

# Acompañamiento en lectura y escritura para futuras maestras de preescolar

## Reading and writing accompaniment for future preschool teachers

Allan Amador Díaz Rueda  
Magister en Didáctica de la Lengua UIS  
Universidad Autónoma de Bucaramanga  
Bucaramanga, Santander, Colombia  
Correo electrónico del autor: adiaz95@unab.edu.co

Artículo recibido: 27 de mayo de 2019

Artículo aceptado: junio de 2019

### Cómo citar este artículo:

Díaz, A. A. (2019). Acompañamiento en lectura y escritura para futuras maestras de preescolar.. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 9(2), 131 - 152.

### Resumen

El presente documento expone los resultados de la sistematización de una experiencia de acompañamiento a los procesos lectores y escriturales de 21 estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil UNAB. El trabajo consistió en la implementación de secuencias didácticas para elaborar fichas de lectura, infografías, resúmenes y reseñas. Las acciones pedagógicas fueron evaluadas a partir del análisis de: los registros del diario de campo del maestro, los productos elaborados por las universitarias y los resultados de un sondeo en el que ellas evaluaron sus aprendizajes. Se concluyó que las participantes mostraron indicios de la lectura y la escritura como procesos epistémicos.

**Palabras clave:** Enseñanza de la lengua materna, lectura, escritura, formación de docentes de preescolar.

### Abstract

This document presents the systematization results of the accompaniment to the reading and writing processes of 21 undergraduate students of the Early Childhood Education program at UNAB University. The work consisted in the implementation of didactic sequences to elaborate reading cards, infographics, summaries and reviews. The pedagogical actions were evaluated based on the analysis of the teacher's field diary records, the products elaborated by the undergraduate students and the results of a survey on their learning. It was concluded that the participants showed signs of reading and writing as epistemic processes.

**Keywords:** Mother tongue teaching, reading, writing, pre-school teacher training.

### Introducción

La Universidad Autónoma de Bucaramanga estipula en su Plan de Desarrollo 2019 - 2024 que su propósito central es formar integralmente personas autónomas, éticas y creativas, que contribuyan a transformar su entorno para construir una sociedad más próspera (UNAB, 2019). En ese escenario, la lectura y la escritura son fundamentales, pues conjugan elementos claves para el aprendizaje, como la relación entre el pensamiento, los lenguajes, las emociones, las interacciones y el desarrollo científico de las comunidades. De ahí la necesidad de apostarle al mejoramiento de los procesos comunicativos de los estudiantes mediante el desarrollo articulado de la formación humanística, académica y profesional.

Para cumplir con este propósito, la institución cuenta, entre otras estrategias, con la asignatura *Expresión* en el primer semestre de los planes de estudio de los programas de pregrado. En ella, se espera formar a los nuevos universitarios para que potencien la comprensión y producción textual de manera autónoma, mediante experiencias de aprendizaje que atiendan a sus necesidades y expectativas comunicativas. Paralelamente, la UNAB, a través del diplomado

*Repensar la práctica pedagógica*, está trabajando en la sistematización de experiencias educativas para preservar las buenas prácticas de enseñanza y mejorar aquellas poco efectivas.

Con la intención de conjugar ambos esfuerzos surgió la idea de sistematizar las acciones pedagógicas implementadas en un curso de *Expresión* integrado por estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, debido a que este programa obtuvo los resultados más bajos de la institución en las competencias Lectura crítica y Comunicación escrita de las pruebas Saber Pro 2018.

Este documento reporta la experiencia realizada en el segundo semestre de 2019 con 21 estudiantes de primer ingreso del programa académico en cuestión. Las preguntas que orientaron el actuar del docente fueron: ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de los procesos de lectura y escritura de las estudiantes? ¿Cómo mejorar las habilidades de lectura y escritura académicas de las estudiantes? ¿Cuáles géneros discursivos deben ser trabajados en clase de *Expresión* para optimizar sus habilidades como lectoras y escritoras? y ¿De qué manera el docente debe acompañar el desarrollo de tales procesos?

En aras de responder al primer cuestionamiento, las nuevas universitarias hicieron un ejercicio de exploración inicial que fue diseñado con el objetivo de conocer sus gustos, hábitos lectores, formas de aprender a leer y escribir, autopercepciones como lectoras y escritoras; además, de sus expectativas frente a la asignatura. Posteriormente, se aplicó una prueba escrita que evaluó su capacidad para identificar géneros discursivos, comprender propósitos comunicativos de los textos, escribir con cohesión y coherencia, y respetar los derechos de autor en sus producciones.

Con base en los datos obtenidos, se procedió a revisar bibliografía que diera luces para superar las dificultades encontradas, teniendo

como insumo sus intereses y expectativas con la asignatura. Producto de esta pesquisa, se determinó que los cuatro géneros discursivos más pertinentes para la intervención didáctica eran: la ficha de lectura, la infografía, el resumen y la reseña. De igual modo, la exploración referencial brindó pautas teóricas para el diseño de un protocolo de acompañamiento de comprensión y producción textual. Así mismo, se estipuló el uso de un diario de campo y el análisis de los trabajos de los aprendices para documentar la experiencia.

Una vez finalizado el curso, se les pidió a las futuras maestras diligenciar un formato en *Google* en el que expresaron sus percepciones sobre su paso por la asignatura. Con todo lo anterior como insumo, se procedió a evaluar la intervención realizada, con el fin de sacar conclusiones y plantear recomendaciones que aporten, tanto al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos, como a la intención de sistematizar las acciones de lectura, escritura y oralidad en la UNAB. Los siguientes apartes contienen la exploración teórica realizada, la descripción analítica de las actividades desarrolladas, las conclusiones obtenidas y las recomendaciones que arrojó esta práctica.

## Problema

Según la página oficial de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, el programa de Licenciatura en Educación Infantil propende por la formación de excelentes maestros que se destacan por tener todas las herramientas para convertirse en “gestor de nuevas y mejores propuestas educativas mediadas por la pedagogía, apoyadas en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el arte, la creatividad, la lúdica y la innovación” (UNAB, 2019).

No obstante, los más recientes resultados de las pruebas Saber Pro muestran que los próximos graduados tienen dificultades en lectura y escritura que pueden ocasionar serios contratiempos para alcanzar los objetivos planteados

por el programa. Estas fallas son presentadas con mayor detalle en el Reporte de resultados por aplicación de Saber Pro UNAB (ICFES, 2018).

En lo que a la *Comunicación escrita* se refiere, el documento sostiene que 18% de los estudiantes que presentaron la prueba fueron clasificados en el nivel más bajo (1); 40% en el 2; 29% en el 3 y 13% en el 4. Lo anterior establece que el 58% de los examinados tienen problemas para hacer planteamientos (tesis) o expresar su posición personal, cumplir una intención comunicativa y organizar las ideas que componen sus textos. Así mismo, sus escritos muestran algunas contradicciones o fallas que afectan la coherencia del texto. De otra parte, únicamente el 13% de los futuros maestros evidencian en sus producciones diferentes perspectivas sobre un tema, complejizan el planteamiento central de sus escritos (tesis), cumplen satisfactoriamente con el propósito comunicativo propuesto en la pregunta guía del examen; y hacen uso adecuado de signos de puntuación, referencias

gramaticales, conectores, entre otros mecanismos cohesivos, que garantizan la coherencia y fluidez del texto (ICFES, 2018).

A propósito de la *Lectura crítica*, los desempeños de los estudiantes fueron clasificados de la siguiente forma: nivel 1: 35%, nivel 2: 35%, nivel 3: 22%, nivel 4: 8% (ICFES, 2018). Esto significa que el 70% de los futuros educadores tienen dificultades para: identificar la temática y la estructura de los textos que leen; reconocer la intención comunicativa del autor; responder a preguntas específicas que indagan sobre datos suministrados en el escrito; comprender el sentido global a partir de los elementos de cohesión que permiten la coherencia, e identificar la tipología textual, las estrategias discursivas y las funciones del lenguaje para comprender el sentido de las obras. De hecho, solo el 8% de los estudiantes valoran el contenido global del texto a partir de los elementos locales, las relaciones entre estos, y su posición en un determinado contexto desde una perspectiva hipotética.



El anterior panorama exige que la universidad preste mayor atención a los desempeños en lectura y escritura de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil. Para tal propósito, es innegociable conocer el estado de estas habilidades en los aprendices de primer semestre. En respuesta a esta necesidad, en las primeras sesiones del curso *Expresión* se implementó el ejercicio de exploración inicial sobre expectativas de la asignatura, gustos, hábitos lectores, formas de aprender a leer y escribir, y autopercepciones como lectoras y escritoras. Acto seguido, se aplicó una prueba escrita que consistió en la redacción de un resumen y una reseña sobre la columna *La educación*, elaborada por William Ospina. El análisis de esas producciones permitió evaluar la capacidad de las estudiantes para identificar géneros discursivos, comprender propósitos comunicativos de los textos, identificar ideas claves, sintetizar información relevante, analizar el contenido de las lecturas, emitir un juicio argumentado sobre las obras, escribir con cohesión y coherencia, y respetar los derechos de autor en sus producciones.

Gracias a la primera actividad fue posible identificar que las estudiantes esperan aprender en *Expresión* aspectos relacionados con leer y escribir mejor, principalmente en el uso correcto de la gramática (85%). Prefieren leer textos relacionados con la literatura y mostraron interés en conocer documentos concernientes a temas, como psicología y educativos (81%). Expresaron que casi siempre leyeron obras impuestas por sus docentes y no tuvieron la posibilidad de escoger temática ni autores (78%); vienen de prácticas educativas donde la lectura, la escritura y la oralidad están relacionadas con la presentación de trabajos académicos que representan una nota aprobatoria o descalificadora (93%). Afirmaron que era usual que en sus colegios tuvieran que entregar textos escritos “de una sola sentada” (88%). Dijeron aprender mejor con el uso de esquemas, imágenes y material audiovisual (92%), y consideran que la lectura y la escritura son actos individuales y privados (94%).

Finalmente, las estudiantes afirmaron que les gusta leer, pero que no tienen la constancia para hacerlo de manera permanente (77%). También creen que no son buenas lectoras ni escritoras (79%).

Por otra parte, en el desarrollo del ejercicio de lectura y escritura basado en presaberes se pudo determinar que pocas estudiantes comprenden las diferencias entre resumen y reseña (10%). En el caso del resumen, solo el 32% de las examinadas pudo identificar la tesis de Ospina; sin embargo, 68% reconoció el propósito del autor. En otros resultados, el 55% de ellas alteraron la información del texto base y 77% tomaron fragmentos exactos del mismo. Esto indica que las nuevas universitarias aún no desarrollan su habilidad de paráfrasis. Además, ninguna de ellas incluyó en su escrito la referencia bibliográfica del documento leído.

El análisis de las reseñas trajo las siguientes conclusiones: únicamente el 13% de las estudiantes son conscientes de la importancia de asignar un título a sus escritos. El 5% considera a los lectores potenciales mediante la inclusión de un párrafo que los contextualice con la obra, y solo el 3% propuso un breve análisis del texto base. En contraste, el 60% de las escritoras intentó incluir un fragmento que buscaba sintetizar información importante; sin embargo, en el 33% de esos casos no hay paráfrasis, sino que tomaron ideas literales de la columna de opinión. Llama la atención que, aunque en el 87% de las pruebas aparece el punto de vista de las estudiantes, el 65% de esas perspectivas no tiene suficiente argumentación que ayude a sustentarlas de forma óptima. En lo concerniente a los aspectos formales de las producciones, se determinó que las estudiantes tienden a los límites, es decir, 72% escriben párrafos demasiado extensos y 28% incompletos. También fueron una constante los problemas de cohesión y coherencia (85%), repetición de palabras, falta de concordancia de género y número (87%), entre otras fallas de redacción.

Lo anterior dio pie para plantear las siguientes preguntas: ¿Cómo mejorar las habilidades de lectura y escritura académicas de los estudiantes? ¿Cuáles géneros discursivos debían ser trabajados en clase de *Expresión* para optimizar las habilidades lectoras y escriturales de los estudiantes de primer semestre de Licenciatura en Educación Infantil? y ¿De qué manera el docente debía acompañar el desarrollo de tales procesos? El siguiente apartado da cuenta de la exploración teórica realizada para solucionar los cuestionamientos:

### Marco teórico

El punto de partida del proceso de indagación teórica fue la exigencia de resaltar a la lectura y a la escritura como acciones fuertemente ligadas al pensar. En tal sentido, Lev Vygotsky (1964) señala que el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Dicho de otro modo, sin la existencia del lenguaje (en este caso, la lengua) sería imposible considerar el desarrollo del pensamiento; por lo tanto, independientemente de las distintas disciplinas de estudio que convergen en las universidades, el desarrollo científico en cada uno de esos campos solo se ha podido predecir, experimentar, evidenciar y difundir gracias al lenguaje; de ahí la importancia de insistir en involucrar el elemento reflexivo en los actos lectores y escriturales.

Al respecto, se adoptaron las consideraciones teóricas de Donald Schön (1992) sobre cómo formar profesionales reflexivos. De acuerdo con este investigador estadounidense, la formación superior debe ocuparse de: a) elaborar un conjunto de conceptos con los cuales se pueda repensar y debatir el conocimiento profesional (planteamiento del que han surgido variados términos, como: práctica reflexiva, reflexión en la acción y conocimiento sobre la acción); b) estudiar de qué manera se produce, es decir, cómo se aprende por medio de la reflexión que hacen los propios profesionales en y desde sus actividades; y, c) ofertar modelos de formación

que los estudiantes, profesores, y futuros profesionales puedan seguir y emular sin dificultades.

La trascendencia de este componente reflexivo podría ser reforzada por las ideas de Henry Giroux (1997) sobre el lenguaje de la pedagogía crítica. El estadounidense invita a los académicos para que pongan a disposición de la sociedad sus conocimientos y reflexiones profesionales en el objetivo conjunto de contribuir a una mejor experiencia humana; por ello, propone que los centros educativos se constituyan en espacios públicos democráticos, donde los profesores puedan (re)convertirse en intelectuales transformativos que enseñen y practiquen el conocimiento, los hábitos y las destrezas de la ciudadanía crítica, de modo que se destaquen como trabajadores dedicados a la interpretación y generación de ideologías y prácticas sociales.

En consecuencia, la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad debería partir de permanentes reflexiones sobre las profesiones y sus implicaciones sociales, ecológicas, artísticas y éticas. Los resultados de tales cavilaciones redundarían en una rica, pertinente y constante producción intelectual, que brinde a la sociedad no solo una mejor comprensión de sus dinámicas, sino también algunas alternativas para evitar y resolver problemáticas puntuales.

Para alcanzar lo recién enunciado, resulta pertinente considerar la propuesta de López y Arciniegas (2004) sobre cómo potenciar la función epistémica de la lectura y la escritura en educación superior. En dicha iniciativa, los autores resaltan la necesidad de propiciar los procesos de aprendizaje en lectura y escritura desde el estudio de una disciplina específica, gestión que deberá acompañarse con la preparación de los educandos en la adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas. Gracias a esto, los aprendices serán más conscientes sobre cómo consiguen sus logros cognitivos y podrán plantear maneras para adelantar la evaluación y regulación de estos procesos.



Esta postura es coincidente con la funcionalidad de la lectura y escritura manifestada por Rosalind Ivancic (2009). Según la exprofesora de la Universidad de Princeton, la lectura y la escritura en la universidad tienen como propósito evidenciar y potenciar en los estudiantes conocimientos, comprensión de fenómenos propios de las disciplinas y competencias relacionadas con estas. Igualmente, se espera que tanto la lectura como la escritura ayuden a los aprendices a cumplir con sus necesidades sociales, administrativas, personales y, eventualmente, laborales.

En lo relativo a la planificación de las acciones, se tomaron como referencia los aportes provistos por el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard. Así pues, la enseñanza para la comprensión ofrece a los profesores la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas educativas y la resignificación de estas; mientras que para los aprendices se constituye en la oportunidad de despertar un verdadero interés por reflexionar en torno a aquello que aprenden, además de ayudarlos a conectar lo que estudian en

cada asignatura con su vida fuera del aula; lo que también les permite establecer relaciones significativas entre la teoría y la práctica y entre las experiencias pasadas, las presentes y las que vendrán. Esto redundará en la capacidad que desarrollan los estudiantes para ejecutar una amplia y variada gama de procesos mentales (ejemplificar, generalizar, hacer analogías, explicar, demostrar, entre otros) con aquello que han aprendido (Stone, 2005).

Precisamente estos procesos mentales son la clave para ayudar a las estudiantes a potenciar sus habilidades en lectura y escritura. Bajo esta premisa se procedió a seleccionar los géneros discursivos que facilitarían elementos fundamentales de los aprendizajes. Los escogidos fueron, en orden de complejidad, la ficha de lectura, la infografía didáctica, el resumen y la reseña.

Según Gallegos (2019), las fichas de lectura son una herramienta para gestionar la información leída a la luz de cualquier actividad académica, pues permiten organizar de manera

metódica los datos extraídos de los textos con el ánimo de recuperar de manera efectiva las ideas esenciales, comprenderlas mejor, analizarlas e incluso debatir con ellas y usarlas en posteriores ejercicios de escritura.

De otra parte, Nancy Reinhardt (2010) propone una definición de infografía didáctica, entendida como un conjunto de estructuras enunciativas (palabras, íconos, gráficos, entre otras) que expresan un contenido particular, casi siempre especializado, con el propósito de transformarlo en un saber comprensible para cualquier público. Dicha perspectiva involucra la comprensión de fenómenos explicados desde las disciplinas científicas para ilustrar sus implicaciones en la cotidianidad. Por ello, este tipo de infografía es el resultado de un proceso de pensamiento, o bien de diseño de un espacio de sentido y no el producto o resultado de la aplicación de determinadas herramientas y técnicas.

El resumen es un texto académico que reproduce de manera lógica y sintética las ideas más importantes que provienen de un documento base, sea este escrito, verbal o icónico. Su elaboración implica leer, seleccionar y jerarquizar la información relevante del texto original para luego redactar un escrito independiente que dé cuenta de lo esencial (Arenas et al., 2014). Tarea nada fácil, pues, según Eco (1984), sintetizar es un arte que exige una alta capacidad para abstraer ideas y expresarlas de forma precisa.

Por último, en la academia, la reseña es un escrito que contextualiza, sintetiza y analiza una obra o evento para luego argumentar un juicio sobre esta. Gracias a ella, los lectores podrán formarse una idea general sobre el contenido y la calidad del objeto de estudio reseñado (CREA, 2012). Como puede apreciarse, el proceso de realización de la reseña requiere: las estrategias de comprensión de los textos que facilita el uso de las fichas de lectura; la exigencia de seleccionar y organizar las ideas relevantes que demanda la infografía; y la capacidad para expresar las ideas de manera clara, precisa y bien estructurada del resumen.

Después de determinar las bases pedagógicas de la experiencia y de escoger los géneros pertinentes para los objetivos de la intervención educativa, fue momento de responder a la pregunta: ¿De qué manera el docente debe acompañar el desarrollo de los procesos de lectura y escritura? En definitiva, se optó por implementar secuencias didácticas, dado que, según Coll (1992), una secuencia didáctica es un proceso de enseñanza-aprendizaje que persigue unos objetivos concretos mediante la planificación cuidadosa de: a) los materiales implicados y las posibilidades de ajuste de los mismos en la consecución de los objetivos y los contenidos del enseñante; b) el aprovechamiento de las expectativas y actuaciones de los estudiantes para que, producto de la reflexión, puedan mejorar sus aprendizajes; y c) la evaluación de todos los elementos de la experiencia educativa en función al cumplimiento de metas de enseñanza y aprendizaje.

Tal decisión obligaba a determinar dos formas de analizar la experiencia. En primer lugar, se estableció que los aprendizajes en lectura y escritura de las estudiantes serían evaluados desde una perspectiva formativa y auténtica. Anijovich y González (2016) definen la evaluación formativa como el proceso que recopila información útil para revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje, con el fin de cumplir con las necesidades educativas de los estudiantes. Además, señalan que la evaluación auténtica es considerada un medio para regular y mejorar los aprendizajes en distintos ámbitos de la vida, pues estos trascienden lo académico para que los sujetos utilicen sus conocimientos previos y demuestren la comprensión de los nuevos. Fue por eso importante atender a las formas de evaluación según quienes participan del proceso educativo, es decir, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

En segunda instancia, fue necesario definir una manera de evaluar la experiencia. Por ello, se acogieron algunas de las recomendaciones de *Los cinco tiempos para la sistematización de experiencias*, propuestas por Oscar Jara (2018):

1. Haber participado en la experiencia.
2. Formular un plan de sistematización.
3. Reconstruir el proceso vivido.
4. Analizar, interrelacionar e interpretar los hallazgos para identificar los aprendizajes.
5. Formular conclusiones, recomendaciones y propuestas.

Con los anteriores aportes teóricos se procedió a planificar cuatro secuencias didácticas que tuvieron como objetivo central acompañar a 21 estudiantes, de primer semestre de Licenciatura en Educación Infantil, en la elaboración de una ficha de lectura, una infografía, un resumen y una reseña crítica sobre textos orales y escritos del área de la educación. Cabe mencionar que la propuesta preliminar tenía una duración de diez semanas, distribuidas en 20 sesiones de 120 minutos, cada una, y que se optó por hacer el seguimiento de la experiencia mediante dos técnicas de recolección de datos: anotaciones en un diario de campo y análisis de las producciones de los aprendices.

Es necesario mencionar que el desarrollo de la propuesta exigió varias modificaciones en el diseño original. En el siguiente apartado se reporta la implementación completa de la experiencia con el análisis realizado a las notas del diario de campo y los trabajos entregados por las estudiantes.

### Proceso didáctico

A continuación, se reportan las acciones desarrolladas durante las trece semanas que duró la experiencia:

**Asignatura:** Expresión

**Temas generales:** La ficha de lectura, la infografía didáctica, el resumen y la reseña.

**Objetivo general:** Potenciar las habilidades de lectura y escritura de un grupo de estudiantes de primer semestre de Licenciatura en Educación Infantil, mediante la producción de fichas de lectura, infografías didácticas, resúmenes y reseñas sobre temáticas relacionadas con el área de la educación.

**Número de sesiones previstas:** 10 semanas, compuestas por 20 encuentros de 120 minutos cada uno.

**Número de sesiones implementadas:** 13 semanas, compuestas por 26 encuentros de 120 minutos cada uno.

**Recursos:** Bases de datos, dispositivos móviles (teléfonos inteligentes, tabletas, etc.), formato de auto, co y heteroevaluación, material impreso y audiovisual, entre otros.

**Evidencias de aprendizaje:** Formatos de auto, co y heteroevaluación diligenciados, borradores de textos y discursos de los estudiantes durante las sesiones en clase.

### Secuencias didácticas para la elaboración de cuatro géneros discursivos útiles para la formación de maestros

1. *Realización de la ficha de lectura sobre la columna de opinión ¿A qué deberían ir los niños a la escuela? de Julián de Zubiría.*

Se inició el proceso asignando a las estudiantes leer el texto en casa para que fuera discutido en clase. Sin embargo, pocas estudiantes cumplieron la indicación. De hecho, ni siquiera consultaron quién es Julián de Zubiría, ni se preguntaron por qué era importante leer ese documento. Entonces, fue necesario animar a las estudiantes para que averiguaran sobre el autor. Posteriormente, se procedió a leer el documento en clase de manera conjunta. Durante esa sesión fue posible reconocer que las estudiantes no hacen una lectura minuciosa de los textos y que no se preocupan por consultar los

referentes históricos, legales o conceptuales de los escritos que llegan a sus manos; por ejemplo: la mayoría de ellas no sabían en qué consiste la Ley General de Educación de 1994.

Fue imperativo leer en clase el documento con las estudiantes, con el propósito de explorar sus ideas centrales, reconocer el objetivo del autor y entender el contexto de la obra. En dicho trabajo, la discusión en plenaria fue esencial para tales fines. Acto seguido, se procedió a explicar a las estudiantes las partes de la ficha de lectura (información técnica, palabras claves, idea central, síntesis, inferencias, opinión, citas relevantes y referencia bibliográfica) y se les dio la instrucción de desarrollarla en parejas. Sin embargo, durante el ejercicio algunas estudiantes plantearon preguntas al respecto, como ¿qué es una ficha de lectura? y ¿para qué sirve?

Luego de responder a los cuestionamientos, las estudiantes manifestaron entender con mayor claridad qué debían desarrollar y por qué. Durante la clase elaboraron un borrador, que luego debieron mejorar para enviarlo por correo electrónico.

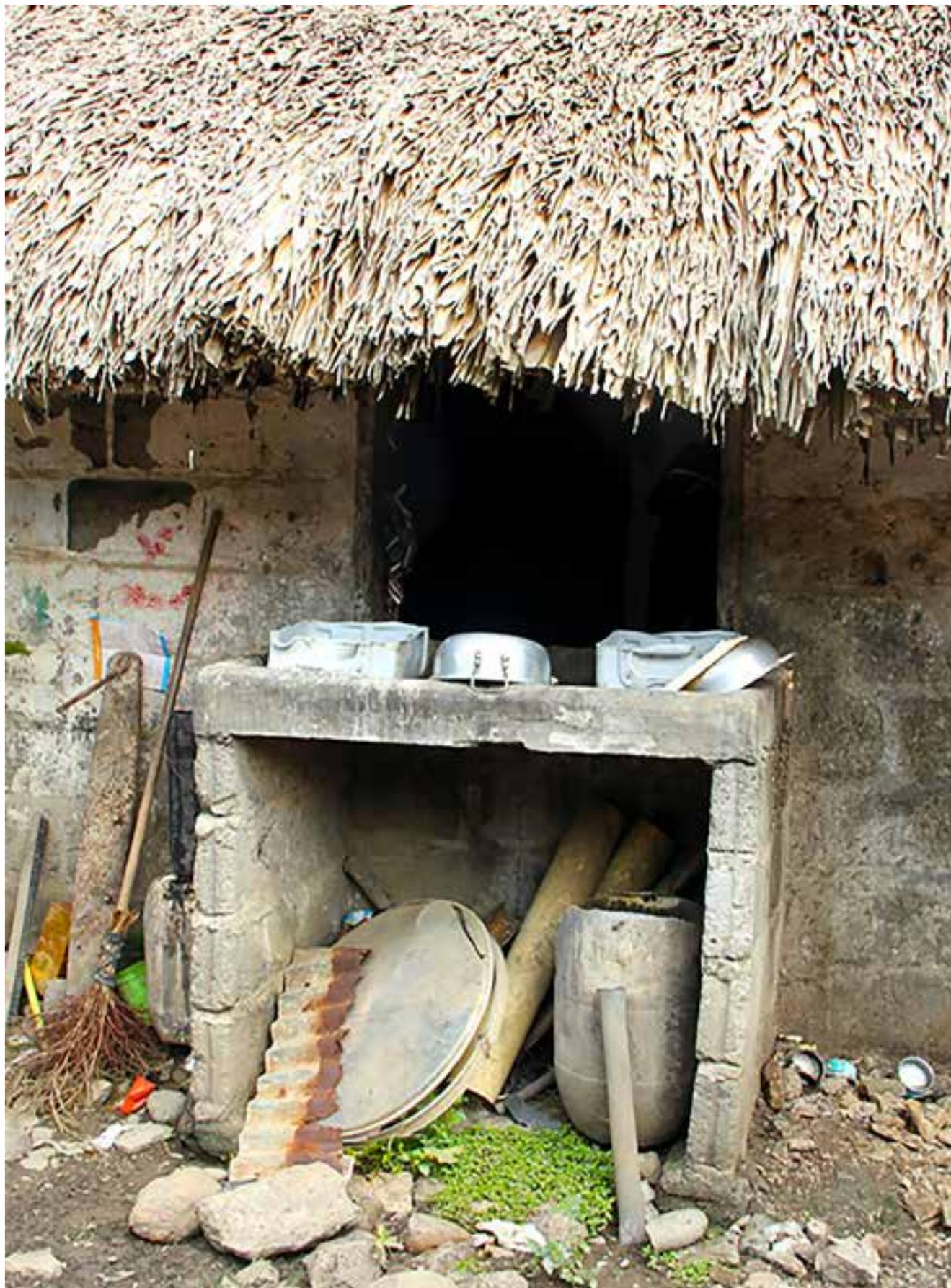
En la revisión de los trabajos se apreció que las estudiantes redactaban sin considerar a sus posibles lectores. Además, sus producciones incluían ideas demasiado extensas o incompletas. Para atender a esas necesidades, se les pidió autorización para proyectar frente al curso varios trabajos con la intención de que fueran corregidos por todo el grupo. En esta actividad se hizo énfasis en cumplir la estructura básica de párrafo (planteamiento, desarrollo y cierre), compuesta por ideas claras y precisas por medio de la construcción de oraciones simples: sujeto + verbo + complemento. También se destinó tiempo de la sesión para explicar la importancia de respetar los derechos de autor, a través de la correcta presentación de la referencia bibliográfica según las normas APA. Con todos estos elementos, se les permitió a las estudiantes corregir sus fichas y hacer la entrega final vía correo electrónico.

Este primer trabajo permitió al docente puntualizar las siguientes reflexiones:

- Es un error presuponer que los estudiantes conocen autores, obras, temáticas y géneros discursivos.
- No es conveniente asignar una lectura sin contextualizarla (hablar sobre el autor, época, trascendencia, entre otros) y sin explicar los propósitos educativos que esta persigue.
- Se deben seleccionar textos breves para que pueda hacerse una lectura profunda de ellos en clase.
- Al asignar un ejercicio de escritura, es fundamental explicar en qué consiste ese género discursivo y cuál es su importancia en el proceso formativo.
- Es conveniente que los textos tengan una revisión distinta a la realizada por las autoras y el profesor.
- Tanto el trabajo en plenaria, como en parejas ayudan a posicionar el diálogo como un instrumento útil para que las estudiantes generen conciencia sobre cómo leen y escriben.

## **2. *Elaboración de una infografía sobre un tema relacionado con el ámbito educativo.***

Al asumir las reflexiones de la primera secuencia, la segunda comenzó con la explicación sobre qué es una infografía y cuál es su importancia en el proceso formativo. Al respecto, debe anotarse que varias estudiantes tenían experiencia en la elaboración del género discursivo y ayudaron a complementar la ilustración hecha por el docente. De hecho, ellas propusieron analizar algunos ejemplos de infografía para evidenciar las características propias de este género. Más tarde se les pidió trabajar en parejas para que escogieran un tema de interés del que quisieran hacer la infografía.



Con las temáticas definidas se les pidió consultar diversas fuentes de información para hacer un primer bosquejo; sin embargo, en esas primeras producciones se detectó que las estudiantes no estaban acostumbradas a buscar información en fuentes académicas y científicas; por el contrario, esos primeros borradores tuvieron excesiva información tomada en Wikipedia, blogs y páginas web de periódicos y revistas. Entonces, se hizo necesario explicar a las estudiantes cómo buscar información en fuentes como Google académico y las bases de datos que hacen parte del sistema de bibliotecas UNAB; por ejemplo, EBSCO, E-libro y Magisterio Editorial.

Lo anterior dio pie para establecer algunos criterios que debían cumplir las infografías: ser claras en el mensaje que comunicaban; tener información de calidad sustentada en, al menos, cuatro fuentes académicas confiables; incluir los resultados de un pequeño sondeo realizado a estudiantes UNAB y presentar adecuadamente las referencias consultadas, según las normas APA.

Las segundas versiones de las infografías también fueron proyectadas frente a todo el curso; de este modo, el grupo de estudiantes señalaba aspectos que ameritaban mejora, bien fuera en asuntos de fondo (pertinencia de la información, organización lógica de las ideas, impacto del texto en los lectores, etc.) o de forma (colores, figuras, tamaño de letra, etc.) y hacía sugerencias para enriquecer cada trabajo. Las correcciones grupales potenciaron el nivel de calidad de las versiones finales.

Este segundo producto de la clase motivó al docente a proponer las siguientes reflexiones:

- Es absolutamente necesario explorar los presaberes de los estudiantes, debido a que cuando el maestro los exalta de manera pública se consigue que los aprendices sientan que pueden adaptar lo que saben a los nuevos conocimientos.

- Una de las tareas de la enseñanza en educación superior consiste en mostrar a las estudiantes cómo buscar información fidedigna en fuentes académicas y científicas.
- La deconstrucción de ejemplos de los géneros discursivos ayuda a que los estudiantes comprendan qué se espera de sus trabajos; además les brinda referencias sobre cómo desarrollarlos.
- Los maestros deben dar indicaciones muy claras sobre los trabajos que asignan.
- Es clave explicar los criterios de evaluación de los trabajos al momento de asignarlos, pues estos orientan la escritura y ayudan al monitoreo del proceso de aprendizaje.
- Al inicio fue problemático que las estudiantes eligieran el tema libremente, porque ellas expresaron no saben qué hacer; no obstante, cuando encontraron la temática de su interés desplegaron sus mejores esfuerzos y trabajaron con mayor agrado que cuando se les asignaba un asunto particular.

### 3. *Escritura de un resumen sobre el video "Jaime Garzón nos habla de educación".*

El punto de partida en esta ocasión consistió en hacer una lluvia de ideas con las estudiantes sobre las preguntas que tuvieran acerca del resumen. Allí surgieron cuestionamientos como ¿Qué es un resumen? ¿Para qué sirve? ¿Cómo se escribe? ¿Cuál es la estructura? ¿Cuáles son las características? ¿Qué tan extenso debe ser?, entre otras. Acto seguido, se les pidió responderlas con base en sus presaberes. Esto se dio a través de la discusión en plenaria y el docente escribía las ideas relevantes en el tablero. Posteriormente, el profesor confirmó los aportes que efectivamente daban cuenta del resumen y puso en duda aquellos que no tenían que ver con este género discursivo. Al final de la actividad se obtuvo un consenso de los elementos esenciales que todo resumen debe tener.

En la siguiente sesión, el profesor llevó al aula algunos ejemplos de resumen con el fin de que las estudiantes identificaran de manera concreta los elementos esenciales que habían sido definidos en el encuentro anterior. En tal propósito, se hizo una deconstrucción de cada ejemplo, en la que se exploraron aspectos como la estructura de los documentos, las intenciones comunicativas de cada párrafo, las estrategias de cohesión empleadas por los autores, la correcta manera de parafrasear, entre otros. Producto de ese ejercicio, el docente invitó a las estudiantes a proponer cuáles deberían ser los criterios de evaluación de un resumen. Al final de la discusión, se acordaron doce criterios que consideraban aspectos esenciales y formales del género.

El texto asignado para resumir fue un fragmento del discurso de Jaime Garzón en la Universidad Autónoma de Occidente. En él, el orador señala cuáles eran, desde su parecer, las mayores dificultades del sistema educativo en Colombia. Este recurso fue seleccionado porque

durante el desarrollo de las clases del semestre, las estudiantes mostraron un creciente interés en comentar la situación sociopolítica del país y su impacto en el ámbito educativo. Tal decisión fue acertada en la medida en que las futuras docentes manifestaron agrado en la realización del resumen; consultaron variada información sobre quién fue Jaime Garzón y cómo era el contexto sociocultural colombiano en 1997. También se esmeraron por redactar de forma clara y precisa su primer borrador.

Una vez terminada la primera versión, el profesor explicó al grupo de estudiantes un instrumento evaluativo diseñado para acompañar el proceso de redacción de resúmenes. Está conformado por los doce criterios de evaluación que fueron definidos de manera consensuada y los examina a través de listas de chequeo para hacer autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; además, incluye un espacio cualitativo donde cada estudiante, los compañeros y el profesor pueden hacer recomendaciones precisas para mejorar la calidad del resumen, aquí un ejemplo:

Gráfica 1. Ejemplo de instrumento evaluativo resúmenes

Aspecto	CRITERIOS El resumen...	Versión 1		Versión 2		Versión 3	
		Auto		Coeval		Hetero	
		Si	No	Si	No	Si	No
Encuadre académico	1. Comienza con un título construido así: "Resumen de + párrafo del discurso + título del texto resumido". Ej: Resumen de la película <i>Los juegos del hambre</i> (0,5)	X		X		X	
	2. Contiene los datos académicos básicos de quien elabora el resumen: nombre, correo electrónico, programa, institución y fecha de presentación del trabajo (0,2)	X		X		X	
Capacidad de síntesis y parafrasis	3. Hace una breve presentación del texto base (autor de la obra, espacio y año de publicación, reconocimientos, etc.), el tema que está trata y su idea principal (0,5)		X	X		X	
	4. Parafrasea las ideas importantes, sin omitir esenciales claves ni agregar información irrelevante (1,0)	X		X		X	
	5. Menciona las ideas/conceptos expuestas por el autor en el texto base (0,5)	X		X		X	
	6. Conserva el orden de aparición de las ideas del texto base (0,2)	X		X		X	
Redacción	7. Respeta las ideas del texto base, es decir, no modifica el contenido del documento resumido (0,5)		X	X		X	
	8. Tiene un hilo conductor y una conexión lógica entre ideas (0,2)	X		X		X	
	9. Posee cohesión entre ideas gracias a la presencia de conectivos y marcadores textuales (0,5)	X		X		X	
	10. Tiene menos de tres faltas ortográficas (0,3)		X		X		X
Respeto a derechos de autor	11. Excede la tercera parte de la extensión del texto base (0,2)		X	X		X	
	12. Presenta la referencia completa de la fuente donde fue tomado el texto base, según la normativa de publicación propia de la disciplina (APA, Vancouver, etc.) (0,3)	X		X		X	
"¿Cómo puedo mejorar mi resumen?"	1. Dar más información sobre el espacio.						
	2. Más claridad en las ideas principales.						
	3. No agregar información innecesaria.						
	4. Revisar la ortografía.						
"¿Qué sugieren mis compañeros?"	1. Las ideas no son claras.						
	2. Falta más información del autor.						
"¿Qué sugiere mi profesor?"	1. Parafrasear mejor las ideas principales.						
	Es una obligación revisar la ortografía de los textos antes de considerarlos terminados.						



Cabe anotar que cada estudiante leyó de manera crítica la primera versión de su resumen y la sometió a los criterios establecidos en el instrumento evaluativo, diligenciando la lista de chequeo correspondiente a la autoevaluación. Además, registró sus apreciaciones en la casilla “¿Cómo puedo mejorar mi resumen?”. Luego de hacer los ajustes, las aprendices presentaron el segundo borrador para que fuera revisado por sus compañeras.

Se usó la dinámica de Autora - Coevaluadora - Revisora. Esta consiste en formar grupos de tres personas para que intercambien, evalúen y enriquezcan sus producciones. Funciona de la siguiente manera: la autora entrega su resumen a la coevaluadora, quien luego de leer analíticamente el texto, diligencia la segunda lista de chequeo del instrumento y escribe sus sugerencias en la sección “¿Qué sugieren mis compañeros?”. Para terminar, la revisora lee el resumen y las observaciones realizadas por la coevaluadora, con el propósito de confirmarlas o debatirlas. Cuando surgían diferentes apreciaciones entre las evaluadoras, el profesor intervenía para complementar el ejercicio de retroalimentación de los escritos. Después de hacer los ajustes, las estudiantes alistaron el tercer borrador para que fuera evaluado por el docente.

El profesor revisó los resúmenes y emitió su juicio sobre cada punto en la lista de chequeo asignada para la heteroevaluación. De igual modo, escribió sus apreciaciones y sugerencias en la sección “¿Qué sugiere mi profesor?”; las mismas que ayudaron a sustentar la evaluación numérica de los trabajos, en concordancia con los puntajes que se habían asignado a cada criterio. Así, las estudiantes terminaron el proceso de redacción de sus resúmenes. No obstante, surgió una preocupación: una vez devuelta la tercera versión, las participantes se concentraron en mirar la calificación, pero no apreciaron el proceso que habían desarrollado.

El tercer escrito de la clase motivó al docente a proponer las siguientes reflexiones:

- Es vital que el docente esté pendiente de las temáticas de interés de los estudiantes. En el caso de este curso, los cinco minutos previos al inicio de la clase sirvieron para reconocer los temas de conversación que pudieran tener vínculos con los objetivos de la asignatura y la formación integral.
- Es más ilustrativo explicar las características de los géneros discursivos mediante la deconstrucción de ejemplos. Sin embargo, los

estudiantes tienden a repetir en sus escritos la forma de redacción e incluso expresiones exactas de los ejemplos analizados.

- Concertar los criterios de evaluación con los estudiantes resulta muy provechoso, pues evidencian mayor apropiación de los conceptos y tienen claridad sobre qué deben hacer para alcanzar sus aprendizajes.
- Los estudiantes revisaron con más detalle los comentarios realizados por los compañeros que los planteados por el maestro. Quizá sea porque luego de la heteroevaluación no era necesario presentar otra versión del resumen.
- En algunos grupos la dinámica Autora - Coevaluadora - Revisora no fue tan efectiva, debido a que algunas estudiantes no asistieron a la sesión donde se definieron los criterios y, por ello, no los comprendieron completamente.
- Gracias al uso del instrumento evaluativo las estudiantes pudieron notar cuáles eran las fortalezas y debilidades de sus procesos. Así, pudieron reflexionar sobre qué hacer para superarlas y potenciarlas.

#### **4. Escritura de una reseña de un artículo académico que respondiera a la pregunta ¿Qué debe saber un estudiante de Licenciatura en 2019?**

A diferencia de los textos anteriores, para justificar la elaboración de reseñas se apeló a la reflexión de las estudiantes. El proceso inició con una actividad que les pedía compartir con el grupo algunas experiencias de sus docentes de bachillerato que catalogaran como valiosas o reprochables. De forma generalizada, las participantes señalaron que las prácticas educativas poco trascendentes tenían una estrecha relación con la falta de actualización pedagógica de los profesores. Plantearon como conclusión que una de las capacidades de los grandes educadores está dictada por una infinita curiosidad y la necesidad constante de aprender. A manera

de complemento, participantes y profesor concluyeron que la lectura de artículos académicos puede contribuir a que los profesionales de la educación se mantengan actualizados sobre las novedades de su campo de estudio.

En los momentos finales de la actividad, el profesor planteó la pregunta, “Entonces: ¿Qué debe saber un estudiante de Licenciatura en 2019?” En consecuencia, las estudiantes brindaron diferentes temáticas que orientaron la búsqueda de un artículo académico, publicado en una fuente fidedigna, que fuera de interés para las futuras maestras. Sin embargo, para sacar provecho de esos documentos, el docente destacó las ventajas de escribir reseñas en la academia. De manera puntual, exaltó su viabilidad para promover en los aprendices la comprensión lectora, favorecer la habilidad de paráfrasis, potenciar la capacidad de análisis y estimular la toma de una postura crítica y argumentada.

Así pues, la siguiente acción didáctica fue acompañar a las estudiantes en la selección de un artículo que consideraran importante para la formación de futuras licenciadas. Una vez escogida la publicación, se procedió a solicitarles a las estudiantes que escribieran la primera versión de su reseña con base en sus presaberes. Más adelante, se realizó una plenaria para deconstruir varios ejemplos de reseña. Dichas sesiones cumplieron con dos objetivos: a) Resolver de manera conjunta dudas, como ¿Qué es una reseña? ¿Para qué sirve? ¿Cómo se escribe? y ¿Cuál es la estructura? Y, b) establecer las características esenciales de la reseña que permitieran concertar los criterios de evaluación.

Tomando esa información, el docente adaptó el instrumento evaluativo que había sido diseñado para acompañar el proceso de redacción de resúmenes a los catorce criterios de evaluación que fueron definidos de manera consensuada para la reseña. Este formato conservó las listas de chequeo correspondientes a la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; y los espacios cualitativos de retroalimentación, aquí una muestra:



de chequeo asignada para la heteroevaluación. De igual modo, el docente escribió sus apreciaciones y sugerencias en la sección “¿Qué sugiere mi profesor?”. Esta situación ayudó a que las estudiantes adoptaran las recomendaciones en la entrega final del trabajo, lo cual redundó en mayor conciencia de sus acciones de aprendizaje y, por ende, mejores trabajos.

El trabajo final de la clase motivó al docente a proponer las siguientes reflexiones:

- Fue un acierto usar una pregunta problemática para dar origen al proceso de lectura y escritura, pues establece un horizonte concreto de trabajo, es decir, otorga un “por qué” hacerlo.
- Se refuerza la conveniencia de permitir a los estudiantes escoger los textos que van a trabajar, eso sí, bajo ciertas condiciones que aseguren la coherencia de las obras con los propósitos de aprendizaje.
- Se confirma la enorme importancia de la deconstrucción de ejemplos en la explicación de los géneros discursivos y la concertación de criterios de evaluación de estos.
- La nueva dinámica Autora - Coevaluadora - Revisora fue más efectiva que la anterior, debido a que el trabajo en grupo genera espacios de diálogo que la lectura individual no contemplaba. De ahí que se haya percibido

una coevaluación más fuerte y mejor argumentada que la realizada para el resumen.

- La heteroevaluación al lado de los estudiantes es una oportunidad muy valiosa para entender las causas de las dificultades y fortalezas de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, pues en este espacio se genera un diálogo en que se exploran los pensamientos que cada aprendiz toma al momento de emitir sus enunciados. De ahí que en estas conversaciones sean recurrentes preguntas como: “¿Qué quieres expresar con esta idea?” “¿Por qué planteas esto?” “¿Qué argumentos tienes para hacer tal afirmación?”, entre otras.

## Resultados

Los análisis arrojaron, entre otros avances, el mejoramiento de comprensión de lectura y la expresión escrita de los aprendices; el uso de terminología propia del ámbito de la educación en sus discursos; la selección de información académica tomada de fuentes confiables; y una mejor autopercepción de las estudiantes como lectoras y escritoras.

En términos de avances en los procesos de lectura y escritura académica que fueron explorados en el ejercicio inicial, se puede reportar unos resultados positivos en buena parte de los casos al terminar el curso de *Expresión*.

Tabla 1. Comparación desempeños. Resumen inicial vs Resumen final

Aspectos evaluados	Ejercicio inicial	Resumen final
Contextualización de la obra	5%	82%
Identificación de la tesis	32%	76%
Reconocimiento del propósito del autor	68%	79%
Alteración de las ideas del texto	55%	28%
Paráfrasis de las ideas esenciales del texto base	13%	77%
Copia de fragmentos exactos del texto base.	77%	17%
Inclusión de la referencia bibliográfica del documento leído.	0%	87%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Comparación desempeños. Reseña inicial vs Reseña final

Aspectos evaluados	Ejercicio inicial	Resumen final
Asignar un título a los textos	13%	95%
Contextualización de la obra	5%	85%
Síntesis de la obra	60%	81%
Análisis de la obra	3%	63%
	Opinión sobre la obra	Veredicto sobre la obra
	87%	86%
	Argumentos que apoyan la opinión	Argumentos que sustentan en veredicto sobre la obra
	35%	65%
Buena redacción de párrafos	44%	68%
Cohesión y coherencia en los textos	15%	62%
Fallas de redacción	87%	62%
Inclusión de la referencia bibliográfica del documento leído.	0%	92%

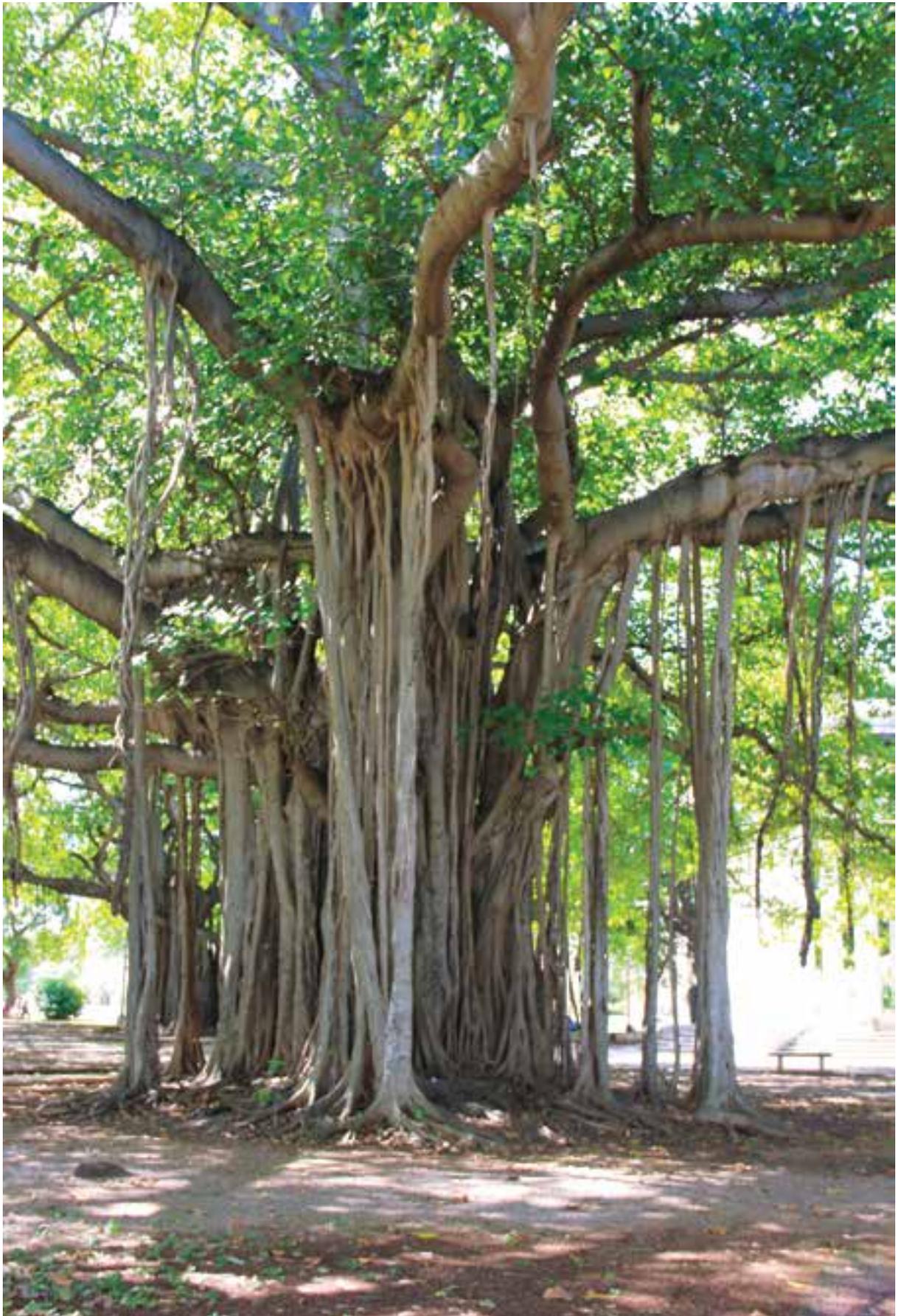
Fuente: Elaboración propia.

Gracias al análisis de las producciones realizadas por las estudiantes se pudo constatar que mejoraron sus habilidades para reconocer las ideas principales de los textos que leen y sintetizar, mediante el parafraseo, la información fundamental de los documentos. Así mismo, las futuras maestras reconocieron la importancia de leer con un propósito más amplio que el compromiso académico asignado por un docente. En lo concerniente a la escritura, los trabajos evaluados evidenciaron que las aprendices pasaron de la composición escrita realizada “de una sentada” a una producción procesual que favorece la habilidad de ser consciente de los impactos que la escritura puede lograr en los lectores. Además, los resultados dan cuenta de los aportes del diálogo, bien sea en pequeños grupos, en intervenciones durante una plenaria o entre estudiante y docente, para enriquecer la comprensión de las obras que se discuten y la capacidad de autorregular la producción escrita.

De otro lado, las reseñas dieron cuenta de la apropiación hecha por las estudiantes de la terminología propia del ámbito educativo.

Evidencia de ello, fueron las temáticas escogidas por las aprendices para seleccionar los artículos que analizaron, dentro de las que se destacan: formación inicial, dirección de instituciones educativas, educación emocional, las redes sociales en educación, uso de tecnologías educativas, formación en valores, influencia de las relaciones familiares en primera infancia, formación musical, teatro y educación, artes y educación, pensamiento creativo, estrategias didácticas, enseñanza de deportes y educación ciudadana, dislexia como factor de bajo desempeño académico y la deserción de maestros.

De manera complementaria, se diseñó un formulario en Google que tuvo como propósito conocer las percepciones finales de las estudiantes sobre su experiencia en *Expresión*. Este instrumento fue diligenciado por diez de las veintiuna participantes. En la pregunta “De su proceso de formación, se puede afirmar que durante su paso por la asignatura *Expresión* usted mejoró... (Puede seleccionar varias opciones)”, se reportaron las siguientes opciones con mayor número de respuestas:



- ✓ Capacidad para la lectura y escritura en general (10 estudiantes)
- ✓ Capacidad para comprender y escribir géneros discursivos (9 estudiantes)
- ✓ Estrategias para buscar y seleccionar información académica en fuentes confiables (9 estudiantes)
- ✓ Habilidad para usar normas APA (9 estudiantes)
- ✓ Gramática y ortografía (8 estudiantes)
- ✓ Técnicas de estudio (7 estudiantes)
- ✓ Pensamiento crítico (7 estudiantes)

Estos datos permiten afirmar que la clase de *Expresión* facilitó que las estudiantes mejoraran sus autopercepciones como lectoras y escritoras, elemento que les brinda la confianza necesaria para afrontar el resto de su formación académica. Los resultados también destacan el reconocimiento que las participantes hacen de la clase como un espacio para favorecer la literacidad académica en la universidad, en tanto que, según ellas, *Expresión* otorga herramientas para la búsqueda de información propia de la disciplina; consolida técnicas de estudio; promueve el uso de las normas APA en sus producciones universitarias; y estimula el desarrollo del pensamiento crítico. Otro aspecto interesante para el análisis es que las futuras maestras reconocieron que habían mejorado su conocimiento de la gramática y la ortografía, cuestión que también es potenciada cuando la didáctica de la lengua tiene como premisa el desarrollo de competencias y habilidades comunicativas.

## Conclusiones

Queda claro que una alternativa para ayudar a los nuevos universitarios a mejorar las habilidades de lectura y escritura académicas es la implementación de secuencias didácticas, que: a) partan de preguntas retadoras para los estudiantes; b) estén orientadas a la elaboración

de géneros discursivos que potencien diversas habilidades mentales; c) consideren los presaberes, gustos y expectativas de los aprendices; d) involucren temáticas que tengan una relación directa con su futura profesión; e) fomenten la búsqueda de información en fuentes fidedignas; y f) permitan a los estudiantes reflexionar sobre lo que saben y necesitan aprender.

De esta experiencia puede concluirse que los géneros seleccionados contribuyeron a potenciar la lectura y escritura de las participantes, pues la ficha de lectura hizo que ellas tomaran conciencia de la relevancia de conocer el contexto de las obras que leen; así como la importancia de organizar la información de los textos para luego dar cuenta de ella en ejercicios orales y escritos. Con la infografía, las estudiantes comprendieron la necesidad de buscar documentos académicos confiables; a la vez que, aplicaron las técnicas trabajadas en la guía de lectura para identificar conocimiento relevante según sus intereses o deberes; sin mencionar su iniciación en el uso de las normas APA. Gracias al resumen, las futuras maestras mejoraron su capacidad de síntesis y parafraseo; mientras que, con la reseña, ellas se hicieron más hábiles para contextualizar a los lectores, sintetizar la información fundamental de los documentos leídos, analizar y controvertir las ideas de los autores y evaluar, de manera argumentada, las obras que llegan a sus manos.

Con este recorrido, las maestras en formación tuvieron una perspectiva distinta de lo que involucra la lectura y la escritura, en tanto que estas pasaron de considerarlas un instrumento de evaluación, para convertirlas en las maneras idóneas para tomar conciencia de qué, para qué y cómo se aprende. Otras conclusiones fueron:

1. En ningún caso los docentes deben presuponer que los estudiantes conocen géneros, temas, autores u obras. Esto implica que los profesores, antes de asignar tareas de lectura y escritura, deban indagar por los presaberes de los aprendices.

2. Tanto el trabajo en plenaria, como en parejas ayudan a posicionar el diálogo como un instrumento útil para que los estudiantes generen conciencia sobre cómo leen y escriben.
3. Cada vez que los maestros asignen un texto para leer o escribir deberían explicar por qué esa acción didáctica es importante para el proceso formativo, bien sea desde lo académico, lo profesional, lo ciudadano o lo científico.
4. Es mucho mejor leer y escribir documentos breves, pues permiten que pueda realizarse un acompañamiento de la comprensión y producción textual en clase.
5. Es necesario explicitar las relaciones de interdependencia de la lectura y la escritura para hacer que los aprendices establezcan relaciones significativas entre aquello que leen y escriben.
6. Fue un acierto permitir que las estudiantes seleccionaran los textos que deseaban trabajar, pues esto permitió que se mantuvieran interesadas en desarrollar el trabajo. Sin embargo, al inicio, la escogencia resultó problemática, debido a que muchas de ellas provienen de contextos educativos donde rara vez tienen la posibilidad de proponer ideas para sus procesos de aprendizaje, por ello, los aprendices de primer semestre usualmente no saben qué hacer con el poder de elegir.
7. Las estudiantes mejoraron sus producciones escritas cuando tuvieron orientaciones claras sobre qué se esperaba de sus textos y con qué criterios serían evaluados.
8. Para desarrollar propuestas didácticas como esta es absolutamente necesario tener el respaldo de los docentes disciplinares, puesto que sin su asesoría sería más difícil que las estudiantes comprendieran o produjeran textos concernientes a su futura profesión.
9. La búsqueda de información académica fue una manera directa de explicar que todo profesional debe mantenerse actualizado, mediante la lectura de los estudios más recientes en sus campos de estudio.
10. La dinámica de coevaluación Autora – Coevaluadora – Revisora resultó una gran estrategia metacognitiva para que las estudiantes mejoraran la calidad de sus producciones, en tanto que, les permitió tomar conciencia de las características del resumen y la reseña, reconocer las fortalezas de sus escritos e identificar los aspectos que debían ser corregidos. Así mismo, debe procurarse que la heteroevaluación se haga al lado del estudiante, para conseguir una retroalimentación más completa.
11. Las secuencias didácticas desarrolladas brindaron a los estudiantes algunas ideas para propiciar autonomía en sus procesos de lectura y escritura. Algunas fueron: siempre averiguar las particularidades de los géneros discursivos que le son asignados en la universidad, analizar algunos ejemplos, escribir varios borradores de texto con base en los criterios dados por los profesores y someter cada versión a revisión de pares, entre otras.
12. Las estudiantes no estaban acostumbradas a los procesos minuciosos de lectura y escritura que pueden tardar varias sesiones. Por ello, se les notó apáticas en ciertos momentos del trabajo. Esto involucra que el docente se pregunte cómo agilizar el acompañamiento. En tal sentido, se propone el siguiente protocolo de recomendaciones para que los profesores orienten actividades de lectura y escritura en clase, al menos una vez en el semestre:

Tabla 3. *Protocolos recomendados para acompañar la lectura y la escritura en el aula*

Ejercicio de lectura y escritura con base un texto específico (Ej. Elaboración del resumen de...)	Ejercicio de lectura y escritura que implica búsqueda de textos (Ej. Elaboración de documentos argumentativos breves (DAB) sobre...)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Indague los presaberes de los estudiantes sobre la obra, el autor, el contexto, etc.</li> <li>2. Explique por qué es importante leer ese documento. En qué contribuye a la formación académica, profesional o ciudadana de los estudiantes.</li> <li>3. Lea el texto con los estudiantes en clase. Problematicé elementos del texto para que los aprendices puedan descubrir los aportes de la obra.</li> <li>4. Explique por qué es necesario escribir un resumen. En qué contribuye a la formación académica, profesional o ciudadana de los estudiantes.</li> <li>5. Pida a los estudiantes escribir la primera versión del resumen basada en sus presaberes.</li> <li>6. Deconstruya, en conjunto con los estudiantes un par de ejemplos de resumen. Aprovechen para concertar los criterios de evaluación.</li> <li>7. Solicite a los estudiantes hacer una autoevaluación usando los criterios. Pídales realizar los ajustes.</li> <li>8. Asigne unos minutos de la clase para que los estudiantes realicen la coevaluación. Las correcciones pueden hacerlas en casa.</li> <li>9. Genere espacios de tutoría para retroalimentar los resúmenes.</li> <li>10. Devuelva siempre las evaluaciones de los textos finales.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Plantee una pregunta que propicie la participación de los estudiantes. Por ejemplo: ¿Cómo tu profesión puede mejorar la calidad de vida de las personas menos favorecidas?</li> <li>2. Promueva con los estudiantes una lluvia de ideas con las posibles respuestas.</li> <li>3. Pida a los estudiantes plantear la posible solución.</li> <li>4. Muestre a los estudiantes cómo buscar información fidedigna en fuentes académicas y científicas.</li> <li>5. Asesore a los aprendices en la selección de las ideas relevantes.</li> <li>6. Pida a los estudiantes escribir la primera versión del DAB basada en sus presaberes.</li> <li>7. Deconstruya, en conjunto con los estudiantes un par de ejemplos de DAB. Aprovechen para concertar los criterios de evaluación.</li> <li>8. Solicite a los estudiantes hacer una autoevaluación usando los criterios. Pídale realizar los ajustes.</li> <li>9. Asigne unos minutos de la clase para que los estudiantes realicen la coevaluación. Las correcciones pueden hacerlas en casa.</li> <li>10. Genere espacios de tutoría para retroalimentar los resúmenes.</li> <li>11. Devuelva siempre las evaluaciones de los textos finales.</li> <li>12. Estimule la publicación o recopilación de los trabajos de los estudiantes.</li> </ol>

Fuente: Elaboración propia.

## Referencias

- Anijovich, R., y González, C. (2016). *Evaluar para aprender*. Aique Grupo Editor.
- Arenas, S., Barrero, N. A., Burgos, R., Girón, S., Lizcano, C., Pataquiva, A. L., Rebolledo, H., y Suárez, C. (2014). *El resumen*. Departamento de Gramática, Lectura y Escritura Académicas. Universidad Sergio Arboleda.
- CREA. (2012). *La reseña*. Centro de Recursos para la Escritura Académica. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Virtual.
- Eco, H. (1984). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. (6.a ed.). Gedisa.
- Gallegos, C. (2019). *Elaboración de fichas de lectura. Programa de apoyo a la comunicación académica*. Pontificia Universidad Católica de Chile. [http://comunicacionacademica.uc.cl/images/recursos/espanol/lectura/recurso\\_en\\_pdf\\_extenso/7\\_elaboracion\\_de\\_fichas\\_bibliograficas.pdf](http://comunicacionacademica.uc.cl/images/recursos/espanol/lectura/recurso_en_pdf_extenso/7_elaboracion_de_fichas_bibliograficas.pdf)
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós Ibérica.
- ICFES. (2018). *Reporte de resultados por aplicación de Saber Pro UNAB*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Ivanic, R. (2009). *Writing as social practice: The roles and challenges of writing in higher education*. Conference. Literacy Research Center, Lancaster University.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE-Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- López, G., y Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura en América Latina. Universidad de Valle.
- Reinhardt, N. (2010). Infografía Didáctica: producción interdisciplinaria de infografías didácticas para la diversidad cultural. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 31, 119-191.

Rochera, M. J., Colomina, R., Onrubia, J., y Coll, C. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo Diseño de la Enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Stone, M. (2005). *La enseñanza para la comprensión*. Paidós.

UNAB. (2019). *Plan de desarrollo 2019-2024*. Universidad Autónoma de Bucaramanga.

UNAB. (2019). Programa de Licenciatura en Educación Infantil [en línea]. Universidad Autónoma de Bucaramanga. <https://www.unab.edu.co/programas/licenciatura-educaci%C3%B3n-infantil-profesional-presencial>

Vygotsky, L. (1964): *Pensamiento y lenguaje*. Lautaro.