necesario profundizar en la relación-intención de los MMC en la constitución de la identidad de las personas, por medio de las representaciones mentales que estos sugieren; y se van cristalizando en sus consumidores (que somos, en definitiva, todas las personas). Por este motivo, debe existir necesariamente una lectura ideológica de los discursos que de allí subyacen, ya que así, esta forma de educar facilita la contextualización de los y las jóvenes en las aulas. De este modo, pueden ejercitar el pensamiento crítico respecto de la cultura que nos impregna.

En tanto, el *contexto de producción*, tiene que ver con el tipo de audiencia, el medio de composición y los contextos afectivos y materiales. En esto último haremos hincapié sobre

el proceso de composición en estos contextos. CEAVI no cuenta con sala de ENLACES, para poder realizar el proceso escritural de forma digital, dificultándose el uso de herramientas de procesador de texto (Drive, Word, etc.). Producto de aquello, vamos a priorizar el trabajo a mano y durante las sesiones de aprendizaje.

Finalmente, otro concepto que rescatamos de la propuesta de Didactext es la reformulación que desarrollan de la noción de “individuo” propuesta por Bajtín. En ella se lo define como constructor de sentido y productor de historia, lo cual sitúa al *individuo* en una situación compleja y transversal.

#### **4. Metodología**

La Investigación-acción (IA) se comprende como una metodología que aúna dos prácticas investigativas fundamentales en el ejercicio docente: sobre un problema y la solución de dicho problema. El objetivo de la IA es que el cuerpo docente sea capaz de analizar y superar las dificultades, limitaciones y problemas que identifica en las aulas. Martínez (2000) define a la IA como

“Una metodología de resistencia contra el ethos positivista, que considera el análisis científico inaplicable a asuntos relacionados con los valores, e incluye supuestos filosóficos sobre la naturaleza del hombre y sus relaciones con el mundo físico y social. Más concretamente, implica un compromiso con el proceso de desarrollo y emancipación de los seres humanos y un mayor rigor científico en la ciencia que facilita dicho proceso.” (2000: 28)

Es decir, que se constituye en oposición a las verdades racionales, absolutas y objetivas, construyendo el conocimiento desde las subjetividades y particularidades de cada sujeto, espacio, contexto, época y cultura involucrados en determinada construcción. Integra otros elementos como las condiciones y el ambiente psicosocial de las comunidades investigadas, al mismo tiempo que transforma al *sujeto investigado* en co-investigador.

A su vez, la metodología de IA brinda espacios para la autorreflexión del ejercicio docente, así como también permite la integración de nuevas perspectivas. En este caso, resolvimos

aventurarnos e involucrarnos en el currículum, no solo en su revisión y crítica, sino también en un somero replanteamiento dentro de la implementación didáctica.

Gerbaudo (2008) señala que existen diversos obstáculos -epistemológicos e ideológicos principalmente- a la hora de abordar un contenido curricular en las aulas. Estos obstáculos obligarían a los y las docentes a reflexionar en torno a su quehacer dentro de la escuela, en tanto sujetos críticos y constructores de este espacio. Evidentemente, esta reflexión no puede quedar solo en el profesor o profesora, puesto que el ejercicio de la educación involucra a toda una comunidad educativa. Por este motivo, adherimos a la propuesta de Freire (1970: 63) respecto del carácter dialógico de la educación entre educador/a - educando, como práctica liberadora y también creadora.

Estos enunciados posicionan el quehacer docente desde la *(de)construcción* y no la *reproducción* del currículum, generando espacios de diálogo y debate en torno a los contenidos, sus utilidades, aplicaciones y funciones. En términos de nuestra hipótesis de trabajo, sostenemos que el problema didáctico asociado al proceso escritural, puede solucionarse mediante la contextualización tanto del método (la escritura epistémica) como del contenido (MMC), en situaciones tan reales como sus propias experiencias/existencias.

## **5. Diseño de intervención**

La unidad a trabajar es “Lo social y lo político”, de los planes y programas de Tercer año de enseñanza media. Según el documento ministerial (MINEDUC, 2009) esta unidad permitiría que las y los estudiantes “analicen, interpreten, comenten y critiquen textos no literarios” (2009: 74). En esta oportunidad los MMC serán el eje central de contenidos. Las habilidades, aprendizajes y contenidos irán en directa relación al análisis crítico de los MMC. El Aprendizaje Esperado General (AEG) que se anhela en esta propuesta, es *planificar, escribir, revisar, reescribir y editar sus textos en función del contexto, el destinatario y el propósito, considerando las siguientes acciones: recopilar y organizar información y conceptos; adecuar el registro y el vocabulario; considerar los conocimientos e intereses del destinatario; lograr coherencia y cohesión.* (2009: 40)

Este AEG está vinculado a los siguientes Aprendizajes Esperados (AE)

- 6: Escribir textos expositivos y argumentativos, utilizando recursos gramaticales y discursivos, entre otros, los siguientes: Conectores intraoracionales y relacionantes supraoracionales; correferencias léxicas y pronominales; y modalizadores discursivos.
- 10: Analizar e interpretar textos modernos (siglos XVI a XX) que aborden temas relevantes de la vida personal y social, determinando, entre otros aspectos, los siguientes: Los temas y su relevancia (pasada y actual); las tesis, argumentos y conclusiones; y la forma en que se enlazan temas, tesis, argumentos y conclusiones.
- 12: Analizar e interpretar obras artísticas y culturales de diversos soportes (afiche, cómic, cortometraje, largometraje, spots publicitarios, fotografía, escultura, pintura, danza, etcétera), profundizando en uno o más de los siguientes aspectos (entre otros): Los temas a que se refiere, su propósito comunicativo, las razones por las que son de interés y relevancia para su público, y su relación con el contexto históricocultural en que se producen.
- 22: Analizar e interpretar comparativamente obras literarias con otras producciones culturales y artísticas, considerando, por ejemplo, los temas, la visión de mundo y las intertextualidades.

El número de sesiones realizadas fueron nueve, considerando que la evaluación final del proceso implicó dos de éstas para la revisión y reescritura. Esta primera evaluación fue formativa, y la entrega final del texto escrito, cuya evaluación es sumativa, se realizó el día lunes 17 del mes de junio. Los contenidos conceptuales revisados fundamentales son texto expositivo, texto argumentativo, MMC, Factores de la comunicación y Funciones del lenguaje. En cuanto a los procedimentales, se trabajó lectura comprensiva, identificación de semejanzas y diferencias, descripción del contexto de producción, argumentación, descripción y definición escrita; interpretación de textos expositivos y argumentativos en medios de comunicación digital. Finalmente, respecto de los actitudinales, se propició un clima de aula que permitiera que los y las estudiantes presentaran una disposición

favorable al aprendizaje, trabajaran colaborativamente con su compañero o compañera, respetaran los turnos de habla, participaran activa y respetuosamente de las discusiones.

A continuación, la Tabla 1 presenta la progresión de objetivos de este plan de acción. Es preciso destacar el carácter recursivo de la propuesta completa, en la cual se pretende construir los conocimientos de forma integral-desarrolladora, y no de manera lineal- jerárquica.

<b>Fecha/proceso</b>	<b>N° de la sesión</b>	<b>Objetivo</b>
14/05/2019 Acceso al conocimiento	1	Interpretar textos informativos y argumentativos en distintos medios digitales. (Noticia falsa y comentario de <i>Facebook</i> .)
24/05/2019 Acceso al conocimiento	2	1. Interpretar textos informativos y argumentativos en distintos medios digitales. (Noticia falsa y comentario de <i>Facebook</i> .) 2. Analizar la información explícita e implícita en textos informativos y argumentativos en medios digitales distintos. (Noticia falsa y comentario de <i>Facebook</i> .)
27/05/2019 Acercamiento a estrategias cognitivas y metacognitivas	3	1. Identificar qué fortalezas y debilidades personales son parte del proceso de aprendizaje. 2. Reconocer qué amenazas y oportunidades de mis experiencias personales previas están o podrían estar presentes en el proceso de aprendizaje.
28/05/2019 Acceso al conocimiento	4	Interpretar una pieza musical de la Industria Cultural en Medios de Comunicación Digital.
31/05/2019 Acceso al conocimiento	5	Organizar conectores a partir del uso que le corresponde.
3/06/2019 Planificación	6	Planificar un texto argumentativo o expositivo.
7/06/2019 Planificación / Producción (revisión)	7	Producir texto argumentativo o expositivo.
10/06/2019 Producción/ revisión	8	Evaluar un texto argumentativo o expositivo.
11/06/2019 Revisión y re-escritura.	9	Revisar y reescribir un texto argumentativo o expositivo.

Tabla 1.

El plan de acción está organizado en función de las primeras 4 fases del modelo Didactext (20015), a saber *acceso al conocimiento, planificación, producción y revisión-reescritura*. Las primeras dos sesiones consistieron en una evaluación sumativa, elaborada inicialmente para ser respondida colaborativamente en dos sesiones consecutivas. Como parte inicial del *acceso al conocimiento*, utilizamos el instrumento con el afán de que pudieran dialogar, equivocarse en la primera sesión y apoyarse tanto en sus apuntes como en su conocimiento de mundo. Durante la segunda sesión, revisaron a partir de las retroalimentaciones realizadas por la profesora en formación. La tercera sesión fue exclusivamente para que identificaran aquellos elementos internos y externos que intervenían en su propio proceso de aprendizaje.

Para proceder con la siguiente fase, fue necesario asegurar que el grupo estaba adquiriendo los conocimientos necesarios para realizar análisis, interpretaciones y evaluaciones de diversos tipos de textos; de acuerdo a su contexto de producción, características del emisor y receptor y las funciones del lenguaje principalmente. Para esto, se desmenuzó una pieza musical, a partir de los contenidos mencionados anteriormente, y luego realizaron un análisis crítico de dicha pieza. Fue preciso contextualizar geográfica y lingüísticamente el contexto de producción, así como también caracterizar a quienes va dirigida la canción. Además, se procedió a un análisis estructural del contenido, en cuanto a su propósito comunicativo, función(es) del lenguaje y persona(s) gramatical(es) predominante(s). Esta actividad se pretendió por descubrimiento, de carácter formativo y grupal.

Esta actividad se llevó a cabo en la sesión 4 del Plan de Acción, cuya metodología de enseñanza fue la lectura en tres momentos. *Antes* se realizaron preguntas para contextualizar y anticiparnos a los hechos. *Durante*, pudimos revisar la canción con la letra proyectada en la pizarra y realizar un vocabulario contextual, para comprensión profunda del mensaje. En este momento, es importante destacar que la canción fue escuchada dos veces. *Después* de la segunda revisión, se realizaron preguntas cognitivas y metacognitivas. Esta sesión nos permitió evaluar la continuidad del plan de acción, puesto que la intención era presentar todos los contenidos y habilidades en un contexto más familiar, como MMC en formato digital, y una composición musical producto de la *industria cultural*. Es decir, durante esta sesión, reconocen que el proceso de *planificación*

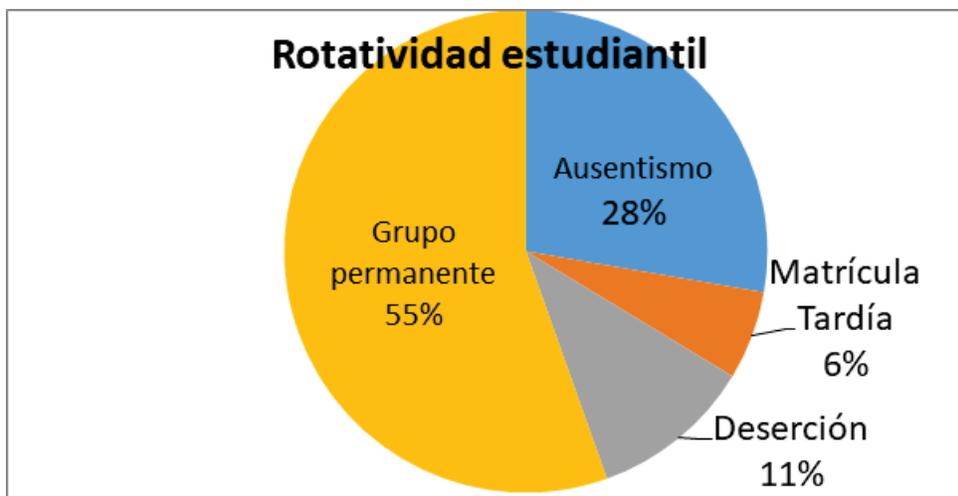
de un texto es fundamental en su composición, sobre todo en los MMC, dada la influencia que éstos poseen sobre la *cultura de masas*.

## **6. Análisis de resultados**

El primer resultado guarda relación con la permanencia, deserción, ausentismo y matrículas tardías. Cada una de estas subcategorías, constituyen la mutación constante del segmento estudiantil, la cual denominamos “rotatividad estudiantil”. Esta categoría pretende representar un problema que, junto con la suspensión de clases, implica la re-elaboración constante de planes de emergencia dentro del plan de acción. Al mismo tiempo, implicó la mutación de la primera muestra de resultados. Felizmente, dichas mutaciones no fueron significativas en términos cualitativos, ya que las problemáticas que se evidenciaron en marzo-abril, corresponden estrechamente con las de mayo-junio.

Para realizar el análisis posterior, se trabajará en base a promedios generales de cada subcategoría, donde el total del curso es de 36 estudiantes. El número de estudiantes permanentes, con escasos niveles de ausentismo, se estipula en 20, correspondiente al 55% del total de matriculados. Frente a estos resultados, es evidente que la realidad del curso es dinámica y variante. El contexto de aula de marzo-abril, correspondiente a la etapa de observación, levantamiento de categorías, problema didáctico e hipótesis del problema; es considerablemente distinto al contexto mayo-junio. Para el mes de abril, ya había 3 matrículas tardías y 17 personas con menos del 70% de asistencia a clases. Otro dato importante tiene que ver con la deserción, que a lo largo del semestre aumentó de 0 a 8 personas, lo que en términos porcentuales implica más de una cuarta parte de la muestra.

El siguiente gráfico (1) representa la ponderación semestral (hasta la fecha 7 de junio de 2019) de las tasas de permanencia, deserción, matrícula tardía y ausentismo del curso.



(Gráfico 1)

Evidentemente, el fenómeno ausentismo representa el principal problema a la hora de abordar el curso. En la mayoría de los casos observados, las y los estudiantes asisten a 2 o 3 clases para ausentarse 4 o 5. La matrícula tardía corresponde a un 6% de la muestra, mientras que la deserción el 11% del total. Si bien, por sí solos, estos indicadores no son abrumantes, la suma de estos dos con el ausentismo, representan casi la mitad del universo fluctuante de estudiantes. Por esta razón, fue preciso articular el trabajo en dos frentes. En primer lugar, se construyó la planificación general en función del grupo permanente, considerando la secuencia de objetivos, las actividades y evaluaciones, como “inamovibles” en tanto las clases se realizaban en óptimas condiciones. En segundo lugar, se elaboraron planes de emergencia y evaluaciones paralelas, sobre todo cuando se trataba de evaluaciones atrasadas. Asimismo, se realizó una sesión de nivelación optativa, para aquellas personas que no asistieron a todas las clases y deseaban ponerse al día rápidamente.

El segundo resultado guarda relación con la falta de motivación y la autopercepción negativa de la mayoría del curso, elemento que se repite en aquellos que vuelven, llegan o se van. Este problema se materializa en los resultados de los instrumentos, previos a la evaluación del Plan de acción. El primer resultado se relaciona con el aspecto actitudinal de la enseñanza, ya que a medida que se realizaban las actividades, era constante la pregunta “¿está bien mi respuesta?” o el comentario “es que hace muchos años que no estudio, entonces...” seguido de frases que predisponían un mal rendimiento o resultado

final. Una muestra de ello es que durante la clase del 22 de abril, se realizó una actividad de comprensión de lectura y argumentación. El número de estudiantes en la sala era de 14 personas, de las cuales 12 no respondieron las dos preguntas de identificación y argumentación. De las dos restantes, una respondió bien y de forma completa; la otra dio respuestas correctas pero superficiales.

De este problema se desprende también el problema didáctico, el cual consiste en que los estudiantes comprenden la escritura como un producto, desconociendo los subprocesos y estrategias involucradas en ella (Grupo Didactext: 2015). Además, demostraron tener dificultades al textualizar y contextualizar el proceso escritural; mientras que manifestaron bajos niveles de autonomía en la ejecución de la tarea. Todo lo anterior, se suma a la autopercepción negativa y la frustración durante el proceso.

Las primeras semanas de clases fue el período en el cual se realizaron pruebas diagnósticas en el centro de práctica. Esta prueba contaba con un cuestionario de apreciación sobre cada asignatura. En el caso de Lenguaje y Comunicación, las preguntas eran las siguientes:

1. ¿Qué tan útil te parece la asignatura de lenguaje en el día a día?
2. ¿Qué tanto te gusta la asignatura de lenguaje?
3. ¿Qué tan preparado(a) se siente para rendir en la asignatura de lenguaje?
4. ¿Qué tanto le gusta leer?
5. ¿Qué tan preparado(a) se siente para hablar en público?
6. Cuando tienes dudas en clases ¿planteas preguntas en voz alta al profesor o profesora?

En términos generales, los resultados indican que no existe una percepción negativa sobre la asignatura, ya que de 19 encuestas, 13 estudiantes indican que la asignatura le gusta “bastante”<sup>2</sup>. Asimismo, la misma cantidad de personas asegura que la “asignatura de lenguaje” es “bastante” útil. Otro indicador se relaciona con el gusto por la lectura, el cual evidencia que a 12 de 19 le gusta “poco” leer. Finalmente, rescatamos que solo 1 persona se siente totalmente preparada para hablar en público, versus las 12 que declaran que su

---

<sup>2</sup> Los índices de aceptación son “nada (1); poco (2); bastante (3) y mucho (4)

preparación es deficiente (“poco”). Por esta razón, la idea primigenia de abordar la producción oral se descartó, puesto que creímos pertinente abordar primeramente la autonomía y autopercepción negativa de las y los estudiantes, antes de exponerles a situaciones mucho más adversas e intimidantes.

Una vez finalizado el proceso, se volvió a preguntar sobre las apreciaciones personales de cada una y uno sobre la asignatura. El instrumento nos muestra que la manera de planificar y facilitar los contenidos, permitió despertar el interés del grupo, tal como señalan las siguientes muestras representativas, respondiendo a la pregunta número 1<sup>3</sup> del cuestionario denominado “percepción sobre la asignatura”<sup>4</sup>

Muestra 1: “sí, estaban de pana banana, me carga lenguaje, pero ahora lo encontré bastante interesante.”

Muestra 2: “a veces, en algunas clases mi interés ha despertado, pero en otras no estoy muy interesado ya que el lenguaje no es una materia que llame mi atención, a pesar de que es lo más importante en una persona”

Muestra 3: “de acuerdo porque me servirá a futuro”

A la luz de estos resultados preliminares, se realizó una última encuesta, en la cual se les solicita la opinión sobre cuatro aspectos fundamentales del presente Plan de Acción, a saber: utilidad y nivel significativo del trabajo colaborativo; utilidad y uso de la escritura en el futuro; valoración crítica de los MMC; y preguntas metacognitivas que pretenden clasificar contenidos en fácil, difícil y relevante/interesante para cada persona.

De 16 encuestas realizadas, el 6% del curso respondió negativamente sobre la utilidad del aprendizaje colaborativo, versus el 94% restante que sí reconoce una fuente de motivación en el trabajo en equipos (gráfico 2). Sobre la utilidad de la escritura, las respuestas se proyectan hacia la educación superior y el perfeccionamiento laboral. En ellas, las y los estudiantes reconocen en ella una habilidad útil para el desarrollo de sus pensamientos y

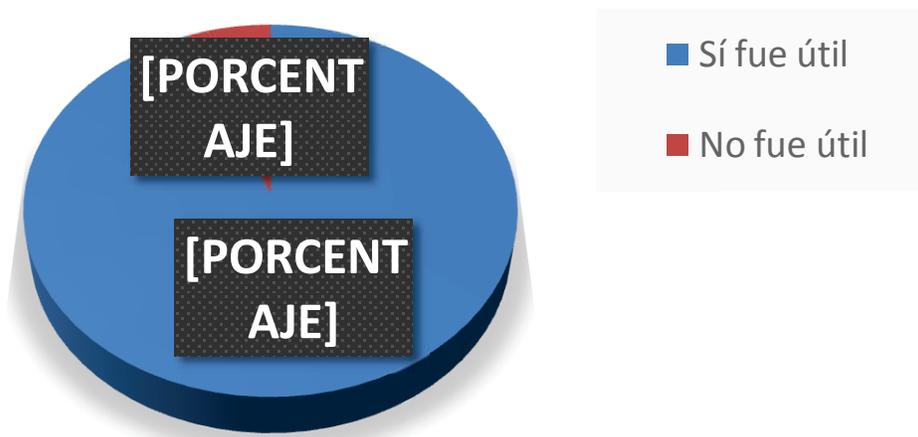
---

<sup>3</sup> “Los contenidos vistos y las actividades realizadas han sido de mi interés, o al menos las clases han despertado mi interés”

<sup>4</sup> Para más información sobre este cuestionario, revisar el documento “anexos completos”

articulación de ideas; en este sentido, valoran la argumentación como una herramienta de validación de sus ideas, y a la escritura como vehículo de aprendizaje y organizador conceptual.

## Utilidad del trabajo colaborativo para el proceso de escritura



(Gráfico 2).

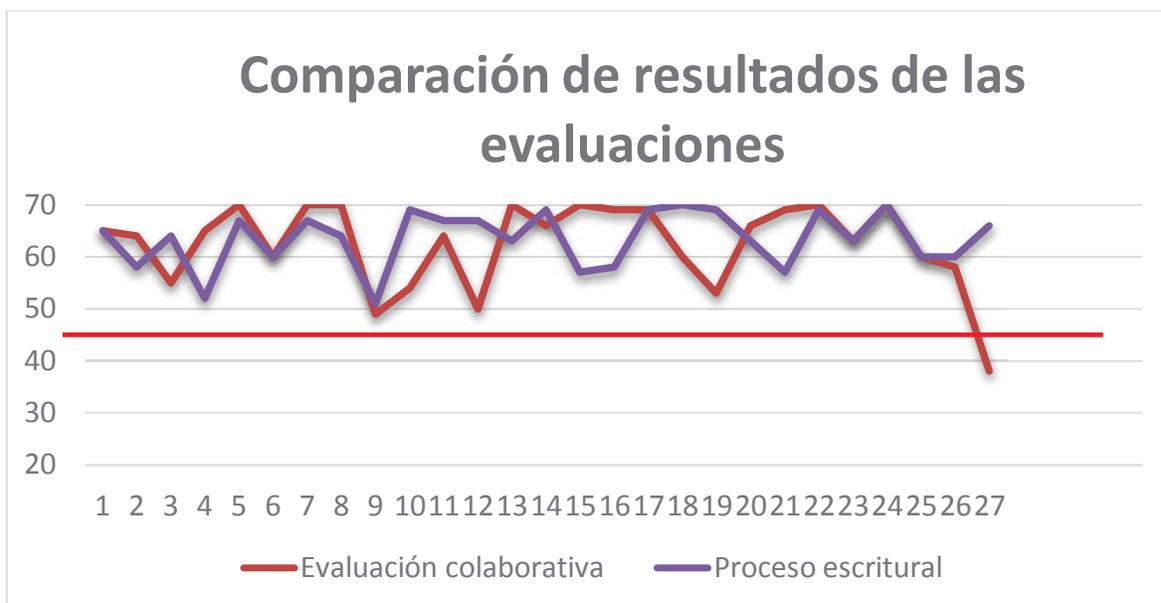
Respecto de la valoración crítica de los MMC, en términos generales reconocen que éstos tienen una marcada influencia en el desarrollo de la cultura y sociedad actual, aunque no son capaces -todavía- de profundizar en esta crítica. Finalmente, aseguran que entre los contenidos más difíciles están las Funciones del Lenguaje-, el proceso mismo de escritura y la diferencia entre lenguaje denotativo y connotativo.

En cuanto a las evaluaciones, en la primera de ellas (evaluación colaborativa), las notas oscilan entre el 3.8 y el 7.0, siendo excepcionalmente evaluada al 60%<sup>5</sup>. Esto se debe a que, previo al plan de acción, realizamos un trabajo de nivelación (unidad “cero”), y las actividades se realizaban estratégicamente entre el modelado y el descubrimiento.

La segunda evaluación, es decir, el proceso y producción escritural, obtuvo mejor recepción que las anteriores. En esta oportunidad, la nota más descendida es un 5.2, y este

<sup>5</sup> En CEAVI, la escala evaluativa considera el 50% para aprobar (nota 4.0)

descuento no está asociado a la calidad del escrito, como sí a la cantidad de palabras mínimas solicitadas. <sup>6</sup> (gráfico 3)



(Gráfico 3)

Podemos establecer, a partir de estos datos, que el rendimiento del curso en cuanto al plan de evaluación mejora en términos globales, ya que los resultados mínimos no son calificaciones menores de 5.0. Cabe destacar que para la primera evaluación se realizó una actividad voluntaria, la cual permitía acumular puntaje para poder subir la nota. Por esta razón, la cantidad de notas “destacado” en la primera evaluación es similar a la segunda.

## 7. Reflexión crítica

Luego de todo lo expuesto, es preciso un espacio para la reflexión y la autocrítica del proceso. Los diversos escenarios que se presentan durante una investigación, exponen a las personas a actuar, no siempre de manera voluntaria. Sin duda alguna, es una situación en la que hay que estar constantemente alerta y atenta, pues a medida que se investiga, el fenómeno va adoptando otras formas que no siempre encajan con nuestras herramientas.

---

<sup>6</sup> Ver cita 4.

Fuera de los indicadores de logro cuantitativo, y los buenos resultados obtenidos en el proceso escritural (en todas sus fases), consideramos profundamente relevante que un significativo número de estudiantes haya reconocido en la escritura una herramienta útil. Luego de haber demostrado un escueto interés en redactar respuestas breves, fueron ellos mismos quienes enunciaron la necesidad de escribir y redactar bien, tanto para su futuro como para su actualidad. En este sentido, consideramos que este gesto es un avance enorme en términos motivacionales y actitudinales del grupo.

La facilitación de los contenidos se vio influenciada por los contenidos mínimos exigidos por el Ministerio de Educación y la planificación gestada por el departamento de lenguaje de la institución. Es preciso destacar que la institución no ejerce presiones metodológicas ni en términos de contenido, siempre y cuando los CMO sean revisados y evaluados. Por esta razón, se inició todo el plan de acción para que luego de éste, los contenidos fueran revisados desde la Teoría Crítica de la escuela de Frankfurt, aprovechando la unidad de MMC. Sin embargo, este proceso se ha visto interrumpido por diversas actividades del cierre semestral.

La principal estrategia fue vincular los contenidos a partir de las relaciones cotidianas entre las y los individuos, y entre estos y las cosas que les rodean. De este modo, llevamos el análisis crítico de los medios y de los discursos a una canción urbana, producida para la cultura de masas aparentemente irreflexiva. Localizar elementos y sistemas abstractos como las funciones del lenguaje y la Teoría de la comunicación en una canción popular, nos permitió abrir el espacio del aprendizaje a la reflexión, donde los errores orientaron el camino en la construcción del sentido.

## **8. Conclusiones.**

Los procesos de enseñanza y aprendizaje afectan tanto al educador como al educando, y a toda la comunidad educativa. El verbo no es azaroso ni menos ingenuo, ya que la presente propuesta de acción requiere comprender el fenómeno social de la educación, como uno

personal y político; por ende, un fenómeno de afectos de, desde y para las personas involucradas.

El campo semántico del verbo *enseñar*, expone entre otras acciones, mostrar, indicar o dejar ver involuntariamente un indicio, camino o señales de algo o alguien. Esto, sumado al dar ejemplos de situaciones y conseguir un aprendizaje en otra persona. Por su parte, *enseñanza*, como acción y resultado, es también método y sistema de adoctrinamiento<sup>7</sup>. Si los establecimientos son instituciones de *enseñanza*, perfectamente podemos *enseñar* en ellos. Y de esta manera, tensionar los lugares de instrucción, y transformarlos en espacios de reflexión, puesto que el objetivo no es la *enseñanza* como fin, sino *enseñarnos* como estrategia de construcción de saberes, conocimientos, habilidades; sin olvidar que *enseñarnos* también es mostrarnos a nosotras mismas.

---

<sup>7</sup> Diccionario ARISTOS, editorial SOPENA. Edición 2006.

## 9. Referencias

1. Alonso Tapia, J (1997). *Motivar para el aprendizaje, Teoría y estrategia*. EDEBE.
2. Bejarano, S. Castro, M. Hernández, A. Herrera, H. Oviedo, G. Ruiz, S. Vargas, R. (2004) Reflexiones en torno a la didáctica *Educare*.
3. Buckingham, D. (2005) Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. *Paidós Ibérica*.
4. Castellanos, D. Castellanos, B. Llivina, M. Silverio, M. Reinoso, C. García, C. (2002). Aprender y enseñar en la escuela: una concepción desarrolladora.
5. Didactext, G. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254
6. Fernández, María Beatriz, & Johnson M, Daniel. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93-105.
7. Freire, P. (1998). *Pedagogía del Oprimido*. 25<sup>a</sup> ed. (1<sup>a</sup> edición: 1970). Paz e Terra.
8. Gerbaudo, A (2006). Docente como autor de curriculum. *Objetos que importan. La lengua y la literatura en la escuela secundaria argentina*.
9. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
10. Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>
11. Martínez, M. (2000). La Investigación-acción en el aula. *Agenda Académica Vol. 7, N° 1*. pp 27- 39.
12. Murdochowicz, R. (1999) La educación para los medios es una educación para la democracia. *Comunicar 13*. pp 117 - 122.
13. Ochoa, S. Aragón, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica 6 (3)* pp. 493-506 Pontificia Universidad Javeriana.
14. Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Revista Lenguaje Universidad del Valle Vol. 42 N° 1*.
15. Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. *Editorial Graó*.

## 10. Anexos

### Clase representativa

<b>N° Sesión</b>	4/9		<b>Tiempo</b>	60 minutos	
<b>Objetivo de la Sesión</b>	Interpretar una pieza musical* en Medios de Comunicación Digital				
<b>Contenidos</b>	<b>Conceptuales</b>	Funciones del lenguaje, Medios de comunicación Digital, Teoría de la comunicación, lenguaje denotativo y connotativo.			
	<b>Procedimentales</b>	Extracción de información explícita e implícita de un texto literario, caracterización de lector/receptor, localización geopolítica del contexto de producción, evaluación crítica de un texto literario.			
	<b>Actitudinales</b>	Respeto los turnos de habla, manifiesta su opinión de manera respetuosa, demuestra respeto a las opiniones y observaciones de sus compañeras y compañeros.			
<b>Actividades</b>	<b>Recursos de Aprendizaje</b>	<b>Tipo de Evaluación e Instrumento</b>	<b>Indicadores de Evaluación</b>	<b>Métodos de Enseñanza/ estrategias</b>	
<p><b>Inicio:</b> Se procede a realizar la lectura de la pieza musical en la modalidad “tres momentos”, a saber <i>antes, durante y después</i>. Para el inicio de la clase, desarrollamos el primer momento, con preguntas de aproximación a la lectura. Para esto, se utilizará el proyector, donde se presentará al autor y las y los estudiantes deberán responder a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➔ ¿Quién es?: Don Omar</li> <li>➔ ¿Qué hace?: Canta y compone reggaetón</li> <li>➔ ¿De qué país es?: Puerto Rico</li> <li>➔ ¿Dónde queda ese país?: Centroamérica</li> <li>➔ ¿Quién es el presidente de ese país?: Donald Trump</li> <li>➔ ¿Por qué lo conoces?</li> <li>➔ ¿Qué más sabemos de él?</li> <li>➔ ¿A qué te recuerda? –personas y personajes, lugares, momentos,</li> </ul>	Proyector, parlantes, plumón, pizarra.	Formativa.  Guía en la pizarra	1. Identifican pistas textuales para caracterizar personajes.  2. Extraen información explícita e implícita para construir colectivamente el perfil del emisor, contexto de producción, tema e idea central,	- Descubrimiento,	

historias, emociones, etc.				
<p><b>Desarrollo:</b> <i>Durante la lectura.</i> Aquí se procede a escuchar la canción “El señor de la noche”, del cantautor y compositor puertorriqueño William Omar Landrón, más conocido como Don Omar. Para esto, se reproducirá la pieza musical y se proyectará la letra**. Se solicita al educando que tome nota de todos aquellos detalles que llamen su atención, considerando las siguientes directrices:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Persona gramatical predominante: segunda y primera singular. A ratos la tercera.</li> <li>• Funciones del lenguaje asociadas: expresiva, referencial, poética, en algún momento apelativa</li> <li>• Tema o tópico de la canción: peligros asociados a la noche</li> <li>• Perfil del receptor: hispanohablante, joven/adulto, hombres y mujeres nacidos entre finales del siglo XX e inicios del XXI,</li> <li>• Contexto de producción:</li> <li>• Finalidad del texto:</li> <li>• Lenguaje connotativo:</li> </ul> <p>Una vez finalizada la primera escucha, se procede a revisar brevemente el vocabulario contextual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Azora: Conturbar, sobresaltar, asustar, perseguir</li> <li>- Sentencia: Opinión, juicio o parecer que alguien tiene o sigue</li> <li>- Moribunda: Que está muriendo o cercana a morir</li> <li>- Pegaso: En la mitología griega, Pegaso es el Caballo del dios Zeus. Ser mitológico que se representa como un caballo alado de grandes proporciones</li> </ul> <p>Luego, se revisan los apuntes del</p>				

<p>educando respecto de las directrices anteriores. Seguido a esto, se procede a la interpretación, poniendo especial énfasis en los siguientes versos:</p> <p>a. “será un choque tan mortal, que jamás podrá olvidarme a mi”</p> <p>b. “mejor escapa o te voy a matar”</p> <p>c. “yo que seré tu dolor eterno, tú tan caliente y yo tan invierno”</p> <p>d. “tú que fuiste presa tan fácil, lloras”</p> <p>e. “hay algo en ti de mí que te <u>azora</u>, que tus sueños controla y te descontrola”</p> <p>f. “tu <u>sentencia</u> la firmó un abrazo, y el veneno de mis besos fue tu fracaso”</p> <p>h. “hoy camina <u>moribunda</u>, herida, en este callejón sin salida, sin rumbo toda perdida, deseando perder la vida”</p> <p>Finalmente, se realiza una segunda escucha de la canción, esta vez con el análisis realizado. (35 minutos)</p>				
<p><b>Cierre:</b> <i>Después de la lectura.</i> En este momento, se espera que el educando pueda responder las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué piensas de la canción ahora? ¿Volverías a escucharla?</li> <li>• ¿Escucharías otra canción de este género y/o autor, realizando un análisis similar?</li> <li>• ¿Qué te provocó escuchar la letra de una canción tan popular, prestando atención a los detalles y sutilezas del lenguaje que utiliza?</li> </ul>				