



ACUERDO NO. 2025 CON FECHA DEL 15 DE SEPTIEMBRE DE 2020 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

"CONCEPCIONES SOBRE LITERACIDAD CRÍTICA EN
MAESTROS DE LENGUAJE DE LA I.E. SAN LUIS
GONZAGA"

PRESENTA: CINDY JULIETH BONILLA VALENCIA

DIRECTORA DE TESIS: DRA. AYMÉ YOLANDA PACHECO TREJO

AGUASCALIENTES, MÉXICO 2024

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTO	vi
DEDICATORIA	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCCIÓN	10
1. CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
1.1. Planteamiento del problema	16
1.2 Contextualización del problema	17
1.2.1 Contexto Internacional.....	18
1.2.2 Contexto nacional.....	21
1.2.3 Contexto Local	23
1.3 Definición del problema	26
1.4 Preguntas de Investigación	28
1.4.1 Pregunta principal de investigación	28
1.4.2 Preguntas secundarias.....	29
1.5 Justificación	29
1.5.1 Conveniencia de la investigación	29
1.5.2 Relevancia social	30
1.5.3 Utilidad teórica.....	31
1.5.4 Utilidad metodológica	31
1.5.5 Implicaciones prácticas	32

1.6 Supuesto Teórico.....	32
2. CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	35
2.1 Teoría educativa: socio constructivismo	36
2.1.1 El contexto	39
2.1.2 El perfil del docente socio constructivista	40
2.1.3 Socio constructivismo y literacidad.....	41
2.2 Análisis conceptual de las categorías de estudio	45
2.2.1 Lectura, escritura y literacidad crítica	45
2.2.2 Concepciones de los docentes.....	53
2.3 Marco referencial	58
2.3.1 Estudios empíricos en el contexto internacional	59
2.3.2 Estudios empíricos en el contexto colombiano	65
2.3.3 Estudios empíricos en el contexto regional	67
3. CAPÍTULO III MÉTODO	73
3.1. Objetivo.....	74
3.1.1. General	74
3.1.2. Específicos.....	74
3.2. Diseño del método	75
3.2.1. Diseño: fenomenológico.....	75
3.2.2 Alcance del estudio: Descriptivo.....	77
3.3. Participantes.....	77
3.4. Escenario	78

3.5. Instrumentos de recolección de información	79
3.5.1 Entrevista semiestructurada	79
3.5.3 Matriz de revisión de la literatura	80
3.5.3 Validez y confiabilidad de los instrumentos	82
3.6 Procedimiento	85
3.6.1 Fase 1: clarificación de presupuestos teórico-metodológicos.....	86
3.6.2 Fase 2: recolección de experiencias	87
3.6.3 Fase 3: estructuración de las experiencias vividas.....	89
3.6.4 Fase 4: reflexión sobre la experiencia vivida.	90
3.7. Operacionalización de las categorías de estudio.....	90
3.8 Análisis de datos.....	91
3.9. Consideraciones éticas	92
4. CAPÍTULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	95
4.1 Datos sociodemográficos	96
4.2 Resultados del objetivo 1. Identificar las concepciones sobre lectura y escritura presentes en el Plan de Área de Lengua Castellana en la Institución Educativa San Luis Gonzaga.....	98
4.2.1 Categoría: concepciones de lectura y escritura en el Plan de Área de Lengua Castellana.	98
4.3 Resultados del objetivo 2: descripción de las estrategias didácticas de lectura y escritura reportadas por los docentes de Lengua Castellana, destacando su vinculación con la enseñanza de la literacidad crítica.....	105

4.3.1 Categoría literacidad crítica: estrategias didácticas de lectura y escritura relacionadas con literacidad crítica reportadas por los docentes.....	105
4.4 Resultado objetivo 3: Explorar cómo se manifiestan las concepciones de lectura y escritura presentes en el Plan de Área, en las prácticas diarias de enseñanza de los maestros de Lengua Castellana.....	114
4.4.1 Concepciones de lectura en el Plan de Área de lenguaje que se manifiestan en las prácticas de enseñanza de los maestros de Lengua Castellana.	114
5. CAPÍTULO V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	120
5.1 Confrontación de preguntas, supuestos y objetivos de la investigación.	121
5.2 Confrontación de los resultados con el marco teórico.....	124
5.3 Aplicabilidad de los resultados de la investigación.....	139
5.4 Análisis crítico de la investigación. Matriz FODA.....	141
5.5 Futuras investigaciones: generación nuevas líneas.....	145
5.6 Aportaciones a la sociedad y al campo de conocimiento.	147
5.7 Conclusiones.....	148
REFERENCIAS	151
APÉNDICES.....	156
ANEXOS.....	175

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Elementos para ser crítico en la interacción con los textos	48
Tabla 2 Información sobre expertos que validaron el guion de entrevista semiestructurada (Anexo 2).....	83

Tabla 3 Operacionalización de las categorías	90
Tabla 4 Datos sociodemográficos de los docentes de Lengua Castellana.....	97

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Reportes de resultados históricos Saber 11 2021-2022 EE San Luis Gonzaga. ..	26
Figura 2 Tipología matrices de revisión de la literatura.....	82
Figura 3 Fases del método fenomenológico hermenéutico. (Fuster Guillen, 2019)	86
Figura 4 Mapa conceptual resumen de concepciones sobre lectura y escritura PA de la IE San Luis G.....	104
Figura 5 Red de concurrencias Atlas TI entrevista docentes, lectura, escritura y currículo.	118

AGRADECIMIENTO

Mi más profunda gratitud para la asesora de esta tesis, doctora Aymé Yolanda Pacheco Trejo pues ha sido un modelo de maestra en términos de constancia, puntualidad, sabiduría y, sobre todo, comprensión, paciencia y buen trato; no tengo sino los mejores calificativos para ella porque hizo que este esfuerzo académico haya sido, por demás, un proceso pese a complejo, muy apasionante. También le debo las gracias a los profesores de Lengua Castellana que participaron en esta investigación, sé que su tiempo vale y, aun así, estuvieron dispuestos a compartir conmigo sus historias de clase o las reflexiones sobre la enseñanza de la lectoescritura, con estas conversaciones experimentamos, en términos de Larrosa, nuestra labor y además fueron espejo de mi propio trabajo como profesora de lenguaje.

Le agradezco a mi madre, primera maestra de lectura y escritura, por haberme hecho pintar la palabra Dios en su biblia, y luego otras palabras más hasta dejarle un arcoíris en el pentateuco, entonces no solo el código fue mío, sino una cultura letrada. Tanto ella como mi padre que, creen y apuestan por mí, han sido profesores en mi camino como profesora, me atendieron con cariño para poder culminar este trabajo. La comprensión y orgullo que me demostraron mis hermanos ha sido invaluable, ustedes también hacen parte de toda la motivación detrás de esta tesis. A mis amigos y compañeros en la academia o en la profesión, siempre gracias: Andrés el sabueso investigador por su cuidado y recomendaciones de forma y escritura, a las hermanas Hormaza, tuve mucha suerte de tenerlas cerca, son el cariño y la ternura materializadas; a Diana Bermeo, estuvimos juntas en el doctorado y en el colegio, queda la huella que lo usual, era salirnos con la nuestra.

Finalmente estás tú, querida Ana, cada idea de este trabajo estuvo escrita primero en todas tus agendas. Como eres primera en encarnar la palabra cuidado, gracias a ti he llegado hasta este punto de la vida, porque siempre tengo un proyecto más en mente, contigo, por supuesto.

DEDICATORIA

Este trabajo y cada cosa buena que me acontezca en la vida se las dedico a mi hermano Jonnathan Eliecer García Valencia. Para mí, fue un sol que brilló con gran intensidad y estalló demasiado pronto; cavó el primer agujero negro de mi alma, pero su luz vivirá por siempre en el tiempo de la memoria y en la sonrisa de mis sobrinas.

También dedicado a la más dulce de las abuelas, mi Solecita Pineda.

RESUMEN

La literacidad crítica es otra forma de asumir la criticidad más allá de la lectura crítica, porque además de contemplar también la escritura y otras formas de manifestación verbal, permite al estudiante adentrarse a la cultura a través de una comprensión y respuesta a los discursos que circundan su sociedad; por tanto, no solo permite el contacto con la cultura y su aprensión, sino que promueve la participación en la misma. Por lo anterior, este trabajo se propuso analizar las concepciones de lectura y escritura de los maestros de Lengua Castellana presentes en el plan de área y declaradas en sus prácticas de clase, para así conocer su articulación con la literacidad crítica; a través del método cualitativo con diseño fenomenológico hermenéutico con análisis del contenido de los datos; con esta estructura se revisaron las estrategias didácticas declaradas de diez profesores de lengua castellana, elegidos por conveniencia, en una entrevista semiestructurada previamente validada por expertos, y se analizó el contenido del Plan de área que ellos mismos diseñaron a partir de la rúbrica de análisis de la literatura. De los resultados es deducible primero que las concepciones de los docentes en los dos ámbitos estudiados se fundamentan en la perspectiva cognitivista y estructuralista de la alfabetización, influidos por las experiencias de su formación y la prominencia de estas teorías en las políticas educativas nacionales; sin embargo, la lectura del contexto y la evaluación de los discursos si está presente en algunas de sus actividades de clase, como punto de partida para educar en literacidad crítica.

Palabras Claves: lectura, escritura, literacidad crítica, plan de área, estrategias didácticas.

ABSTRACT

Critical literacy is another way of assuming criticality beyond critical reading, because in addition to encompassing writing and other forms of verbal manifestation, it allows students to immerse themselves in the culture through an understanding and response to the discourses that surround their society. Therefore, it not only enables contact with culture and its apprehension but also promotes participation in it. Given this, the present work aimed to analyze the reading and writing conceptions of Spanish language teachers present in the curriculum plan and declared in their classroom practices, to understand their articulation with critical literacy. Using a qualitative method with a hermeneutic phenomenological design and content analysis of the data, this structure reviewed the declared didactic strategies of ten Spanish language teachers, selected for convenience, in a semi-structured interview, and analyzed the content of the curriculum plan they designed themselves, using a rubric for literature analysis. From the results, it is deducible that the teachers' conceptions in the two studied areas are based on the cognitive and structuralist perspectives of literacy, influenced by their training experiences and the prominence of these theories in national educational policies. However, the reading of the context and the evaluation of discourses are present in some of their classroom activities as a starting point for educating in critical literacy.

Keywords: reading, writing, critical literacy, curriculum plan, didactic strategies

INTRODUCCIÓN

El tema de esta investigación es la literacidad crítica en el contexto educativo, centrado específicamente en las concepciones de los docentes de lenguaje en torno a la lectura y escritura, así como en la relación de estas con el currículo oficial y las políticas educativas sobre cultura letrada. Aquí se busca comprender cómo los docentes perciben la lectoescritura identificando los puntos de encuentro con la literacidad crítica, a partir de sus estrategias didácticas manifestadas en prácticas de enseñanza que, tienen como objetivo, potenciar el pensamiento crítico y las habilidades comunicativas; asimismo, para analizar de qué modo sus ideas también están presentes en el Plan de Área de Lengua Castellana o si este documento rige realmente sus prácticas de aula y así determinar la influencia de un enfoque o método de enseñanza en ellos. Todo lo anterior parte de la inquietud por mejorar las estrategias de enseñanza de la lectoescritura promoviendo el pensamiento crítico, puesto que, a partir de los estudios empíricos realizados, se asume como un nivel superior inalcanzado por la población estudiantil tanto a nivel nacional como en el caso específico de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, de San Luis Tolima.

Desde el capítulo uno se enuncia como motivación encontrar un enfoque y modelo de enseñanza de la cultura letrada que permita, mediante la actualización del fundamento y estrategias del plan de estudios de Lengua Castellana, mejorar no solo los resultados de pruebas estandarizadas externas sino hacer de los estudiantes agentes activos en el desarrollo de su sociedad; además, de ofrecer a los docentes de la asignatura de Lengua Castellana, herramientas para encarar las exigencias comunicativas del presente para los cuáles los estudiantes deben estar preparados; pues la contemporaneidad plantea nuevas y diversas formas comunicativas para entornos complejos como la virtualidad, los discursos digitales y la inteligencia artificial, lo que se traducen en retos educativos importantes, por lo cual los modelos

tradicionales pueden ser apoyo pero no enfoque predominante para la enseñanza de la comunicación.

Lo anterior permite hablar de la relevancia de la literacidad y específicamente literacidad crítica, para promover la adquisición de habilidades necesarias para la participación del docente y el estudiante en eventos letrados donde puedan analizarse las voces, ideas expuestas e implícitas, debatir sobre el contexto, tener en cuenta las condiciones de los escritores, los lectores de manera individual y colectiva; de tal manera, que se evite la pasividad en el encuentro con los textos o la ingenuidad frente a los discursos. Así entonces, se procura formar sujetos emancipados de los discursos que mantienen el *statu quo* o como mínimo, figurarse mejores realidades para los contextos inmediatos de los estudiantes a partir de las lecturas que ellos realicen de sus necesidades y problemáticas; por ejemplo, elegir mejor a sus dirigentes políticos, ser conscientes de sus labores en el gobierno escolar, participar con sabiduría en las decisiones de su aula de clase y su hogar.

La literacidad crítica sería relevante también en términos de paradigma educativo pues procura la transformación de las prácticas de aula; esto quiere decir que, el primero llamado al desarrollo de estas habilidades comunicativas es el docente como una apuesta por la mejora de la calidad educativa en la asignatura de Lengua Castellana. Sin embargo, vale la pena aclarar, este trabajo no se propone denunciar las carencias de un docente de Lengua Castellana sobre si sus concepciones de lectura y escritura, son acertadas o erradas porque sería una generalización injusta o anticientífica debido a que se desconocen en muchos trabajos, la experiencia de aula donde un profesor despliega sus ideas y saberes; por el contrario, este trabajo se asume como diagnóstico de oportunidades frente una posible transición de enfoque teórico-metodológico de plan de área, a partir de lo que el docente ya sabe y realiza. Por tanto, el supuesto teórico concibe

que este diagnóstico brindará el punto de partida para estudiar la transición hacia perspectivas con mayor potencial frente a las exigencias educativas actuales.

Además de lo anterior, en el capítulo dos; es decir el marco teórico, se adopta como postura teórica la literacidad crítica como es entendida desde Cassany (2005), que comprende este enfoque como las prácticas de lectura y escritura que permiten hacer cuestionamientos sobre las ideologías presentes en los textos, a partir del estudio de sus voces, las características del contexto del texto, del escritor y también del lector; así como la naturaleza formal de la práctica letrada como recurso intencionado para comunicar ideas. Por tanto, puede ser también un modelo que permita a sus usuarios alcanzar la criticidad frente a las problemáticas sociales, descubrir maneras de emancipación y contribuir en la transformación social.

Para poder demostrar esto, se utilizan como fuentes de información: una teoría educativa que este caso es la socio-constructivista, cuya revisión desde sus precursores posibilita el aterrizaje de la postura teórica al entorno educativo; además, se estudian los movimientos del pensamiento crítico y su relación con el lenguaje, tales como la Escuela de Frankfurt, el análisis del discurso, las perspectivas emancipatorias y los Nuevos Estudios de Literacidad. Asimismo, se identifican los estudios empíricos más recientes que relacionan la literacidad crítica con las concepciones de los docentes sobre lectura y escritura, en la cual también interactúa como categoría el plan de área o plan de estudios; para ello, se seleccionaron investigaciones del contexto internacional, nacional y regional.

Por otro parte, en el capítulo tres se enuncia el método de la investigación que se enmarca en el paradigma cualitativo desde un enfoque fenomenológico hermenéutico, en tanto permite la interpretación de los fenómenos pedagógicos que subyacen en las concepciones de los docentes de Lengua Castellana sobre la lectura y escritura como prácticas letradas que suceden en eventos letrados. Por tanto, el objetivo que rige el método busca comprender en profundidad las

percepciones, creencias y prácticas de los docentes que puedan aproximarse a la literacidad crítica, lo que implica también descubrir la influencia de sus concepciones en sus estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula; este método, permite explorar las experiencias y significados atribuidos por los docentes, lo que brinda una visión detallada y contextualizada para conectar los modelos de enseñanza más afianzados en sus prácticas, hacia el aprendizaje de modelos acorde a las características educativas del presente.

El mecanismo de análisis de contenido se realiza sobre los resultados obtenidos a partir de dos instrumentos: entrevista semiestructurada sobre las estrategias declaradas de los docentes respecto a lo que es leer y escribir, recibe validación de expertos debido a su característica que apela a lo anecdótico y permite desde la memoria descubrir prácticas de aula lo más fielmente posibles a la realidad, para identificar formas incipientes de literacidad crítica. Luego, la matriz de revisión de la literatura reduce la información del plan de área de lengua castellana a sus conceptos de lectura y escritura para encontrar la misma relación.

Para el capítulo cuatro, los resultados sugieren que de las tres formas de literacidad crítica: texto y contexto, voces y recursos del escritor y, características del lector, la primera es recurrente en las declaraciones de los docentes en tanto sus anécdotas de estrategias aluden a la importancia de considerar los elementos culturales que rodean específicamente el texto; no obstante, el análisis de voces y recursos del escritor son pocas veces analizados o únicamente revisados desde una perspectiva estructurante, asimismo, el docente es capaz de leer las condiciones sociales de sus estudiantes pero no relaciona estas características con las interpretaciones y escrituras que realizan; por otra parte, el plan de área demuestra la mixtura y encuentro de enfoques, modelos, que hacen una alusión breve e incompleta al contexto y al análisis del discurso debido a que es predominantemente cognitivo-estructuralista, entonces, si

hay punto de partida para la literacidad crítica, pero hace falta compromiso con un enfoque teórico-metodológico.

El último capítulo y además última fase de la fenomenología hermenéutica en la lectura de Van Mannen (2003), permite identificar reflexiones de los entrevistados a propósito de sus estrategias sobre lectura y escritura; esto es, la respuesta al supuesto teórico se da de manera parcial, por cuanto los docentes si reconocen la importancia de una comunicación crítica; elaboran actividades que sitúan los textos en contexto, comprenden que sin ello, el texto no les dice nada a los estudiantes, no generan identificación ni necesidad; en cuanto a la escritura, esta debe ser con propósito, en situaciones reales para que sientan legitimidad. Luego, los docentes son capaces de reflexionar sobre la dificultad de encontrar estrategias ante la gran cantidad de información a la que están expuestos tanto ellos como los estudiantes, es cada vez más confuso qué y cómo enseñar. Lo anterior se discute a partir de la ambigüedad de modelos educativos que hacen presencia en el plan de área de lengua castellana, misma mixtura que está presente en el aula, además de una evidente falta de claridad en cómo se implementan los enfoques teóricos en la práctica diaria.

Respecto a lo anterior, la interconexión entre sus estrategias declaradas y el plan de área existe de manera parcial, esto se evidencia en cómo los docentes van más allá en el aula de lo que está expuesto en el documento rector; por ello es que en algunas prácticas de aula mencionadas por los maestros fomentaran incipientemente la literacidad crítica. No obstante, las concepciones predominantes en los docentes sobre leer y escribir tienden al academicismo, desarrollismo y al estructuralismo porque así lo han aprendido. Lo importante en esta discusión es que el docente se reconoce como ser reflexivo sobre sus prácticas, por tanto, el punto de partida es que comprenden en la lectura y escritura los mecanismos culturales para potenciar el pensamiento crítico y la libertad personal.

1. CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

Este capítulo tiene como propósito presentar un recorrido histórico sobre concepciones docentes frente al currículo y su práctica de enseñanza de la lectoescritura, así como describir el estado actual de estas categorías como objeto de estudio; también se propone justificar la conveniencia social, relevancia teórico-metodológica y elementos prácticos en la didáctica de la cultura letrada desde la literacidad crítica. Posteriormente, el capítulo aborda la pregunta principal de investigación y las subsecuentes secundarias que darán lugar a la exposición de supuestos teóricos.

De acuerdo con Hernández (2013) el panorama histórico de las concepciones docentes surge a mediados del siglo XX como interés investigativo en occidente, cuando se empezaron a asociar los resultados académicos de los estudiantes con el pensamiento del maestro en sus dimensiones de la tarea educativa: pensar, decir, hacer, interactuar. Bajo esta lógica, en las concepciones de los maestros de los años sesenta se los reconoció como transmisores de saberes y, por tanto, los estudios se enfocaron en la manera externa de cómo las estrategias e instrucciones de los formadores perseguían que los estudiantes actuaran de determinada manera. La lectura y la escritura en este marco del pensamiento docente estuvieron caracterizadas por la adquisición de conocimientos gramaticales, generativos. Se asumió el proyecto alfabetizador desde la codificación y decodificación de la lengua, razón que promulgó en las concepciones de los docentes la necesidad de acumular conocimientos lingüísticos para transmitirlos a los estudiantes. Es así como, por la influencia del conductismo como modelo pedagógico de la época, la enseñanza de la lectoescritura estaba permeada por concepciones prescriptivistas del estructuralismo lingüístico (Vargas, 2018)

La década de los 80 marca un cambio en las formas de estudiar el pensamiento de los docentes sobre su labor, cuando el paradigma educativo del proceso-resultado decae en las ciencias de la educación y se da lugar a la idea que comprende el aprendizaje mediante los

procesos cognitivos que fomentó el interés por comprender al maestro como sujeto de reflexiones pedagógicas, evaluador de sus planificaciones, y responsable en la toma de decisiones para emprender acciones a partir de su impacto formativo en los estudiantes. De acuerdo con Vargas (2018) con el inicio del cognitivismo y la actividad profesional de los profesores de lengua replanteó lo que se entendía sobre la lectoescritura tras la aparición de teóricos cognitivistas del lenguaje para convertirse en el nuevo fundamento en la enseñanza tanto de la lectura como de la cultura escrita en términos de competencia.

El desarrollo científico sobre el pensamiento del docente y su incidencia en los resultados de aprendizaje lectoescritural se complejizó en los noventa debido a la aparición de tres conceptos asociados a esta categoría, que presentaron sus respectivos límites semánticos; a saber, las concepciones, creencias y significados (Ferreira, 2012). Este último hace referencia al proceso de estructuración de saberes a medida que se interactúa con el conocimiento, las creencias por su parte se nutren de las experiencias culturales, interacciones sociales y estrategias de adaptación sobre el entorno; ambos conceptos son esenciales para la construcción de las concepciones como categoría amplia que integra creencias, significados y conceptos que a partir de la interacción del conocimiento y del contexto social-laboral se formula posturas y posicionamientos sobre la práctica formativa.

Todo lo anterior, fortaleció la idea de desarrollar competencias que incluían los conocimientos sobre alfabetización en la década anterior, es decir lo lingüístico; y añadía las preocupaciones comunicativas para el futuro en un mundo globalizado, es decir, ser competente semántica, pragmática y críticamente. En el siguiente apartado se hará una revisión de las concepciones actuales.

1.2 Contextualización del problema

En la revisión del estado actual sobre la categoría lectoescritura se puede observar el interés por investigar significados alternativos a los propuestos hacia el final del siglo XX, a partir

del análisis y comprobación del reciente paradigma sociocultural para entender lectoescritura como práctica y no como proceso. Precisamente Vargas (2018) desde el abordaje teórico, compara la idoneidad de estas dos perspectivas en el contexto de la escritura académica universitaria en Colombia, y pone sobre la mesa como desde finales del siglo XX, con el avance de la ciencia en humanidades, se han presentado giros en el estudio del lenguaje; el más reciente, es el de la literacidad. Zavala et al. (2004) expresa la emergencia de abordar las interacciones textuales desde una perspectiva crítica, contextualizada y emancipatoria en un mundo donde los textos se encuentran en diferentes formatos o escenarios, con sus propias reglas; de paso, habla del maestro como un sujeto que no solo está inserto en los textos académicos, sino también vernáculos y cotidianos al igual que sus estudiantes; por ello, llama a la actualización curricular que se proponga potenciar la lectoescritura como dimensiones de la comunicación y no como competencias para servir.

En resumen, el problema de las concepciones de los maestros sobre lectura y escritura para la enseñanza de la cultura letrada se registra desde la década de los sesenta. Cada década ha estado marcada por la influencia de modelos pedagógicos, experiencias de los docentes y avances de las ciencias de la educación que permiten comprender los saberes de los maestros, junto con sus juicios, pensamientos, creencias y entendimiento (Garriz, 2014) es posible comprender cómo han evolucionado las concepciones sobre la enseñanza de la lectoescritura, de la alfabetización a la literacidad. A continuación, se exponen posturas actuales en los ámbitos internacional, nacional y local

1.2.1 Contexto Internacional

En el último informe de seguimiento de la educación en el mundo de la UNESCO (2016) las concepciones sobre lectura y escritura se expresan las metas educativas establecidas para los países adscritos en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); estos comprenden indicadores que determinan el progreso de las regiones por el progreso de su educación. Como

organización compuesta de las naciones que persiguen este ideal de desarrollo, pone la orientación sobre las acciones de los diferentes sistemas educativos, propender por la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura al servicio de las dinámicas económicas, en tanto uno de los criterios para el estudio de nivel de desarrollo de un país tiene que ver con los índices de alfabetización; pero también, en como los programas de estudios enfocan los mismos para potenciar las habilidades y competencias para la vida y el trabajo. Sobre este tema el capítulo 15 del mencionado informe, expone los indicadores del ODS relacionado a cómo debe garantizarse que niños, jóvenes y adultos demuestren -a 2030- ser alfabetizados, poseer las competencias comunicativas en al menos uno de los niveles esperados y la participación de las comunidades en los programas de alfabetización.

De lo dicho previamente puede afirmarse que, desde el discurso de la globalidad, la lectura y escritura contienen significados arrojados sobre la funcionalidad: leer y escribir para ser competente dentro de las dinámicas laborales, competente para las relaciones interpersonales y alfabetizado para demostrar el desarrollo educativo, asumido también como desarrollo económico de una nación. Afirma el documento que «La alfabetización es una competencia cognitiva básica y fundamental para acceder a un trabajo decente» (UNESCO, 2016) Tal cita demuestra como la segunda década del siglo XXI en el panorama internacional, se adopta el cognitivismo para promulgar en la lectoescritura significados proficientes como: competencias, niveles, habilidades y desarrollo, dentro del marco de la Alfabetización. Esto inmediatamente repercute en las políticas educativas y de paso, a las propuestas meso curriculares que realizan los maestros de lenguaje de las Instituciones Educativas de los diferentes niveles.

Como contraparte, el problema de las concepciones sobre lectura y escritura en la reflexión científica de la escuela inglesa de Lancaster apunta a un desplazamiento del término Alfabetización, porque acusa una relación semántica de apenas plataforma cognitiva y competencia, cuando la comunicación requiere de una serie de procedimientos y prácticas

culturales que intervienen en toda interacción oficial o vernácula. Por tanto, se acuña el término Literacy para aglomerar estas relaciones socioculturales y lingüísticas para estudiar aquello que la gente hace con la lectura y escritura (Cassany, 2009) se habla entonces de prácticas letradas, en eventos letrados.

Este último concepto -prácticas letradas- ha sido estudiado por Barton y Hamilton (2010); Street (2017) para denunciar como las líneas culturales que marcaban saber leer y escribir de no saberlo, han desaparecido por la acción de las Nuevas Tecnologías de la Información, porque ahora el acceso a la información tiene mayores índices de cobertura para los diferentes niveles económicos de la sociedad. Este fenómeno que, es tanto ventaja como reto, supone difuminar los límites del acceso conocimiento y exige potenciar los escenarios del uso de este junto con el pensamiento crítico, entre otras competencias y habilidades para el mundo contemporáneo, son exigencias para la educación formal. Así lo concibieron de manera anticipada los científicos lancasterianos al prever que el concepto de alfabetización en tanto codificación, decodificación, alta cultura o desarrollo, desaparecerían con la democratización del conocimiento. Por ello, estudiar el acto de leer y escribir como prácticas que se dan por o en sociedad, invita a las disciplinas de las ciencias humanas a enfrentar este fenómeno para la investigación-actualización educativa.

En los últimos años, este interés investigativo sobre la concepción de lectura y escritura como prácticas sociales, ha tenido acogida entre las investigaciones educativas experimentales sobre la inclusión teórico-metodológica de los Nuevos Estudios de Literacidad para atender la formación de profesores con la urgencia de potenciar su desempeño informacional y crítica, sus estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura mediadas tecnológicamente (Zavala et al., 2004), así como dimensionar la necesidad de actualizar los referentes curriculares de un país, para generar aprendizajes de acuerdo con las exigencias de la sociedad actual. De manera

explícita o implícita se encuentra el asunto de la planeación curricular; pero aún es necesario seguir estudiando sus posibilidades.

1.2.2 Contexto nacional

Los mencionados propósitos globales con la lectura y escritura comprendidas desde la competencia por los organismos internacionales, se trasladan a las políticas educativas de Colombia (desde el 2020 miembro 37° de la OCDE), a través de proyectos como el Plan Nacional del Lectura y Escritura (PNLE), que se formula con el propósito de incorporar la lectoescritura a la vida cotidiana de niños, niñas y adolescentes en todos los niveles de educación formal de preescolar a secundaria (MEN, 2017) para potenciar las competencias comunicativas, a través de la inversión tecnológica y material de recurso bibliográfico; no obstante, vale la pena revisar que el concepto de lectura y escritura impulsado a través de estas iniciativas gubernamentales, proceden de la visión globalizadora expuesta anteriormente, en tanto que se asumen las prácticas letradas como acciones de alta cultura y que se encuentran en una dimensión aparte a la cotidianidad, que es necesario -en esta lógica- usar los procesos educativos para entregar al estudiante los recursos para que se desarrolle intelectual, económica y moralmente.

En este orden de ideas, es importante mostrar carencia de praxis en estos proyectos nacionales, debido a que el mismo documento del PNLE expone desde su texto de presentación que la lectura y escritura van más allá de los procesos intelectuales (MEN, 2017) porque más bien proceden del interés o necesidad de la cultura para garantizar la interacción de los sujetos en sus diferentes escenarios: oficiales, vernáculos, digitales, orales, etc. Aun así, la iniciativa no contempla inversiones en investigación sobre las prácticas letradas, sino en la distribución de materiales “idóneos” para la lectura que luego, mediante la educación formal, potencie la escritura creativa y formal. Esta inconsistencia entre la teoría desde la cual se promueven la formación en dimensiones comunicativas y las acciones de los macroproyectos educativos alfabetizadores, son las formas generales visibles de algo que también ocurre en las construcciones meso curriculares

de Lenguaje, donde la fundamentación teórica puede ser interesante o idónea, pero las prácticas de aula no son congruentes con ellas.

Ahora bien, la investigación arqueológica-hermenéutica que Vargas (2018) realiza sobre los documentos del MEN destinados a orientar los procesos de diseño y actualización curricular para la calidad educativa, dan cuenta de las concepciones sobre lectura y escritura de la institucionalidad colombiana a lo largo de las décadas. Menciona el autor que, el final del siglo XX está marcado desde los lineamientos curriculares, por la formación de una comunicación ceñida a los estudios de la gramática generativista que propende por el análisis lingüístico de la comunicación; sin embargo, gracias al desarrollo en investigación del lenguaje, se plantea un giro sobre el estudio de la comunicación: En *las implicaciones de los nuevos estudios de cultura escrita y educación en Colombia*, Vargas (2018) destaca que, para el inicio del siglo XXI, se adoptan en los referentes curriculares: *Estándares Básicos de Competencias*, donde se desestiman las prácticas transmisionistas del saber letrado, para adoptar modelos de comprensión y habilidades de desempeño cognitivo, procedimental y actitudinal que permitan al estudiante desarrollarse en su contexto, en la construcción de la sociedad competitiva para el desarrollo local y global.

El establecimiento de estos discursos en los documentos que reglamentan la enseñanza de la lectura y escritura en la educación colombiana, han tenido protagonismo hasta el presente, porque se orientan las apuestas curriculares de las instituciones educativas en todos los niveles, hacia a la presentación de pruebas estandarizadas que pueden medir en niveles de desempeño, las competencias comunicativas de los estudiantes. No obstante, el reciente interés de los científicos por comprender las concepciones de lectura y escritura como fenómenos socioculturales, más que como fenómenos cognitivos, ha tomado fuerza en el país lo que representa la aparición de un nuevo paradigma por evaluar.

Este recorrido nacional da cuenta primero que las concepciones sobre lectoescritura de los docentes colombianos no se aproximan a los estudios de literacidad o literacidad crítica debido a su propia formación dominada por lineamientos curriculares cognitivistas, dirigidos al proceso, al desarrollo y a la estandarización de habilidades letradas para el trabajo, como dispone la política educativa internacional; sin embargo, desde la experiencia es posible que se presenten dinámicas alternativas en la enseñanza-aprendizaje y en el currículo que pueden relacionarse con la literacidad crítica, porque se incluyen en la práctica actividades que persiguen la valoración ideológica de los textos, una postura que permite tanto a docentes como a estudiantes identificar las dimensiones sociopolíticas de la información; para evitar la alienación, combatir las formas de opresión o en definitiva mantener una actitud crítica sobre las dinámicas que mantienen el *statu quo*.

1.2.3 Contexto Local

El panorama de las políticas gubernamentales sobre educación en el Tolima, región donde tiene lugar la presente investigación, no difiere de lo comentado hasta ahora acerca de la observancia que da Colombia a las directrices educativas en la globalización y su repercusión en las dimensiones comunicativas. A manera de evidencia, puede revisarse la entrada del 21 de enero del 2021, dentro de la sección de *Mejoramiento de la Calidad Educativa*, donde se habla a propósito del Plan Nacional de Lectura y Escritura, como mecanismo para mejorar el comportamiento lector y escritor, a través del acceso a material y recursos digitales destinados a potenciar las competencias comunicativas para la vida, la escuela y el trabajo (Secretaría de Educación Y Cultura del Tolima, 2021). Por tanto, los significados sobre las prácticas letradas desde el ente territorial próximos a este estudio sostienen semánticamente el paradigma funcional/cognitivista de la lectoescritura.

Por supuesto, las propuestas curriculares en lenguaje de las diferentes instituciones educativas comparten esta preocupación por la comunicación para la vida y el progreso

económico; pero quienes hacen la lectura desde marcos teóricos y metodológicos en el diseño e implementación de estos planes de asignatura, son los maestros. Así las cosas, las concepciones que finalmente son colindantes a los estudiantes, son las que presentan los maestros a través de sus prácticas de aula, motivación suficiente para dirigir la lupa a los significados tanto de los documentos orientadores de la enseñanza-aprendizaje de la comunicación y la cultura letrada, como de las relaciones semánticas que se establecen durante las prácticas de aula. La Universidad del Tolima ha demostrado, de acuerdo con una revisión general a su repositorio de investigaciones, interés en describir y comprender las concepciones, pero sobre todo dirige su interés a la categoría afín de representaciones sociales de los maestros de lenguaje sobre lectura y escritura en diferentes circunstancias del proceso formativo.

De los trabajos científicos que comparten mayor afinidad con esta problemática de las significaciones en la cultura letrada de los docentes desde el pensamiento crítico, se encuentran el desarrollado por Botello (2013) que se interesó por las concepciones -como constructos mentales- de los docentes de las asignaturas fundamentales de la media secundaria en Instituciones Educativas del Tolima sobre la escritura académica, el resultado luego de las entrevistas semiestructuradas, demostró la tendencia de los docentes por relacionar esta acción comunicativa con los procesos mentales que demuestran el dominio de conocimientos lingüísticos en la expresión del saber. Otro estudio más reciente titulado *Representaciones Sociales de la Lectura Crítica en Maestros de Secundaria* realiza una observación a las ideas de los maestros rurales del Tolima sobre la lectura, que de nuevo resultan asociadas al desarrollo mental, academicista y transmisor del conocimiento; empero luego de ser intervenidos pedagógicamente, las representaciones de maestros y estudiantes mutaron hacia una concepción la lectura desde una perspectiva más próxima al pensamiento crítico, leer para ser libres (Rodríguez, 2017).

Ahora bien, para considerar la problemática de los significados que son de interés para los Nuevos Estudios de Literacidad, sobre las prácticas letradas en entornos digitales, multimodales y emancipatorios; se selecciona dentro del mismo repositorio regional, la investigación de Nieto (2018) titulada: *Concepciones de docentes de básica secundaria y media frente a la lectura crítica en internet*, cuyas inquietudes científicas giran en torno a cómo conciben los docentes de lenguaje la lectura crítica en internet y a la intervención de los marcos de conocimiento sobre prácticas letradas en las estrategias de aula, las conclusiones a los que llega la investigadora del vecino municipio de Rovira son problemáticas, porque confirman el notorio arraigamiento de significados sobre la lectura hasta niveles en que son explicables desde lo cognitivo funcional, aun no se desarrolla en los docentes acepciones que desentrañen el carácter crítico necesario en la recepción de textos digitales.

Finalmente, el estudio más reciente ligado a la cuestión descrita hasta ahora en el departamento del Tolima, es el de las representaciones sociales de los maestros de básica sobre lectura crítica en relación con las políticas educativas sobre lectura, este trabajo describe como los docentes perciben la lectura crítica a partir de las políticas educativas nacionales, en consecuencia, reafirma el argumento que los significados alrededor de la lectura y escritura están asociados a elementos semánticos, sintácticos y pragmáticos para la comprensión y estructuración de textos, ética de la comunicación y otros medios de representación simbólica en la sociedad (Gómez, 2020). Por ello, la lectura crítica se define como la posibilidad de evaluar estructuralmente los textos, mecanismos de coherencia y cohesión textual, intertextualidad y evaluación del contenido del mismos; finalmente, este caso particular estudiando en el municipio de Santa Isabel, los maestros de básica reconocen que inclusive estos proyectos para potenciar la lectoescritura no son suficientes o asertivos ni para las pruebas estandarizadas.

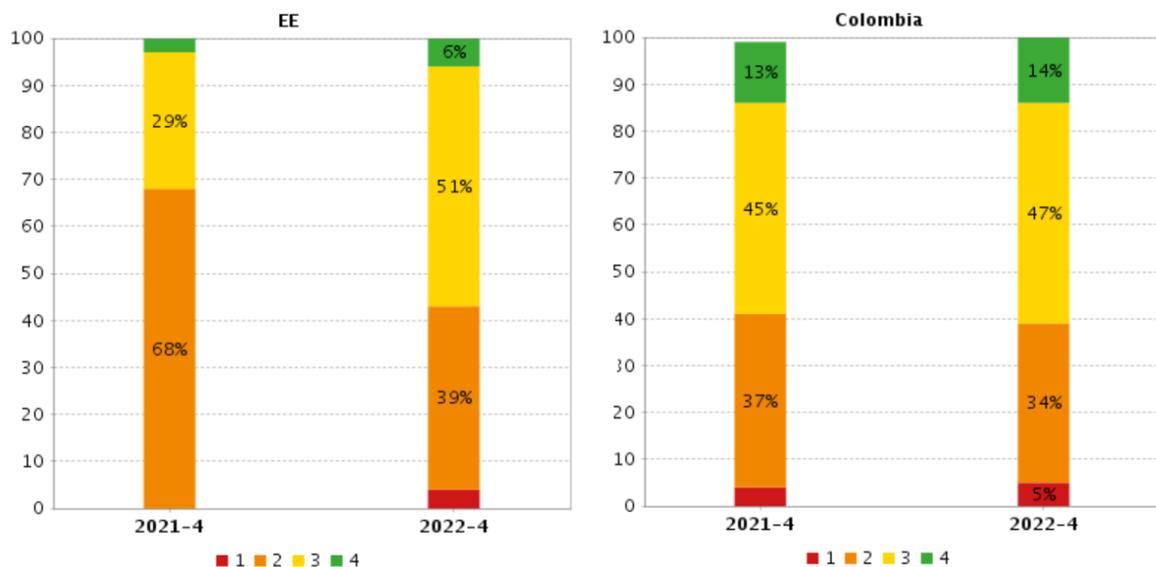
1.3 Definición del problema

La situación problemática que plantea este estudio se refiere a la relación entre las concepciones manifiestas de los maestros de lenguaje – en la I.E. San Luis Gonzaga- sobre lectura y escritura, tanto en el plan de área como en sus declaraciones y su grado de relación con la literacidad crítica. Esta última categoría hace referencia a un nuevo paradigma para entender la comunicación (Vargas, 2018) y que si bien está relacionado con el pensamiento crítico, no se asume desde criterios de desarrollo cognitivo, sino a partir de su estudio como fenómeno sociocultural, de tal modo, que las formas de medir la proficiencia comunicativa no puede establecerse desde la competencia sino en las dimensiones de interacción letrada en las que un sujeto participa.

Figura 1

Reportes de resultados históricos Saber 11 2021-2022 EE San Luis Gonzaga.

3.3 Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura crítica



Nota. Tomado de Reportes de resultados históricos para establecimientos educativos.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2023)

La necesidad de revisar el nuevo paradigma de lectoescritura en las practicas curriculares y de aula de los maestros sanluisenses, subyace en que el enfoque cognitivista promovido por los

lineamientos curriculares expuestos en el Plan de Área de Lengua Castellana, ha obtenido flacos resultados en sus propios términos de competencia; prueba de ello son los resultados de lectura crítica del EE San Luis Gonzaga entre los años 2021 y 2022 que, de acuerdo con la figura 1, solo el 6% de todos los estudiantes evaluados en las pruebas nacionales estandarizadas *Saber 11* de estos dos periodos, alcanzaron el nivel 4 de competencia que además de alcanzar los elementos de los niveles 1 a 3: la identificación de información literal y explícita en textos continuos o discontinuos, capacidad para abstraer información implícita, identificación elementos del paratexto, para su valoración y contraste entre todos estos elementos; también demuestre su desempeño para reflexionar del texto las costumbres, creencias, ideologías, juicios y posturas ético-morales; es decir, este último nivel es el más próximo a lo que postula la literacidad crítica sobre lectoescritura, a excepción del carácter emancipador de la interacción textual de una comunidad.

De lo anterior es posible afirmar que los estudiantes de la Institución en cuestión no alcanzan el nivel de lectura crítico, que contiene algunos elementos considerados por la literacidad crítica más amplia, compleja pero significativa para el contexto. Este trabajo enfoca las dificultades curriculares y estratégicas de los docentes de Lengua Castellana que no han sido eficaces para establecer relaciones naturales entre los estudiantes y los textos que les circundan, porque los académicos e informacionales no son los únicos a los que están expuestos, pero tienen mayor presencia en las concepciones de los docentes; los textos recurrentes a los maestros, estudiantes y comunidad académica se encuentran en los entornos digitales multimodales saturados de información. Sin embargo, no están considerados desde los planes curriculares, pero al ser parte de la cotidianidad, sí que están presentes en las actividades del aula sin poderse aprovechar lo suficiente.

Al respecto, existen una falta de acuerdos conceptuales entre los docentes de Lengua Castellana en el municipio de San Luis, para revisar la actualización de las tendencias teórico

metodológicas sobre leer y escribir en contexto para cargar de significados las prácticas de aula frente a las interacciones textuales que exige el medio sanluiseño, porque la comunidad educativa presenta un fuerte rechazo hacia la cultura letrada expresada en pereza de leer y escribir lo que concierne a su condición como sujeto político, es así que la cultura misma del municipio se ve afectada por la pasividad, indiferencias, violencia, el atraso cultural y económico. Esta carencia de una lectoescritura emancipadora del territorio debe estar relacionada con que San Luis haya sido el escenarios de acciones bélicas subversivas, desplazamiento forzado, marginalidad y sustitución de la agricultura por la explotación minera a gran escala.

1.4 Preguntas de Investigación

Las lecturas en el apartado anterior permitieron dimensionar que las concepciones, es decir, las posturas y posicionamientos de los docentes tanto en la tarea de diseño y actualización curricular como en sus respectivas prácticas de aula relacionadas con la enseñanza de la lectoescritura, repercuten directamente en el desempeño de los estudiantes en estas dos dimensiones comunicativas (Ferreira, 2012). Al considerarse la perspectiva de Kagan (1992), estas concepciones permiten regular las ambigüedades o incertidumbres teóricas y metodológicas a la que se enfrentan los maestros en sus labores pedagógico-didácticas; no obstante, son el resultado de un proceso personal en el que se estructuran todos sus saberes y experiencias de manera integrativa, por ello tienen una naturaleza particular que es necesario describir para comprender los conocimientos de los docentes sobre leer y escribir en un contexto específico, también para entender cómo sus concepciones pueden estar próximas a la literacidad crítica. Por lo anterior, esta investigación se guía por las siguientes preguntas:

1.4.1 Pregunta principal de investigación

¿Cuáles son las concepciones de lectura y escritura de los maestros de Lengua Castellana presentes el plan de área y declaradas de sus prácticas de clase, a fin de comprender cómo se articulan con la literacidad crítica?

1.4.2 Preguntas secundarias

¿Qué concepciones sobre lectura y escritura están presentes en el Plan de Área de Lengua Castellana en la Institución Educativa San Luis Gonzaga?

¿Cuáles estrategias didácticas de lectoescritura que reportan los docentes de Lengua Castellana de media se relacionan con la enseñanza de la literacidad crítica?

¿Cómo se manifiestan las concepciones de lectura y escritura presentes en el plan de área, en las prácticas de enseñanza de los maestros de lengua castellana?

1.5 Justificación

1.5.1 Conveniencia de la investigación

Los resultados que presenta UNESCO (2016) sobre el bajo rendimiento de los estudiantes colombianos en lectura crítica y escritura académica según las pruebas estandarizadas internacionales, aparecen como una señal de alarma para estudiar en los docentes de Lengua Castellana las condiciones teóricas, epistemológicas, educativas, curriculares y de prácticas de aula que persiguen mejorar las posibilidades de lectura y escritura en la escuela. Si bien, alcanzar desarrollo dentro del sistema económico es una promesa loable para perseguir la adquisición de competencias comunicativas, ha resultado en desaire para las economías en desarrollo como Colombia, que el sistema cognitivista lo clasifique al final del ranking OCDE en calidad educativa. Más allá de esto, no permiten medir en los estudiantes en sus capacidades para reconocer las intenciones, opiniones, juicios de valor y cuestionar ideológicamente los diversos textos de su cotidianidad (Sandoval & Zanotto, 2022).

El estancamiento o detrimento de los resultados de lectura crítica en las pruebas estandarizadas nacionales (ICFES, 2022), dan cuenta que el trabajo de la formación en lectoescritura no se está realizando apropiadamente al menos en la lógica cognitivista, es imperativo identificar si es posible mitigar este inconveniente a partir de la consideración -dentro del currículo y las prácticas de aula- de la literacidad crítica. Pese a la diversidad de variables que

estén interviniendo, este trabajo ofrece describir las opciones de la enseñanza/aprendizaje de la cultura letrada a partir de lo que se enuncie desde los planes de estudio de Lengua Castellana, las estrategias didácticas que proponen los docentes que son llevados al aula y el modelo teórico desde el cual se está enseñando a leer y escribir.

Conviene entonces analizar acuciosamente los protagonistas de la formación en lectoescritura, para comprender sus asimilaciones del currículo de acuerdo a las proyecciones educativas globales y locales aterrizadas a las particularidades del contexto sanluiseño; en la medida en que se demuestren las oportunidades de un cambio paradigmático en las concepciones y prácticas docentes sobre las prácticas letradas, la cultura misma se encontrará beneficiada con estudiantes más críticos, interesados en su ambiente, libres, pensantes más que solo competentes.

1.5.2 Relevancia social

En definitiva, los primeros beneficiados de conocer las concepciones de lectura y escritura de los maestros de Lengua Castellana son ellos mismos, porque la práctica educativa requiere de un espejo constante sobre sus fundamentos tanto epistemológicos y pedagógicos. La reflexión continua del deber mejora los procesos, en caso de esto se logre, el beneficio se extiende a los estudiantes y como efecto dominó a la cultura, a las comunidades; porque como lo sugiere (Cassany, 2005) la literacidad crítica devuelve la lectura y escritura a sus contextos, aterriza los discursos a las diversas realidades que requieren atención; porque tanto leer como escribir tienen funciones de interacción social.

Este estudio es importante para el municipio de San Luis y sus maestros porque el replanteamiento paradigmático hacia la literacidad crítica se presenta como punto de partida para transformar desde la palabra, realidades sociales complejas como la pobreza, la violencia y la corrupción; temas de reflexión en sus escrituras con múltiples modos, eventos, y prácticas letradas responsables ideológicamente. Sin desconocer que el estudiante de todas formas está

inserto en un mundo competitivo, que exige de él las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos laborales, interpersonales y educativos.

1.5.3 Utilidad teórica

En definitiva, es necesario seguir alimentando desde la investigación el nuevo paradigma sobre lectura y escritura que se enfrenta a la apuesta hegemónica actual para entender las prácticas letradas. Así las cosas, este estudio da un viraje de lo teórico a lo práctico en el escenario educativo desde dos valores: el plan de área y los discursos recurrentes en las práctica de aula, cuando estos se relacionan a la literacidad crítica. Esta preocupación ha tomado relevancia entre los estudiosos de la didáctica de la lengua (Zavala et al., 2004) y si es riguroso, pronto se descubrirá la importancia de los NEL en la educación. De esta manera, no solo se busca la aportación a una más reciente teoría del aprendizaje de la cultura letrada, sino a la enseñanza, a través de la participación en la creación de teoría educativa apropiada a las necesidades sociales, culturales, políticas y económicas de los estudiantes, con las condiciones del mundo actual.

1.5.4 Utilidad metodológica

El enfoque cualitativo permite la interpretación de fenómenos particulares de la cultura, para excavar detalles que quedarían por fuera si se utilizara la medición, que persigue los resultados generalizables (Hernández Sampieri et al., 2018). Desde este paradigma, es posible analizar el caso específico de los docentes de una institución educativa regional colombiana, en sus concepciones manifiestas en la programación meso curricular del Plan de Área y en las declaraciones que se hacen sobre los conceptos sobre leer y escribir que llevan aula asociados, relacionados también a la cultura letrada. Pese a que no sea la intención de este estudio ser generalizado por la especificidad de sus inquietudes y objetivos, bien podría utilizarse la ruta metodológica: cualitativo, estudio de caso, análisis de contenido y/o del discurso, para estudiar esta preocupación por la didáctica de la lengua en otras instituciones educativas.

1.5.5 Implicaciones prácticas

Este estudio es factible por la preocupación de la Institución Educativa San Luis Gonzaga del municipio de San Luis – Tolima, de actualizar anualmente los planes de estudio a partir de los resultados en pruebas estandarizadas externas; esto ha permitido que surja dentro del grupo de maestros integrantes del área de humanidades y lengua, cierto interés por replantearse las teorías educativas que circunscriben su deber, de esta manera, pueden existir en sus prácticas y conceptos que se aproximen a la literacidad crítica. También es conveniente que la suscrita investigadora haga parte de la institución en mención, para lo concerniente a la recolección de datos y acceso a la información documental.

También, el trabajo se adjudica pertinencia, en la medida en que el problema de las concepciones de los maestros sobre leer y escribir es vigente porque interviene directamente en lo que se enseña y aprende de estas dos dimensiones comunicativas en el aula (Gómez, 2020); por ello es necesario caracterizar estos pensamientos de los docentes, para que representen un punto de partida hacia otras formas de investigación empírica interesadas en la transformación de las circunstancias que impiden el crecimiento de la calidad educativa en el área fundamental de Lengua Castellana. También, contribuye al robustecimiento teórico-metodológico de futuras apuestas curriculares para planes de área que consideren la literacidad crítica, como el paradigma que mejor se adapta a las necesidades de su institución.

1.6 Supuesto Teórico

El presente trabajo de investigación parte del supuesto que los maestros de Lengua Castellana, en la Institución Educativa San Luis Gonzaga, poseen concepciones sobre la lectura y escritura desarrolladas a través de su formación y ámbitos de uso hacia una perspectiva cognitiva, estructural o inclusive generativa, en el cual, primero se racionaliza la lengua para luego usarla en la decodificación y codificación; no obstante en el acontecer del aula, algunas de sus prácticas podrían representar ejercicios de cuestionamiento y emancipación frente a los diversos

discursos a los cuales están expuestos los estudiantes, mismos que a pesar de no estar alineados a una metodología, pueden ser materia prima para la formación en Literacidad Crítica. Aunado a lo anterior, se infiere que dichas concepciones se manifiestan tanto en sus propuestas de diseño curricular de plan de área como en sus prácticas declaradas de clase, por tanto, son estos los escenarios susceptibles de estudio para atender este supuesto.

A manera de conclusión se resume que este capítulo procuró argumentar el problema de las concepciones de los maestros sobre la lectura y escritura desde diferentes contextos, de lo global a lo local, con coincidencias sobre la influencia del giro lingüístico y el lugar preponderante del lenguaje en el desarrollo de la sociedad. Así se expone en los documentos de las organizaciones mundiales para la cooperación y crecimiento económico, con sus respectivas divisiones dedicadas a la educación que, advierten a través de sus informes, sobre el bajo nivel de lectura y escritura los estudiantes en etapa escolar con las consecuentes problemáticas de la interacción social y laboral (UNESCO, 2016).

Esta visión sobre lectura y escritura o no ha sido bien implementada o no funciona de manera generalizada en la diversidad de los países integrantes a estas organizaciones, desde una revisión a los resultados de las pruebas estandarizadas; de todas formas, esta idea de cultura letrada por competencias y niveles hace parte del imaginario de los docentes por causa de la insistencia en que se ubican los lineamientos curriculares emanados de los ministerios y secretarías de educación. La concepción de los docentes de lenguaje sobre la escritura y lectura, antedicha en el currículo y en su práctica de aula, es importante porque determina el paradigma desde el cual se enseñan las dimensiones comunicativas verbales, probablemente también se presenten intuitivamente, prácticas de literacidad crítica no contemplados en la programación.

Por último, es necesario pena revisar teóricamente al paradigma sociocultural de la literacidad crítica para atender la emergencia comunicativa de los estudiantes, quienes hoy por hoy, enfrenten aún más retos lecto-escriturales en la multimodalidad, hipertextualidad y otros

lenguajes mediados por la era digital-informacional, cargada de sus propias ideologías (Cassany, 2005). Para robustecer los marcos de conocimiento científico educativo, pensar otras posibilidades de enseñanza/aprendizaje de la lengua desde el punto de vista ecológico y hacer de las prácticas de aula, espacios asertivos que mitiguen la brecha entre la escuela con la sociedad.

2. CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

El presente capítulo desarrolla los fundamentos del estudio sobre las concepciones de la literacidad crítica en docentes de lenguaje, el cual parte de la revisión de la teoría educativa socio constructivista desde la perspectiva de sus precursores y principales representantes; así también, se expone la apropiación del término en el ámbito educativo y su relación con la pedagogía de la comunicación. En este apartado, también se destaca la afinidad de la teoría educativa mencionada con otros movimientos de pensamiento crítico y el lenguaje, como los estudios de literacidad, los Nuevos Estudios de Literacidad, la Escuela de Frankfurt, el análisis del discurso y las perspectivas emancipatorias relacionadas con género, raza y medio ambiente, entre otros. Todo esto contribuirá a la presentación de un enfoque conceptual de la lectura y escritura desde la perspectiva de la literacidad crítica, las estrategias declaradas para enseñar la cultura letrada y la función del plan del área en la conceptualización del deber educativo como categorías de análisis. Finalmente, se describen las investigaciones previas a nivel internacional, nacional y local que sirven como antecedentes para este estudio y se presenta un breve recorrido sobre la enseñanza de lectura y escritura en Colombia desde una perspectiva legal.

2.1 Teoría educativa: socio constructivismo

Para Valdez (2012) el socio constructivismo interpretado de los trabajos de Lev Vigotsky supera el endogenismo que procede de la teoría psicogenética para abordar el estudio del conocimiento en su construcción desde la influencia social; de acuerdo con el autor, no significa que se omita la perspectiva del acto de conocer como proceso cognitivo, donde se construyen las estructuras cognoscitivas gracias a los estímulos correctos durante las etapas definidas en las investigaciones de Piaget, sino que existen factores aún más influyentes y menos restrictivos a las edades. En este orden de ideas, se reconoce desde el socio constructivismo que la sociedad se presenta como una variable importante para entender cómo conocen sus individuos; esto es así, precisamente por la naturaleza gregaria y comunicativa de los seres humanos.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye a partir del resultado del encuentro

entre los conocimientos previos y la información actual, pero con atención especial a la situación en la que se produce, en tanto estimula diversas variables que permean la acción de aprender que tienen que ver con la influencia del contexto. Por tanto, la realidad social es también un constructo que se erige por la interpretación que realizan los sujetos de ella, toda vez que la cultura y el aprendizaje se influyen mutuamente (Cubero, 2005). En este orden de ideas, el acto de aprender está fuertemente implicado con las relaciones sociales, como sustento teórico, propende por el trabajo colaborativo en el uso de herramientas e información para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Esta manera de entender el conocimiento presenta una doble naturaleza, por un lado, se consideran los factores internos de los cuales habla Piaget con sus investigaciones en psicogenética del aprendizaje, allí se expone el apalancamiento de estos procesos por etapas donde se evidencia además el entrecruzamiento del conocimiento previo con la nueva información. Por otro lado, el rasgo exógeno se propone entender los factores contextuales que permean el aprendizaje y en el socio constructivismo el orden en que acontecen estos procesos es desde lo externo a lo interno, de lo social a lo psicológico. Por ello, no es que la propuesta de Vigotsky sea puramente social, sino que más bien integra y ordena los elementos que participan en el aprendizaje. A esto, pueden llamársele las dimensiones individual y social de la construcción del conocimiento. (Fourez, 2008)

Por lo anterior, podría concebirse al socio constructivismo como la construcción del conocimiento situada en diferentes escenarios socioculturales (Cubero, 2005). Entonces si existen diferentes escenarios y lo exógeno es considerado como variable principal en la construcción del conocimiento, la influencia de las personas (maestros, padres, compañeros) que rodean el acto de aprender tienen mayor grado de responsabilidad o de influencia en la persecución de los objetivos educativos. Esta reflexión fue denominada por Vygotsky como Zona de Desarrollo Próximo y justifica metodologías como el aprendizaje colaborativo, así como

determina los roles de los actores en todo este proceso formativo.

A saber, el estudiante como agente activo de su propio aprendizaje, debe mostrar actitudes necesarias para alcanzar las aptitudes proyectadas, como posibilitar el trabajo colaborativo. Entretanto, el docente presenta un papel de guía es quien elabora las primeras pautas para que el estudiante pueda realizar todo el proceso. La dinámica que surge de la interacción entre docente y estudiante es lo que permite la evaluación del aprendizaje, razón que le imprime características formativas en tanto el docente aprende del proceso de su estudiante y asimismo actualiza su proyección de enseñanza-aprendizaje (Bilbao et al., 2019)

De acuerdo con Hernández (2008) otro rasgo importante del socio constructivismo es su carácter histórico cultural, esta propuesta vigotskiana trata de explicar la naturaleza del desarrollo cognitivo no solo desde la interacción con los otros, sino en la participación activa del sujeto en los contextos culturales que son, a medida que evolucionan, más complejos por las características del lenguaje de acuerdo con la especificidad del entorno; allí el sujeto debe desenvolverse con la ayuda de sus conocimientos semióticos y culturales para intervenir en la historia. A lo anterior se le denomina mediación sociocultural, como categoría que explica el rasgo psicológico del socio constructivismo, porque a mayor grado de participación del sujeto en su contexto con la ayuda de las herramientas y mediadores, tendrá mayores posibilidades de integración para acceder mejor a la cultura, esto por supuesto potenciará las habilidades cognitivas hasta llegar al pensamiento abstracto.

El socio constructivismo es una de las caras del constructivismo, se diferencia de las perspectivas psicogenéticas piagetanas y cognitivistas ausubelianas por sus tres rasgos que le definen; a saber, la construcción compartida del saber por medio de las relaciones asimétricas, la mediación semiótica o la interacción de los significados en las actividades conjuntas y las relaciones de subjetividad e intersubjetividad que se establecen por el aprendizaje con los otros (Serrano & Pons, 2011). De lo anterior se puede interpretar, que la tesis principal del socio

constructivismo es que la interacción con los otros es el elemento central, no solo facilitador en el desarrollo del sujeto, al respecto Castellaro y Peralta (2020) destacan como los productos de aprendizaje colectivo son tan importantes como los individuales; así también promueven la relevancia del contexto como tercer principio del socioconstructivismo, precisamente, sobre este elemento versa el siguiente apartado.

2.1.1 El contexto

El contexto es pilar dentro de la exposición que hace el socio constructivismo para entender cómo se adquiere el aprendizaje, esto es así porque concibe la construcción del conocimiento a partir de la combinación de factores sociales, culturales, históricos y ambientales que hacen parte del individuo. Sobre ello, Castorina (2018) plantea que el aprendizaje sucede en tres niveles que se conectan entre sí: primero se encuentra el nivel micro genético, que aborda la semiosis en las relaciones sociales cotidianas e inmediatas del sujeto, luego se encuentra el nivel ontogenético que sirve para identificar las subjetivaciones de los significados que ofrece la cultura y finalmente el nivel sociogenético, que aborda los significados que produce históricamente la cultura. Todos estos conforman las estructuras del conocimiento del individuo situado y reafirman la perspectiva ecológica del aprendizaje en esta forma de constructivismo, al hablar de significados, es posible inferir como es el lenguaje el adhesivo entre el saber con la sociedad.

La perspectiva del contexto como un elemento protagónico del socioconstructivismo no implica la separación radical con los procesos individuales que son también partícipes en la construcción del conocimiento, lo que otorga a este paradigma una característica moderada, a diferencia de la postura construccionista radical que concibe la subyugación total de los elementos individuales ante el contexto para explicar el desarrollo. Por tanto, no podría decirse que la teoría aquí abordada sea exclusivamente de herencia vygotskyana sino que también procede de los hallazgos neopiagetianos para poder explicar que es de la cultura y por la cultura

que existen construcciones de significados, de lo externo a lo interno.

Sobre lo anterior, el contexto ha sido punto de interés para teóricos del socio constructivismo o estudiosos de la psicología social, se exponen a continuación la síntesis que propone Ribosa (2020); ya de Vygotsky se ha mencionado la importancia del entorno a partir de su hipótesis sobre la Zona de Desarrollo Próximo, que se agrega aquí, también refiere a las posibilidades del estudiante en trabajo independiente o con ayuda, el contexto determina las cualidades de esta zona y su alcance para un individuo, dentro de esta se articulan las herramientas culturales que permiten la mediación, el uso de instrumentos, símbolos y tecnologías que hacen parte de lo sociocultural para el aprendizaje.

También Lave y Wenger, asumen el contexto desde su teoría de la comunidad de práctica, allí el aprendizaje ocurre mediado por la participación de individuos que conforman un colectivo que tienen intereses y objetivos afines, a esto se agrega que las actividades genuinas son imprescindibles para la adquisición del saber. De otro lado Bronfenbrenner, estudia otra clasificación de niveles del contexto para la construcción del conocimiento que van desde el microsistema, que hace referencia al entorno inmediato, hasta el macrosistema, que habla sobre como las influencias culturales y sociales más grandes repercuten en las más pequeñas, por ello mismo en el desarrollo y el aprendizaje.

2.1.2 El perfil del docente socio constructivista

En el ensayo del docente socio constructivista como héroe sin capa de Ribosa (2020) se presenta a manera de analogía cómo debe ser, qué conocimientos debe tener y cómo puede mejorar un docente que se asuma socio constructivista a partir de la figura de héroe según Goethals y Allison (2012); sobre la primera cuestión, se habla a propósito del componente actitudinal en el cual el docente es un facilitador, carismático, confiable, altruista, inteligente y con la fortaleza suficiente para convertirse en mediador para la construcción del conocimiento; luego esto se hace posible porque el docente es altamente competente en su disciplina, como

enseñarla, debe ser un conocedor del entorno, de sus estudiantes en sus aspiraciones e intereses, para saber cómo motivarlo. Para ello, la gestión de aula es importante para construir un ambiente de aprendizaje conjunto cómodo, que también implica en ello dominio en el uso del lenguaje para ayudar a los estudiantes a dominarlo. También, el docente socio constructivista se debe a la acción moral en dos sentidos: primero, porque es modelo de sus estudiantes y sus actuaciones deben llamar a la ética, con sentido de la responsabilidad. Segundo, debe contribuir para que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte en el fortalecimiento de la conciencia social.

De este trabajo analógico puede interpretarse que el rol del docente en el socio constructivismo es el de ser un facilitador en su trabajo, a través de la creación de un entorno adecuado, aunque sea competente, se reconoce como apenas una de las fuentes de conocimiento y más que eso, es guía en el descubrimiento y construcción del conocimiento; para ello, debe convertirse en diseñador de experiencias que posibilitan el aprendizaje, enfocadas en la interacción, colaboración y atención a los problemas reales del entorno. Una de las analogías recurrentes en el socio constructivismo como teoría educativa es la del docente como andamio, porque proporciona apoyo de manera estructurada en cada avance de aprendizaje, a través del ejemplo, la retroalimentación y la orientación. El lenguaje en este espacio es fundamental, porque desde allí se promueve la interacción social, la lectura del contexto, favorece el diálogo y la colaboración para el aprendizaje. Entonces las estrategias didácticas están enfocadas en crear oportunidades para la discusión y el intercambio de ideas.

2.1.3 Socio constructivismo y literacidad

La presente investigación concibe que existen puntos de encuentro entre los estudios de literacidad y el socio constructivismo en lo que respecta a la naturaleza ecológica con que asumen el conocimiento de la comunicación, en ambos casos se defiende la idea que este se construye activamente a través de las interacciones sociales en contextos o situaciones reales. El papel del

lenguaje en esta relación es fundamental, en tanto es herramienta constitutiva en la elaboración de significados realizados y regulados por el mismo entorno; por tanto, el dominio del lenguaje es fundamental para aprender, pero también para intervenir en la sociedad. A continuación, se explora el concepto de literacidad en contraste con la idea de alfabetización, para argumentar su proximidad con la teoría educativa del socio constructivismo.

La literacidad no es alfabetización, este primer concepto analiza las acciones de leer y escribir desde el punto de vista sociocultural; esto quiere decir que, recepcionar y producir textos son actos sociales que se definen por el contexto (Gamboa et al., 2016). Mientras que la alfabetización rememora los procesos cognitivos que intervienen en la codificación y decodificación de los signos en una lengua, la literacidad, además del código, se interesa por el reconocimiento de los discursos, roles de los lectores y escritores, los valores sociales que allí intervienen y las maneras en que el pensamiento se transforma por la interacción de estas actitudes discursivas (Cassany, 2005).

Barton & Hamilton (2010) elaboraron los argumentos para abordar la lectoescritura como prácticas (Literacidad) más que procesos (alfabetización): primero, leer y escribir son un conjunto de prácticas sociales que ocurren en eventos en que el texto es el centro de la interacción, estos eventos tienen lugar en cada ámbito de la vida cotidiana, por ello hay tantas literacidades como contextos. Esta diversidad en la comunicación es regulada por las instituciones sociales; a saber, la familia, establecimientos educativos, colectivos culturales, religiosos, etc. Quienes son las encargadas de modelar las prácticas, unas son más visibles, dominantes e influyentes que otras, como es el caso de las literacidades académicas.

Estos mismos autores defienden la lectura y escritura como prácticas con objetivos socioculturales; cada una de las intenciones comunicativas justifican que las actividades de recepción y producción textual se alineen con estos propósitos, lo que hace a las interacciones más genuinas o significativas. Por otro lado, estudian la literacidad como un fenómeno

históricamente situado, también es normada por las necesidades del momento, ello implica que las prácticas están en constante renovación por el movimiento de la creación de sentidos y los procesos de aprendizaje. A esta última característica Street (2017) la asocia con el estudio antropológico de la comunicación, sobre todo en lo que respecta a las prácticas letradas vernáculas, que son el desarrollo mismo de la literacidad en tanto se manifiestan al margen de las formalidades de las prácticas letradas oficiales.

En Latinoamérica se ha abordado también el concepto de literacidad, para Zavala et al., (2004) es una manera de usar la lectura y escritura con propósitos sociales definidos, por tanto pierde la significación que promueve la alfabetización de leer y escribir con finalidades en sí mismas, comunes dentro de las prácticas académicas. Aparece entonces un giro desde lo cognitivo hacia lo cultural, porque en esta perspectiva el proceso surge por y para la práctica social; es así como desde los noventa se habla en la Universidad de Lancaster sobre práctica letrada como ejercicio de aprender por contacto y repetición de las formas culturales de interacción. Estas prácticas ocurren en eventos letrados, que son los espacios donde acontece la literacidad y la regula, por ello su carácter situacional; entonces, un evento se crea cuando hay un espacio intervenido por el texto.

Desde esta noción, se empiezan a pensar en posibilidades didácticas, pues este giro de lo cognitivo a lo social a partir de la pura concepción necesitará por supuesto de replantear las formas en que se aprende y se enseña la escritura. Zavala (2009) recalca la necesidad de replantear la tipología textual para darle apertura a las literacidades vernáculas, que surgen de experiencias y necesidades cotidianas y que, por ello, no son impuestas ni reglamentadas por las instituciones, como las listas, las cartas, peticiones, Etc. No abstraídas de la realidad, ni en recreaciones ficticias sino para fines propios que el contexto les solicite a los estudiantes. En este orden de ideas, en vez de descomponer textos por sus tipos e intencionalidades, se propende por el análisis de textos en situaciones específicas y sus potencialidades comunicativas.

En este orden de ideas, leer y escribir no serán nociones abstraídas sino verosímiles de tal manera que pese a las habilidades que se adquieren sobre lo letrado no significará que todos los estudiantes serán aptos para la lectura y escritura de cualquier tipo de texto, sino los de su propio interés y necesidad. De allí se desprende una crítica importante a las concepciones institucionales sobre objetivar la escritura que históricamente han proliferado ideas absolutistas de verdades y formatos que son ajenos a lo social y que todos en uniformidad deben aprender, como una forma científica de entender el lenguaje. Desprenderse de esta idea e incorporar diversas literacidades a la escuela, son las estrategias que propone Zavala para afrontar la lectura y la escritura de acuerdo con las emergencias comunicativas actuales, entre ellas, adquirir un pensamiento crítico decolonial.

Dentro de los Nuevos Estudios de Literacidad, Cassany (2005) enumera algunos modos en que los textos se presentan en la cotidianidad: la multiliteracidad se ocupa de estudiar la influencia del desarrollo precipitado de los espacios comunicativos en la virtualidad en el aprendizaje, aquí es posible hablar de literacidad informacional, para analizar cómo el sujeto interactúa con la cantidad y diversidad de los textos en la red. Por otro lado, la biliteracidad se ocupa de los intercambios culturales de un lector/escritor cuando se enfrenta a textos en otras lenguas y finalmente la literacidad electrónica, estudia los cambios semiológicos de géneros y formas causados por el cambio de escenarios comunicativos de lo físico a internet, las interacciones letradas grupales, sincrónicos y asincrónicos.

Los Nuevos Estudios de Literacidad retoman el carácter comunitario de las prácticas letradas, destacan su dimensión social y el rol del ambiente en estas interacciones; al respecto Martos (2014) menciona que la etnografía es el diseño que permite estudiar las prácticas de la sociedad situadas inclusive en entornos tan particulares como los digitales en el mundo contemporáneo, que con cada vez mayor frecuencia los textos se sitúan con funciones muy concretas, cargadas de discursos y relaciones de poder entre los usuarios e instituciones. La

comprensión de la cultura es la comprensión de su lenguaje y en este punto los estudios psicogenéticos o cognitivos no tienen como objeto de estudio la comprensión de los textos que hacen parte de la cotidianidad de las personas y sus dimensiones ideológicas. En la actualidad, los currículos de lenguaje tienden a quedarse cortos frente a la bastedad de análisis que proponen los NEL sobre a la recepción y producción textual. Hasta la actualidad, las actividades de abstracción sobre leer y escribir no han atendido la necesidad de formar estudiantes que entienden, analizan y transforman el mundo; porque se favorece la reproducción de formatos para la escritura -por ejemplo- manual, sin considerar el acelerado desarrollo de posibilidades lecto-escriturales en los entornos digitales.

2.2 Análisis conceptual de las categorías de estudio

2.2.1 Lectura, escritura y literacidad crítica

2.2.1.1 Lectura, escritura, lectoescritura

Para responder la pregunta de qué es la lectura, es necesario repasar el recorrido histórico del concepto, porque no ha sido el mismo en ninguno de los momentos y lugares en los cuales ha tenido lugar esta práctica. En la actualidad, para la RAE (2023) la lectura se trata de la acción para la interpretación del sentido de los textos, no obstante, estas explicaciones son sencillas a un fenómeno tan antiguo como la aparición de los primeros códigos semióticos en Mesopotamia; máxime cuando se suman otras definiciones alrededor del sentido, la interpretación, la acción y la práctica dentro del análisis conceptual del término lectura. Sobre este respecto Maina y Papalini (2021) discuten sobre cómo la significación de este fenómeno en las últimas décadas se ha desarrollado a la par que la cultura, por ejemplo, la noción exclusivista del siglo XIX en la cual, *lectura* era concebida como una actividad prerrogativa a las altas clases sociales circunscritas a las acciones religiosas; sin embargo, ya a mediados del siglo XX junto con el proyecto modernizador, fue importante conseguir que la población fuese alfabetizada y se aprovecharon los estudios cognitivistas para entender cómo, quienes y qué debía leerse.

Estas inquietudes se desarrollaron en la segunda mitad del siglo XX para coincidir en una definición sobre lectura como un acto comprensivo que estaba compuesto por una serie de habilidades jerarquizadas desde lo básico a lo complejo para la codificación y decodificación de los signos (Maina & Papalini, 2021). Al ser jerarquizados, era imprescindible para los estudiantes a alfabetizar, que dominaran los niveles básicos para poder realizar lecturas complejas; por demás las autoras opinan que esta idea se transformó en paradigma porque, hasta la actualidad, pueden observarse en algunos programas o proyectos de lectura que persiguen la mecanización de estas habilidades en secuencia.

Continúa el recorrido con la segunda mitad del siglo que, con las ideas constructivistas de los años sesenta, se modifican las concepciones expuestas hasta ahora sobre lectura e integran al sujeto como ente activo en la recolección de sentidos, pues el término en este periodo se apoya en la psicolingüística para sustentar la noción de interacción entre el texto con el lector para obtener la información completa contenida en las grafías, sintagmas a través de procesos de asimilación semántica. El final del siglo está marcado por la preocupación sobre la lectura situada socio-históricamente y agrega la sociología como disciplina para tratar de comprender este fenómeno desde una perspectiva crítica (Rodríguez, 2017)

Esta interacción de disciplinas científicas, intereses socioeconómicos y demás variantes que intervienen en la construcción de los significados en torno a la lectura, también trascienden a la conceptualización de la escritura, orientadas en algunas oportunidades a la reflexión pedagógica. Esta idea de Pognante, (2006) trata de explicar la proximidad entre los asertos que se han expuesto hasta ahora con la idea de alfabetización, por tanto la escritura fue considerada en la antigüedad como un invento tecnológico que fue la respuesta gráfica para posibilitar la comunicación. Los estudios sobre escritura coinciden con el desarrollo del término de la lectura, puesto que también durante el siglo XX los estudios en psicología del desarrollo promovieron la noción de escritura como un sistema cognitivo para la representación del pensamiento (Ferreiro

& Teberosky, 1991), luego de ello, la capacidad de elaboración simbólica más allá del signo fue la contribución de los constructivistas, que permitieron entender este acto comunicativo como la traducción del pensamiento a la palabra verbalizada.

De esta revisión general, también debe aclararse que existe una diferencia semántica entre decir lectura y escritura como acciones sociocognitivas aparte, a usar la expresión lectoescritura, pues esta se concentra en explicar que ambos procesos se realizan interdependientemente (Montealegre & Forero, 2006), pues no ocurre lo uno sin lo otro: para leer apropiadamente es necesario escribir, se escribe porque se hay lecturas transformadas en conocimiento previo. Por lo anterior, los estudios cognitivistas y constructivistas son los más recurrentes, aceptados o vigentes para comprender significados alrededor de la lectura y escritura.

Empero es necesario mencionar, que los autores recopiladores de las concepciones anteriormente descritas, parecen estar de acuerdo que estas surgen con relación a la educación, específicamente por causa del afán alfabetizador para la población; Es por este motivo que los términos están sujetos al desarrollo tanto de la cultura como de las disciplinas que intervienen en la construcción de los conceptos. Sin embargo, este trabajo se adentra en definiciones que apelan al marco de la literacidad expuesto en el apartado anterior, en adelante se abordará específicamente el análisis conceptual de la literacidad crítica.

2.2.1.2 Literacidad crítica

Para Vargas (2015) la literacidad crítica o, leer y escribir críticamente, comprende las facultades para gestionar todo el cúmulo de información que circula en el ambiente, tener la capacidad de analizar su fiabilidad a través de las fuentes y enfoques presentes en los textos, realizar interpretaciones a partir del contexto, presentar una postura sólida frente a la intención manipuladora de los discursos y producir textualmente a partir de los múltiples modos que ofrecen los medios contemporáneos. De paso, sugiere que previo a la posmodernidad, las concepciones

funcionales de la alfabetización eran útiles por el medio y los propósitos del contexto; sin embargo, la estampida tecnológica del siglo XXI cambió las condiciones en la comunicación, ser funcional ya no sería suficiente para considerar que se lee y se escribe.

Entretanto, Cassany (2005) denomina este concepto como *leer y escribir ideología*, para defender que irremediamente los textos están cargados de subjetividades, porque cada acto comunicativo tiene un autor situado con su realidad, ideas, juicios e intenciones; así que finalmente toda literacidad requiere criticidad o la capacidad de gestionar estos elementos subyacentes del texto que conforman la ideología, las diferentes perspectivas, miradas o posturas sobre la realidad. El autor también aclara, que es importante desproveer el término ideología de impresiones peyorativas, como es común entre las conversaciones cotidianas, porque lo negativo es la incapacidad para leer, discutir, impedir, atender o aportar a las ideologías circundantes.

Para ser crítico, el autor propone – como se sintetiza en la Tabla 1- tres grandes elementos que caracterizan la literacidad crítica: situar el texto en contexto, reconocer y participar en discursos y la valoración del impacto de los discursos en la sociedad.

Tabla 1

Elementos para ser crítico en la interacción con los textos

Situación del texto en el contexto.	<p>Identificación del propósito del texto de acuerdo con la situación social.</p> <p>Reconocimiento del contenido incluido y excluido. Porque es intencional el uso de algunos datos y la exclusión de otros.</p> <p>Identificación de las voces incluidas y excluidas a partir de las referencias.</p> <p>Reconocimiento de las características formales de la voz del autor y su posicionamiento ideológico.</p>
Reconocer los discursos y participar en ellos.	<p>Realizar procesos de interpretación textual desde el reconocimiento del género discursivo.</p> <p>Identificación de características sociales y culturales del género discursivo. Qué prácticas letradas se desarrollan en este género.</p>

Ponderar el impacto de los discursos en la comunidad.

Concienciación de: el contexto o situación del lector y la característica individual de su interpretación.

Medir las posibles interpretaciones de los otros, los próximos y las autoridades.

Nota. Adaptado de *Literacidad crítica: leer y escribir ideología* (Cassany, 2005)

El abordaje conceptual de la literacidad crítica comprende también la lectura crítica, pero es importante hacer salvedad que la literacidad crítica implica – además de leer – prácticas de escritura participativas y otras situaciones comunicativas en que el texto se presenta de manera oral; mientras que, el concepto de lectura crítica presente en lineamientos curriculares y por tanto promovido en la educación oficial, contiene en su definición sentidos que se le asocian a la perspectiva cognitivista que no son ingenuos, sino que sirven a los propósitos del actual sistema de producción. Ejemplo de ello, es la definición del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación, sobre este componente de la prueba estandarizada nacional para estudiantes de media en el cual la lectura crítica es una competencia de comprensión que permiten el aprendizaje de posturas críticas sobre un texto, aunque no tengan conocimientos previos sobre el tema en el mismo (ICFES, 2021).

Establecer estas diferencias entre lectura crítica y literacidad crítica es importante para este trabajo de investigación porque se ocupa de las practicas letradas críticas como una forma emancipatoria ante las dinámicas dominantes de los sistemas y en este sentido, la lectura crítica como se concibe dentro del proyecto educativo colombiano, responde de una manera pasiva ante la cantidad de discursos que aparecen precipitadamente por el impulso de los entornos digitales, que conectan al mundo a través de textos que se presentan con diferentes modos, lenguas y lenguajes. Para entender cómo debe formarse un estudiante en literacidad crítica Cassany y Casstellà (2010) realizan una comparación entre ser un lector acrítico y un lector crítico como se sintetiza a continuación:

Mientras que los lectores acríticos realizan lecturas por obligación, razón que genera

interacciones textuales literales, planas, descontextualizadas y desinteresadas por las creencias que subyacen en el texto y por tanto favorecen pensamientos absolutistas por la cualidad de creer en información como la explique cualquiera; un lector acrítico prefiere la simplicidad de la poca información porque presenta una naturaleza pasiva, desinteresada por las formas, el lenguaje, los puntos de vista o la argumentación. En cambio, los lectores dentro de la literacidad crítica son interesados por las complejidades del contenido y la forma del texto, se apoyan en el contexto para identificar la precisión de la información, realizan interpretaciones que dialogan con el texto, comprende la condición relativa de los puntos de vista, se cuestiona por la veracidad de la información por el grado de coherencia en cómo se presenta y los beneficios para los implicados en el texto, se preocupa por la precisión de la información con su matices y por ello evade el resumen que elude aspectos importantes; además, maneja cantidades significativas de información de la cual puede sentar su posición, un lector crítico está interesado en su derredor y lo reconstruye a través de los significados de las palabras. Finalmente, hace algo con el texto luego de que ha interactuado con él, tiene una actitud activa e interactiva, si memoriza, pero no por obligación sino por placer.

Lo crítico en la literacidad presenta tres concepciones constitutivas, continúan Cassany y Castellà (2010), la perspectiva tradicional cuya base es que los expertos son los intelectuales elegidos para hallar la interpretación canónica del texto a partir del encuentro más acercado a la intencionalidad del autor, las condiciones históricas y los factores sociales; además de ello, las interpretaciones alternativas deben sustentarse con estos elementos contextuales para evadir el error. Por otro lado, la perspectiva psicológica, se apoya en los procesos cognitivos de la comprensión, como el acto interactivo entre el lector y el texto, es constructivo porque el lector no es tabula rasa, se reconoce en conocimientos previos que le permiten formular las inferencias requeridas para la interpretación; de esta manera, uno de los aspectos de la literacidad reconoce el proceso interno para la reconstrucción de la información. Finalmente, el tercer elemento aborda

la perspectiva crítica que se funda por las intenciones y sentidos conformados por lo sociocultural que determinan las aplicaciones situadas de los textos, nutridos de factores políticos, históricos y locales, la interpretación del texto es las múltiples interpretaciones del contexto en dos orientaciones: lo sociocultural cuyo énfasis es la criticidad para comprender los discursos que organizan ideológicamente los tejidos de la sociedad y lo sociopolítico que se concentra en la acción social del texto.

La palabra que destaca de la exposición de componentes que integran la literacidad crítica es la acción, porque permite terminar de dibujar la línea que le separa de la lectura crítica. De acuerdo con Izquierdo (2019), la escuela anglosajona fue la primera en estudiar la literacidad crítica como campo de estudio para analizar la relación entre poder y discurso desde autores como Lankshear y McLaren (1993) así como estudios sobre la defensa de la identidad de los invisibles en la sociedad (Ogle, Klemp y McBride, 2007). La acción que persigue la literacidad crítica es la de resistencia ante dinámicas opresivas y de dominación en los textos que promueven discursos oficiales, enfrentarlas u ofrecer soluciones frente a los sistemas de poder.

Para la literacidad crítica, la lengua es importante como medio de los discursos constituidos por la dimensión socio-histórica inmersa en los significados que transporta, persigue la identidad libertaria de los usuarios de esta lengua gracias a la acción transformadora de su realidad y la sociedad cuando el sujeto lo considere necesario (Machado et al., 2011), en el trabajo citado se propone la discusión de una educación desde la literacidad crítica y la enseñanza comunicativa, esta última es de tradición psicológica, lingüística, se apoya en el enfoque por competencias para mejorar la comunicación social. De otro lado, la literacidad crítica es de tradición postestructuralista y relacionada con la pedagogía crítica, tiene como objetivo propender por el desarrollo de la conciencia crítica social para la reconstrucción -mediante el diálogo- de las realidades. A continuación, se amplían los fundamentos teóricos que enriquecen la perspectiva crítica.

2.2.1.1.2 Fuentes del pensamiento crítico

La preocupación por lo crítico no es reciente, el mismo Cassany (2005) rastrea las fuentes desde las cuales entender la teoría crítica en las diferentes disciplinas del saber. Acude a la escuela de Frankfurt del cual hacen parte Adorno, Horkheimer y Habermas que hablan desde la primera mitad del siglo XX, acerca de la necesidad intelectual de no aceptar ideas, acciones y relaciones sociales que prolongan la dominación. Esta escuela del pensamiento asume las dinámicas capitalistas desde la modernidad como perjudiciales para el juicio espontáneo del sujeto, la aceptación acallada de las normas que plantea el actual sistema de producción, la separación por clases o la defensa del estado de dominación, son las preocupaciones que debe transformar un sujeto crítico (Tobar, 2020).

Desde la pedagogía Paulo Freire impulsó un proceso de alfabetización que mejor podría denominarse práctica, porque sin intención se suscribió a la perspectiva de la literacidad, al privilegiar el contexto para garantizar la adquisición del código verbalizado mientras se analizaba ideológicamente las condiciones de los iletrados que fueron sus sujetos de enseñanza-aprendizaje. Expuso que un analfabeto no es culpable sino víctima de un sistema que no se beneficia de comunidades empoderadas por la palabra debido a la capacidad crítica y transformacional de esta propuesta educativa (Cassany & Castellà, 2010).

Los estudios socioculturales están presentes en el pensamiento crítico por la intención deconstructiva de los discursos dominantes; por tanto, pertenecen a esta categoría de estudio los postulados feministas, decoloniales, ecológicos, antirracistas entre otras voces que plantean los conflictos sociales desde los diferentes puntos de vista en que aparece, con la intención de mostrar y desarrollar criticidad frente a los valores dominantes e institucionales que tienden a generalizarse sobre la diversidad. Estos estudios no pretenden la separación social, sino que persiguen la reconstrucción de la realidad a partir de las representaciones sociales compartidas.

El Análisis Crítico del Discurso, desde autores como Van Dijk (1999) o Meyer (2003) se

suman al estudio de la criticidad como un elemento imprescindible para generar voces de resistencia ante las desigualdades sociales, promueve el empoderamiento a los menos favorecidos dentro del marco de la justicia y los derechos de trato igualitario. Desde la mirada postestructuralista de la filosofía, pensadores como Derrida o Foucault motivan la reflexión sobre las relaciones de poder a partir de las significaciones en la lengua y la perpetuación de la dominación a través de ella. La emancipación entonces se consigue a través de la palabra.

2.2.2 Concepciones de los docentes

Este análisis parte del hecho que los estudios sobre concepciones ha sido originalmente de corte cognitivo; sin embargo, la acepción que se articula con mayor naturalidad a las características socioculturales de este trabajo, es el que presentan Giordan y De Vecchi (1988) para los cuales, el acto del aprendizaje es también situacional. Su interpretación del término alude a que un concepto, más allá de una imagen mental de la realidad, se vincula a los saberes a las situaciones, forman parte de la identidad que a su vez está arraigada en la cultura en la que interactúa un sujeto. Pese a que las concepciones se basen en una reconstrucción individual del mundo desde la experiencia y las interacciones, también están constituidas por recuerdos sociales y emociones que se entrelazan en tramas que explican o modelan la vida misma. La justificación que dan los autores para esta característica cultural de un término de origen cognitivo es que los juicios compartidos nacen por concepciones que se construyen parcialmente por el individuo pero desde el colectivo, esto es aprendizaje y otros, de acuerdo con los autores, lo llaman sentido común.

Las concepciones del aprendizaje son tan importantes como las concepciones de la enseñanza; en tanto este cúmulo de experiencias, saberes e ideas, repercuten significativamente en qué y cómo aprenden los estudiantes (Larguero & Blandón, 2001). Estas pueden ser implícitas o explícitas respecto a los diferentes elementos que están presentes en su labor formativa; respecto al caso particular de este estudio, sobre la literacidad crítica que, pese a no ser abordada

directamente, puede estar presente en sus formulaciones del plan de estudios y sus discursos en el aula. Cobo (2019) hace referencia a que las concepciones explícitas son aquellas que se pueden extraer metodológicamente del entramado curricular: ya sean planes de estudio, planes de área y planes de aula; entretanto, las concepciones implícitas requieren de mecanismos como la entrevista porque hacen parte de sus idearios más privados.

Hernández (2013) define este fenómeno desde la explicación sobre cómo se crean las concepciones docentes, que surgen primero por sus concepciones personales porque se reconoce en su calidad de sujeto social, cultural e histórico-político; además de sumarse su bagaje profesional que incluye su formación pedagógica y los conocimientos disciplinarios de la carrera. El estudio del pensamiento del profesor se justifica en la injerencia que tienen sus concepciones en las formas de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en la clase, que no son necesariamente notorias en el diseño curricular pero que repercuten en los resultados visibles del proceso educativo.

De este modo, las concepciones de los docentes sobre literacidad crítica están implícitas en su propio marco de referencia, porque hace parte de conocimientos que se han ido integrando a lo largo de su práctica académica y experiencial (Giordan & De Vecchi, 1988); que de paso sea dicho, permite al docente replantearse su deber, allí es donde tiene lugar la Literacidad Crítica. Esto quiere decir que las concepciones tienen como cualidad la transformación con el tiempo y las vivencias, a medida que el mismo lenguaje, la educación y la cultura lo moldean. Estas características inicialmente concebidas por Giordan, exhiben la teoría de las concepciones delimitada desde el cognitivismo, fue así inicialmente porque explicó cómo se determinaban las concepciones a partir de que estas presentan naturaleza de red semántica, cuyas intersecciones son los marcos de referencia que permiten las operaciones que generan significados.

No obstante, para Morales (2002) estas estructuras son tan cognitivas como sociales, culturales y epistémicas, también son individuales y colectivas, participan activamente para

orientar al sujeto en la elección de caminos o decisiones pedagógicas; así que las concepciones son construcciones que permiten crear y operativizar otras construcciones. Irremediablemente, las concepciones, al ser socioculturales, estarán compuestas de una serie de creencias, preferencias y significados particulares resultado de las vivencias. Esto, transportado a la enseñanza de la literacidad crítica presenta una complejidad importante, debido a la característica emancipatoria, contextualizada y social de esta perspectiva; es decir que, es mediante el lenguaje que existe la interacción de concepciones, por esto es necesario descubrir si en esta práctica es posible situar su propio pensamiento crítico para la enseñanza de la cultura letrada.

Lo anterior pone en situación que existen concepciones presentes en las elaboraciones del plan de área, que para el caso de la población estimada en el presente estudio es el de los docentes de Lengua Castellana, y pueden encontrarse otras cuando es el docente quien las declara a partir de su práctica de aula. Estos dos conceptos se abordan a continuación.

2.2.2.1 Concepciones en el plan de área de lengua castellana

El análisis de los planes de área en Colombia presentado por Solano et al.(2020) lo define como documento de naturaleza curricular, elaborado particularmente por cada institución educativa de nivel escolar, donde se condensan los objetivos, metodologías, tiempos, elementos de evaluación, estrategias, recursos y mallas secuenciales de aprendizaje para todos los grados en un área del conocimiento obligatorio; en el caso de este estudio, trata de aquel que se elabora para orientar la enseñanza de la Lengua Castellana como asignatura fundamental. El estudio de Solano demuestra que en los planes de área coexisten los discursos y conocimientos de los maestros, porque son ellos los principales encargados de su diseño a partir de la lectura del contexto para determinar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, junto con los mecanismos de enseñanza idóneos en estas circunstancias específicas. Por ello, no existe plan o ruta de Lengua Castellana para todo un proyecto educativo, sino para el caso específico de una institución.

El plan de área en Colombia comprende dos elementos: el sustento teórico desde el cual se orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje y las tablas que contienen referentes de calidad (Estándares Básicos de Competencia, Lineamientos Curriculares, Mallas de Aprendizaje, Derechos Básicos de Aprendizaje), contenidos, objetivos y recursos para cada uno de los grados Cero a Once, para un año distribuido en cuatro periodos trimestrales, en donde se contemplan las posibilidades de aprendizaje. Difiere de Plan de Aula, en tanto este último es un mecanismo del sistema educativo colombiano para planificar las actividades de enseñanza aprendizaje y aplica las orientaciones del Plan de Área que, por demás, debe estar alineado con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), carta general de navegación para las escuelas y colegios (Aguilera & Rojas, 2019). Con estas características, en el plan de área de Lengua Castellana es donde confluyen las concepciones teóricas de los docentes de esta asignatura sobre lectura y escritura, para identificarlas o para rastrear aquellas significaciones próximas a la literacidad crítica.

Es importante reconocer que estos tejidos semánticos depositados en un diseño curricular como el plan de área, no se trasladan directamente a los discursos del docente en el aula; en sus declaraciones frente a lo que acontece en el aula existen otras posibilidades de significación. En el siguiente aparte, se abordan estas concepciones señaladas por los maestros.

2.2.2.2 Concepciones declaradas por los maestros

Como se abordó anteriormente, existen concepciones de naturaleza interna, que pueden hacerse manifiestas mediante la observación o técnicas descubridoras como la entrevista. En este último caso, es donde tienen lugar las concepciones declaradas, como una serie de ideas y prácticas que mencionan los docentes sobre temas por los cuales se les inquiera; de esta forma, estas concepciones pueden también denominarse prácticas declaradas sobre los significados que brotan en entornos genuinos que, para el caso del presente estudio tienen que ver con la enseñanza de la lectura y escritura relacionadas con la literacidad crítica.

Carlino et al. (2013) implementó por primera vez la noción de concepciones en las

prácticas declaradas de los maestros para estudiar sus significaciones alrededor de la lectura y escritura; puesto que ambas posturas (prácticas y concepciones) son dos lados de una moneda que permiten la construcción del discurso educativo del profesor, en tanto no son solo el reflejo de la realidad, sino que permiten construirla y reconstruirla. Como resultado de esta investigación, la lectura y escritura en la escuela ha sido, de acuerdo con las concepciones identificadas, herramientas o utilidades subsidiarias de los trabajos en clase, no necesariamente protagonistas o escenarios para alcanzar el pensamiento crítico.

2.2.2.3 Estrategias didácticas

Estas prácticas de aula en donde existen las concepciones de los maestros también están intervenidas por la planeación de lo que ocurre en la clase; allí tienen lugar una serie de concepciones aplicadas al conjunto de acciones que implementa el maestro con motivo de la enseñanza aprendizaje, a esto hace referencia el concepto de *estrategia didáctica*. Desde Herrera & Villafuerte (2023) son estrategias que ponen en acción la didáctica a través de diversos medios de significación, puesto que están diseñadas para alentar la producción del conocimiento y la adquisición de habilidades a través de diversos métodos, técnicas y recursos que son tan variados o eficientes de acuerdo con las experiencias y conocimientos propios de una disciplina, así como de las lecturas que realiza el profesor sobre las necesidades del estudiante en su contexto.

Para González & Triviño (2018) la elaboración de las estrategias didácticas requiere de alta cualificación por parte de los docentes, pues el objetivo principal es reducir a la mínima expresión los problemas de aprendizaje de los estudiantes. De paso, entienden las estrategias didácticas como un compromiso para potenciar el procesamiento de la información, es decir, que las enlazan directamente con la comunicación en tanto procesos cognitivos que deben ser moldeados desde las prácticas de los docentes a partir de una variedad de recursos y medidas que están acompañadas por la experiencia del educador y su intención de innovar. Lo anterior

también añade una cualidad más a este concepto puesto que alude a la transformación de las prácticas de aula, a través de lo que los autores conciben como alimentación del conocimiento de toda actividad didáctica en el aula.

Para agregar, el concepto abordado hace mayor referencia al proceso de enseñanza pues como actividad requiere planificación y organización en la selección de métodos, recursos y actividades apropiadas para el estudiante lo que otorga características de flexibilidad, reflexión y facilitación para alcanzar el aprendizaje (García & Sánchez, 2022). Por tanto, estas estrategias deben generar atención y motivación a través de la creatividad o el dinamismo; así que también se trata de un proceso acucioso de selección de actividades enfocadas en los intereses, habilidades, necesidades, entre otras adaptaciones que favorezcan la práctica educativa. Se trata, de acuerdo con los autores referidos en este párrafo, de una gestión de los múltiples recursos que debe tener el maestro para llevarlas adecuadamente al aula.

Las anteriores definiciones y características sobre la estrategia didáctica se relacionan con los procesos cognitivos de selección, aplicación y evaluación de actividades en el aula cuyo propósito principal sea la consecución del aprendizaje; sin embargo, el presente documento también estudia las posibilidades sociales de la estrategia didáctica, que de acuerdo con la revisión de las fuentes, también depende de la lectura que haga el docente sobre el entorno, sus problemáticas, necesidades, y también potencialidades en los estudiantes; lo que implica que este proceso es a su vez una práctica sociocrítica del entorno educativo.

2.3 Marco referencial

La investigación en literacidad crítica ha sido un tema de interés desde diferentes enfoques o campos del conocimiento; en este apartado se exponen los adelantos empíricos interesados en conocer desde la pedagogía cómo se asume la literacidad crítica, a partir de la concepción de los maestros y las declaraciones sobre sus prácticas pedagógicas. Lo anterior, en consideración de las categorías de análisis conceptual que aluden a las concepciones que se

presentes en la prácticas mencionadas por los docentes y que muchas veces no están presentes desde el documento normativo del plan de área; sin embargo, es importante aclarar que estas condiciones de estudio no son muchas, porque es un tópico de trayectoria que desde hace poco ha empezado a captar mayor interés dentro de las ciencias de la educación.

2.3.1 Estudios empíricos en el contexto internacional

El primer trabajo que se presenta en esta revisión fue realizado por Cleovoulou y Beach (2019) en él se propuso como objetivo ilustrar las opiniones de los maestros acerca de la literacidad crítica desde su práctica diaria en las aula de primaria, para identificar y comprender cómo las opiniones de estos maestros ofrecen consideraciones para el aprendizaje continuo. De este trabajo se destaca la elaboración de siete principios de la literacidad crítica desde un marco de investigación: el primero de ellos, es que la literacidad crítica se basa en el poder del lenguaje para favorecer la interconexión, el segundo principio se relaciona con la reconstrucción de los textos como proceso de comprensión, pero las interpretaciones son individuales subjetivas e intersubjetivas; también, el tercer principio implica que los textos tienen un propósito y contexto social, estos pueden ser leídos de manera crítica para desafiar las relaciones de poder y las desigualdades sociales. Por tanto, leer y escribir no se trata solo de habilidades técnicas sino de prácticas sociales y políticas, que son hasta cierto punto individuales, pero son sobre todo cuestiones colectivas y comunitarias.

El método elegido para este estudio parte del paradigma cualitativo porque permitió revisar las percepciones de los profesores respecto a la enseñanza de la literacidad crítica en entornos basados en indagación desde (Creswell, 2007). Desde allí se proporcionaron descripciones detalladas y a profundidad sobre las experiencias de aprendizaje que dan cuenta de las opiniones de los maestros de primaria sobre literacidad crítica, los hallazgos y la discusión giran en torno a percepciones sobre literacidad como prácticas para nombrar y renombrar al mundo, encontrar patrones, diseños, complejidades; por tanto construcciones históricas aún en

proceso, así cada educador le da la forma a las herramientas, actitudes a las prácticas de literacidad crítica, con fundamentos filosóficos que sirven de base eventual para sus labores.

Otra revisión que contempla las categorías del presente trabajo analizó el artículo de Mendoza et al., (2020) cuyo objetivo fue explorar la relación de importancia entre la Literacidad Crítica con respecto a la educación en la posmodernidad a partir de las interacciones entre lectura, escritura y pensamiento crítico en el contexto de programas universitarios relacionados al diseño y las artes visuales. El documento se concentra en el análisis del concepto “texto” con la amplitud necesaria para comprender elementos posmodernos presentes en las funciones de la escritura crítica junto con la multidimensionalidad de la lectura; lo anterior favorece el desarrollo de capacidades críticas para la participación responsable en los constructos ideológicos y sociales del entorno máxime en estudiantes formados para las actividades mediáticas. Añade como resultado del análisis teórico, la importancia de la crítica como una práctica que otorga significado al pensamiento y la acción que se manifiesta en escrituras vivas, constantes, contextualizadas o ricas en entendimiento de los discursos circundantes.

Por otro lado, pero respecto a la misma categoría de literacidad crítica y las experiencias de los maestros en el aula se encuentra el estudio de Castellví (2021), cuyo objetivo fue presentar los resultados de una experiencia didáctica desde la literacidad crítica en entornos digitales para desarrollar pensamiento crítico en estudiantes de primaria en la ciudad de Barcelona; este estudio se enfocó en las estrategias de búsqueda y contrastación de la información en internet. Precisamente, la metodología abocó la experiencia didáctica en cuatro sesiones ubicadas para la indagación y reflexión crítica, allí se trabajaron habilidades y actitudes relacionadas con la literacidad crítica digital, para ello se propuso una búsqueda de información en internet sobre problemas sociales reales de la villa ficticia “Villaduda” del cual se crearon páginas y cuentas de redes sociales donde se publicaron noticias con posiciones ideológicas y puntos de vista en estos textos.

Luego de la experiencia, se aplicaron dos cuestionarios para que los estudiantes se plantearan la acción ante una problemática social importante de la cual debe hacer su investigación para proponer soluciones. El análisis de la actividad dio lugar a la categorización del alumnado entre acrítico y crítico, en esta última categoría se observó desarrollo en el pensamiento crítico de un grupo de estudiantes que fue progresivo a lo largo de las seis sesiones; esto fue valioso por las posibilidades de los entornos digitales como oportunidades para favorecer el pensamiento crítico frente a la sobreinformación y desinformación en internet. Esto último justifica la urgencia de promover actividades que desarrollen actitudes críticas de análisis y evaluación de la información que circula en la red.

De otra parte, se examinó la investigación de Canett et al. (2021) cuyo objetivo fue diseñar un Programa de Aprendizaje que incorporara estrategias didácticas para el fomento de la literacidad crítica desde una perspectiva de género en estudiantes de docencia en Lengua y Literatura de la Universidad Autónoma de Baja California. En la consecución de este objetivo, se optó por el enfoque mixto de investigación que, desde lo cuantitativo, se propuso un cuestionario a los estudiantes de Docencia para identificar sus conocimientos, percepción de pertinencia e interés sobre literacidad crítica y enfoque de género; en el aspecto cualitativo se procedió con análisis de contenido al plan de estudios de esta carrera para contrastar con la bibliografía y las encuestas para que con esta información pudiera realizarse la PUA. Los resultados de esta investigación comienzan por mostrar que el plan de estudios no contempla ni en temas ni en perfil de egreso una perspectiva de género o de literacidad crítica para los estudiantes; que por demás, demostraron tener pocos conocimientos ni habilidades críticas para analizar situaciones de discriminación; por tanto el diseño de PUA con este enfoque es necesario teniendo en cuenta que es deber de la facultad de educación formar a los futuros formadores de ciudadanos.

Se expone también el trabajo de Jiménez et al. (2020), que es un estudio respecto de cómo se promueve y construye el pensamiento crítico en la primera infancia dentro de centros

educativos estatales de Santiago de Chile. La metodología utilizada parte de un diseño mixto con alcance exploratorio descriptivo, para la posterior realización de triangulación concurrente (DIATRIC), para responder a las preguntas por la promoción de la literacidad, pensamiento crítico, su relación entre sí y – lo que respecta al presente trabajo- cómo intervienen las concepciones de los docentes sobre los procesos de literacidad y pensamiento crítico para finalmente ofrecer opciones para mejorar las prácticas pedagógicas desde estas preocupaciones de la literacidad crítica.

Los resultados de esta investigación permitieron identificar que los docentes si tienen concepciones sobre literacidad crítica; sin embargo, se presenta divergencia entre sus discursos y prácticas pedagógicas en este respecto, pues en ellas no se promueven las suficientes actividades para desarrollar pensamiento crítico en los niños y niñas de primera infancia, como si los maestros no concibieran que los niños no son sujetos capaces de comprender las ideologías del entorno, esta interpretación es uno de los factores identificados como inhibidores de las prácticas pedagógicas para el fomento del pensamiento crítico; así que culmina el estudio con las recomendaciones de promoción en el discurso de los maestros un vocabulario preciso para la realización de preguntas auténticas y abiertas para la primera infancia, el trabajo colaborativo entre educadores y la investigación en estrategias didáctico-metodológicas para el pensamiento crítico en esta etapa del ser humano.

El siguiente trabajo elegido para la presente revisión de estudios empíricos relacionados con las categorías de literacidad crítica (LC) y estrategias didácticas, es el realizado por García y González (2019) de la Universidad de Málaga, este documento trata el tema de la literacidad crítica en la formación de docentes para Educación Infantil (EI), por tanto se apoya en el enfoque cualitativo para identificar qué entienden los futuros docentes de EI sobre literacidad crítica y cómo estas interpretaciones son plasmadas en sus propuestas didácticas; para ello, se utilizaron diferentes métodos como las observaciones, entrevistas y análisis documental de los diarios de

prácticas, portafolios de la asignatura y retroalimentaciones a las prácticas docentes. Los resultados de esta investigación identificaron que existen creencias paradójicas como que el concepto de literacidad crítica es un elemento apartado del currículo, que es inclusive un obstáculo en la tarea educativa; también se encontró que en las estrategias didácticas se presenta un desentendimiento de las problemáticas del entorno, desde el discurso los docentes no abordan la LC como conducente al análisis, interpretación y cuestionamiento de los aparatos culturales que se llevan al aula.

Posteriormente se analizó el artículo resultado de la revisión teórico bibliográfica elaborada por Canett et al. (2021) de la Universidad de Guadalajara, para estudiar y analizar desde diferentes fuentes los conceptos asociados a la literacidad crítica y el enfoque de género, para discutir también las técnicas de esta tendencia teórica en la pedagogía de la literatura crítica; el objetivo central fue ampliar los aspectos clave de Vásquez (2017) e incluir el enfoque de género propuesto por Moreno (2000), desde las técnicas aplicables de LC elaboradas por Cassany (2006) junto con las reflexiones de pedagogía de la literatura crítica de Borrshiem-Black et al. (2014). Como objetivo subsidiario se trata de proponer pautas para trabajar el enfoque de género desde la literacidad crítica de manera transversal en todas las asignaturas. El resultado de estas interpretaciones cruzadas fue la creación de un modelo didáctico que se compone de tres áreas: 1. La búsqueda del contexto sociohistórico de las obras, 2. El reconocimiento de los aspectos estructurales de acuerdo con el género literario y 3. Favorecer el espacio de discusión y reflexión sobre el texto, contexto, autor, pero también del propio lector.

También la Universidad de Guadalajara presenta otro artículo de interés, en este caso específico, sobre literacidad crítica en las redes sociales virtuales. Aquí Benhumea y Velasco (2021) se proponen analizar la LC en estudiantes universitarios para evaluar sus percepciones sobre cómo se comportan en términos lectores y de acceso a la información, también respecto de los procesos de comprensión de los datos obtenidos en las redes y cómo reaccionan ante las

noticias que se encuentran en estos medios. La metodología usada se suscribe al enfoque mixto con diseño transversal en el que se aplicó un cuestionario integrado por dimensiones de la literacidad crítica descritas en las opciones múltiples, selección múltiples y escala de valoración. Las preguntas estuvieron dirigidas a indagar los hábitos de los participantes sobre el uso que dan a los medios, el tiempo de exposición, frecuencia de uso, tipo de información frecuentada y compartida, así como las preferencias de interacción (comentar, compartir, reaccionar). Otra parte del instrumento se encargó de analizar la evaluación que realizan los estudiantes de la forma y contenido de la información en redes sociales virtuales.

Ahora bien, los resultados obtenidos en este trabajo demuestran que un alto porcentaje de los estudiantes prefieren informarse en las redes sociales virtuales por la naturaleza inmediata de la información, la rapidez, accesibilidad, ausencia de censura; aspectos que son indicadores de indiferencia sobre la calidad y veracidad de la información, que solo se exige cuando deben consumir documentos científicos. La naturaleza de los estudiantes tiende a la acriticidad en tanto aceptaron el cuestionario superficialmente, no comentaron razones que sustentan sus respuestas; por otro lado, se percibieron carencias en literacidad informacional por la falta de evaluación a la información cuando acuden a las fuentes bibliográficas.

El trabajo a continuación es valioso en tanto comparte con este documento las categorías de análisis: Literacidad Crítica y Estrategias Didácticas. Sandoval y Zanotto, (2022) se preguntan en la enseñanza de la LC en el nivel secundario de México, para ello desarrolla una investigación con enfoque cualitativo que consistió en el análisis de contenido al plan de estudios de español para el grado tercero de secundaria; también se realizaron entrevistas semiestructuradas a nueve docentes de educación pública para contrastar los discursos tanto en el currículo como en las estrategias didácticas las concepciones de literacidad crítica.

Los resultados de esta investigación incluyen primero lo hallado por el análisis conceptual del currículo, que se incluyen elementos como la importancia de la evaluación de la veracidad de

la información leída como escrita, también contempla la identificación de las voces presentes y omitidas en los textos, la identificación de intenciones-propósitos de los autores, sus ideologías, así como la propensión por demostrar una posición crítica frente a los discursos. Respecto a las estrategias didácticas de lectoescritura, las prácticas de aula de los docentes demostraron que ellos no realizan las acciones anteriormente descritas en el plan de estudios, generando una incoherencia entre lo enunciado y la práctica.

2.3.2 Estudios empíricos en el contexto colombiano

El primer trabajo revisado en el contexto de Colombia está escrito en inglés, porque se enfoca en experiencias pedagógicas desde la biliteracidad crítica; es decir, el aprendizaje de una segunda lengua desde una perspectiva crítica. Chaves y Chapetón (2019) propusieron la creación de clubes de lectura en inglés con enfoque crítico como excusa para promover prácticas de literacidad; se enuncia como práctica pedagógica exitosa en la capital del país. Metodológicamente la experiencia se soporta en una interpretación emancipatoria del currículo, el lenguaje y el aprendizaje como prácticas sociales, culturalmente situadas. El aula, se convierte en el espacio idóneo para la socialización de la reflexión ideológica y los estudiantes, son a su vez los sujetos que son alentados a participar de la lectura más allá de los elementos generativos o estructurales, para concentrarse en la reconstrucción crítica de ellos significados.

De otro lado, se encuentra la investigación de Morales (2021) que se propone caracterizar las prácticas de literacidad crítica en estudiantes de secundaria en el departamento de Casanare Colombia, para luego realizar acciones de fortalecimiento de las literacidades críticas desde la interdisciplinariedad para finalmente describir el impacto en los estudiantes; todo lo anterior en el marco del fortalecimiento de las prácticas de comprensión y producción textual. La metodología de investigación se sustenta en el paradigma cualitativo crítico social, que justifica la recolección de la información mediante observación, también el uso de entrevistas para identificar las percepciones de los estudiantes respecto a sus propias experiencias de lectoescritura hasta

identificar aquellos elementos relacionados con la LC. El estudio también se sirvió de caracterizaciones que clasificaron los niveles de lectura de los estudiantes y las frecuencias de las prácticas letradas.

Los resultados coinciden en que los hábitos de lectoescritura son incipientes, por tanto, lo que corresponde a la estructuración de la información es insuficiente debido a las pocas herramientas o técnicas de estudio, que por demás se revisten de obligatoriedad o institucionalidad, esto genera rechazo por parte de los estudiantes. No obstante, la intervención pedagógica que propendió por la Literacidad Crítica obtuvo resultados prometedores en tanto los datos compartidos en los textos de los talleres, tenían que ver con las realidades socioculturales de la población estudiantil, lo que motivó lecturas y escrituras genuinas, atentas y profundas por la necesidad de reconstrucción de su propia realidad, lo que estimuló el pensamiento crítico de los estudiantes en interacción con los otros.

Otro trabajo que se relaciona con las categorías de análisis en el contexto nacional es el desarrollado por Mora y Valencia (2021) específicamente por la relación de las prácticas de enseñanza sobre lectoescritura en los docentes que invisibilizan las prácticas de literacidad de los estudiantes. Este estudio precisamente se propone reconocer cuáles son estas prácticas de literacidad infantil poco aprovechadas en la educación primaria de una escuela en Medellín. Así también, para llegar a la afirmación anterior se realizaron encuestas, análisis documental, cuestionarios a la comunidad educativa, matrices de análisis a las planeaciones y test de contrastes a los desempeños en literacidad escolar, crítica y digital en estudiantes con bajo desempeño. En términos generales, el resultado de la investigación identificó las brechas sociales, culturales y pedagógicas entre las prácticas de los docentes de lenguaje y la multiplicidad, multimodalidad y naturaleza crítica de las prácticas de literacidad de los niños en sus entornos cotidianos fuera de la institución; esto también significa, que la escuela niega la posibilidad de aprender desde las literacidades digitales que son más afines a los estudiantes.

Desde otra perspectiva, la investigación de Rodríguez (2021) presenta una propuesta de innovación educativa para fortalecer en estudiantes de secundaria, la comprensión de textos y producción de los mismos a nivel oral pero enfocados en literacidad crítica mediadas por las TIC, para ello se propuso identificar las posibilidades de la literacidad crítica para superar problemáticas en la recepción y producción textual a partir de la construcción de escenarios objetivos y virtuales en el entorno escolar, amparados en la actualización curricular de la institución. Esta actualización se sustenta en el modelo de Aula Invertida o Flipped Classroom, que implican una serie de tareas virtuales para socializarse en los encuentros presenciales; que, de acuerdo con los resultados, fueron efectivos para incluir las literacidades críticas digitales en las dinámicas escolares y de paso potenciaron el dominio de la lectoescritura.

2.3.3 Estudios empíricos en el contexto regional

Este apartado desarrolla el análisis de artículos en el departamento del Tolima que se aproximan a las categorías que estudia el presente documento, iniciando por el texto de Rodríguez (2017) que tuvo como objetivo general identificar las representaciones sociales de lectura crítica en los docentes de secundaria que orientan formación ciudadana, con la intención de devolver los significados políticos y democráticos a los actos de lectura, sustentado en la perspectiva teórica de la literacidad en la cual esta se identifica como práctica académica, social, cultural y transformadora. La metodología se suscribió al enfoque cualitativo en tres momentos: etnográfico para aproximar el estudio a 20 maestros de asignaturas como lenguaje, sociales y ciencias naturales, posteriormente se realizó el estudio de caso a las representaciones sociales de los mismos maestros para finalmente realizar el análisis desde la teoría fundamentada con la respectiva comparación, reconocimiento y categorización de las representaciones. El predominio de la lectura como mecanismo de transmisión del conocimiento evidenció prácticas mecánicas academicistas que promueven los maestros en las clases, la segunda concepción comprendió la lectura como transformación del sujeto y el mundo hallada en el discurso, pero no en la práctica

de aula.

Sobre las concepciones de los maestros tolimenses en torno a la lectura crítica, se encuentra el trabajo de Nieto (2018) que se propuso como objetivo general comprender las concepciones de lectura crítica en internet de los docentes de educación secundaria en relación con las prácticas de aula en el municipio de Rovira. El estudio considera relevantes las concepciones de los docentes porque influyen significativamente en las prácticas de aula, que tienden a ser ajenas frente a las situaciones histórico culturales o no participan de las prácticas sociales; por tanto, desde el enfoque cualitativo, persiguió la comprensión fenomenológica de las prácticas de lectura, las concepciones presentes en las prácticas cotidianas de los docentes y sus interacciones a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y guías de observación participante pasiva a las prácticas de aula; lo anterior junto con el análisis documental de antecedentes de investigación posibilitaron la triangulación que arrojó como resultados que los docentes presentaron comprensión limitada sobre la lectura crítica en internet, pues sus concepciones se mantienen en marcos cognitivos, apartados de los marcos socioculturales, por tanto obviaron las características contextuales, políticas e históricas que sitúan las lecturas en internet.

El estudio más reciente de esta revisión, fue realizado por Gómez (2020) que tuvo como objetivo identificar relaciones entre las representaciones sociales de lectura crítica en maestros de Lengua Castellana de secundaria con las políticas educativas de lectura en Colombia; lo anterior con el ánimo de describir estas representaciones y exponer las creencias que los docentes no han reflexionado pero que existen en sus prácticas de aula, permeadas por los discursos que enmarcan sus elecciones didácticas. Este trabajo se sustenta en la importancia de la formación en lectura crítica para el desarrollo de ciudadanos crítico-reflexivos para la democracia, por ello se reconoce la importancia de las representaciones de los docentes como sujetos clave en el proceso formativo.

Para realizar el estudio se utilizó metodología cualitativa con diseño etnográfico que permitiera a través de grupos de discusión con los docentes, entrevistas y análisis documental de las políticas educativas posibilitó la triangulación que arroje desde la técnica gráfica de jerarquización, las representaciones recurrentes en los maestros, las cuales se relacionaron con la lectura crítica como habilidad argumentativa y comprensiva; pero ninguna representación se asoció a la perspectiva sociocultural de la literacidad. En la relación con las políticas educativas de lectura, se reconoció que los docentes las conocen, pero estas tampoco profundizan en los significados sociohistóricos y culturales de la literacidad crítica; aspecto fundamental, de acuerdo con este artículo, para potenciar el pensamiento crítico y prácticas de lectura situadas.

Finalmente, este apartado se concentró en revisar artículos en el departamento del Tolima que estuvieran asociados a las concepciones de los maestros frente a la literacidad crítica en sus discursos declarados sobre el trabajo en el aula, en los hallados afines con estas categorías, fue posible percibir que hay interés en abordar la propuesta teórica de los estudios de literacidad como oportunidad para potenciar las prácticas de lectura, porque no se encontraron estudios sobre escritura, desde una perspectiva responsable con el contexto inmediato de los estudiantes, que además propone superar las brechas entre las instituciones educativas y las necesidades formativas reales de los estudiantes. También es necesario aclarar que lectura crítica y literacidad crítica no son lo mismo, en el segundo concepto está presente la escritura también como práctica interrelacionada con la lectura; mientras que el primero se asocia al pensamiento crítico desde una postura cognitivista; no obstante, en los tres documentos analizados durante este apartado, aproximaron el concepto de lectura crítica hacia las prácticas de literacidad, aspecto que podría interpretarse como incipiente interés en esta propuesta teórica.

A manera de conclusión, este capítulo tuvo como prioridad presentar los fundamentos teóricos que sustentan el estudio de las concepciones de los docentes en el plan de área de lengua castellana y prácticas declaradas de sus clases en las cuáles la lectura y escritura son

protagonistas, máxime cuando estas pueden relacionarse con la literacidad crítica. Para lo anterior se abordó el socio constructivismo como teoría educativa subsidiaria del constructivismo, que se aleja de las perspectivas psicogenéticas del cognitivismo; en este enfoque, se acepta el saber como una construcción, pero este se da de manera colectiva a partir de las relaciones asimétricas entre los sujetos y el conocimiento; Vygotsky fue quien declaró la importancia de la mediación sociocultural intervenida por el lenguaje para garantizar el aprendizaje.

Este marco defendió la proximidad entre el socio constructivismo y los estudios de literacidad que se presentan como una alternativa a la alfabetización, noción cognitivista y psicolingüística, para explicar como la aprehensión de la cultura letrada se da por las necesidades del entorno; es decir, por las interacciones comunicativas a manera de prácticas en eventos situados. Dentro de esta misma postura teórica de la comunicación, se encuentran las literacidades críticas como aquellas habilidades reflexivas que devienen de las prácticas letradas, en ellas los estudiantes comprenden y elaboran discursos cotidianos, tras la gestión de toda la información que está presente en su ambiente, esta perspectiva es emancipatoria en tanto persigue con el proceso formativo, que el estudiante y el maestro presenten posturas sólidas para cuestionar las dinámicas de dominación en los discursos.

También el análisis conceptual se dirigió precisamente a la exploración de las concepciones de los docentes sobre lectura y escritura, presentes en los planes de área y en las prácticas declaradas, porque allí están las ideas, saberes y decisiones de los docentes sobre lo que acontece en el aula, desde la planificación, pero también desde lo que expresan sobre leer, escribir y analizar críticamente los discursos de la sociedad. Diversos estudios demostraron su naturaleza interna y externa, esto quiere decir que las concepciones pueden ser estudiadas desde el enfoque cognitivo, pero también sociocultural. Se reconoció su carácter dinámico, pues se transforman por el tiempo y las experiencias, por esto mismo tanto en la práctica educativa como en los diseños del plan de área, hay variaciones importantes.

Finalmente, la exploración y recorrido de estudios empíricos relacionados con la propuesta vigente en este documento, dio lugar a reflexiones sobre el interés que ha suscitado el estudio del pensamiento del docente y su injerencia en la formación comunicativa de los estudiantes. Algunas investigaciones abordaron el asunto de la literacidad crítica, otros sobre las concepciones alrededor de la lectura y escritura, pero no muchos juntaron estas inquietudes, el caso específico de Colombia, se desarrollaron metodológicamente diversas intervenciones pedagógicas para promover la literacidad crítica, no obstante, se enfocaron en las prácticas de los estudiantes y no en los saberes, creencias e ideas de los estudiantes a este respecto. Lo que permite concluir, que este campo de estudio sobre las concepciones del maestro y la literacidad tiene tareas por delante, sin embargo, ya se han realizado esfuerzos a nivel internacional y nacional para desentrañar estos fenómenos en conjunto.

El anterior ejercicio de escritura presenta en dos capítulos la razón problémica y teórica de la inquietud por las concepciones de los docentes de Lengua Castellana sobre Literacidad Crítica en dos discursos propios de su profesión; a saber, la planeación del área de lenguaje y las ideas que manifiestan llevar al aula sobre lectura y escritura. Específicamente, el primer apartado del documento examina históricamente el problema del pensamiento en los docentes y desde allí se desglosan categorías como concepciones, creencias y representaciones sociales; allí se exploraron las problemáticas del aprendizaje enfocando los procesos que intervienen en la enseñanza, esta perspectiva es cognitivista porque trata de comprenderse el fenómeno educativo desde lo que ocurre con los procesos mentales; sin embargo, la categoría de las concepciones también incluye los elementos externos o socioculturales, que hacen parte del constructo didáctico que realizan los docentes. Por lo anterior, se revisó el desarrollo de este problema en contextos globales, nacionales y locales para el departamento del Tolima.

En el segundo capítulo se realizó un análisis conceptual para entender la teoría educativa del socio constructivismo que acepta el aprendizaje por medio de construcciones que, si bien son

mentales, dependen en gran medida de la interacción con el entorno; esto mismo, trasladado específicamente a la teoría de la comunicación verbal, proponen los estudios de Literacidad, en la medida en que leer y escribir son fundamentalmente prácticas sociales. De paso, el marco teórico ahondó en las categorías de Literacidad Crítica, que se ocupa de la postura crítica de lectoescritores frente a los diversos discursos de su entorno; asimismo, se estudiaron las concepciones docentes en el plan de aula, en sus estrategias didácticas declaradas para finalmente describir estudios empíricos a nivel internacional, nacional y regional relacionados con la literacidad crítica, necesaria de analizar para los desafíos de comunicación verbal de la actualidad en la que circundan abundantemente y a gran velocidad los diversos textos, razón que motiva a la reflexión educativa para la constante actualización del proceso formativo.

3. CAPÍTULO III MÉTODO

El capítulo a continuación da cuenta de la ruta metodológica para la identificación y análisis de concepciones de lectura y escritura relacionadas con la literacidad crítica que poseen los docentes de Lengua Castellana a partir de sus prácticas de aula declaradas y la revisión del proyecto de área del cual han sido diseñadores o actualizadores. Con este objetivo, se eligió el diseño fenomenológico hermenéutico como idóneo en la recopilación de significados que surgen de la interpretación a cuatro fases; además, este apartado enuncia el alcance descriptivo del trabajo y detalla los participantes y escenarios donde tuvo lugar la investigación, así como presenta los instrumentos de recolección de información con sus respectivas estrategias de validez elaboradas a partir de la operacionalización de las categorías. También, se detallan las acciones del procedimiento fenomenológico hermenéutico de Van Mannen (2003) para finalmente indicar el tipo de análisis y las consideraciones éticas resueltas.

3.1. Objetivo

3.1.1. General

Analizar las concepciones de lectura y escritura de los maestros de Lengua Castellana presentes el plan de área y declaradas de sus prácticas de clase, a fin de comprender cómo se articulan con la literacidad crítica

3.1.2. Específicos

- Identificar las concepciones sobre lectura y escritura presentes en el Plan de Área de Lengua Castellana en la Institución Educativa San Luis Gonzaga.
- Describir las estrategias didácticas de lectura y escritura reportadas por los docentes de Lengua Castellana, destacando su vinculación con la enseñanza de la literacidad crítica.
- Explorar cómo se manifiestan las concepciones de lectura y escritura presentes en el Plan de Área, en las prácticas diarias de enseñanza de los maestros de Lengua Castellana

3.2. Diseño del método

3.2.1. Diseño: fenomenológico

Este trabajo se enmarca en el paradigma cualitativo, toda vez que la investigación no se encaminó hacia la medición sino a la interpretación de los fenómenos pedagógicos que subyacen en las concepciones de los maestros de lenguaje en torno a la lectura y escritura. Con este propósito, se seleccionó el diseño fenomenológico, como método que permite encontrar en la experiencias de los sujetos el núcleo de sus significaciones (Creswell & Poth, 2018); en este sentido, los razonamientos, percepciones y las vivencias de una persona, son fuentes de interés para el proceso de comprensión de un fenómeno o concepto, por tanto valúa que las experiencias cotidianas del sujeto junto con los fenómenos inusuales, posibilitan que se genere un proceso más amplio de interpretación desde el individuo investigado y/o del investigador.

Creswell rastrea el origen de la fenomenología hasta el matemático Edmund Husserl (1859-1938), cuyos tratados de ciencia y filosofía llaman a cada proyecto como un trabajo fenomenológico; en él, la esencia del fenómeno es lo que persigue el investigador, esta “esencia” surge de un trabajo que reduce información de declaraciones, afirmaciones, razonamientos, percepciones u otros elementos observables de la experiencia, a todas las significaciones posibles. Hernández et al. (2018) aclara que, dentro de las dieciocho formas de fenomenología, la empírica contribuyó a la proposición de una metodología para interpretar las perspectivas de los sujetos frente al fenómeno de interés, no para generar modelos, sino para determinar similitudes en las experiencias de los sujetos frente al objeto de estudio.

Hernández et al. (2018) lo refieren como la exploración, descripción, comprensión y posterior significación de las experiencias de individuos para descubrir sus características comunes. Con esta premisa, el diseño fenomenológico es idóneo en la presente propuesta metodológica, en tanto las concepciones docentes en sus diseños pedagógicos sistematizados en el plan de área y las estrategias didácticas declaradas desde un punto de vista colectivo,

comprenden un ejercicio de análisis frente a los discursos para identificar estos significados compartidos. No obstante, la fenomenología empírica tiene como particularidad que ofrece un análisis de interpretaciones que elaboran los mismos sujetos de investigación; por tanto, es importante aclarar que esta investigación se desarrolló desde la fenomenología hermenéutica porque otorga, desde los autores aquí citados, un mayor compromiso al investigador para realizar las interpretaciones.

El propósito que persiguió la implementación de este método es el reconocimiento de concepciones sobre lectura y escritura que perviven en la esencia de las reflexiones que realizan los maestros de lenguaje al momento de enseñar comprensión y redacción de textos; es decir que pertenecen a las vivencias que son poco comunicables, sin embargo entre más invariables y representativas resultaron, estuvieron más presentes en sus prácticas de aula, porque es precisamente allí donde puede analizarse la presencia o ausencia de la formación con la perspectiva de la literacidad crítica, en tanto no se trató de denunciar las carencias sino traer de la conciencia, saberes, actitudes y experiencias que estuvieron ligadas al ejercicio de enseñanza para la comunicación desde una perspectiva más socio-cultural que cognitivista.

Por otro lado, esta investigación se desarrolló en las cuatro fases del método fenomenológico hermenéutico que propone Fuster (2019), que inició con el planteamiento de los presupuestos y concepciones teóricas estructuradas en el capítulo seguidamente anterior, esta tuvo como intención reducir el sesgo y liberar la investigadora de prejuicios que pudieran contaminar la interpretación. La segunda fase constó de la recopilación de datos tanto del plan de área como de las experiencias vividas por los docentes para comprender la relación entre vivir y pensar; así también, la tercera fase consistió en la aprehensión de los significados esenciales en las experiencias declaradas por los docentes de lenguaje para traducirlos a códigos científicos. Finalmente, la cuarta fase implicó la integración de estas estructuras en una forma general que dio lugar al texto fenomenológico final, para exponer una interpretación conclusiva del fenómeno.

3.2.2 Alcance del estudio: Descriptivo.

Teniendo en cuenta que el presente estudio se propuso descubrir las concepciones docentes de lenguaje sobre literacidad crítica como sucesos fenomenológicos con situaciones comunes, el alcance elegido fue el descriptivo, toda vez que detalla las características del fenómeno o cómo se manifiestan en un grupo (Hernández et al., 2018). En esta situación, no es posible evaluar alguna correlación porque no trata de determinarse el impacto de las prácticas de enseñanza o las elaboraciones curriculares en lectura y escritura sobre el nivel de pensamiento crítico y habilidades en dimensiones sociales de la comunicación solicitadas a los estudiantes. El propósito fundamental recae es el de detallar las concepciones de lectura y escritura que se aproximan al postulado de literacidad crítica.

En principio, se trata de revisar dentro de las posibilidades de la enseñanza en alfabetización, aquellas que traen a colación prácticas de lectura y escritura que propenden por la divergencia, la conciencia de clases, la participación democrática, el comportamiento en ciudadanía, la capacidad argumentativa, identificación de trasfondos ideológicos, voces en el texto, etc. Lo anterior corresponde entonces al proceso formativo de la comunicación verbal en diferentes dimensiones, cuando el fenómeno es la literacidad crítica, la revisión de todos estos atributos es posible mediante el alcance descriptivo.

3.3. Participantes

La comunidad elegida en el desarrollo de la presente investigación son los 50 docentes nombrados para la Institución Educativa San Luis Gonzaga, repartidos entre ocho sedes que ofrecen educación preescolar, primaria, secundaria y media, todos ellos participan directa o indirectamente en la formación en lectura y escritura de sus estudiantes (Carlino et al., 2017). Este establecimiento de carácter público, ubicado en la zona urbana del municipio de San Luis Tolima, cuenta con un total de 10 licenciados en Lengua Castellana que, por formación, profundización y experiencia desde la básica primaria hasta la media, se convierten en los

integrantes del equipo “Área de Humanidades Lengua Castellana”, encargados de la orientación de las asignaturas de Lenguaje y Plan Lector, son a su vez responsables de la elaboración, actualización o resignificación del Plan de Área de Lengua Castellana, elemento del plan de estudios consignado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), entre otros proyectos transversales que tienen relación con las prácticas de lectura y escritura.

La selección no busca ser representativa como es característico en los procesos de muestreo cualitativo (Hernández et al., 2014). Pero si requiere, según la descripción anterior, de la técnica intencional por informantes clave. La característica principal de esta estrategia es que la selección ocurre por los intereses del investigador alineados a los objetivos del trabajo; es además por informantes clave, en tanto permite la selección de una muestra que ocupa un lugar determinante o están muy relacionados con el fenómeno investigado. La elección anterior se fundamenta en la necesidad de recobrar información de los encargados en el diseño de planes de área de lenguaje, así como ser los principales garantes en la formación de lectoescritores; esto es, los maestros de Lengua Castellana, integrantes del área de Humanidades Lengua Castellana.

3.4. Escenario

El casco urbano del municipio de San Luis Tolima presenta como particularidad que cuenta con un único Establecimiento Educativo (EE) de formación básica obligatoria, este es además de carácter oficial y recibe una población estudiantil integrada por habitantes del poblado y jóvenes provenientes de zonas rurales aledañas; donde tienen presencia cinco de las ocho sedes de la institución; de las que hacen parte: Caimital, Salado, Tomogó, Ospina Pérez y Paraguay. Entretanto, la zona urbana alberga las sedes Carolita, Carlos J. Bonilla y Principal; precisamente de estas últimas es donde tienen lugar de nombramiento los Licenciados en Lengua Castellana adscritos al EE, repartidos así: tres en la sede primaria Carolita, tres en la sede primaria Carlos J. Bonilla y cuatro en la sede básica secundaria y media Principal.

Al considerar que todos los licenciados en Lengua Castellana se reúnen una vez al mes de acuerdo con el calendario de gestión académica por áreas del conocimiento; el espacio fue adecuado para invitarlos a participar en la investigación, con autorización expresa de la directora de la Institución. Pese a que la selección de la muestra fue intencionada, queda constancia de la buena voluntad de los maestros de lenguaje para participar en este estudio, debido a que no implica un uso excesivo de su tiempo ni de intromisión a sus clases.

3.5. Instrumentos de recolección de información

Por las dos categorías a analizar en el presente trabajo; a saber, las concepciones docentes y las estrategias de literacidad crítica, también en correspondencia con la naturaleza fenomenológica hermenéutica desde la cual se estudian dichas categorías, se eligieron como técnicas de recolección de información la entrevista semiestructurada y una matriz de revisión documental, encargadas respectivamente de analizar las estrategias declaradas de los docentes en torno a la lectura y escritura, así como las concepciones subyacentes en los componentes teórico y metodológicos del Plan de Área de Lengua Castellana de la I.E. San Luis Gonzaga; puesto que da cuenta de los aspectos constitutivos y directrices del proyecto educativo en el mencionado establecimiento.

3.5.1 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada se caracteriza por la planificación de las preguntas en el prediseño de un guion; sin embargo, es flexible en comparación con la entrevista estructurada debido a que las preguntas preparadas pueden adaptarse a los sujetos de la investigación, lo que posibilita la exploración del fenómeno a través de los significados que se tejen en los relatos de los entrevistados, pues aportan perspectivas, experiencias y ordenaciones de su visión de mundo (Báez et al., 2020). A lo anterior puede añadirse la cualidad de la entrevista semiestructurada para aproximarse a las experiencias, concepciones y creencias de las personas, razón que

justifica su necesidad en la presente investigación que se interesa por las construcciones conceptuales, pedagógicas y didácticas de los maestros de lenguaje para enseñar lectoescritura. Es en lo que se declara de su práctica que se encuentran sus ideas arraigadas de qué es y cómo debe transferirse las prácticas comunicativas verbales de la comprensión redacción.

De Toscano (2009) explica la capacidad dialógica de la entrevista semiestructurada, porque le permite al investigador recepcionar la información de cómo los sujetos actúan y participan en la reconstrucción de representaciones colectivas a partir de prácticas que se declaran desde la individualidad; ambos elementos, lo colectivo y lo individual posibilitan comprender el sentido social de diversos comportamientos que surgen a partir de los saberes íntimos. Precisamente, el estudio desarrollado se interesa por los conocimientos colectivos de la planificación curricular que se manifiestan en las estrategias que declaren los maestros de lenguaje.

Sobre este tema, es necesario declarar la inexistencia de un guion de entrevista semiestructurada para indagar sobre las estrategias de literacidad crítica que puedan o no usar los maestros de lenguaje; fue necesaria su elaboración, para lo cual se determinaron 12 preguntas surgidas a partir de los indicadores resultado de la exploración teórica de la categoría *literacidad crítica* y las dimensiones que sugiere la lectura que hace Cassany, (2005) de este concepto. Precisamente, en su texto *Literacidad: Leer y escribir ideología* se plantean tres elementos fundamentales, intervenidos por las prácticas de lectoescritura, en la formación del pensamiento crítico de los estudiantes; así las cosas, las preguntas responden al desglose de la categoría teórica, para otorgarle al instrumento mayor confiabilidad en la consecución de los objetivos propuestos en este capítulo del trabajo.

3.5.3 Matriz de revisión de la literatura

Como se abordó en el capítulo dos de este documento, las concepciones de los docentes

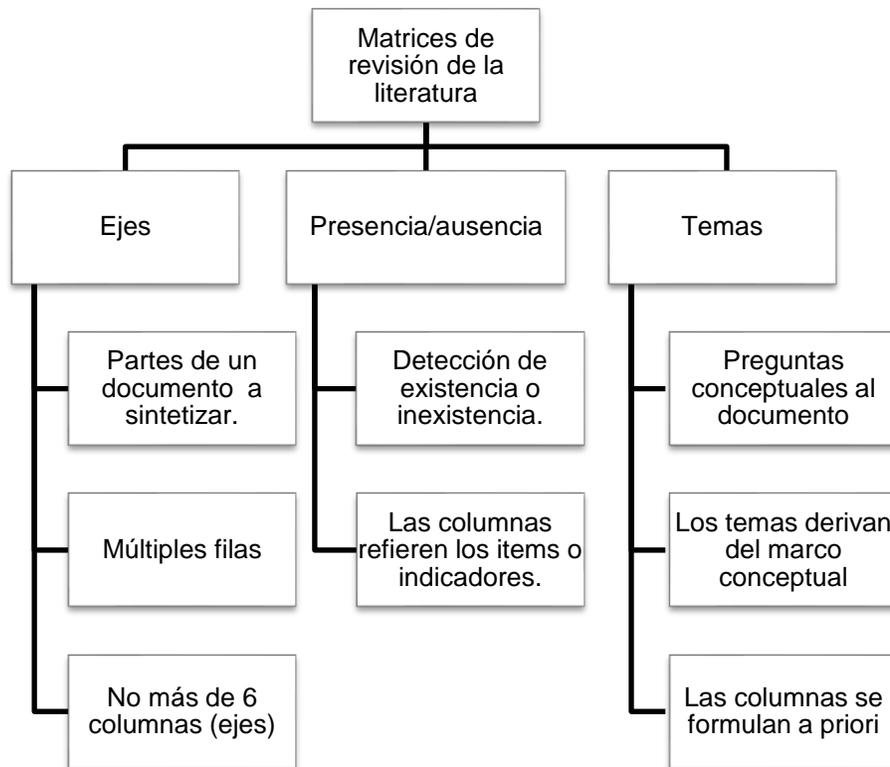
como categoría principal responden a dos elementos: el banco de saberes estudiados y los conocimientos producidos en la práctica de sus contextos de acción profesional. En este apartado, se comprende que ambos elementos, lo teórico y lo práctico, son sistematizados a través del plan de área que, se ha expuesto como un documento de orientación a la práctica pedagógica, es la traducción del proyecto educativo de una institución para un área del conocimiento específica; en esta oportunidad, la de Humanidades Lengua Castellana. Precisamente la operacionalización de las concepciones docentes en el plan meso curricular tienen como dimensiones, el enfoque teórico de su devenir y las decisiones pedagógicas que se asumen en cada resignificación.

Esta justificación sostiene la intención de estudiar las concepciones de los docentes en el plan de área, a partir de la técnica *matriz de revisión de la literatura*, que de acuerdo con Codina (2023) consiste en el planteamiento en forma de tabla en la cual filas y columnas presentan una relación directa con los indicadores o variables de análisis; es decir, las filas dan cuenta de los documentos o segmentos de un documento, mientras que las columnas representan las variables o indicadores de análisis con respecto al objetivo de la investigación documental. Así las cosas, el autor alude a que las columnas se elaboran o determinan a partir de tres estrategias como se resume en la figura 2: los ejes de caracterización que busca rescatar datos comunes en toda la investigación o por los temas específicos abordados en la investigación; sin embargo, en cualquiera de los dos casos, estos indicadores en cada columna permiten dialogar con el documento susceptible de análisis. Garrard citado en Codina (2023) orienta que, la estructuración de la tabla en el análisis por ejes se identifican contenidos específicos en varios documentos para medir su presencia o inexistencia, entretanto el sistema de análisis por temas permite responder a preguntas que se establecen con el documento, como una suerte de diálogo conceptual. Esta forma de revisión de la literatura posibilita preguntas internas como “¿Cómo es abordado el tema de la literacidad crítica en el indicador “metodología? Asimismo, el análisis por

temas presenta como ventaja a este estudio que se elabora de manera deductiva, puesto que las columnas son diseñadas a priori, como evidencia del conocimiento previo de los indicadores resultado de la exploración teórica de la investigación, se rigen desde el marco conceptual y se buscan en el objeto de estudio que, en este caso, se trata del documento titulado *Plan de área de Lengua Castellana*.

Figura 2

Tipología matrices de revisión de la literatura según Codina (2023)



Fuente: Elaboración propia

3.5.3 Validez y confiabilidad de los instrumentos

Para el caso del guion de entrevista semiestructurada que fue creada para la presente investigación, se hizo necesario recurrir a la valoración de expertos que tasaran el impacto de los reactivos frente a la teoría consultada y los objetivos del trabajo. La selección de los evaluadores del instrumento correspondió, sobre todo, al recorrido de enseñanza de la lectoescritura en sus

diversos enfoques teóricos e investigaciones asociadas a las concepciones y/o representaciones sociales de los actores educativos en torno a las prácticas letradas; en términos formales, también fue imprescindible estar titulados como doctores o estar en etapa de candidatura doctoral siempre y cuando demostraran experiencia en el acompañamiento (dirección) de trabajos de investigación a nivel posgradual, para que además de tener experticia en los temas tratados aquí como categorías de estudio, también pudieran ser fuente calificada para valorar instrumentos de investigación.

Lo dicho hasta ahora, responde a la definición de la validación de instrumento por juicio de expertos elaborada por Escobar y Cuervo (2008) en donde un equipo de personas con trayectoria en el tema de la investigación, reconocidos en el ámbito académico como expertos o cualificados para generar una opinión bien informada y con evidencias para generar un juicio o valoración frente al potencial del instrumento para atender el objetivo de investigación. Así que los dos elementos fundamentales en la elección de los expertos son su formación académica pero también la amplitud de su experiencia práctica. Como ventajas, esta forma de validación ofrece calidad importante en las respuestas a los ítems del instrumento, la cantidad de expertos limita los márgenes de error, una vez recibida la aprobación presenta facilidades de puesta en marcha del instrumento con menores requisitos humanos o técnicos; así también es útil para profundizar en temáticas poco estudiadas (Galicia et al., 2017)

Tabla 2

Información sobre expertos que validaron el guion de entrevista semiestructurada (Anexo 2)

Nombre	Formación académica	Años de experiencia	Líneas de investigación
Elsa María Ortiz Casallas	Licenciada en Lenguas Modernas Español e Inglés. Universidad del Tolima Magister en lingüística española. Instituto Caro y Cuervo.	25 años	Prácticas y representaciones sociales de la escritura académica. Comprensión y producción textual en estudiantes de básica y media.

Alex Silgado Ramos	Doctora en educación: énfasis lenguaje. DIE: Universidad del Valle, Distrital y Pedagógica Nacional. Licenciado en Español y Literatura. Universidad de Córdoba. Especialista en docente del español como lengua propia. Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Doctor interinstitucional en Educación. DIE: Universidad del Valle, Distrital y Pedagógica Nacional.	20 años	Currículo de lenguaje. Lecturas, Escrituras y Formación. Pedagogías de la Literatura. Investigación Narrativa en Educación. Estudios de literatura infantil y juvenil Representaciones de la lectura. Pedagogía del discurso.
Andrés Leal Gil	Maestro en artes Universidad del Tolima Magister en educación: línea didáctica de la lengua Universidad del Tolima Candidato a Doctor Universidad Pedagógica Nacional.	10 años	Escritura, Investigación narrativa. Lectura y escritura en la investigación

El proceso de validez para la matriz de revisión de la literatura por temas recurre a la teoría que expone el proceso de elaboración y sistematización de información en tablas alineadas tanto a indicadores conceptuales como a objetivos de investigación (Codina, 2023). De esta manera, el cumplimiento de los requisitos de elaboración de matrices de revisión de Garrard (2022) proporciona, junto con la experiencia personal de la investigadora en el diseño, evaluación y resignificación de proyectos educativos específicamente en el área de humanidades Lengua Castellana; así como la revisión de los referentes teóricos que acompañan una propuesta meso curricular que son parte del trayecto formativo de la suscrita, la posibilidad de recopilar y categorizar la información necesaria para ser contrastada en momento de triangulación. Con estos argumentos, la tabla 2 reúne de los expertos su formación, experiencia docente y trabajo

académico sobre líneas de investigación relacionadas a las del presente documento.

En el apéndice 1 de esta investigación, reposa la matriz de análisis de la literatura que se aplicó sobre el Plan de Área de Lengua Castellana; en este, se extrajeron toda definición asociada a la lectura y escritura para luego clasificarse por colores y o similitudes con la rúbrica de literacidad crítica elaborada a partir de la lectura de Cassany (2005); toda vez que desde lo visual y lo verbal, pudiera identificarse el enfoque predominante en la enseñanza de la cultura letrada, además de identificar elementos aproximados a los tres criterios de la Literacidad crítica.

3.6 Procedimiento

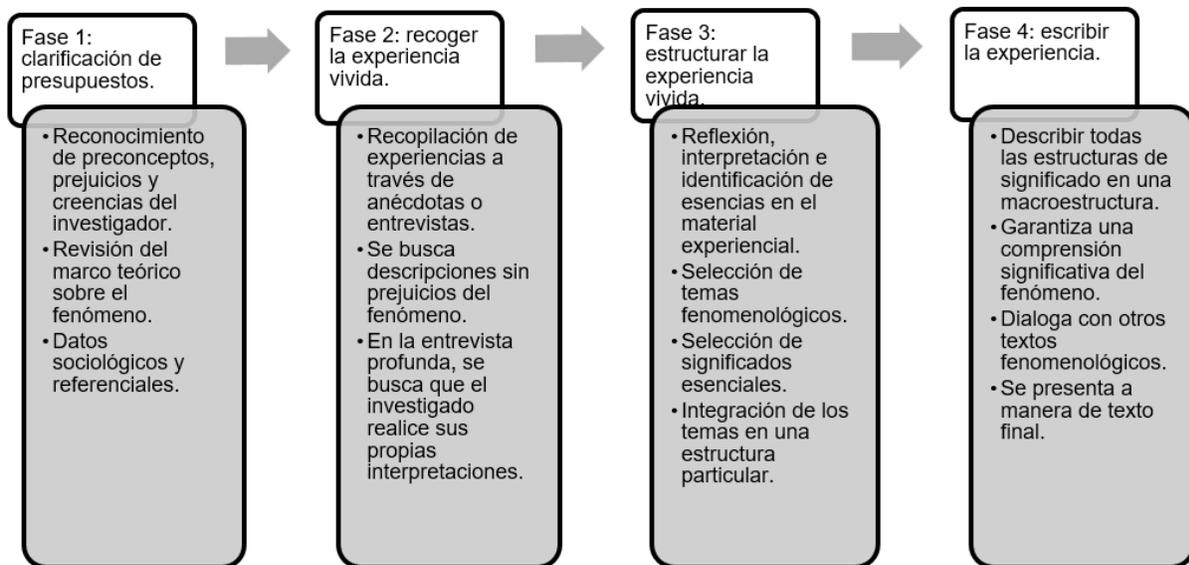
En el caso particular de la fenomenología hermenéutica, tal como la concibe el filósofo canadiense Max Van Mannen, se trata de un método que no se suscribe a procesos rigurosamente delimitados, sino que le asocia a la metáfora del camino que recorre las realidades a través de experiencias vividas susceptibles de ser escuchadas u observadas, allí se exploran fenómenos de difícil comunicación donde se requiere una reflexión comprensiva con los sujetos, por tanto gran parte de la responsabilidad de la investigación recae en el esfuerzo sin prejuicios del investigador. No obstante, para transitar por este camino de la comprensión se hizo necesaria la construcción de una ruta con diferentes procesos del pensamiento, asimilados a los objetivos de una intención investigativa, por ello, el siguiente procedimiento metodológico a cuatro fases parte de la lectura sistemática de Van Mannen que realiza Fuster (2019).

De acuerdo con Fuster (2019) la primera fase se encarga de erradicar las preconcepciones y prejuicios del investigador para que no intervengan en los procesos de interpretación de las experiencias a retomar; para ello, la revisión de la teoría tiene como función comprender estructuralmente los sentidos de los actos visibles de los individuos del estudio. En consecuencia, la segunda fase estará disponible, porque será posible recopilar las experiencias personales a través de herramientas como las entrevistas conversacionales, anécdotas o relatos

experienciales que darán paso a la construcción de descripciones. La tercera fase es una observación sistemática a través de la categorización de los aspectos más relevantes identificados en las realidades expuestas para finalmente, establecer en la cuarta fase el ejercicio de escritura reflexivo sobre las experiencias descritas, para integrar los temas en una estructura general que dibuje la esencia del fenómeno, tal y como se ilustra en la figura 3.

Figura 3

Fases del método fenomenológico hermenéutico. (Fuster, 2019)



3.6.1 Fase 1: clarificación de presupuestos teórico-metodológicos

La construcción de un marco lógico desde el cual los prejuicios de la suscrita fueron evidenciados a través del diálogo construido en los dos primeros capítulos del presente trabajo, donde se abordan el estado de la cuestión sobre las concepciones de lectoescritura de los maestros evidenciadas en sus experiencias de diseño curricular y sus prácticas pedagógicas declaradas, así como la revisión teórica de las categorías y los trabajos relacionados a la formación en literacidad crítica; generó la oportunidad de establecer interpretaciones sobre las experiencias de los maestros de lenguaje, que no estuviesen seriamente intervenidas por las preconcepciones de la investigadora. La objetividad que buscó esta primera fase estableció

compromisos conceptuales desde los cuáles se indagó por la esencia de las significaciones de los maestros de lenguaje en la aproximación de sus propuestas curriculares en consonancia con las experiencias de enseñanza-aprendizaje de la cultura escrita. No para juzgar, sino para describir y a partir de allí reflexionar las posibilidades de ampliación de una cultura que desarrolle, a través del lenguaje, su pensamiento crítico.

A partir de lo descrito, se procedió a la realización de una ruta metodológica que correspondiera tanto a la propuesta de la interpretación de significados esenciales en las experiencias vividas sobre el fenómeno en cuestión (Van Manen, 2003) como al lenguaje científico exigido en el contexto de la presente investigación; sin embargo, vale la pena aclarar que tanto el lenguaje como la propuesta del filósofo canadiense se corresponden inclusive en los capítulos de distribución de este informe, aun con ello, este trabajo trató de ser consecuente con las características constitutivas del método fenomenológico hermenéutico.

3.6.2 Fase 2: recolección de experiencias

El diseño del guion de la entrevista semiestructurada estuvo pensado para impulsar el diálogo con los maestros para que expusieran sus experiencias de clase donde motivaron procedimientos de lectura y escritura. Esta formulación del instrumento trató de ubicar desde lo anecdótico, significados que no podrían aflorar a partir de técnicas cerradas como cuestionarios o de preguntas muy cerradas. Esta decisión metodológica contempló la posibilidad de que el maestro si realiza acciones de clase que favorecen el pensamiento crítico desde sus propuestas de lectura y solicitudes de escritura en el aula; el diálogo de esta entrevista también hizo partícipe a los sujetos en sus interpretaciones sobre la esencia de la enseñanza de la lectoescritura crítica sin que fuera necesario haberles expuesto los postulados de los Nuevos Estudios de Literacidad.

Así las cosas, en la fase dos se visitaron en cada una de sus sedes los maestros que por formación y trayectoria en el área de Humanidades Lengua Castellana e integrantes del equipo

de lenguaje que se encarga principalmente de la construcción, actualización o resignificación del documento “Plan de área” y otros proyectos como la promoción de la lectura (plan lector). La realización de esta intervención estuvo avalada por la autorización signada de la rectora del plantel (apéndice 5) y por la voluntad de los maestros que, siendo informados de la intención interpretativa descriptiva sin prejuicios de este trabajo, firmaron el consentimiento para ser reconocidos como sujetos de la investigación.

El encuentro del equipo de lenguaje que tuvo lugar el 26 de enero del 2024 para la programación de sus actividades en el calendario escolar para el año en vigencia contempló, por solicitud de la suscrita, la participación de sus integrantes en la presente investigación y de allí se logró la firma de consentimientos informados que por el ánimo de poder compartir experiencias de aula en un ambiente de diálogo académico dispuso positivamente la implementación de este trabajo de campo; posteriormente se compartió el cronograma de entrevistas que evitan la interferencia con su desarrollo de actividades académicas. De esta manera, se programaron las reuniones individuales en las horas “libres” o de disponibilidad de cada docente según horario entre las semanas 2 y 3 del mes de febrero.

Las autorizaciones y consentimientos indicaron que también se realizaría una revisión descriptiva a los elementos del plan de área que estuviesen relacionados con las prácticas de enseñanza de la lectoescritura. Se expuso que el uso de esta matriz más que denotar presencia o ausencia de componentes, trata de identificar y describir los temas recurrentes a nivel teórico y metodológico sobre la enseñanza aprendizaje de la comprensión-producción textual en la propuesta curricular de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, con el compromiso de compartir con el grupo los resultados de esta matriz y así aportar a sus futuros procesos de resignificación.

3.6.3 Fase 3: estructuración de las experiencias vividas

Por medio de la transcripción de las diez entrevistas analizadas conceptualmente desde el software de procesamiento cualitativo ATLAS.Ti, fue posible la configuración de categorías recurrentes, asumidas en este trabajo como los significados esenciales de las experiencias vividas de docentes relacionadas con las concepciones de lectura y escritura próximas a la literacidad crítica, a partir de la creación de redes de concurrencias, construidas por los códigos asociados a las concepciones extraídas de las narraciones didácticas de los docentes, se sustrajeron, con mayor precisión, las características del fenómeno de estudio. Dicha categorización permite la extracción del tema fenomenológico principal que, de acuerdo con Fuster (2019), identifica significaciones genuinas porque son halladas en la práctica declarada. En este orden lógico, la comprensión del fenómeno fue posible por la elaboración de significados que son descritos aun cuando aparezcan contradicciones o deseo de dar una interpretación a todo lo hallado.

Es de aclarar, que estas categorías recurrentes no son necesariamente términos, sino que también incluye frases que contienen significados fundamentales, porque a pesar de que surgieron de la individualidad apelan a concepciones colectivas. El procesador de texto fue el encargado de señalar estas frases reveladores sobre el fenómeno en las experiencias descritas de aula para proceder a agruparlas en temas según la proximidad de sus significados. Esta fase incluyó la elaboración de una estructura general compuesta por las otras estructuras (agrupaciones) particulares, es decir, la reunión en un tema central sobre el fenómeno. En otros términos, el ejercicio de triangulación que abordó la solicitud del tercer objetivo del presente trabajo, sobre la interrelación entre las concepciones en el plan de área y las experiencias de aula estudió la dinámica de las significaciones dentro del proyecto educativo con lo que ocurre realmente en el aula; para verificar en las estructuras de significados dónde estuvo más presente la literacidad crítica, si en el aula o en el documento curricular regente.

3.6.4 Fase 4: reflexión sobre la experiencia vivida.

El último aspecto de la estructuración de las experiencias aportó a la elaboración del texto fenomenológico final en el cual se describieron todas las concepciones de lectura y escritura relacionadas con la literacidad crítica tanto en experiencias particulares, las tendencias colectivas o el grado de compaginación con el plan de área de lengua castellana. Las concordancias o discrepancias halladas fueron importantes como fueron importantes para la investigadora y demás participantes los significados obtenidos en la explicación del fenómeno del pensamiento crítico y la clase de lenguaje. De otro lado, este informe fenomenológico es también una manifestación de la experiencia vivida de la investigación, donde los primeros significados descubiertos o transformados, fueron los de la misma investigadora. La estructura de este texto final corresponde a cinco capítulos que incluyen el planteamiento del problema, marco teórico, marco metodológico, resultados y el texto de discusión.

3.7. Operacionalización de las categorías de estudio

La tabla 3 presenta la operacionalización de las categorías: Concepciones docentes de lectura y escritura y literacidad crítica; esto es, principal y secundaria respectivamente. De cada una se identificaron las dimensiones, subdimensiones e indicadores a partir de la revisión teórica de cada una de las mencionadas categorías.)

Tabla 3

Operacionalización de las categorías

Categorías	Instrumentos	Dimensiones	Subdimensiones	Indicador
Concepciones de lectura y escritura	Matriz de revisión de la literatura	Marco de referencia	Direccionamiento del plan de área.	Introducción, justificación, objetivos, fines, misión, visión
			Marco integral del plan de área.	Marco legal, teórico, contextual, conceptual.

		Decisiones pedagógicas	Metodología y recursos. Plan de estudios	Métodos, herramientas y evaluación. Objetivos, metas, ejes conceptuales, actividades, desempeños e indicadores.
Literacidad Crítica	Entrevista	Situar texto en contexto. Reconocer y participar en discursos. Evaluar el impacto del discurso en una comunidad.	-Propósito del texto en situación. -Reconocimiento del contenido que se excluye e incluye. -Voces incluidas o excluidas. -Posición ideológica de autores. -Interpretación textual -Características socioculturales del género discursivo	Intereses en la trama social. Intención para la inclusión o exclusión de datos. Identificación y evaluación de fuentes. Características del lenguaje del autor, puntos de vista. Reconocimiento de género discursivo: (periodísticos, académicos, jurídicos, administrativos, comerciales, científicos) Prácticas letradas que se desarrollan por géneros. Interpretación del escritor/lector Interpretación de los otros. Integración de las interpretaciones.

3.8 Análisis de datos

El sistema elegido para analizar la información recopilada a través de la entrevista semiestructurada y la matriz de revisión de la literatura es el de análisis conceptual, puesto que

es procedente de la filosofía analítica que permite el trabajo con enunciados obtenidos a manera de texto (Rico, 2004). Esta característica alude a la identificación de definiciones y a las maneras en que está implicado el lenguaje en el fenómeno de estudio, por tanto, persigue la Interconexidad entre los términos que están presentes a nivel subjetivo en la información recopilada a través de los instrumentos; en otros términos, aborda las concepciones, creencias o representaciones y sus vínculos con los marcos conceptuales formalmente establecidos.

En consonancia con lo anterior, el procedimiento de análisis partió de que una vez completados los diálogos con los maestros de lenguaje y recopilados los datos del plan de área, se procedió a la transcripción completa de las entrevistas y a la codificación de los elementos relevantes identificados en los materiales compilados, para ello se utilizó un enfoque inductivo en la codificación, permitiendo que los temas y conceptos emergieran de los datos de manera natural. Consecuentemente se llevó a cabo un análisis exhaustivo de las transcripciones y de los datos del plan de área en la búsqueda patrones recurrentes, temas emergentes y conexiones entre las concepciones de los docentes y los contenidos del plan de área para que a partir de este análisis se permitiera una comprensión más profunda de las perspectivas de los docentes sobre literacidad crítica y su relación con el currículo oficial.

3.9. Consideraciones éticas

De acuerdo con González et al. (2012) las investigaciones en educación se caracterizan por la proximidad a personas y procesos a través del contacto y del diálogo, razones suficientes para asegurar compromisos que aseguren procedimientos éticos tanto en la comunicación, la intervención y la elaboración de informes. La reflexión anterior promueve el uso de mecanismos que buscan mantener los criterios de reciprocidad, privacidad, anonimato y confidencialidad, con precaución además en la realización de juicios que puedan perjudicar a los participantes.

De esta manera, para la implementación de esta ruta metodológica, se presentó carta de solicitud ante las directivas de la Institución Educativa San Luis Gonzaga (Apéndice 5), para

acceder a la información de parte de su plan de estudios, el tiempo de los maestros de lenguaje adscritos a este establecimiento y la posibilidad de realizar actividades en este entorno escolar. Tal documento detalló los procedimientos y las medidas para mantener la confidencialidad tanto de los datos como la privacidad de los participantes, de los cuales se evitó el uso de sus nombres.

A este respecto, también se expuso ante los participantes los propósitos y procesos de la investigación para que pudieran dar su consentimiento informado en la participación de las entrevistas, dejando constancia sobre los riesgos y beneficios que pueda acarrearles el estudio. Este documento (anexo 4) también explica el derecho de los participantes a retirarse en cualquier momento sin que esto represente alguna consecuencia personal o laboral, a la vez que se garantiza la confidencialidad de la información proporcionada por cada uno de los integrantes desde el anonimato para la minimización de daños, malestares o impactos emocionales. Se recalcó en todo momento, la importancia del trato digno y respetuoso como sujetos valiosos en su contexto laboral, así como voces importantes en la elaboración de significados para la investigación.

Por tanto, la protección de la identidad de los participantes se realizó a través de la codificación de sus turnos de entrevista y con claridad que la información presentada solo fue utilizada para los fines u objetivos de la investigación; De este modo, se garantizó que no fue divulgada información que pudiera sugerir la identidad de alguno de los sujetos voluntarios. Sumado a lo anterior, se recalcó la importancia de este estudio en beneficio individual para la conciencia de estrategias didácticas que fortalezcan el pensamiento crítico y, para la comunidad académica, el fortalecimiento de sus apuestas curriculares.

En síntesis, este capítulo explicó y justificó la ruta metodológica para abordar las concepciones sobre literacidad crítica en los docentes participantes. Se optó por un enfoque cualitativo con alcance descriptivo-interpretativo según el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen. Esta aproximación permitió comprender los significados que los profesores le

otorgan a la lectura, escritura y pensamiento crítico en el ámbito de sus prácticas pedagógicas. Las técnicas seleccionadas, como la revisión documental del proyecto de área y una entrevista semiestructurada, posibilitaron caracterizar integralmente las concepciones y experiencias en torno a la literacidad crítica. Así mismo, los instrumentos diseñados buscaron responder al objetivo con validez y rigor.

4. CAPÍTULO IV RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El capítulo a continuación presenta los resultados de la recolección, reducción y análisis de la información obtenida a través instrumentos: Matriz de Revisión de la literatura al Plan de Área de Lengua Castellana elaborado por los docentes de la Institución Educativa San Luis Gonzaga y Entrevista semiestructurada sobre concepciones de literacidad crítica en docentes de lenguaje, de la misma institución. Estos instrumentos indagan los marcos de referencia, decisiones pedagógicas establecidas en el documento guía de la enseñanza de la Lengua Castellana; así como describe las prácticas de enseñanza de lectura y escritura que incluyen la situación del contexto, la identificación y participación en géneros discursivos, así como la medición del impacto de las interpretaciones en las comunidades de práctica.

Para lo anterior, se realizó un proceso de codificación que organizara la información destacada, para el caso de la Matriz de revisión las iniciales de cada componente, luego de que se mencionara una vez con el propósito de evitar la reiteración de términos entre los componentes generales del proyecto curricular y las mallas del Plan de estudios. Mientras que, para la protección de la identidad de los participantes, según los acuerdos del consentimiento informado, se utilizaron las siglas “PL” Profesor de Lenguaje y el número de participación en las entrevistas. La disposición de los resultados en este capítulo atiende a la correlación entre las categorías de la presente investigación con los objetivos planteados en el apartado seguidamente anterior.

4.1 Datos sociodemográficos

Esta investigación transcurrió en el aula de lectura de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, único establecimiento formativo público de niveles obligatorios en el municipio de San Luis, un lugar caracterizado por su cercanía a la capital del departamento del Tolima, Colombia. En sus actividades económicas predominan la explotación minera, la ganadería y en menor medida la agricultura, circunstancias que limitan las posibilidades de empleo a la multinacional presente en el territorio y a labores de campo sin desarrollo industrial; las anteriores condiciones permiten entender las manifestaciones de pobreza a nivel estructural y cultural de sus habitantes.

Lo anterior es observable también en sus procesos histórico-políticos marcados por la violencia paramilitar, donde el municipio fue considerado como campo de entrenamiento para grupos delincuenciales, asociados al margen de la ley con propósitos extorsivos y de regulación del territorio. Muchos de los estudiantes de la ya mencionada institución, son hijos de esta historia de violencia, pero no necesariamente protagonistas. No obstante, sus posiciones ideológicas convienen regularmente con sus tradiciones familiares y por tanto, no es común que sean lectores asiduos ni cuestionadores de las decisiones de los que consideran como autoridades.

Ante ello, otra característica importante a destacar es la de los docentes como protagonistas de esta investigación. Y es que, por su proximidad a la capital del departamento, los profesores que trabajan en esta institución son -en su mayoría- residentes de Ibagué, ellos se trasladan a diario hasta el municipio en un recorrido de hora y media. Este detalle no es menor si se considera el acceso a formación posgradual para los docentes por la presencia de una facultad de educación en la mencionada ciudad; esto para decir que, los docentes de Lengua Castellana participantes en la presente investigación tienen una preparación académica que influye en sus experiencias de clase y que son tenidas en cuenta para los resultados que se presentan en el actual capítulo. Entre otros detalles, la tabla a continuación expone algunos datos sociodemográficos relevantes sobre los sujetos de este estudio, como su género, rango de edades y nivel académico

Tabla 4

Datos sociodemográficos de los docentes de Lengua Castellana

Género	Nº
Masculino	4
Femenino	6
Total	10
Rango de edades	
30 a 40	8
40 a 50	1
50 a 60	1
Nivel académico	

Licenciado	1
Especialista	1
Magister	8
Nivel de enseñanza	
Primaria	2
Básica secundaria	3
Media	3

Fuente. Elaboración propia

4.2 Resultados del objetivo 1. Identificar las concepciones sobre lectura y escritura presentes en el Plan de Área de Lengua Castellana en la Institución Educativa San Luis Gonzaga.

4.2.1 Categoría: concepciones de lectura y escritura en el Plan de Área de Lengua Castellana.

Las concepciones presentes en este apartado de análisis de los resultados, proceden de la revisión del ejercicio curricular que los docentes de Lengua Castellana de la Institución Educativa San Luis Gonzaga han realizado, con motivo de la presentación de su proyecto Plan de Área, considerando que este es un instrumento surgido del análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y aporta los referentes pedagógicos que sustentan un plan de estudios alineado con los objetivos de la institución, así como adopta los referentes de calidad emanados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Solano et al., 2020), por tanto es el documento guía para las acciones en el aula relacionadas con el lenguaje y sus habilidades, entre ellas la lectura y la escritura. De esta manera, al ser los docentes del área de Humanidades y Lengua Castellana los encargados de su elaboración, muchos de sus constructos de saberes están presentes en el mismo.

La revisión de conceptos en este punto del análisis se realizó mediante la Matriz de revisión de literatura (Apéndice 1), del cual se redujo la información de todo el documento y se organizaron las dimensiones: marco de referencia y decisiones pedagógicas en alusión a los dos

grandes componentes del plan de área que son los elementos teóricos y direccionamiento, así como el plan de estudios respectivamente. Esta matriz incluyó columnas de aproximación teórica entre las concepciones elegidas por los diseñadores del plan del área para ubicar en este documento, con la formación en literacidad crítica, para ampliar su análisis en el capítulo de discusión.

4.2.1.1 Dimensión: marcos de referencia

En la subdimensión de direccionamiento del Plan de Área (PA) de Lengua Castellana, se encuentran los indicadores de concepciones al interior de los textos escritos para presentar el proyecto de PA, la manera en que los docentes justifican su importancia y los conceptos observados en sus objetivos, fines, misión y visión; de lo anterior, es necesario destacar, que desde las primeras ideas visibles en estos segmentos de Introducción del texto, se asume la lectura como “proceso de significación de la realidad de la persona” (C:I) y a la escritura como la “recreación de la cultura”, estas definiciones son de interés por su relación con la dimensión socio cultural de la lectura y escritura como manera de situar los textos, es decir, por su connotación socio-histórica.

Entre tanto, el siguiente componente de la matriz, la justificación “La lectura, entendida como comprensión significativa de todo tipo de texto” y “La escritura como exploración de la conciencia y producción del mundo en el texto” (C:J) realizan afirmaciones teóricas asociadas al proceso cognitivo, en el caso de la recepción textual; en tanto involucran la comprensión como un ejercicio mental frente a la diversidad de textos, así como, se utiliza el termino conciencia para recrear el mundo a través de la escritura; destaca aquí un cambio de concepciones entre los componentes I y J.

Posteriormente en el componente de Objetivos, se identificaron concepciones como: (C:O) “Lectura y escritura como competencia comunicativa lingüística. -Leer es igual a comprender y Escribir es la capacidad de expresión correcta, ambos desde la reflexión y los

valores”. La observación que se realiza sobre esta concepción es la reafirmación de los procesos cognitivos que intervienen en la lectura y escritura, lo cual asegura la perspectiva ya identificada en el (C:J), solo para agregar que integran características ético-morales a ambas prácticas letradas. En el caso de los indicadores: fines, misión y visión, no se hallaron concepciones implícitas o explícitas sobre leer o escribir, en tanto se transcribió el horizonte de la I.E, no se elaboraron direccionamientos específicos para el área.

Posteriormente, la subdimensión del marco integral del Plan de Área, que incluye la revisión de conceptos en el aspecto teórico, metodológico, conceptual, de herramientas y evaluación, se hallaron las siguientes definiciones: para el indicador del Marco Legal (C:ML) “La lectoescritura es la adquisición y aplicación de diversas maneras de lectura y producción de textos como un proceso significativo y cultural” “Se requiere el fortalecimiento de los procesos básicos de lectura comprensiva, desde la lectura de los distintos tipos de textos y desarrollo de capacidad mínima de expresión” en este componente también aparece implícitamente otra concepción (C:ML) “Se hace un llamado colectivo a valorar la comunicación desde la significación de la palabra en uso” esto para hablar de interacción respetuosa de la significación en uso (leer y escribir en situaciones reales). Es necesario aclarar, que este marco legal es una lectura que han realizado los docentes diseñadores de las regulaciones ministeriales para la enseñanza de la Lengua Castellana.

Para el indicador de Marco Teórico, no se encontraron líneas de pensamiento propiamente revisadas, sino que en un apartado sencillo, se reescribió lo ya mencionado en el componente (C:J) sobre la comprensión y producción del mundo. Sin embargo, el indicador del Marco Contextual, si desarrolla concepciones implícitas de ambas prácticas (M:CT) “Existen falencias de redacción: sin coherencia, desconocimiento de vocabulario, falta de cohesión y errores ortográficos; también desconocimiento de los tipos de texto: informativo, narrativo, expositivo y argumentativo. Los estudiantes no reconocen intenciones comunicativas, ni las voces

presentes en los textos, no presentan posiciones críticas” De este apartado, se resalta la relación que realizan los docentes entre estructura textual y análisis de posturas ideológicas, como ausentes en las competencias de los estudiantes.

Ahora, respecto al (C:Met) relacionada con las metodologías del área, no se incluyen concepciones, pero sí en su subtexto de Herramientas (C:H) “Se utilizan en el aula un amplio abanico de textos impresos con distintas finalidades comunicativas, que tienen en común el código escrito” para mencionar aquí que, sus concepciones giran en torno a las intenciones comunicativas y a la codificación-decodificación de textos. Alusivo a la evaluación, otro subtexto e indicador del método, se identificaron concepciones en los desempeños cognitivos, que son los Criterios de Evaluación del saber a los cuales deben aspirar los estudiantes: (C:E) “Da cuenta de la estructura, intención y estrategias textuales particulares, presentes en diferentes tipos de texto” “Explica la intención, la estructura semántica y las estrategias textuales empleadas en sus producciones orales y escritas” “Interpreta y explica variables semánticas, sintácticas y pragmáticas que determinan los textos” “Produce diferentes tipos de textos en los que se evidencia un estilo personal” “Maneja adecuadamente los conceptos aprendidos y los relaciona con experiencias vividas, adoptando una posición crítica”.

4.2.2.2 Dimensión: decisiones pedagógicas

En esta etapa de los resultados reducidos en la matriz de revisión de la literatura en el Plan de Área, se aborda como subdimensión específicamente el contenido de la malla curricular, también denominada Plan de Estudios, donde se contemplan a manera de tablas los objetivos, metas, conceptos, actividades y desempeños; es decir, lo que atañe más directamente la formación de los estudiantes. Así las cosas, se identifican las concepciones: (C:MC-O) “proporcionar a los estudiantes elementos lingüísticos para el acercamiento a los procesos de lectura y escritura” “comprender, interpretar y producir textos para el desarrollo de capacidad crítica y creativa” “Lograr que los estudiantes lean, analicen y comprendan textos utilizando

elementos gramaticales y ortográficos”, “identificar el propósito comunicativo de los textos analizando su contenido y estructura”, “Relaciona texto y contexto con las competencias comunicativas propias de su nivel”, “Reconocer y usar los distintos tipos de lenguaje en función de la intención comunicativa” finalmente “interpretar y producir textos que evidencian su conocimiento de la lengua y el control sobre su uso en contextos”. En la reducción de datos, estos objetivos conducen a concepciones implícitas de la lectura como procesos, estructuras y niveles de adquisición.

Entretanto, los ejes conceptuales entendidos también como contenidos o temáticas abordan indirectamente el problema de la lectura y escritura. En estas tablas, se clasificó la información de los saberes en cuatro grandes objetos: la literatura, tipología textual, gramática y ortografía, discursos en los medios de comunicación. Alrededor de esta estructura de enseñanza se persiguen los objetivos relacionados en el anterior componente, y denota presencia notable del enfoque cognitivista en la enseñanza de la comunicación, en consecuencia, de las dos habilidades lectura y escritura.

Así también, el indicador de actividades expone concepciones implícitas sobre leer y escribir afines con los ejes conceptuales y objetivos mencionados anteriormente así: (C:MC-A) “Lectura e interpretación de artículos periodísticos, textos instructivos, periódicos regionales y nacionales, concursos de lectura y escritura de cuentos y fábulas” “Lectura de modelos publicitarios de la región, elaborar avisos” “Elaboración de cartas” “análisis y elaboración de hipótesis de ensayo” “Elaboración de hipótesis predictivas” “Lectura y elaboración de textos expositivos, informativos, argumentativos” “organización de la información en esquemas del pensamiento” “expresar su opinión sobre temas variados del entorno”, es necesario aclarar que en esta etapa de la revisión de la información, se seleccionaron actividades que se utilizan en clase donde existe una manifestación clara de lectura y escritura; en esta representación, se corrobora la permanencia de nociones asociadas a la estructura textual hacia el pensamiento

crítico como último nivel, que requiere de lo anterior para ser alcanzado.

El último indicador de la subdimensión de Plan de Estudios, tiene que ver con la revisión de concepciones en los desempeños que se utilizan para evaluar componentes que, en este caso específico, están relacionados con leer y escribir. De ellos, se toma como indicadores representativos de desempeños los siguientes (C-MC-DI) “Defino una temática para la elaboración de un texto discursivo”, “Consulto fuentes para nutrir el texto oral y escrito” “Reconozco aspectos gramaticales y ortográficos en lo que leo y escribo”, “Da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión” “Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto”, “Da cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación particular”, “Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos” “Da cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación”. Como aclaración, se percibe una progresión de niveles de exigencia en los desempeños descritos aquí; no obstante, como factor común, todos parten de la estructura textual hacia niveles reflexivos.

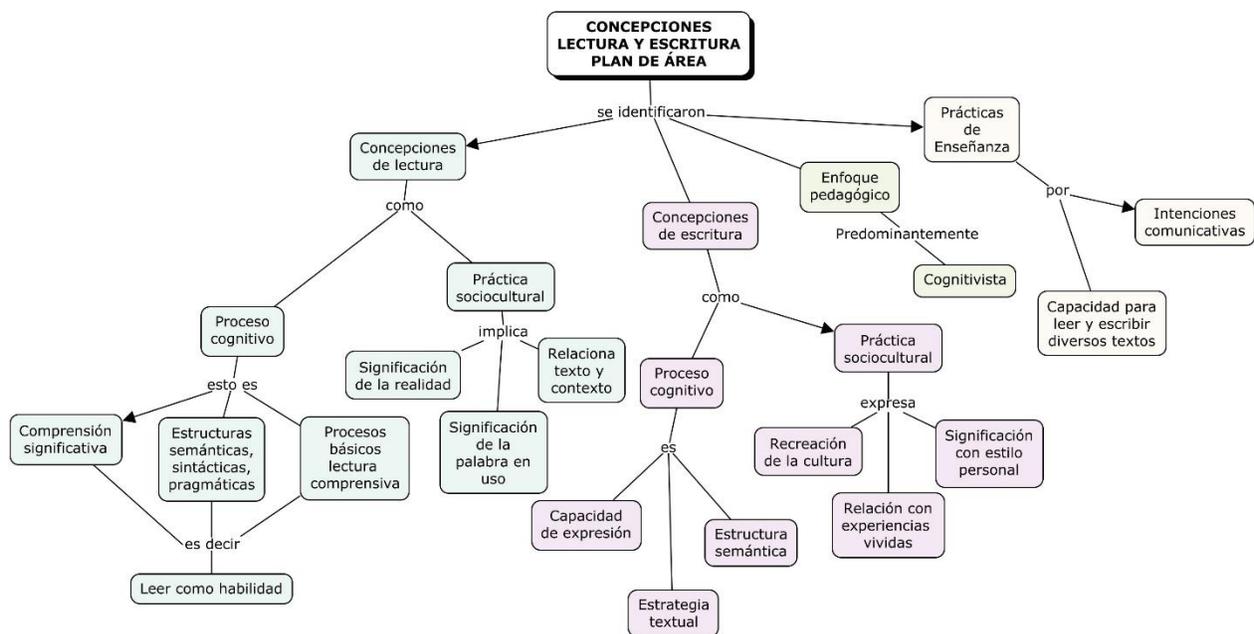
La evidencia que respalda el resultado anteriormente mencionado es que dentro del (C:MC-DI) los grados de básica secundaria y media, presentan -dentro de las mallas curriculares- desempeños con concepciones sobre lectura y escritura asociadas a los géneros discursivos más que a las tipologías textuales, dentro de las muestras reducidas del documento se pueden encontrar desempeños como los siguientes: “Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos”, “Comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular”, “Prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular”. En este punto, vale

la pena mencionar que los desempeños aquí expuestos fueron seleccionados por los docentes diseñadores del plan de área, a partir de los documentos que emana el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) mejor Saber; quiere decir, que su propuesta curricular trata de alinearse tanto a los referentes de calidad, como a los niveles de desempeño de lectura que propone la prueba estandarizada nacional de Colombia.

A manera de conclusión de la revisión de las dos dimensiones asociadas a las concepciones sobre lectura y escritura de los docentes exhibidos en su apuesta curricular de Plan de Área, pueden identificarse razones cognitivas y estructurales para el aprendizaje del código letrado; son el punto de partida, para que en los grados superiores y atendiendo al desarrollo cognitivo, los estudiantes realicen procesos de lectoescritura desde el punto de vista crítico, asociados al estudio de los géneros discursivos, los puntos de vista, posiciones ideológicas y el reconocimiento de las voces incluidas o excluidas, como factores de análisis necesarios en una lectura crítica. El análisis de estas características se ampliará en el capítulo de discusión.

Figura 4

Mapa conceptual resumen de concepciones sobre lectura y escritura PA de la IE San Luis G.



Como resumen y respuesta al objetivo de las concepciones de lectura y escritura que los docentes plasman en su plan de área de Lengua Castellana, se presenta la figura 4, donde se destacan las concepciones sobre lectura y escritura tanto como procesos cognitivos, como prácticas socioculturales, con predominancia de la primera concepción.

4.3 Resultados del objetivo 2: descripción de las estrategias didácticas de lectura y escritura reportadas por los docentes de Lengua Castellana, destacando su vinculación con la enseñanza de la literacidad crítica.

4.3.1 Categoría literacidad crítica: estrategias didácticas de lectura y escritura relacionadas con literacidad crítica reportadas por los docentes.

Para esta segunda categoría, la investigación se apoyó en la entrevista semiestructurada – “*Concepciones sobre literacidad crítica en maestros de lenguaje de la Institución Educativa San Luis Gonzaga*” cuyos objetivos fueron identificar las concepciones de lectura y escritura de los docentes de lenguaje que se aproximan a la perspectiva de literacidad crítica, como un punto de partida para potenciar la calidad de las prácticas letradas de los estudiantes; además de lo mencionado hasta ahora, esta entrevista recobró concepciones en las experiencias de aula reportadas por los docentes para que, de esta manera, las concepciones surgieran de lo que acontece en clase y no definiciones que los profesores puedan recordar en mayor o menor medida. Tras la reducción de la información, se proporcionan a continuación, citas destacadas de los participantes para cada una de las tres dimensiones que hacen parte de esta categoría, de acuerdo con su revisión teórica.

4.3.1.1 dimensión: situar el texto en el contexto.

A partir de la idea de literacidad crítica en Cassany (2005) los textos y su abordaje dependen de las comunidades de prácticas letradas; en ellas se discuten tanto sus usos como regulaciones, por tanto la presencia del contexto en la escritura es esencial para entender la adquisición y desarrollo del mismo. Con este planteamiento, la primera subdimensión estudiada

a través de la entrevista semiestructurada para la recuperación de experiencias de enseñanza-aprendizaje de la cultura letrada o didáctica de la lectura y escritura, se denomina situar texto en contexto.

Las primeras tres preguntas del instrumento solicitaron experiencias de los docentes relacionadas con actividades de análisis sobre la realidad social, conexión del currículo con intereses de los estudiantes y géneros discursivos asociados a las situaciones políticas o noticiosas. La reducción de la información tomó como criterio factores comunes en las respuestas de los diez entrevistados; por ello, se presentan a continuación las concepciones de lectura y escritura que ponen el texto situación contextual. Exponen los Profesores de Lenguaje (PL) “nos quedamos simplemente en que bueno, vamos a analizar el texto, pero el texto no dice mucho porque de pronto no es algo cercano a la realidad de ellos”, continúa el entrevistado “a ellos hay que enseñarles A escribir y a leer, pero con un propósito y que el propósito debe ser real y creo que es importante porque a veces de pronto les decimos listo, vamos a hacer una carta, pero la carta se queda ahí, pues ellos no le van a tener importancia” (PL5).

También comentan actividades de clase intervenidas por la lectura como una acción que conecta al mundo con los estudiantes “es el acceso a la cultura, ellos escogen un tema de la realidad, la noticia que ellos quieran, el tema que les interese: Colombia, internacional, el nivel que ellos quieran y lo están preparando, lo están desmenuzando, haciendo todo este análisis” (PL5); en una línea similar, otro docente acompaña como justificación de su ejercicio de clase sobre preparación para las pruebas Saber con la siguiente reflexión: “no podemos hablar de pensamiento crítico si no contextualizamos al estudiante en su realidad inmediata. En lo que sucede, en su entorno, en su región, en su país, en el mundo y que le compete a él” (PL9). Otra cita en común con las reflexiones aquí expuestas las otorga la entrevista del docente PL7, que se refirió a la importancia del contexto en la lectura y escritura así “somos seres sociales, somos seres históricos, por lo tanto, puede hacer parte de nuestro trayecto, nuestra historia de vida,

inclusive la historia de la vida”

Sobre el texto en contexto también se presentaron los siguientes pensamientos respecto a la escritura contextualizada: “Cuando nosotros enfrentamos a trabajos significativos, que realmente es crear texto, pero partiendo de su propia cotidianidad. Miren, han salido escritos, tan tristes” (PL2) aduciendo el carácter genuino y honesto de la escritura con esta particularidad situacional. Otra concepción identificada con la escritura relacionada con el indicador denominado intereses en la trama social, expresa la acción de escribir de la siguiente manera “si lo miramos desde su objeto de aprendizaje pues el estudiante va a aprender a definir sus posturas, a expresar sus ideas, sus propias perspectivas que por supuesto van ligadas con su realidad inmediata” (PL9).

Ahora bien, la subdimensión que habla sobre la enseñanza del reconocimiento a contenidos que se incluyen o se excluyen en algunos géneros discursivos relacionados con la opinión, cuyo indicador es la intención de inclusión o exclusión de información; llamó la atención que pocas experiencias de clase tienen como objetivo analizar este objeto de la literacidad crítica; a saber, se encontraron las siguientes citas: la primera de ellas, explica la naturaleza del análisis de ciertos textos literarios “¿Me falta más discurso? ¿Será que tal autor tiene razón? Venga, pero miremos que estén más contemporáneos, de hecho, más investigación” (PL7) también para el análisis de textos se comenta como actividad “si podemos hacer algún tipo de análisis de ese discurso, podemos mirar, por ejemplo, algunas expresiones, mensajes ocultos, implicaturas” (PL9) Sin embargo, los docentes realizan una advertencia frente a la dificultad de analizar la presencia de contenidos, por el mismo exceso de información que tienen que gestionar para poder alcanzar ese nivel: “hay una un gran cúmulo de información a la que ellos tienen acceso, pero no la pueden o no, todavía no la saben administrar y es difícil enseñarles a hacerlo” (PL3).

En este punto hay que mencionar que la pregunta por el análisis de discursos políticos ni en niveles de primaria o secundaria, pudo conseguir que los docentes abordaran la presencia o

ausencia de voces en el texto como estrategia de análisis discursivo. Por tal motivo, la subdimensión de voces incluidas o excluidas, no obtuvo la suficiente información salvo con la excepción de las citas “las respuestas que la lectura es una de las estrategias en sí misma porque leyendo se aprende cómo citar otros autores, otros escritores como hacen para traer la voz de ese respaldo teórico a sus escritos” (PL9) y “el ser consciente que si citamos el pedazo de una canción, por ejemplo, para analizarlas, y citamos un verso que una canción debe estar referenciado y que esa canción por supuesto tiene un autor, tiene, tiene un compositor”. Estas preguntas sobre discursos y fuentes de referencia generaron resultados sobre concepciones sobre el contenido que se identifica incluido o excluido, las intenciones de poner o no poner información a este respecto se refirieron los docentes: “les enseñó a los estudiantes las consecuencias que puede llegar a tener el uso de la información que no es válida dentro de una noticia que por cierto son publicadas en internet” (PL6), también mencionan “Porque pues porque para usted poder profundizar usted debe también darle vuelta a una información entonces se vuelve creativo para manejar la información y poder defenderla” (PL2).

Respecto a la subdimensión de las posiciones ideológicas de los autores, esto es, la de los estudiantes como escritores y de los autores de los textos que leen, se evaluaron los indicadores de las actividades de los docentes que motivan la revisión de las características del autor y sus puntos de vista; a lo anterior, los docentes relataron: “generar espacios donde ellos puedan tomar postura frente a esto y opinar, y qué mejor que, pues ahorita en el marco de la celebración del día de la conmemoración del día de la Mujer, y pues a través de ahí también que ellos se propongan una idea de no solamente qué pienso yo, sino qué puedo hacer yo para cambiar la situación actual” (PL3) también sobre la lectura colectiva con ronda de preguntas expresaron: “qué es lo que nos está proponiendo aquí el autor y ¿ustedes están de acuerdo? y empezamos como una discusión para tomar postura y para tomar de una u otra forma, cuál punto de vista es el que a mí me me parece, y por qué sí digamos que yo lo manejo más, es como para

desarrollar la argumentación en ellos.”(PL5)

También los docentes comentaron formas para suscitar la reflexión sobre identificación de posiciones ideológicas al leer o proponer desde la opinión en la escritura, así: “hagamos cuestionamiento ¿qué quería decir la persona que realmente hizo ese guion?, ¿si fue que salió de un autor? si es que realmente tiene una intencionalidad social” (PL2) u otras acciones que son rutina de clase al abordar una temática “Para mí todo texto, toda acción humana es política. Por ejemplo, cuando yo voy a trabajar un libro con mis estudiantes o voy a proponer una una lectura con ellos yo necesariamente tengo que hablar del contexto social político histórico” (PL1) la anterior exposición del docente motiva su siguiente intervención “aquellas cuestiones ideológicas que tienen que ver por ejemplo con temas sensibles para ellos, como qué, como laa ideología de género. Sí, como los temas de sexualidad. Los temas de aborto, los temas de legalización de drogas, Ahí ellos pueden identificar la ideología de ese texto. La postura que tenga el autor”. (PL5)

Esto último hace referencia a que los docentes no solo promueven la identificación de las posiciones ideológicas, sino que conocen en que temas específicos es posible que los estudiantes hallen estas posturas; porque reconocen además que, no es en todos los temas donde pueden participar, específicamente por como clasifican sus intereses o proximidades temáticas. Una de sus actividades tiene que ver con las preocupaciones propias de su edad, a ello el docente comentó “Y verdaderamente tener una posición crítica, una posición como como ser humano, con nuestros derechos, tenemos unos derechos y qué rico hacerlos cumplir, empezar a cumplirlos de esta forma” (PL4). Estas posiciones, comentan los docentes no proceden de su personalidad, sino que tienen un punto de partida: “también ahí pueden tener en cuenta las experiencias de su familia partiendo de ahí, volvemos a lo mismo la realidad que une en su casa ¿Sí? Entonces sí, esas ideologías se pueden manejar ¿Y por qué yo soy liberal? ¿O por qué yo por “fulano”? “Porque mi mamá y mi papá eran así” (PL3). Esta subdimensión recuperó

información sobre el indicador de punto de vista, pero no sobre características del lenguaje del autor.

4.3.1.2 dimensión: reconocer y participar en discursos.

Los elementos fundamentales descritos en la teoría sobre literacidad crítica son su perspectiva de asumir la diversidad de textos y cómo se pueden aprehender según las reglas de sus comunidades de prácticas. Por tanto, los reactivos 7 y 8 se dispusieron para comprender las concepciones de los docentes para enseñar la diversidad textual. Para ello, la pregunta siete situó indagar, respecto al indicador de reconocimiento del género discursivo, cuál era la postura personal de los docentes para enseñar la variedad discursiva; sobre ello los docentes respondieron: “estamos tratando de conectar el currículo dentro de estas situaciones de redes sociales, sobre todo porque pues bueno, de todas formas, la elaboración de una noticia tiende no solamente al tema en cuanto al contenido sino también al tema estructura” (PL6) esta es cita de interés para el apartado de discusión, respecto a la mezcla de perspectivas entre cognitivismo y postura socio-histórica. Máxime cuando se encuentran más respuestas similares. Como Ahí “entonces tenemos una serie de pensamientos múltiples en donde el estudiante quiere demostrar, pero el profesor quiere evaluar de una sola manera y que gana todo el mundo le califique lo mismo” (PL2)

Usualmente estas respuestas, pese a que correspondieran a un indicador de lectura, se asoció recurrentemente a la tipología textual para identificar estructuras de escritura “debemos revisar las tipologías textuales desde allí, desde que el estudiante logra identificar las intenciones inicialmente, y yo pienso que si ya un grupo es muy piloso y se puede ahondar sobre los tipos de texto ya empezaríamos a revisar opciones de carácter estructural ¿sí?”(PL6) o en géneros discursivos específicamente, se hace alusión recurrente a texto argumentativo: “La tipología argumentativos y los tipos de argumentos entonces ahí empieza uno a explicarles qué es un argumento cierto, pero hay específicamente un tipo de argumento que se llama argumento por

autoridad” (PL1). En este orden de ideas, asumir la diversidad desde la perspectiva de tipología y estructuras, facilita de acuerdo con los docentes su evaluación: “si es otro tipo de texto como una noticia, un texto informativo, un texto descriptivo, pues ya es un texto mucho más cerrado que me permite establecer unos criterios generales yo utilizo mucho la rejilla” (PL1).

A parte de los factores comunes, se exponen a continuación citas donde se validan otras formas textuales que son vernáculas, es decir, fuera de la institucionalidad educativa; así las cosas, se presentan clases que incluyen formas textuales de las redes sociales, así: “Facebook se convirtió en un lugar para reaccionar frente a la escritura de otros, porque ahí publicamos los mejores textos. Tuve tantas reacciones, les gustó, lo compartieron y lo compartieron” (PL1) Esta idea es reforzada por otro docente “por ejemplo, los memes están los textos están de cualquier diversidad, más, los chicos leen, ellos leen cosas que les interesan” (PL7). De todas formas, estas observaciones a otros géneros discursivos no oficiales están bajo la presencia más fuerte de la perspectiva estructuralista “trabajamos gran variedad de textos, más que todo, no solamente textos narrativos y argumentativos, sino que damos un poco, ampliamos un poco la tipología textual” (PL7).

Respecto a la subdimensión de las características socioculturales del género discursivo, cuyo indicador aborda las prácticas letradas que se pueden llegar a desarrollar en géneros discursivos, los docentes fueron inquiridos sobre los textos más importantes de enseñar, para que pudieran expresar características de importancia en géneros para enseñar; al respecto ellos contestaron: “Creo que la prensa escrita se permite mucho eso de estos que tengan que ver, por ejemplo, con las condiciones actuales de Colombia, por ejemplo, con elementos que están pasando con con el desfalco que ha afectado a muchas instituciones educativas en Colombia, es decir, trato que sean temáticas actuales y que partan de los intereses de los estudiantes” (PL7) de nuevo aparece la característica *que sean del interés del estudiante*. Se destaca, que en un docente de primaria, la asociación de prácticas letradas normadas socioculturalmente, apareció

un ejercicio que aproximación a la noticia para niños “en alguna ocasión les pedía a los estudiantes que crearan una noticia pero de su familia o de su barrio y ellos trajeron, trajeron perdón muchas cosas cotidianas a la clase y crearon noticias de cosas básicas como que a la mamá se le regó la leche como que la tía le tocó salir corriendo a la tienda en pijama y cosas así que ellos lograron llevar al escrito” (PL3).

Sobre el indicador de prácticas letradas que se interpretaron de sus experiencias, está el de la estructuración de textos y su planeación como características de la escritura. “(el texto) lo estructuran y luego miramos todo lo que tiene que ver con forma, sí de una u otra forma, la las instrucciones son muy básicas, vamos a hacer un texto expositivo sobre tal tema que tiene que tener un título y tiene que tener por lo menos les digo yo, mínimo 4 párrafos donde dure tal cosa” (PL5), otras instrucciones se presentan como el paso a paso de la escritura “ellos entienden que hay un paso a paso, como un párrafo debe llevar una idea principal, ir a ideas secundarias y todo ese asunto, le da ello que el siguiente tipo de texto que uno podía empezar a trabajar está amarrado al aspecto literario más específicamente en la elaboración de reseñas” (PL6),

También “Cuando el estudiante se familiariza con el escrito empezamos a revisar los elementos que lo escriben la estructura que lo define antes de pararme al frente decirles hoy vamos a ver el texto expositivo” (PL9); inclusive en la perspectiva de los docentes de lenguaje en primaria, la enseñanza de los géneros debe ser estructural “Presentar las estructuras que deben tener los diferentes textos porque sin esas estructuras, pues no se puede construir unos textos coherentes y claros” (PL8). A través de procesos cognitivos como la planificación “utilizo el plan textual siempre para todo tipo de texto que vayamos a escribir siempre” (PL7)

4.3.1.3 Evaluar el impacto del discurso en una comunidad.

Finalmente, la dimensión del impacto del discurso en la comunidad se compone de las subdimensiones: conciencia del contexto del lector que, presenta como indicador, las condiciones de interpretación del escritor/lector, así como la subdimensión de previsión sobre posibles

interpretaciones de otros. Las últimas tres preguntas de la entrevista se destinaron a la recolección de experiencias de aula de los docentes relacionadas con las actividades de interpretación individual y colectiva de los estudiantes; sobre ello respondieron: “me gusta que los compañeros califiquen y cuestionen las actividades que cada niño hace. Entonces yo trato de repartir los trabajos a otros compañeritos y socializarlos los vamos calificando luego de eso pues ya los reviso yo los califico y se los vuelvo a entregar” (PL3) aquí se destaca que el proceso de evaluación de la calidad de interpretaciones se hace a nivel general mediante el método de socialización.

“la socialización, entonces nos permite medir la calidad de la interpretación a nivel individual y a nivel grupal” (PL5), también expresaron “entonces es una manera que los estoy evaluando y ellos también están dando, están prestando atención y en un momento le digo bueno, usted qué piensa de lo que dio su compañero, su compañera” (PL4) y respecto a la escritura “con los textos escritos para ellos puede estar perfectamente bien, pero sucede que no, sucede que colocarlo a otros ojos, nos damos cuenta que fallas tiene” (PL6). Nuevamente, la coevaluación es el mecanismo en común de los docentes para evaluar las interpretaciones de los otros, “en la coevaluación ¿cierto? cuando yo pongo al otro a un compañero a que me revise” (PL1) en el caso de los docentes de lenguaje de primaria, también presentan una mirada similar “generar socializaciones o dramatizaciones que permita que los compañeros miren y opinen si están de acuerdo con esas reflexiones ¿no? (PL8).

En menor medida, los docentes se detuvieron a plantear opciones de evaluación individual de la interpretación a partir de la conciencia del contexto del lector; sin embargo, como característica particular, se expone la reflexión de uno de los participantes “hay veces que los estudiantes ven cosas que uno no ha visto y terminan sorprendiéndolo a uno respecto a las interpretaciones que ellos dan” (PL6), esto presenta contraste con otras opiniones profesionales sobre las características de la interpretación “Acuérdense que viven en una ignorancia o un

desconocimiento de la realidad social que muchas veces los padres de familia ya sea por limitaciones en la educación, ya sea porque no tuvieron los recursos económicos, ya sea porque no tengan una percepción del mundo como se está viviendo en este momento” (PL2). A todo lo anterior, los docentes realizaron a lo largo de la entrevista un ejercicio de autoobservación que derivaron en reflexiones como la siguiente “yo no puedo llevar a mi estudiante a una zona donde no estoy” para hablar a propósito de la calidad de escritura e interpretaciones.

4.4 Resultado objetivo 3: Explorar cómo se manifiestan las concepciones de lectura y escritura presentes en el Plan de Área, en las prácticas diarias de enseñanza de los maestros de Lengua Castellana.

4.4.1 Concepciones de lectura en el Plan de Área de lenguaje que se manifiestan en las prácticas de enseñanza de los maestros de Lengua Castellana.

Para la resolución de este objetivo se tuvieron en cuenta las respuestas que dieron los docentes de Lengua Castellana sobre preguntas de la entrevista semiestructurada que requerían, explícita o implícitamente, establecer relaciones entre el currículo y su práctica pedagógica cotidiana a través de sus anécdotas de clase que, se transforman en manifestaciones de estrategias didácticas, es decir las primeras cinco preguntas guía; asimismo, se codificaron como concepciones curriculares aquellas alusiones a esta categoría para evaluar la proximidad entre lo que acontece en clase en la enseñanza de la lectura y escritura con las propuestas de un currículo que estos mismos docentes han ensamblado. De esta manera, se presenta a continuación los resultados de este proceso de interrelación.

Los apartados anteriores condensan las concepciones sobre lectura y escritura recurrentes tanto en el plan de área de Lengua Castellana de la IE San Luis Gonzaga, como en las prácticas declaradas de los docentes a través de su diálogo sobre estrategias de lectoescritura. En el primer caso, el PA propende por una concepción de la lectura como proceso de significación, mientras que la escritura es entendida como la recreación de la cultura; es decir,

el sincretismo entre la perspectiva cognitivista y la cultural; además de ello, ambas actividades están asociadas a las competencias comunicativas y lingüísticas que se adquieren para la expresión y la reflexión en las distintas maneras leer y producir textos. En este documento, el uso de materiales y el enfoque de tipología textual por intención comunicativa, permite ampliar el proceso de análisis de estructura textual como enfoque predominante y observable por secuencias de adquisición del conocimiento de la actividad lectoescritural en los diferentes niveles de enseñanza, desde la primaria hasta el grado once. Aunque tiene presencia, el enfoque crítico o sociocultural, se menciona ocasionalmente desde la fundamentación del plan de área y para algunas actividades de aprendizaje concretas para el plan de estudios de grados superiores.

Luego, en las concepciones que declaran los docentes de Lengua Castellana al explicar sus estrategias didácticas, se destacó que, la lectura y escritura son el resultado de procesos - término cognitivista que alude a las actividades mentales que intervienen en la comunicación y el aprendizaje- en la que los significados se construyen por la interacción del texto y el contexto, con énfasis en las capacidades cognitivas para el buen desarrollo del primer elemento; pero también, como prácticas sociales en contextos específicos y propósitos más definidos; tal y como se indica en la cita a continuación PL04S “Ahí de pasadita, por ejemplo, vamos a trabajar lo que son las figuras literarias, vamos a trabajar también los aspectos de: sustantivos, adjetivos; pero todo partiendo de primero de la toda la noticia” no obstante, la concepción predominante es la de proceso que implica comprensión literal, inferencial y crítica de los textos, para el caso específicos de la lectura.

En el caso de las metodologías declaradas, abordan la participación del estudiante en su propia construcción del conocimiento con enfoque en el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y reflexivo, esto en varios casos es evaluado por situaciones reales de lectoescritura; es decir, que pese a los componentes estructurales y cognitivistas desde donde se perfilan los docentes de lenguaje para la enseñanza aprendizaje de la cultura letrada, es su

metodología la que aboga por la atención real a las necesidades y prácticas de comunicación que tienen lugar y sentido contextual para los estudiantes. Así se expresa el docente PL06S “estamos tratando de conectar el currículo dentro de estas situaciones de redes sociales, sobre todo porque pues bueno, de todas formas, la elaboración de una noticia tiende no solamente al tema en cuanto al contenido sino también al tema estructura”

Como criterios de similitud en ambos grupos de información reunida, se encuentran que, tanto en el PA como en las estrategias didácticas declaradas, se conciben lectura y escritura como herramientas de aprendizaje y desarrollo personal, destacan la importancia de desarrollar dichas habilidades para la comprensión, análisis y producción de textos. Por tanto, la perspectiva estructural – cognitivista, expuesto en el documento también se haya presente en el quehacer docente. De otro lado, un dato particular que surge de la revisión es que el PA presenta una visión más tradicional de lectura y escritura, enfocado en la codificación-decodificación y la visión estructural *ibidem* de las citas mencionadas en el primer subtítulo de este capítulo; mientras que, al preguntarle a los maestros sobre sus prácticas de aula, fue posible identificar que hay mayores incursiones a la visión sociocultural de la lectoescritura donde se construyen significados y desarrollo del pensamiento crítico. Una de las reflexiones que sustenta esta idea es la opinión del maestro PL02S “la unidad temática me dice por dónde debo ir, pero a veces nos equivocamos y creemos que la unidad temática dice por donde voy y que tenemos que leer cuando esto no debería ser así” y continúa más adelante en su reflexión “lamentablemente el currículo nos exige algo que no profundiza”

Esto quiere decir que, los docentes de lengua castellana como diseñadores y actualizadores del Plan de Área de Lengua Castellana, dejan expuestos sus conocimientos construidos sobre educación y didáctica de la lengua en el plan de área, a su vez que son llamados a asociarlo tanto al proyecto educativo de la institución como a los referentes de calidad, independientemente de la época que haya surgido, así lo expone el docente PL09S “atiende el

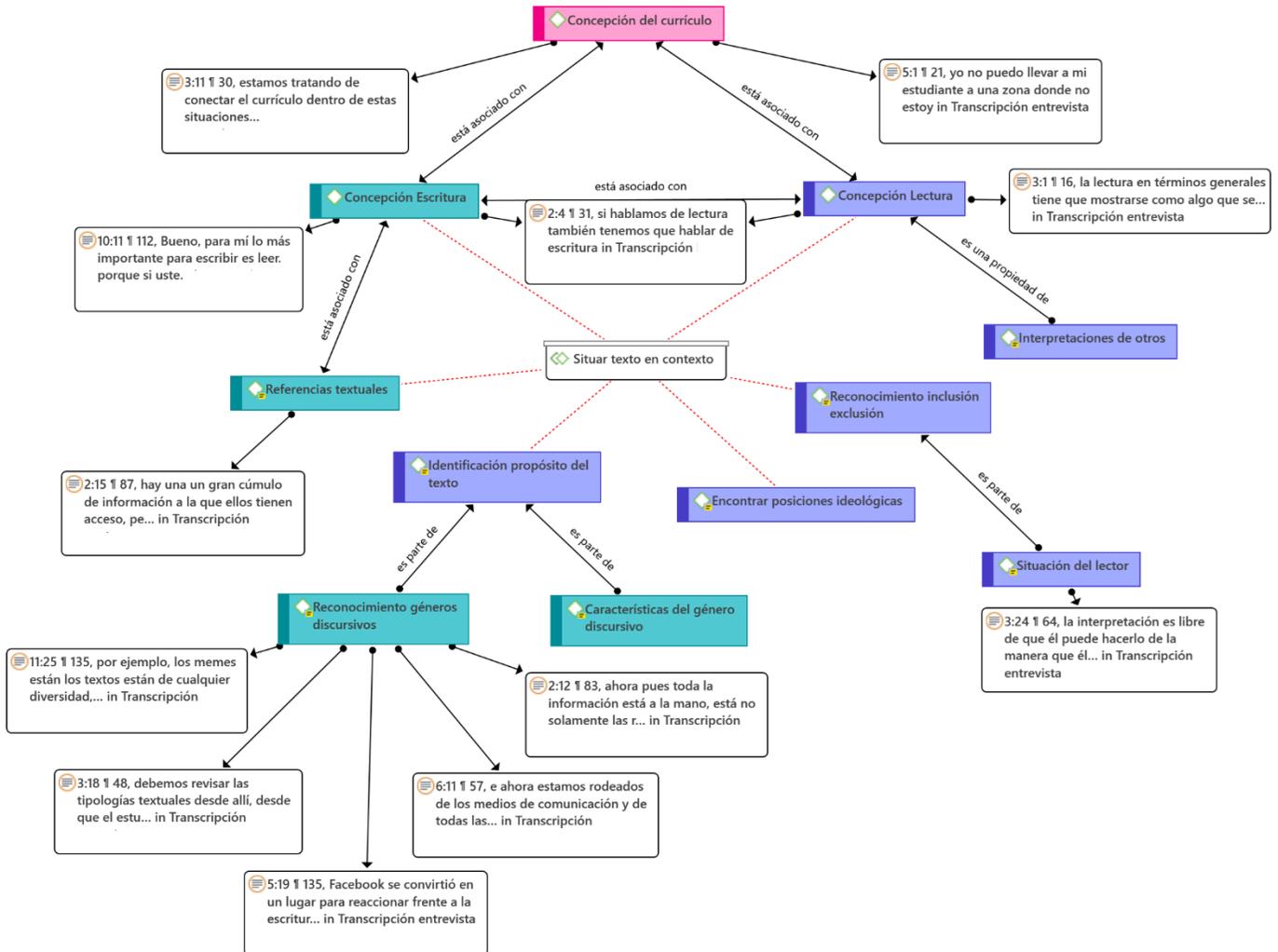
currículo nacional en la medida en que se espera que los estudiantes lleguen a los niveles de lectura que deben llegar y desarrollen cada uno de ellos”; razón que explica la vigencia del cognitivismo, estructuralismo y otras corrientes que abordan la adquisición de la comunicación desde las últimas décadas del siglo XX, tratando de adaptar tendencias y aportaciones de diferentes disciplinas al desarrollo del conocimiento, así como las tendencias que emanan del Ministerio de Educación, donde son más comunes concepciones de lectura y escritura asociadas a las prácticas socioculturales.

Por lo analizado en las citas anteriores, el grado de relación entre el Plan de Área y las prácticas diarias de enseñanza de los maestros de Lengua Castellana se da de manera parcial, con predominio de actividades que refuerzan concepciones estructuralistas, de tipología, de niveles de la lectura y escritura, codificación y decodificación; no obstante, en las estrategias didácticas se identificaron intereses incipientes o sin fundamentación teórico-metodológica hacia la perspectiva sociocultural. Esta implementación no uniforme del Plan de Área contrario a lo que se pueda pensar, es positiva en este caso, porque indicaría que los docentes presentan interés o potencial para superar sus propias visiones tradicionales que quedan expuestas en ese documento, lo que se convierte en un punto de partida u oportunidad para profundizar en enseñanza con enfoque en Literacidad Crítica. La idea expuesta anteriormente se resume en la red de concurrencias figura 5, donde se destacan fragmentos de citas donde se encuentran potenciales de literacidad crítica en los docentes sujetos de investigación.

Como conclusión, este capítulo se propuso la descripción de las concepciones de lectura y escritura en el documento curricular Plan de Área de Lengua Castellana de la I.E. San Luis Gonzaga, asumiendo como subdimensiones e indicadores, sus componentes. Este es un documento de interés al considerar que es el producto de la reflexión pedagógica de los docentes de Lengua Castellana, a la vez que se convierte en la guía para el desarrollo de las actividades

Figura 5

Red de concurrencias entrevista docentes, lectura, escritura y currículo.



de clase. Por otro lado, también se persiguió el objetivo de identificar concepciones de Literacidad Crítica a partir de la recolección, reducción y análisis de entrevistas semiestructuradas que buscaron en las experiencias de aula, posibles actitudes, acciones o actividades que puedan aproximarse a la perspectiva Sociohistórica de la enseñanza de la cultura letrada. Con ambos insumos, se identificó que a pesar de que los docentes de lenguaje, siendo constructores del Plan de Área dejaron consignadas sus concepciones más tradicionales en el Plan de Área; pero en las prácticas y con preguntas que orientaban al relato de estrategias de clase, se hallaron acciones incipientes de Literacidad Crítica, que tienen presencia minoritaria en el documento meso-curricular.

Lo anterior procuró que para el análisis de las concepciones de lectoescritura de los maestros de Lengua Castellana presentes el plan de área y declaradas de sus prácticas de clase, para conocer su articulación con el fomento de la literacidad crítica; partió de la revisión de estas concepciones tanto en documento base como en las declaraciones de los docentes y por el contraste que se realizó de ambos resultados, surgió como resultado el predominio del enfoque cognitivista-estructuralista en ambas circunstancias; no obstante, en algunas acciones de clase, no mencionadas en el Plan de Área, pero si en las estrategias didácticas sugeridas por los docentes, existen evidencias de literacidad crítica realizadas por las preocupaciones sociales reales de los docentes; no obstante, aún no se estructuran o articulan con documentos curriculares, como tampoco son acciones recurrentes en el aula.

5. CAPÍTULO V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El capítulo a continuación presenta las discusiones con relación a los objetivos que orientaron la investigación sobre concepciones de lectura y escritura de los docentes de lengua castellana, así también examina la relación de los resultados expuestos en el apartado anterior en contraste con los hallazgos de los estudios empíricos analizados en el marco teórico de este documento. Por otro lado, este segmento de la tesis se propone evidenciar las aportaciones que realiza a la sociedad, la educación y específicamente a la didáctica de la Lengua Castellana; a través de una evaluación interna del desarrollo de la investigación, también se ofrecen escenarios de aplicabilidad de esta, así como posibilita inquietudes para futuras investigaciones.

5.1 Confrontación de preguntas, supuestos y objetivos de la investigación.

La implementación de la cuarta fase del método fenomenológico hermenéutico según la lectura de Fuster (2019) a Van Manen (2003) tiene lugar en la discusión de los resultados debido a que es el espacio para las reflexiones e interpretaciones sobre los significados abstraídos en el capítulo anterior. De allí se disponen una serie de temas fundamentales que encuentran relación de afinidad o contradicción con los hallazgos del marco referencial, la intención de este diálogo es otorgar una estructura general a los significados para la elaboración del texto fenomenológico que, supondrá la fisonomía de concepciones sobre lectura y escritura de los docentes de Lengua Castellana.

En este orden de ideas la presente discusión parte del supuesto que los docentes de Lengua Castellana en la Institución Educativa San Luis Gonzaga, poseen concepciones sobre lectura y escritura vinculadas a la literacidad crítica, estas hacen presencia tanto en el diseño curricular del plan de área del cual son constructores y actualizadores como en sus prácticas de clase asociadas a la cultura letrada, toda vez que existe una preocupación por la formación en pensamiento crítico impulsados primeramente por su aprendizaje en la facultad de educación y los lineamientos curriculares que emanan del ministerio de educación en sus diferentes proyectos educativos nacionales; no obstante, el enfoque predominante de ambos referentes educativos

procede del método estructuralista de mediados del siglo XX, de acuerdo con la revisión de los referentes teóricos y confirmados en los resultados del apartado anterior, dicho sea de paso, presentan de manera parcial las maneras en que se puede conseguir la criticidad en los estudiantes.

Con este interés investigativo se formuló como objetivo general analizar las concepciones de los docentes de Lengua Castellana relacionadas con literacidad crítica que pudieran recuperarse de sus prácticas de clase declaradas y de los referentes teórico-metodológicos que hubiesen utilizado en el diseño curricular de área, que es la guía principal desde la cual se planean las clases de esta asignatura y es el documento donde se seleccionan y organizan los desempeños alineados al enfoque por competencias, los mínimos de aprendizaje y demás referentes de calidad que se han propuesto desde los proyectos educativos nacionales para orientar la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura. Es decir, la influencia formal de las prácticas de clase de los docentes de Lengua Castellana y su visión metodológica de su trabajo pedagógico proceden de las lecturas que deliberadamente exponen en esta expresión meso curricular.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, este análisis se realizó mediante la consecución de tres objetivos específicos; a saber, la identificación de las concepciones de lectura y escritura de manera generalizada que los docentes seleccionaran de los referentes de calidad y adecuaran a su Plan de Área para el caso específico de la Institución Educativa San Luis Gonzaga; posteriormente, la forma más vernácula de concepción identificable subyace en las prácticas cotidianas de clase que los docentes mencionaran a través del acto anecdótico que surgió a través de entrevistas individuales, para finalmente tratar de mapear con la mayor amplitud posible sus concepciones sobre lectura y escritura en la medida en que estuvieran presentes tanto en el plan de área como en las estrategias didácticas declaradas; por supuesto, con especial atención

aquellas que se ligaran a las características de literacidad crítica que propone (Cassany & Casstellà, 2010).

Para evaluar esta investigación es importante mencionar que parte de la pregunta por las concepciones de lectura y escritura de los docentes de Lengua Castellana en dos de sus prácticas educativas (Planificación y orientación de su clase) para identificar cuáles podrían estar asociadas a la literacidad crítica, como un punto de partida para atender al supuesto teórico en el que existen ideas y eventos preliminares en los docentes de lengua castellana que pueden servir de enlace hacia un nuevo método de enseñanza enfocado en los requerimientos de la comunicación para el siglo XXI. Como se mencionó en los resultados y la discusión, el método elegido para la investigación permitió responder a la pregunta por cuanto se identificaron los puntos de relación entre ambos componentes de la actividad educativa; esta relación existe pero no es estable, constante o comprometida en la reflexión, en ambos casos, es más fuerte el enfoque estructural cognitivo, pero se destacó un incipiente interés por el estudio de lo contextual, discursivo y sociocultural para hablar de leer y escribir, lo que apelaría al supuesto de que si hay un punto de partida para cambiar el modelo. La respuesta a la pregunta se alcanza, pero no evalúa la capacidad del modelo de Literacidad Crítica para convertir a los estudiantes en pensadores, lectores o escritores críticos, más que en lo hallado en los referentes empíricos.

Al hablar de concepciones y utilizar el método fenomenológico-hermenéutico tuvieron que utilizarse recursos lo más congruentemente posibles para atender a la pregunta; por un lado, reducir la información del Plan de Área a través de análisis de la literatura y validar con expertos una entrevista que no apuntara directamente al concepto de leer y escribir críticamente sino a las anécdotas de clase para que los docentes pudieran hablar lo más honestamente posible sobre como enseñan a leer y escribir sin sentirse acusados, sino guiados a contar sus experiencias donde se rescataron sus concepciones a través del software de procesamiento

cualitativo. A continuación, se discuten los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos mencionados en este párrafo.

5.2 Confrontación de los resultados con el marco teórico

Mediante la aplicación de la matriz de revisión de literatura al Plan de Área (PA) de Lengua Castellana, compuesto fundamentalmente por un horizonte, marcos integrales y plan de estudios de la asignatura; se sustrajeron aquellos conceptos relacionados con la lectura y escritura que, tras ser analizados, fue posible determinar aquellos que fueron recurrentes y por tanto, representan concepciones para los docentes en la medida en que un concepto es llevado a la práctica de diseño y actualización curricular que realizan los docentes, por tanto, esta selección son significados especiales que le atribuyen a su tarea y que están compuestos tanto por sus experiencias como por su educación formal; esto es lo que entienden sobre qué deben enseñar sobre lectura y escritura, lo cual permite la transformación de un concepto a una concepción (Pérez Luño, 1987). Esta afirmación se sostiene en el hecho que los docentes de Lengua Castellana son los encargados de leer y seleccionar los modelos, enfoques y métodos que considera apropiados para su población estudiantil a partir de la lectura del contexto que realizan.

Ahora bien, en el ejercicio contrastivo que representa esta discusión, es necesario mencionar que, el recorrido teórico que se realizó con motivo de la lectura, escritura y la literacidad crítica como categorías fundamentales de este trabajo; se identificaron posturas de significación distintivas por cada época con sus disciplinas principales, según las necesidades educativas de las diferentes décadas desde que empezó el interés por la comunicación humana; esto lo expresan Maina y Papalini (2021), los significados han avanzado con la cultura, desde su rastreo en el siglo XIX, con nociones exclusivistas a las altas clases y/o para escenarios religiosos. Fue el proyecto modernizador de la primera del siglo XX lo que le dio fuerza al cognitivismo pues impulsó la campaña alfabetizadora para toda la población: qué y cómo leer y escribir desde un

esfuerzo mental. La segunda mitad de ese siglo ha tenido un impacto más prolongado en los docentes que participaron en este estudio, pues campos como la psicología realizaron aportaciones sobre procesos jerarquizados e interdependientes que permiten la comprensión y la expresión escrita en diferentes edades; desde este periodo, se habló tanto de niveles de lectura como de habilidades de escritura por tipos de texto, tal como se expone en el Plan de Área en el capítulo de método subtexto evaluación.

Los enfoques comunicativos de las últimas décadas del siglo XX son aún más vigentes en los referentes en el Plan de Área de los docentes de Lengua Castellana de la Institución Educativa San Luis Gonzaga, específicamente hablando de la manera en que están dispuestos los objetivos: leer es comprender y escribir es expresarse correctamente, esto es asociable a la aparición y fuerza del constructivismo donde se reconoce al estudiante como un agente activo en sus procesos lectoescritores, allí la psicolingüística permite entender la interacción entre el texto y el lector con el objetivo de obtener información más completa como una suerte de asimilación de significados; como se ha descrito hasta el momento, hay una relación entre el texto y el estudiante, pero el tercero en ecuación es denominado el contexto para completar la información; aún no apela a un enfoque crítico, cultural e históricamente situado.

Esto último también hace presencia en el documento meso-curricular de Lengua Castellana, porque el enfoque crítico de la escuela de Lancaster tampoco es tan novedoso y esta investigación no pretende demostrar que lo sea, sino que es cada vez más vigente de acuerdo con las interacciones comunicativas a las que están expuestos los estudiantes del siglo XXI. Vargas (2018) expone como la explosión tecnológica que tuvo fuerza a finales de la década anterior exigió nuevas condiciones en las prácticas de comunicación, el desarrollo y la funcionalidad no serían el fin último sino apenas uno de los elementos en la lectoescritura, pues la postmodernidad amplió el interés por las múltiples subjetividades junto con sus maneras de

expresión. Por ello es que, tanto en la introducción como en la justificación del Plan de Área analizado en esta investigación, aparezcan algunas alusiones a la lectura y escritura como recreaciones de la cultura o exploraciones de la conciencia y el mundo.

De lo anterior se deduce entonces que las concepciones que los docentes han dispuesto en el plan de área, son integradores y conciliadores del conocimiento producido en la década anterior con especial preponderancia a lo elaborado desde el positivismo de mediados del siglo anterior (Vargas, 2018); de tal manera que se utiliza una suerte de jerarquía que tiene como base la perspectiva cognitivista que señala los procesos mentales secuenciales para el aprendizaje de la lectoescritura en una actividad netamente alfabetizadora de exigencia mental; mientras que, según avance el nivel educativo, así mismo se utilizan los postulados constructivistas donde entra a la ecuación comunicativa el contexto; sin embargo, sigue siendo en esencia cognitiva porque es el aprovechamiento del mismo para construir significación. Finalmente, hay presencia minoritaria del enfoque cultural en el PA, su enunciación es tanto breve, incompleta como con carencias importantes de fundamentación.

La manera en que se buscó cumplir con el segundo objetivo específico de esta investigación, bajo el método fenomenológico hermenéutico, se dio mediante la congruencia entre método e instrumento, en tanto es un tipo de estudio que valora la aproximación a los fenómenos por como son contados según los protagonistas que los experimentan; por ello es que la validación de una entrevista sobre las estrategias didácticas narradas por los mismos docentes, a partir de preguntas que aludían a anécdotas de estrategias didácticas aplicadas que a la definición de estrategias sobre lectura y escritura fue más conveniente; aspecto que convenció a los doctores evaluadores, expertos en concepciones de lectura y escritura en docentes, para validar este instrumento.

Por lo anterior, la discusión de este segundo objetivo se propone contrastar los hallazgos de esta entrevista con lo referido a estrategias didácticas de lectoescritura desde los postulados descritos en el marco teórico para encontrar sus puntos tanto de afinidad como contraste; así también, en el siguiente aparte se establecen diálogos entre los estudios empíricos que se enfocaron en investigar las estrategias didácticas para promover literacidad crítica, con algunas de las actividades que mencionaron los docentes de lengua castellana para verificar si los docentes realmente tienen alguna aproximación que pueda servir como anclaje para implementar el enfoque teórico metodológico de la literacidad crítica en su PA y prácticas de aula.

Esta investigación acepta conceptualmente que el modelo socio constructivista descrito por Castellaro y Peralta (2020) permitiría la elaboración de planes de estudio soportados teórica y metodológicamente en los Nuevos Estudios de Literacidad, lo cual comprendería la literacidad crítica, además de propender por estrategias didácticas de lectura y escritura afines a esta, en tanto las características del docente de lenguaje en este modelo convienen para desarrollar en sí mismo esta práctica superior de comunicación, debido a que en su perfil debe dominar el lenguaje para poder enseñar a dominarlo a través de la lectura del contexto, el fortalecimiento de la conciencia; contrario a ser un domador, resulta un facilitador de experiencias de comunicación donde se favorezca la discusión.

De esta manera, según el marco teórico el docente socio constructivista es un diseñador de prácticas de interacción con los problemas comunicativos propios del entorno de los estudiantes, la institución y su comunidad. Los resultados de la entrevista semiestructurada de concepciones sobre literacidad crítica en los docente de Lengua Castellana identificaron que pensar en situaciones problémicas de la realidad regional y nacional eran temas comunes para las discusiones cotidianas para la clase, sobre todo en lecturas no literarias, mucho menos o casi nunca, la escritura fue concebida como mecanismo de discusión, denuncia o emancipación para

los estudiantes; así las cosas, la ecología de la educación comunicativa, de acuerdo a como lo entiende la perspectiva de la Literacidad Crítica, no es trabajo común en los docentes de lenguaje pues en sus estrategias llegan a una primera instancia, observar el entorno; sin embargo, la significación regulada por el entorno está supeditada a las prácticas pedagógicas estructurales.

Ahora entrados en el tema de las estrategias didácticas, Herrera y Villafuerte (2023) las asumen como prácticas de aula intervenidas por la planeación, que convergen en las acciones de clase y por tanto el escenario idóneo para identificar las concepciones de los docentes; los mismos autores consideran que son la acción de las propuestas didácticas en diversas maneras: por ello existen múltiples métodos, recursos y técnicas con el objetivo máximo del aprendizaje. Carlino et al. (2013) autoridades en la materia sobre las concepciones de los docentes de lenguaje dentro de sus estrategias didácticas, comprenden que las prácticas de aula y las concepciones de los docentes son ambas caras de una moneda que es el discurso del profesor, allí descubrieron que la lectura y la escritura para los docentes no son escenarios de pensamiento crítico sino herramientas útiles para la academia únicamente. Algo similar pudo identificarse en los resultados de la presente investigación, los profesores de lenguaje de la IE San Luis Gonzaga conciben la lectura y escritura como mecanismos de acceso a la cultura; es decir, hay un limitante de conocer la cultura por tanto no se presentaron muchas estrategias didácticas para participar en ella y tratar de transformarla.

Sobre literacidad crítica específicamente Cassany (2005) explica la superación que representa al concepto alfabetizador de la codificación y decodificación pues se enfoca en la comprensión del contexto sociocultural y político en el cual se producen y movilizan los textos; tal expansión de entornos de significación implica que se requieren los mecanismos para seleccionar, reducir, contrastar y analizar la información en términos de veracidad o rigor en su consolidación escritural. En este sentido, el rol del estudiante como lector y escritor es uno donde

es imposible que sea manipulado por algún discurso en específico o permita el ingreso de todos los discursos sin distinción, que es el peligro de la comunicación en el siglo XXI teniendo en cuenta el bombardeo discursivo que se moviliza en los medios digitales. Para evitarlo, el autor sugiere que se conciba la lectura y escritura como prácticas sociales ancladas históricamente, por tanto, con un fuerte componente práctico a nivel político, con la intención de hacer de los estudiantes sujetos capaces de cuestionar y transformar los cánones sociales. La entrevista semi estructurada dio como resultado que los docentes pueden recitar estas condiciones de la lectura y escritura para la criticidad, no obstante, sus prácticas de aula se mantienen estructurales lo que implica una fuerte contradicción entre su discurso y la práctica.

Para poder determinar qué estrategias de lectura y escritura que expusieron los docentes que puedan relacionarse con la literacidad crítica; se analizaron las relaciones entre los postulados de Cassany (2005) de donde se extraen tres subdimensiones de la literacidad crítica con las declaraciones de los maestros sobre lo que hacen con la lectura y escritura para determinados eventos que requerirán en alguna medida que se estudien los discursos circundantes de los estudiantes. Por tanto y teniendo en consideración la idea de Cassany en la cual todo texto contiene en si una ideología, así como un momento, escenario y condición histórico-cultural, no hay ningún texto que no sea un discurso, es por ello que, todos los textos son prácticas discursivas y cada estrategia de los docentes podrían o no tener en cuenta esto.

Por otro lado, la discusión de los resultados hallados tras resolver el objetivo de la interrelación entre práctica curricular y práctica de aula; es que los docentes hacen mucho más de lo que formulan en sus Planes de Área; que son formas de currículo no formal (Santomé, 1991), pero que están cargadas de concepciones confluyentes en las acciones de clase. De esta manera, mientras que en el Plan de Área están las concepciones de mostrar, en las aulas se realizan actividades incipientes de literacidad crítica que se convierten en puente hacia una

metodología de enseñanza en lectoescritura quizá más apropiada para la masiva diversidad discursiva de la actualidad.

La necesidad de este objetivo subyace en la determinación del grado de importancia que les otorgan los docentes de Lengua Castellana a su Plan de Área, si siguen a cabalidad los enfoques teórico-metodológicos que formulan o si atienden únicamente al componente Plan de Estudios para obedecer una secuencia de contenidos por niveles y grados. Los resultados demostraron que la ambigüedad de modelos en el PA que diseñaron son o hacen reflejo de sus acciones en clase. Por ello es que, si los docentes tienen potencial y sensibilidad para un cambio de mentalidad para hacer de su ejercicio curricular una actividad científica que les permita comprender las maneras en que los textos circulan por los contextos como prácticas discursivas, su modelo de enseñanza se potenciaría. Por supuesto es necesario su compromiso para el estudio, análisis y apropiación del modelo guía de esta transición pedagógico-didáctica, toda vez que demuestran preocupación por las capacidades comunicativas de sus estudiantes.

5.3 Confrontación de los resultados con el marco empírico

Para empezar, dentro de los estudios empíricos que permiten el diálogo con los hallazgos del primer objetivo, se encuentra el trabajo de Chaves y Chapetón (2019) cuya propuesta de investigación supuso analizar un planteamiento curricular cuya interpretación fuese emancipatoria y por tanto soportada en los postulados de la literacidad crítica, se identificó que la lectura y la escritura en español estaba fundamentada en enfoques generativos, estructurales y constructivos; en inglés apenas se encontraba en las dos primeras etapas; por tanto dentro del aula no se incentivaban espacios para la reflexión ideológica de tal manera que no estaban siendo formados como ciudadanos críticos. Este resultado se asemeja con los hallados sobre la lectura sistemática del PA de Lengua Castellana de la IE San Luis Gonzaga, como interpretación curricular es posible identificar que existen concepciones mezcladas por causa de la mixtura de

enfoques en el horizonte de este documento, donde coexisten lo generativo, lo cognitivo, lo constructivo y lo cultural sin que se profundice en lo crítico e ideológico.

Aunado a lo anterior, para el caso del Plan de Área es posible identificar como existe una relación deliberada entre los enfoques sobre lectura y escritura en los primeros componentes del PA; a saber, el apartado introductorio presenta un lenguaje poético que expone el proyecto de la asignatura con actitud transformadora y de desarrollo para los estudiantes; por tanto utiliza términos más próximos a la literacidad crítica; por ello las acepciones hablan de la significación de la realidad, la cultura y el mundo; mientras que la justificación y los objetivos contradicen los segmentos anteriores y sus términos hablan de ser competentes en la comprensión y la expresión. En este orden de ideas, es posible inferirse que hay una jerarquización de posturas en la que se reconoce la importancia de una comunicación que discuta la realidad y busque una actitud crítica, pero es una “competencia” subsidiaria que se desarrolla luego de la adquisición de todas las habilidades estructurales de la escritura, así como de la consecución de los niveles de lectura conforme se avanza en el programa escolar.

Luego y, como se ha dicho hasta ahora, el Plan de Área es también un constructo porque sus realizadores adoptan y adaptan conceptos a las necesidades educativas según sus lecturas del contexto; no obstante, priman en su construcción las políticas educativas que influyen cómo los docentes perciben la lectura y escritura crítica. Por ello es que en lugar de que se mencionen en el PA las prácticas discursivas y se persiga la emancipación del estudiante a través de la palabra; el enfoque de enseñanza está concentrado en adquirir competencias semánticas, sintácticas y pragmáticas para que el estudiante pueda comunicarse en diferentes escenarios sobre todo académicos. Gómez (2020) a través de su investigación sobre la influencia de las políticas educativas de lectura y escritura en las representaciones sociales de los docentes identificó que son fuertes y frecuentes a pesar de que reconozcan que no son suficientes para

formar estudiantes críticos o si quiera para tener un “desempeño deseado” en las pruebas estandarizadas nacionales ICFES.

Es decir que a pesar de que los docentes detecten las falencias del enfoque mixto y jerarquizado con predominio de lo estructural-cognitivo para enseñar a leer y escribir, están permeados por políticas educativas igualmente ambiguas o contradictorias, aspecto que deriva en falta de compromiso con el enfoque idóneo según las necesidades comunicativas de los estudiantes en el contexto específico de San Luis, con sus prácticas letradas municipales, así como con las prácticas que requerirán en su vida académica, laboral y social. Mendoza et al. (2020) advirtieron que la naturaleza postmoderna de este presente requiere de una educación que contemple la gran diferencia de las interacciones con los textos como se dan en la actualidad frente a las interacciones textuales de mediados del siglo anterior donde se plantearon los conceptos de lectura y escritura (también lectoescritura crítica) que son protagonistas del Plan de Área analizado en esta investigación. El referente mencionado anteriormente encontró que la lectura y escritura crítica están relacionados con capacidades tanto mentales como socioculturales para participar en eventos y practicas multidimensionales, requiere de estudiantes integrales formados para establecer mejores relaciones entre pensamiento y acción social; sin embargo el currículo de programas universitarios también están enfocados específicamente en la primera parte: pensamiento y estructuración de textos; aspecto que coincide con lo identificado en el PA de Lengua Castellana donde no existe un marco teórico sólidamente fundamentado y el marco contextual habla de falencias generativas y cognitivas en los estudiantes para reconocer textos.

Otra coincidencia importante entre el marco referencial de estudios empíricos y los resultados que esta investigación puede detallar, se encuentra en los hallazgos que presentan Canett et al. (2021) donde denuncian que, en los planes de estudio no existen temas ni perfiles

de egreso temas afines con la literacidad crítica como perspectivas de género, situaciones de discriminación, revisión de voces incluidas y excluidas de discursos políticos. Puntualmente para lo revisado en esta investigación, se pudo evidenciar que el plan de área si incluye en su plan de estudios algunas aproximaciones a lo crítico como la competencia intertextual, textos digitales y lecturas de otras formas de representación simbólicas, ética y estética de la comunicación; sin embargo, vale la pena discutir el hecho que el nivel crítico es tomado como un nivel y entra en la lógica cognitivista, que solo pueden alcanzar los estudiantes en los últimos grados de escolaridad, cuando son mayores. Allí se alimenta la concepción de la década pasada que es con la edad que se adquiere la posibilidad de ser crítico, entonces los estudiantes de primaria no podrían ser ciudadanos críticos desde el principio.

Ahora bien, en esta confrontación de los estudios empíricos asociados a los hallazgos del segundo objetivo específico, los párrafos a continuación desentrañan esas estrategias que se aproximan a alguna subdimensión e indicador que pueda denotar en los maestros esta actitud crítica en clase, así como se expondrán los escenarios en los cuales aún no alcanzan sobre la enseñanza en literacidad crítica. También, esta discusión corresponde a los puntos de confluencia o divergencia que se encuentren entre los resultados del objetivo dos con los descubrimientos en los estudios empíricos del marco referencial del presente documento, toda vez que se permiten confirmar o desdeñar ideas sobre el trabajo de los docentes en el aula con respecto a la enseñanza de la lectura y escritura en el contexto específico de San Luis.

Rodríguez (2017) presentó una investigación para la Universidad del Tolima en la cual observó que las representaciones sociales de los docentes de lenguaje sobre leer y escribir son sobre todo academicistas y desarrollistas, como procesos de transmisión del conocimiento; empero cuando son intervenidos por la reflexión, los docentes acuerdan que la lectura es próxima al pensamiento crítico porque leer y escribir más que para el desarrollo, es para ser libres. Esta

investigación apoya este resultado en la medida en que aun los docentes consideran que las prácticas comunicativas son para el acceso a la cultura; sin embargo y sin necesidad de intervención, los docentes participantes de este trabajo cuando fueron indagados por sus estrategias de clase identificaron que a los estudiantes no les dicen mucho los textos cuando no los toca directamente a ellos, en sus problemáticas e intereses; así que reconocen que lo que se lee y se escribe debe partir de la identificación con su situación y su necesidad. Por ello, la carta como práctica romántica, amistosa o política siempre suscita lecturas y escrituras honestas.

Investigaciones como la de Morales (2021) demostraron que la literacidad crítica de los estudiantes es incipiente o nula por la baja calidad de estructuración de la información debido a que no presentan herramientas y técnicas para afrontar los discursos; sumado a ello, los textos escolares tienen características muy abstractas, obligatorias y respetuosas de la institucionalidad lo que repele actividades de reconocimiento de contenidos, voces y características discursivas de los textos. No obstante, es la estrategia didáctica lo que permitiría hacer que las realidades socioculturales motiven lectoescrituras más profundas por su efecto reestructurador de las realidades y lo comprobó a través de procesos de intervención didáctica.

Al respecto, en los hallazgos aquí presentados los docentes alegan que la tarea de promover pensamiento crítico es compleja porque existe en la actualidad una cantidad desbordante de información y los textos presentan naturalezas multimodales que son difíciles de llevar al aula; así las cosas, no tienen estrategias para reconocer contenidos incluidos, excluidos, voces, referencias, reconocimientos prolijos de las posiciones ideológicas de los textos; los docentes consideran que estas actividades son de muy alto nivel para los estudiantes escolares, porque de todas formas, son criados con las ideologías de sus familias y así leen el mundo. La investigación de Benhumea y Velasco (2021) comprobaron esto, además de denunciar la acriticidad de los estudiantes en tanto realizan lecturas superficiales por cuanto no han adquirido

las herramientas para evaluar la información que sustraen de internet. Los docentes participantes de la presente investigación tampoco enunciaron estrategias didácticas relacionadas a esto mismo, evaluar el texto a partir del contexto, más allá de los propósitos superficiales del mismo.

De Cassany (2005) se conoce que una subdimensión de la literacidad crítica es el reconocimiento de los discursos y participar en ellos, lo que implica realizar dos acciones fundamentalmente: primero, realizar lecturas que reconozcan los textos en su diversidad como géneros discursivos para diferentes prácticas y eventos letrados; segundo, identificar las características que la sociedad y la cultura le otorgan a estos géneros porque son quienes los normatizan, por tanto cada práctica letrada en contextos específicos son una práctica discursiva propiamente dicha. Al respecto, la investigación de Nieto, (2018) sobre las concepciones de lectura crítica de los docentes de secundaria sobre la lectura crítica en internet, descubrieron que los profesores tienen marcos de conocimiento únicamente hasta la perspectiva estructural de los niveles de lectura y de tipología textual, no perciben los discursos en cualquier práctica letrada, mucho menos conciben llevar al aula textos digitales para analizarlos discursivamente.

En los resultados del capítulo anterior para esta subdimensión de las prácticas discursivas, los docentes en sus prácticas textuales de aula demostraron concepciones muy relacionadas con interpretaciones y reconocimientos de tipos de texto, la tipología -como se ha mencionado en los últimos capítulos- es una acepción propia del estructuralismo porque supone que los textos están compuestos por super, macro y microestructuras (van Dijk, 1980); esto es válido pero no lo único o lo más importante para enseñar a leer y escribir en la posmodernidad. La justificación que dan los maestros para utilizar estrategias estructurales para enseñar a leer y escribir subyacen en que este modelo facilita evaluar los niveles de lectura y las actividades de escritura como procesos o secuencias que se deben ir alcanzando a medida que evolucione la instrucción escolar; de todas formas, el tema del discurso con el pensamiento crítico es asignado

a un tipo de texto que los docentes del San Luis Gonzaga consideran el más complejo e importante de todos: el texto argumentativo académico.

El diseño de la entrevista semi-estructurada consideró que las respuestas de los docentes iban a estar asociadas a la tipología textual; así que se procuró indagar por estrategias didácticas que los profesores declararan donde propusieran el análisis discursivo de otros textos menos comunes en la escuela y se descubrió que hay algunas aproximaciones poco recurrentes a discursos en las redes sociales: como el análisis del meme para la crítica social, la caricatura como denuncia política o la escritura en Facebook como mecanismo de participación genuina; es decir, el interés por la literacidad es inmanente e igualmente incipiente, en cuanto no está soportado en una metodología fundamentada congruentemente con este enfoque discursivo.

Ahora bien, en la subdimensión de identificar características sociales y culturales en los géneros discursivos y sus respectivas prácticas letradas se encontró tanto en Cleovoulou y Beach (2019) que los docentes desde un fundamento filosófico claro tienen el potencial para realizar prácticas de literacidad crítica, el gancho de este argumento es la manera en que sustentan los autores aquí citados, el interés de los docentes por nombrar y renombrar el mundo, identificar patrones de contenido, voces y complejidades en los discursos. Durante la entrevista los docentes pudieron reconocer que realizan prácticas discursivas cuando estas se dan en eventos del género periodístico, cuando comentan estrategias de escrituras noticiosas sobre situaciones cotidianas de sus barrios. Tal insipiente es recortada rápidamente por la influencia de la perspectiva estructural, pues inmediatamente expusieron sus prácticas de aula como procesos planificados por etapas, con especial atención en los recursos semánticos que otorgan coherencia y claridad en la redacción.

Otro propósito de discutir los resultados del segundo objetivo de esta investigación que, se enfocó en identificar concepciones dentro de las estrategias declaradas de los docentes en la

dimensión de evaluar el impacto de los discursos en el sujeto y su comunidad; por lo cual, se estudiaron desde la entrevista aquellas acciones de aula en el que el docente tenía en cuenta el contexto y situación de los estudiantes -de manera individual- durante el proceso de interpretación textual, así como las estrategias para adelantar las interpretaciones de los otros alrededor del texto se encontraron coincidencias entre todos los participantes en que la calidad de la lectura se evalúa por medio de mecanismos como la socialización con preguntas guiadas, mientras que la escritura presenta heteroevaluación en la cual el docente emite un dictamen sobre la calidad estructural del texto, algunas veces a través de rúbricas y otras desde la percepción personal del docente o con el intercambio de los textos, que ellos denominan como autoevaluación.

El estudio de Mora y Valencia (2021) encontró que es posible que los estudiantes si tengan prácticas letradas para géneros discursivos que son vernáculos, propios para ellos, pero que constantemente son censurados por la opinión de los docentes, porque presentan una actitud castrante a las formas en que se expresan los jóvenes y tratan de imponer sus conocimiento parciales y anticuados sobre la comunicación. Así las cosas, se descubrió que los docentes aun no tienen los mecanismos para evaluar prácticas discursivas porque no las enseñan a conciencia, no las tienen planificadas claramente y esto representa en unan formación limitada de lo que es leer y escribir en la actualidad. La investigación de Castellví (2021) permitió sustentar esta idea al realizar una intervención didáctica con enfoque crítico para enseñar a los estudiantes a evaluar la calidad de la información a partir de sus condiciones sociales y escuchar las interpretaciones de otros estudiantes; el resultado fue que existen estudiantes que mediante este tipo de estrategias es posible formar estudiantes críticos.

Respecto del tercer objetivo, los estudios empíricos relacionales a los hallazgos sobre la aceptación del currículo en las prácticas declaradas de aula y las estrategias que pueden inferirse a partir de allí, fueron seleccionados aquellos que investigaron las posibilidades curriculares como

forma de interrelación entre capacidades comunicativas a través de adopción de nuevos modelos de los planes de área de lenguaje desde la perspectiva de la Literacidad Crítica, también verificaron esta conexidad entre diseño y práctica de aula. Con estas condiciones, el trabajo de Rodríguez (2021) concibe la Literacidad crítica como un modelo que permite la innovación educativa porque atiende las problemáticas de lectoescritura a partir de la participación en escenarios virtuales; así como se adapta a modelos de aula invertida que han recibido mayor atención luego de las condiciones educativas de la pandemia. El resultado de esta investigación es que se potenció el dominio de la lectoescritura por la presencia de lo digital en las dinámicas escolares, debido al interés de los estudiantes por los escenarios virtuales.

Es decir, las investigaciones exhiben la necesidad de innovación, sin embargo lo hallado para el objetivo 3 denota que los modelos utilizados en el PA no son funcionales en sus propios términos para hacer competentes lecto-escrituralmente a los estudiantes pues presentan tanto en lo teórico como en lo práctico un sincretismo poco organizado de modelos, teorías y lineamientos históricos, apropiados para su momento y estudios estructurales de la lengua, pero no para las condiciones comunicativas que exigen el siglo XXI. Además, hay una diferenciación necesaria entre el discurso del docente y su práctica, para Jiménez et al. (2020) si hay posibilidades de que los docentes de lenguaje hablen de lo crítico con ciertas aproximaciones a la perspectiva de literacidad, también se encuentran en sus programas de estudio, puesto que declaran metodologías donde el estudiante es el protagonista en la construcción de sus habilidades de pensamiento crítico; sin embargo en la práctica hay una persistencia por la enseñanza de las prácticas letradas desde la perspectiva estructural-cognitiva.

Es importante discutir la responsabilidad de las facultades de educación sobre esta brecha entre lo que el maestro dice que hace, plasma en su plan y lo que acontece en el aula. El estudio de García y González, (2019) a los estudiantes de educación infantil, da cuenta que sus

propuestas didácticas no incluyen para los niños ninguna forma de lectura y escritura sobre su contexto, lo cual sugiere que no se les exige o se implica que la educación en comunicación es por niveles de proceso mental, por tanto, esta población estaría incapacitada para desarrollar pensamiento crítico. En lo descubierto durante el análisis del objetivo tres de la presente investigación también se encuentra tanto en el Plan de Área como en las estrategias declaradas, que los docentes no consideran competentes ni siquiera a los adolescentes para evaluar los textos, quienes hablan, describir la naturaleza de los discursos y las normas que se utilizaron para su producción. Cuando los estudios empíricos han demostrado que, desde edades más tiernas, los estudiantes constantemente cuestionan el porqué de las prácticas comunicativas de los otros.

Tanto para Sandoval y Zanotto (2022) quienes estudiaron la relación del plan de área con las prácticas de los docentes de Lengua Castellana sobre Literacidad Crítica; se determinó que es posible reformular un plan de área y ajustar este modelo socio cultural de enseñanza, pero primero es importante hacer más estable la relación de las prácticas docentes con sus planes de área lo cual requiere dos elementos: primero, que el docente estudie y se apropie del nuevo modelo o perspectiva para la didáctica de la lengua para en segunda instancia sentir mayor identificación con los postulados de su reformado Plan de Área. Con estos compromisos es viable un Plan de Área y acciones de literacidad en las aulas de nivel escolar, la intención de que haga parte del diseño curricular es hacer que esta didáctica sea cumplida por todos los docentes y así mejorar sus posibilidades de impacto en la comunidad educativa para la emancipación, el reconocimiento de los otros y la transformación social en la comunidad educativa

5.3 Aplicabilidad de los resultados de la investigación

Los hallazgos obtenidos pueden ser utilizados por los docentes sujetos de investigación para la revisión y actualización de su Plan de Área con el objetivo de hacer formales sus acciones

incipientes de literacidad crítica identificadas en sus estrategias didácticas, lo anterior haría del currículo un ejercicio reflexivo y preciso sobre las prácticas pedagógicas que se requieren en la actualidad; así como se atendería las preocupaciones sociales que si perciben los docentes pero que aún no son resueltos en el aula. De tal manera que la presente investigación sugiere un posicionamiento más serio y contundente sobre el enfoque desde el cual se está enseñando a leer y escribir, porque el actual identificado en el Plan de Área es mixto, jerarquizado y ambiguo sobre lo que se considera leer o escribir críticamente; lo que se recomienda es incorporar un enfoque crítico, contemporáneo más allá del predominio cognitivista – estructuralista. Es decir, con esta investigación se diagnosticó la congruencia teórico-metodológica del PA para cuando la institución requiera actualizaciones contextuales de los planes de estudio; así como sirve de espejo a los docentes de Lengua Castellana sobre el impacto de sus estrategias para formar estudiantes más críticos.

La realización de esta investigación transformó primero al investigador; quien identificó en las experiencias en los referentes empíricos, como en algunas estrategias declaradas por los docentes investigados, que la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad es una respuesta interesante a las preguntas de los docentes por cómo enseñar a leer y escribir en las condiciones o exigencias comunicativas actuales. El conocimiento de lo que se debe hacer para formar en literacidad crítica se abordó desde los fundamentos teóricos y experiencias didácticas de los referentes empíricos no solo expuso la definición de este enfoque sino de cómo puede llevarse al aula.

De acuerdo con los resultados obtenidos, el problema de la lectura y escritura crítica no solo recae en el docente diseñador y enseñador sino que con este trabajo se exponen las debilidades de las políticas educativas que motivan las ambigüedades, pues cambian a medida que un gobierno nuevo llega con soluciones importadas a problemas regionales de educación; luego, las

dinámicas político económicas también influyen en los modelos y prácticas sugeridas a la escuela para la formación de lectores. La perspectiva crítica emancipatoria de los estudios de literacidad no es conveniente para las dinámicas de dominación y consumo que se proponen en el modelo económico actual.

Como fue posible percibir en los resultados y la discusión, el enfoque cognitivo estructural domina las practicas curriculares y de aula; este trabajo reconoce que es importante, necesario además de congruente con el periodo histórico en el que apareció; no obstante, es notorio que no aplica como paradigma de enseñanza predominante de acuerdo con las necesidades reales de comunicación de los estudiantes; además que generan una brecha importante entre la escuela y la sociedad, por tanto esta investigación es un punto de partida para revisar cómo cerrar esta brecha.

5.4 Análisis crítico de la investigación. Matriz FODA

Para evaluar crítica y lo más objetivamente posible la presente investigación se realiza la matriz FODA, toda vez que se da cuenta de los puntos fuertes, las oportunidades, debilidades y amenazas que se identificaron a lo largo del estudio, para tratar de dar una visión integral de su proceso a través de la identificación de sus aspectos por mejorar, destacar sus ventajas y respaldar su aplicabilidad, a la vez que se exhiben amenazas a trabajos que tomen como referente empírico este ejercicio investigativo. Todo lo anterior permite construir una idea de viabilidad o potencialidad de este informe al aprovechar las oportunidades y mitigar las amenazas. A continuación, el desarrollo de la matriz.

Respecto a las *fortalezas* es posible mencionar que la tesis aborda un tema vigente por cuanto los requerimientos de la enseñanza de la cultura letrada en la posmodernidad requiere de enfoques teóricos y metodológicos para atender las formas cambiantes y precipitadas de la

comunicación, en escenarios como los digitales para los cuales la escuela aún no se adapta; el desarrollo teórico que realiza esta investigación se muestra robusta, compleja y se apoya en fuentes tanto primarias como análisis actuales para comprender a profundidad el fenómeno de la literacidad crítica en contraste con las competencias de lectura crítica. Así también, puede apuntarse que este es un trabajo relevante dentro de la investigación educativa porque estudia la relación entre el currículo con las prácticas de clase para entender sus brechas, así como las posibilidades de encuentro para hacer de la didáctica una disciplina congruente.

Otro factor importante para destacar como fortaleza es que la metodología se esfuerza en ser sólida, congruente y robusta a partir de la revisión teórica de los fundamentos respecto a las categorías regentes de la investigación; así como de las lecturas críticas a los métodos de los referentes empíricos expuestos en el tercer capítulo de este documento. También, el uso de la entrevista semiestructurada que evita el interrogatorio y permite a través del diálogo anecdótico recuperar información más honesta y genuina sobre el fenómeno de estudio; además de ser coherente con el diseño metodológico escogido.

Aunado a lo anterior, la perspectiva cualitativa con diseño fenomenológico-hermenéutico posibilitó, no solo la revisión del fenómeno de estudio sobre las concepciones de los docentes en sus entrevistas sino en sus acciones didáctico-pedagógicas representadas en las decisiones meso-curriculares; por lo cual, fue posible estudiar dos aspectos del problema de las concepciones de literacidad crítica: lo que se dice y lo que se hace (estrategias didácticas declaradas, plan de área).

Por otro lado, las *debilidades* que se pueden mencionar tienen que ver con las dificultades para que los docentes accedieran a las entrevistas; puesto que muchos sienten el temor de recibir juicios sobre sus ideas, opiniones o mencionar sus estrategias, como que puedan ser tachadas de tradicionales, simples o insuficientes. De esta manera, hay una idea negativa muy

generalizada de la entrevista como un mecanismo que los hace quedar en ridículo porque no tienen las respuestas correctas a la luz de la investigación; sin embargo, se trató de mitigar esta dificultad haciendo más dialógica la participación y accediendo a espacios más privados, cómodos o aislados donde pudieran expresarse sin que recibieran de vuelta un juicio o una expresión de parte de la investigadora.

Respecto a esto mismo, otra limitación que se percibió en la investigación, la entrevista se enfocó en identificar concepciones en las acciones o actividades que se aproximaran a la perspectiva sociohistórica de la enseñanza de la cultura letrada, aunque esto aportó información nueva y relevante; la exploración de las concepciones no tuvo mayor profundidad en donde se especificaran los fundamentos y motivaciones detrás de estas estrategias declaradas, para poder formular una comprensión más completa de sus perspectivas. Esto representa una debilidad marcada por los márgenes de cantidad de preguntas y limitantes de tiempo elegidos como viables para poder tomar la mayor cantidad de información antes de agotar al entrevistado.

Esta investigación presenta como debilidad que no resuelve la dicotomía entre concepciones declaradas y prácticas observadas, las condiciones de tiempo prolongado y disponibilidad de los sujetos para realizar este tipo de técnica para encontrar concepciones ipso facto de las clases sería idóneo para profundizar en lo que pasa en la realidad de la enseñanza de la lectura y escritura. Toda vez que se comprendería a profundidad las razones subyacentes de la brecha entre práctica y estrategia para revisar sus diferencias y opciones de reconciliación.

Asimismo, esta investigación al fundarse desde el paradigma cualitativo limita el uso de sus resultados al contexto específico donde se realizó el estudio; a saber, la Institución Educativa San Luis Gonzaga y sus profesores de Lengua Castellana, por tanto no aplica para docentes de otras asignaturas a pesar de que las categorías sean fácilmente transversales, mucho menos sus resultados son aplicables para el análisis de otros planes de área lo que significa que son hallazgos no son generalizables a otras Instituciones Educativas. A este respecto es necesario

revisar la capacidad de este estudio como método para evaluar la congruencia teórico-metodológica de los planes de área de Lengua Castellana.

Esta investigación tuvo como supuesto teórico que los docentes no son tabula rasa inclusive en temas como la literacidad; sin embargo, se encontró que las prácticas de literacidad crítica son por demás incipientes y desarticuladas en el documento curricular, aunque menos en sus prácticas cotidianas; así que esto para una futura implementación y sostenibilidad implica un trabajo de formación extensa y de compromiso real entre la comunidad educativa. Así que el supuesto teórico se resuelve parcialmente y con una serie de condiciones por explorar.

Ahora bien, las *oportunidades* que se identifican en esta tesis doctoral tienen que ver con que ofrece un sustento teórico y testimonios empíricos del potencial de las prácticas innovadoras desde la literacidad crítica, para revisar y actualizar los planes de área con el fin de modernizarlos, hacerlos más contextuales, así como más interesantes para los estudiantes; debido a la inminente disminución de prácticas curriculares ambiguas, enfocadas en la tradición, además de sustituir estrategias de lectoescritura como abstracciones o simulaciones de la realidad que no suelen tener impacto real en el pensamiento, acciones y lecturas del mundo de los estudiantes. Por lo anterior, los resultados que ofrece este trabajo pueden utilizarse para diseñar programas de capacitación docente para el fortalecimiento del diseño curricular, para identificar qué debe realizarse para las prácticas letradas de los docentes y de paso, potenciar las capacidades de literacidad crítica de los estudiantes.

Además, la participación de los resultados aquí expuestos en los entornos académicos como las revistas o simposios podría avivar el debate científico y pedagógico para robustecer los planteamientos de literacidad crítica como alternativa al enfoque cognitivo estructuralista que es dominante tanto en los hallazgos de esta investigación como en la revisión de antecedentes expuesta en el marco teórico. Significa que la oportunidad que presenta la tesis es la de abrir la discusión para investigaciones de contextos afines con el propósito de presentar alternativas

educativas innovadoras al asunto de la enseñanza de la cultura letrada en líneas tanto de currículo como de didáctica de la lengua castellana.

De otro lado, como *amenazas* se identificaron la dificultad para encontrar los tiempos y espacios para que los participantes, que fueron docentes activos en sus funciones, pudieran participar de la entrevista sin que esto se interpusiera en sus actividades académicas; por ello, este trabajo dependió del apoyo institucional sobre el acceso a los recursos estructurales y las disposiciones en el horario laboral de los docente. Así también, el acceso a los documentos curriculares fue restringido al inicio de la investigación, teniendo en cuenta que se necesitaba actualizado y completo toda vez que esta información es relevante para generar profundidad en los análisis de este estudio.

El software de procesamiento de los datos, que es cualitativo para el caso de esta investigación, requiere de la objetividad del investigador para la toma de decisiones sobre la codificación y categorización de la información, puesto que la interpretación en estos tipos de programas, puede llegar a ser subjetiva por las condiciones mismas del investigador o su formación y habilidad en el aprovechamiento del sistema de gestión de los datos, lo que comprometería la objetividad misma de la investigación. De paso, una amenaza asociada a lo mencionado hasta ahora es que, en la técnica de entrevista semi-estructurada con naturaleza anecdótica, para identificar concepciones en estrategias declaradas, puede manifestarse una dependencia al autorreporte de los docentes sobre sus prácticas de clase, esto es problemático si se tiene en cuenta la discrepancia que puede ocurrir entre lo que dicen que hacen y lo que realmente acontece en el aula, por tanto es una amenaza a la validez.

5.5 Futuras investigaciones: generación nuevas líneas

El interés por fomentar el pensamiento crítico desde la didáctica de la lengua y la reflexión curricular es vigente, constante y necesaria; de tal manera, que esta investigación aunque no es un punto de partida, participa como base para investigaciones que soportan de manera teórica y

metodológica la configuración de Planes de Área con mayor conciencia sobre los enfoques o modelos desde los cuáles se pueden alcanzar objetivos educativos que, en este caso específico, son los de Lengua Castellana en el contexto actual. A pesar de que esta tesis doctoral no se propuso la elaboración de un proyecto educativo, el caso aquí estudiado puede ser útil para investigaciones sobre:

- Impacto de la Literacidad Crítica en el Rendimiento Académico de los Estudiantes: esta investigación podría confirmar el impacto de la literacidad crítica en el rendimiento de los estudiantes tanto en Lengua Castellana como en otras asignaturas.
- Comparación de Concepciones de Literacidad Crítica entre Docentes de Diferentes Niveles Educativos: el éxito de un programa desde: para indagar cómo la diferencia entre las concepciones de los docentes impactaría en la implementación de un programa de LC.
- Estrategias de Formación Docente en Literacidad Crítica: estudiar si las facultades de educación contribuyen en la formación en literacidad crítica.
- Percepción de los Estudiantes sobre las Estrategias de Literacidad Crítica: esta investigación podría verificar si este modelo resulta innovador y de interés para los estudiantes.
- Exploración sobre cómo la literacidad crítica puede promover la inclusión y equidad en el aula, especialmente para estudiantes de contextos diversos: a través de este estudio se podría indagar la capacidad del modelo para promover la educación inclusiva.

- Uso de Tecnologías Digitales en la Enseñanza de la Literacidad Crítica: la literacidad crítica está relacionada con la práctica letrada en todos sus eventos, sobre todo porque muchos de ellos están volcados en los entornos digitales.
- Influencia de las Políticas Educativas en la Implementación de la Literacidad Crítica: profundización en uno de los elementos que se discutieron en este capítulo ¿Cómo intervienen las políticas educativas en la formación de lectoescritores críticos?
- Literacidad Crítica y Desarrollo del Pensamiento Crítico en los Estudiantes: estudio de la relación entre formación en literacidad crítica y desarrollo de pensamiento crítico.

5.6 Aportaciones a la sociedad y al campo de conocimiento.

Mediante este trabajo se busca que en la Institución Educativa San Luis Gonzaga, específicamente para el área de Lengua Castellana, los docentes tengan una alternativa de enfoque para su tarea de formación o como mínimo puedan reflexionar con mayor compromiso frente a los modelos que seleccionan para su proyecto educativo; toda vez que los retos para la didáctica de la lengua son diferentes de acuerdo con los requerimientos que presenta la cultura, la economía y el funcionamiento actual de la sociedad. Así las cosas, la realización de un plan de área debe realizar un ejercicio evaluativo acucioso frente a los elementos que sustentan las posteriores acciones pedagógicas. Seguramente, luego de los resultados de esta investigación, la siguiente actualización del Plan de Área de lengua castellana sea un ejercicio innovador.

En este orden de ideas, la tesis aporta una alternativa encontrada apropiada para potenciar el interés de los estudiantes por su formación en lectoescritura; toda vez que los Nuevos Estudios de Literacidad toma en cuenta las practicas letradas que pertenecen directamente a lo que las personas leen y escriben, por tanto, tienen sus propias normas. Este enfoque convida al estudiante a investigar las prácticas de comunicación de su entorno social, de sus interacciones

en lo digital y a cuestionar la avalancha de mensajes que le circundan, más que a memorizar estructuras o a realizar simulacros de lectoescritura. De esta manera, en la medida en que el estudiante es transformado puede transformar su realidad, pues el enfoque persigue la emancipación.

Finalmente, este trabajo aporta una mirada de análisis sobre las oportunidades de los maestros para mejorar su tarea tomando como punto de partida su estado actual; esto es importante porque gran parte del corpus de estudios empíricos revisados afirman la incapacidad, el desconocimiento o la falta de interés de los docentes por innovar o realizar lo mejor posible su tarea pedagógico-didáctica, lo que denota primero una gran cantidad de afirmaciones generalizadoras que no aportan realmente a la ciencia y segundo que el uso de un lenguaje censor no transforma ni construye porque con la cantidad significativa de producción científica en educación, muchas prácticas siguen siendo iguales desde mitad del siglo anterior, como se encontró en esta investigación.

5.7 Conclusiones

A manera de cierre, este estudio encontró que los docentes de Lengua Castellana en la IE San Luis Gonzaga, presentan concepciones integradas de lectura y escritura, donde esta primera es vista como un proceso de significación por niveles: literal, inferencial y crítico; entretanto, la escritura presenta un mayor enfoque social pues se concibe como recreación cultural. Ambas acepciones fueron identificadas tanto en el Plan de Área de Lengua Castellana de la institución, como en las declaraciones de los docentes sobre sus estrategias didácticas; lo anterior sugiere un enfoque sincrético que combina perspectivas tanto cognitivistas como culturales, con predominancia del primero para el desarrollo de competencias y habilidades verbales.

Respecto de las estrategias didácticas manifestadas por los docentes, existen actividades aisladas de incipiente discusión crítica tanto en primaria, pero sobre todo en secundaria; donde se aprovecha la reflexión textual para el fomento de la argumentación y, en menor medida, la identificación de posturas ideológicas. De esta manera, desde una formación muy general o desde el empirismo, hay indicadores de esfuerzo por desarrollar literacidad crítica en los estudiantes con el pretexto de no consumir información sino de cuestionar y producir discursos; sin embargo, las actividades de esta naturaleza no son habituales, sino que dependen de la formación lecto-escritural de los docentes, su propio desarrollo crítico y los tiempos que le propone el currículo.

Por otro lado, se perciben necesidades de adaptación de un meso-curriculum que se acepta elaborado según las necesidades de los estudiantes, pero existe una desconexión entre la realidad comunicativa y las habilidades que se propone desarrollar; respecto a esto mismo, la brecha entre el currículo oficial y las prácticas reales en el aula, resultan ventajosas porque acontecen acciones formativas más críticas que las generalidades anotadas en un Plan de Área, así se formula el punto de partida hacia el enfoque de Literacidad Crítica, si los docentes lo consideran teoría educativa útil tras la lectura de las características comunicativas de sus estudiantes.

El último abordó las discusiones y reflexiones en torno a las concepciones de lectura y escritura de los docentes de lengua castellana, centrándose en la literacidad crítica como marco teórico fundamental. A lo largo de sus páginas, se analizaron las prácticas docentes en relación con este enfoque, identificando en su programación curricular y su discurso los puntos de partida para potenciar su ejercicio como formadores de lectoescritores. De todas formas, se destacó la necesidad de alinear de manera más efectiva las intenciones pedagógicas con las acciones

concretas; máxime cuando si se enuncian en ambos casos incipientes formas educativas de literacidad crítica, sobre todo en secundaria.

Se exploraron las estrategias de lectura y escritura de los docentes a la luz de la literacidad crítica, considerando la importancia de fomentar la reflexión crítica en los estudiantes a través del análisis de los discursos presentes en los textos; pues hasta el momento si se toma en cuenta el contexto como elemento fundamental en las prácticas letradas, pero aún no se asumen como discursos susceptibles de análisis; es decir, se identificaron áreas en las que los docentes se acercan a una actitud crítica en clase, así como aspectos en los que aún queda camino por recorrer en la enseñanza de la literacidad crítica.

Finalmente, se resaltó la relevancia de cerrar la brecha existente entre la escuela y la sociedad, planteando la necesidad de revisar cómo mejorar la formación de ciudadanos críticos y reflexivos a través de las prácticas educativas. Por tanto, se ofreció una mirada sobre las concepciones de lectura y escritura de los docentes como punto de partida para el desarrollo de una educación de calidad en el ámbito de la lengua castellana, identificando áreas de mejora en las prácticas educativas y planteando reflexiones significativas para el futuro de la enseñanza de la lectura y escritura en el contexto educativo actual.

REFERENCIAS

- Aguilera, Y., & Rojas, C. (2019). Pei, Currículo, Plan de Estudios, Plan de Aula y Proyecto Pedagógico de Aula | PDF | Plan de estudios | Modificación de comportamiento. Scribd. <https://es.scribd.com/document/458629050/PEI-CURRICULO-PLAN-DE-ESTUDIOS-PLAN-DE-AULA-Y-PROYECTO-PEDAGOGICO-DE-AULA-docx>
- Báez, E. G. D., Silva, B. E., & Sánchez, K. I. S. (2020). Diseño de una entrevista semiestructurada sobre la vivencia de relaciones de pareja respecto al ideal de amor romántico.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2010). La littératie: Une pratique sociale. *Langage et société*, 133(3), 45-62. <https://doi.org/10.3917/lis.133.0045>
- Benavides, M. O., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34, 118-124.
- Benhumea Rodriguez, C. L., & Velasco Orozco, J. J. (2021). La literacidad crítica en redes sociales virtuales, caso específico de estudiantes de la Facultad de Antropología de la UAEMex. *Diálogos sobre educación*, 23. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.751>
- Bilbao, N., Perea, F., & Pogré, P. (2019). Antecedentes pedagógicos del marco de Enseñanza para la Comprensión. <https://www.teseopress.com/antecedentesmarcoepc/>
- Botello Carvajal, S. M. (2013). La escritura como proceso y objeto de enseñanza. <https://repository.ut.edu.co/handle/001/1039>
- Canett Castro, K. M., Fierro López, L. E., & Martínez Lobatos, L. (2021). Hacia una literacidad crítica con enfoque de género en la enseñanza de literatura. *Diálogos sobre educación*, 23. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.965>
- Carlino, P., Iglesias, P., & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5594>
- Carlino, P., Martínez, S., Gabarra, A. S., Parrilli, N. M., Barañano, M. C., Goicoechea, M. del L., Rulli, M. B., Agnello, D., Albano, N. L., & Fidani, C. J. (2017). *La lectura y la escritura: Un asunto de todos/as*. Educo.
- Cassany, D. (2005). *Literacidad crítica: Leer y escribir la ideología*. Taller en el IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Cassany, D., & Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica literacidad. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Castellaro, M., & Peralta, N. S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: Interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, 42(168), 140-156. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>
- Castellví Mata, J. (2020). Leer, interpretar y actuar en un mundo digital: Literacidad crítica digital en educación primaria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 17-28. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2020.19.3>
- Castorina, J. A. (2018). Psicología genética y psicología social: ¿ Dos caras de una misma disciplina o dos programas de investigaciones compatibles. A. Barreiro (Comp.), Representaciones Sociales, Prejuicio y Relaciones con los Otros. *La Construcción del Conocimiento Social y Moral*, 33-53.
- Chaves Barrera, C., & Chapetón, C. M. (2019). Creating a Book Club with a Critical Approach to Foster Literacy Practices. *Folios*, 50, 111-125. <https://doi.org/10.17227/folios.50-10224>
- Cleovoulou, Y., & Beach, P. (2019). Teaching critical literacy in inquiry-based classrooms: Teachers' understanding of practice and pedagogy in elementary schools. *Teaching and Teacher Education*, 83, 188-198. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.012>

- Cobo Medina, O. (2019). *Relación entre las concepciones y acciones docentes sobre la evaluación escolar de los aprendizajes en Ciencias Naturales con la propuesta institucional de evaluación. Un estudio de caso*. [Tesis doctoral, Universidad del Valle]. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/3df637ee-2e1a-4e7b-9620-8b6f68327812/content>
- Codina, L. (2023, agosto 30). Uso de matrices de revisión de la literatura para las fases de análisis y síntesis en scoping reviews. Lluís Codina. <https://www.lluiscodina.com/matriz-de-revision-de-la-literatura/>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (Fourth edition)*. SAGE.
- Cubero Pérez, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 43-61.
- De Toscano, G. T. (2009). *La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación*. Graciela Tonon (comp.), 46, 45-73.
- Ferreira Díaz, A. C. F. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario* [Pontificia Universidad Católica del Perú]. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/4425/FERREYRA_DIAZ_ANA_CREENCIAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo xxi.
- Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento*. Narcea. <https://books.google.com.co/books?id=KWNpxhaKAYQC>
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7, 201-229.
- Gamboa, A. A., Muñoz. P. A., & VargasL. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 12, 53-70.
- Galicia Alarcón, L. A., Balderrama Trápaga, J. A., & Edel Navarro, R. (2017). Content validity by experts judgment: Proposal for a virtual tool. *Apertura*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/Ap.v9n2.993>
- García, E. F. F., & Sánchez, H. C. (2022). Estrategia didáctica para el fortalecimiento del aprendizaje significativo de las Ciencias Naturales. *Dominio de las Ciencias*, 8(3), 1015-1035.
- García Ruiz, C. R., & González Milea, A. (2019). Literacidad crítica en la formación inicial: ¿cómo formar a docentes de Educación Infantil para educar a una ciudadanía crítica? TITLE: Critical literacy in teacher training: how to train early childhood teachers to educate a critical citizenship? *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, 0(16), 169-187. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i16.9113>
- Garriz, A. (2014). Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas11Mucho de lo escrito en esta editorial está tomado de la tesis de Trinidad (2012). *Educación Química*, 25(2), 88-92. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(14\)70529-4](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(14)70529-4)
- Giordan, A., & De Vecchi, G. (1988). *Los orígenes del saber: De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Diada.
- Gómez Rincón, D. J. (2020). *Representaciones sociales de los docentes de educación básica y media acerca de la lectura crítica y su relación con las políticas educativas de lectura* [Ibague : Universidad del Tolima, 2020]. <https://repository.ut.edu.co/handle/001/3257>
- González Capdevila, O., González Franco, M., & Ruiz Perdomo, J. C. (2012). Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: Una aproximación necesaria. *EDUMECENTRO*, 4, 1-5.

- González Losada, S., & Triviño García, M. Á. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 371-388. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7728>
- Hernández Machuca, D. C. (2013). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. *Infancias Imágenes*, 11(1), 99-106. <https://doi.org/10.14483/16579089.4557>
- HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, XXX(122), 38-77.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación (Vol. 4)*. McGraw-Hill Interamericana México.
- Herrera Gutiérrez, C., & Villafuerte Álvarez, C. A. (2023). Estrategias didácticas en la educación. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7, 758-772.
- ICFES. (2021). *Marco de referencia de la prueba de Lectura Crítica Saber 11.º*. Bogotá: Dirección de Evaluación, Icfes. Bogotá: Dirección de Evaluación, Icfes. <https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1253831/MR+Lectura+Cr%C3%ADtica+Saber+11.%C2%B0+2021.pdf/a2e47376-5a8a-17ca-a082-37d40b1178c2?version=1.0&t=1654133589190#:~:text=Su%20prop%C3%B3sito%20es%20establecer%20si,relacionados%20con%20el%20tema%20tratado>.
- ICFES. (2022). *Resumen infográfico—Resultados agregados del examen Saber 11—2021*. Genially. <https://view.genial.ly/61fda1b2e940aa00121bafa4>
- Izquierdo Grau, A. I. (2019). *Literacidad crítica y discurso del odio: Una investigación en Educación Secundaria || Critical literacy and hate speech: A research in Secondary Education*.
- Jiménez Albornoz, M. E., Riquelme Arredondo, A. A., & Londoño Vásquez, D. A. (2020). Literacidad como promoción del pensamiento crítico en la Primera infancia. *Educere*, 24(77), 117-134.
- Kagan, D. M. (1992). Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
- Larguero, J. M. C., & Blandón, V. Z. (2001). Concepciones de los profesores nicaragüenses de física en el nivel de secundaria sobre la ciencia, su enseñanza y su aprendizaje. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 4(1), 6.
- Machado de Almeida Mattos, A., Modesto Valério, K., & Festino, C. (2011). *Literacidad crítica y enseñanza comunicativa: Brechas e intersecciones*. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/49224>
- Maina, M. G., & Papalini, V. A. (2021). Lectura(s): Hacia una revisión del concepto. *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 12(23), 1-22. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.23.5>
- Martos Núñez, E. (2014). Nuevos estudios de literacidad. En *Diccionario Digital de nuevas formas de lectura y escritura. DINLE*: Universidad de Salamanca. Red Internacional de Universidades Lectoras. <http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Nuevos estudios de literacidad>
- MEN. (2017). Definición: Plan Nacional de Lectura y Escritura. <https://www.mineducacion.gov.co/portal//325387:Definicion>
- Mendoza, H. D., García, F. H., Castillo, M. A., & Díaz, K. M. C. (2020). Literacidad crítica desde una concepción educativa posmoderna: Entramados discursivos sobre artes visuales en diseño gráfico. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 6, 41-56.
- Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: Adquisición y dominio. *Acta colombiana de psicología*, 9(1), 25-40.
- Mora Castañeda, L. F. M., & Valencia Arboleda, M. N. V. (2021). *Prácticas de literacidad de estudiantes de los grados primero y tercero invisibilizadas en las prácticas de enseñanza*

- de la lectura y la escritura de sus docentes*. Institución Universitaria y Tecnológica de Antioquia.
- Morales Bacca, D. Y. (2021). *La literacidad crítica en los estudiantes de grado noveno del Instituto Educativo Técnico Diversificado de Monterrey, Casanare*.
- Morales, O. A. (2002). Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de educación básica. *Educere*, 6(19), 324-330.
- Nieto Arcniegas, D. F. (2018). *Concepciones de docentes de básica secundaria y media frente a la lectura crítica en internet* [Ibague: Universidad del Tolima, 2018]. <https://repository.ut.edu.co/handle/001/2461>
- Pérez Luño, A.-E. (1987). Concepto y concepción de los derechos humanos: (Acotaciones a la ponencia de Francisco Laporta). *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 4, 47. <https://doi.org/10.14198/DOXA1987.4.02>
- Pognante, P. (2006). Sobre el concepto de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 65-97.
- RAE. (2023). Lectura | Diccionario de la lengua española. «*Diccionario de la lengua española*» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/lectura>
- Ribosa, J. (2020). El docente socioconstructivista: Un héroe sin capa. *Educación*, 56(1), 77-90. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1072>
- Rico, L. (2004). Análisis conceptual e investigación en Didáctica de la Matemática. *Revista EMA*, 9(1), 3-19.
- Rodríguez Durango, R. E. (2017). *Representaciones sociales de la lectura crítica en docentes de secundaria—Su relación con la formación de ciudadanía* [Ibague : Universidad del Tolima, 2017]. <https://repository.ut.edu.co/handle/001/2008>
- Rodríguez Manrique, D. M. R. (2021). *Varialectos: oralidad en la literacidad crítica sociopolítica del entorno escolar*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sandoval Alvarado, D. A., & Zanotto González, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica*, 58. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-008)
- Santomé, J. T. (1991). *El currículum oculto*. Ediciones Morata.
- Secretaría de Educación Y cultura del Tolima. (2021). *Plan Nacional de Lectura y Escritura – PNLE*. Secretaría de Educación y Cultura del Tolima. https://www.sedtolima.gov.co/niveles_educativos/educacion-basica-y-media/mejoramiento-de-la-calidad/pnle/
- Serrano González-Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.
- Solano, S., Gómez, P., González, M. J., & González-Ruiz, I. (2020). Alineación de los planes de área colombianos con los estándares básicos de competencias en matemáticas. *Perfiles Educativos*, XLII(168), 124-138.
- Street, B. V. (2017). *New Literacy Studies in Educational Contexts*. En J. Pihl, K. S. Van Der Kooij, & T. C. Carlsten (Eds.), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century* (pp. 23-32). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-899-0_2
- Tobar, L. A. (2020). Los marxismos después de Marx: El pensamiento crítico de la Escuela de Frankfurt. *AKADEMOS*, 63-81. <https://doi.org/10.5377/akademos.v0i0.9272>
- UNESCO. (2016). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2016: La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/RMJL7010>
- Valdez Alejandro, J. (2012). *Teorías educativas y su relación con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)*. In XVII Congreso internacional de contaduría, administración e informática.

- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso* (2005). Siglo XXI editores.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Vargas Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? *Folios*, 42, 139-160. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios139.160>
- Vargas Franco, A. (2018). Nuevos estudios de cultura escrita y educación: Implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia. *Perspectiva Educativa*, 57(3). <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.757>
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. <https://books.google.com.co/books?id=LxbLydYd0E0C>

APÉNDICES

1. MATRIZ DE REVISIÓN DE LA LITERATURA

MATRIZ DE REVISIÓN DE LA LITERATURA

PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA – I.E. SAN LUIS GONZAGA

Componente	Concepciones de lectura y escritura.	Relación de las concepciones con Literacidad crítica		
		Situar el texto en el contexto	Reconocer y participar en discursos	Impacto del discurso en la comunidad
Introducción	L: Significación de la realidad de la persona. E: Recreación de la cultura.	a. Identificación del propósito del texto de acuerdo con la situación social.		
justificación	“La lectura, entendida como comprensión significativa en todo tipo de texto; la escritura como exploración de la conciencia y producción del mundo en el texto”	a. Identificación del propósito del texto de acuerdo con la situación social.	b. Identificación de características sociales y culturales del género discursivo.	
objetivos	Lectura y escritura como competencia comunicativa y lingüística. - Leer: comprender - Escribir: expresión correcta. - Capacidad reflexiva y valores			
fines	N/A			
misión	N/A			
visión	N/A			
Marco legal	“adquisición y aplicación de diversas maneras de lectura y producción de textos como un proceso significativo y cultural” “fortalecimiento de los procesos básicos de	a. Identificación del propósito del texto de acuerdo con la situación social.	a. Realizar procesos de interpretación textual desde el reconocimiento del género discursivo. b. Identificación de características sociales	a. Concienciación del contexto o situación del lector y la característica de su interpretación.

MATRIZ DE REVISIÓN DE LA LITERATURA

PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA – I.E. SAN LUIS GONZAGA

	<p>lectura comprensiva, desde la lectura de los distintos tipos de textos y el desarrollo de la capacidad mínima de expresión”</p> <p>“se hace un llamado colectivo a valorar la comunicación desde la significación de la palabra en uso, es decir en situaciones reales, donde todos y todas se reconozcan en la interacción respetuosa”</p>		<p>y culturales del género discursivo</p>	
Marco teórico	<p>“la lectura, entendida como comprensión significativa en todo tipo texto; la escritura como exploración de la conciencia y producción del mundo en el texto”</p>		<p>a. Realizar procesos de interpretación textual desde el reconocimiento del género discursivo.</p> <p>b. Identificación de características sociales y culturales del género discursivo.</p>	
Marco contextual	<p>Falencias de redacción: coherencia, desconocimiento de vocabulario, pereza, falta de cohesión, errores ortográficos.</p> <p>Desconocimiento de los tipos de texto: informativo, narrativo, expositivo, argumentativo.</p>		<p>a. Realizar procesos de interpretación textual desde el reconocimiento del género discursivo.</p>	

MATRIZ DE REVISIÓN DE LA LITERATURA

PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA – I.E. SAN LUIS GONZAGA

	<p>Los estudiantes no reconocen intenciones comunicativas ni las voces presentes en el texto. No presentan posiciones críticas.</p>			
Marco conceptual	<p>Competencia textual La capacidad para comprender y producir diversos textos (descriptivos, narrativos, argumentativos, periodísticos, etc) según la intención de comunicación y organización en forma adecuada. También se refiere a la capacidad para usar los mecanismos que garantizan cohesión y coherencia a los anuncios y a los textos.</p> <p>Competencia pragmática o socio cultural Referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación, hacen parte de esta competencia aspectos tales como el componente de intencionalidad y variable</p>	<p>Identificación del propósito del texto de acuerdo con la situación social</p>	<p>Realizar procesos de interpretación textual desde el reconocimiento del género discursivo.</p>	

MATRIZ DE REVISIÓN DE LA LITERATURA

PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA – I.E. SAN LUIS GONZAGA

	del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados.			
Métodos	N/A			
Herramientas	Materiales impresos: se puede utilizar en el aula un amplio abanico de textos impresos con muy distintas finalidades comunicativas, que tienen en común la utilización del código escrito y cuya selección y utilización será acorde con las actividades que se realicen y las finalidades comunicativas que se pretendan.			
Evaluación	Desempeños cognitivos “Maneja adecuadamente los conceptos aprendidos y los relaciona con experiencias vividas, adoptando una posición crítica, reflexiva y propositiva” “Da cuenta de la estructura, intención y estrategias textuales particulares, presentes en diferentes tipos de textos y actos comunicativos”	Identificación del propósito del texto de acuerdo con la situación social	Realizar procesos de interpretación textual desde el reconocimiento del género discursivo.	

MATRIZ DE REVISIÓN DE LA LITERATURA

PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA – I.E. SAN LUIS GONZAGA

	<p>“Produce diferentes tipos de textos, utilizando estrategias que garantizan niveles de coherencia, cohesión, estructura, pertinencia y adecuación al contexto, obedeciendo a planes textuales elaborados previamente.”</p> <ul style="list-style-type: none">• Utiliza selectivamente la información obtenida a través de los medios para satisfacer sus necesidades comunicativas e interpreta elementos políticos y culturales que estén presentes en la misma.• Reconoce y explica características y contextos de los medios informativos de amplia difusión, como el cine, la televisión, la radio, la multimedia, la publicidad, la historieta, la caricatura.• Explica la intención, la estructura semántica y las estrategias textuales empleadas en sus producciones orales y escritas, así como en las de los demás.		Identificación de características sociales y culturales del género discursivo	
--	---	--	---	--

MATRIZ DE REVISIÓN DE LA LITERATURA

PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA – I.E. SAN LUIS GONZAGA

	<ul style="list-style-type: none">• Interpreta y explica variables semánticas, sintácticas y pragmáticas que determinan los textos y los actos comunicativos.• Expresa su pensamiento abstracto e ideológico a través de texto y otros actos comunicativos.• Utiliza selectivamente la información obtenida a través de los medios en función de sus necesidades comunicativas, asume actitudes críticas frente a la misma e interpreta los elementos ideológicos que están en juego.• Genera y utiliza métodos y tecnologías para la búsqueda, organización, almacenamiento, recuperación y aprovechamiento de información, según necesidades e intereses de comunicación.• Produce diferentes tipos de textos en los que se evidencia un estilo personal.			
--	--	--	--	--

MATRIZ DE REVISIÓN DE LA LITERATURA
PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA – I.E. SAN LUIS GONZAGA

		<ul style="list-style-type: none"> Reconstruye en la interacción con los demás, la ética necesaria para la comunicación y actúa en concordancia con la misma. 			
Malla curricular	Objetivos y metas	<p>Proporcionar a los estudiantes elementos lingüísticos a través del acercamiento a los procesos de lectura y escritura.</p> <p>Entender e interpretar la función de elementos verbales y no verbales en los textos.</p> <p>Comprender, interpretar y producir textos narrativos, para el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.</p> <p>Comprender las diversidad y el encuentro de cultura mediante los textos narrativos y líricos.</p> <p>Lograr que los estudiantes lean, analicen y comprendan textos literarios utilizando elementos gramaticales y ortográficos.</p> <p>identificar el propósito comunicativo de los textos</p>			

MATRIZ DE REVISIÓN DE LA LITERATURA

PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA – I.E. SAN LUIS GONZAGA

		<p>analizando, su contenido y estructura. comprender y producir textos narrativos y argumentativos, aplicando procesos requeridos. Comprender y producir textos informativos y expositivos, teniendo en cuenta elementos gramaticales y ortográficos. Relacionar el texto con su contexto de manera oral y escrita con las competencias comunicativas propias de su nivel. Reconocer y usar los distintos tipos de lenguaje en función de la intención comunicativa. Expresar correctamente ideas, sentimientos y opiniones a través del lenguaje verbal Correlacionar el texto con el contexto histórico, social, cultural y expresarlo por medio de discursos tanto orales como escritos. Proponer, por medio de la</p>			
--	--	---	--	--	--

MATRIZ DE REVISIÓN DE LA LITERATURA

PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA – I.E. SAN LUIS GONZAGA

	argumentación escrita, distintas opiniones sobre el mundo y sus expresiones culturales. Proferir efectivamente opiniones e ideas sobre los discursos presentes en los medios de comunicación. Interpretar y producir textos argumentativos que evidencian su conocimiento de la lengua y el control sobre su uso en contextos			
Ejes conceptuales				
Actividades	Análisis de textos narrativos. En pequeños grupos crear una narración a partir de una imagen. Construyo textos con base en lecturas de fabulas. Lectura e interpretación de artículos periodísticos Lectura y análisis de textos instructivos Análisis de periódicos regionales y nacionales. Realizar concursos de			

2. PROCESO DE VALIDACIÓN DE ENTREVISTA

FORMATO PARA LA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

ENFOQUE CUALITATIVO

Título:

Concepciones sobre literacidad crítica en maestros de lenguaje de la Institución Educativa San Luis Gonzaga

Objetivos General:

Analizar las concepciones de lectoescritura de los maestros de Lengua Castellana presentes el plan de área y declaradas de sus prácticas de clase para conocer su articulación con el fomento de la literacidad crítica.

Objetivos Específicos:

- Identificar las concepciones sobre lectura y escritura presentes en el Plan de Área de Lengua Castellana para la educación media en la Institución Educativa San Luis Gonzaga.
- Describir las estrategias didácticas de lectoescritura reportadas por los docentes de Lengua Castellana, destacando su vinculación con la enseñanza de la literacidad crítica.
- Examinar cómo las concepciones de lectoescritura presentes en el Plan de Área se manifiestan en las prácticas diarias de enseñanza de los maestros de Lengua Castellana

Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las concepciones de lectoescritura de los maestros de Lengua Castellana presentes el plan de área y declaradas de sus prácticas de clase, y cómo se articulan con el fomento de la literacidad crítica en la I.E. San Luis Gonzaga?

Justificación:

El estancamiento o detrimento de los resultados de lectura crítica en las pruebas estandarizadas nacionales (ICFES, 2022), dan cuenta que el trabajo de la formación en lectoescritura no se está realizando apropiadamente al menos en la lógica cognitivista, es imperativo identificar si es posible mitigar este inconveniente a partir de la consideración -dentro del currículo y las prácticas de aula- de la literacidad crítica. Pese a la diversidad de variables que estén interviniendo, este trabajo ofrece describir las opciones de la enseñanza/aprendizaje de la cultura letrada a partir de lo que se enuncie desde los planes de estudio de Lengua Castellana, las estrategias didácticas que proponen los docentes que son llevados al aula y el modelo teórico desde el cual se está enseñando a leer y escribir.

Tipo de Diseño:

Se seleccionó el diseño fenomenológico, como método que permite encontrar en la experiencias de los sujetos el núcleo de sus significaciones (Creswell & Poth, 2018); en este sentido, los razonamientos, percepciones y las vivencias de una persona, son fuentes de interés para el proceso de comprensión de un fenómeno o concepto, por tanto valúa que las experiencias cotidianas del sujeto junto con los fenómenos inusuales, posibilitan que se genere un proceso más amplio de interpretación desde el individuo investigado y/o del investigador.

Alcance del estudio:

Teniendo en cuenta que el presente estudio se propuso descubrir las concepciones docentes de lenguaje sobre literacidad crítica como sucesos fenomenológicos con situaciones comunes, el alcance elegido fue el descriptivo, toda vez que detalla las características del fenómeno o cómo se manifiestan en un grupo (Hernández Sampieri et al., 2018)

Tipo de validez:

Dentro de los procesos de investigación cualitativa, la triangulación es un proceso que permite hallar validez a un trabajo por medio del análisis de información que proviene de diversas fuentes, de tal manera que, posibilita riqueza interpretativa en caso de que los datos se

correspondan entre un instrumento u otro, pero también cuando no lo hacen porque identifica y detalla la complejidad del fenómeno (Benavides & Gómez-Restrepo, 2005). Este mecanismo, permitirá un estudio en diferentes ángulos para mejorar la confiabilidad de los resultados.

Metodología:

esta investigación se desarrolló desde la metodología cualitativa, con diseño fenomenológico hermenéutico porque otorga, de acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2018), un mayor grado de responsabilidad al investigador para realizar las interpretaciones.

Objetivo específico para el cual fue diseñado este instrumento:

- Relacionar las estrategias de enseñanza de lectoescritura que implican situar el texto en contexto.
- Analizar actividades declaradas que se relacionen con los géneros discursivos y cómo se realizan las prácticas letradas de estos mismos en clase.
- Reconocer ejercicios de clase que permiten dar cuenta del contexto del estudiante lector y su influencia en las recepciones y producciones textuales.

Objetivo del instrumento:

Identificar las estrategias didácticas utilizadas por los profesores para enseñar lectura y escritura que fomentan la literacidad crítica en sus estudiantes.

Población a la que va dirigido:

Maestros de lengua castellana integrantes del equipo de trabajo para el área de Humanidades Lengua Castellana de la Institución Educativa San Luis Gonzaga.

Procesamiento de la información:

Por medio del Software Atlas.ti

Análisis empleado:

Análisis conceptual

Operacionalización de las categorías de estudio:

Categorías	Dimensiones	Subdimensiones	Indicador
1. Literacidad Crítica	1.1 Situar texto en contexto.	1.1.1 Propósito del texto en situación. 1.1.2 Reconocimiento del contenido que se excluye e incluye. 1.1.3 Voces incluidas o excluidas. 1.1.4 Posición ideológica de autores.	1.1.1.1 Intereses en la trama social. 1.1.2.1 Intención para la inclusión o exclusión de datos. 1.1.3.1 Identificación y evaluación de fuentes. 1.1.4.1 Características del lenguaje del autor, puntos de vista.
	1.2 Reconocer y participar en discursos.	1.2.1 Interpretación textual 1.2.2 Características socioculturales del género discursivo	1.2.1.1 Reconocimiento de género discursivo: (periodísticos, académicos, jurídicos, administrativos, comerciales, científicos) 1.2.2.1 Prácticas letradas que se desarrollan por géneros.

	1.3 Evaluar el impacto del discurso en una comunidad.	1.3.1 Conciencia del contexto del lector. 1.3.2 Prever posibles interpretaciones.	1.3.1.1 Interpretación del escritor/lector 1.3.2.1 Interpretación de los otros. 1.3.2.2 Integración de las interpretaciones.
--	---	--	--

Guion de instrumento (entrevista semiestructurada)

Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.1: indicador: 1.1.1.1

Pregunta 1: ¿Incorpora el análisis de la realidad social en sus clases? ¿De qué manera?

Pregunta 2: ¿Podría compartir alguna experiencia específica donde haya conectado de manera efectiva los temas de los textos con los intereses sociales de sus estudiantes?

Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.2: indicador: 1.1.2.1

Pregunta 1: ¿Qué actividades suele realizar en clase cuando analizan discursos políticos o textos del género periodístico?

Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.3: indicador: 1.1.3.1

Pregunta 1: ¿Cuál es su recomendación para enseñar a los estudiantes el uso de fuentes y referencias en la escritura?

Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.4: indicador: 1.1.4.1

Pregunta 1: En su opinión profesional, ¿un estudiante de educación básica o media puede identificar posiciones ideológicas en algunos textos sencillos?

Pregunta 2: ¿Qué estrategia podría utilizarse para que los estudiantes ofrezcan su punto de vista sobre temas variados?

Categoría 1: Dimensión 1.2: subdimensión 1.2.1: indicador: 1.2.1.1

Pregunta 1: ¿Cuál es su enfoque personal para enseñarle a los estudiantes sobre la variedad de textos que existen?

Categoría 1: Dimensión 1.2: subdimensión 1.2.2: indicador: 1.2.2.1

Pregunta 1: ¿Cuáles cree que son los tipos de textos más importantes que los estudiantes deberían aprender a escribir según su perspectiva? ¿Cuáles son sus características?

Categoría 1: Dimensión 1.3: subdimensión 1.3.1: indicador: 1.3.1.1

Pregunta 1: Al escoger lecturas para sus estudiantes ¿Qué criterios tiene en cuenta?

Categoría 1: Dimensión 1.3: subdimensión 1.3.2: indicador: 1.3.2.1

Pregunta 1: ¿Cuál ha sido su estrategia más eficaz para evaluar la calidad de interpretaciones textuales de sus estudiantes?

Categoría 1: Dimensión 1.3: subdimensión 1.3.3: indicador: 1.3.3.1

Pregunta 1: ¿Qué estrategias utiliza para realizar procesos de interpretación textual de manera grupal?

Pregunta 2: ¿Cuáles son las instrucciones que proporciona a los estudiantes para mejorar la redacción de sus textos, asegurándose de que sean comprensibles y claros?

Preguntas adicionales.

Pregunta 1: ¿Cuál es su consejo para mejorar los procesos de lectura crítica en los estudiantes?

Pregunta 2: ¿Es posible pensar en una escritura crítica? (¿Cómo podrían plantearse estrategias de escritura crítica en clase?)

Palabras modales

Lectura, escritura, literacidad crítica.

Apéndice 3

Entrevista semiestructurada– Concepciones sobre literacidad crítica en maestros de lenguaje de la
Institución Educativa San Luis Gonzaga
San Luis, Tolima 2024

Por favor, tome un momento para reflexionar sobre las siguientes preguntas y proporcione respuestas detalladas y específicas basadas en su experiencia como docente. Si es posible, incluya ejemplos o situaciones concretas que ilustren sus prácticas pedagógicas. Su retroalimentación contribuirá significativamente a nuestra comprensión de las estrategias de escritura y comprensión de textos en sus estudiantes. ¡Gracias por compartir su experiencia y conocimiento!

Preguntas de apertura

1. ¿Cuál es su consejo para mejorar los procesos de lectura crítica en los estudiantes?
2. ¿Es posible pensar en una escritura crítica? (¿Cómo podrían plantearse estrategias de escritura crítica en clase?)
3. ¿Cuál es su postura sobre las políticas de lectura y escritura nacionales? ¿Considera que son tenidas en cuenta en el Plan de Área de la institución?

Preguntas generales sobre el contexto de los textos:

1. ¿Incorpora el análisis de la realidad social en sus clases? ¿De qué manera?
2. ¿Podría compartir alguna experiencia específica donde haya conectado de manera efectiva los temas de los textos con los intereses sociales de sus estudiantes?
3. ¿Qué actividades suele realizar en clase cuando analizan discursos políticos o textos del género periodístico?
4. ¿Cuál es su recomendación para enseñar a los estudiantes el uso de fuentes y referencias en la escritura?
5. En su opinión profesional, ¿un estudiante de educación básica o media puede identificar posiciones ideológicas en algunos textos sencillos?

6. ¿Qué estrategia podría utilizarse para que los estudiantes ofrezcan su punto de vista sobre temas variados?

Preguntas generales relacionadas con el reconocimiento y participación en los discursos

7. ¿Cuál es su enfoque personal para enseñarle a los estudiantes sobre la variedad de textos que existen?
8. ¿Cuáles cree que son los tipos de textos más importantes que los estudiantes deberían aprender a escribir según su perspectiva?

Preguntas generales sobre el impacto de los discursos en una comunidad:

9. Al escoger lecturas para sus estudiantes ¿Qué criterios tiene en cuenta?
10. ¿Cuál ha sido su estrategia más exitosa para evaluar individualmente la calidad de interpretaciones textuales de sus estudiantes?
11. Al explorar un texto en clase, ¿cómo anima a los estudiantes a considerar las interpretaciones de sus compañeros?
12. ¿Cuáles son las instrucciones que proporciona a los estudiantes para mejorar la redacción de sus textos, asegurándose de que sean comprensibles y claros?

Apéndice 4

AUTORIZACIÓN DE INTERVENCIÓN INVESTIGATIVA

Por medio de la presente, autorizo a la señora CINDY JULIETH BONILLA VALENCIA, identificada con C.C. 1110534495 de Ibagué y estudiante activa del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Cuauhtémoc, para desarrollar su proyecto de investigación titulado “Concepciones sobre literacidad crítica en maestros de lenguaje” en la Institución Educativa San Luis Gonzaga que dirijo.

Esta autorización se otorga tras haber revisado la documentación sobre la investigación para encontrar que sus objetivos y metodología son pertinentes y éticamente apropiados para trabajar en cooperación voluntaria con algunos maestros del área de Lengua Castellana de nuestra institución educativa.

La investigadora se compromete con altos estándares éticos en el desarrollo del proyecto y a compartir los resultados obtenidos para la mejora de nuestros procesos pedagógicos institucionales. Así mismo, garantiza la confidencialidad requerida en el manejo de datos y el respeto por la comunidad educativa en todas sus interacciones.

Como rectora de la Institución Educativa San Luis Gonzaga respaldo la solicitud de este proyecto de investigación y autorizo las actividades requeridas para que la magister CINDY JULIETH BONILLA VALENCIA desarrolle su trabajo de campo entre los meses de febrero, marzo y abril del presente año.

Atentamente,

ANEXOS


RUTH BIVIAN ACOSTA ZARRATE
Rectora

**ANEXO 1.
FORMATOS DE VALIDACIÓN ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

Experto 1.

Validez			
Aplicable	X	No aplicable	
Aplicando, haciendo los respectivos cambios			
Validado por: Edgar Andrés Leal Gil			
<p>Experiencia docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profesor asociado de la Universidad del Tolima de pregrado en el programa de Licenciatura en literatura y lengua castellana, orientando curso de investigación, estudio de texto literario, problemas de la literatura y cine y literatura. Así mismo, en la licenciatura en educación artística. - Profesor catedrático de la Universidad Cooperativa de Colombia, donde orienta cursos de Humanidades en diferentes facultades. - En el nivel posgradual ha orientado cursos en la maestría de pedagogía de la literatura y en la maestría Conflicto, Territorio y Cultura de la Universidad del Tolima. - Director de tesis de maestría y de posgrado. - Coordinador del grupo de investigación DIDASKALIA, el cual se encuentra escalafonado en C en Minciencias. - Ha publicado libros y artículos indexados en revistas especializadas a nivel nacional e internacional, relacionadas con la investigación, la escritura, la experiencia y el oficio del maestro. Las reflexiones giran en torno a la experiencia de la lectura y la escritura desde una perspectiva literaria y 			

narrativa. Se problematiza las maneras de investigar de manera estructural, de igual manera, da una mirada crítica a las formas que se presentan alternativas.

Nivel Académico:

Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones - Magister en educación. claras - Estudiante de doctorado en educación. y precisas para responder el - cuestionario	X		Es preciso y se encuentra vinculado a los objetivos trazados.
Fecha: 15 de febrero de 2024			
Los ítems permiten el logro del Observaciones en general: objetivo de la investigación El diseño y la configuración del instrumento dan cuenta de un estudio riguroso y conocimiento del tema de investigación. De manera que, desde la formulación de las preguntas planteadas para obtener la información con el propósito de alcanzar los objetivo propuestos.	X		Dan cuenta de los objetivos específicos. La entrevista semiestructurada posibilita la obtención de información que lleven a lograr los objetivos propuestos.
Los ítems están distribuidos en forma En ese sentido, la información obtenida permite develar las diferentes lógica y secuencial concepciones sobre lectura y escritura. De igual manera, el interés por mostrar	X		Los ítems demuestran secuencialidad.
El número de ítems es suficiente para las estrategias didácticas de lectoescritura, que los docentes de la I.E. emplean recoger la información. en sus clases. Todo ello, para relievar En caso de ser negativa su respuesta, las concepciones de lectoescritura presentes en el Plan de Área y que se sugiera los ítems a añadir presentan en la cotidianidad de los docentes entrevistados.	X		Los ítems son suficientes.

FIRMA
DE

VALIDADOR

DEL INSTRUMENTO

Andrés Leal.

Experto 2.

Validez			
Aplicable		No aplicable	
Aplicando, haciendo los respectivos cambios			x

Validado por: ELSA MARÍA ORTIZ CASALLAS

Experiencia docente: 25 años como profesora e investigadora de planta, en la universidad del Tolima

Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene Nivel Académico	x		
DOCUMENTO EN EDUCACIÓN			
Fecha: febrero 22 de 2024 Precisas para responder el cuestionario			
Observaciones en general:			
Los ítems permiten el logro del El instrumento debe revisarse dado que no aporta la suficiente información que objetivo de la investigación se necesitaría para el logro de los objetivos			Revisar las observaciones
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	x		
El número de ítems es suficiente para recoger la información.			
Elsa María Ortiz Casallas su respuesta, sugiera los ítems a añadir			Revisar las observaciones al margen

FIRMA

VALIDADOR DEL INSTRUMENTO

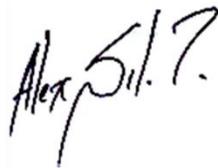
Experto 3.

Validez			
Aplicable		No aplicable	
Aplicando, haciendo los respectivos cambios			X

Aspectos Generales	Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
<p>El número de ítems es suficiente para recoger la información.</p> <p>En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir</p>		X	<p>Las preguntas son coherentes para identificar la relación entre lo que se enseña en el aula y lo que los maestros piensan y hacen con la lectura y la escritura. Sin embargo, considero necesario agregar algunas preguntas que orienten a develar el posicionamiento de los profesores frente a las concepciones sobre lectura, escritura y oralidad en los planes nacionales e institucionales.</p>

Validado por: ALEX SILGADO RAMOS	
Experiencia docente: 20 años como docente de planta e investigador en prácticas de lectura, escritura y oralidad.	
Nivel Académico: Doctor en Ciencias de la Educación	FIRMA DE
Fecha: 14 de febrero de 2024	VALIDADOR
Observaciones en general: El diseño de las preguntas es apropiado para rescatar las experiencias de los docentes donde las concepciones son observables.	DEL

INSTRUMENTO



5. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Título del proyecto: Concepciones sobre literacidad crítica en maestros de lenguaje de la Institución Educativa San Luis Gonzaga

Responsable: Cindy Julieth Bonilla Valencia

Sede donde se realizará el estudio: Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, México.

Nombre del participante: _____

Se le está invitando a participar en un estudio de investigación científica. Antes de decidir si participara o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto.

Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme esta forma de consentimiento, de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Este proyecto busca analizar las concepciones pedagógicas actuales entre los docentes de lenguaje de la Institución Educativa San Luis Gonzaga con respecto a la lectura, escritura y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes. Se pretende identificar y caracterizar sus nociones, actividades y metodologías predominantes al abordar estos temas en sus prácticas de enseñanza. El objetivo es reconocer los enfoques presentes entre los maestros para diseñar estrategias articuladas que fortalezcan las políticas institucionales de mejoramiento de competencias comunicativas y analíticas en los alumnos. Este proyecto aportará insumos relevantes para impulsar transformaciones pedagógicas acordes a los retos

comunicativos contemporáneos, apuntando al objetivo compartido de fomentar el talento reflexivo de nuestros estudiantes en el área de lenguaje

OBJETIVO DEL ESTUDIO

A usted se le está invitando a participar en un estudio de investigación que tiene como objetivo:

Analizar las concepciones de lectura y escritura de los maestros de Lengua Castellana presentes el plan de área y declaradas de sus prácticas de clase para conocer su articulación con el fomento de la literacidad crítica

BENEFICIOS DEL ESTUDIO

Los participantes de este estudio sobre concepciones de literacidad crítica se verán beneficiados al:

Obtener nuevos conocimientos provenientes del proceso investigativo sobre enfoques contemporáneos en alfabetización crítica, didáctica de la lectura y escritura reflexiva. Esto enriquecerá su acervo pedagógico en competencias de lenguaje.

Contribuir activamente a la construcción de conocimiento para mejorar las políticas institucionales de su organización educativa. Su experticia será insumo fundamental.

Ser partícipes de estrategias articuladas intencionalmente para fomentar pensamiento crítico en estudiantes, preparándolos para los retos comunicativos del siglo XXI.

Experimentar una práctica autorreflexiva sobre su quehacer docente al sistematizar y objetivar sus nociones y prácticas actuales de enseñanza-aprendizaje en lenguaje.

Con esta investigación los maestros se beneficiarán en su desarrollo profesional al tiempo que inciden positivamente en mejorar habilidades comunicativas analíticas en sus alumnos.

PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

El procedimiento de revisión de la literatura del plan de área de lenguaje de la institución educativa implicará analizar en detalle los documentos donde se consignan las concepciones, enfoques, objetivos, contenidos y lineamientos que guían la enseñanza del lenguaje en la institución. Esta información revelará las posturas oficiales sobre la cultura escrita.

Adicionalmente, se realizará una entrevista personal con cada docente participante, que seguirá un guion de preguntas semiestructuradas para abordar flexiblemente los diversos tópicos sobre sus experiencias prácticas de enseñanza de la lectura, escritura y desarrollo del pensamiento crítico. No serán preguntas formales rígidas, sino un diálogo ameno donde el maestro pueda expresar con confianza sus vivencias, estrategias, retos y concepciones en torno a formar estudiantes críticos y competentes comunicativamente mediante el lenguaje.

La complementariedad entre revisar el deber ser institucional (plan de área) y dialogar el ser de las prácticas pedagógicas de cada maestro, permitirá caracterizar de manera integral la realidad sobre concepciones y abordajes para desarrollar literacidad crítica en la institución, identificando necesidades y oportunidades de mejora.

RIESGOS ASOCIADOS CON EL ESTUDIO

No se prevén riesgos o complicaciones significativas para llevar a cabo esta investigación. Las técnicas de recolección de información seleccionadas, como la revisión documental y una entrevista semiestructurada

con preguntas abiertas, implican una participación voluntaria y sencilla por parte de los maestros donde se han minimizado los potenciales factores de riesgo.

No se trata de un estudio médico o de intervención experimental, sino de un análisis cualitativo que no manipula intencionadamente variables. Los instrumentos buscan simplemente indagar y caracterizar concepciones y prácticas pedagógicas actuales entre los docentes desde una conversación respetuosa, sin buscar causar algún tipo de estrés.

La confidencialidad y privacidad se garantiza pues los datos de identificación personal de cada participante se mantienen de forma codificada y separada de sus respuestas, siendo de acceso exclusivo para el investigador.

Así, por el enfoque descriptivo no experimental del estudio y por el cuidado en el diseño de los instrumentos y gestión de información, podemos afirmar que no existen riesgos previsible, efectos secundarios negativos o complicaciones éticas para los participantes al colaborar voluntariamente en esta investigación. Su contribución será un valioso aporte para la institución educativa.

¿Qué se siente durante y después del estudio?

ACLARACIONES

- Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.

- Si decide participar en el estudio puede retirarse en el momento que lo desee, aún cuando el investigador responsable no se lo solicite, informando las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
- No tendrá que hacer gasto alguno durante el estudio.
- No recibirá pago por su participación.
- En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.
- La información obtenida en este estudio, utilizada para la identificación de cada paciente, será mantenida con estricta confidencialidad por el grupo de investigadores.
- Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, firmar la carta de consentimiento informado anexa a este documento.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos. Convengo en participar en este estudio de investigación. Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

Firma del participante

Fecha

Testigo

Fecha

Testigo

Fecha

Compromiso del investigador

He explicado al Sr(a)_____ la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella.

Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.

Cindy Julieth Bonilla

Firma del investigador

Fecha