



La lectura y la escritura a través de la cibernética social: herramientas creadoras de mundo para los jóvenes*

Reading and Writing via Social Cybernetics: Creation Tools of World for the Youth

Beatriz Hernández** Clara Inés López*** Carlos Guillermo García****

Para citar este artículo: Hernández, B.; López, C. I.; García, C. G. (2015). La lectura y la escritura a través de la cibernética social: herramientas creadoras de mundo para los jóvenes. *Infancias Imágenes*, 14(2), 71-88.

Recibido: 26-agosto-2015 / Aprobado: 29-septiembre-2015

Resumen

El presente artículo da cuenta de los planteamientos teóricos y metodológicos, y los hallazgos de una investigación desarrollada. Se reconoce una problemática de la educación colombiana: la baja comprensión lectora y la insuficiente producción textual por parte de los estudiantes en los diferentes niveles educativos. A fin de responder a los objetivos, se configuró un marco teórico centrado en *comprensión lectora*, *producción textual* y *ciclo cibernético de transformación* (CCT). El trabajo se realizó desde los enfoques de investigación en el aula de clase, por cuanto facilitan la *comprensión y transformación* de los significados y las prácticas, a partir de la implementación de estrategias para mejorar procesos de aprendizaje y enseñanza, con lo cual se visibiliza a los sujetos y sus prácticas en la construcción de alternativas educativas.

Palabras clave: comprensión lectora, producción textual, cibernética social, estrategias de lectoescritura, ciclo cibernético de transformación

Abstract

This article accounts theoretical and methodological approaches, and the findings of research conducted. There is a recognition of problems in Colombian education: low reading comprehension and insufficient textual production by students at different educational levels. In order to meet these goals, a theoretical framework was set to focus on reading comprehension, textual production and cybernetic transformation cycle. The work was carried out from the research approaches in the classroom, that facilitate understanding and transformation of meanings and practices, from the implementation of strategies to improve learning and teaching processes, with which it deals openly with the subjects and their practices in the construction of educational alternatives.

Keywords: reading comprehension, text production, social cybernetics, literacy strategies, transformation cyber cycle

* El presente artículo es una producción colectiva derivada de la investigación "Implementación de una estrategia pedagógica basada en la cibernética social para el mejoramiento de la comprensión lectora y la producción textual en el grado 11 del Colegio Fabio Lozano Simonelli I.E.D.", iniciada en octubre de 2013 y finalizada en octubre de 2014. Parte de los resultados de esta investigación han sido publicados en la *Revista Agora No. 5*, julio de 2015 de la Universidad Surcolombiana.

** Abogada, especialista en Derecho Penal y Criminología, especialista en Gerencia y Proyección Social de la Educación. Magíster en Educación, Universidad Cooperativa de Colombia. Docente de Derechos de la Infancia en la Especialización de Infancia Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: sergio2035@hotmail.com

*** Administradora de Empresas. Magíster en Educación, Universidad Cooperativa de Colombia. Docente titular de la Escuela de Administración, Corporación Unificada Nacional de Educación Superior. Docente de Ciencias Económicas y Políticas, Secretaría de Educación Distrital, Colegio Porfirio Barba Jacob I.E.D. Correo electrónico: claraineslopez@gmail.com

**** Licenciado en Filología e Idiomas Español-Francés. Magíster en Educación, Universidad Cooperativa de Colombia. Correo electrónico: guille04@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Leer y escribir forman parte de las habilidades comunicativas que debe poseer cualquier persona en este mundo globalizado, es considerada una herramienta para la vida, para insertarse y disfrutar de los bienes de la cultura global. Una habilidad que se ha transformado en el mundo contemporáneo con la llegada de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), las cuales han hecho proliferar en los últimos años una mayor cantidad de información; por tanto, en esta sociedad del conocimiento, ya no es suficiente acumular la información sino disponer de habilidades para discernir y comprender aquello de lo que se informa, tanto en los ámbitos cotidianos como académicos.

Desde esta perspectiva, se ha cuestionado también la posición o validez de la escuela como el lugar por excelencia para la enseñanza de la lectura y la escritura. Frente a la sociedad contemporánea, la escuela debe necesariamente asumirse como un lugar donde confluyen todas las puestas en escena de las investigaciones que se centran en la problemática de la enseñanza y el desarrollo de las habilidades lectoescritoras. En este sentido, iniciamos preguntándonos por las dificultades que los estudiantes presentan en la adquisición, asimilación y comprensión de los contenidos de las diferentes asignaturas y cómo a estas dificultades les subyacen, históricamente, falencias en el desarrollo del proceso lectoescritor que en la trayectoria de los estudiantes se acumulan, manifestándose en déficit del desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras acordes con la edad y el nivel de desarrollo.

En este contexto, pensar el papel de la escuela y su necesidad de transformar las prácticas de aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura, para lograr desplegar las habilidades y competencias necesarias que les permitan a los niños y jóvenes ser parte de esta sociedad del conocimiento, nos lleva a preguntarnos: ¿Cómo, a partir de implementar una estrategia pedagógica basada en la *cibernética social*, se pueden mejorar los procesos de

comprensión lectora y la producción textual en los estudiantes del grado undécimo, grupo 01 del Colegio Fabio Lozano Simonelli I.E.D., de la jornada mañana? Teniendo en cuenta lo que afirman autores como Anaya (2005), García y Fernández (2008) (citados en Peralbo *et al.*, 2008); quienes afirman que la comprensión lectora y su desarrollo es una habilidad determinante para todo el aprendizaje escolar. Es decir, que esta habilidad es considerada la base para el despliegue de las otras habilidades y el desarrollo de las competencias específicas de cada área del conocimiento.

De igual forma, la producción textual, como una habilidad para organizar y comunicar asertivamente lo que se piensa, es necesaria para los procesos de aprendizaje de los estudiantes, por cuanto durante toda su trayectoria escolar, pero también en la vida es indispensable organizar la información, seleccionarla y comunicarla para dar respuesta a los problemas de diferente índole que se nos plantean como profesionales y ciudadanos.

Lo anterior hace necesario diseñar una propuesta que coadyuve a transformar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, con el fin de superar las dificultades y les dé herramientas para su vida escolar y los inicios de la educación superior. Para iniciar, dejamos de lado la idea tradicional, que cuando nos referimos a procesos lectoescritores estos solo competen a los niveles de preescolar y básica primaria: “Cuando se habla de habilidades de escribir, se piensa en actividades que se circunscriben a ambientes como preescolar y primaria” (Martínez, 2011, p. 3), pero además con la estrategia del *ciclo cibernético de transformación* (CCT) se pretende aportar para transformar la tradición que considera el proceso lector y escritor como el saber decodificar o codificar, como lo señala De Zubiría (2000): “[...] gran parte de las dificultades lectoras de los estudiantes, reside en creer, que con enseñar a leer fonéticamente a los niños es suficiente” (p. 10). Esto hace necesario que los estudiantes en sus años escolares desarrollen los niveles de lectura literal, inferencial y crítico (Strang, 1965; Jenkinson, 1976; Smith, 1989).

Partimos de la premisa que en el siglo XXI la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura deben superar la enseñanza tradicional, por cuanto en el mundo contemporáneo y esta sociedad llamada del *conocimiento* se requiere que los ciudadanos desarrollen competencias que les permitan aprender a la misma velocidad en que el mundo se está transformando y siendo la escuela un espacio de producción de ciudadanía es allí donde se les deben proporcionar las herramientas a los educandos para que sean competitivos en los nuevos espacios de la información y la tecnología, pero sobre todo que estas competencias los hagan sujetos competitivos, productores de conocimiento y constructores de realidades.

Desde esta perspectiva de sentido, el estudio se ubica en un enfoque cualitativo-descriptivo, considerado como apropiado para desarrollar investigación en el aula. Así, la ruta de investigación se inicia con un diagnóstico que permitió identificar las dificultades en los procesos de comprensión lectora y producción textual de los estudiantes de grado 11 grupo 01 información que es sistematizada de forma cuantitativa. Desde los resultados arrojados por esta sistematización, se propone e implementa la estrategia para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes a partir de la cibernética social con el fin de transformar las prácticas pedagógicas y coadyuvar al mejoramiento del rendimiento escolar de los estudiantes y la calidad de la educación.

Para esta investigación en un primer momento como instrumentos para la recolección de información se utilizan las encuestas, los documentos de textos y las entrevistas con los estudiantes, que son formas de datos cualitativos que genera una considerable cantidad de material fundamentalmente textual (Chernobilsky, citado por Vasilachis de Gialdino, 2006, pp. 243-249). Con esta información, y mediante procesos de análisis e interpretación, es posible identificar las dificultades del desarrollo de la comprensión lectora y la producción textual de los estudiantes de la institución. Como sostiene Tamayo y Tamayo (2003), este tipo de investigación

“interpreta lo que es” y hace uso de “la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos” (p. 46), para desde allí proponer estrategias que coadyuven a solucionar los problemas planteados.

Como se dijo anteriormente, este artículo da cuenta de: la problemática de aprendizaje de los estudiantes; la fundamentación teórica utilizada para entender el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y producción textual; la metodología que se desarrolló para realizar la investigación; el planteamiento de una estrategia que se implementó para coadyuvar a superar las dificultades en el proceso lectoescritor de los estudiantes, y algunas conclusiones derivadas de toda la investigación.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA: REFERENTE TEÓRICO PARA TRANSFORMAR PRÁCTICAS Y MEJORAR APRENDIZAJES

Para desarrollar la investigación asumimos, en principio, dos categorías fundantes: la *comprensión lectora*, de la cual existe mucho material escrito desde diversos puntos de vista y la *producción textual*, tan necesaria para comunicar y organizar el pensamiento de cada individuo.

Desde la perspectiva teórica que se presenta a continuación buscamos interpretar la información arrojada por las técnicas e instrumentos, con lo cual se logró caracterizar las dificultades que presentan los estudiantes de grado 11 en el proceso de lectoescritor. Resultados que posteriormente nos orientaron en la construcción de la estrategia pedagógica desde la *cibernética social*.

La comprensión lectora: habilidad para comprender y construir mundos

Partimos de reconocer que en los procesos educativos el aprendizaje de la lectura y de la escritura son fundamentales para consolidar el desarrollo del lenguaje de los niños, niñas y jóvenes, quienes se

visualizan en el medio social, así como en la escuela, es decir, en un medio formal. Piaget (citado por Bravo, 1999) habla de tres procesos neurológicos que son fundamentales si el aprendizaje es normal: “[...] la receptividad sensorial, la interrelación sensorial y la integración central de los estímulos transmitidos por las vías sensoriales” (p. 162). De esta manera, el proceso de lectura y escritura tiene unas bases cognitivas que permiten abordar otras maneras de enseñanza para modificarlo si es necesario.

Al considerar la teoría sociocultural de Vygotsky (citado por Alfageme, 2006), y que afirma que la escuela es la encargada de ofrecer a los educandos esas oportunidades de aprendizaje, donde el niño se acerca a los *libros* los cuales ofrecen a los estudiantes otras formas en el aprendizaje de la lectura y la escritura, aquí también se hace necesario implementar estrategias diferentes y novedosas para lograr los aprendizajes esperados.

Vigotsky (1977), al referirse a la lectura, asume la comprensión como un “proceso cognitivo socialmente mediado” (p. 51). Ya sea porque el niño lee bien o de manera precaria, para este autor es el resultado de las interacciones sociales, culturales, altamente influenciada por la familia, en especial los padres, los cuidadores, los cuales brindan o no al niño herramientas para su proceso de lectura; por ello, si el niño está rodeado de personas que no leen es probable que el tampoco lo haga.

Al ser la lectura un proceso mediado socialmente, significa que en el momento de enseñar este proceso, los docentes deben hacer uso de esta concepción. Por tanto, debe ser un mediador entre sus estudiantes y el proceso de aprendizaje de la lectura, brindado apoyos adecuados para cada estudiante-lector, justo en la zona de desarrollo próximo (ZDP). La lectura así concebida no se puede limitar a entregar un texto al niño con una guía de preguntas variadas para que la conteste solamente habiendo leído; el docente tiene la obligación de enseñar: cómo se comprende, los pasos que se deben dar para llegar a la comprensión de un determinado texto, etc. La participación del profesor no debe

darse de forma directa, sino que el propio estudiante sea quien vaya descubriendo lo que debe realizar, para que comprenda y vaya aprendiendo cómo ejecutar los pasos, estrategias, técnicas y los diferentes conceptos que se involucren en la comprensión de textos escritos.

Otro aspecto a tener en cuenta en la comprensión lectora es recurrir a un sistema de signos escritos; desde la perspectiva de la enseñanza, un docente que enseña a comprender no puede ser pasivo, debe hacer las correcciones y luego conversar con ellos, indicar las apreciaciones del producto de los estudiantes, es decir, manifestarles qué hicieron bien y qué hicieron mal, para luego llegar a compartir tanto lo explícito como lo implícito en el texto leído, o las sensaciones que suscitó; más tarde discutir con ellos, logrando así verbalizar los pasos y arribar a la comprensión lectora.

El docente también debe trabajar la ZDP de sus estudiantes. Cada uno de ellos requiere distintas ayudas, algunos demandan motivación para leer, otros prefieren documentarse previamente sobre el tema por leer, lo que significa dotar a los estudiantes de las mismas herramientas para la comprensión de los textos. Se les debe enseñar distintas estrategias de lectura y darles la herramienta de la metacognición, así se provee de elementos específicos y no —como suele hacerse— indicarles una nueva lectura para encontrar la respuesta.

A estas perspectivas se suman las ideas expuestas por Lerner (2001, p. 9), quien describe cómo leer es adentrarse en otros mundos posibles, es indagar la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita.

Las investigadoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1988) han revolucionado la alfabetización y la lectoescritura en su configuración histórico-social. Ellas sostienen que a lo largo de la historia de la humanidad se han desarrollado diferentes formas de interactuar, y que en este proceso el lenguaje es el medio fundamental por el cual los seres

humanos escribimos, comprendemos y organizamos el mundo, sin embargo las formas de leer y escribir han cambiado así como la manera como nos relacionamos con los textos.

Hoy la lectura y la escritura están mediadas por otros referentes, otros modelos, las TIC han cambiado el modo de acercarse y entender la relación de las nuevas generaciones con los textos.

La lectura integra dos clases de habilidades distintas. Las que permiten reconocer y atribuir el significado de las palabras escritas, y las que se relacionan con los procesos de comprensión e interpretación lingüísticos ya sean orales o escritos. Por esta razón se considera como uno de los aspectos más investigados y se ha probado que el proceso lector está formado por varios módulos separables, con funciones específicas.

Mancilla (2010) menciona estos procesos como el procesamiento perceptivo visual, el léxico, el sintáctico y el semántico. Con esto a cada uno lo clasifica como un orden ascendente y progresivo. Para lograr un aprendizaje exitoso se requiere que el niño, cuando inicia sus procesos de lectura, esté maduro y motivado para ello, entendida la madurez como el desarrollo del lenguaje oral, la atención y la memoria. En cuanto a la motivación, propone una serie de recomendaciones para el éxito como son:

- Partir de los intereses y experiencias del niño.
- Buscar contenidos significativos.
- Evitar corregir o hacer repetir al niño continuamente.
- Dar oportunidad al niño para que pueda expresarse.
- Reforzar los éxitos.
- Animar a los usos del lenguaje.
- Hacer preguntas abiertas.
- Utilizar todos los medios posibles: gestos, expresiones faciales, corporales, etc.
- Utilizar representaciones visuales.
- Utilizar situaciones de juegos.
- Establecer colaboraciones con la familia (p. 2).

Por último, el acto de leer se ha investigado desde diferentes perspectivas. Mancilla (2010) enumera diversas fases que van de los dos a los ocho años, desde la fase perceptiva hasta la universal, de cómo el niño adquiere la destreza pero no se va más allá. De Zubiría (2000) advierte ya que solamente se llega a la lectura decodificadora y en algunos casos a la primera clase de lectura, la literal, y de allí en adelante la escuela se *olvida* de profundizar en las otras *lecturas*.

Por eso, con esta investigación se quiere aportar una estrategia que permita trabajar otros niveles de lectura para que los jóvenes de undécimo grado accedan a elementos que les ayuden a mejorar esos procesos lectores.

Producción textual: una habilidad para organizar el conocimiento y desarrollar la comunicación

La escritura es una de las cuatro competencias comunicativas que requiere todo ser humano para relacionarse mejor con su entorno. Es un modo gráfico de transmitir información, la cual se hacía, en principio, de forma oral, de generación en generación, pero tenía la dificultad de ser modificada por cada interlocutor según su relación con el contexto. Es también una manera de plasmar el pensamiento y que perdure, además de mostrar el avance de una sociedad.

La escritura surge como una necesidad de prolongar un mensaje transmitido en el tiempo y el espacio, donde el emisor y receptor no requieren de contacto directo. Permite establecer una comunicación con mensajes diferidos, dando la oportunidad de reflexionar, aprender, adquirir, evaluar y transformar la información que se emite y se recibe.

Requiere de una adecuada planeación estratégica y estructural que consiste en: plantear la idea de lo que se desea transmitir; redactar borradores en los que se escoge el estilo y la forma; evaluar para determinar la eficiencia y eficacia del texto; revisar y analizar el contexto y la justificación del escrito, y por último, editar.

Así, el texto escrito debe: tener coherencia y cohesión; ser suficientemente explícito como para transmitir adecuadamente el mensaje propuesto, sin escatimar en los detalles (Van Dijk, 1996); plantear de manera organizada los elementos lingüísticos (grafemas) o paralingüísticos (signos de puntuación, espacios, sangrías, negrillas, subrayados, etc.), lo que lo constituyen en un discurso libre, autónomo, que existe por sí mismo y perdurable en el tiempo.

El texto escrito facilita el descubrimiento propio del escritor; allí, su voz interna se manifiesta, y da a conocer su condición cognitiva como sujeto que produce el texto. Como lo considera la neurolingüística, en la actividad de producción de un texto se ponen en juego mecanismos cerebrales necesarios para el desarrollo de la actividad verbal del sujeto, por tanto, en el ejercicio de la escritura se puede develar el estado del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje de los sujetos (Luria, citado por Ardila, 1984).

Por otra parte, la producción de un texto, desde la psicolingüística, se considera como la acción cognitiva mediante la cual el sujeto relaciona el pensamiento con una construcción simbólica que le permite presentar sus sentidos e intenciones y se considera como producción textual; como lo señala Siguan (1986), un tratamiento de procesos de codificación y decodificación que relaciona estados de los mensajes con estados de los comunicantes.

En este sentido, la escritura ha permitido que la raza humana se transforme, le ha dado la herramienta para ser más reflexiva, ha hecho más fuerte la conciencia humana, la ha vigorizado. En palabras de Walter Ong (1987), “para vivir y comprender totalmente, no necesitamos solo la proximidad, sino también la distancia. Y esto es lo que la escritura aporta a la conciencia como nada más puede hacerlo” (p. 85)

En consecuencia, como actividad privilegiada de los humanos, la escritura cuestiona el acto mismo de escribir, posibilitando la función de la educación, la liberación del hombre, a través de la interrogación y diálogo permanentes con el texto que se crea.

Así, según Cassany (1999), las principales funciones de la escritura son: la intrapersonal, que comprende un proceso propio e individual del sujeto a través del cual registra, organiza, manipula y construye conocimiento, y la interpersonal, que involucra la relación con el otro, en un acto comunicativo, que se centra en la organización del pensamiento y plantea una estética colectiva.

Otra de las funciones importantes que se reconocen a la escritura es la registrativa, por cuanto permite guardar información, sin límite de cantidad o duración. Además, dio a la humanidad la posibilidad de construir su historia, la cual se encontraba sustentada en la oralidad. Por último, está la función epistémica como un proceso cognitivo en el cual el procesamiento de datos genera ideas y opiniones que existen antes de dar inicio al ejercicio de la escritura. Esta constituye un acto de creación y aprendizaje de nuevos conocimientos.

Así, la palabra escrita ha transformado la conciencia humana, y ha facilitado el desarrollo de nuevas formas de pensamiento y la construcción de nuevos conocimientos, ya que deja evidencia para el análisis y reflexión de lo expuesto, por parte de futuras generaciones.

Para Vygotsky (1979), la escritura es aprendizaje, y un poderoso instrumento de desarrollo del pensamiento, ya que estructura la conciencia humana; así, activa y promueve funciones psicológicas, como la estructura de los procesos cognitivos, lo cual da paso al razonamiento práctico situacional al razonamiento teórico-conceptual. Es, también, un instrumento semiótico, un medio de comunicación y diálogo inter- e intrapersonal, pues se crea en contexto; tiene función epistémica (significado y sentido); durante la adquisición de esta habilidad, se da la apropiación de un instrumento construido socialmente, propio de cada cultura; se obtiene en una situación de diálogo con otros, en el que el entorno es relevante, y se activa en contextos específicos —la escuela es el lugar propicio para su adquisición—.

Autores como Ong (1987) y Vygotsky (1979) reconocen la escritura como una tecnología, en contraposición al habla, que es natural. Sin embargo,

como cultura se convierte en parte de la naturaleza del individuo, diríamos, en una segunda naturaleza. En palabras de Ong (1987), “[...] la inteligencia resulta inexorablemente reflexiva, de manera que incluso los instrumentos externos que utiliza para llevar a cabo sus operaciones, llegan a ‘interiorizarse’, o sea, a formar parte de su propio proceso reflexivo” (p. 83).

A partir de lo anterior, el lenguaje oral es una competencia natural del ser humano, donde la realidad se presenta en la palabra sonora; en tanto el lenguaje escrito requiere de una aprehensión consciente y analítica, y de un mayor grado de abstracción de la realidad ya que no solo las palabras sonoras son remplazadas por signos alfabéticos, sino también los elementos no verbales, como la sonoridad, los gestos, las intenciones, deben ser puestos en palabras escritas, organizadas sintácticamente para ser transmitidas en toda su significación. Aquí, según Vygotsky (1977), la escritura sirve de mediación semiótica en el sistema psíquico humano, e implica un proceso consciente y autodirigido hacia metas previamente trazadas.

Durante este proceso la acción consciente del individuo se dirige a dos aspectos de diferente nivel: a) las ideas que se van a enunciar y b) los elementos de la expresión externa, es decir, por el lenguaje escrito y sus reglas gramaticales y sintácticas, cuyo dominio se hace imprescindible para su realización.

Por ello, la escritura como posibilitadora de los procesos cognitivos, activa el desenvolvimiento de otras funciones como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento, las cuales, además, están insertas en la producción escrita. Según Luria (1984),

El lenguaje escrito es el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte, operaciones conscientes con categorías verbales, [...] permitiendo por otra parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento (p. 189).

Por eso la escritura plasma el pensamiento, pone en grafos las ideas que seguirán existiendo fuera del autor. Según Cassany (1996), “para poder escribir bien hay que tener aptitudes, habilidades y actitudes. Es evidente que debemos conocer la gramática y el léxico, pero también se tienen que *saber utilizar* en cada momento” (p. 15). No basta con poner en físico el pensamiento, también hay que saber utilizar los elementos con los que cuenta la lengua.

La perspectiva teórica planteada facilitó, en esta investigación, el acercamiento a los desarrollos de los estudiantes, a la manera como elaboran un texto teniendo en cuenta las reglas lingüísticas de producción textual, a los sentidos que otorgan a los textos o discursos que plantean. Pero además desde dichos planteamientos se organizó la estrategia pedagógica.

UNA RUTA HACIA LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

Como ya se mencionó, nuestra investigación se desarrolló en la localidad quinta de Usme, en el Colegio Fabio Lozano Simonelli I.E.D., que cuenta con 2800 estudiantes, de los cuales 81 pertenecen a grado once, de la jornada de la mañana. Con este grupo se realizó la indagación mediante el enfoque cualitativo, por cuanto este aporta, desde las técnicas e instrumentos, valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades, formas de aprender y enseñar, y facilitó la interpretación de las situaciones de aprendizaje, y la identificación de dificultades y fortalezas de los procesos educativos. Desde allí se hizo una reconstrucción analítica de las prácticas y de los objetivos de aprendizaje plasmados en la estructura curricular, para luego proponer estrategias que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación se centró en el aula de clase y trabajó con una muestra poblacional de 40 estudiantes, hombres y mujeres, del grupo 01 del grado undécimo.

La primera fase de la investigación se enfocó en la construcción de un diagnóstico en torno a

los procesos lectoescritores de los estudiantes. Así, en un primer momento se aplicó una encuesta a estudiantes con la finalidad conocer el entorno y preferencias lectoras y escritoras de los jóvenes. La encuesta se dividió en tres partes: a) obtención de datos básicos, como género, edad, barrio de domicilio y si presentaban alguna discapacidad; b) recolección de información familiar, como personas con quienes convive el estudiante, ingresos familiares, seguridad social y costumbres lectoras; y c) determinación del ambiente de lectura y escritura y las preferencias lectoescriturales del grupo.

El segundo instrumento que se usó fue el *revelador del cociente mental triádico*, según modelo establecido en el libro *Construcción familiar-escolar de los tres cerebros*, de Waldemar de Gregori (2002, pp. 36-37). Con este se buscó conocer las diferentes dominancias cerebrales tanto individuales como grupales y con ello direccionar las estrategias a implementar en la propuesta que se quiere desde la *cibernética social*.

El tercer instrumento utilizado para este diagnóstico fue el *test de comprensión lectora*, cuyo objetivo fue determinar el grado de desarrollo de la habilidad de comprensión lectora que tienen los estudiantes. El test se dividió en tres partes: la primera, con seis preguntas del texto informativo *Personajes de leyenda*; la segunda, con cinco preguntas de un texto de correo electrónico "Patricia escribe a su amiga Celia", y la tercera parte, con seis textos anuncios de un instituto. Para el análisis de este instrumento se tuvieron en cuenta los lineamientos curriculares de lengua castellana establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

El cuarto instrumento correspondió a una propuesta de elaboración de un texto escrito libre por parte de los estudiantes, cuyo tema fue "La vida de estudiantes", con el propósito de analizar la estructura de los escritos y observar en ellos los criterios de estructura (coherencia, ilación, cohesión, etc.).

El quinto instrumento fue una encuesta estructurada a los docentes que acompañan el grado undécimo desde diferentes áreas, para conocer la percepción que ellos tienen acerca del estado

actual de la comprensión lectora y de la producción textual en cada área en el grupo 01. Este cuestionario fue presentado en un formato escrito y desarrollado por los docentes de manera voluntaria.

La segunda fase de la investigación correspondió a la sistematización de la información recogida en los instrumentos aplicados, ejercicio que tuvo como objetivo identificar las dificultades de comprensión lectora y la producción textual en los estudiantes (tabla 1).

HALLAZGOS: DIFICULTADES EN LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA

En esta tercera fase de la investigación, según los marcos de referencia, se realizó una primera lectura de la información. Teniendo en cuenta que existen diferencias entre el desarrollo del lenguaje oral y el lenguaje escrito, pues en el segundo al ser una representación (simbólica) requiere de una aprehensión consciente y analítica, por tanto de una capacidad de abstracción que permita leer y poner en símbolos alfabéticos (escribir), los gestos, las intenciones, y que deben ser organizadas sintácticamente para dar cuenta de los sentidos y significados de lo que se quiere decir.

Por otra parte, el aprendizaje de la escritura requiere de la participación de los sujetos y de medios específicos de socialización como es la educación —proceso que se da, en esencia, en la escuela—. En consecuencia, la alfabetización se convierte en una meta en los planes de desarrollo de las naciones. La escritura se determina como un instrumento psicológico que se adquiere como dominio de una práctica cultural específica y permite la construcción de los sujetos y de las sociedades en conjunto, en tanto son formas de representación del mundo.

La lectura entre lo inferencial y lo literal

En relación con la comprensión lectora, y una vez analizados los instrumentos aplicados, los estudiantes presentaron dificultades en el nivel crítico de lectura, puesto que allí los resultados son bajos

Tabla 1. Sistematización información de instrumentos

Categoría instrumento	Lectura	Escritura
Prueba diagnóstica a estudiantes	<p>El 67 % lee en su núcleo familiar. Al 84 % le gusta leer. El 93 % prefiere al menos una tipología textual para leer. El 39 % de los estudiantes lee un libro a la semana o al mes, alrededor de 30 estudiantes. El 71 % de las familias perciben hasta un SMLMV, lo que implica no tener los medios para adquirir libros sin que se afecte la economía familiar.</p>	<p>El 89 % de los estudiantes escribe; al 53 % le gusta y el 36 % lo hace a veces. El 74 % escribe para las áreas académicas como deber. Del 74 %, un 26 % escribe textos con la estructura indicada para el área de Ciencias (informes de laboratorio, por ejemplo), un 31 % escribe textos de estructura literaria (58 % narrativa), un 17 % escribe para el área de Sociales con su estructura respectiva (por ejemplo, ensayos), y por último, escriben textos de contenido deportivo, en un 68 % noticias deportivas y en un 33 % reglamentos, como deber para las clases del área de Educación Física.</p>
RCMT	<p>El cerebro lógico es subdominante en el grupo con un 36 %, lo que indica que idealizan lo que leen y no lo ven de manera lógica, por tanto la comprensión lectora se dificulta para su rendimiento académico.</p>	<p>El cerebro dominante es el derecho (creativo) con un 54 %, lo que indica que son creativos, tienen gran imaginación, y el subdominante es el izquierdo (lógico) con un 36 %, lo que muestra que hacen escritos pero no eficientemente, no hacen ilación de sus ideas, no manejan la puntuación ni la ortografía. Desde la media potencial del grupo se nota que pueden hacerlo porque está dentro de los porcentajes proporcionales. Entre el hemisferio cerebral derecho e izquierdo existen menos de dos puntos de diferencia, lo que indica un problema de aprendizaje. Los estudiantes sueñan lo que van a escribir, lo tienen en la mente, luego lo reflexionan y, por último, cuando lo van a plasmar, es poco lo que hacen.</p>
Comprensión lectora	<p>En la primera parte del test de comprensión lectora se obtuvieron resultados aceptables en los niveles, literal e inferencial; mientras que en la segunda prueba, que evalúa las competencias en comprensión lectora, los resultados demuestran una gran problemática en la comprensión lectora del grupo objeto de investigación, en los niveles inferencial y, especialmente, en el crítico.</p>	
Texto libre		<p>La dificultad se presenta en el nivel C, de coherencia y cohesión lineal, puesto que no utilizan los conectores adecuadamente o no los emplean en ningún momento; los signos de puntuación no los utilizan, y si lo hacen es de una manera inadecuada.</p>
Docentes	<p>Se leen textos para las clases. Las dificultades vistas son del orden lexical, de interpretación y la apatía, los estudiantes prefieren otro tipo de actividades. Opinan que la comprensión lectora es de suma importancia para la interpretación, análisis y comprensión en las diferentes áreas. Utilizan algunos mecanismos para la lectura pero no los profundizan por falta de tiempo y por cumplir el plan de estudio.</p>	<p>Los estudiantes poco escriben desde la singularidad, trabajan mapas conceptuales y resúmenes, redactan textos descriptivos, todos relacionados con áreas específicas del saber. Les falta asumir una postura propia. Existen problemas lexicales, ortográficos, de caligrafía y de coherencia en muchas ocasiones. Es necesario que los textos producidos por los estudiantes sean retroalimentados por los docentes.</p>

Fuente: elaboración propia

en relación con lo esperado. Entre la información valorada, las respuestas correctas correspondieron a 26 % y las incorrectas a 74 %. En el nivel literal de lectura no hubo mayores inconvenientes, pues aquí los estudiantes no presentaron dificultades al responder de manera satisfactoria los test de lectura aplicados. Por su parte, en el nivel inferencial se encontró que la mitad de las respuestas de los estudiantes fueron acertadas y la otra mitad no; con lo cual se evidenció un problema al no registrarse un mayor porcentaje de respuestas acertadas.

Las dificultades en la lectura comprensiva se dieron en el manejo del léxico, en la identificación de las ideas centrales y en la intencionalidad que conlleva el escrito puesto que el porcentaje de respuestas incorrectas es alto. De acuerdo con los docentes, y basados en las entrevistas realizadas a ellos, se percibe que los estudiantes tienen dificultades en la comprensión de lo que leen en las asignaturas que orientan los profesores, ya que estos manifiestan que los alumnos sí tienen dificultades al leer, a nivel lexical, de interpretación y comprensión, y de apatía hacia la lectura. Desde el RCMT se concluye que, al ser subdominante el hemisferio izquierdo del cerebro, las fallas en la comprensión lectora inciden en el rendimiento escolar. Sin embargo, desde la encuesta diagnóstica se deduce que al grupo le gusta la lectura y en su entorno familiar se lee con frecuencia, aspecto positivo para la planeación de una propuesta que lleve a mejorar este problema.

Es interesante observar que mientras los docentes perciben a los estudiantes como apáticos hacia la lectura, un 57 % manifiesta que siente gusto por la lectura, así sea a veces. Esto posibilita un ambiente propicio para implementar una propuesta que trabaje la lectura desde otras perspectivas, más lúdicas, dinámicas e interactivas, para desterrar la apatía que se manifiesta.

Si tenemos en cuenta que los estudiantes están en grado undécimo¹, se hace necesaria la creación de nuevas estrategias pedagógicas apoyadas en las NTIC que permitan potencializar el gusto por la lectura y de esta forma enriquecer el léxico y así facilitar el pensamiento crítico.

Según los resultados del análisis de la información suministrada por los instrumentos y con relación a la lectura, la escritura y el RCMT, se puede inferir que el grupo requiere una intervención basada en el *ciclo cibernético de transformación* para la reprogramación del del cerebro izquierdo de los estudiantes, y así mejorar la comprensión lectora y la producción textual, puesto que el cerebro lógico, decodifica símbolos, forma palabras a partir de letras, organiza el discurso desde sus componentes, elabora denotaciones y connotaciones, infiere conectores y se especializa en la sintaxis, la lógica y uso del lenguaje; tareas entre las cuales, muchas de ellas se consideran ausentes en los resultados de la presente investigación.

Lo anterior lo sustentamos también, cuando a este análisis le sumamos la incidencia del contexto social y familiar, donde en relación a la lectura se pudo observar que al grupo le gusta leer, en su núcleo familiar se lee en un promedio del 68 %, lo cual contribuye a la generación de un ambiente propicio en el que la lectura es algo natural, a pesar de carecer de recursos económicos suficientes para la adquisición de libros.

En el grupo objeto de la investigación, un 93 % manifestó leer alguna tipología textual, pero al confrontar esta caracterización con los resultados del test de comprensión lectora se concluyó que, durante su proceso de enseñanza, los estudiantes han adolecido de una estrategia pedagógica que les permita realizar lecturas comprensivas para el nivel de desarrollo cognitivo en el que se encuentran, sobre todo del nivel crítico. Como lo manifiesta Jurado (1997), “[...] se esperan lecturas que referencien

1. donde el nivel de desarrollo de sus estructuras mentales y sociales debe conducir a elaborar y construir ideas y discursos desde lo leído, lo que da una idea del bajo nivel de desarrollo lector que tienen, dificultad que naturalmente se traslada a la comprensión y aprendizaje de los conocimientos de otras áreas

valoraciones y juicios, en consecuencia, puedan movilizar otros textos que entran en red con el texto leído" (p. 94). En la entrevista con los docentes, ellos responden que perciben falencias en los niveles de comprensión lectora; aseguran, además, que falta disponibilidad de tiempo para el trabajo en el fortalecimiento de esta competencia.

Lo anterior nos permite afirmar que los niveles de lectura no son acordes con el ciclo educativo en el cual se encuentran los estudiantes y las exigencias que la sociedad hace a ellos en cuanto al dominio de estas habilidades.

La escritura, una capacidad para construir textos y conocimiento

Al analizar los datos obtenidos con relación a la escritura, el 89 % de los encuestados escribe, al 53 % le gusta y el 36 % manifiesta que lo hace a veces. El 74 % escribe para las áreas académicas como un deber escolar. También se observa que la producción escrita de manera voluntaria es apenas de un 24 % y corresponde a la escritura de un diario personal, lo que representa un bajo porcentaje de producción libre. Respecto a la proporcionalidad cerebral, los alumnos tienen gran creatividad e imaginación, observan la globalidad de los hechos debido al 54 % de dominancia del cerebro derecho, datos obtenidos del RCMT; en cuanto a la subdominancia, se tiene al cerebro central lo cual indica que los estudiantes producen textos, pero carecen de la lógica para una escritura coherente (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesiva (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...), sin atender algunos aspectos ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación), lo que obstaculiza las posibilidades de una comunicación adecuada y una comprensión y construcción del conocimiento a partir de la escuela.

En cuanto a la producción textual, al hacerse el análisis de los textos construidos por los estudiantes se nota que de los cuatro niveles planteados el de mayor dificultad es el C, de coherencia y cohesión

lineal, ya que aquí, al intentar hilar las proposiciones desarrolladas por los estudiantes, y utilizar los recursos cohesivos (como conectores y signos de puntuación), estos no se ajustan a los requerimientos denotados en los requisitos de la construcción o producción de textos. Lo cual implica que es necesario retroalimentar los textos escritos para desarrollar mejores procesos escriturales, elaborar y plantear mejor las ideas, además de revisar, analizar y hacer reescritura de los textos producidos por los estudiantes. Ellos muestran que conocen la intencionalidad del texto (pragmática), que manejan al menos una proposición en sus escritos y logran llevar el hilo temático; sin embargo, falta reelaboración para alcanzar el nivel idóneo requerido para presentar un producto mejor elaborado.

En conclusión, los estudiantes del undécimo grado del colegio muestran dificultades tanto de comprensión de lectura como de producción textual, lo cual está interrelacionado, ya que ambas habilidades se derivan de la capacidad lectora del individuo. Por consiguiente, según los resultados, desde el núcleo del hogar se origina una baja inclinación por la lectura, hecho que se ratifica en que la mayoría de los estudiantes leen en promedio un libro al año, lo cual coincide con el promedio para Colombia, y también con la baja producción textual de la población del país en general. Los grandes problemas detectados en cuanto a ortografía, utilización de tildes y puntuación, son consecuencia directa de la poca actividad lectora, que además del desarrollo de habilidades intelectuales generan la adecuación del vocabulario, ortografía, puntuación y capacidad de redacción.

PROPUESTA: LA CIBERNÉTICA SOCIAL, UNA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA PRODUCCIÓN TEXTUAL

La formulación de la estrategia pedagógica corresponde a la cuarta fase de esta investigación. Dicha estrategia pedagógica propone para optimizar los procesos de aprendizaje y desarrollo lectoescritor

de los estudiantes, y teóricamente se centra en el *ciclo cibernético de transformación* (CCT), que “es un modelo que sirve de mejora de los procesos cognitivos, emocionales y operativos, enmarcados en un contexto, buscando regular y direccionar la marcha evolutiva/transformativa en que se mueve el mundo” (De Gregori, 2002, p. 51). También es un proceso necesario para cualquier persona que busca actuar de manera transformadora. La cibernética social es un nuevo paradigma en el que se fusionan la teoría del *cerebro triuno* de Paul McLean y Alexander Luria y la de la organización humana, de Waldemar de Gregori (2002), para ser útiles en el contexto escolar.

En este sentido, el pensamiento cibernético, apoyándose en la teoría de sistemas, encontró el camino para sus tres grandes campos de acción: informática, biología y cibernética social (Velandia, 2005). El cerebro triádico manifiesta, en mayor o menor medida, la confluencia de tres partes en que se divide el juego de interacción de la realidad; existe, entonces, un sector dominante, uno subdominante y el tercero será uno oscilante.

Los procesos de los tres cerebros, llamado el tricerebral, están divididos en uno de investigación y comprensión de la realidad, correspondiente al llamado *cerebro lógico* (izquierdo); en otro de visión creativa, afectiva y prospectiva, administrado por el llamado *cerebro emocional* (derecho), y el último, de gestión transformadora, comandado por el denominado *cerebro operativo* (central). A esta integración del proceso de los tres cerebros, que parten de una realidad compleja diagnosticada, para optar por alternativas operativas, hasta lograr la implantación del proyecto transformador, se le llama, en la cibernética social, *ciclo cibernético de transformación*, o CCT.

Desde la cibernética social el CCT es el mecanismo que permite a cualquier persona actuar de manera transformadora; por ello, son múltiples las aplicaciones concretas y específicas que se construyen con su apoyo. Sirve explícitamente, con cada una de sus fases, para desarrollar las sesiones de la clase presencial de manera participativa,

organizar las reuniones de los equipos dinámicos y diseñar el microcurrículo (Velandia, 2005).

En este marco, para la elaboración, implementación y evaluación de la propuesta fue necesario un acercamiento teórico que diera cuenta de sus apartados (MICEA, aula invertida, competencias sociales y unidad didáctica). En el actual auge de la tecnología, es necesario leer, comprender e interpretar, y como consecuencia, se debe escribir; por ello, el sistema educativo debe contribuir de manera constante y adecuada para que se mantenga y mejore la construcción del conocimiento, no solo desde una determinada disciplina o para el desarrollo de las áreas, sino que “el individuo tiene que aprender a desarrollar competencias que se ajusten y afronten la gran variabilidad de situaciones caracterizadas por su continua transformación” (Betancourt, 2010, p. 193), toda vez que el estudiante requiere que en su proceso formativo se desarrollen habilidades desde el cerebro triuno, lo cual es el fundamento de la metodología interdisciplinaria centrada en equipos de aprendizaje MICEA.

MICEA, según Velandia (2005), permite incorporar diversas estrategias de aprendizaje, las cuales se sintetizan en cinco: *aula dinámica*; *aprendizaje centrado en el maestro* (acompañamiento del docente, quien direcciona la metodología que se encuentra dada en una serie de pasos con tiempos definidos y son coordinados a través de liderazgos, establecidos al inicio de la actividad); *autoaprendizaje centrado en el propio estudiante* (este aprende de forma autónoma, equipos de aprendizaje es un trabajo cooperativo donde se diseñan conjuntamente nuevas aplicaciones); *asesoría* (se centra en el consejo, es decir, en preguntar a alguien lo que se debe ejecutar o seguir en un caso dudoso), y por último, *socialización* (se socializan las experiencias, aquí se aprende del ejemplo de los mejores). En cada una de las estrategias metodológica MICEA se observan los tres momentos claves del CCT: investigación, planeación y gestión (De Gregori, 2002).

La propuesta trabaja conjuntamente la metodología MICEA con el método de enseñanza

denominado *aula invertida* (*flipped classroom*), propuesto por Bergmann y Sams (2012), que busca terminar con la rigurosidad de la clase magistral, del docente como dador del conocimiento, para pasar a un modelo de enseñanza aprendizaje dinámico, donde el profesor se convierte en el guía, motivador, problematizador, organizador, direccionador del proceso de enseñanza/aprendizaje, mientras que el estudiante funge como sujeto activo que consulta, lee, observa, analiza, investiga, experimenta la construcción de su propio conocimiento, ya sea de manera individual, grupal o en asesoría, con la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. En resumen, esto le permite ser competitivo dentro de un mundo globalizado, permeado por lo político, económico, social y cultural, generando espacios de autoformación, en un contexto que garantice que el alumno recibe “una educación personalizada adaptada a sus necesidades individuales” (Bergmann y Sams, 2012, citado por García-Barrera, 2013, p. 5).

Para la propuesta, las competencias sociales se basan en el lineamiento pedagógico “Educación para la Ciudadanía y la Convivencia” de la Secretaría de Educación Distrital (SED, 2013), donde se desarrollan seis capacidades humanas: identidad (búsqueda de quién soy, con quién me identificó y cómo asumo la responsabilidad); dignidad y derecho (poder crear, decir y opinar libremente, contar con mínimos vitales, dignidad en las personas); deberes y respeto (aprender a convivir juntos, pertenecer al planeta, respetar de los derechos ajenos); sensibilidad y manejo emocional (aprender a construir relaciones intra e interpersonales basadas en el respeto y la fraternidad); sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza (tener conciencia como seres vivos de la vida, el cuerpo y el entorno); participación (construir, proponer, formas de sentirse, ser y formar parte de algo en comunidad), como el elemento fundamental para dinamizar y potenciar el desarrollo de los aprendizajes, lo que lleva a los educandos a comprender la importancia de la escucha, el habla, la lectura y la producción textual en su contexto.

El uso de unidades didácticas facilita al docente presentar su práctica educativa en forma articulada y completa para desarrollar los diferentes procesos de enseñanza/aprendizaje que se ajustan a las necesidades de los estudiantes, toda vez que permite planificar el proceso de enseñanza/aprendizaje alrededor de una temática (tópico integrador) aportándole consistencia y significado a su desarrollo.

Esta forma de organización de toda la puesta en escena de una clase, a partir de una temática dada, y de unos objetivos básicos, con una metodología explícita, regulando la práctica de los contenidos, permite trabajar la globalidad del proceso de enseñanza/aprendizaje y perfeccionarlo (Escamilla, 1992). Según Ibáñez (1992, p. 13), la unidad didáctica es “la interrelación de todos los elementos que intervienen en la enseñanza/aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un periodo determinado”. Por tanto, la estructuración de la unidad didáctica facilita el trabajo, ya que no se deja nada al azar ni a la improvisación, y su carácter unitario muestra la planificación del proceso de enseñanza englobando los elementos curriculares: objetivos, contenidos, actividades, criterios de evaluación, tiempo de las sesiones, entre otros. Además, la unidad didáctica es completa porque debe ser un conjunto donde cada uno de sus elementos está debidamente pensado, organizado, entrelazado y acabado, los cuales dicha unidad obtiene solidez y se consolida.

La unidad didáctica también ayuda a evitar pérdida de tiempo y a maximizar los esfuerzos de los actores; a desarrollar procesos creativos e imaginativos con los cuales reforzar los vínculos del grupo; a guiar la interacción enseñanza/aprendizaje que tiene lugar durante la puesta en práctica, y por último, a adaptar el trabajo didáctico de los profesores a las características socioculturales del contexto del centro (Corrales, 2010).

La propuesta está organizada en unidades didácticas que describen una serie de actividades de enseñanza/aprendizaje que integran los cuatro operacionales (personajes, cronología, tiempo y espacio), el qué, el cómo y el cuándo enseñar

y evaluar, donde se determinan los objetivos, los contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje, y los criterios de evaluación, los recursos materiales y la organización del espacio y el tiempo (Antúnez, 1992). Todo esto con el fin de tener una planificación y visualización global de los momentos a seguir (figura 1).

Esas unidades didácticas se estructuraron de manera que se constituya en una herramienta para que los maestros organicen sus clases y, así, transformen los aprendizajes y enseñanzas. Por eso, la estructura de la unidad didáctica comprende: nombre de la unidad; descripción del contenido; objetivos; roles del profesor y el estudiante; momentos; temáticas; procesos; metodología y recursos, y la evaluación donde se plantean las diferentes formas de evaluar, los desempeños específicos y los criterios que orientan dicha evaluación.

La ejecución de la estrategia pedagógica buscó superar las dificultades que los estudiantes tienen en relación a la comprensión lectora y la producción textual, capacidades que se interrelacionan con habilidades de interpretación y criticidad de escritura. Se evidencia que estos procesos no pueden seguir siendo asumidos por separado, sino que en una sola dialéctica, o mejor, en un proceso sistémico, el desarrollo de la comprensión lectora depende de la capacidad de producción textual, y viceversa.

CONCLUSIONES

El desarrollo de esta investigación permitió identificar, por una parte, las dificultades en la lectura y escritura por parte de los estudiantes, lo cual establece que mejorar los procesos de aprendizaje en la escuela, hace necesario trabajar desde lo formal y desde el contenido. Así, como no solo en la acumulación de conocimientos sino en el desarrollo y potencialización de habilidades y competencias que faciliten en los jóvenes abordar el mundo contemporáneo.

Algunas falencias que presentan los estudiantes en la educación están relacionadas con la forma

como interpretan, retienen, reflexionan, organizan y valoran lo leído, es decir, con el desarrollo cognitivo-lingüístico, el cual redundará no solo en el desarrollo de su personalidad, sino que de manera implícita colleva a la habilidad de desarrollar el conocimiento y potencializar los procesos de producción textual. Estos no presentan seguimiento de normas y de ortografía, así como tampoco existe coherencia en la producción textual, precisamente por el poco desarrollo de habilidades lectoras las cuales son de suma importancia para la asimilación y procesamiento de la información desde el punto de vista educativo.

Las dificultades en la lectura y producción de textos llevaron a incluir en la propuesta pedagógica actividades que potencialicen las partes del cerebro que se encargan de estas habilidades. Esto, a su vez, permitió que los estudiantes se motivaran, interesaran y reflexionaran, con lo que se favoreció el fortalecimiento de competencias frente al trabajo individual y grupal, y la autorregulación a través de la participación en foros, grupos de trabajo, mesas de discusión, rastreos en la web, blogs, entre otros. Elementos fundamentales para dinamizar y potenciar el desarrollo de los aprendizajes y promover la comprensión de la importancia de la lectura y la producción textual.

El diseño hace posible que los estudiantes aprendan a su propio ritmo en cualquier espacio y ambiente, teniendo en cuenta que es precisamente la virtualidad la que da paso a este importante proceso de enseñar y los estudiantes finalmente reelaboran, son retroalimentados, direccionados, motivados, evaluados en las diversas actividades (tareas) con base en su propia necesidad y responsabilidad, sin dejar de lado la interacción del docente, quien es el director, asesor y evaluador del proceso.

Con la implementación de la estrategia metodológica se pueden enriquecer los aprendizajes, desarrollar las competencias comunicativas, generar espacios innovadores para la construcción de conocimientos y cambios de actitudes en el uso de las TIC en el aula, entre otras.

Figura 1. Unidad didáctica

		COLEGIO FABIO LOZANO SIMONELLI I.E.D. "EDUCACIÓN INTEGRAL PARA UNA MEJOR CALIDAD DE VIDA"				Periodo : III - 2014 SESIÓN: 2 MINUTOS: 90'	
AREA:	HUMANIDADES	ASIGNATURA:	LENGUA CASTELLANA	GRADO:	11°		
DOCENTE:	CARLOS GUILLERMO GARCÍA ACOSTA BEATRIZ HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ CLARA INÉS LÓPEZ GARZÓN		NOMBRE DE LA UNIDAD	SENSIBILIDAD Y MANEJO EMOCIONAL. "Siento en contexto"			
BREVE DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	En esta sesión se hace una aproximación a las sensibilidades propias y al reconocimiento de las emociones, mediada por las habilidades comunicativas.						
Objetivos	General	Salir de la zona cómoda emocional y disponerse a vivir nuevas experiencias de encuentros consigo mismo y con los otros, sintiendo lo propio y lo de los demás.					
	Específicos	Cognitivo	Reconocer en qué consisten la sensibilidad y las emociones y sus manejos.				
		Procedimental	Realizar las tareas asignadas en el tiempo establecido.				
		Actitudinal	Cambiar y transformar sus comportamientos propios y ante los otros.				
Roles	Profesor	Seleccionar los videos y textos acordes con las temáticas a trabajar. Orientar y coordinar la sesión.					
	Estudiante	Asumir una postura acorde con la temática tratada donde responda de manera responsable a las actividades que lo orientan a reflexionar, analizar, describir, seleccionar y aportar lo más conveniente para sí mismo y para los otros haciendo uso de las habilidades comunicativas.					
MOMENTOS	TEMÁTICA	PROCESO			METODOLOGÍA		RECURSOS
Iniciación e introducción	Video de sensibilización. https://www.youtube.com/watch?v=YXa5VsjsLf8&hd=1 Interiorizar para la temática	Motivación: Se proyecta el video, se genera un espacio de reflexión e interacción entre el grupo. Ubicación: Interacción del docente con el grupo a través de preguntas como: ¿Qué piensan del video?, ¿ustedes qué harían?, ¿hasta dónde llegarían por un conocido enfermo de cáncer?			Primer paso del Aula Invertida. Primera estrategia MICEA: momento centrado en la propuesta del docente. Aula dinámica: Motivación- 1' Ubicación - 8' Adquisición- 30' Asimilación- 15' Síntesis- 5' Creatividad- 10' Compromiso- 2' Desempeño- 5' Evaluación- 5' Reorientación-7'		Proyector Computador Conexión a internet Videos y textos
Desarrollo y estructuración	Habilidades comunicativas. Las usan para entender y expresar sus pensamientos	Adquisición: Se proyecta la lectura "El cerebro emocional" o "Empatía y comunicación. Primera 'Aptitud social' de la inteligencia emocional" y se procede a realizarla en voz alta para el grupo, luego el docente solicita que cada uno escriba un texto argumentativo, a propósito de la misma. Asimilación: Algunos estudiantes proceden a socializar sus escritos y a comentarlos. Síntesis: En equipos de trabajo se solicita que los estudiantes hagan un resumen de la temática. Creatividad: Cada grupo presentara su síntesis.					
Aplicación y profundización	Utilización de las TIC para expresarse y entender a los otros.	Compromiso: Los estudiantes escribirán un compromiso para asumir sus emociones y a manejarlas, entender a los otros poniéndose en sus zapatos. Desempeño: El docente plantea una serie de preguntas reflexivas acerca de la temática para que los estudiantes den a conocer sus posturas. Evaluación: El grupo líder se encarga de realizarla, junto con la síntesis de la actividad. Reorientación: El docente agradece y felicita por la participación en la actividad y plantea el trabajo de la siguiente sesión.					

EVALUACIÓN			
TIPO DE EVALUACIÓN	CRITERIOS		SUGERENCIAS
HETEROEVALUACIÓN:	Cognitivo	Muestra en las participaciones la adquisición de una sensibilidad y manejo emocional acordes con lo tratado.	
	Procedimental	Sube a la herramienta virtual los aportes individuales y grupales en los tiempos requeridos.	
	Actitudinal	Demuestra un cambio en el comportamiento consigo mismo y con los otros.	
COEVALUACIÓN:	Cognitivo	Reconoce en sus pares la sensibilidad y el manejo emocional.	
	Procedimental	Trabaja en equipo con responsabilidad	
	Actitudinal	Asume con respeto las opiniones de los compañeros.	
AUTOEVALUACIÓN	Cognitivo	Aprende en qué consisten la sensibilidad y el manejo de las emociones.	
	Procedimental	Elabora las tareas pertinentes en el tiempo requerido.	
	Actitudinal	Transforma su actuar a partir de lo aprendido.	

Fuente: elaboración propia

La utilización del blog ayudó a equilibrar las diferentes brechas digitales, en la adquisición y asimilación de los conceptos, al igual que impulsó la creación de nuevos escenarios para la socialización de las producciones escriturales creativas, tanto grupales como individuales.

Se fomentó el interés de los estudiantes con el uso de las nuevas tecnologías y las dinámicas diferentes que se dan dentro del aula, dándoles la oportunidad de ser actores de su propio proceso de aprendizaje. De igual forma, accedieron a contenidos que generaron dificultades o profundizaron en temas que les llamaron la atención.

La combinación de MICEA con el aula invertida le dio al estudiante la posibilidad de construcción del conocimiento en forma individual con la estrategia del autoaprendizaje, en pares y equipos de trabajo; además, a través de blog y la interactividad que este ofrece, se fortaleció la creatividad.

Por medio de los contenidos digitales, así como las herramientas para la producción de contenidos, acceso a la información, o de comunicación que son utilizables para el aprendizaje, son recursos educativos digitales, en este caso se espera mejorar los procesos de comprensión lectora y la producción textual de los estudiantes del Colegio Fabio Lozano Simonelli I.E.D., jornada de la mañana.

REFERENCIAS

- Alfageme, M. (2006). *Un introducción al aprendizaje colaborativo*. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10768/Alfageme2de3.pdf?sequence=2>
- Ardila, A. (1984). *Neurolingüística: mecanismos cerebrales de la actividad verbal*. México: Trillas.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student In Every Class Every Day*. Eugene, OR.; Alexandria, VA.: ISTE; ASCD. recueprado de: <http://flipped-classroom.org>
- Betancourt, S. (2010). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje que desarrollan competencias socioemocionales*. Tesis doctoral. San Sebastián: Universidad del País Vasco, Doctorado en Intervención Psicopedagógica.
- Bravo, E. (1999). *Análisis temático a la obra y bibliografías sobre Piaget*. Recuperado de: <http://ideasapiens.blogspot.com/psicologia/educacion/analisisobras%20y%20estudiospiaget.htm>
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Corrales, A. (2010). La programación a medio plazo dentro del tercer nivel de concreción: las unidades didácticas. *EmásF Revista Digital de Educación Física*, 1(2) 41-53. recuperado de: http://emasf.webcindario.com/La_programacion_a_medio_plazo_dentro_del_tercer_nive_%20de_concrecion_unidades_didacticas.pdf4
- De Gialdino, V. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- De Gregori, W. (2002). *Construcción familiar-escolar-étnica*. Bogotá: Kimpres.
- De Zubiría, M. (2000). *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprehendizaje semántico* (Vol. I). Bogotá: Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la Inteligencia.
- Escamilla, A. (1992). *Unidades didácticas, una propuesta de trabajo en el aula*. Zaragoza: Luis Vives.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- García-Barrera, A. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 19, 1-8. Recuperado de: http://www.adide.org/revista/images/stories/revista19/ase19_mono02.pdf
- Ibáñez, G. (1992). Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formación. *Aula*, 1, 13-15.
- Jenkinson, M. (1976). Modos de enseñar. En R. Staiger. *La enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Huemul.
- Jurado, F. (1997). La lectura: los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos. En: *Entre la lectura y la escritura*. (pp. 85-97) Bogotá: Magisterio.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Luria, A. (1984). *Consciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Mancilla, J. (2001). *Psicología de la instrucción*.
- Martínez, M. (2011). *La producción de textos argumentativos. ¿Cómo escriben los jóvenes de hoy?* Bogotá: Tesis de Maestría. Universidad de la Sabana.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peralbo, M., Porto, A., Barca, A., Risso, A., Mayor, M. A. y García, M. (2009). Comprensión lectora y rendimiento escolar: Cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. 4127-4142.
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2013). *Lineamiento pedagógico. Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*, Bogotá, Oficina Asesora de Comunicación y Prensa.
- Siguan, M. (1986). *Estudios de psicolingüística*. Madrid: Pirámide.
- Smith, C. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Strang, R. (1965). *Procesos del aprendizaje infantil*. Buenos Aires: Paidós.
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa Noriega Editores.
- Van Dijk, T. (1996). *La ciencia del texto*. Madrid: Paidós.
- Velandia, C. (2005). *Modelo pedagógico con fundamento en cibernética social*. Recuperado de: <http://univirtual.net/modulos/metodologia/semana2/Modelo.pdf>
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psiquiátricas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.



