

EL RETO DEL EDUCADOR: PRÁCTICA LECTORA Y PRODUCCIÓN TEXTUAL EN ESTUDIANTES DE BÁSICA SECUNDARIA

Maricela Paredes Arredondo¹
paredes38364153@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7018-1886>

**Institución Educativa
República de Uruguay
Medellín, Antioquia
Colombia**

Norberto Silva Cañas²
norsilva04@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9576-4326>

**Institución Educativa
Técnica Nacionalizada Samacá
Samacá, Boyacá
Colombia**

Recibido: 02/02/2026

Revisado: 04/03/2026

Aprobado: 07/04/2026

RESUMEN

El presente artículo emerge de una investigación de carácter cualitativo, enmarcada en el paradigma postpositivista y desarrollada desde la práctica docente en el aula de lengua castellana. El planteamiento parte de evidenciar que los estudiantes de grado noveno presentan escasos hábitos de lectura, producción escrita limitada a respuestas cortas y poca argumentación, dificultades para retener los aprendizajes logrados en clase, poco dominio temático en exposiciones orales y baja motivación para profundizar los contenidos de manera autónoma. Asimismo, estas situaciones, configuran un desafío pedagógico central que exige al docente el diseño de propuestas orientadas al desarrollo integral de las competencias comunicativas. Así, el objetivo general del estudio consiste en generar estrategias orientadas al fortalecimiento de la práctica

¹ Docente de Lengua Castellana en secundaria y media, en la Institución Educativa República de Uruguay de Medellín -Antioquia- Colombia en propiedad, con título de Magíster en Pedagogía de la Literatura de la Universidad del Tolima. Línea de Investigación: Didáctica y Tecnología Educativa

² Directivo Docente, Colombia. Licenciado en Ciencias de la Educación, por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (UPTC) - Boyacá. Especialista en Informática para la Docencia, por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (UPTC) - Boyacá. Magíster en Educación por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (UPTC) - Boyacá. Línea de Investigación: Didáctica y Tecnología Educativa.

lectora y la producción escrita argumentativa en estudiantes de noveno grado del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa República de Uruguay de Medellín, Antioquia. Metodológicamente, el estudio se desarrolla en el propio diseño de investigación acción, que emplea instrumentos de recolección y acción pedagógica, propios del proceso de enseñanza y aprendizaje. En síntesis, la implementación de estrategias didácticas articuladas, el dialogo con las familias y el uso de guías de aprendizaje constituyen elementos fundamentales para transformar estas dinámicas en el aula. La investigación permitió valorar los siguientes criterios, propició un incremento significativo en la motivación de los estudiantes hacia expresión creativa, la escucha activa y la participación oral. De este modo, la experiencia vivida en el aula permite afirmar que, cuando el estudiante se siente protagonista de su proceso lector y escritor, aumentan su participación.

Palabras clave: básica secundaria, lengua castellana, práctica lectora, producción escrita, reto del educador.

THE EDUCATOR'S CHALLENGE: READING PRACTICE AND TEXT PRODUCTION IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

This article stems from qualitative research framed within the pos-positivist paradigm and conduces through teaching practice in a Spanish language classroom. The study is grounded in the observation that ninth grade students exhibit poor reading habits, written output limited to brief responses with little argumentation, difficulty retaining material learned in class, a lack of subject mastery during oral presentations, and low motivation to explore content independently. These issues present a central pedagogical challenge, requiring teachers to design strategies aimed at the holistic development of communicative competencies. Consequently, the study's general objective is to develop strategies to strengthen reading practices and argumentative writing among ninth grade students in the Spanish Language program at the Republic of Uruguay Educational Institution in Medellín, Antioquia. Methodologically, the study employs an action research design, utilizing data collection tools and pedagogical interventions integral to the teaching learning process. In summary, the implementation of coordinated didactic strategies, dialogue with families, and the use of learning guides

are fundamental elements for transforming classroom dynamics. The research fostered a significant increase in student motivation regarding creative expression, active listening, and oral participation. Thus, the classroom experience demonstrates that when students feel they are active protagonists in their own reading and writing processes, their participation increases.

Keywords: secondary education, Spanish Language, reading practice, written work, educator challenge.

INTRODUCCIÓN

Leer y escribir con propiedad resultan indispensables para formar pensamiento crítico, ejercer una ciudadanía activa y sostener un aprendizaje autónomo a lo largo de la vida. Por esta razón, dentro de la educación básica secundaria dichas capacidades funcionan como ejes que atraviesan todo el proceso formativo. Sin embargo, la práctica docente ha dejado ver un deterioro paulatino de los hábitos de lectura y escritura en buena parte de los estudiantes. Desde este punto de vista cobra especial importancia Lengua Castellana, área cuyo propósito va más allá de cumplir con el currículo, pues busca fortalecer las capacidades interpretativas y creativas de los jóvenes.

Con base en lo anterior, el diagnostico inicial apoyado en la observación directa, la revisión de los cuadernos y el plan lector dejó ver buena parte de los estudiantes no lee por iniciativa propia, sino solo cuando la escuela lo exige. Esta realidad muestra, además, una dificultad que la literatura educativa ha señalado de forma reiterada. Desde la perspectiva, Colomer (2005) señala que “la enseñanza de la literatura ha de

favorecer el acceso a la representación de la experiencia humana que la sociedad ha considerado especialmente significativa” (p.47). En consecuencia, resulta necesario promover prácticas pedagógicas que conciban la lectura como una experiencia de construcción de sentido, interpretación y aprobación cultural. De este modo, se favorece el desarrollo de competencias lectoras que permitan a los estudiantes establecer relaciones significativas entre los textos, su contexto y sus propias experiencias.

Desde el punto de vista del aprendizaje, Vygotsky (1979) considera que “el aprendizaje constituye un proceso dinámico en el que intervienen múltiples procesos cognitivos, los cuales afloran en el marco de la interacción con otras personas, vínculo que ocurre en diversos escenarios y es siempre mediada por el lenguaje” (p.43), además el lenguaje es el instrumento fundamental de mediación entre la comunidad educativa y su entorno social. Es por ello que la lectura y la escritura no puede concebirse de manera descontextualizada, sino como experiencias culturales que adquieren significado en comunidades de interpretación, este comienzo orienta el diseño de las estrategias pedagógicas de enseñanza implementadas en la presente investigación.

En este sentido, la relevancia del presente artículo de investigación se fundamenta en la necesidad de identificar y sistematizar, desde la práctica pedagógica, aquellas estrategias que contribuyen efectivamente a transformar la relación que los

adolescentes establecen con la cultura escrita. Asimismo, la investigación acción, como metodología, permite al docente asumir simultáneamente el rol de investigador y de agente de cambio, generando conocimiento pedagógico de aprendizaje, que pueda orientar intervenciones similares en contextos análogos de la región. Por lo anterior, el artículo se organiza en los siguientes apartados: planteamiento del problema, fundamentación teórica, metodología, resultados, interpretación y conclusiones. Finalmente, se incorporan las referencias, los anexos correspondientes, los cuales permiten sustentar y evidenciar la información recopilada a lo largo del proceso investigativo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El grupo participante en el presente estudio está integrado por aproximadamente 33 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 14 y los 16 años. Sus trayectorias académicas evidencian dificultades recurrentes relacionadas con los procesos de comprensión lectora y la producción de textos argumentativos. Igualmente, el análisis de las planillas de notas y de las producciones escritas generadas a lo largo del año escolar del primer periodo se evidenció un desempeño por debajo del nivel esperado en las competencias de interpretación textual y producción discursiva.

Entre las principales manifestaciones del problema se identificaron: primero, la incapacidad de la mayoría de los estudiantes para sostener una argumentación escrita de más de un párrafo coherente; segundo, la ausencia casi total de hábitos de lectura autónoma, cuando se les preguntó cuántos libros habían leído por iniciativa propia, la respuesta dominante fue “ninguno” o “solo los que me han puesto en el colegio, pero no los termino de leer”; tercero, la tendencia a consultar información en internet sin procesarla ni analizarla críticamente, lo que Cassany (2006) denomina “leer sin comprender” (p.21); cuarto, el temor al error que bloquea la expresión escrita espontánea y creativa; quinto, la escasa retención conceptual evidenciada cuando se evaluaban semanas después los contenidos trabajados.

De este modo, la orientación docente permite observar y registrar las dificultades de los estudiantes que configuran la siguiente de investigación: ¿Qué estrategias pedagógicas orientadas al fomento de la práctica lectora y al desarrollo de la producción escrita argumentativa permiten mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa República de Uruguay de Medellín durante el año escolar?

OBJETIVO GENERAL

Generar estrategias orientadas al fortalecimiento de la práctica lectora y la producción escrita argumentativa en estudiantes de noveno grado del área de Lengua Castellana de la Institución Educativa República de Uruguay de Medellín, Antioquia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Diagnosticar el progreso de desarrollo de la práctica de lectura y las competencias de producción escrita en los estudiantes mediante instrumentos cualitativos.

Implementar un plan lector y una bitácora de lectura como estrategia para el fomento de la lectura autónoma y reflexiva.

Desarrollar talleres de escritura creativa y producción argumentativa para fortalecer las competencias discursivas de los estudiantes.

Evaluar los cambios en las competencias lectoras y escritoras mediante el análisis de producciones textuales y registros del diario de campo docente.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

LA PRÁCTICA LECTORA Y SU DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

La práctica lectora no se desarrolla de manera espontánea; por el contrario, constituye un proceso de formación continua que requiere mediadores docentes, familias, bibliotecas, capaces de generar experiencias significativas con los textos. Pennac (1992) propone en su obra “Como una Novela, que por inhibida que sea, cualquier lectura está presidida por el placer de leer” (p.16), es un derecho que no puede imponerse por decreto, y que el docente tiene la responsabilidad de crear condiciones para que el encuentro entre el lector y el texto sea una experiencia verdadera. Además, implica cuestionar las prácticas lectoras escolarizadas que disminuye la lectura a un instrumento de evaluación y no a un acto de construcción de sentido.

Desde los aportes de la psicología cognitiva, Solé (1992) plantea que leer es un proceso activo a través del lector, en el que elabora e interpreta los significados a partir de la interacción entre sus conocimientos previos y la información que ofrece el texto. Bajo esta premisa, la autora sostiene que “en las primeras etapas de la enseñanza de la lectura debe asegurar la interacción significativa y funcional del niño con la lengua escrita, esta interacción favorece la construcción de los conocimientos requeridos para poder ir abordando las distintas fases que supone su aprendizaje” (p.53). Esta visión estratégica de la lectura sustenta la necesidad de enseñar explícitamente habilidades de predicción inferencia, monitoreo de la comprensión y síntesis, en lugar de asumir que los estudiantes las desarrollan de forma intuitiva.

En Colombia, el Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2011) reconoce que fomentar la lectura constituye una política de Estado, dado que las competencias lectoras son transversales a todas las áreas del conocimiento y determinantes para la participación ciudadana plena. No obstante, los resultados de las Pruebas Saber 9° en competencia lectora revelan de manera recurrente que una proporción significativa de los estudiantes colombianos se ubica en los niveles mínimo e insuficiente, lo que señala la persistencia en el tiempo.

LA PRODUCCIÓN ESCRITA ARGUMENTATIVA

La escritura argumentativa representa una de las manifestaciones más complejas de la competencia comunicativa, ya que exige del escritor no solo el dominio de las convenciones lingüísticas, sino también la capacidad de planificar, organizar y comunicar ideas de manera intencional. En este sentido, Niño (2001) sostiene que escribir debe entenderse como “un proceso generado en la mente que se concreta en actos comunicativos” (p.29), lo que implica que la producción textual surge de una actividad cognitiva orientada hacia un propósito y un destinatario específicos. Desde este

punto de vista, la elaboración de textos argumentativos demanda la articulación de múltiples procesos mentales relacionados con la selección de información, la organización lógica de los argumentos y la construcción de significados.

Así mismo, la producción escrita requiere la integración de conocimientos lingüísticos y procesos de composición. De acuerdo con Cassany (1995), el acto de escribir se fundamenta en dos componentes esenciales: “el conocimiento del código escrito y el desarrollo de procesos eficientes de composición textual” (p.50). De este modo, la escritura argumentativa supone que el autor movilice saberes asociados a la gramática, la cohesión, la coherencia y el léxico, al tiempo que planifica, redacta, revisa y corrige su texto para alcanzar sus objetivos comunicativos.

En consonancia con esta perspectiva sociocultural, Sánchez Lobato et al. (2007) destacan que la escritura constituye una praxis compleja que exige procesos de reflexión, aprendizaje y dominio de convicciones lingüísticas. Al respecto, los autores afirman:

“La producción escrita implica un proceso que demanda mayor reflexión, planificación y precisión que otras formas de comunicación. Aunque comparte con la expresión oral la diversidad de posibilidades comunicativas, escribir exige un uso más cuidadoso del vocabulario, un adecuado dominio de las escrituras gramaticales y el cumplimiento de las normas ortográficas. Estas exigencias obedecen, en gran medida, a la ausencia de los recursos extralingüísticos que suelen acompañar la interacción social, como los gestos, la entonación o el contexto inmediato. Asimismo, el texto escrito se caracteriza por responder a criterios normativos, dado que es el resultado de un proceso de elaboración, revisión y ajuste. Sin embargo, el manejo competente de esta modalidad no se adquiere de forma espontánea ni es común a todos los hablantes,

ya que requiere formación, práctica permanente y un desarrollo progresivo de las habilidades lingüísticas. En este sentido, el aprendizaje de la escritura suele consolidarse durante la escolaridad, etapa en la que se adquieren las técnicas y los procedimientos necesarios para producir textos con coherencia, corrección y sentido comunicativo” (p.68).

A partir de estos planteamientos teóricos, resulta pertinente analizar las practicas de escritura observadas en el contexto educativo objeto de estudio. En este marco, el análisis desarrollado durante el trabajo de campo permitió identificar que la producción escrita de los estudiantes presenta un carácter predominante reproductivo. En la mayoría de los casos, los estudiantes se limitaban a copiar información sin transformarla ni resignificarla, construían textos con ideas poco articuladas, escasa capacidad argumentativa y evitaban incorporar una voz propia a sus escritos. Es por ello, que esta situación evidencia la necesidad de generar experiencias pedagógicas que promuevan una escritura más crítica y significativa, En relación con ello, Lerner (2001) advierte que “la tarea del maestro es generar las bases para que los niños y jóvenes puedan ejercer el uso cultural de la lectura y escritura que hoy están restringidas a sectores privilegiados de la sociedad” (p.25), lo que implica democratizar el acceso a experiencias ricas de alfabetización.

Así mismo, Cassany (1993) distingue entre el escritor que “transforma el conocimiento” y el que simplemente lo reproduce. En el diagnóstico inicial de esta investigación, prácticamente la totalidad de los estudiantes mostraba un perfil de escritura reproductiva: copiaban fragmentos de internet sin reformularlos, empleaban

frases desconectadas y evitaban expresar su propia voz. Quien señala que “el entorno ideal es que los estudiantes redacten todo lo que quieran y puedan, siempre con la motivación del docente, y que este rectifique hasta donde llegue” (p.44), Desde este punto de vista, la corrección no debe entenderse únicamente como una revisión de errores, sino como un acompañamiento permanente que favorece la construcción progresiva de las competencias escriturales. Por ello, superar esta condición se constituyó en uno de los propósitos centrales de las estrategias implementadas en la presente investigación.

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN COMO METODOLOGÍA TRANSFORMADORA

La investigación acción (IA) emerge como una modalidad de indagación especialmente pertinente para el contexto educativo, por cuanto sitúa al docente en el centro del proceso investigativo y concibe el aula como un espacio de producción de conocimiento pedagógico. Kemmis y McTaggart (1988) la definen como una forma de indagación autorreflexiva realizada por los participantes en situaciones sociales con el

propósito de mejorar sus practicas y comprenderlas de manera más profunda. Desde esta perspectiva, los autores señalan que “la acción, en el sentido en que aquí se entiende, es deliberada y está controlada: es una variación cuidadosa y reflexiva de la práctica, y está informada críticamente” (Kemmis y McTaggart, 1988, p.17). Esta concepción resalta el carácter reflexivo y transformador de la acción pedagógica, orientada a la mejora continua de los procesos educativos.

Elliot (1991) amplio este enfoque señalando que la investigación acción busca profundizar la comprensión del docente sobre el problema práctico que enfrenta, y que la acción propuesta debe estar fundamentada en la interpretación de los datos recogidos durante el proceso diagnóstico. En el presente estudio, esta lógica espiral se concretó en ciclos de planificación, acción, observación y reflexión que se describirán detalladamente en el apartado metodológico. En este sentido sostiene que” la práctica de la enseñanza debe evaluarse también en relación con sus cualidades intrínsecas. Cuando se pretende mejorar la práctica, hay que considerar conjuntamente los procesos y los productos” (p.68). En consecuencia, la investigación acción se detalla mediante ciclos continuos de planificación, acción, observación y reflexión, los cuales permiten analizar críticamente la practica educativa y promover su transformación.

Desde la postura Latinoamérica, Restrepo (2004) ha enfatizado que la investigación acción pedagógica constituye un poderoso dispositivo de desarrollo profesional docente, pues permite al maestro recuperar el saber pedagógico que ha

construido a lo largo de su destreza y contrastarlo con los referentes teóricos disponibles. En este sentido, el autor afirma que “la adaptación de la teoría, transformación intelectual y práctica pedagógica, que puede realizarse espontánea o sistemáticamente” (47). De esta manera, la investigación acción pedagógica se configura como un proceso reflexivo que articula el saber práctico y el saber teórico, característica fundamental del docente investigador concebido como profesional reflexivo y constructor de conocimiento de enseñanza y aprendizaje.

METODOLOGÍA

ENFOQUE Y DISEÑO

La investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, el cual, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), “utiliza la recolección y análisis de los datos

para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p.7). Dentro de este paradigma, se adoptó el diseño de investigación acción, entendida como un proceso cíclico y reflexivo orientado a la transformación del aprendizaje docente.

En tal sentido, el proceso investigativo se desarrolló en cuatro momentos durante el año escolar 2025 – 2026. En cada uno de los momentos del proceso investigativo se desarrollaron etapas sucesivas orientadas al análisis de la situación inicial, la planificación y puesta en marcha de estrategias de intervención, la recopilación sistemática de evidencias y, finalmente, la reflexión crítica acompañada de los ajustes necesarios para fortalecer el proceso. Gracias a este diseño en espiral fue posible integrar, paso a paso, lo aprendido en cada ciclo dentro del siguiente, lo cual generó una dinámica de mejoramiento continuo acorde con los postulados de la investigación acción.

Asimismo, la elección de este diseño metodológico se fundamentó en una perspectiva epistemológica según la cual la construcción del conocimiento pedagógico no depende exclusivamente de los aportes provenientes del ámbito académico o de agentes externos, sino que surge, de manera significativa, a partir de los procesos de reflexión crítica y sistemática desarrollados en la propia práctica educativa. Esta postura coincide con lo planteado por Schön (1983) sobre el “profesional reflexivo” y

con la tradición de la pedagogía crítica Latinoamérica que reconoce al maestro como productor de saber. Señala que:

“En estos espacios de formación, el aprendizaje de los estudiantes se produce fundamentalmente a partir de la práctica, orientada por el acompañamiento del docente. Este componente práctico posee un carácter reflexivo en dos dimensiones: por un lado, busca desarrollar en los estudiantes la capacidad de reflexionar mientras actúan; por otro, cuando este proceso se logra efectivamente, se genera un intercambio entre docente y estudiante que configura como una reflexión mutua sobre la acción compartida” (p.10).

PARTICIPANTES

La población de estudio estuvo constituida por los 33 estudiantes matriculados en el grado noveno de la Institución Educativa República de Uruguay de Medellín durante el año escolar 2025-2026, con edades entre 14 y 16 años, cuyo desempeño en el área de Lengua Castellana evidenciaba las dificultades descritas en el planteamiento del problema. Además, la selección de este grupo respondió a criterios de conveniencia, la docente investigadora es la titular del área en dicho grado. La docente investigadora actuó simultáneamente como observadora participante, lo que posibilitó una perspectiva desde adentro del fenómeno estudiado, tal como lo propone Stake (1995) para los estudios de caso de tipo instrumental.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Con el propósito de asegurar la triangulación de la información, se emplearon múltiples instrumentos cualitativos. El diario de campo docente fue el instrumento central de registro, en el que se consignaron de manera sistemática las observaciones, reflexiones e incidentes significativos de cada sesión de clase. Este diario fue sistematizado también en la plataforma institucional master2000.net en la sección de “reflexión pedagógica”, donde quedaron registradas las temáticas, actividades y decisiones pedagógicas de cada semana de año escolar. También, la bitácora de lectura personal de cada estudiante constituyó el instrumento de registro del proceso lector individual, integrando fichas bibliográficas, respuestas a preguntas de comprensión e interpretación, reacciones emocionales ante los textos y producciones creativas derivadas de las lecturas.

Desde la perspectiva de la pedagogía conceptual, De Zubiria, (1995) sostiene que el desarrollo de las competencias lectoras no constituye una responsabilidad exclusiva del docente de lengua castellana, sino un compromiso compartido entre los diferentes actores educativos y sociales, señala que:

“Lograr una enseñanza autentica de la lectura exige articular los esfuerzos del profesorado de las distintas disciplinas, de las familias, de la comunidad y, por qué no, de los medios de comunicación, en torno a un objetivo compartido: brindar a los estudiantes, desde los primeros niveles de escolaridad, no solo las competencias lectoras fundamentales, sino también el disfrute y la motivación real hacia la lectura” (p.136).

De esta manera, se enfatizó dentro de la asignación del área implementar el plan lector semestral diseñado de acuerdo con la malla curricular y los intereses identificados en el diagnóstico se orientó la selección de los textos literarios trabajados durante el año. La planilla de asistencia y notas del sistema institucional, permitió contrastar el compromiso y la regularidad en la participación con el desempeño académico. Las producciones escritas de los estudiantes como ensayos, textos argumentativos, cuentos, poemas y análisis literario, fueron archivadas ordenadamente y analizadas mediante una rubrica de evaluación diseñada por la docente investigadora con criterios de coherencia, cohesión, argumentación y creatividad.

Finalmente, los registros fotográficos de las actividades desarrolladas en el aula y en la biblioteca escolar constituyeron un instrumento complementario de documentación visual que permite corroborar la realización de las actividades y el nivel de participación de los estudiantes. Estos registros fueron debidamente autorizados mediante formato institucional de cesión de derechos de imagen firmado por los representantes legales de los menores de edad.

TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos se realizó mediante las técnicas propias del enfoque cualitativo: análisis de contenido, categorización inductiva y triangulación. En primer lugar, se efectuó una lectura sistemática de los registros del diario de campo, los cuales fueron organizados cronológicamente por ciclo de investigación. A continuación, se identificaron unidades de significado que permitieron construir categorías emergentes relacionadas con las dimensiones del problema: motivación lectora, competencias escritoras y estrategias pedagógicas efectivas.

La triangulación de fuentes se realizó contrastando las observaciones del diario de campo con los textos producidos por los estudiantes y con los registros de la bitácora de lectura. Este procedimiento responde a lo señalado por Blández (2021), quien indica que “triangular una investigación consiste en recoger información desde diferentes perspectivas, con el fin de contrastar y comparar los hechos, es decir, comprobar su autenticidad y observar las diferencias o semejanzas” (p.74). En el contexto de la investigación cualitativa educativa latinoamericana, esta estrategia incrementa la credibilidad de los hallazgos al verificar si diferentes instrumentos generan informaciones convergentes sobre los mismos fenómenos. En este sentido Elliot (2000), sostiene que:

“La actuación docente, como toda práctica de carácter social, constituye en sí misma un auténtico ejercicio investigativo. Reconocer los distintos estados y dinámicas que atraviesa la compleja realidad del aula, atendiendo a la mirada de quienes participan directamente en ella, así como construir, poner a prueba, valorar y reformular las estrategias de intervención pedagógica a la luz de los principios educativos que las

sustentan y legitiman, y del propio desarrollo tanto individual como grupal de los estudiantes, resulta un proceso completamente inherente a la labor docente” (p.16).

De esta manera, las actividades desarrolladas e implementadas en el aula no se limitan a la aplicación mecánica de técnicas externas, sino que constituyen un proceso reflexivo mediante el cual el docente construye conocimiento desde su propia práctica de enseñanza. Esta perspectiva cobra especial relevancia en el marco de la investigación acción, donde cada intervención pedagógica representa una oportunidad para observar, analizar y transformar los procesos de aprendizaje en función de las necesidades reales del contexto educativo. De ahí que los aprendizajes logrados cobren un sentido genuino, en tanto nacen del intercambio real entre el docente investigador y sus estudiantes, lo cual fortalece a la vez las competencias lectoras, escritoras y las estrategias pedagógicas que guían el trabajo de aula.

RESULTADOS

MOMENTO I: DIAGNÓSTICO Y SENSIBILIZACIÓN

Durante las seis primeras semanas del año escolar en la institución educativa se desarrolló el primer encuentro de la investigación, orientado a reconocer el punto de partida de las competencias de lectura y escritura del grado noveno. Los resultados

mostraron que el 82% de los estudiantes no habían leído un libro completo por iniciativa propia en el periodo anterior. A esto se suma que la revisión de las primeras producciones escritas, como texto de opinión sobre situaciones cotidianas, dejó ver debilidades notorias en la construcción de argumentos: la mayoría del grupo redactó textos de corte descriptivo, con problemas de cohesión y sin apoyarse en fuentes de información, y solo cuatro estudiantes lograron plantear una postura central respaldada por al menos dos argumentos.

Los registros del diario de campo, por su parte, dan cuenta de una inseguridad reiterada frente a la escritura libre: los estudiantes corregían constantemente lo escrito, necesitaban validar sus producciones antes de dar por terminada una idea y expresaban con frecuencia dificultad para comenzar o continuar un texto. Tales evidencias son consientes con lo que Cassany (1993) denominada “bloqueo del escritor”, fenómeno ligado a la presión evaluativa y al temor al error, factores que restringen la producción espontánea de textos.

MOMENTO II: IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN LECTOR Y LA BITÁCORA

La segunda etapa del proceso investigativo giró en torno a la implementación de un plan lector semestral, construido a partir de obras representativas de la literatura latinoamericana e iberoamericana y alineado con los propósitos de la malla curricular,

entre los autores seleccionados figuraron Franz Kafka, Carlos Fuentes, Edgar Allan Poe y Gabriel García Márquez. Al mismo tiempo, se introdujeron las bitácoras de lectura como herramienta de registro y reflexión personal: cuadernos diseñados y personalizados por cada estudiante, en los que consignaban interpretaciones, respondían preguntas abiertas de comprensión, elaboraban representaciones gráficas y producían textos a partir de lo leído.

A medida que avanzaba el trabajo con la bitácora, el diario de campo dejó constancia de un cambio progresivo en la actitud de los estudiantes hacia la lectura. En particular, se observó que la inclusión de actividades de predicción antes de leer como imaginar al personaje, hacer inferencias sobre la trama y relacionar la temática con experiencias propias generó mayor disposición para abordar los textos. En la bitácora, un estudiante escribió sobre Gregorio Samsa de la Metamorfosis: “me lo imagino como una persona flaca, descuidada, cansada por el trabajo, un poco irresponsable y obligada a hacer lo que hace en su vida”, lo que evidencia una lectura empática y proyectiva que activa la comprensión inferencial, el estudiante no describió al personaje desde los datos textuales explícitos, sino desde una interpretación construida con sus propios esquemas de comprensión del mundo.

Otro estudiante, trabajando el mismo fragmento de la metamorfosis desde la apariencia del rechazo familiar, identifico como tema central “el rechazo familiar y la pérdida del valor por la persona” y elaboró una lista de emociones de Gregorio Samsa

que incluyó agobio, tristeza, frustración, dolor empático, desilusión y soledad, definiendo cada emoción con sus propias palabras y conectándola con experiencias personales. Sobre la soledad escribió: “Soledad: cuando pienso que no tengo ningún amigo verdadero o que solo me buscan por algo y ya”, Esta capacidad de proyectar la experiencia del personaje sobre la propia vida lo que la teoría de la respuesta lectora denomina “transacción” Rosenblatt (1994), constituyó uno de los hallazgos más significativos del ciclo, pues indica que “la lectura literaria estaba cumpliendo su función de espejo y ventana hacia otras experiencias humanas.

Análisis de las producciones de la bitácora al final del segundo momento mostró una mejora visible en la longitud y la coherencia de los textos: el promedio de líneas escritas por estudiante pasó de cuatro a nueve por actividad. Así mismo, comenzaron a aparecer en los textos conectores argumentativos (“sin embargo”, por lo tanto”, “aunque”), lo que indica un incipiente desarrollo de la escritura razonada.

MOMENTO III: TALLERES DE ESCRITURA Y EXPOSICIONES TEMÁTICAS

El tercer momento se centró en el desarrollo de talleres de escritura creativa y en la realización de exposiciones orales temáticas sobre los autores incluidos en el plan lector. Los talleres siguieron el modelo del taller literario propuesto por Rodari (1983),

quien plantea que la imaginación del niño y del joven necesita estímulos específicos lo que denominan “aprender con la fantasía” (p.119), para desbloquearse y generar producciones originales. Entre las técnicas empleadas se destacan la escritura a partir de un objeto, la reescritura de finales alternativos, la redacción desde la perspectiva del antagonista y la elaboración de poemas con listas de palabras que los propios estudiantes seleccionaban.

Por otro lado, las exposiciones orales sobre autores como Carlos Fuentes y Edgar Allan Poe llevaron a los estudiantes a diseñar infografías, mapas conceptuales y otros apoyos visuales para sustentar sus análisis, lo que favoreció una comprensión más profunda de las obras, afianzó la capacidad de organizar y sintetizar información. Los registros visuales y el diario de campo confirman, además, avances destacados en dicha capacidad de síntesis y en la seguridad para hablar en público: varios estudiantes que al inicio evitaban participar frente al grupo pasaron a asumir un rol más activo, exponiendo, argumentando con mayor claridad sus interpretaciones.

MOMENTO IV: EVALUACIÓN Y CONSOLIDACIÓN

El cuarto y último momento tuvo como propósito valorar los aprendizajes obtenidos y sistematizar los resultados de la propuesta pedagógica. Con ese fin se comparó la producción escrita del inicio y del cierre del año escolar, empleando la

rúbrica diseñada para esta investigación. El análisis mostró que el 74% de los estudiantes mejoró en al menos dos de los cuatro criterios evaluados, coherencia, cohesión, argumentación y creatividad, siendo la creatividad expresiva el criterio de mayor avance, seguido de la coherencia global del texto. No obstante, aunque la argumentación, si bien mostró progresos, sigue siendo el más débil del grupo, lo que sugiere la necesidad de continuar trabajando en él durante el siguiente año escolar.

La planilla institucional de notas registró una mejora en el promedio de desempeño del área, pasando de un desempeño BÁSICO a ALTO, sobre una escala de valoración cualitativa de desempeño BAJO a SUPERIOR, este sistema de valoración está contemplado en el SIEE (Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes) lo que representa un incremento 0.5 puntos en el transcurso del año. Si bien este dato cuantitativo es secundario en una investigación de enfoque cualitativo, ofrece un indicador complementario de los efectos de la intervención pedagógica. A lo anterior, el Decreto 1290 de 2009 “autoriza a los Establecimientos Educativos para definir y adoptar valoración de desempeño, criterios de promoción escolar, promoción anticipada, creación, definición, adopción y divulgación del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, llevar registros, emitir constancias y graduar a los estudiantes que hayan cumplido con los requisitos establecidos”.

INTERPRETACIÓN

Los hallazgos del presente estudio permiten formular una serie de interpretaciones sobre los factores que inciden en el desarrollo de la práctica lectora y la producción escritas en estudiantes de secundaria. En primer lugar, los resultados confirman el planteamiento de Pennac (1992) respecto al papel central del disfrute en la formación de lectores: las estrategias que generaron mayor adhesión en los estudiantes fueron aquellas que les otorgaron autonomía en la selección de temas, libertad para expresar sus emociones y posibilidades de relacionar los textos con su experiencia vital. La personalización de la bitácora que cada estudiante decoró a su manera y reconoció como suya fue, a juicio de la docente investigadora, el factor que marcó la diferencia entre este proceso y las experiencias lectoras anteriores de los jóvenes.

En segundo lugar, la introducción de la bitácora de lectura como instrumento de mediación produjo efectos que trascienden la mera comprensión textual: los estudiantes comenzaron a desarrollar a experimentar cómo “el dinamismo de este proceso aporta motivación y atractivo a la corrección. Las ganas de probar estrategias nuevas, de cambiar, de no anquilosarse nunca es una forma de trabajar, renuevan la practica y la transforman en algo curioso e interesante” (Cassany 2007, p.) es decir, una escritura que no reproduce la información recibida, sino que la elabora, cuestiona y recontextualiza. El estudiante que conecto el sentimiento de soledad de Gregorio

Samsa con su propia experiencia de relaciones instrumentales entre pares no estaba parafraseando a Kafka: estaba pensando con Kafka, que es precisamente la función que la gran literatura cumple cuando encuentra lectores genuinos. Este desplazamiento del pensamiento reproductivo al pensamiento crítico es uno de los logros más significativos del proceso investigativo.

En tercer lugar, la comparación con estudios previos realizados en contextos latinoamericanos similares como los de Rincón (2007) sobre proyectos de aula para el desarrollo de la lectura y la escritura en Colombia, y los de Camps (2003) sobre la enseñanza de la composición escrita en secundaria confirma que las estrategias de carácter procesual, colaborativo y significativo generan mejores resultados que las metodologías transmisivas centradas en la reproducción de contenidos gramaticales.

No obstante, es importante reconocer algunas limitaciones presentes durante el desarrollo del estudio. Entre ellas se encuentran la imposibilidad de controlar factores externos, tales como la disponibilidad de materiales de lectura en el entorno familiar, la incidencia que tiene la familia en la construcción de actitudes y valoraciones hacia la lectura y, además, las alteraciones de calendario escolar ocasionadas por situaciones propias de la institución educativa o por contingencias relacionadas con la salud pública. Cabe reconocer, igualmente, que el hecho de que la investigadora fuera al mismo tiempo la docente del grupo participante pudo introducir sesgos en la interpretación de

la información. Para disminuir este riesgo se recurrió a la triangulación de fuentes, estrategia que permitió reforzar la credibilidad y la consistencia de los resultados.

Asimismo, al tratarse de un único grupo dentro de una institución educativa particular, los hallazgos no pueden trasladarse de forma directa a otros contextos. Aun así, ofrecen elementos que, desde una mirada analítica, permiten proyectar sus aportes hacia investigaciones con sus características afines. En este sentido, las implicaciones pedagógicas resultan significativos: apuntan a que transformar la práctica lectora y la competencia escrita exige tiempo, coherencia y constancia, además de un giro en la cultura evaluativa del aula, que debe pasar de centrarse solo en el producto final, a reconocer el proceso de construcción. De igual forma, Álvarez (2001), quien sostiene que “la evaluación formativa debe estar al servicio de la calificación” y por ende menciona que “una buena evaluación hace buena la actividad de enseñanza y buena la actividad de aprender” (p.34), lo que consolida un vínculo estrecho entre los componentes del Proyecto Educativo Institucional, (PEI).

CONCLUSIONES

La presente investigación acción permitió dar respuesta a la pregunta central formulada al inicio del estudio: las estrategias pedagógicas orientadas al fomento de la práctica lectora y la producción escrita argumentativa que resultaron más efectivas para

el grupo del grado noveno de la Institución Educativa República de Uruguay fueron el plan lector articulado con la malla curricular, la bitácora de lectura personal, los talleres de escritura creativa basados en técnicas de desbloqueo expresivo y las exposiciones orales temáticas con producción de material visual.

Estos resultados confirman que el desarrollo de competencias lectoras y escritoras en la secundaria no es un asunto que pueda resolverse con intervenciones puntuales o con el uso de un único recurso didáctico. Se trata, en cambio, de un proceso continuo que requiere la articulación coherente de múltiples estrategias, mediadas por una relación pedagógica basada en la confianza y el respeto por los tiempos y modos de aprendizaje individuales. En síntesis, la investigación acción demostró ser un enfoque metodológico pertinente para esta intervención, pues permitió ajustar el proceso de manera progresiva a medida que surgían nuevos hallazgos.

De igual forma, que la docente asumiera también el rol de investigadora resultó clave para captar matices que instrumentos externos difícilmente habrían detectado. La reflexión sistemática sobre la experiencia registrada en el diario de campo propició, además, un aprendizaje profesional que va más allá de los resultados del grupo estudiado y aporta al fortalecimiento del ejercicio docente el Legua Castellana. Se sugiere, por tanto, que futuras investigaciones amplíen su alcance a otros grados de la educación básica secundaria, con el fin de analizar cómo trayectorias lectoras a lo largo de la escolaridad. Convendría, asimismo, incorporar instrumentos estandarizados para

evaluar la comprensión lectora, lo que permitiría contrastar los resultados con referentes nacionales.

Además, se recomienda integrar el plan lector con las demás áreas del currículo para fortalecer la lectura y la escritura como competencias de carácter transversal e involucrar activamente a las familias mediante estrategias que promuevan las prácticas lectoras en el contexto del hogar. Finalmente, se recomienda a las directivas institucionales la institucionalización del plan lector como política pedagógica permanente del colegio, así como la dotación sostenida de la biblioteca escolar con textos de literatura contemporánea que resulten atractivos y pertinentes para los jóvenes del contexto sociocultural de Medellín, también en la plataforma generar un icono de procesos de lectura y escritura, compartiendo a la comunidad educativa como: audio libros, o enlaces con bibliotecas de la comuna o del distrito de Medellín.

REFERENCIAS

- Álvarez M, (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata.
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/%C3%81lvarez%20M%C3%A9ndez-Evaluar%20para%20conocer%20examinar%20para%20excluir006.pdf> (p.34)
- Blández, J. (2021), La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación. Editorial INDE, ISBN: 97-84-9729-598-7. 1-197 págs. (p.74) <https://drive.google.com/file/d/1tsGlxDJ8mSRiS0KRZqQBNKoSYEp-5rl1/view>

- Camps, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender gramática. Graó.
<https://books.google.com.co/books?id=xP8tloTgWroC>
- Camps, A. y Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la escritura. En C. Monereo y I. Solé (Eds.), El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista (pp. 321-342). Alianza Editorial.
- Cassany, D. (1993). Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito. Graó. (p.44). extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/5905/Asignaturas/1933/Archivo2.4830.pdf>
- Cassany, D. (1995) La cocina de la escritura. ISBN: 978-84-339-1392-0. 1-247 págs. Anagrama (p.50). chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://laburla.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/41042738-cassany-daniel-la-cocina-de-la-escritura.pdf>
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Anagrama. <https://es.scribd.com/document/359836322/Cassany-2006-Tras-Las-Lineas> (p.21).
- Cassany, D. (2007). Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito. Editorial Graó de R F, S L C/Francesc Tàrraga, 32-34 08027 Barcelona 1-129 págs. (p.61)
- Colomer, T. (2005). Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela. Fondo de Cultura Económica. ISBN:968-16-7177-5 [https://es.scribd.com/document/539879865/ Andar-Entre-Libros-Teresa-Colomer](https://es.scribd.com/document/539879865/Andar-Entre-Libros-Teresa-Colomer) (p.47).
- De Zubiría, M. (1995). Teoría de las seis lecturas: Mecanismos del aprendizaje semántico (Tomo I, Preescolar y Primaria) Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia. FAMDI, ISBN obra completa 958-9405-06-1, 1-251pgs. (p.136)
- Elliot, J. (1991). Investigación acción para el cambio educativo. Open University Press: Milton Keynes (publicado en España por Morata: Madrid).

- Elliot, J. (2000). La investigación-acción en educación. Cuarta edición. Morata. ISBN: 84-7112-341-X 1-169 págs. (p.16) <chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgicfindmkaj/https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24803w/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf> (p.16).
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6. ed.). McGraw-Hill Education. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgicfindmkaj/https://artes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-Sampieri-Mendoza-2018.pdf> (p.7)
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación acción. Laertes. <https://es.scribd.com/document/400578768/Como-Planificar-Investigacion-Accion-Kemmis-pdf> (p.17).
- Lerner, D (2001). Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgicfindmkaj/https://www.escuelajuan23.com/fs_files/user_img/Leer.y.escribir.en.la.escuela.%20D%20Lerner...pdf (p.25)
- Martínez, M. (2009). Ciencia y arte en la metodología cualitativa (2. Ed.). Trillas. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgicfindmkaj/https://asociacionvenezolanadesociologia.org/wp-content/uploads/2023/11/Ciencia-y-arte-en-la-metodologia-cualitativa.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011). Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-337810_archivo_pdf.pdf
- Niño, V. (2014) La aventura de escribir: Cómo se aprende a escribir. 2ª. Ed. Bogotá: Ecoe Ediciones, 1-205 págs. (Educación y Pedagogía. Comunicación). (p.29)
- Pennac, D. (1992). Como una novela. Editorial Anagrama. ISBN 978-84-339-1367-8. <https://dev.guao.org/sites/default/files/biblioteca/Como%20una%20novela.pdf> (p.16).
- Restrepo, B. (2004). La investigación- acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Educación y Educadores, vol., No. 7, 2004, págs. 45-55. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706> (p.47).

- Rincón, G. (2007). Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Red Lenguaje.chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/
https://www.lenguaje.red/docs/2020/Los_proyectos_de_aula_y_ensenanza.pdf
- Rodari, G. (1983). Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias. Argos Vergara.
<https://cungraficos.weebly.com/uploads/5/0/0/7/5007473/rodarianni-gramaticadelafantasiaintroduccionalartedeinventarhistorias.pdf> (p.119).
- Sánchez, J. Cervera, A, Hernández, G y Pichardo, C. Saber escribir. Bogotá: Aguilar, 2007. ISBN 978-958-704-496-6. p.68. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/
<https://fhu.unse.edu.ar/cfp/sescribir.pdf> (p.68).
- Schön, A. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Temas de educación. Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia. ISBN: 847509-73-8
<https://josegastiel.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/schc3b6n-la-formacion-de-profesionales-reflexivos-donald-schon.pdf> (p.10)
- Solé I. (1992). Estrategias de Lectura. Graó. Barcelona. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/estrategias-de-lectura.pdf>. (p.53)
- Stake, R. E. (1995). The art of case study research. SAGE Publications.
https://books.google.com.co/books/about/The_Art_of_Case_Study_Research.html?id=ApGdBx76b9kC&redir_esc=y
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2016). Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales (5. Ed.) FEDUPEL.
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/
<https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf> (p.43).

ANEXOS

Anexo A. Instrumentos de recolección de datos



Figura 1. Sesión de trabajo en biblioteca, circuito lector

Nota: Muestra de sesión de trabajo colaborativo en la biblioteca escolar, donde los estudiantes del grado noveno están organizados en mesas redondas, asimismo cada estudiante participa leyendo y dando continuidad de lectura con otro participante, donde favoreció el dialogo entre pares y la construcción colectiva de significados.



Figura 2. Exposición oral sobre Carlos Fuentes

Nota: Se registra a un estudiante realizando su exposición oral sobre el autor Carlos Fuentes, apoyando en una infografía elaborada por él mismo que incluye secciones de biografía, estilo de escritura, importancia, obras y un análisis de “Aura”. La calidad visual y conceptual del material expositivo evidencia un proceso de investigación, síntesis y producción que va más allá de la reproducción textual.

The image shows a screenshot of the master2000.net web application. On the left, there is a table listing students with columns for 'Estado', 'PI', 'PT', 'TL', 'Nombre', 'Orden', and 'Asistencia'. The table is filtered for '071 - Lengua Castellana'. On the right, there is a detailed view of a 'Reflexión pedagógica' entry for a specific date. The entry includes a 'Fecha', a 'Reflexión pedagógica' text area, and a 'Evidencias' column with a list of activities and their corresponding dates.

Estado	PI	PT	TL	Nombre	Orden	Asistencia
1	1	1	1	JUAN CARLOS GARCIA	1	☒
2	2	2	2	JUAN CARLOS GARCIA	2	☒
3	3	3	3	JUAN CARLOS GARCIA	3	☒
4	4	4	4	JUAN CARLOS GARCIA	4	☒
5	5	5	5	JUAN CARLOS GARCIA	5	☒
6	6	6	6	JUAN CARLOS GARCIA	6	☒
7	7	7	7	JUAN CARLOS GARCIA	7	☒
8	8	8	8	JUAN CARLOS GARCIA	8	☒
9	9	9	9	JUAN CARLOS GARCIA	9	☒
10	10	10	10	JUAN CARLOS GARCIA	10	☒
11	11	11	11	JUAN CARLOS GARCIA	11	☒
12	12	12	12	JUAN CARLOS GARCIA	12	☒
13	13	13	13	JUAN CARLOS GARCIA	13	☒
14	14	14	14	JUAN CARLOS GARCIA	14	☒
15	15	15	15	JUAN CARLOS GARCIA	15	☒
16	16	16	16	JUAN CARLOS GARCIA	16	☒
17	17	17	17	JUAN CARLOS GARCIA	17	☒
18	18	18	18	JUAN CARLOS GARCIA	18	☒
19	19	19	19	JUAN CARLOS GARCIA	19	☒
20	20	20	20	JUAN CARLOS GARCIA	20	☒
21	21	21	21	JUAN CARLOS GARCIA	21	☒
22	22	22	22	JUAN CARLOS GARCIA	22	☒
23	23	23	23	JUAN CARLOS GARCIA	23	☒
24	24	24	24	JUAN CARLOS GARCIA	24	☒
25	25	25	25	JUAN CARLOS GARCIA	25	☒
26	26	26	26	JUAN CARLOS GARCIA	26	☒
27	27	27	27	JUAN CARLOS GARCIA	27	☒
28	28	28	28	JUAN CARLOS GARCIA	28	☒
29	29	29	29	JUAN CARLOS GARCIA	29	☒
30	30	30	30	JUAN CARLOS GARCIA	30	☒

Reflexión pedagógica

Fecha: 10 de mayo de 2024

Reflexión pedagógica: Durante la semana se trabajó en la elaboración de la revista física y se valoró la lectura crítica. Se realizó un taller de escritura creativa y se valoró la lectura crítica. Se realizó un taller de escritura creativa y se valoró la lectura crítica.

Evidencias:

- SEMANA 1 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 2 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 3 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 4 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 5 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 6 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 7 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 8 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 9 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 10 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 11 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 12 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 13 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 14 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 15 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 16 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 17 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 18 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 19 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 20 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 21 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 22 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 23 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 24 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 25 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 26 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 27 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 28 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 29 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR
- SEMANA 30 DE ESTUDIANTE: TALLER DE ESCRITURA CREATIVA - REVISTA FÍSICA LECTOR

Figura 3. Registro institucional: reflexión pedagógica y planilla de asistencia

Nota: Las capturas de pantalla corresponden al sistema institucional de gestión académica (master2000.net), en el cual la docente consignó semanalmente sus reflexiones pedagógicas. Las entradas registradas documentan la secuencia de actividades implementadas durante el año, este registro constituye el soporte institucional del diario de campo.

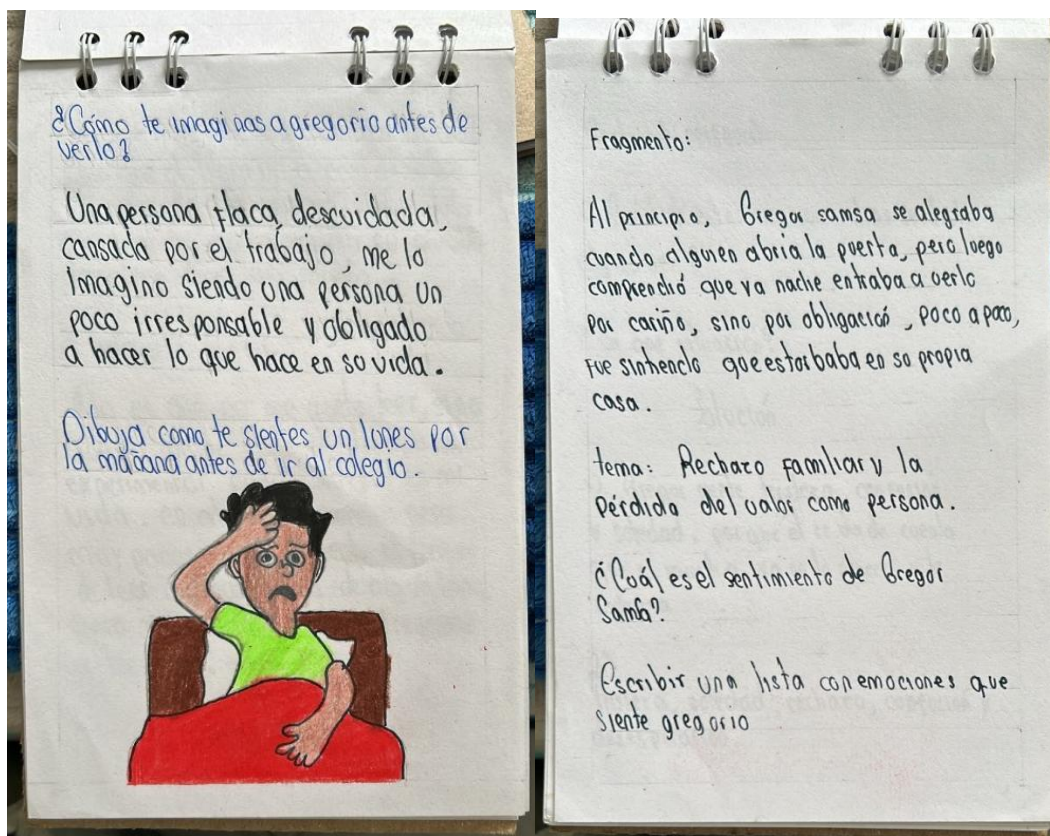


Figura 4 y 5 Bitácora de lectura: actividad “antes del libro” y fragmento de la Metamorfosis

Nota: Se evidencia aportes de estudiante en la bitácora de lectura y escritura a partir de preguntas y fragmento de la obra Metamorfosis de Franz Kafka.

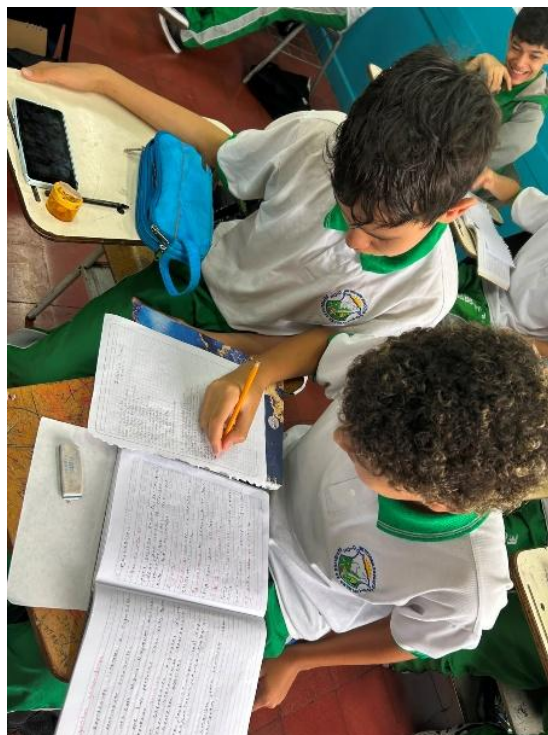


Figura 6. Trabajo colaborativo de escritura en clase

Nota: Muestra a los estudiantes trabajando de manera colaborativa en la elaboración de un texto escrito. El cuaderno abierto frente a ellos muestra paginas con escritura densa, en tinta roja y negra, al mismo tiempo una hoja adicional lo que sugiere un proceso activo de producción corrección. La actitud corporal de ambos jóvenes inclinados sobre el cuaderno, en dialogo evidente, ilustra el nivel de implicación que generan las actividades colaborativas.

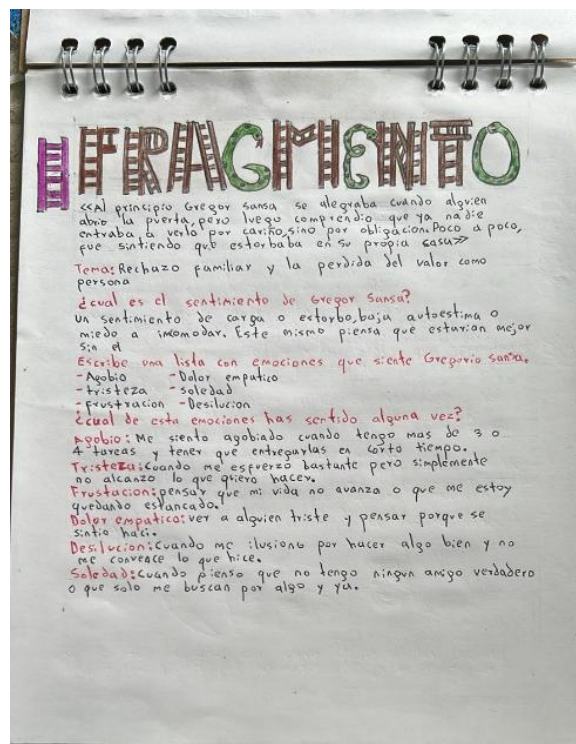


Figura 7. Bitácora: análisis del fragmento y emociones de Gregorio Samsa

Nota: El estudiante tras al abordar el fragmento de la Metamorfosis, identifica, describe, elabora una lista de emociones con explicación personal, este registro evidencia un nivel de comprensión inferencial y de conexión personal con el texto que supera significativamente el nivel de lectura literal.

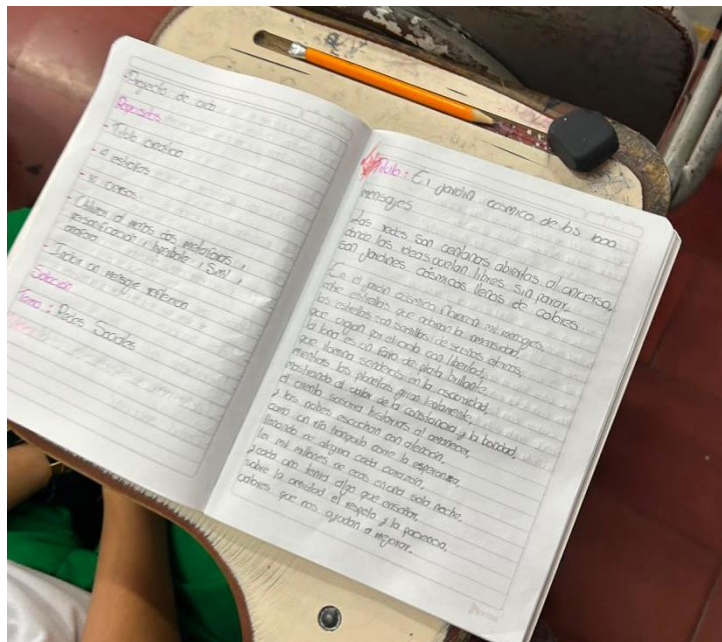


Figura 10. Producción escrita: poema “El jardín de los 1000 mensajes”

Nota: Registro de poema por un estudiante, propiciando el desarrollo de la imaginación poética y del manejo de recursos literarios, esta creación constituye uno de los testimonios más elocuentes del efecto de las estrategias implementadas sobre la competencia comunicativa.