

# Leer, escribir y hablar en la formación de estudiantes investigadores

YOLIMA GUTIÉRREZ RÍOS\*

*La formación de estudiantes investigadores mediante un proceso consciente y sistemático de lectura, escritura y oralidad favorece, sin duda, la integración de estas modalidades discursivas y complejiza la construcción significativa del conocimiento escolar. La propuesta didáctica que se presenta en estas páginas se fundamenta en una perspectiva pedagógica que intenta reemplazar la transmisión de conocimientos por un trabajo más significativo, funcional, cooperativo y autónomo que estimule el gusto por aprender. Se presentan aquí los resultados de un proyecto didáctico de investigación en una escuela de educación media en Bogotá, y se analiza la importancia de determinadas categorías relacionadas con la construcción del conocimiento escolar y con el papel de la lectura, la escritura, la oralidad y de las tecnologías de la información y la comunicación en la investigación.*

*Training students-researchers through a conscious and systematic process of reading, writing and orality favors, undoubtedly, the integration of these discursive modalities and makes the significant construction of school knowledge more complex. The teaching proposal presented in this work is based on a pedagogic perspective that tries to replace the transmission of knowledge with a more significant, functional, cooperative and autonomous work that promotes learning for pleasure. We herein present the results of a research teaching project in a school of middle education in Bogotá, and analyze the importance of certain categories related to the construction of school knowledge and to the role of reading, writing and orality, and the technologies of information and communication in research.*

## Introducción

Uno de los temas de mayor reflexión en los últimos años en los congresos nacionales e internacionales que reúnen a comunidades académicas es el de la investigación en el campo educativo y pedagógico. En ellos se discute sobre los usos políticos y sociales de la investigación, el papel de los maestros y del Estado, las posibilidades de transformación de la escuela, la formación, autoformación y actualización de maestros que investigan la escuela y, en general, las condiciones necesarias para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje<sup>1</sup>. En este contexto subyace la pretensión de reemplazar la transmisión de conocimientos por un trabajo más significativo, funcional, cooperativo y autónomo que estimule el gusto por aprender y que haga realidad la consigna de una escuela transformadora que fomenta, fortalece y enriquece la emergencia del sujeto (Pérez Gómez, 1998) y de la comunidad de aprendices mutuos (Bruner, 1998). Una comunidad que problematiza su realidad, se involucra en procesos de indagación, acude a fuentes de información, las confronta y las comprende críticamente, sin duda, experimenta, discute, aporta, socializa y construye nuevas formas de conocimiento.

Esta pretensión supone construir nuevos imaginarios frente a la investigación de los estudiantes y de los maestros en la educación primaria, secundaria y media. Por tanto, surgen cuestionamientos iniciales que pueden aportar elementos para la discusión académica acerca de la formación de niños y jóvenes investigadores: ¿qué acciones didácticas podemos implementar para formar estudiantes investigadores capaces de construir un conocimiento escolar? Este interrogante, a su vez, ha permitido un acercamiento paulatino al origen del problema y a la construcción de la propuesta que se reseña en estas páginas. ¿Acaso la actitud de investigar no es natural en los niños y jóvenes?, ¿es necesario pensar en ciertas condiciones para formar estudiantes con esta disposición?, ¿qué competencias, modos de pensamiento, posibilidades y limitaciones supone la práctica de la investigación?

Con estas inquietudes, el proyecto didáctico comienza con el propósito de promover o incentivar la investigación como una actividad intelectual compleja, que incorpora procesos de

naturaleza lógica, epistemológica, cognitiva, formativa, ética y práctica. Por lo tanto, supone no solo orientarla, sino involucrarse en ella. Además, exige pensar la investigación desde la clásica idea de enseñar a partir de la práctica (*a investigar se aprende investigando*) en términos procesuales y sistemáticos, que trasciendan la teoría y confronten la realidad, constituyéndose en una “práctica teorizante” que construya nuevos conocimientos, conclusiones susceptibles de ser verificadas y que posibilite el logro de un acercamiento a la certeza. Es decir, el proyecto busca ahondar en las lógicas de la investigación con el fin de formar estudiantes con pensamiento epistémico, que logren pasar de un conocimiento práctico a un conocimiento reflexivo y elaborado, en el sentido en que lo plantea Mario Testa: “El sujeto epistémico abandona la ambigüedad originaria del lenguaje cotidiano, y se ciñe a acepciones precisas a fin de construir su objeto de investigación” (Testa, 1996: 25). Es en este marco en el que surge un interés político y estratégico orientado a reconocer los estudiantes como sujetos sociales, transformadores y, sobre todo, reflexivos; es decir, sujetos capaces de apropiarse críticamente de las ideas.

La experiencia se desarrolla con un grupo piloto conformado por 200 estudiantes de cinco cursos de undécimo grado del ciclo profesional de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, en Bogotá, Colombia, desde el año 2006 hasta la actualidad. Esta experiencia cuenta con la participación de profesoras de Lengua Castellana e Informática y de profesores en formación de Lengua Castellana. El análisis y la sistematización de la información presentados aquí se realizaron a partir de la triangulación simultánea de entrevistas a los estudiantes; diarios de campo de los profesores y portafolios (una estrategia que revela la progresión de los aprendizajes), y de la construcción de diversas categorías surgidas antes, durante y después del desarrollo de la experiencia.

## Leer, escribir y hablar para investigar y construir conocimiento escolar

Indudablemente, hablar de formar<sup>2</sup> estudiantes investigadores con un riguroso sentido crítico y una mentalidad abierta a los cambios y a las

diversas maneras de abordar la realidad implica orientarlos en el reconocimiento de sus propias ideas, necesidades y potencialidades; proporcionarles herramientas para que indaguen, profundicen, contrasten, analicen, sustenten y planteen posibles caminos o alternativas para construir nuevos conocimientos escolares, que los sitúen en una comunidad de investigadores en formación (o de semilleros de investigación o investigadores novatos...), y que también aporte con ello al fortalecimiento y relevo de la comunidad científica.

En este planteamiento se reconoce el papel de los investigadores como ávidos lectores, escritores y hablantes consumados, quienes buscan en diversas fuentes la respuesta a los interrogantes planteados. Se trata, entonces, de orientar a los estudiantes de educación media a romper con la estructura de los textos que cotidianamente leen en el aula y a enfrentarse a las diversas formas de leer el mundo, a desenvolverse en el gelatinoso universo de la escritura y en la puesta en escena de la palabra mediante del diálogo argumentado. Solo de esta manera podrán aprehender el objeto de conocimiento que persiguen. En esta compleja red de relaciones, el lenguaje ratifica su papel como mediador en la representación que los sujetos hacen de su entorno, en las interrelaciones con el otro, y en la estructuración de las operaciones de razonamiento, decisivas en los procesos y actividades propias de la construcción de conocimiento sobre el mundo.

En este orden de ideas se intenta generar un efecto de balance e integración de los procesos lectores, escritores y orales alrededor de la investigación como medio para construir conocimiento escolar, en tanto estos procesos son actividades que no siempre se asumen de manera deliberada y consciente. Más aún, la oralidad, que tradicionalmente ha sido subsidiaria de la escritura, se la relaciona con una actividad natural y cotidiana que, por tanto, no cuenta con la conciencia de un trabajo sistemático de adquisición o ampliación en la construcción del conocimiento escolar. Así lo reconocen Calsamiglia y Tusón cuando afirman:

Si bien la oralidad está muy presente en la actividad de enseñanza, tradicionalmente es el profesorado el que tiene la palabra y despliega su discurso para ejercer la mediación entre el saber contenido en los textos escritos y el estudiante,

que debe aprender a comprender la información, relacionarla con su información previa sobre el tema y refundirla con otras informaciones posibles. (Calsamiglia y Tusón 1999: 79)

Por tanto, conviene enseñar a investigar potenciando las formas de leer, escribir y hablar desde una perspectiva placentera orientada hacia la búsqueda de cuestiones interesantes y distintas que ayude a los estudiantes a ordenar su pensamiento y adquirir nuevas certezas.

Este planteo se sustenta en una metodología basada en la investigación del alumno, la cual consiste en el planteamiento y abordaje de problemas (García, 1998a) en el marco de unas condiciones didácticas y pedagógicas auspiciadas por el maestro. Orientar la investigación del alumno mediante la indagación de situaciones problemáticas relativas a las circunstancias y vivencias de los participantes, de su sociedad y, en general, del medio que los rodea (García, 1998a; García y Porlán, 2000) implica que tanto el maestro como los estudiantes se involucren en un proceso de construcción de significados alrededor de problemas cotidianos relevantes. Esta situación contribuye a transformar de manera progresiva las ideas, comportamientos y valores respecto al sentido de enseñar y aprender, lo cual permite la planeación de diferentes niveles de formulación del conocimiento escolar deseable (de los estudiantes) y profesional (del maestro), en el marco de una perspectiva sistémica y compleja de la investigación (García, 1998a).

En este punto, el trabajo se basa en el Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar (IRES), cuyo objeto es describir e interpretar con rigor la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje para orientar los procesos de cambio, proporcionando criterios y principios prácticos para la experimentación curricular y el desarrollo profesional (García, F. y Porlán R. 2000). Desde esta perspectiva, se sugiere otras maneras de construir *el conocimiento escolar*. Este se entiende como un sistema de ideas que se construye en el aula de manera procesual y dinámica (García, 1998b), a partir de la puesta en interacción del *conocimiento científico técnico* —que se aproxima al mundo de forma más general y descontextualizada—, *el conocimiento cotidiano*, propio de la experiencia, ligado a la acción y a la resolución de problemas prácticos y concretos (Rodrigo,

1994a citado por García, 1998a) y *el conocimiento metadisciplinar*, referido a grandes conceptos estructurantes, procedimientos esenciales, sistemas de valores básicos de referencia y otros conocimientos (filosófico, religioso, mágico, etc.) (García, 1998a). Se trata entonces de propiciar la transición de lo simple a lo complejo, y no de reemplazar un tipo de conocimiento por otro.

En síntesis, la propuesta del Proyecto IRES con respecto a la construcción del conocimiento escolar se apoya en tres perspectivas teóricas: constructivista, crítica y compleja, las cuales son explicadas por Porlán, Rivero, Martín del Pozo (1997) de la siguiente manera: la perspectiva constructivista y evolucionista del conocimiento<sup>3</sup> reconoce como punto de partida el conocimiento cotidiano, y la incorporación de nuevos elementos y relaciones mediados por la interpretación, discusión, cuestionamiento, análisis, entre otros. Por otro lado, la perspectiva compleja y sistémica (Morín 1997, citado por Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997) de la realidad escolar y social atiende a las interacciones que se establecen y a los cambios que se experimentan a través del tiempo, reflejados en la noción y el punto de vista del sujeto y del grupo. Es decir, se ubica en la perspectiva crítica, que reconoce la relación íntima entre intereses, conocimientos y su estrecha vinculación con sistemas de poder y dominación. Así, esta perspectiva se articula con el desarrollo personal y social del estudiante.

Por lo anterior, la formación de estudiantes investigadores se orienta hacia la pretensión de construir conocimiento escolar. Este ejercicio implica encarar la dicotomía entre conocimiento cotidiano, científico y escolar; tres saberes diferentes que se corresponden con tres escenarios de construcción también diferentes (García, 1998a). De ahí que se cuestione la posibilidad de transponer el conocimiento científico al contexto escolar<sup>4</sup> y se proponga la transición de lo simple a lo complejo, bajo condiciones pedagógicas y didácticas adecuadas.

En definitiva, esta construcción del conocimiento escolar supone optar por alternativas pedagógicas y estrategias didácticas que viabilicen la tarea, por consiguiente, la experiencia se sitúa en el marco de la Pedagogía de proyectos como una alternativa funcional y comunicativa de la enseñanza en cuanto facilita la globalización e

interrelación de contenidos (Rodríguez, 2001). Esta permite establecer relaciones de complementariedad y convergencia que, a su vez, contribuyen a orientar y consolidar actividades del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir). Si bien el trabajo por proyectos no es la única opción válida en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es posible confirmar su impacto mediante diversas experiencias de profesores de educación básica y formadores de futuros maestros (Gutiérrez, Cárdenas y Quitián, 2006).<sup>5</sup>

Dado que la enseñanza y el aprendizaje en el marco del trabajo por proyectos parte del consenso en torno a la necesidad de problematizar la realidad, se reconoce su dimensión discursiva subyacente, en tanto se busca un acercamiento a la realidad que se desea transformar a partir de la comprensión e interpretación (lectura), el planteamiento, desarrollo y sustentación (escritura) y la discusión continua (oralidad). Esto significa que tanto la dimensión lingüística como la pedagógica hacen parte de la actividad formativa, y, en último término, de la interacción humana en general (Jaimes, 1997).

## Contexto de aplicación de la propuesta didáctica

Defender una perspectiva pedagógica como la descrita en el apartado anterior plantea cambios en el contrato didáctico; se hace necesario asumir la responsabilidad del aprendizaje de manera equitativa entre maestros y estudiantes, sin desconocer el andamiaje teórico práctico que proporcionan los maestros a los estudiantes. Por lo tanto, surge la discusión con los estudiantes de educación media (futuros bachilleres pedagógicos, en este caso), sobre la necesidad de fortalecer su capacidad investigativa mediante procesos de comprensión y producción discursiva. Esta provocación involucra otras expectativas, tales como indagar sobre problemáticas de interés personal y grupal; situar dichas problemáticas en contextos de acción inmediata (surgiendo, por ejemplo, la problematización de la ciudad como pretexto); proporcionar reglas, procedimientos y herramientas para validar la investigación; estructurar la producción de un conocimiento de carácter escolar y dar a conocer los resultados de las investigaciones,

en este caso, mediante una revista digital estudiantil de la Escuela Normal, un medio de comunicación que surge en el marco de esta misma experiencia<sup>6</sup>. Este es el punto de partida con el que se programa el posible itinerario didáctico organizado en tres etapas complementarias y flexibles en cuanto a sus actividades. En lo que sigue se desarrollan los lineamientos generales de estas etapas.

### a. Exploración e indagación en diversas fuentes

Esta etapa representa el mayor reto en relación al hecho de asumir el rol de estudiantes investigadores. Aquí el diálogo es fundamental para desanclar certezas y seguridades del conocimiento cotidiano e incitar la indagación. A pesar de las resistencias iniciales, en los estudiantes afloran pronto inquietudes e iniciativas tendientes a problematizar la realidad y, específicamente en esta propuesta, la ciudad. De ahí el proyecto de aula denominado: *Explora, conoce y vive tu Bogotá*, que da lugar a una exploración guiada en bibliotecas virtuales, enciclopedias en línea, bases de datos, imágenes, música y videos digitales<sup>7</sup>. Esta actividad junto con la pregunta ¿qué les gustaría conocer de su ciudad? actúan como elemento “gatillador” que convoca a los estudiantes a conformar grupos de investigación y planear un proyecto colectivo, estructurado y sistemático. En el siguiente cuadro se pueden observar algunos elementos de esta etapa.

De este proceso da cuenta la voz de una estudiante, registrada en una entrevista realizada luego de la socialización del proyecto de aula ante la comunidad montessoriana:

*Lo primero que hicimos fue escribir el anteproyecto o propuesta de investigación. Fue una tarea difícil porque nos exigió planear, discutir y tomar decisiones; simultáneamente indagábamos en diferentes fuentes como Internet. Esto fue crucial porque tuvimos que leer muchos textos y de diferente tipo, los cuales fuimos entendiendo mediante el uso de estrategias lectoras, esto fue clave para tener claridad sobre la problemática bogotana que escogimos. Todo esto lo podemos ver en estos portafolios, aquí podemos ver documentos sobre indagaciones (...)* (Julia, 2007)

En esta primera etapa de exploración, la orientación de *la comprensión lectora* es fundamental para contrastar el conocimiento que poseen los estudiantes con las informaciones que van comprendiendo y sistematizando. A medida que los estudiantes compilan diversos textos, videos, imágenes, etc., en su portafolio, los profesores orientan su interpretación mediante el desarrollo de talleres basados en estrategias lectoras y de síntesis. Por ejemplo, trabajando con mapas conceptuales, subrayado, notas al margen, organizadores gráficos, reseñas, entre otros recursos. De esta manera, los estudiantes encuentran elementos teóricos y metodológicos que les permiten sustentar y formular preguntas, hipótesis y explicaciones.

| Intereses iniciales   | Pregunta orientadora  | Proyecto   |
|---|---|--|
| <p><b>Daniela</b><sup>8</sup>: ¿Cómo es la vida nocturna de nuestra ciudad capital?</p> <p><b>Soledad</b>: ¿Cuáles son los sitios turísticos más visitados de Bogotá?</p> <p><b>Marcelo</b>: ¿Por qué las cárceles de Bogotá son tan cuestionadas?</p> <p><b>Horacio</b>: ¿Cuál es el impacto de las subculturas urbanas juveniles en la ciudad?</p> <p><b>Julio</b>: ¿Qué pasa con el cine alternativo de la ciudad?</p> | <p>¿Qué aspectos positivos y problemáticos hacen parte de la cotidianidad de Bogotá y qué impacto tienen en los jóvenes de hoy?</p> | <p><b>Eje temático propuesto:</b><br/>"Bogotá, una polis entre el cielo y el infierno".</p> <p><b>Objetivo general:</b><br/>Identificar aspectos positivos y problemáticos de la ciudad que habitamos con el fin de acercarnos a su reconocimiento y valoración.</p> |

Los primeros borradores del proyecto de investigación suelen dar lugar a reflexiones sobre la dimensión y la complejidad de *la producción escrita*, más aún cuando se escribe con otros. Así, se discuten textos que motivan a los estudiantes a plantear interrogantes sobre la escritura como, por ejemplo, ¿cómo expresar con claridad una idea?, ¿qué se debe tener en cuenta al escribir un proyecto?, ¿por qué primero planear el texto?, ¿qué elementos del proyecto deben ser coherentes?<sup>9</sup> Este proceso lleva un tiempo considerable dado que los estudiantes no están familiarizados con la construcción de un documento que dé cuenta del planteamiento de un problema, objetivos a alcanzar, ejes teóricos y metodología.

En relación con *la comprensión y producción oral* se realizan diversas actividades, entre otras, el uso del blog como herramienta virtual e interactiva, donde los estudiantes expresan sus comentarios, inquietudes y propuestas sobre lo que conocen y quieren conocer acerca de su ciudad. Este corpus se constituye en objeto de análisis del discurso oral de los estudiantes (Gutiérrez, 2008). El uso del blog, además de ser un medio de comunicación escrito “oralizado”, posibilita ver cómo los jóvenes utilizan el código escrito para involucrarse en discusiones, logrando superar el nerviosismo que algunos padecen ante el hecho de expresar en público sus puntos de vista.

### ***b. Recolección, contrastación y análisis de datos***

Esta segunda etapa, que se define como “trabajo de campo”, tiene como contexto de indagación la ciudad (en este caso, la ciudad de Bogotá

D.C.). Por lo tanto, los estudiantes salen del aula en busca de personas, instituciones y lugares que le aporten nuevos datos a la problemática que abordan. Para ello, preparan y aplican encuestas o entrevistas; hacen uso de cámaras, celulares o videograbadoras para registrar informaciones e imágenes que consideran importantes. Un estudiante describe así esta etapa:

Entrevistador: *¿Qué fue lo que más le llamo la atención del proyecto?*

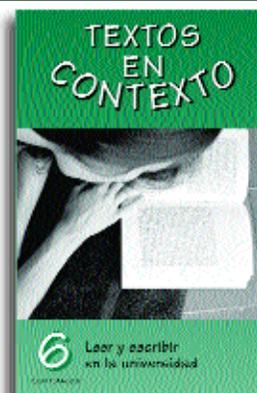
Estudiante: *Para mi fue muy importante el trabajo de campo porque tuvimos que contactar a personas e instituciones y recorrer lugares de la ciudad para conseguir nuevas informaciones. Luego, al analizar las entrevistas y encuestas, y compararlas con la información obtenida en la primera etapa, fue muy bacano porque ahí uno se da cuenta qué tan confiable es la información de los libros, revistas y periódicos que consultamos. Otra cosa interesante fue hacer estas galerías de fotos que muestran el resultado de nuestro trabajo.*

Sin duda, este es el momento que genera mayor interés en los estudiantes, en razón de los “preparativos” para las tareas que desarrollan en el lugar al que acude cada grupo de investigación. En esta etapa, *la lectura* se centra en la observación. Educar a los estudiantes en el aspecto visual de una comunidad es enseñarles a mirar a su alrededor con ojo crítico con el fin de problematizar aspectos del entorno que antes parecían naturales. El siguiente testimonio lo ejemplifica con claridad:

*“Yo tengo claro que la indigencia es un problema que afecta nuestra ciudad porque la hace insegura (...). Sin embargo he encontrado que ante la reubicación de los habitantes de la calle del cartucho por orden del gobierno local se ha generado una migración por todo Bogotá.*

# Leer y escribir en la universidad

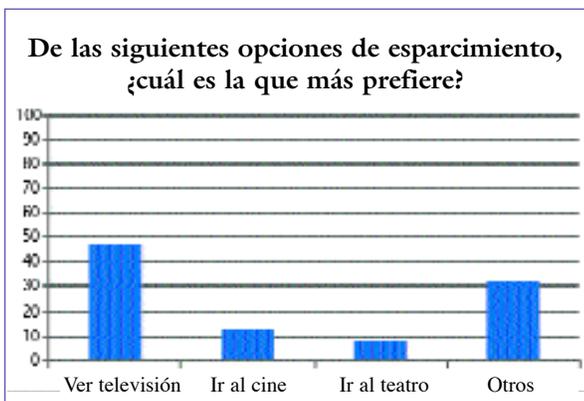
**PEDIDOS**  
Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8° B  
C1051ABH Buenos Aires, Argentina  
Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508  
E-mail: [lecturayvida@ira.org.ar](mailto:lecturayvida@ira.org.ar)  
[www.lecturayvida.org.ar](http://www.lecturayvida.org.ar)



*Ehh... este es un problema social que está tomando mucha fuerza y aunque hay grupos de apoyo y se han tomado medidas, esto no es suficiente y es necesario pensar en otras alternativas de solución (...) Este problema no se encuentra en el material que leí porque hasta ahora se está viendo su repercusión (...).* (Diario de un profesor practicante)

Por otro lado, sugerirles, por ejemplo, tomar un rol de fotógrafos documentalistas para hacer el trabajo, les permite acercarse a otra forma de registrar la realidad. Mediante esta actividad se promueve la *descripción e interpretación* de las imágenes reproducidas en videoclips o en galerías fotográficas, cuya presentación requiere de un *reporte oral* y, en consecuencia, se orienta la planificación del discurso expositivo. El resultado de esta actividad es sorprendente en función de la creatividad desplegada por los estudiantes para organizar, analizar, narrar y valorar los efectos lingüísticos de la imagen.

Durante el desarrollo de esta etapa surgen dificultades relacionadas con la formulación de preguntas para la entrevista (tanto a nivel oral como escrito), y con las opciones de selección para la encuesta. También aparecen obstáculos para acceder a otros espacios institucionales, y finalmente, para la transcripción, triangulación e interpretación de datos. Por lo general, es necesario gestionar la visita de un experto en técnicas cuantitativas, para el tratamiento de datos de encuestas, y cualitativas, para la realización de entrevistas. Esta situación se traduce en un proceso heurístico en el que los estudiantes intentan por sí mismos identificar elementos y datos. Como ejemplo de ello se puede observar en los siguientes recuadros la forma en la que los estudiantes enfrentan la resolución de preguntas del tipo “¿qué dice la siguiente gráfica?”, “¿quién lo dice?”, “¿cómo?”, “¿dónde?”, etc.



## Lectura e interpretación de encuesta

*Es indudable que la tele atrapa la atención de nosotros los jóvenes (48%). La mayoría prefieren escuchar música, salir con amigos, jugar a videojuegos y navegar en la Red. Esto demuestra que el cine no es precisamente una de sus prioridades inmediatas. ¿Significa esto que el cine arte está condenado a la desaparición?*

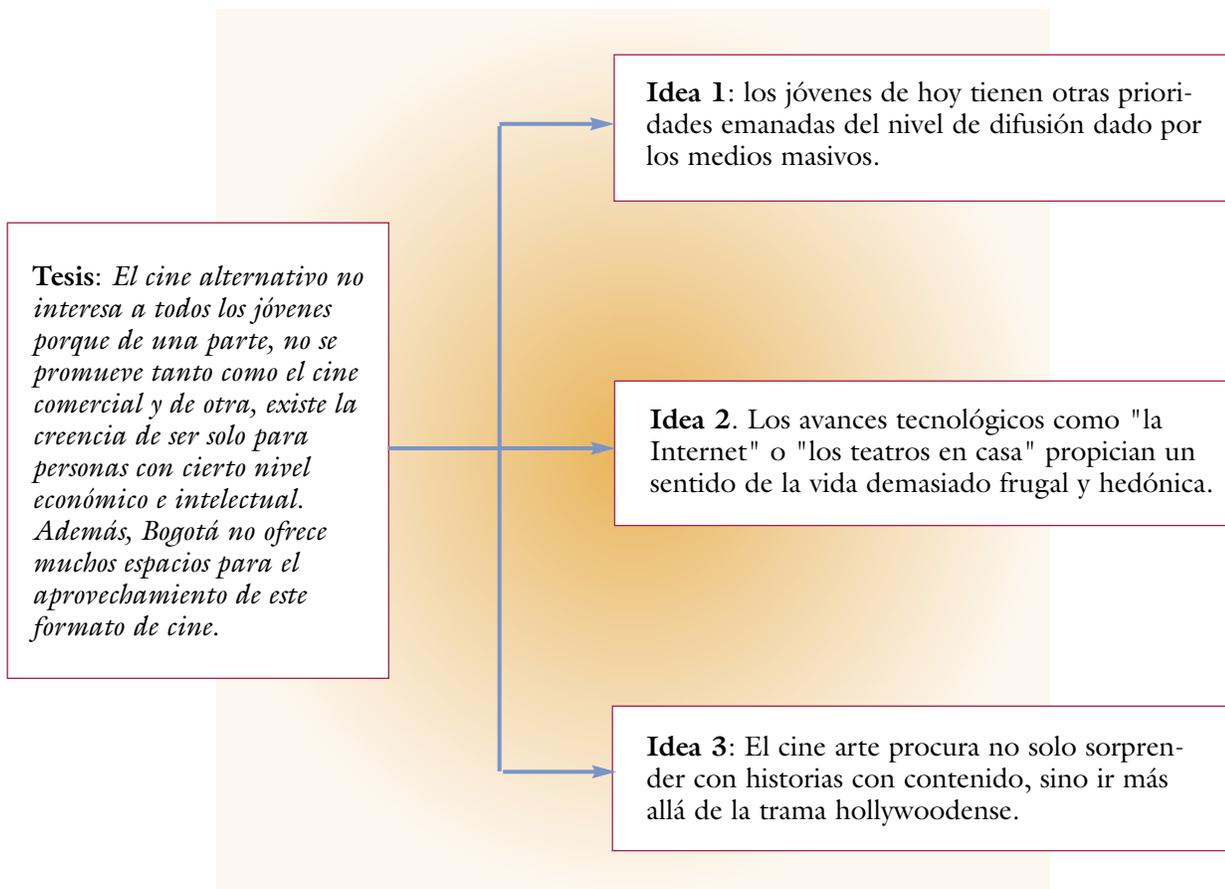
En la mayoría de los casos este ejercicio enfrenta a los estudiantes a situaciones inesperadas o contrarias a las analizadas durante la etapa de exploración. Esto los concita a incorporar otras perspectivas de pensamiento, complejizando así la densidad de la interpretación (Mendizábal, 2006: 81). Es una actividad que enseña a comprender, a captar el significado de lo que se lee y se escucha, a poner en duda la información, a considerar un asunto desde diferentes puntos de vista, con el propósito de redefinir, reconceptualizar y avanzar en la construcción del conocimiento escolar.

## c. Producción escrita y socialización de resultados

La siguiente etapa involucra dos procesos: producción y socialización, y por ende se acompaña a los estudiantes en la planeación y elaboración de un ensayo, una noticia, un informe o un artículo resultado de la investigación realizada. Esta es la tarea más compleja de todo el proceso. Como desafío extra, este documento debe ser considerado publicable por el comité editorial de la revista digital de los estudiantes.

Aunque en todas las etapas se hace uso intencionado y reflexivo del discurso oral, de la lectura y la escritura, aquí se orienta con mayor rigor el proceso escrito y oral. En muchas ocasiones, esta etapa genera angustias y un estancamiento del recorrido investigativo. La mayor dificultad radica en lograr que los estudiantes planeen, revisen, editen, publiquen y sustenten un documento que integre el contexto conceptual logrado mediante la indagación, que incluyan los “hallazgos” del trabajo de campo y la “nueva” perspectiva frente al fenómeno estudiado.

El siguiente ejemplo muestra el proceso de producción de un ensayo desde la formulación de la tesis e ideas a desarrollar hasta su versión final. En este primer recuadro se observan los primeros pasos.



Uno de los maestros practicantes registra en su diario de campo este momento de la siguiente manera:

***Descripción:** En esta clase procedemos con la profesora a revisar el segundo borrador del texto que está escribiendo cada estudiante. La estrategia utilizada es comparar el plan de escritura con el contenido que presenta el texto (...)*

***Comentarios:** Una de las estrategias que mantuvo atentos e interesados a los estudiantes fue la revisión de los borradores mediante el correo electrónico. Esta correspondencia electrónica agilizó el proceso de reescritura, permitió no imprimir borradores, no gastar papel, no hacer uso de útiles escolares como el borrador, las tijeras, el pegante, porque existe esta misma representación en el ordenador. (2007, Diario de un profesor practicante)*

Sin embargo, es en la producción final, tanto oral como escrita, donde realmente se evidencia la construcción del conocimiento escolar. Los textos van mostrando una indagación organizada y sistemática y se percibe un nivel de dominio del objeto de estudio. Esto ratifica el planteamiento de Arnay. Según él:

La consolidación del proceso de indagación debe llevar a una ordenación personal y colectiva del conocimiento que incluya a la nueva información, y que le permita elaborar una teoría explícita, individual y colectivamente, más elaborada del dominio objeto de estudio (Arnay, 1997:54).

Uno de los ensayos escritos como resultado del proceso investigativo ejemplifica estas palabras (el subrayado es nuestro):

## El Cine - Arte en primera fila

El cine es un elemento cultural fundamental en el desarrollo de la historia del mundo desde el siglo anterior. Hizo su aparición con los aportes de los hermanos Lumière al inventar el cinematógrafo; desde entonces, el cine ha venido consolidándose como una de las manifestaciones artísticas más eficaces y atrayentes junto con la música y otras artes (...)

En los inicios de este mágico mundo, diferentes personajes se dieron a conocer las diferentes tendencias y formas de producción, tal es el caso de grandes cineastas como Orson Welles, Alfred Hitchcock, Akira Kurosawa, Charles Chaplin, etc. (nunca terminaría de nombrarlos), ellos han hecho grande al cine en toda su expresión (...). En algunas ocasiones estas historias pueden llegar a estar traídas de los cabellos e incluso sobrepasar la línea de lo real; sin embargo, este tipo de obras (...) pueden llegar a ser muy edificantes y significativas para el espectador, sin importar el tipo de género que se utilice para dar este mensaje.

Sin embargo, es aquí donde surge una división grande e insalvable en el mundo del cine, debido a que unos no están conformes con el manejo profundamente comercial que los grandes empresarios le han dado a la difusión de historias e incluso a la banalidad de las mismas. Por ende, surge como opción el cine alternativo, el cual se centra en historias con un alto contenido cultural y artístico en un contexto social, a pesar del poco presupuesto, se procura por producciones de calidad e innovadoras.

Esta forma diferente de hacer cine ha creado un selecto grupo de espectadores, que incluso en nuestro país o específicamente Bogotá, podría llamárseles “eruditos” o “burgueses”, y los no eruditos (me incluyo) tienen poco acceso a las producciones, debido a la gran brecha cultural, social y económica existente actualmente en nuestro país. Una encuesta realizada a jóvenes de la Normal María Montessori, demostró que el cine alternativo no interesa a todos los jóvenes porque de una parte, no se promueve tanto como el cine comercial y de otra, existe la creencia de ser solo para personas con cierto nivel económico e intelectual, además, Bogotá no ofrece muchos espacios para el aprovechamiento de este formato de cine.

Alrededor del 45% de los encuestados califican sus conocimientos sobre el tema como aceptables, incluso hay temáticas que definitivamente no logran responder; ésta es una prueba clara de como los jóvenes de hoy tienen otras prioridades emanadas del nivel de difusión dado por los medios masivos, y que en últimas, se constituyen en formas más importantes de interactuar, es el caso de la música, la moda y la tecnología (...).

La falta de espacios culturales para el fortalecimiento del encuentro con el cine alternativo y en especial para jóvenes es notoria; (...) lógicamente esta situación la propicia la publicidad y las ansias de vender que caracterizan al cine comercial (...). Otro factor que también influye es la pereza ocasionada por la acomodación a los avances tecnológicos como “la Internet” o “los teatros en casa”, que ni siquiera permiten que uno se esfuerce buscando lo que necesita y propiciando un sentido de la vida demasiado frugal y hedónico creando malos hábitos para las nuevas generaciones.

La ciudad también es muy pobre en la oferta del cine alternativo, ya que son pocos los sitios que ofrecen esta posibilidad al espectador: bibliotecas públicas, universidades y cines alternativos, pero todos ellos tienen algo en común que son desconocidos o conocidos por un pequeño grupo, sumado a lo anterior la regla de una poca publicidad y si se le suma la falta de interés de los jóvenes, tendremos varias razones para empezar a pensar en la desaparición de esta forma de expresión artística y cultural. (...)

Julián Hernando Gutiérrez Fonseca, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Este texto obtuvo el tercer puesto del concurso “Alas a las Aulas”, organizado por la Fundación Gilberto Alzate Avendaño y está publicado en <http://www.escuelanormalsuperiormariamontessori.edu.co>.

Independiente de los ensayos finales a los que arriban los estudiantes, el éxito de una investigación no depende de su “resultado”

–noción falaz, por otra parte– sino de la naturaleza reflexiva de su enunciación en cualquier instante de su proceso (Barthes, 1987).

## Resultados

### *La lectura, la escritura y la oralidad son inherentes a la investigación*

El desarrollo de esta experiencia confirma cómo la íntima relación entre la investigación, la lectura, la escritura y la oralidad determina las posibilidades de transformación y resignificación de la realidad que se estudia. Cabe notar que el ejercicio de publicar y socializar los resultados de la investigación incentiva notablemente a los estudiantes participantes de esta propuesta y genera expectativas en aquellos que llegan a educación media en esta institución. Ante la sugerencia de evaluar el proceso de leer, escribir y hablar, algunos estudiantes anotaron:

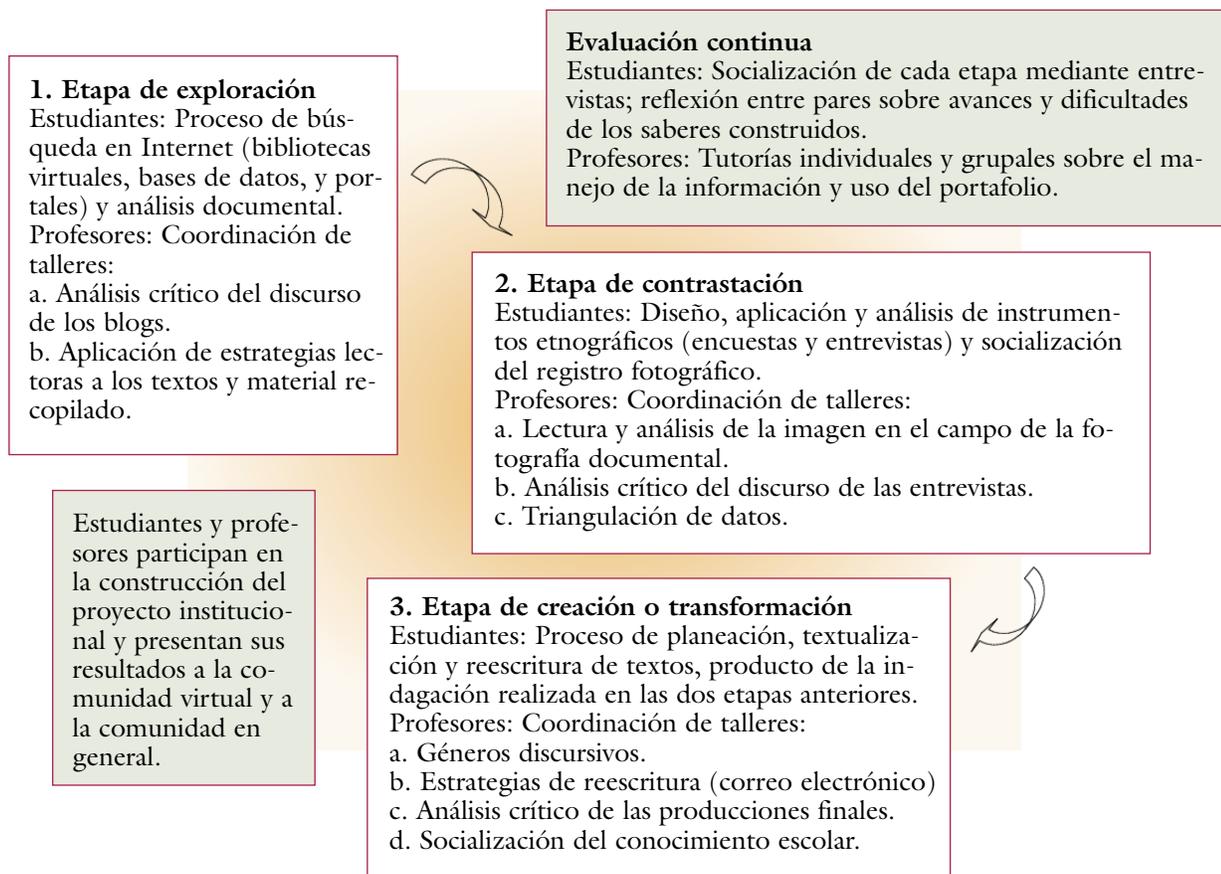
- *“La dificultad más notoria la vivimos en la etapa de producción. Fue el momento en que nos enfrentamos a escribir, ya que escribir un artículo requiere del trabajo de investigación que hicimos al comienzo (la documentación y la contrastación) para poder hablar con propiedad sobre*

*el tema elegido y lograr una producción escrita de calidad”.*

- *“No fue fácil acostumbrarnos a que nos grabaran las intervenciones en el aula y luego analizar el contenido de lo que hablábamos, los gestos, la claridad. Claro que dar a conocer lo que hacemos a todo el mundo, lo vale todo”.*
- *“Lo más impactante fue realizar un trabajo que nunca habíamos hecho y que hoy sentimos que nos va a servir mucho en la universidad y en el rumbo que cada uno tome”.* (Promoción 2006)

En la figura 1 se ilustra el diseño didáctico de estas etapas y acciones intrínsecas validadas año tras año con nuevos temas o “pretextos”, que hacen posible el acercamiento a la formación de estudiantes investigadores. Cada una de las etapas descritas se aborda mediante talleres considerados espacios de interacción y trabajo en equipo, donde se aportan las estrategias didácticas pertinentes para el desarrollo de las diferentes actividades.

FIGURA 1. Aprender a investigar para transformar y transformarnos



## ***Es posible construir un conocimiento escolar de carácter interdisciplinar***

En esta experiencia, el conocimiento elaborado por los estudiantes no solo es de carácter discursivo (o relacionado con los contenidos de la asignatura); es decir, además de fortalecer los métodos de búsqueda y consulta de fuentes, aplicar estrategias lectoras de comprensión de textos, registrar y organizar la información, elaborar y poner en práctica formas de discusión oral, los estudiantes también logran elaborar otros conocimientos de carácter social, cultural, tecnológico, político, económico y educativo. Estos se evidencian en los diversos tipos de texto que producen los alumnos como resultado de su proceso investigativo. El carácter interdisciplinar del conocimiento implica entonces una disposición a crear en el aula un espacio abierto, dialógico, integrador y cooperativo. Un estudiante lo expresa de este modo:

*“La verdad, leer y escribir no son mis grandes pasiones, pero con el proyecto de las culturas juveniles si me encarreté y aprendí muchas cosas que le ayudan a uno a tener un criterio más claro y a saber tomar decisiones (...) Nunca me imaginé que podía escribirlo y hasta publicarlo”.* (Pablo, 2007)

## ***El uso ético de las tecnologías de la información y la comunicación (Tic's) potencia la investigación escolar***

Por supuesto, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (tic's) como herramientas educativas atraen a los estudiantes y los motivan a aprender. No obstante, se debe reflexionar sobre las implicaciones de su uso. La indagación en Internet requiere del conocimiento por parte del cibernauta de sus derechos, deberes y habilidades para la búsqueda. Es importante no solo enseñar a identificar la estructura, los enlaces, la validez y la utilidad de la red, sino también concientizar sobre el tratamiento de la información; es decir, su uso ético y crítico y, en consecuencia, vivenciar otros modos de hablar, leer y escribir. Todo esto nos convoca a repensar la formación de las nuevas generaciones (Gutiérrez, 2008). En palabras de un estudiante:

*“La queja general es que nosotros bajamos la información de Internet y la copiamos tal cual.*

*Pues en este caso, nos quedó claro que debemos manejarla con responsabilidad; entonces, usamos la cita textual, la paráfrasis y el pie de página y entendimos que el correo electrónico, el chat, el blog y demás cosas que usamos a diario, no solo sirven para entretenernos, sino también para estudiar y aprender cosas interesantes, no solo basura”.* (Sofía, 2006)

## ***La formación de jóvenes investigadores no es solo una pretensión declarativa, es una opción válida y posible***

Mediante esta propuesta didáctica es posible corroborar la opción de promover el aprendizaje como un acontecimiento; un acontecimiento en el cual el mismo estudiante siente que su aporte es importante y que sus modos de ver, decir y actuar son esenciales tanto para la resignificación del objeto de estudio como para su formación personal, social e intelectual. Desde este punto de vista, la investigación de problemas relevantes para un grupo de estudiantes resulta ser una estrategia didáctica adecuada para favorecer el desarrollo y evolución del conocimiento de estudiantes y profesores.

En efecto, es posible concebir la idea de formar estudiantes investigadores que a su vez se constituyan en semilleros de investigación. Así lo evidencian los jóvenes que han participado en este proceso de formación mediante una actitud investigativa y una motivación para intercambiar experiencias, compartir metodologías de trabajo, diseñar aplicaciones educativas e indagar situaciones problemáticas de índole social, política, cultural, económica, educativa, entre otras.<sup>10</sup>

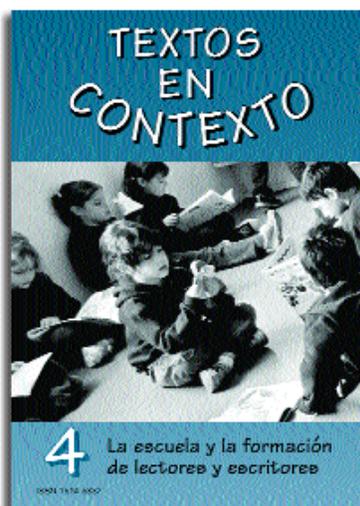
Por último, cabe señalar que urge considerar las condiciones que se requieren para replicar este tipo de propuestas. Algunas de ellas tienen que ver con los tiempos dedicados a la investigación dentro de la carga académica del maestro, el apoyo de maestros en formación<sup>11</sup> mediante convenios orientados a fortalecer la relación Escuela Universidad, y posibilitar el diálogo en torno las prácticas pedagógicas de carácter investigativo. Es fundamental lograr una construcción colectiva de políticas educativas para la investigación que permitan no solo sortear las múltiples limitaciones que existen en nuestro países latinoamericanos para asumir la investigación en colegios públicos y privados,

sino también para pensar seriamente en cómo hacer de la investigación educativa y pedagógica un asunto público y, sobre todo, legítimo e inherente a la profesión docente.

En consecuencia, abordar la formación de estudiantes investigadores desde estos u otros supuestos teóricos y metodológicos conlleva a transformaciones en la cultura escolar, e implica exigencias que, como maestros, nos convocan a seguir comprometidos en los debates contemporáneos.

## Notas

1. Nos referimos, entre otros, a los Encuentros iberoamericanos de colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación desde la escuela, Brasil, 2005 y Venezuela, 2008; VI Congreso internacional de investigación y pedagogía, Bogotá-2006; Simposio internacional investigación, acción y educación en contextos de pobreza, Bogotá-2007 y Coloquio internacional investigación en lengua materna, oralidad, lectura y escritura, Bogotá-2008.
2. Formar ante todo es constituir una nueva visión de mundo o, por lo menos, de una parcela de la realidad.
3. Estos autores reconocen la perspectiva psicológica de Piaget y la sociocultural del desarrollo de Vygotski como aportes fundamentales.
4. Desde la perspectiva de Chevallard (1991) la transposición didáctica indica que un contenido de saber que ha sido designado como contenido a enseñar sufre transformaciones adaptativas que lo sitúan en el lugar de los *objetos de enseñanza*.
5. Durante los últimos cinco años hemos trabajado en el grupo de práctica docente asumiendo la Pedagogía de proyectos como alternativa de transformación de la práctica pedagógica, a partir del proyecto que construye el maestro en formación (proyecto pedagógico) y su propuesta de intervención (proyecto de aula).
6. Se trata de la revista digital **ACCESS nuestra imagen**. Access significa “actualidad estudiantil” y hace referencia precisamente a las novedades que los estudiantes de la Normal Montessori divulgan en: [www.escuelanormalsuperiormariamontessori.edu.co](http://www.escuelanormalsuperiormariamontessori.edu.co). Cabe anotar que publican textos, videos, fotos, música y demás producciones ideadas por ellos, con el apoyo de sus profesores.
7. Algunas direcciones electrónicas utilizadas en esta etapa son, por ejemplo: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/channel.html> (biblioteca virtual); <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/channel.html> (Centro virtual de noticias); <http://www.biblored.org/> (red capital de bibliotecas públicas); <http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDA-CADEMICA/estudiantes/> (centro de documentación); [www.ipl.org](http://www.ipl.org) (biblioteca pública); <http://www.quadernsdigitals.net/> (hemeroteca y biblioteca virtual); <http://www.eltiempo.com/> y <http://www.elespectador.com/> (prensa digital); [http://www.bogotaturismo.gov.co/camp\\_publicidad/nuevabog.htm](http://www.bogotaturismo.gov.co/camp_publicidad/nuevabog.htm) (web fotos y videos sobre Bogotá); [www.toptutors.com](http://www.toptutors.com) (tutoría en línea) y <http://www.educaweb.com/> (portal educativo)
8. Todos los nombres de los niños que figuran en este artículo fueron modificados para proteger su identidad.



## Reimpresión

# La escuela y la formación de lectores y escritores

## PEDIDOS

Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8° B  
C1051ABH Buenos Aires, Argentina  
Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508  
E-mail: [lecturayvida@ira.org.ar](mailto:lecturayvida@ira.org.ar)  
[www.lecturayvida.org.ar](http://www.lecturayvida.org.ar)

9. Así lo explica Chambers (2006) en *Un consejo para escritores principiantes: Cuando se trata de escribir eres lo que lees*".
10. Así lo atestigua el reporte de colegas que los reciben en el primer semestre de su formación como normalistas o en otras carreras universitarias como la Licenciatura en Educación Infantil (Universidad Pedagógica Nacional).
11. Se entiende que no es fácil abrir las puertas del aula a un colega que pretende investigar en "mi" territorio y con "mis" estudiantes. Sin embargo, esa resistencia se agota cuando se construye una alianza para dominar los temores y fortalecer los arrosos, construir certidumbres, liberar la palabra, decidir, proponer y romper el silencio sobre lo que se hace en el aula.

### Referencias Bibliográficas

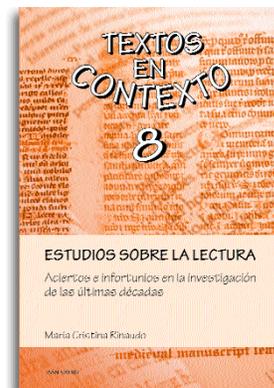
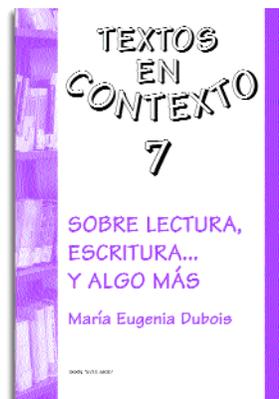
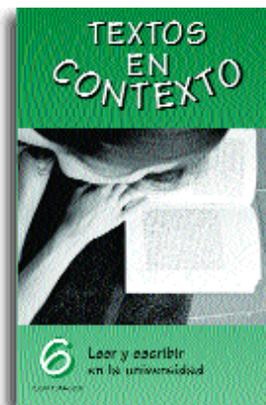
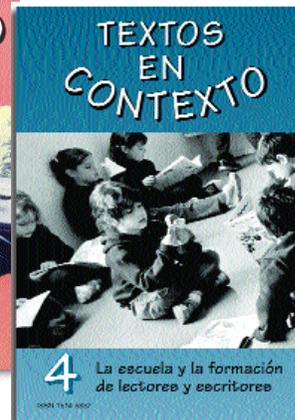
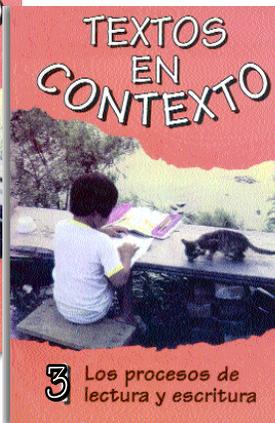
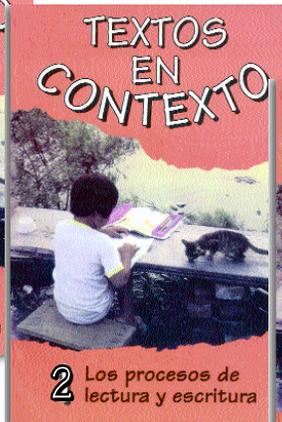
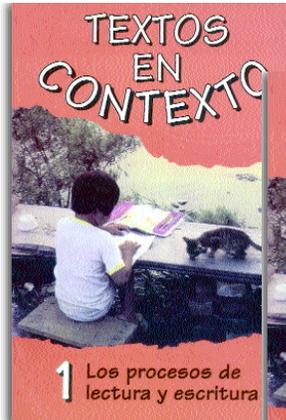
- Arnay, J. (1997). Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: Hacia una cultura científica escolar. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (comp). **La construcción del conocimiento escolar**. Barcelona: Paidós, 35-58.
- Barthes, R. (1987). **El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura**. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bruner, J. (1998). **La Educación puerta de la cultura**. Madrid: Visor Aprendizaje.
- Calsamiglia, H., A. Tusón. (1999). **Las cosas del decir**. Ariel: Barcelona.
- Chambers, A. (2006). Un consejo para escritores principiantes: Cuando se trata de escribir eres lo que lees. En **Por qué leer y escribir**. Alcaldía Mayor de Bogotá. Instituto Distrital de Cultura y Turismo.
- Chevallard, Y. (1991). ¿Qué es la transposición didáctica? En **La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado**. [Traducción de Claudia Gilman]. Buenos Aires: Aique, 45-47.
- García, E. (1998a). **Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares**. Sevilla: Díada.
- García, E. (1998b). La naturaleza del conocimiento escolar: ¿transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo? En M. J. Rodrigo y J. Arnay (comp). **La construcción del conocimiento escolar**. Barcelona: Paidós, 59-80.
- García, F., R. Porlán. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). Scripta Nova. **Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, 205: 1-21.
- Gutiérrez, Y. (2008) El uso de las Tic's en la promoción y análisis del discurso oral en el aula. **Revista Enunciación**, 13: 149-163.
- Gutiérrez, Y., M. Cárdenas y S. Quitián. (2006). La práctica docente en la formación de maestros/as de Lengua Castellana. **Revista Entre Maestros**, 5: 80-86.
- Jaimes, G. (1997). **El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura**. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasylachis de Gialdino (coord.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa.
- Pérez Gómez, A. (1998). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata.
- Porlán, R., A. Rivero y R. Martín Del Pozo. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. **Enseñanza de las Ciencias**, 15 (2): 155-171.
- Rodríguez, M. (2001). Consideraciones institucionales, pedagógicas y didácticas en tono a la pedagogía de proyectos. En **Antología de proyectos pedagógicos. Cuaderno de trabajo N° 2**. Universidad Distrital, Bogotá D.C.
- Testa, M. (1996). **Saber en salud. La construcción del conocimiento**. Buenos Aires: Lugar Editorial.

*Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en agosto de 2008 y aceptado con modificaciones en enero de 2009.*

\* Licenciada en Lingüística y Literatura y especialista en Lenguaje y Pedagogía de proyectos por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctoranda en Educación con énfasis en Lenguaje en la misma universidad. Profesora de Lengua Castellana y Literatura en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, Bogotá, Colombia.

Para comunicarse con la autora:  
ygutierrez@udistrital.edu.co

# TEXTOS EN CONTEXTO



## PEDIDOS

Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8º B  
C1051ABH Buenos Aires, Argentina

Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508 - E-mail: [lecturayvida@ira.org.ar](mailto:lecturayvida@ira.org.ar)  
[www.lecturayvida.org.ar](http://www.lecturayvida.org.ar)