

**EL REPORTAJE: UNA ALTERNATIVA PARA FORTALECER LOS PROCESOS DE
PRODUCCIÓN ESCRITA, LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y EL PENSAMIENTO
CRÍTICO**

RAXSON MONTILLA NARVÁEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MODALIDAD INVESTIGACIÓN

TUNJA

2022

**EL REPORTAJE: UNA ALTERNATIVA PARA FORTALECER LOS PROCESOS DE
PRODUCCIÓN ESCRITA, LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y EL PENSAMIENTO
CRÍTICO**

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de

Magíster en Educación, modalidad investigación

Elaborado Por:

Raxson Montilla Narváez

Dirigido por:

Diva Marcela Piamba Tulcán

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MODALIDAD INVESTIGACIÓN

TUNJA

2022

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|----|
| Introducción | 7 |
| 1. La experiencia y la práctica docente | 11 |
| 1.1. Problemas en la producción escrita | 11 |
| 1.2. El porqué de la estrategia didáctica | 13 |
| 1.3. Pregunta de investigación | 19 |
| 1.4. Objetivos | 19 |
| 1.4.1. Objetivo general | 19 |
| 1.4.2. Objetivos específicos | 19 |
| 1.5. Algunos antecedentes | 19 |
| 1.5.1. Periodismo en la escuela | 20 |
| 1.5.2. Enseñanza y el aprendizaje de la escritura | 22 |
| 1.5.3. El pensamiento crítico y la escritura | 24 |
| 2. Referentes conceptuales | 27 |
| 2.1. La enseñanza de la producción escrita | 27 |
| 2.1.1. Como proceso | 27 |
| 2.1.2. A través de las competencias | 31 |
| 2.1.2.1. Competencias comunicativas | 32 |
| 2.2. El reportaje | 36 |
| 2.2.1. ¿Pero a qué se le llama reportaje? | 36 |
| 2.2.2. Características | 40 |
| 2.2.3. Tipos de reportajes | 43 |
| 2.2.4. Estructura | 46 |
| 2.3. El pensamiento crítico | 47 |
| 2.3.1. La construcción del pensamiento crítico | 50 |
| 2.3.2. El modelo | 53 |
| 3. Metodología | 56 |
| 3.1. Paradigma, enfoque y tipo de investigación | 56 |
| 3.2. Etapas del diseño investigación acción | 57 |
| 3.2.1. Diagnóstico | 57 |
| 3.2.2. Contexto de la investigación | 58 |
| 3.2.2.1. Participantes | 59 |
| 3.2.3. Planificación | 60 |

| | |
|--|-----|
| 3.2.3.1. Estrategia didáctica | 60 |
| 3.2.4. Acción y observación | 61 |
| 3.2.4.1. Guías de aprendizaje | 62 |
| 3.2.4.2. Modelos de observación y seguimiento del proceso | 63 |
| 3.2.5. Reflexión-evaluación | 65 |
| 4. Escribiendo realidades a través del reportaje | 69 |
| 4.1. Una descripción general | 69 |
| 4.1.1. El recorrido | 72 |
| 4.1.2. La forma | 74 |
| 4.2. El aporte de la experiencia | 75 |
| 4.2.1. El acercamiento: aprendiendo analizando | 75 |
| 4.2.2. Planeando ando | 79 |
| 4.2.3. El apoyo y la búsqueda de fortalecer habilidades | 82 |
| 4.3. Un antes y un después | 88 |
| 4.4. Una reflexión sobre pensamiento crítico | 97 |
| 4.4.1. Los procesos cognitivos y el pensamiento crítico | 97 |
| 4.4.2. La lectura, la investigación y el pensamiento crítico | 99 |
| 4.4.3. El territorio y el pensamiento crítico | 102 |
| 4.4.4. La comunicación y el pensamiento crítico | 102 |
| 4.5. Los modelos dentro de esta investigación | 105 |
| 4.6. El aprendizaje colaborativo | 106 |
| Conclusiones | 109 |
| Referencias | 114 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Relación de las subcompetencias comunicativas con el modelo de Hayes (1996) | 34 |
| Tabla 2. Estructura guía de aprendizaje | 62 |
| Tabla 3. Categorías de análisis | 66 |
| Tabla 4. Rejilla de evaluación | 86 |
| Tabla 5. Rúbrica de evaluación de los reportajes de la guía C. y H. | 88 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Organización del nuevo modelo propuesto por Hayes (1996). | 29 |
| Figura 2. Clasificación de los géneros periodísticos hecha por Parratt (2003). | 43 |
| Figura 3. Modelo de pensamiento crítico propuesto por Bezanilla, Ruiz, Nogueira, Arranz y Campo (2018). | 54 |
| Figura 4. Diseño metodológico. | 57 |
| Figura 5. Fragmento de una autobiografía de una estudiante | 70 |
| Figura 6. Primera parte de la ficha de análisis del reportaje | 76 |
| Figura 7. Segunda parte (análisis del contenido) de la ficha de análisis del reportaje | 77 |
| Figura 8. Última parte de la ficha de análisis del reportaje. | 78 |
| Figura 9. Formato de planeación del primer reportaje, selección del tema y descripción de personajes y del ambiente | 80 |
| Figura 10. Formato de planeación del primer reportaje, selección de fuentes | 81 |
| Figura 11. Fragmento de una de las descripciones que entregaron los estudiantes | 83 |
| Figura 12. Formato de organización y planeación de una entrevista realizada por una estudiante | 84 |
| Figura 13. Fragmento de entrevista, actividad realizada por una estudiante | 85 |
| Figura 14. Diagrama de barras. Resultados competencias: sociolingüística y sociocultural | 91 |
| Figura 15. Diagrama de barras. Resultados Competencia discursiva Parte 1 | 93 |
| Figura 16. Diagrama de barras. Resultados Competencia discursiva Parte 2 | 94 |
| Figura 17. Diagrama de barras. Resultados competencia lingüística: gramática y ortografía | 95 |
| Figura 18. Diagrama de barras. Conocimiento de los procesos cognitivos | 96 |
| Figura 19. Diagrama de barras. Avance en Otros criterios estratégicos | 101 |

Introducción

Desde la experiencia profesional como docente no licenciado comprendí la necesidad de buscar estrategias didácticas y pedagógicas que permitieran mejorar mi práctica docente. Por esta razón, decidí continuar mi formación académica ingresando a la Maestría en Educación, modalidad investigación, la cual me permitió mirar desde otra perspectiva mi trabajo dentro del aula, la investigación educativa, el desarrollo de proyectos de intervención y las estrategias didácticas. Así, los nuevos aprendizajes adquiridos me llevaron a reflexionar sobre mi ejercicio docente, transformando prácticas y realizando una autoevaluación constante de mi labor y del desempeño académico de los estudiantes; reconociendo aciertos, logros y falencias del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De tal modo, esta experiencia formativa problematizó la enseñanza de las humanidades y la lengua castellana. Este ejercicio me generó varias inquietudes respecto a la producción escrita, la lectura crítica y el conocimiento de la lengua; además, me planteó un nuevo reto: ¿cómo aprovechar mi profesión como comunicador social y periodista dentro de la escuela? De esta manera, surgieron nuevas propuestas, buscando que el periodismo ingresara al aula de clase de bachillerato. Algo que no se hizo muy difícil de implementar, ya que dentro de la gran variedad temática que exige el currículo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), existen tipologías textuales como la noticia, la crónica y el reportaje.

Entonces, ¿por qué el reportaje? Porque era un texto ya conocido, lo había estudiado en la tesis de pregrado y, además, como lo afirma Osorio (2017), es la metodología del periodismo; un texto polifónico, donde se presentan diversos puntos de vista y variedad de lenguajes (singular de cada uno de los personajes y su oralidad; narrativo, literario y/o descriptivo); también, como lo señala Toro (2010), es una de las herramientas que permite apropiarse del mundo. Es importante decir, además, que se buscaba, de acuerdo con Bruno y Beke (2004), que las actividades de producción escrita se llevaran a cabo a través de

situaciones reales de comunicación, dejando a un lado la educación escrita tradicional, fundamentada en ejercicios lingüísticos repetitivos y en el análisis discursivo poco profundo y fuera de contexto.

Del mismo modo, reconozco que la escogencia de este tipo de texto se dio con el objetivo de acercar a los estudiantes a la investigación y a la producción escrita de textos periodísticos, tratando de conocer sus realidades y visiones respecto a sus territorios. Por ende, este proyecto buscó construir relaciones entre tres cuestiones: la primera, la perspectiva social del periodismo y el reportaje; la segunda, la producción escrita y las competencias comunicativas, las cuales son fundamentales en la educación actual; y la tercera, la construcción y desarrollo del pensamiento crítico, que de acuerdo con Lipman, al ser auto-correctivo permite que el estudiante sea consciente de su formación; al ser sensible al contexto, trata de darle un significado propio al mundo; y al estar orientado por criterios, permite una mejor toma de decisiones gracias a la investigación y a la lectura.

Hay que aclarar que la implementación de la estrategia didáctica llevó al desarrollo de nuevos procesos a medida que avanzó el proyecto: por un lado, surgió un proyecto pedagógico y editorial y, por el otro, la intervención pasó de ser solo educativa (dentro del aula) a social (se relacionó con la comunidad externa). Por esta razón, agradezco el empeño que mostraron los 20 estudiantes que participaron de la investigación. Se comprometieron con el trabajo cooperativo y comunitario y dedicaron tiempo extra clase para cumplir con sus actividades.

Del mismo modo, hay que reconocer que a medida que los grupos focales se fueron convirtiendo en comités editoriales fue tomando importancia el aprendizaje colaborativo, “un área muy prominente para la investigación, no solamente porque responde a una fuerte demanda social, sino porque les facilita a los “aprendices” razonar acerca de la colaboración” (Collazos y Mendoza, 2006, p. 74). Esto se pudo ver reflejado en el diálogo constante y el

apoyo entre alumnos, algo que al comienzo no se esperaba, pero que tomó fuerza a medida que las reuniones fueron más frecuentes y participativas.

Por otra parte, este informe está organizado en cuatro capítulos. El primero, presenta el planteamiento del problema, la justificación de la estrategia didáctica, los antecedentes respecto al periodismo dentro del aula, los procesos de producción escrita y el pensamiento crítico y su relación con la escritura. Habla de los problemas presentados respecto a la producción escrita en los últimos años en la Institución Educativa Gimnasio Gran Colombiano, toma como indicadores las pruebas estandarizadas que se aplican en Colombia y el análisis particular que se hace de estas dentro de la institución a través de la matriz de referencia que recomienda el MEN, todo esto se complementa con la observación y análisis de la experiencia como docente dentro de la misma institución. De este modo, surge el objetivo de esta investigación, el cual es fortalecer los procesos de producción escrita, las competencias comunicativas y el pensamiento crítico a través de la producción escrita de reportajes.

En el segundo capítulo se exponen los referentes conceptuales. Para entender mejor este apartado se parte desde tres categorías principales: la enseñanza de la producción escrita como proceso y su relación con las competencias comunicativas; el reportaje, sus características, los tipos y la estructura; y el pensamiento crítico, su construcción y el modelo a aplicar en esta investigación. Para la primera categoría se tuvieron en cuenta los aportes en la producción escrita de Cassany y el modelo de Hayes y Flower (1980) y su relación con los aportes en la caracterización de las competencias comunicativas por parte de Canale y Swain (1980) y de Pulido y Pérez (2004). En la segunda categoría se destaca el aporte de Osorio (2017) y de Parratt. Del mismo modo, en la construcción conceptual de la última categoría se parte de la postura de Lipman (1998) y su razonamiento y juicio crítico, pasando por la organización del sistema de pensamiento propuesto por Villarini (2004), hasta la explicación del modelo de Bezanilla et al. (2018).

El tercer capítulo aborda la metodología implementada en el trabajo de campo. Se partió desde una visión de las ciencias críticas, a través de un enfoque cualitativo mediante un diseño basado en la investigación acción, tratando de comprender las acciones humanas y las situaciones de la experiencia dentro del aula. Por ende, el proyecto se dividió en seis momentos: un diagnóstico de acercamiento y conocimiento de la situación particular; la reflexión, que ayudó a la categorización y el análisis; la planeación, donde se diseñó la estrategia didáctica y la intervención educativa; la implementación de la estrategia; la recolección de la información; y por último, el análisis de los resultados.

Para finalizar, el cuarto capítulo presenta los resultados de la investigación y su análisis. En su primera parte describe cómo fue la implementación de la estrategia didáctica en cada uno de sus momentos, sus aciertos y falencias. Después, se presentan los resultados del análisis de los textos producidos por los estudiantes, se realizó respecto a las habilidades particulares de la escritura y las cuestiones formales de la lengua, todo basado en el desarrollo o no de las competencias comunicativas; se usó una rúbrica para evaluar y comparar los textos de la prueba diagnóstica y los reportajes finales, realizados al terminar la intervención. Luego, se exponen los resultados en el desarrollo del pensamiento crítico y su relación con los procesos cognitivos, la lecto-escritura, la investigación, la representación del territorio y la comunicación. Por último, se presentan algunas reflexiones sobre los modelos seleccionados y el aprendizaje colaborativo como categoría emergente.

1. La experiencia y la práctica docente

Este capítulo se aborda a través de mi experiencia docente en el área de humanidades y lengua castellana de educación básica y media de la Institución Educativa Gimnasio Gran Colombiano de la ciudad de Tunja, una práctica que desde el primer momento generó desafíos y cuestionamientos, esto debido a mi formación como comunicador social y periodista y no como pedagogo o docente. Por esta razón, inicié la búsqueda de una estrategia de intervención, con el objetivo de mejorar los procesos de producción escrita y el pensamiento crítico de un grupo de estudiantes, participantes de esta investigación. Así, surgió la idea de incluir un tipo de texto que fuera parte del currículo y, también, cercano a mi formación, intereses y conocimiento: el reportaje. Por consiguiente, para exponer mejor esta preocupación, la información de este primer capítulo se desarrolla a partir de una mirada general, cuyo objetivo es guiar al lector hacia el problema particular que trata esta investigación.

1.1. Problemas en la producción escrita

La escritura es fundamental para el desarrollo del aprendizaje dentro de la formación educativa, más pensando en el área de humanidades y lengua castellana, ya que “no sólo es un medio de registro, expresión o comunicación, sino también un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el conocimiento” (Caldera y Escalante, 2006, p. 372).

No obstante, los resultados en las diferentes pruebas estandarizadas que se aplican en Colombia, a nivel internacional y nacional, muestran que se está fallando en la enseñanza del lenguaje. En la prueba Pisa 2018, en Colombia solo el 50% de los estudiantes alcanzaron al menos el Nivel 2 de competencia en lectura, que permite a los estudiantes identificar la idea principal en un texto de extensión moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque a veces complejos, y reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les instruye explícitamente para hacerlo, muy por debajo de la media de la OCDE que estuvo por el 77%. Además, solamente el 1% de los estudiantes del país alcanzaron el

mejor rendimiento en lectura, el cual indica si el estudiante comprende textos largos, maneja conceptos abstractos o contradictorios y establece distinciones entre hechos y opiniones, con base en pistas implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información (OECD, 2019).

Por otro lado, de acuerdo con la matriz de referencia, instrumento de consulta basado en los Estándares Básicos de Competencias, donde se presentan los aprendizajes que evalúa el ICFES por área a través de las pruebas Saber, existe un bajo rendimiento en lo que se refiere a la comprensión lectora y a la producción textual; por ejemplo: el 69% no selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito, el 54% no relaciona textos ni moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos, el 41 % de los estudiantes presenta dificultad al identificar información de la estructura explícita del texto, el 42% presenta dificultad al dar cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas para adecuar el texto a la situación de comunicación, el 51% presenta dificultad al dar cuenta de los mecanismos de uso y control que permitan regular el desarrollo de un tema en un texto dada la situación de comunicación particular. Cabe destacar que esta matriz de referencia se puede consultar en la página web de Colombia aprende del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y se evalúa año a año en cada institución.

Respecto de los resultados de las pruebas saber del grado 11 del año 2018, el promedio en Lectura crítica en la Institución educativa Gimnasio Gran Colombiano de Tunja estuvo por debajo del promedio municipal y desmejoró respecto a años pasados, algo similar a lo que sucedió en el área de Sociales y ciudadanas. En Lectura crítica, el 60% de los estudiantes se ubicaron en el nivel 3 que podría considerarse como satisfactorio y solo el 9% en el nivel 4, el superior; en comparación con los resultados municipales, el nivel 3 es similar con un 57%, mientras sí se presenta una diferencia considerable con el nivel 4 que fue de 24%. En comparación en los últimos tres años, el resultado promedio bajó: para 2017 fue de 56, 58

en el 2018 y 54 para el 2019. En relación con el componente de Sociales y ciudadanas, los resultados son menos satisfactorios, más del 70% de los estudiantes están en los niveles más bajos: 28% en el nivel 1 (13% el promedio municipal) y 46% en el nivel 2 (39% el promedio municipal); además, respecto al año anterior el promedio pasó de 54 en 2018 a 48 en 2019.

Además de esto, acercando la mirada a los procesos de producción escrita de los estudiantes del grado noveno, participantes de esta investigación, se reconocen falencias respecto a lo que exigen los Estándares Básicos de Competencias al terminar noveno grado: los estudiantes no reconocen lo que es un plan textual y la organización de ideas, no usan estrategias que garantizan la coherencia, cohesión y la pertinencia del texto, tampoco tienen en cuenta muchas de las reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas y mucho menos reconocen los procesos de revisión y de reescritura. Falencias que se pueden ver reflejadas en las actividades realizadas en las clases de las asignaturas Lengua castellana y Taller de lectura.

1.2. El porqué de la estrategia didáctica

Teniendo en cuenta los planteamientos de las páginas anteriores, esta investigación busca aportar a la enseñanza de los procesos de producción escrita y al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del grado noveno de la I. E. Gimnasio Gran Colombiano de la ciudad de Tunja. Se escogió este grado por dos cuestiones: primero, porque era el curso con el que venía trabajando desde el grado octavo y con el cual ya se tenía cercanía; segundo, porque en el grado octavo ya se había hecho un acercamiento a textos periodísticos y autobiográficos, además, de otros textos de tipo argumentativo y expositivo.

En este sentido, pensando en los procesos educativos en el área de humanidades y lengua castellana y en los contextos y entornos cercanos de los estudiantes, se implementó una intervención, una estrategia didáctica, donde la implementación de la producción escrita del reportaje fuera el eje central. Por consiguiente, la búsqueda permitió concentrarse en tres cuestiones: 1. Los procesos de escritura que usan los estudiantes, 2. El nivel de pensamiento crítico de los estudiantes, 3. La producción escrita del reportaje como estrategia y su incidencia.

Hay que destacar, por consiguiente, que el gran reto que tiene la escuela, según Lerner citado por Camelo (2010) “es formar practicantes de la lectura y la escritura y no sujetos que puedan “descifrar” el sistema de escritura; es formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia” (p. 56). Sin embargo, como lo afirma Sánchez (2013, p. 22):

la formación en educación secundaria no promueve ni desarrolla adecuadamente el pensamiento crítico en los estudiantes. Ello se corrobora en el nivel superior al comprobar el bajo nivel de comprensión de la lectura crítica, así como la baja participación de los alumnos en comentarios críticos en clase, así como las deficiencias para elaborar informes críticos.

Esto plantea un desafío particular, ya que no se trata solo de “transferir” un conocimiento técnico sino de inculcar prácticas, conocimientos y necesidad. Esto convierte a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en un escenario donde el “maestro y estudiantes se necesitan mutuamente, entre ellos se debe establecer una verdadera comunicación, la cual es fundamental para que el proceso se desarrolle eficientemente” (Valverde, 2014, p. 82).

Esto significa que dentro de la producción textual, a parte de la competencia lingüística, hay otras como la discursiva, la sociolingüística y la estratégica. Por esta razón, Peña y Quintero (2015, p. 204) afirman que es

necesario comprender que escribir a nivel cognitivo va más allá de la apropiación del código, dado que involucra una serie de operaciones mentales que determinan la forma como se genera, se relaciona y se organiza un texto, a través de subprocesos como la planificación, la textualización y la revisión. Ahora bien, como proceso discursivo requiere pensar en el sentido con el que se produce un texto desde la participación activa e interacción que el escritor establece con otros miembros de una comunidad, es decir, se trata de comprender la composición escrita en su uso funcional como una práctica con sentido y en contexto.

Por esta razón, es necesario que haya un cambio en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la producción textual, como propone Giraldo (2015): que no se limite o quede relegada su enseñanza a cursos especializados de lectura o escritura como ocurre en muchos escenarios actuales. Esto obliga a que los docentes del área de humanidades y lengua castellana y los docentes en general creen y permitan nuevos espacios de “escritura auténtica para lograr que los niños sean sujetos activos de la comunidad escrita a la cual pertenecen y conscientes de su propio proceso escritor” (Peña y Quintero, 2015, p. 204). Todo esto, teniendo en cuenta que el aprendizaje de la escritura no es espontáneo, sino que puede ser desarrollado siempre y cuando se generen situaciones que respondan a necesidades reales de comunicación (Bruno y Beke, 2004, p. 12).

No obstante, de acuerdo con Teberosky, citada por Caldera y Escalante (2006), “la escuela tradicionalmente se ha orientado hacia la enseñanza de las reglas del sistema del lenguaje escrito, pero no ha enseñado el proceso, además de que ha descuidado el mensaje que la escritura registra” (p. 373).

Por esta razón, de acuerdo con una investigación llevada a cabo por Caldera y Escalante (2006) con estudiantes de grado sexto, “la escuela ha fallado en la tarea de formar escritores” (p. 402). En los resultados de ese estudio, respecto a los estudiantes, la mayoría reconoció que no le gusta escribir, que es aburrido, difícil y ajeno a sus intereses; además, no reconocieron las estrategias de producción textual olvidando los subprocesos de planificación, redacción y revisión. Por otra parte, respecto a los docentes, estos “desarrollaron clases expositivas, parceladas, repetitivas y poco creativas” y la evaluación fue desligada del proceso de aprendizaje porque no se “ofreció oportunidad para los alumnos hacer, investigar, dialogar, reflexionar, confrontar y construir conocimiento”.

De igual manera, según un estudio de Bruno y Beke (2004), la escritura es una de las principales falencias de la educación secundaria, “los bachilleres que ingresan a la universidad reflejan una serie de dificultades y limitaciones que obstaculizan su desempeño y comprometen

su éxito en los estudios” (p. 6). De acuerdo con estos autores, las falencias no solo se presentan desde una visión formal y lingüística de los textos, también -teniendo en cuenta los postulados de van Dijk (1994)- dentro de su producción: “que resulten fácilmente comprensibles, sean efectivos y tengan pertinencia en el contexto social de los estudiantes” (Bruno y Beke, 2004, p. 6).

Del mismo modo, hay falencias en alcanzar varios de los llamados Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de lenguaje de grado noveno, de los cuales, pensando en esta investigación, cabe destacar dos: 1. Confronta los discursos provenientes de los medios de comunicación con los que interactúa en el medio para afianzar su punto de vista particular y 2. Produce textos verbales y no verbales, a partir de los planes textuales que elabora, y siguiendo procedimientos sistemáticos de corrección lingüística.

Por otro lado, respecto al currículo, los planes de área de lengua castellana proponen temáticas que abarcan una gran gama de conocimientos específicos. Que van desde la literatura, tratando de abarcar en el bachillerato todas las tendencias, épocas, autores, etc. hasta la producción textual, en la que el contenido se estructura separando la gramática, la semántica, la etimología y el vocabulario, la ortografía y la argumentación de la expresión oral y escrita y la creación literaria de la comprensión e interpretación textual.

Adicionalmente, pensando en los docentes, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2014) propuso unos lineamientos de calidad para las licenciaturas de educación donde se manifiesta que un maestro debe ser un “humano cualificado para una tarea social muy significativa, cuyo horizonte debe impactar en el desarrollo económico del país, pero también en su desarrollo social y moral, en general, calidad de vida y bienestar humano”. Así, una de las preocupaciones de esta visión es la formación de un estudiante crítico, reflexivo y propositivo. Por tanto, es indispensable que se piense sobre el contexto y las realidades vividas de los actores del proceso formativo. La idea es que tanto el maestro como el estudiante se involucren más con la realidad de su entorno a través de diferentes proyectos

educativos. De este modo, los planteamientos de Rúa (2016, p. 118) toman importancia cuando afirma que:

Las prácticas de escritura tienen un lugar destacado en nuestra sociedad. Son prácticas que permiten construir conocimiento respecto a nuestro mundo social, a la vez que son en sí mismas objetos de conocimiento. Esta potencialidad constructiva las convierte en un objeto social en constante transformación. Las prácticas de escritura se configuran a partir de la valorización que los sujetos construyen en un determinado contexto social e histórico.

Cabe destacar que los estudiantes del grado noveno de la I. E. Gimnasio Gran Colombiano destacaron que el periodismo era algo que veían en televisión o leían en internet; es más, el reportaje periodístico, que aparece dentro del plan de área de la institución, era algo totalmente desconocido; era un tema adicional, una tipología textual más dentro de todo el universo de temáticas que trata de abarcar la formación secundaria. Este tema fue abordado por dos cuestiones: primero, por mi formación, ya que los estudiantes estaban interesados en saber por qué un comunicador social y periodista era su nuevo profesor de lengua castellana; y segundo, porque comenzamos a trabajar la noticia dentro de la clase.

Entonces, ¿por qué el reportaje? Desde el punto de vista de la producción textual, este es uno de los tipos de textos más complejos, no solo porque exista una gran gama de conceptualizaciones que abarca décadas de investigaciones y estudios, sino por la dificultades de incluirlo dentro de una sola tipología textual. Esto se debe, de acuerdo con Osorio (2017, p. 26) a que se reconoce al reportaje como un género híbrido, “una narrativa libre, fuera del canon de los “géneros mayores”, con “libertad estilística”, la cual “tiene que ver con el saber saborear el mundo, no solo para reproducirlo, sino también para comprenderlo, vivirlo y recrearlo” (p. 27). Además, por su polifonía, que permite generar nuevas miradas del mundo: “el periodista tiene que cambiar de mirada, de pensamiento, superar los preconceptos y abrirse al mundo a fin de llevar con su texto una pluralidad de voces” (p.27).

Por otra parte, la decisión del reportaje y no la crónica se dio porque, desde su origen, la producción de la crónica “parte de la lectura del cronista; mientras que el reportaje quiere capturar el hecho, analizarlo, interpretarlo y probarlo por medio del raciocinio, y quiere ser más sociológico para explicar los fenómenos humanos, buscando muchos ángulos” (Osorio, p. 30). Esto hace que el reportaje sea aún más pertinente para fomentar el pensamiento crítico, ya que su producción mezcla la subjetividad en la mirada del escritor y la objetividad en la representación “fiel” del suceso. Por esto, el reportaje pone en juego directamente el análisis, la interpretación y la razón; también, considerando la mirada del mismo Osorio, existe una bigamia entre el ensayo y el reportaje: ambos géneros “desempeñan un papel trascendental en la construcción de múltiples vías para buscar los sentidos profundos de la humanidad y, en ese camino, el reportero-ensayista forja su forma de investigador-escritor” (p. 33).

Esto supone que el reportaje, como texto y como “metodología de investigación del periodismo” (Osorio, 2018), es una herramienta llena de posibilidades, no solo dentro de la producción escrita sino dentro de las ciencias sociales. No obstante, parece que, por el tiempo y las necesidades escolares, la educación secundaria ha pasado por alto sus cualidades y la importancia que puede significar su enseñanza y su aprendizaje. Como se dijo anteriormente, escogí el reportaje porque ya lo había estudiado en el trabajo de grado que realicé para graduarme como comunicador social y periodista; sin embargo, fue fundamental que en la búsqueda de información sobre este tipo de texto, descubrí esta mirada de Osorio (2017), la cual me dio otra perspectiva para la realización de este proyecto de intervención, ya que me permitió a mí y a los estudiantes acercarnos no solo al periodismo sino a la investigación social, una herramienta fundamental para entender de manera crítica el contexto particular de los estudiantes y sus necesidades. Esto significa que existe un objetivo social, no solo educativo, ya que se relaciona y representa una comunidad particular, un grupo social que pretende ser representado, descubriendo “lo que siempre estuvo ahí, pero que el astigmatismo de la sociedad no deja ver” (Osorio, 2017, p. 70).

Por esta razón, surge este proyecto. Por un lado, como respuesta a las necesidades y falencias en la producción escrita y en el desarrollo del pensamiento crítico, teniendo en cuenta que en el área de humanidades y lengua castellana es indispensable implementar estrategias que puedan mejorar tanto las competencias comunicativas como las competencias en ciencias sociales. Y, por el otro, reconociendo al reportaje como un tipo de texto que brinda muchas posibilidades, una buena herramienta didáctica pensando en lo que propone la formación actual. Podría decirse que esto se debe a su forma narrativa, mucha veces más cercana a los estudiantes; su carácter expositivo, que permite un análisis textual más profundo; y su carácter investigativo, donde se entabla relación con el entorno, sea local, regional o nacional.

1.3. Pregunta de investigación

¿De qué manera la producción escrita de reportajes contribuye a que los estudiantes del grado noveno de la IE Gimnasio Gran Colombiano de Tunja mejoren los procesos de producción escrita y desarrollen competencias comunicativas y el pensamiento crítico?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Mejorar los procesos de producción escrita, el desarrollo de competencias comunicativas y el pensamiento crítico por medio de una estrategia didáctica basada en el reportaje.

1.1.1. Objetivos específicos

- Evaluar cómo la implementación de una estrategia didáctica basada en el reportaje ejerce o no mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes.
- Indagar y analizar si se presentan relaciones entre el reportaje, el desarrollo de competencias comunicativas y de pensamiento crítico.

- Incentivar el trabajo colaborativo en los estudiantes del grado noveno, para el mejoramiento de sus habilidades escriturales.
- Identificar el pensamiento crítico como categoría y parte fundamental en el desarrollo de habilidades como la crítica, la reflexión, la investigación y la autocorrección.
- Examinar qué otros factores de la comunicación e investigación afectan o no el desarrollo de las competencias comunicativas y el pensamiento crítico.

1.5. Algunos antecedentes

En la búsqueda de referentes bibliográficos en los que se permita identificar algunos puntos de confluencia conceptual e investigativa del tema del proyecto, desde diversos puntos de vista y aristas, se han encontrado ciertas dificultades para relacionar trabajos anteriores con la propuesta que se presenta. Sobre todo porque el estudio del reportaje se ha centrado desde el punto periodístico y de análisis textual, pero poco se ha formulado como herramienta pedagógica y/o didáctica para la enseñanza de los procesos de la producción escrita y del desarrollo del pensamiento crítico, más teniendo en cuenta la dificultad en ubicarlo en algún espectro de la tipología textual. Por ende, este apartado se divide en tres partes: primero, investigaciones y talleres que acercan el periodismo escrito a la escuela, no solo del reportaje sino de otros textos periodísticos; segundo, algunos trabajos referentes a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura; y tercero, artículos e investigaciones donde se han relacionado el pensamiento crítico y la escritura.

1.5.1. Periodismo en la escuela

El primer ejemplo es el trabajo de grado de maestría 'El periódico como herramienta didáctica en el aula' de Paola Andrea Gómez Montoya del 2002. Según el documento, este proyecto "espera ser un apoyo y una guía para los docentes sobre el trabajo de la prensa en sus clases y así facilitar las actividades de enseñanza/aprendizaje" (Gómez, 2002, p.16).

Aunque sirve como referente de análisis no plantea una postura respecto al reportaje y mucho menos su uso pedagógico y didáctico dentro del área de humanidades y lengua castellana, con todo lo que esto significa.

Del mismo modo, la tesis de maestría “Periodismo en las aulas, ¿para qué?” de Martí (2017) realizada en España, presenta una buena mirada de la importancia del uso del periodismo en las aulas de secundaria, una de sus conclusiones es:

El objetivo de llevar este corpus de trabajo al aula no es formar futuros periodistas: eso se hace en las facultades de comunicación, no en las clases de Secundaria. Por un lado, el propósito es formar ciudadanos críticos, que conozcan lo que ocurre, que no vivan aislados, que cuestionen, que analicen, que no se dejen engañar, que argumenten, que se expresen, que sepan leer los nuevos lenguajes y que seleccionen bien entre toda la vorágine de información (p. 51).

También, se encuentra la ponencia ‘Hacer periodismo en la escuela: una experiencia didáctica para el desarrollo de competencias en comprensión y producción textual’ realizada por José Antonio Sánchez Sánchez y Martha Cecilia Pacheco Lora de la Universidad de Córdoba en el ‘3er simposio internacional y 4to coloquio regional de investigación en pedagogía’ llevado a cabo en el 2016 en Montería. Este trabajo estaba orientado a “fortalecer competencias comunicativas de los estudiantes de básica secundaria, específicamente en el desarrollo de la lectura y la escritura críticas, mediante el diseño y aplicación de estrategias didácticas basadas en el uso de la prensa escolar” (Sánchez y Pacheco, 2016, p.1). Esta ponencia es interesante porque plantea que el uso del periódico es un acierto y que puede ofrecer una propuesta de rediseño curricular, “pues a través de este medio se le permite al estudiante conocer mejor su contexto e interactuar con él, al tiempo que fortalece sus competencias comunicativas” (p. 13).

Otro ejemplo interesante es el Proyecto mediascopio prensa, la lectura de la prensa escrita en el aula, una guía para el docente desarrollado por el Ministerio de educación, cultura y deporte de España realizado en el año 2012. Su objetivo, según dice el documento, pretende “ayudar al profesorado a promover en sus alumnos y alumnas nuevos hábitos de lectura y estrategias básicas de búsqueda y tratamiento de información” (Briones, Cubino y Sobrino, 2012, p. 8). En este proyecto se destaca el tomo La noticia y el reportaje, que, aunque se centra en la lectura de estos géneros periodísticos, fue fundamental para el diseño de la guía de trabajo, ya que presenta un buen ejemplo de taller de análisis de reportajes.

Quizá la investigación más cercana por el tipo de texto y el objetivo es el trabajo de grado de maestría de Rojas y Linares (2018) titulado: “Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la escritura de crónicas literarias”. Es una buena propuesta para analizar cómo usaron la crónica literaria, un texto muy similar al reportaje, en grado sexto del colegio Manuel Cepeda Vargas IED, ubicado en la localidad de Kennedy, Bogotá, para fortalecer el pensamiento crítico.

De igual modo, pensando en algunas investigaciones y talleres dirigidos no solo en la escuela sino también a jóvenes, el artículo ‘Prácticas de escritura en un taller de periodismo gráfico: dificultades y estrategias superadoras’ (2017) de Miriam Eugenia Villa y Sebastián Ramón Peña de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, plantea una solución al problema de la escritura de textos de género periodístico, se preguntan por los problemas que implica este proceso y las técnicas para enseñar y ayudar en la producción textual de los géneros periodísticos básicos. Del mismo modo, en la página de la Red Cultural del Banco de la República de Colombia (Banrepcultural) se destacan varios talleres que intentan acercar este tipo de textos informativos y narrativos al público joven y en general, por ejemplo, el que más llama la atención, pensando en esta investigación, es "Escribir la pandemia. Cómo hacer crónica a pesar de la distancia", dictado por Lizeth León, escritora e ilustradora, cuyo objetivo

es “que los participantes aprendan los principios básicos del género y desarrollen su creatividad en el uso de técnicas y miradas para escribir crónicas en medio del encierro” (Banrepcultural, 2021).

1.5.2. Enseñanza y el aprendizaje de la escritura

También, es necesario destacar algunos trabajos referentes a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, no solo desde el punto de vista del reportaje sino desde la postura de diferentes tipos de textos. Lo cual no es menos importante y debe tomarse en cuenta, ya que a lo largo de la historia se han alcanzado grandes avances en la didáctica específica de la escritura en la educación.

Revisando trabajos de grado, principalmente de maestría, se encontró un buen número de ejemplos de este tipo de investigaciones. Incidencia en el proceso de escritura a partir de una estrategia didáctica digital, realizado por Avendaño (2017), se pregunta por la incidencia del edublog o blog educativo en la creación de cuentos y su impacto en el proceso de escritura. Desarrollo de habilidades de lectura y escritura para el aprendizaje de las ciencias sociales en bachillerato, presentado por Millan (2008), tiene como hipótesis que los déficits en lectura y escritura afectan el aprendizaje de las ciencias sociales. El relato de experiencia: una alternativa para fortalecer la producción escrita (Rodríguez, 2015), acude a la lectura de la realidad escolar para identificar las dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje para transformar las prácticas de escritura en la escuela. Elaboración de crónicas, anécdotas y noticias para potenciar la competencia comunicativa escrita en estudiantes de 4º grado de secundaria Bellavista, investigación de Zapata (2013), en la cual se pudo verificar la eficacia de este tipo de textos para mejorar en los estudiantes la predisposición en la escritura.

Por otro lado, el artículo ‘De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura’, de Montserrat Castelló publicado en el 2002, se centra en el análisis

de los principales cambios en la manera de concebir el proceso de creación textual y los retos que esto plantea para la enseñanza de la escritura. Y el artículo llamado 'La lectura y la escritura: Un diálogo transdisciplinar' publicado en la Revista Internacional Magisterio en su número 72, discute sobre cómo leer y escribir son procesos que demandan una vinculación significativa entre las estrategias didácticas que se diseñan.

Del mismo modo, el artículo Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural (Galindo y Doria 2019), propone una idea cercana al enfoque de esta investigación pensando la enseñanza del lenguaje y su relación con sus prácticas de aula, lo interesante de este artículo se da en la idea que proponen citando a Zambrano (2005):

los procesos de lectura, escritura y oralidad son indispensables para el desarrollo del conocimiento y, sobre todo, para la formación de sujetos críticos, con altas capacidades intelectuales y creativas, que les permitan incidir positivamente en los contextos donde estos interactúan (p. 174).

En este sentido, el documento 'Didáctica de la escritura creativa' de Alonso (2001), plantea un enfoque particular del trabajo de la enseñanza de la escritura encaminado a la voluntad expresiva del alumno, que fomenta la generación de ideas, el autocontrol y el interés.

Como se puede ver, estos referentes, muestran la preocupación que existe por generar nuevas formas de enseñar los procesos de producción escrita de los estudiantes; sin embargo, es necesario que se sigan revisando los avances en este tema, sobre todo, las investigaciones que propongan nuevas formas de su enseñanza y aprendizaje.

Hay que aclarar, que desde las directivas de la institución se ha tratado de promover la creación de medios de comunicación institucionales, desde periódicos hasta la posibilidad de revistas, no obstante, es necesario primero crear procesos que lleven a la producción de textos

de tipo periodístico para que los estudiantes a través de su experiencia generen la necesidad de buscar alternativas de publicación o visibilidad a sus trabajos.

1.5.3. El pensamiento crítico y la escritura

Del mismo modo, revisando los antecedentes respecto a trabajos de investigación donde se relacione el pensamiento crítico con la escritura y con los procesos de producción escrita, se encontró un gran número de artículos y trabajos de grados de los cuales se destacan:

El trabajo de Debia, Ramírez, Mesa y Quete (2019), una sistematización de “las investigaciones ligadas al estudio de la escritura para la formación del pensamiento crítico en la región latinoamericana durante el período comprendido entre el año 2000 al 2018” (p. 5), este estudio fue importante, ya que en sí mismo era un análisis documental respecto al tema. Otro trabajo similar es el de Difabio (2010), que presenta los resultados de una investigación orientada a vincular la calidad de la producción escrita con la sinergia de tres variables que puede explicar los resultados diferenciales: competencia lectora, pensamiento crítico y autorregulación de la escritura” (p. 44).

Otros trabajos destacados fueron: el artículo de Calle (2013) sobre el pensamiento crítico y la escritura en ambientes digitales, donde se pudo referenciar un ejemplo de evaluación del pensamiento crítico en los procesos de escritura; la investigación de Córdova, Velásquez y Arenas (2016), que presenta la visión de los docentes acerca del pensamiento crítico en la escritura epistémica en las áreas de biología e historia; el trabajo de Flores (2016) que concluye que “la lectura y el pensamiento crítico son habilidades necesarias para enfrentar los desafíos que los estudiantes tendrán en un mundo globalizado” (p. 128).

Cabe aclarar que la mayoría de las investigaciones y estudios que relacionaban la producción escrita y el pensamiento crítico eran trabajos con estudiantes de la educación

superior. Se encontraron solo un par de trabajos que relacionaban estas categorías, realizados en educación básica o media. Por un lado, el trabajo de pregrado de Gil (2017), muy interesante porque se realiza en el municipio de Tasco, Boyacá y propone el fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la escritura, tratando temáticas cercanas a los habitantes del municipio. Por el otro, el trabajo de grado de maestría de Vargas y Lenis (2018), una investigación, cuya metodología implementó la investigación acción participativa, que se preguntó por el impacto de la escritura para potenciar el pensamiento crítico, este proyecto se hizo a través de la estrategia de talleres.

Por consiguiente, fue pensando en estas necesidades que se comenzó la indagación respecto al uso del periodismo escrito en el aula de secundaria. Todo con el objetivo de encontrar estrategias de enseñanza y aprendizaje que sirvieran como guía y donde se reconociera el desarrollo de competencias comunicativas, el mejoramiento de los procesos de producción escrita, la relación de los estudiantes con sus contextos y el fortalecimiento del pensamiento crítico.

2. Referentes conceptuales

Este capítulo busca presentar los conceptos referidos tanto en las preguntas como en los objetivos de esta investigación, todos surgieron en la formulación del proyecto. En este sentido, este apartado del informe se divide en tres referentes conceptuales: la producción escrita, el reportaje y el pensamiento crítico.

Por consiguiente, lo que busca este capítulo es sentar las bases teóricas de la investigación, una mirada que pretende entender que cada uno de estos conceptos se toma desde un lugar particular, por ejemplo: la producción escrita desde las competencias, el reportaje como metodología del periodismo y el pensamiento crítico desde los criterios, el contexto y la reflexión.

2.1. La enseñanza de la producción escrita

2.1.1. Como proceso

De acuerdo con Vygotsky (1991) citado por Valverde (2014, p. 80) “la lectura y la escritura son procesos cognitivos que permiten crear los textos para responder a necesidades que ya existen”. Por ende, al ser la escritura un proceso cognitivo está supeditada al conocer y, como tal, puede ser enseñado y aprendido a partir de la experiencia. Además, “considerado el texto como proceso de producción, es necesario tener en cuenta una serie de operaciones cognitivas, metacognitivas y textuales complejas” (Álvarez y Ramírez, 2006, p. 58). También, reflexionando la idea de que los textos responden a necesidades que ya existen, Cassany (2016, p. 100), propone que las actividades y situaciones de escritura “propuestas coincidan con las necesidades y los intereses del aprendiz (temas, propósitos comunicativos, etc.)”. Por tanto, es necesario que se genere relación entre el texto y el contexto.

Por otro lado, en la actualidad se ha tratado de dejar a un lado la idea de escritura como carpintería, como cúmulo de técnicas de producción que llevan a la repetición, entendiendo que

la escritura es un ejercicio de pensamiento, un volver a recorrer el territorio, “ese que no se puede reducir a una mercancía, como el lenguaje” (Álvarez y Cárdenas, 2019, p. 124 y p. 129); además, se ha “cambiado la perspectiva para dejar de considerar el proceso de la escritura como un fenómeno individual y autónomo y en lugar de ello considerarlo como un proceso de diálogo o de construcción de significado” (Salvador citado por Arias, 2012, p. 37). Por esta razón, la idea era buscar un modelo de producción escrita donde se tuvieran en cuenta los componentes cognitivo, lingüístico, sociolingüístico y discursivo.

En este sentido, indagando, también, por un modelo más acorde a intereses pedagógicos y didácticos, aparece el modelo de Hayes y Flower (1980), uno de los más influyentes acerca de los procesos de escritura, según Arias (2012, p. 35). Esto lo reafirman Álvarez y Ramírez (2006, p. 31) cuando dicen que

Este modelo se considera como una construcción prototípica desde la cual se generan otras; éste parte de la generación de ideas, la organización de las mismas y la transcripción de éstas al texto. En este modelo, la escritura se caracteriza no solamente por los propósitos, las estrategias, los planes y los objetivos, sino también por los recursos discursivos (retórica) del lenguaje escrito.

Además, volviendo a Arias (2012, p. 35), “supone la participación de tres grandes unidades en el proceso de producción escrita: el entorno de la tarea, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos cognitivos”. El primero “incluye todos aquellos factores que influyen en la tarea de la escritura y están fuera del propio escritor” como los factores sociales y los factores físicos. El segundo, permite el conocimiento del tema, de la audiencia y de géneros textuales específicos. Y el tercero, se encarga de tres subprocesos: la planificación donde se generan las ideas, se organizan y se establecen los objetivos; la generación del texto o textualización, donde se convierten los planes en texto escrito; y la revisión que tiene que ver con la lectura del texto escrito y su edición, lo que significa la mejora del texto existente (Hayes, 1996, p. 2).

No obstante, es importante destacar que Hayes en el año 1996 rediseña el modelo de 1980 y propone uno nuevo, como el mismo lo explica:

La escritura es un acto comunicativo que requiere de un contexto social y de un medio. Es una actividad generativa que requiere motivación, y es una actividad intelectual que exige procesos cognitivos y memoria. Ninguna teoría puede estar completa sin incluir todos estos componentes (Hayes, 1996, p. 2).

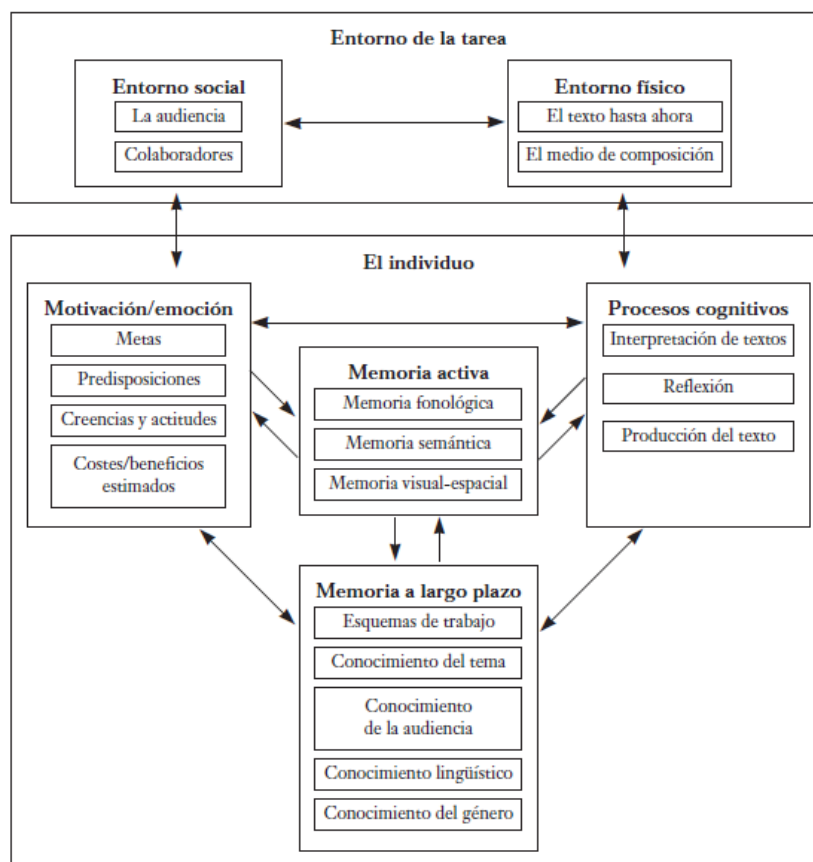


Figura 1. Organización del nuevo modelo propuesto por Hayes (1996), basado en el modelo Hayes-Flower (1980). Fuente: Hayes (1996, p. 2).

Entonces, como lo afirma Hayes (1996, p. 3), se reconocen cuatro diferencias fundamentales entre el antiguo y el nuevo modelo, las cuales son importantes pensando en algunas cuestiones que habían quedado por fuera o no se habían desarrollado de manera completa en el modelo de 1980.

El primer cambio, que es de suprema importancia, se encuentra el énfasis que se hace en “el papel central de la memoria activa en la escritura”. Para explicar mejor este tema Hayes se basa en el modelo de Baddeley (1986), que propone ver la memoria activa como “un recurso limitado que es utilizado tanto para almacenar información como para desarrollar los procesos cognitivos” (Hayes, 1996, p. 4). De acuerdo con esto, tanto la memoria activa como la memoria a largo plazo no solo se preocupan por cuestiones lingüísticas sino también por otras cuestiones como la memoria visual y espacial, los conocimientos previos respecto a temas, audiencias y tipologías textuales. Todo esto, obliga a tener en cuenta el conocimiento previo del estudiante y la importancia de la memoria, la cual se pone en juego en el momento de llevar a cabo alguno de los procesos cognitivos.

El segundo cambio o desarrollo, es la inclusión tanto de las representaciones espaciales-visuales como de las representaciones lingüísticas. Aportes importantes para entender muchos de los textos que se producen hoy en día, ya que, debido a las nuevas tecnologías se producen textos multimedia, entonces, resulta indispensable comprender gráficos, tablas, figuras, dibujos, ilustraciones y hasta productos audiovisuales para poder lograr la comprensión del mensaje de los textos.

El tercero es la inclusión de la motivación y la emoción, conceptos de los que, según Hayes, existen pruebas abundantes sobre su papel en los procesos de la escritura. De acuerdo con Cassany (2016), el profesor no debe dirigir al alumno, sino buscar que este se convierta en el protagonista y esto solo es posible mediante la motivación, ya que esta fomenta la autonomía y activa el proceso creador. Respecto a la emoción, Altamirano (2016) afirma, mediante su idea del contagio literario, que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura “consiste en adoptar una actitud emotiva, no racional” que ponga en juego “lo sensorial, lo afectivo, lo cualitativo: los sentidos, los sentimientos, las emociones y las intuiciones” (p.169).

Finalmente, en el proceso cognitivo se hizo una reorganización importante: “La revisión ha sido reemplazada por la interpretación del texto; la planificación ha sido incluida en la categoría más general de reflexión, y la traducción ha sido incluida en un proceso de producción de textos más general” (Hayes, 1996, p. 3). Para dar a entender un poco mejor estos cambios este autor explica los nuevos conceptos de la siguiente manera:

La *interpretación de textos* es una función que crea representaciones internas a partir de aportaciones lingüísticas y gráficas. Los procesos cognitivos que esta función hace posible incluyen leer, escuchar y observar gráficos. La *reflexión* es una actividad que opera sobre las representaciones internas para producir otras representaciones internas. Los procesos cognitivos que hacen posible la reflexión incluyen la resolución de problemas, la toma de decisiones y la inferencia. La *producción* de textos es una función que lleva las representaciones internas al contexto del entorno de las tareas y produce resultados escritos, hablados y gráficos (p. 6-7).

En consecuencia, lo que pretende este modelo es tratar de incluir todos los factores que entran en juego en los procesos de producción escrita y textual. Sin embargo, teniendo en cuenta que la educación actual a nivel institucional propone una formación a partir de las competencias, para continuar con esta conceptualización se va a introducir la definición de lo que considera competencias comunicativas.

2.1.2. A través de las competencias

Según el MEN (2006), existen unas competencias básicas “que todo niño, niña y joven debe *saber y saber hacer* para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo” (p. 9), así

La competencia educativa se asocia a la capacidad de la escuela, es decir, de la institución educativa, de garantizar los aprendizajes en un mundo cada día más

acelerado, cambiante y complejo. Es una apuesta educativa atravesada por intereses políticos y por las expectativas económicas globalizadas y del mercado del trabajo, y relacionada con la calidad de la educación (García y Rivera, 2019, p. 17).

Otro autor que también habla de las competencias como imposiciones de la educación del mercado es Mejía (2020), quien hace caer en cuenta que estas propuestas educativas pretenden construir y visualizar una sola forma de lo humano, dejando al lado las capacidades, las cuales permiten entender al individuo dentro de un contexto y entorno particular y las habilidades, fundamentales en el desarrollo de la subjetividad. En este sentido, es indispensable entender al estudiante como un ser complejo, que debe ser estudiado teniendo en cuenta todas estas cuestiones inherentes a lo humano.

Sin embargo, según Pulido y Muñoz (2011) es uno de los conceptos que “más ha llamado la atención de los especialistas, docentes y estudiosos de la enseñanza” (p. 130). Aunque estas autoras se centren en la enseñanza de la lengua extranjera es importante destacar que también son necesarias en todo proceso educativo. Por consiguiente, teniendo en cuenta todas estas razones, a continuación, se va a tratar de hablar de las competencias comunicativas relacionándolas con el modelo de Hayes y con los intereses que exige la educación actual y la construcción de lo humano.

2.1.2.1 Competencias comunicativas

Es importante iniciar este apartado diciendo que, según el MEN (2006), las competencias comunicativas se pueden relacionar con los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Esto significa que el desarrollo de estas competencias puede llevar a alcanzar los requerimientos que se exigen en la educación institucionalizada actual. Así, este ministerio reconoce que “son necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. ¿En qué consiste este diálogo? Es una conversación o intercambio en el

que las personas involucradas se reconocen mutuamente como seres humanos que merecen respeto y atención” (MEN, 2006, p. 156).

Sin embargo, esta visión se queda corta a la hora de pensar en la definición de este concepto y su alcance dentro de la educación, no solo en la enseñanza de la lengua sino en la educación en general. Por ejemplo, desde una mirada pedagógica, Ortiz (1994) citado por Rolan (2004, p.1) “considera la competencia comunicativa como la capacidad del profesor para establecer una comunicación pedagógica efectiva y eficiente con sus alumnos, al desarrollar en su personalidad un estilo flexible y lograr resultados educativos deseados”. Esto significa que la comunicación es fundamental en el proceso educativo, tanto para Ortiz, que desde su trabajo previo con Mariño, dice que “la comunicación pedagógica (o educativa) como una variante peculiar de la comunicación interpersonal, con gran efecto instructivo y educativo” (Ortiz y Mariño, 1991, p. 85), como para Rolan (2004, p. 1) quien afirma que existe “una estrecha relación entre la competencia comunicativa, la expresión oral y la competencia pedagógica”.

Por otro lado, pensando en una competencia comunicativa integral que permita entender mejor el alcance que puede tener el uso de este concepto, Pulido (2004) citado por Pulido y Pérez (2004, p. 162) afirma que

es la habilidad del que aprende la lengua para expresar, interpretar y negociar significados socioculturales en la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito, de forma tal que el proceso de comunicación sea eficiente y esté matizado por modos de actuación apropiados.

Por esta razón, es necesario adentrarse más en la evolución del concepto y tratar de especificarlo, lo cual se hace a partir de dos propuestas, en la primera se acogen las posturas de Canale y Swain (1980) que complementa el mismo Canale en 1983. Para estos autores la competencia comunicativa se divide en cuatro subcompetencias: “la lingüística (dominio del

léxico, la morfología, la sintaxis, la semántica y la fonología), la sociolingüística (las reglas socioculturales), la discursiva (dominio de los recursos de coherencia y cohesión) y la estratégica (compensa fallos de las otras subcompetencias)” (Rolan, 2004, p. 1). Y, en segunda medida, la idea de competencia comunicativa integral de Pulido y Pérez (2004), que desde un trabajo teórico dicen que “comprende nueve diferentes dimensiones: la competencia cognitiva, la competencia lingüística, la competencia discursiva, la competencia estratégica, la competencia sociolingüística, la competencia de aprendizaje, la competencia sociocultural, la competencia afectiva y la competencia comportamental” (p. 162).

Así se crea una concepción de competencias comunicativas más completa y más acorde a los desafíos de la enseñanza de la lengua y de la producción escrita. Entonces, para entender mejor estas subcategorías se podrían relacionar con el proceso de la producción escrita del modelo de Hayes (1996):

Tabla 1

Relación de las subcompetencias comunicativas con el modelo de Hayes (1996)

| Competencia | Definición | Modelo Hayes (1996) |
|-------------------------|--|--|
| Lingüística | Dominio del sistema de la lengua. | Memoria a largo plazo Memoria activa |
| Sociolingüística | Conocimiento de los patrones psicosociales donde se producen los textos de acuerdo con las reglas que rigen su uso, la situación comunicativa y los participantes en el acto comunicativo. | Entorno de la tarea, principalmente, el entorno social. |
| Discursiva | Herramientas que permitan darle coherencia y cohesión al texto. | Memoria activa Procesos cognitivos (interpretación de textos) |
| Estratégica | Habilidades para mejorar la efectividad de la comunicación | Procesos cognitivos Memoria a largo plazo |

| | | |
|-----------------------|--|--|
| Sociocultural | Habilidad de comprender el significado cultural que subyace en las formas lingüísticas y de establecer distinciones entre los diferentes sistemas de imágenes socioculturales. | Entorno de la tarea Memoria a largo plazo |
| de aprendizaje | Autonomía del alumno para organizar su propio aprendizaje. | Motivación/emoción |
| Cognitiva | Procesos mentales necesarios para la emisión y recepción de mensajes, con autoconciencia cognitiva (metacognición). | Procesos cognitivos Motivación/emoción |
| Afectiva | Habilidad para reconocer, expresar y canalizar la vida emocional. | Motivación/emoción |
| Comportamental | Adaptación de la conducta a la situación y al contexto que favorezca comunicarse de forma efectiva. | Motivación/emoción |

Elaboración propia. Contenido tomado de Pulido y Pérez (2004), Bermúdez y González (2011) y Hayes (1996).

Por consiguiente, como se puede ver reflejado en la Tabla 1, la educación por competencias “implica el despliegue de un saber complejo y no de un simple conocimiento específico, ya que supone poner en juego recursos plurales de los campos del saber conceptualizar, saber hacer y saber ser” (Malpica citada por Reyzábal, 2012, p. 66). De tal modo, para lograr el desarrollo de las competencias comunicativas y mejorar los procesos de producción escrita debe existir una conexión bien estructurada entre el currículo, las estrategias didácticas y la labor docente, la cual se logra a través de la planeación, la propuesta de las estrategias y actividades acordes a los objetivos y la evaluación, además, debe ser formativa y continua.

2.2 El reportaje

El reportaje es una herramienta muy importante a la hora de crear memoria, no solo por su fidelidad hacia la verdad, ni por su condición de género periodístico, sino por sus características, su tipología y su carácter de herramienta metodológica de investigación social. No se trata solo de definir qué es dentro de los géneros periodísticos y géneros literarios. Se trata de complejizar el género, teniendo en cuenta que obras de la literatura como *A Sangre Fría* de Truman Capote o *Noticia de un secuestro* de Gabriel García Márquez se debaten entre lo que se considera novela o gran reportaje.

Es necesario entender, entonces, las características que lo hacen único y tan completo como medio de comunicación, tanto que, para algunos autores, como González (2004), el reportaje es el género de géneros dentro de los géneros periodísticos. No obstante, no solo se puede pensar a través de una visión de tipología textual, sino tener en cuenta sus condiciones particulares de producción. Por esta razón, una de las ideas más interesantes, teniendo en cuenta que el reportaje está ligado profundamente a la sociedad, como lo afirma Toro (2011, p. 4), “es una de las formas que tiene el hombre para apropiarse del mundo”. Es ver este género periodístico como la metodología de investigación del periodismo, una metodología de investigación social.

2.2.1 ¿Pero a qué se le llama reportaje?

La palabra reportaje ha tenido una evolución bastante interesante. Su construcción es la unión de tres componentes léxicos: el prefijo re- que de acuerdo con la RAE se refiere a dos cuestiones: por un lado, repetición y, por el otro, ‘detrás de’ o ‘hacia atrás’; la palabra del latín *portare*, que se traduce como ‘llevar’; y el sufijo –aje, que expresa ‘acción’. En este sentido, podríamos decir que reportaje significa la acción de traer o repetir el pasado. Sin embargo, no es la única explicación de la palabra, por ejemplo, se dice que se tomó del francés *reportage*

originado del latín *reportare* que representa la idea: 'llevar al punto de partida'. En los dos casos el término se refiere a echar una mirada al pasado o al origen.

De acuerdo con Patterson (2003, p. 1), "en el periodismo, el reportaje apareció a principios del siglo XX, específicamente en las décadas de 1900 y 1920". Cabe destacar que desde este tiempo el reportaje ya estaba cargado de "matices de tipo descriptivo y narrativo" y se consideraba un texto que fusionaba lo noticioso con lo literario.

El primer medio que incursionó en el género reportaje, en Latinoamérica, fue la revista brasileña O'Cruceiro Internacional, mientras que en Estados Unidos, el reportaje se inició con los periodistas Britton Haddney y Henry Luce, quienes realizaron las primeras publicaciones en la revista Time. Ya a principios de la década de los años 50 el género reportaje era utilizado en varios países de América Latina, y algunos periódicos se esmeraron por publicar este género pero desde un ámbito mucho más periodístico. Lo cierto es que a principios de los años 60, el género reportaje era ya manejado de forma usual y muy profesional en los principales medios escritos de nuestro continente.

(Patterson, 2003, p. 1)

Quizá, por esta razón, una de las primeras definiciones del reportaje, ya considerado como texto periodístico, fue la que propuso Dovifat (1964), quien afirma que el reportaje es un "informe de hechos vividos" (p. 22). Cabe agregar que para esta autora es importante la búsqueda expresiva, por esto, propone que la representación debe ser "vigorosa, emotiva, llena de colorido y vivencia personal de un suceso" (p. 22).

Ya en la década del 70, se proponen dos miradas diferentes del reportaje; una periodístico-literaria similar a la de comienzo de siglo y una nueva ola de profesionalización y tecnificación del género. En primer lugar, Vivaldi (1993, p. 65) lo define como un "relato periodístico, esencialmente informativo, libre en cuanto al tema, objetivo en cuanto al modo y

redactado preferentemente en estilo directo, en el que se da cuenta de un hecho o suceso de interés actual o humano”, aunque este autor habla que puede ser “de vuelo más o menos literario, concebida y realizada según la personalidad del escritor-periodista" centra su explicación en algo más técnico y formal. Por el otro lado, esta Wolf (2012) y su nuevo periodismo.

El «reportaje» era el término periodístico que denominaba un artículo que cayese fuera de la categoría de noticia propiamente dicha. Lo incluía todo, desde los llamados «brillantes», breves y regocijantes sueltos, cuya fuente era con frecuencia la policía hasta «anécdotas de interés humano», relaciones largas y con frecuencia repugnantemente sentimentales de almas hasta entonces desconocidas acosadas por la tragedia o de aficiones fuera de lo común dentro de la esfera de circulación del periódico... En cualquier caso, los temas de reportaje proporcionaban un cierto margen para escribir. (Wolf, 2012, p. 8)

Estos dos discursos se mantuvieron en disputa por un par de décadas. Esto se debe, por un lado, a la profesionalización del periodismo, donde es necesario definir y tipificar los géneros periodísticos, lo que obliga a crear una tipología “clara” de los diferentes textos que se usan en el periodismo tradicional. Por el otro, al trabajo de Wolf (2012), quien describe el pensar de los periodistas que se dedicaban a contar historias (reportajes en los diarios de Estados Unidos) y cómo estos se sentían cerca de la literatura; para muchos de estos periodistas el ideal era ser considerados escritores y por eso dejaban todo para irse a una cabaña alejada del mundo a escribir su novela, un sentir que parecía alejado del trabajo de periodismo tradicional y que pudo haber sido denominado periodismo literario.

Como ejemplos de estas visiones se reconoce, en primera medida, el trabajo de Grijelmo (1997: p. 58), que define el reportaje como “un texto informativo que incluye elementos noticiosos, declaraciones de diversos personajes, describe el ambiente, el color y que

fundamentalmente, tiene un carácter descriptivo”. Y en segunda medida, lo que plantea Fernández Parratt Sonia (1998, p. 1), que afirma:

El reportaje se caracteriza, con respecto a otros géneros periodísticos, por su diversidad funcional, temática, compositiva y estilística. Desde el punto de vista compositivo y estilístico, es un género muy versátil, ya que puede incorporar y combinar múltiples procedimientos y recursos de escritura, absorber en parte o del todo otros géneros periodísticos informativos -como noticias, informaciones, crónicas, entrevistas...- y de opinión -columnas y comentarios- y además puede asimilar parcial o totalmente géneros literarios y artísticos -como la novela, el ensayo, el short story, el cine o el teatro.

El único límite lo imponen las exigencias de claridad, exactitud y eficacia inherentes a todo periodismo informativo de calidad.

Del mismo modo, en la primera década del siglo XXI Begoña Echevarría (2004: p. 23) afirma que “el reportaje es el texto periodístico fruto de una investigación profunda mediante la cual el periodista describe, explica, informa, relata, analiza, compara e interpreta...”, una visión muy formal si tenemos en cuenta que para autores como Juan José Hoyos (2003: p. 39), quien acerca el reportaje a la literatura y al arte: “los grandes reportajes son literatura. Literatura de la realidad, llena de verdad, de precisión y de belleza. Por lo tanto, prosa narrativa de valor estético que puede llegar a convertirse en arte”. De igual modo, en esta década aparece la visión de Julián González (2004, p. 134) quien asegura:

El reportaje aparece entonces como un género de géneros, en que se integran los hallazgos expresivos y técnicas de escritura acumuladas a lo largo de la historia del periodismo moderno, las formas y recursos narrativos que provienen del cine y el mundo audiovisual, los modos de seducir e impactar mediante recursos aprendidos de las artes gráficas y la publicidad. Implica una manifiesta vocación de profundización,

investigación y estudio (acopio y comparación de documentos). Integra análisis e interpretación macizas, y está orientado a satisfacer demandas crecientes de entretenimiento social.

En este sentido, se construye un concepto de reportaje como tipología textual donde se reconoce el carácter informativo e investigativo dentro de los llamados textos periodísticos y, además, gracias a las visiones del llamado nuevo periodismo, se le da el carácter de texto literario gracias sus cualidades narrativas, expresivas y estéticas que permiten que los grandes reportajes se consideren como obras literarias.

No obstante, una visión muy particular e interesante es la que propone Osorio (2017), quien ve el reportaje como metodología del periodismo y polifonía de saberes. Este autor considera que la metodología es “la ciencia de los métodos, además del conjunto de aquellos utilizados en una investigación” (p. 2), y que la metodología del periodismo es el reportaje, y como tal “ha contribuido históricamente, a través de la reportería, al desarrollo de la investigación, con semejanzas y diferencias, apropiaciones y contribuciones a las demás formas de investigar de las ciencias sociales y humanas en un proceso de diálogo e interdisciplinariedad” (p. 2).

2.2.2 Características

Al ser el reportaje un género híbrido entre lo informativo y lo literario sus características son difíciles de definir. Sin embargo, algunos autores han hecho sus propuestas. Parratt (2007), una de las autoras que más ha escrito sobre el reportaje, le atribuye las siguientes características:

- Interpretativo: son datos seleccionados por el autor; no información pura.
- No contiene opinión, sino que muestra y explica los hechos.

- Puede ser de interés actual pero no estrictamente noticioso, aunque puede surgir de un hecho noticioso.
- “Cuatro son los pasos básicos en la elaboración de un reportaje: elección del tema, acumulación lo mayor posible de información recurriendo a todo tipo de fuentes, decisión del enfoque que se le va a dar y las técnicas que se aplicarán, y proceso de redacción” (p. 112).
- “El autor goza de una libertad que le permite escoger el enfoque, estilo y estructura que considere más convenientes para su texto” (p. 112).
- Implicación, en diferentes grados, del autor.

Como se puede ver Parratt hace una caracterización bastante general del reportaje. Por un lado, habla poco de la investigación como característica central y lo relaciona en mayor sentido con la idea de texto informativo, que no es lejano a la realidad; sin embargo, teniendo en cuenta la libertad que ella misma le permite, se podría decir que el reportaje también es un texto narrativo y, en alguna medida, se le podría, en casos particulares, atribuir una función expresiva y hasta poética. Además, aunque habla de la libertad del escritor para escoger enfoque, estilo y estructura propone también cuatro pasos para su elaboración, lo cual no es contradictorio, pero sí propone pensar las fórmulas de producción, intentando evitar la repetición y promoviendo la libertad. Esto no significa que se deban descartar estas características, sino que se hace necesario complementarlas y en algunos casos redefinirlas.

Pensando un poco más en estas cuestiones Maciá Barber (2007, p. 132-133) cita a Gabriel García Márquez, quien dice:

es la prisa y la restricción del espacio lo que ha minimizado el reportaje, que siempre tuvimos como el género estrella, pero es también el que requiere más tiempo, más investigación, más reflexión, y un dominio certero del arte de escribir. Es en realidad la reconstitución minuciosa y verídica del hecho. Es decir: la noticia completa, tal como

sucedió en la realidad, para que el lector la conozca como si hubiera estado en el lugar de los hechos (1996).

En este sentido, de acuerdo con esta nueva mirada, se agregan dos características a lo que proponía Parratt. Por un lado, la investigación y la reflexión que son fundamentales para el trabajo de producción del reportaje, ya que sin estas no habría materia prima para su escritura; y por el otro, el “arte de escribir” que no tiene que ver solo con el texto como tal (enfoque, estilo y estructura) sino con la forma de ver y utilizar el lenguaje y con el uso o no que se da de los modelos de producción escrita.

No obstante, pensando en las definiciones y en la idea que se propone de reportaje en este apartado teórico, aún falta una característica fundamental que tiene que ver con la función social del reportaje.

El reportaje es la metodología del periodismo, y la búsqueda por la comprensión humana es la energía que lo aviva, es productor de sentidos y de conocimientos, ya que sus transformaciones desde una perspectiva histórica muestran las variadas tendencias que se conjugan en el periodismo contemporáneo, el cual, como generador simbólico, enfrenta con seriedad y consistencia de investigación las problemáticas del mundo. (Osorio, 2017, p. XV)

De este modo, el mismo autor agrega el concepto de *reportaje en la metrópoli* para explicar mejor lo que significa este texto como metodología (p. 67-100). Habla sobre algunas cuestiones del acto de reportar: el diálogo del periodista con la urbe y con los personajes que la transitan; la observación profunda, más allá de las apariencias, “el mapa de las complejidades y contradicciones de la vida moderna” (p. 70); la representación de la realidad, que necesita miradas múltiples, polifonía de saberes y tejido de relaciones; “los caminos de la observación,

de la entrevista y la experiencia-vivencia de la metodología del reportaje, para mirar las diversas dimensiones de lo humano en ese macroespacio llamado “ciudad”” (p. 70).

En conclusión, las características fundamentales del reportaje están relacionadas con tres temas fundamentales: la investigación y la reflexión, la libertad en la producción escrita y el compromiso social que se refleja en la búsqueda por representar el mundo. De este modo, teniendo en cuenta los niveles de compromiso y dedicación que se le dé a cada una de estas características fundamentales se puede definir una clasificación de los tipos de reportajes.

2.2.3 Tipos de reportajes

Al igual que en el apartado anterior, para clasificar los tipos de reportajes se va a comenzar por la propuesta de Parratt (2003), que no solo se preocupa por este género periodístico sino que los clasifica todos.

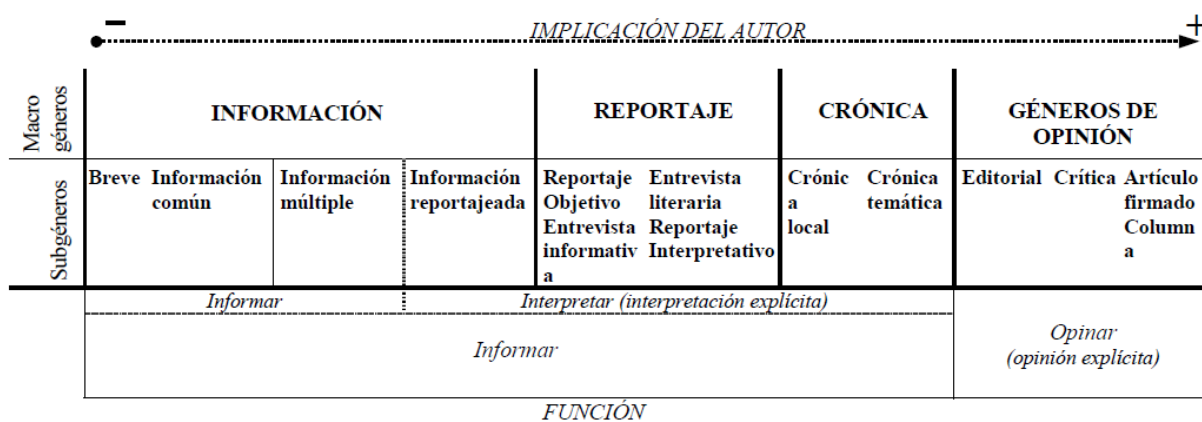


Figura 2. Clasificación de los géneros periodísticos hecha por Parratt (2003). Fuente: Parratt (2003, p. 100).

Como se puede ver en la Figura 2 la clasificación se hace pensando en la implicación del autor y se distribuye de acuerdo a tres funciones: informar, interpretar y opinar. El reportaje es considerado como un macro género que integra cuatro subgéneros: Reportaje objetivo, entrevista informativa, entrevista literaria y reportaje interpretativo. Además, hace parte de los géneros interpretativos, de los cuales también hace parte la crónica.

Respecto a esta relación entre crónica y reportaje, es necesario aclarar que el tiempo, la evolución e hibridación entre periodismo informativo y periodismo interpretativo ha llevado a que los dos géneros se acerquen tanto que puede llegar a ser complejo diferenciarlos. Sin embargo, quizá la gran distinción se encuentre en su origen, ya que como afirma Osorio (2017, p. 30):

...la crónica nació más intimista y que de alguna manera ella parte de la lectura del cronista; mientras el reportaje quiere capturar el hecho, analizarlo, interpretarlo y probarlo por medio del raciocinio, y quiere ser más sociológico para explicar los fenómenos humanos, buscando muchos ángulos.

Es como contar la experiencia de un partido desde la mirada de un protagonista dentro de la cancha, esto sería la crónica. El reportaje (no quiere decir que la crónica no lo pueda hacer, ahí está la cercanía, pero no es su necesidad) sería construir el hecho, el partido, a través de todas las miradas: los jugadores, los espectadores presentes, los espectadores televisivos, los directores técnicos, los recoge pelotas... De este modo, la crónica puede ser bastante íntima (no quiere decir que el reportaje no lo sea, ahí está la cercanía, pero no es su necesidad), el sufrimiento y la alegría dentro de la cancha.

Respecto a los subgéneros que propone Parratt, es importante entenderlos de acuerdo con la implicación del autor. Así, el reportaje objetivo se centra en la investigación, dejando en un segundo plano la libertad en la escritura, buscando la representación de un mundo objetivo. Respecto a los dos tipos de entrevista, la autora afirma que podría considerarse un género independiente, por tanto, no se va a desarrollar en este apartado. El reportaje interpretativo o de profundidad, por su parte, se centra en la reflexión y la interpretación del mundo, por esto, "su función es altamente interpretativa pero exenta de las valoraciones que contiene la crónica y de las opiniones del artículo. De este modo, el reportero analiza y el lector saca sus propias conclusiones" (Parratt, 2003, p. 114).

Como se puede ver esta clasificación también se queda corta pensando en las implicaciones del autor y las características que se definieron anteriormente. Por esta razón, se agrega otro tipo denominado el reportaje literario, que como su nombre lo dice, pretende acercar este género periodístico a la literatura, por ende, aunque hay una gran implicación en la investigación y la reflexión, también hay una búsqueda en el uso del lenguaje, así que se preocupa en gran medida por la producción escrita, todo con el objetivo de hacer la representación del mundo lo más precisa posible, tratando de hacer sentir al lector que vive de nuevo ese suceso que se reescribe.

Respecto a la implicación social, creo que la incidencia, en mayor o menor medida, se presenta en todos los tipos de reportajes. Esto se debe, como lo escribe Osorio (2017), a que los buenos reportajes pueden convertirse en

metáforas de escena viva o metáforas del mundo cotidiano, confrontadas con las particularidades del contexto histórico, social, cultural y con sus impresiones, ya que la lectura es un diálogo, imagen que nos hace volar en nuestra imaginación, al mismo tiempo interpretación y comprensión, hermenéutica, como transpiración que propaga e invade el cuerpo, narración vocablo del humano, lectura de la vida en texto, como obra abierta que el lector construye, aunque el narrador declare su sentido. (p. 72)

Por consiguiente, la idea de seleccionar el reportaje como herramienta para esta investigación se debe a sus características específicas que permiten la libertad en la escritura, obligan a los escritores a conocer y a adentrarse a la investigación, fomentan la reflexión y permite la implicación social, incentivando a los estudiantes a que se acerquen a sus contextos y entornos particulares.

2.2.4 Estructura

Existen varias estructuras formales de los reportajes, muchas recomendadas en manuales de producción, todos con un objetivo pedagógico. Por esta razón, estas estructuras tienen partes específicas y pretenden crear un formato para facilitar la textualización. En este caso, se acoge la propuesta de Zambrano (2006) y su Manual para elaborar un reportaje periodístico, donde se expone que el reportaje está compuesto y se puede estructurar y dividir en tres partes: título, sumario o bajada y cuerpo.

El título

debe resumir lo más esencial de la información que se va a entregar. El objetivo es que sea atractivo para el lector. Para ello ha de ser ingenioso, original y creativo. El título del reportaje no suele superar las seis u ocho palabras. (Zambrano, 2006, p. 8)

El sumario o bajada, en otros casos llamada entrada o entradilla o lead, que va a continuación del título, tiene como función captar la atención del lector, haciendo que este se interese por el texto y continúe leyendo.

Por su parte, “el cuerpo del reportaje consta de tres partes principales: la introducción, el desarrollo y el remate” (Zambrano, 2006, p. 9). La introducción se presenta mediante los primeros párrafos, los cuales permiten explicar el tema y contextualizar al lector. El desarrollo contiene la información y los datos y como su nombre lo indica es donde se desarrolla el tema. El remate, cierre o texto final tiene por objeto “hace sentir al lector que nada importante quedó por tratar” (p. 11).

Cabe destacar que este tipo de estructuras pretenden unificar al reportaje dentro de marcos claros, por ende, sirven para la incorporación del reportaje de una manera más práctica, lo que no significa que sea la única forma de escribir este tipo de texto. Es más, aunque es un buen punto de partida, teniendo en cuenta esa libertad en la escritura que

permite el reportaje, es necesario que al avanzar en el conocimiento del mismo y se desarrollen las competencias y habilidades, se experimenten, por parte de los escritores, nuevas formas de producción escrita y se propongan nuevas estructuras.

2.3 El pensamiento crítico

El pensamiento crítico ha sido un concepto estudiado a lo largo de la historia, en un inicio visto desde una mirada filosófica y recientemente como un eje fundamental de la educación. En general la preocupación por el pensamiento y por la búsqueda del conocimiento es una exploración que se basa en la curiosidad, la duda y la necesidad del saber y el pensar. El objetivo no es necesariamente acabar con las investigaciones o el estudio encaminado a las soluciones inmediatas, sino reconocer que también es necesario el pensamiento y la construcción de conocimiento por el “simple hecho” de satisfacer la curiosidad. Todo esto, teniendo en cuenta que el pensamiento es un reflejo de la realidad, una construcción subjetiva de lo que cada individuo observa o interpreta de la realidad (Jara, 2012).

Por consiguiente, el pensamiento crítico parece ser ese eje fundamental para la formación, la educación y el desarrollo del conocimiento. Como afirma Lipman (1998, p. 115) “las dos columnas gemelas que sustentan el pensamiento crítico son el razonamiento y el juicio crítico”. Por ende, es necesario el desarrollo del mismo ya que permite el avance en la creación de esos nuevos matices críticos y de nuevos territorios de representación. En este sentido, es fundamental para la escuela latinoamericana y la escuela en general, no solo para la formación de sujetos para el trabajo como se presenta desde miradas retrógradas, sino para sujetos que busquen la transformación y el cambio.

Cabe destacar que al ser uno de los conceptos más usados dentro de la literatura tanto filosófica como social y educativa se hace difícil de definir. Sin embargo, en este apartado se

hace una selección de algunos de los autores más representativos para su reconstrucción teórica.

Como se pudo leer anteriormente, uno de los más importantes y que se ha tenido más en cuenta en el estudio del pensamiento crítico es Mathew Lipman, cuya idea se fundamenta en el razonamiento y parte desde una mirada filosófica; este autor afirma que el pensamiento crítico es “un pensamiento auto-correctivo, sensible al contexto, orientado por criterios y que lleva al juicio” (1998, p. 115). Pero, ¿a qué se refiere cuando inserta estas nuevas nociones?

En primer lugar, los criterios son los que permiten tomar decisiones, construir juicios y juzgar. Como seres humanos somos un cúmulo de información, y como tal, este bagaje permite o da criterios para evaluar y escoger dentro de situaciones en distintos escenarios y ayuda a entablar y efectuar juicios de la mejor manera. Por esta razón, se hace necesaria la investigación para que estos criterios se construyan de forma clara, fundamentada y confiable. En segundo lugar, el pensamiento autocorrectivo permite el cuestionamiento y la reflexión. A través de la razón nos adentramos en la indagación interna y externa, posibilitando el avance en el desarrollo individual y en general del conocimiento. Así, la autocorrección ayuda al reconocimiento de falencias y errores y permite que el pensamiento sea analítico y correctivo, una búsqueda constante por la razón y la verdad. En último lugar, es sensible al contexto porque obliga a abrir la mirada hacia el mundo. No se puede quedar el sujeto atrapado en sus creencias; el mundo debe ser conocido y entenderse para formar criterios, cuestionar y reflexionar sobre el mismo.

Por tanto, Lipman habla de un pensamiento crítico en el que se entablan relaciones con el mundo, el conocimiento y el sujeto. De este modo, propone unas habilidades fundamentales para su desarrollo: la crítica, la reflexión, la investigación y la corrección. Además, esta postura ha sido bien desarrollada por otros autores que desde sus miradas intentan agregar cuestiones a esta definición. Bernal, Gómez e Iodice (2019, p. 194) presentan algunas miradas actuales:

El Pensamiento Crítico (PC) ha sido definido como un pensamiento reflexivo y razonable que permite mayor eficacia en la ejecución de tareas (Tamayo, 2014); propiciando al sujeto cuestionarse sobre la validez y fundamentación de las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos (Lozano, 2016); de esta manera, se evalúa constantemente sobre la pertinencia de la información que puede aprender el estudiante, al juzgar su utilidad y analizar las posibilidades de su aplicabilidad (Magno, 2010).

Morales (2014) plantea que el PC hace referencia a ejercicios de cuestionamiento y de valoración, que permiten tomar una posición con respecto a un hecho. Thagard (2011) argumenta que la pedagogía del PC tiene que ser sensible a las ideas de la psicología del razonamiento ya que las herramientas de la lógica formal e informal no bastan para inculcar el PC y evitar los sesgos cognitivos que pueden suceder cuando el sujeto automatiza sus estrategias lo que produce resultados mejores o deficientes si el costo cognitivo incrementa (Maynes, 2017; Mercier & Sperber, 2011).

Como se puede ver, todas estas miradas son muy cercanas a lo que propone Lipman, sobre todo en lo fundamental. Sin embargo, hay que reconocer algunos aportes: la eficacia en la ejecución de tareas, la acción, la aplicabilidad y la automatización. Cuestiones que no estaban fuera del planteamiento de Lipman pero que sí acercan más este concepto a la educación como práctica social, no solo desde una mirada del docente sino también para los estudiantes.

En conclusión, el pensamiento crítico está fundamentado y estudiado teóricamente y fundamentado en la praxis. Esto significa que dentro de la escuela debe ser un proceso práctico. No obstante, como afirma López (2013, p. 55):

Si bien el desarrollo del pensamiento crítico es una meta educativa de incuestionable validez, preocupa que en la práctica no se lleve a cabo la integración de estrategias de pensamiento crítico en el currículum ordinario ni se promueva el uso de la capacidad crítica en los alumnos.

Aunque es una mirada bastante dramática, hay que reconocer que tiene algo de razón, por esto, es importante destacar algunas técnicas que este autor retoma y que pueden enseñarse dentro del aula: “mantener la mente abierta, búsqueda de personas y la evaluación de los propios pensamientos y creencias. Además se trata de propiciar un ambiente adecuado para la reflexión y expresión de argumentos” (p. 56-57). Por esta razón, las preguntas que plantea esta conceptualización es ¿cómo construir o desarrollar el pensamiento crítico? ¿Cómo medir el desarrollo del pensamiento crítico?

2.3.1. La construcción del pensamiento crítico

Alejándose un poco de la mirada de Lipman para pensar en un escenario práctico, se retoma a Villarini (2004), quien habla de que la organización del sistema de pensamiento comprende tres subsistemas íntimamente relacionados: sistema de representaciones o codificación, sistema de operaciones y el sistema de actitudes. Define, además, tres niveles del pensamiento. El primero, el más básico, ocurre cuando se hacen las cosas sin pensar se denomina pensamiento automático. El segundo, el pensamiento reflexivo o sistemático es el que nos permite resolver un problema y es básicamente instrumental, se podría resumir en el pensar para reproducir un producto (p. 38-39). El tercero y más complejo de desarrollar, el pensamiento crítico, “la capacidad del pensamiento para examinarse y evaluarse a sí mismo (el pensamiento propio o el de los otros), en términos de cinco dimensiones”: lógica, sustantiva, contextual, dialógica y pragmática (p. 39). Como se puede leer esta clasificación de Villarini incita a pensar en que el pensamiento podría “construirse” escalando a través de cada nivel.

Por consiguiente, si se relaciona la visión tecnicada de la construcción de una casa con la construcción del conocimiento y el arte de la albañilería con el paso a paso de la Investigación Acción (IA), se podría definir un proceso de construcción del pensamiento crítico.

De tal manera, lo primero que debe hacerse es la definición del terreno donde se va a construir. En este sentido, al trabajar con seres humanos, el pensamiento y la acción son los escenarios a intervenir, lo que significa que se debe tener clara toda la información previa: el contexto social y cultural como documentación previa; el contrato de aprobación, componente ético y necesario; “las capacidades cognitivas, relacionales, emocionales, afectivas, valorativas” (Mejía, 2020); y el reconocimiento de las habilidades específicas como la creatividad, intuición, reflexión, pensamiento lógico, sensibilidad y observación. Todo como el primer paso del proceso de construcción denominado fase previa, donde se desarrollan los diseños, planos, permisos y presupuestos.

En esta primera parte se examina, excava y limpia, en sí, se comienza a generar la transformación. Además, se inicia con los cimientos, cuyo objetivo es ayudar a generar un ambiente y escenario propicio para la reflexión y expresividad. Esta parte del proceso es sumamente importante, porque es aquí donde se hace el diagnóstico y se sientan las bases para el resto del trabajo.

La mano de obra es el docente como pedagogo crítico. “Actúa como un mediatizador entre la experiencia, necesidades, intereses y capacidades que trae el estudiante al proceso de aprendizaje y la experiencia que está contenida en los conceptos, procesos y valores, es decir cultura, de las materias académicas” (Villarini, 2004, p. 44). Además, como eje importante de la formación del pensamiento crítico, el maestro debe recurrir a algunas capacidades y habilidades específicas para tal labor. De acuerdo con el pensamiento, debe regirse por la crítica, como plantea Popper una forma de alcanzar el conocimiento, porque los prejuicios alejan del saber; y guiarse por el interés liberador de Habermas, cuya finalidad es la

emancipación. Respecto a la práctica, el ser humano como el estudiante, debe tener en cuenta las competencias, relacionadas con el hacer; las capacidades, íntimamente ligadas al ser; y las habilidades que permiten el saber (Hoyos, 2011). Según Facione (2007, p. 3) “lo que los expertos consideran como lo esencial del pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación”.

Para Zambrano, la pedagogía, en el horizonte de las ciencias de la educación, va a constituirse “en relación con el saber; la pedagogía articula tres dimensiones: 1) Práctica. Visible a través de los aprendizajes y la instrumentación de los procesos de enseñanza. 2) Filosófica. Terreno donde el/la pedagogo/a reflexiona los valores y las finalidades de la educación. 3) Política. A través de la cual defiende sus ideas y lucha en favor de una educación profundamente humana. Los problemas políticos de la escuela, los puntos de vista sobre el fracaso escolar o la lucha en favor de la ciudadanía, afectan las otras dos dimensiones, las cuales son dialécticas y delimitan la identidad de la pedagogía, con lo cual puede decirse que el/a pedagogo/a es una persona práctica de los aprendizajes, alguien que reflexiona los problemas de la enseñanza (poder, resistencia, norma, distancia, gesto) y tiene una actoría política que lucha, cueste lo que cueste, en favor de una mejor educación para los otros, su terreno es la escuela, su sujeto la infancia y su instrumento los saberes. (Mejía, 2020, 253)

También, para llevar a cabo cualquier obra de construcción, es necesario definir los materiales y herramientas requeridas. Al ser una construcción primero del pensamiento se debe tener en cuenta una herramienta fundamental: la reflexión, no se trata entonces de un mero punto de vista, sino de una reconstrucción de la cultura y de la sociedad, teniendo en cuenta la historia (política y económica), el lenguaje, la experiencia dentro de un contexto, entendido desde los territorios y las relaciones con el otro, con la comunidad y con la naturaleza. Existen, de igual manera, otros requerimientos no menos importantes, como son los

espacios físicos de formación, el acceso a la información, el mismo acceso a la educación y demás condiciones que posibiliten la labor educativa.

Para finalizar, como en toda obra se afianzan todos los detalles, que según la IA se denomina reflexión–evaluación, que permite que los participantes reflexionen y creen conciencia sobre los problemas que enfrentan respecto a sus prácticas sociales y educativas (Kemmis y McTaggart, 1988). Por ende, la construcción del pensamiento crítico se fundamenta en tres ejes fundamentales dentro del proceso educativo: la formación del docente como pedagogo crítico, las condiciones específicas y necesarias para un desarrollo óptimo de las capacidades y el reconocimiento de las subjetividades que permiten la diversidad.

2.3.2. El Modelo: ¿cómo medir el pensamiento crítico?

Una mirada muy interesante, sobre todo pensando en cómo evaluar el desarrollo del pensamiento crítico, es la de Bezanilla et al. (2018), quienes proponen y elaboran un modelo para el pensamiento crítico. “Este modelo sugiere que pueden organizarse actividades que supongan el nivel de complejidad descrito y cabe deducir que el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante implica seguir un recorrido” (p. 111).

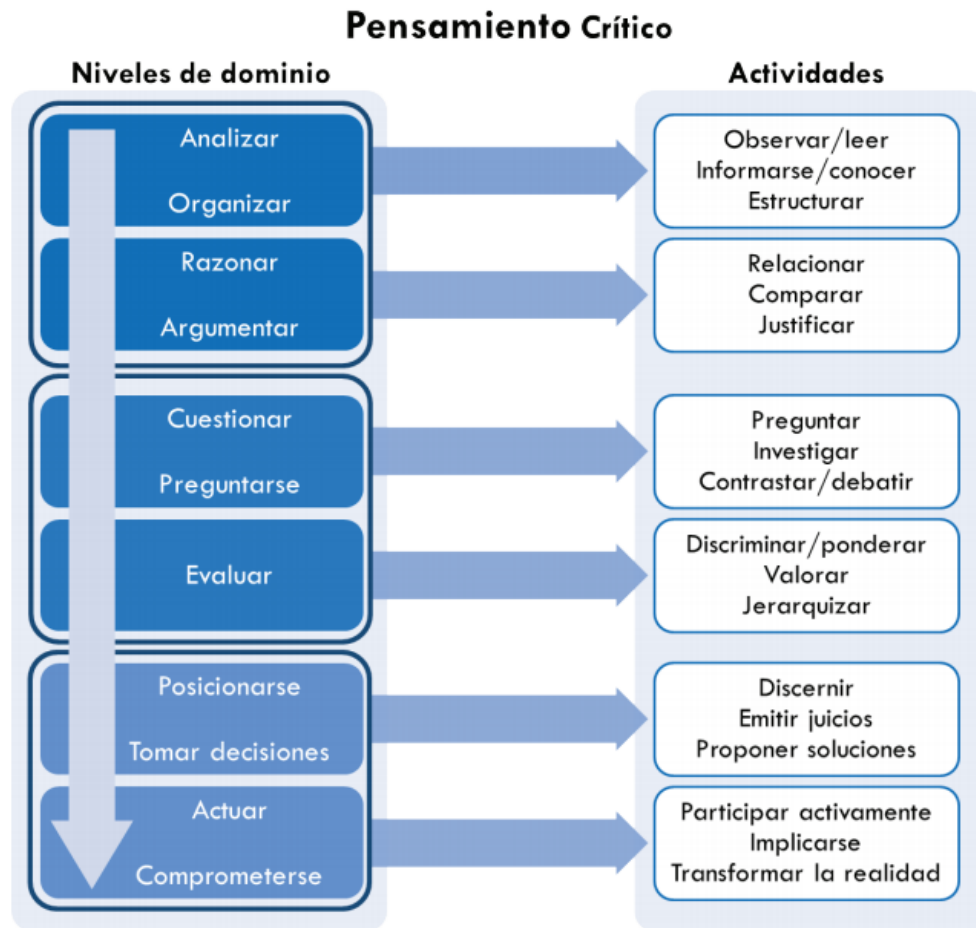


Figura 3. Modelo de pensamiento crítico propuesto por Bezanilla, Ruiz, Nogueira, Arranz y Campo (2018). Fuente: Bezanilla, Ruiz, Nogueira, Arranz y Campo (2018, p. 111).

Como podemos ver, este esquema tiene mucha relación con lo propuesto anteriormente. Contiene las ideas de Lipman del criterio que se ve reflejada en la parte de análisis y organización y de posicionarse y tomar decisiones, dos partes de la columna derecha; el contexto, relacionado con el observar/leer, informarse/conocer y estructurar de la columna izquierda; y la autocorrección, que se fundamenta en cuestionar, preguntarse y evaluar de la columna derecha.

Además, pensando en los aportes de los otros autores mencionados y que aportan a la teorización del pensamiento crítico, cabe destacar que este modelo se pensó desde la práctica

educativa, lo que significa que de antemano se relacionó con la acción. En este sentido, el desarrollo de tareas está planteado desde la formulación, ya que se puede ver en el cuadro mediante flechas como un paso a paso de una acción educativa. La investigación y/o indagación, fundamental para todos los autores, se puede ver específicamente en la columna de la mano derecha al lado de preguntar y contrastar/debatir. La adecuación, un tema complejo ya que tiene que ver más con la vida de los estudiantes tanto afuera como adentro de la escuela, se presenta con el actuar y el comprometerse, parte que guía la participación activa, el compromiso y a la transformación de la realidad.

Como podemos destacar en este modelo, se tiene en cuenta y se relacionan propuestas teóricas como el interés emancipador de Habermas y la visión de la transformación de la realidad de las pedagogías latinoamericanas con estrategias prácticas como la observación, la investigación, la estructuración y la participación. Además, propone un acercamiento a cómo evaluar el pensamiento crítico, ya que propone subcategorías medibles y observables dentro del proceso formador. Por consiguiente, se hace a partir de dos instrumentales: por un lado, por medio de una rúbrica que se usará para el análisis de los textos producidos por los estudiantes, donde evalúa el uso o no de herramientas de investigación; por el otro lado, a través del diálogo con los estudiantes en los grupos focales, donde se destacan sus opiniones, reflexiones y procesos de autocorrección y edición textual.

3. Metodología

3.3. Paradigma, enfoque y tipo de investigación

Este proyecto se enmarca dentro de la investigación cualitativa, la cual permite analizar diferentes prácticas y experiencias, en este caso, respecto a la producción textual, las competencias comunicativas y la relación de estas con el pensamiento crítico. En este tipo de investigación “el investigador además de descubrir y explicar, debería comprender el sentido que el actor social construye en relación a sus acciones que siempre tienen como referencia a otro actor social” (Capocasale, 2015, p. 123). Además, “los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 20).

Se podría decir, además, que el enfoque cabe dentro de las ciencias críticas. Teniendo en cuenta: la importancia de la autonomía, pensada desde la voluntad y la conciencia; la autorreflexión, como fundamento para el conocimiento y basada en el interés por la autonomía; y la emancipación, que permite la verdadera reflexión (Carretero, 2006). Viendo esta idea de una manera más práctica, según Cebotarev (2003) este enfoque:

Señala la necesidad de contextualizar la investigación, tanto en términos temporales como espaciales, legitima el uso de métodos de investigación múltiples; incluye la subjetividad en su preocupación por los actores humanos y su conciencia; propone que la acción humana puede transformar las estructuras sociales (empoderamiento) y sienta las bases para las relaciones diferentes entre los miembros de la naturaleza humana. (p. 23)

Por otra parte, el diseño se enmarca en la Investigación Acción (IA). En consecuencia, se centra en la mejora de la práctica, teniendo en cuenta no solo los resultados sino el proceso

(Moreira, 2002). En este sentido, Elliott (2000), afirma que este tipo de investigación “analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores” (p. 24), lo que permite que los participantes reflexionen y creen conciencia sobre los problemas que enfrentan respecto a sus prácticas sociales y educativas (Kemmis y McTaggart, 1988). Por ello, no se puede olvidar, que este tipo de metodología trata de dar una interpretación de la realidad a través de la mirada de los participantes, así que se presenta como una metodología igualmente flexible. Como afirma Bausela (2004) se podría decir que esta investigación “se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión–evaluación” (p. 6).

3.4. Etapas del diseño investigación acción

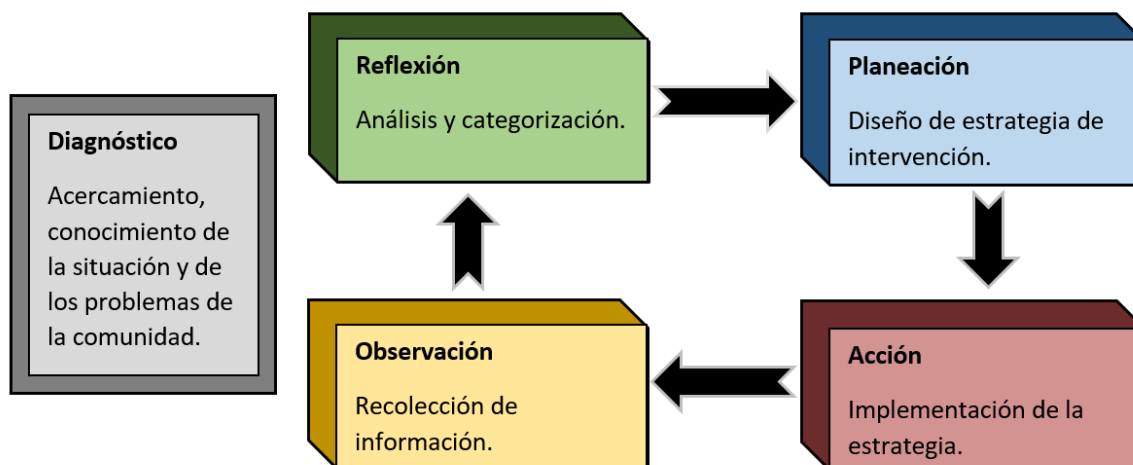


Figura 4. Diseño metodológico. Creación propia.

3.4.1. Diagnóstico

De acuerdo con las fases de toda investigación acción, el primer momento es la realización de un diagnóstico que permita acercarse al problema a tratar. Entonces, se hizo la revisión de documentos oficiales sobre los derechos básicos de aprendizaje (DBA) del área de Humanidades, tanto de lenguaje como de ciencias sociales; también se tuvieron en cuenta los

lineamientos de calidad del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) y las matrices referencia de las pruebas Saber. Además, al ser docente activo de la institución y de los estudiantes a investigar desde años anteriores, se pudo realizar una lectura del contexto escolar mediante la observación del desempeño de los estudiantes en cuanto a la producción textual y el pensamiento crítico. La aplicación de una guía-taller sirvió de diagnóstico, esta guía se explicará detalladamente más adelante.

3.4.2. Contexto de la investigación.

En general, los participantes habitan la Antonia Santos y algunos barrios circundantes a esta urbanización de interés social de la ciudad de Tunja. Esto significa que en su mayoría residen en sectores de estratos 1 y 2 del casco urbano de la ciudad. Solo una alumna vive en Soracá, un municipio a 10 minutos de la única sede de la institución. Cabe destacar que comenzó como un proyecto presencial, pero por los inconvenientes de la pandemia por el virus Covid-19 y por el prolongado aislamiento obligatorio y preventivo gran parte del proceso de intervención se realizó de manera virtual.

En relación con los grupos familiares, provienen tanto de familias nucleares como disfuncionales. La situación de empleo en la que se mueven los padres son, básicamente, empleadas domésticas, mecánicos, vendedores ambulantes, vendedores de la plaza de mercado, ayudantes de construcción y un porcentaje más o menos bajo de mujeres trabajadoras sexuales. De acuerdo, a las encuestas de psicoorientación cerca de la mitad de los estudiantes practican alguna actividad deportiva. Sin embargo, la comunidad presenta algunos problemas de pandillismo, drogadicción y violencia intrafamiliar de tipo sexual.

Respecto a la Institución Educativa Gimnasio Gran Colombiano, fue fundada en 1948 por Luis Alejandro Eslava Daza, rector hasta el año 1956, con el nombre de “Instituto Gran Colombia” bajo Licencia de Funcionamiento con Resolución N° 1227 de 1949. En esta época la

institución funcionaba en una edificación antigua perteneciente a la Curia Arzobispal de Tunja, ubicada entre las calles 16 y 17, y la Carrera 9. A partir del año 2006 hasta el 2019 tomó en arriendo la edificación contigua a la mencionada. Desde inicios del año 2020 se ubica dentro de la urbanización Antonia Santos.

Aunque funcionó por más de 60 años el Instituto Politécnico Gran Colombiano como entidad de carácter privado, la Alcaldía Mayor de Tunja, bajo la dirección de Benigno Hernán Díaz Cárdenas, mediante Resolución N° 026 de enero de 2006, autorizó la iniciación de labores de la institución como entidad estatal, con el nombre que actualmente lleva.

En este momento, cuenta con 35 docentes, tres profesionales de apoyo sicosocial, tres directivos docentes y ocho empleados administrativos que atienden cerca de 900 estudiantes. Además, ofrece los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica. También, gracias a la Resolución de aprobación de estudios N° 503 del 24 de octubre del año 2007, otorga certificados de Educación Básica y Títulos de Bachiller Técnico con Especialidad en Atención Básica en Salud; Bachiller Técnico con Especialidad en Producción Artística y Artesanal; Bachiller Técnico con Especialidad en Comercio y Bachiller Técnico con Especialidad en Ciencias naturales con énfasis en: análisis de aguas residuales, análisis de muestras de carbón y medio ambiente. Del mismo modo, ofrece educación básica y media académica para adultos en Ciclos Lectivos Especiales Integrados.

3.4.2.1. Participantes

Para la aplicación de la fase de diagnóstico de este proyecto se seleccionaron 68 estudiantes, de los dos cursos de grado noveno, último grado de la básica secundaria, de la Institución Educativa Gimnasio Gran Colombiano del municipio de Tunja, Boyacá. Como se pudo registrar los jóvenes se encuentran en edades comprendidas entre 14 y 18 años. Son individuos que transitan la etapa de adolescencia.

Para la fase de intervención se redujo este grupo pensando en la facilidad respecto al trabajo virtual, ya que no todos tenían la posibilidad de acceder a herramientas digitales de investigación y a herramientas tecnológicas que permitieran un acompañamiento más adecuado pensando en el tipo de proyecto. Entonces, al final se creó un grupo editorial donde participaron 20 estudiantes, 12 del grado noveno A y 8 del grado Noveno B.

3.4.3. Planificación

Esta etapa de planeación se realizó a partir de una estrategia didáctica donde se implementaron una serie de herramientas de trabajo didáctico, esto ayudó a que el proceso fuera continuo y se pudiera evaluar a medida que pasaba el tiempo; esta metodología se fue transformando a medida que avanzaban las actividades, así que fue acorde con las necesidades del proceso educativo.

3.4.3.1. Estrategia didáctica

Pensando en la estructuración de un proceso educativo claro y oportuno se pensó en el desarrollo de unas actividades formativas participativas. La idea fue pensar en unas fases debidamente organizadas donde el estudiante pudiera entablar relaciones entre cada una de las actividades propuestas. Por ende, para el diseño de la estrategia didáctica, se tuvieron en cuenta los planteamientos de Izquierdo e Izquierdo (2010, p. 112-115), quienes presentan un enfoque interactivo y estructuran la práctica y el desarrollo de la experiencia de la siguiente manera:

Organización: con el objetivo de consolidar los grupos focales y facilitar el manejo y las interacciones con los participantes se conformaron dos grupos de 10 estudiantes. Para la conformación se realizó una reunión con la totalidad de los participantes quienes a través del diálogo hicieron la distribución; del mismo modo, teniendo en cuenta los horarios de clases y la disponibilidad se establecieron unos horarios semanales para la realización de las reuniones.

Tareas académicas y actividades: esta etapa ocupó la mayor parte del tiempo de intervención y requirió mayor esfuerzo de parte de los estudiantes; además, permitió la recopilación de información y de datos. De acuerdo con Izquierdo e Izquierdo (2010, p. 113), las actividades se pueden dividir en cuatro subgrupos: de inicio, para sensibilización y motivación; de desarrollo, para familiarizarse con los aspectos claves del trabajo; de síntesis, para el desarrollo de competencias; y de reflexión, para pensar en los conocimientos adquiridos y los retos. También, el diseño instructivo de estas autoras recomienda tres fases: Fase de implicación-activación, Fases de profundización – transformación y Fase de reflexión global.

Se debe agregar, que la estrategia didáctica fue fundamental, sin embargo, a medida que avanzó el proyecto se fue transformando en algo más amplio. Por un lado, se convirtió en un proyecto pedagógico: tuvo en cuenta el currículo, las necesidades de los estudiantes, los intereses de la institución y de la comunidad, además, fue innovador, colectivo y pertinente (Carrillo, 2001). También, se pudo reconocer como una intervención social (Fontanova, 2007): se realizó de manera formal y organizada, gracias a los estudiantes se convirtió en un proyecto editorial con responsabilidades y objetivos claros; respondió a una necesidad social específica, no solo educativa, ya que pretendía representar los territorios y dar voz a una comunidad particular; incidió en la interacción entre estudiantes y con el entorno; y aspiró a una legitimación pública o social, se propuso la creación de un medio impreso o digital, un periódico estudiantil o revista.

3.4.4. Acción y observación

En este momento de la investigación se llevó a la práctica aquello planeado en la estrategia didáctica desarrollada en la planeación y pensada después del diagnóstico, cabe destacar que como en todo proceso se reconocieron los aciertos y dificultades del plan de acción desde el primer momento de la implementación. Además, se puso en práctica, a través de una experiencia real, lo estudiado en la teoría.

Esta investigación aparece gracias a la necesidad de explicar y entender una situación real de una comunidad particular y, por tanto, los datos surgieron de las relaciones e interacciones que se presentaron en el aula: maestro-estudiantes, maestros/estudiantes- conocimiento y participantes- contexto. Esta mirada es importante porque el proceso de enseñanza y aprendizaje se construye mediante estas relaciones y permite que todos los sujetos participen activamente del proceso y reconozcan el conocimiento desde cada una de sus miradas.

Por otra parte, aunque IA ofrece la posibilidad de usar una amplia variedad de mecanismos de recolección y análisis de la información, para esta investigación se seleccionaron algunos instrumentos que permitieron recolectar información de manera simultánea tanto de la práctica educativa como de los procesos de producción escrita. En este sentido, teniendo en cuenta la problemática particular que se estaba estudiando, se usaron los siguientes instrumentos:

3.4.4.1. Guías de aprendizajes

El diseño de las guías de aprendizaje para la formación en la modalidad virtual que exigió la educación en época de pandemia por el virus covid-19 o SARS-CoV-2, teniendo en cuenta que la investigación se hizo dentro de la clase de Lengua Castellana, se realizó con base en las especificaciones y requerimientos del Ministerio de Educación Nacional y la Institución Educativa Gimnasio Gran Colombiano de Tunja.

Tabla 2

Estructura guía de aprendizaje

| Contenido | Definición |
|--------------------------------|---|
| Estándar Básico de Competencia | “Son criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestros niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en |

| | |
|-----------------------------------|--|
| | capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles” (MEN, 2004, p. 5). |
| Derechos Básicos de Aprendizaje | “Conjunto de aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar, desde transición hasta once” (MEN, 2016, p. 5). |
| Competencias | Son conocimientos, destrezas y actitudes para manejarse en las sociedades actuales (Reyzábal, 2012). |
| Objetivo | Conjuntos de conocimientos, aptitudes o conductas que los estudiantes deben aprender, comprender y/o ejecutar. |
| Resultado de aprendizaje esperado | Habilidades y contenidos que los estudiantes deben lograr y hacia los cuales orientar su trabajo. |
| Fundamentación teórica | Revisión crítica y explicación de los elementos teóricos que sirven de marco de referencia en la guía. |
| Actividad | Parte práctica de la guía, el quehacer del estudiante. |
| ¿Cómo entregar la evaluación? | Explicación de la forma de presentar el desarrollo de la actividad. |
| Criterios de evaluación | Principios, normas o ideas de apreciación respecto a los cuales se emite un juicio valorativo sobre el objetivo evaluado. |

Elaboración propia.

3.4.4.2. Modelos de observación y seguimiento del proceso

Como en toda investigación acción, las preguntas y problemas que emergen en cada etapa del proceso sirven como herramientas de mejora en el diseño de las actividades futuras. Por tanto, para agrupar esta información se usó un modelo de seguimiento del proceso de cada estudiante. Este incluía el nombre del estudiante, sus inquietudes, la descripción del proceso

de revisión, corrección y evaluación, además de los comentarios y aportes que se hicieron por correo electrónico, WhatsApp, Classroom y llamadas telefónicas.

El grupo focal: este instrumento permitió construir mejores interacciones, entonces, el objetivo fue permitir el diálogo no solo investigador-participante sino también participante-participante e investigador y participante con los productos textuales. Cabe destacar que “cualquier discusión grupal se puede denominar grupo focal (algunos autores lo traducen como grupo de discusión) en la medida en que el investigador estimule activamente la interacción del grupo y esté atento a ella” (Kitzinger y Barbour, 1999, p. 20). Como lo confirma Torres (1998, p.106) este instrumento

es una modalidad de entrevista la cual es un medio para recolectar, en poco tiempo y en profundidad, un volumen significativo de información cualitativa, a partir de una discusión con un grupo de seis a doce personas, quienes son guiadas por un entrevistador para exponer sus conocimientos y opiniones sobre temas considerados para el estudio.

Por consiguiente, se crearon dos grupos focales que se reunieron de manera virtual, se usaron plataformas digitales que permitieron la comunicación sonora y visual y la exposición de los textos realizados por los estudiantes.

Planeadores: en primera medida, tenemos que entender, de acuerdo con Gutiérrez (2001, p. 45), que “la planeación, y en especial la educativa, es una actividad inherente al ser humano, por lo que su estudio y comprensión debe partir de una visión humano-social”, en este sentido y según el mismo autor, esta “se asume desde tres ámbitos: el teórico, el metodológico y el técnico” (p. 45). Además, cabe destacar su importancia dentro del ámbito educativo,

tanto si se piensa en la programación macro como en el nivel micro, como auxiliar en el desempeño de la labor docente en los escenarios previstos por la organización escolar.

En ambos casos se trata de elementos clave a investigar, sobre todo en la perspectiva de comprender mejor desde el diseño hasta la puesta en marcha de la planeación, y de orientar las acciones futuras. (Rueda, 2011, p. 3)

Por ende, se trató de realizar unos planeadores y una planeación pensando en lo que plantea Gutiérrez (2001): Integral, tratando de abarcar el medio social como el institucional; participativa, incentivando a que los estudiantes participaran activamente del proceso; y estratégica, creando “condiciones y medios necesarios para llevar a cabo, a mediano plazo, planes y programas trascendentes” (p. 66) para la investigación como para la institución.

Así, los planeadores fueron fundamentales para organizar el paso a paso de la intervención, la construcción de guías de trabajo y el desarrollo de actividades, todo pensando en el objetivo de la investigación y la acción.

Rejilla de evaluación textual: esta se construyó para poder evaluar los textos producidos por los estudiantes; se fundamentó en las características del reportaje y se pensó de manera completa y teniendo en cuenta las capacidades escriturales de los participantes. Entonces, la construcción se hizo tipo rúbrica y contó con tres estatus: reportaje como tipo de texto, competencias de la producción textual y el componente social encaminado al pensamiento crítico; además, se establecieron cuatro niveles de valoración: excelente (4), bien (3), regular (2), necesita mejorar (1).

3.4.5. Reflexión-evaluación

El último paso metodológico de la IA es la reflexión, en donde se analiza la información y los datos obtenidos a través de la experiencia de la práctica educativa. El primer reto fue la categorización y la organización, lo que permitió la definición de categorías generales, subcategorías y unidades de datos. Todo este proceso se hizo a través de la implementación de matrices de análisis.

Al centrarse esta investigación en un fenómeno observable dentro de un contexto particular, fue indispensable definir los datos a registrar dentro del entramado de información extraída del proceso investigativo (Romero, 2005). Por esta razón, en la siguiente tabla, se hace un desglose de las categorías, subcategorías y unidades de análisis. Es preciso mencionar que, según Galeano (2004), “las categorías se entienden como ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos” (p. 40). Lo cual permite, de acuerdo con la misma autora, “visualizar la emergencia de estructuras, lógicas, significados, patrones y casos atípicos “implícitos” en el material recopilado” (p. 40).

Tabla 3
Categorías de análisis

| Categoría | Subcategoría | Unidad de análisis |
|---------------------------|---|--|
| Producción escrita | <ul style="list-style-type: none"> • Entorno de la tarea • Competencias: sociolingüística y Sociocultural | <ul style="list-style-type: none"> • Objetivo del texto. • Pertinencia del tema. • Variedad lingüística adecuada a la tarea (formal o informal). |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Memoria a largo plazo • Competencia discursiva | <ul style="list-style-type: none"> • Progresión y coherencia de la información. • Mecanismos de cohesión: conectores y organizadores textuales necesarios. • Estructura textual: organización en la estructura que corresponda al género tratado. Debe respetarse la estructura textual del texto solicitado, ya sea una narración, una exposición, etc. • Organiza global como una sola unidad de sentido. • Selección y desarrollo de la información. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Memoria activa • Competencia lingüística | <ul style="list-style-type: none"> • Léxico: la utilización de un léxico ajustado al tema solicitado. • Gramática: si se utilizan estructuras gramaticales y sintácticas correctas y variadas. • Ortografía: si se respetan las normas ortográficas básicas. |

| | | |
|----------------------------|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Motivación/emoción • Competencias: de aprendizaje, afectiva y comportamental | <ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento de metas. • Autonomía. • Adaptación al trabajo propuesto. • Actitudes. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Procesos cognitivos • Competencias: cognitiva y estratégica | <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de textos. • Reflexión (Planeación y revisión/edición). • Producción del texto (Transcripción). |
| Reportaje | <ul style="list-style-type: none"> • Características • Estructura • Redacción | <ul style="list-style-type: none"> • Veracidad y credibilidad. • Manejo de técnicas discursivas. • Habilidades: descriptiva, explicativa, informativa, narrativa. • Capacidades: analítica, comparativa e interpretativa. • Utilización de herramientas de investigación: entrevista, observación, manejo de fuentes de información. |
| Pensamiento crítico | <ul style="list-style-type: none"> • Criterio • Contexto • Autocorrección | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidades: analítica, comparativa e interpretativa. • Discernir, emitir juicios y proponer soluciones. • Preguntar, investigar y contrastar información. • Revisar/editar: discriminar, valorar, jerarquizar. • Interacción y participación activa. • Construcción de significados propios. |

Fuente: Elaboración propia. A partir del marco teórico.

Otro proceso importante que se hizo fue la transcripción de las secciones donde se llevaron a cabo los grupos de discusión. Además, gracias a los procesos de producción textual de reportajes, entrevistas e investigaciones de los estudiantes resultaron documentos de análisis.

Es importante enfatizar que todos estos datos dieron forma a la investigación y ofrecieron una gran cantidad de posibilidades de análisis constantes que, mediante su

interpretación basada en los objetivos propuestos y en la categorización, permitieron alcanzar los resultados que se presentan a continuación.

4. Escribiendo realidades a través del reportaje

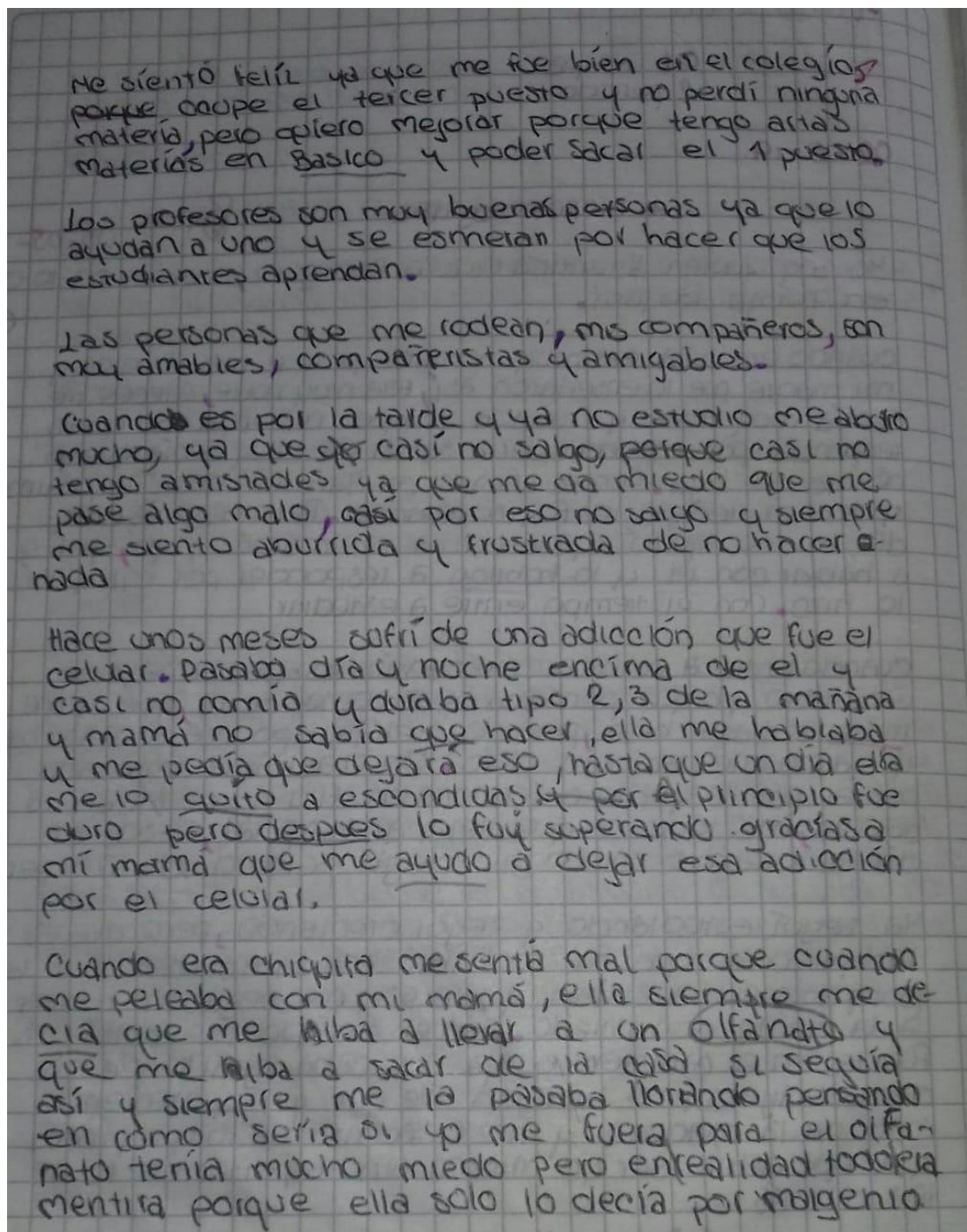
Gracias a los modelos de observación y seguimiento del proceso, las reuniones con los grupos focales, el registro documental y los trabajos de los estudiantes, este capítulo narra y analiza la experiencia vivida en esta investigación. Por ende, se realiza una reconstrucción de la misma, se analizan los productos textuales resultantes del proceso creador de reportajes y entrevistas y se discute sobre el desarrollo o no de las habilidades que llevan a la construcción de pensamiento crítico. Es importante destacar que el análisis se llevó a cabo relacionando estos grupos de información con las categorías del marco teórico. Por último, se buscan puntos de encuentro entre los momentos anteriores y se explica el nivel de cumplimiento de los objetivos propuestos.

4.3. Una descripción general

La búsqueda por mejorar las prácticas y procesos de la producción escrita y el pensamiento crítico en los estudiantes del grado noveno de la I. E. Gimnasio Gran Colombiano, llevó a pensar en una propuesta de estrategia didáctica que permitiera trabajar una buena variedad de tipologías textuales y promoviera el acercamiento de los estudiantes a sus realidades, incentivando la investigación y estimulando las diferentes voces de los participantes. Esto fue considerado debido a diferentes experiencias que se dieron con los estudiantes en los grados anteriores.

Por un lado, se identificaron dificultades en el reconocimiento de los procesos de escritura y en las reglas formales de la lengua; por el otro, se reconocieron falencias en las diferentes áreas respecto al pensamiento crítico y las habilidades investigativas. También, en los diferentes proyectos educativos en el área de humanidades y lengua castellana, se observó que muchos de los estudiantes tuvieron mayor aceptación y compromiso con la producción de textos con contenidos más cercanos, como relatos de experiencias personales (anécdotas, autobiografías, pequeñas crónicas y relatos de vida), donde se pudo incentivar la investigación

social y personal, acercando a los estudiantes a sus condiciones familiares y situaciones de vida cotidiana que muchas veces eran pasados por alto.



Me siento feliz ya que me fue bien en el colegio porque ocupe el tercer puesto y no perdí ninguna materia, pero quiero mejorar porque tengo varias materias en Básico y poder sacar el 1° puesto.

Los profesores son muy buenas personas ya que lo ayudan a uno y se esmeran por hacer que los estudiantes aprendan.

Las personas que me rodean, mis compañeros, son muy amables, cooperativos y amigables.

Cuando es por la tarde y ya no estudio me aburro mucho, ya que casi no salgo, porque casi no tengo amistades ya que me da miedo que me pase algo malo, así por eso no salgo y siempre me siento aburrida y frustrada de no hacer nada.

Hace unos meses sufrí de una adicción que fue el celular. Pasaba día y noche encima de él y casi no comía y duraba tipo 2, 3 de la mañana y mamá no sabía que hacer, ella me hablaba y me pedía que dejara eso, hasta que un día ella me lo quitó a escondidas y por el principio fue duro pero después lo fui superando gracias a mi mamá que me ayudó a dejar esa adicción por el celular.

Cuando era chiquita me sentía mal porque cuando me peleaba con mi mamá, ella siempre me decía que me iba a llevar a un olfanato y que me iba a sacar de la casa si seguía así y siempre me la pasaba llorando pensando en cómo sería si yo me fuera para el olfanato tenía mucho miedo pero en realidad todo era mentira porque ella solo lo decía por malgenio.

Figura 5. Fragmento de una autobiografía de una estudiante.

Como se puede ver en el texto de la autobiografía, la propuesta no se centró solo en datos e información histórica de cada estudiante, permitió que ellos exploraran y expresaran sentimientos y emociones. Esto sirvió para que muchos de ellos realizaran textos más completos, con descripciones y narraciones más elaboradas y que dedicaran más tiempo a sus actividades. Sin planearlo se fortalecieron las competencias de aprendizaje, afectiva y comportamental, lo que Hayes (1996) denomina como Motivación/emociones. Por ejemplo, al comienzo el tiempo programado para el trabajo y la entrega era de dos semanas, sin embargo, a medida que compartían y leían algunos textos en el salón de clase, se necesitó más tiempo para complementar los trabajos, prolongando la actividad por mes y medio; esto permitió que se volviera a lo que Cassany (2016) llama una actividad intensiva, que ayuda a “fomentar hábitos, cambiar actitudes, desarrollar motivación, etc” (p. 94). Así, esta actividad ayudó a encaminar los nuevos proyectos educativos hacia historias reales y temas cercanos a los alumnos, propuestas que “coincidan con las necesidades y los intereses del aprendiz” (p. 100).

También, como se puede ver hay algunas anotaciones a lápiz, son las correcciones que hice como docente, estas se realizaron en compañía del estudiante y, en algunos casos, se revisaron los textos proyectados como imágenes en una pantalla para toda la clase; esto fue importante porque se trabajó los procesos cognitivos de los que habla Hayes (1996), especialmente la interpretación de texto y la reflexión, que respecto a las competencias comunicativas, abarcan desde la estratégica y la cognitiva hasta la lingüística y discursiva.

En consecuencia, surgió la idea de implementar un texto donde se pudiera escribir sobre temáticas cercanas a los estudiantes, que permitiera plantear situaciones reales de escritura y que se trabajara en un espacio prolongado de tiempo. Por esta razón, se buscaron teorías y propuestas metodológicas de la producción de reportajes y se planeó y construyó la estrategia didáctica para fortalecer y evaluar las falencias antes mencionadas.

Cabe destacar, que esta propuesta didáctica permitió una mejor organización del tiempo y de las actividades a realizar y una planeación más estructurada, no obstante, el reconocer cada fase facilitó el análisis continuo y el desarrollo de nuevas actividades acordes a las necesidades que se fueron presentando.

Por consiguiente, con base en el modelo de tres fases de Izquierdo e Izquierdo (2010) (implicación-activación, profundización–transformación y reflexión global), en los siguientes apartados, se tratarán de especificar más a fondo las actividades y guías de trabajo que se implementaron:

4.3.1. El recorrido

El proceso de inserción de la escritura del reportaje se hizo a través de una estrategia didáctica dividida en tres grandes etapas: 1. De acercamiento, análisis y producción escrita del primer reportaje, esta se tomó como prueba diagnóstica y tuvo como objetivo establecer cuáles eran los aciertos y falencias de los estudiantes respecto a la producción escrita del reportaje y el pensamiento crítico. 2. De apoyo y fortalecimiento, se basó en cuatro guías de trabajo encaminadas a conocer herramientas y desarrollar habilidades particulares para la creación del reportaje, como son: la observación, la entrevista, la investigación y las fuentes de información y los procesos de planeación y revisión textual. 3. Producción textual de un reportaje de acuerdo con lo aprendido.

Por ende, el primer paso fue la prueba diagnóstica, donde se introdujo el reportaje como nueva tipología textual. Esto se hizo en las primeras tres sesiones, a través de una actividad encadenada donde se propusieron tres guías: A. “Aprende analizando”, cuyo objetivo era la lectura de un reportaje de algún tema de interés del estudiante y su análisis mediante el diligenciamiento de una ficha de análisis donde se preguntaba por las partes, cualidades y características del reportaje y se incentivaba a la construcción de una opinión; B. “Planeando ando”, que pretendía que cada estudiante pensara y creara el plan textual para su primer

reportaje, esto se realizaba mediante un formato prediseñado para facilitar el trabajo de los participantes; C. “Represento mi territorio”, donde se redactaba el reportaje de acuerdo con el plan textual elaborado anteriormente, es importante destacar que se hicieron algunas recomendaciones en cuanto a la estructura textual: título, entrada, desarrollo y cierre.

En la segunda etapa, de apoyo y fortalecimiento, se aplicaron cuatro guías de trabajo: D. “Mira a tu alrededor”, un ejercicio de observación y descripción, donde los estudiantes escribieron lo más detalladamente posible su entorno cercano: su casa, su cuadra, su barrio; E. “Aprendamos a preguntar-conversar”, donde se planeó y organizó, a través de un formato, el desarrollo de una entrevista, la cual fue realizada por cada uno de los estudiantes; F. “Hay que leer”, un acercamiento a la investigación y al manejo y reconocimiento de las fuentes de información; G. “Reconozcamos nuestros errores y aciertos”, un ejercicio de revisión y corrección, se hizo mediante el intercambio de los textos producidos (el primer reportaje de la guía C., el texto descriptivo de la guía D. y la entrevista de la guía E.), permitiendo que los estudiantes revisaran los textos a sus compañeros y estos editaran a partir de las recomendaciones de los otros; cabe aclarar, se hizo una selección de los trabajos para entregar a los estudiantes y se compartió una rúbrica base para que hicieran el ejercicio.

Por último, la etapa 3 buscaba la escritura de un reportaje por parte de cada uno de los estudiantes, es importante decir que debido a la cuarentena exigida por la pandemia del covid-19 se recomendó que se trabajara sobre la cuarentena y la pandemia, podían ser investigaciones dentro del entorno familiar o sobre situaciones o seres cercanos. Este ejercicio de creación y escritura de un reportaje, pretendía que los estudiantes pusieran en práctica todo lo aprendido, así que se dio libertad a los estudiantes para que propusieran estructuras o se permitieran explorar sus voces como escritores. Entonces, la última guía: H. “Actuemos como periodistas” sirvió para hacer la evaluación final de la intervención y permitió, creando una especie de grupo editorial, entablar diálogos sobre los procesos de escritura y los aprendizajes adquiridos.

Cabe aclarar que cada una de las guías y actividades contó con el acompañamiento docente y el seguimiento del proceso educativo.

4.3.2. La forma

Los procesos de escritura con la experiencia de creación de los reportajes de los estudiantes y el análisis de estos textos mostraron algunas falencias y aciertos; además, permitieron manifestar, de alguna manera, la evolución en la implementación de la estrategia y el uso de nuevas herramientas de producción escrita.

Por consiguiente, se tomaron las dos grandes unidades de análisis que Arias (2012, p. 35) propone dentro de los procesos de escritura: el entorno de la tarea, que a su vez se divide en entorno físico y entorno social; y el individuo, que abarca cuatro subgrupos: motivación/emoción, los procesos cognitivos y las memorias activa y de largo plazo.

Así, respecto al entorno de la tarea y pensando en las competencias sociolingüística y sociocultural. A pesar de las peculiaridades del proceso educativo causadas por la pandemia del Covid-19, se trató de construir un escenario acorde a las necesidades de la estrategia didáctica y se tuvo en cuenta los factores sociales y físicos particulares, ejes esenciales para hacer entender la nueva situación comunicativa e integrar a los participantes a la misma; asimismo, para comprender el significado cultural que aportan estas nuevas formas lingüísticas.

De igual modo, se hizo un primer proceso de acercamiento al tema y de conocimiento del reportaje como tipología textual, permitiendo que los estudiantes desarrollaran nuevos esquemas de trabajo, se propusieran nuevos objetivos y reflexionaran sobre las creencias, predisposiciones y actitudes que tenían frente a la escritura; estrategia que permitió el trabajo de uno de los procesos cognitivos, denominado interpretación textual. También, respecto a la reflexión y la producción del texto como proceso, relacionado un poco esto con lo que propone Cassany (1999): planeación, textualización y revisión/edición, fue posible crear un formato de

plan textual, explicar el esquema textual e integrar herramientas de revisión y edición. Todo esto encaminado a fortalecer las competencias estratégica, cognitiva y comportamental.

Por ende, los datos que se analizaron son el resultado de tres grandes grupos: 1. Los textos escritos por los estudiantes, principalmente los reportajes de las guías C. y H., 2. El modelo de observación y seguimiento del proceso y 3. La transcripción de las reuniones de los grupos focales, los cuales se categorizaron de acuerdo con los modelos de dominio del pensamiento crítico propuesto por Bezanilla, Ruiz, Nogueira, Arranz y Campo (2018, p. 111): Análisis, Organización, Razonamiento, Argumentación, Cuestionamiento, Preguntas, Evaluación, Posicionamiento, Toma de decisiones, Actuar, Compromiso.

4.4. El aporte de la experiencia

4.4.1. El acercamiento: aprende analizando

El objetivo de esta primera parte era introducir el reportaje como eje temático y comenzar a trabajar la competencia sociolingüística y el entorno a la tarea, especialmente entender que los textos se producen de acuerdo con las reglas que rigen su uso, la situación comunicativa y los participantes en el acto comunicativo. Lo que permite entender que cada texto se enmarca dentro de un escenario particular de producción. De tal modo, el primer ejercicio consistía en la lectura de un reportaje de su preferencia, buscado en internet, diarios o revistas, para después diligenciar una ficha de análisis. Es importante aclarar que la guía de trabajo contenía toda la información teórica necesaria y un ejemplo explicativo de cómo diligenciar cada ítem, además, se dedicaron tres clases virtuales para explicar y hacer acompañamiento docente del proceso.

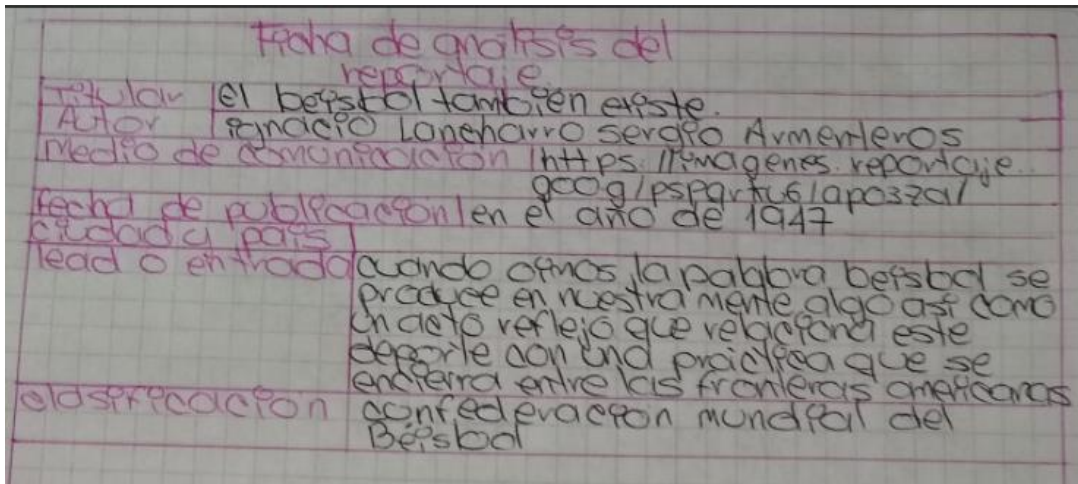


Figura 6. Primera parte de la ficha de análisis del reportaje.

Como se puede ver en la primera parte de la ficha de análisis, se preguntaba por los datos básicos del reportaje y por la clasificación, la cual se explicó en clase y se compartió en la parte teórica de la guía; sin embargo, fue donde se presentaron más dificultades y sobre el que más se preguntó. También, se presentaron muchos trabajos donde el análisis se hizo de noticias y no de reportajes, al preguntar por este tema muchos de los estudiantes afirmaron que era por la extensión, que las páginas web que se habían recomendado para escoger los textos contenían unos reportajes muy largos y por eso buscaron algunos más cortos.

De manera particular, este reportaje estaba publicado en un medio de comunicación español actual, aunque el estudiante pone la fecha de publicación en 1947, es un error, porque mirando el texto, aunque no tiene fecha se pudo inferir que es más reciente del 2010. También, se pudo ver que el reportaje es de interpretación y profundidad, ya que da cuenta de la situación del béisbol en Andalucía, España.

| Análisis del contenido. | |
|-------------------------|--|
| | Tema |
| Principal | cuando oímos la palabra béisbol se produce en nuestra mente algo así como un acto un deporte de muy interés. |
| Secundarios | - un militar a quien se le atribuye la invención de este deporte - es una invención popular. |
| | SUCESOS |
| Principal | algunas personas sacan su bate y su pelota a una tarde y se marchan a practicar su deporte. |
| Secundarios | - la pelota del Béisbol - campo de juego - Guante de Béisbol - bate |
| | fuentes |
| Personas | - mejores personas del béisbol - pedro pepe Carmelo Molina - Agustín Golden estubo a punto de conseguir el ascenso a Ustion de honor - Pedro seaprimis imano lo guerra. - Anuncion relacionados con el Béisbol |
| Documentales | - documentos sobre los mejores jugadores - normas de juego. |
| organizaciones | - organización mundial del deporte béisbol. |
| | Ambiente (lugar, época...) |
| Del suceso | federación española de béisbol y softball en el año 1947 |
| Entorno | el reporte trascurre sobre un militar llamado abier Doubleday a quien se le atribuye la invención de este deporte |

Figura 7. Segunda parte (análisis del contenido) de la ficha de análisis del reportaje.

En esta parte de la ficha se preguntaba por el contenido como tal, un análisis sobre la información que contenía cada reportaje. Las dificultades que más se presentaron fueron: diferenciar el tema de los sucesos y la clasificación de las fuentes. También, el reconocimiento del entorno fue muy complicado, se preguntaron muchas veces de qué se trataba ese ítem y a pesar de las explicaciones y los ejemplos no se logró que se diligenciara de la mejor manera. Hay que aclarar que se buscaba la descripción del ambiente donde se desarrollaban los sucesos y donde interactuaban los personajes. Esta dificultad también se presentó en la siguiente parte, donde la pregunta más hecha fue la diferencia entre entorno y contexto, algo entendible ya que son conceptos que se pueden considerar entrelazados. Sin embargo, la idea

del contexto al hacer parte de los elementos comunicativos (Figura 7) buscaba destacar esas circunstancias que daban significado al texto.

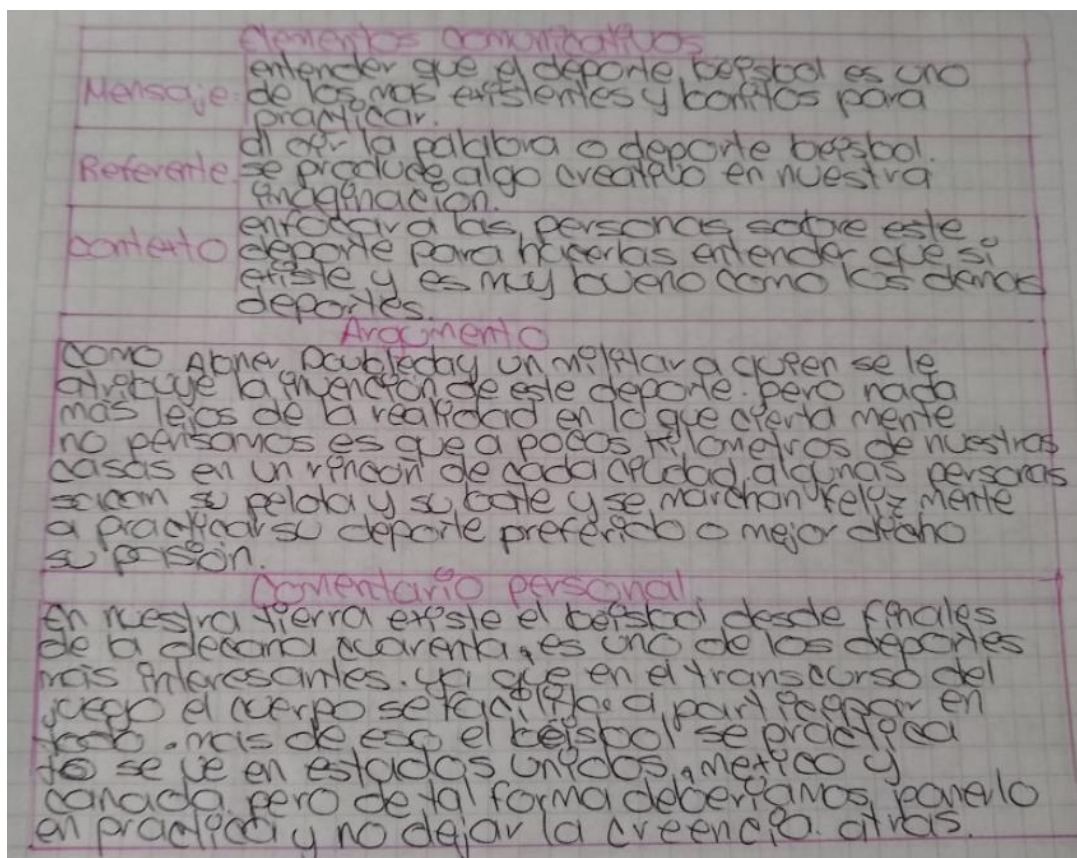


Figura 8. Última parte de la ficha de análisis del reportaje.

Adicionalmente, a los comentarios anteriores sobre el contexto y el entorno se trabajó bastante en el mensaje y el referente como ejes fundamentales de la comunicación. En este sentido, esta parte del trabajo se llevó a cabo en 6 clases virtuales a lo largo de dos semanas. Algo importante para esta investigación fue leer los comentarios personales sobre lo leído, que en muchos casos no tuvieron nada de personal y se centraron en hacer un resumen y fueron poco críticos y/o reflexivos.

Se reconoce que fue una actividad inicial compleja, sobre todo, porque agregaba muchos conceptos nuevos; no obstante, permitió conocer y discutir sobre los saberes previos de los estudiantes, reconociendo algunas cuestiones a trabajar (memoria a largo plazo).

4.4.2. Planeando ando

Teniendo en cuenta la escritura como proceso, de acuerdo con Hayes (1996), se debe tener en cuenta el entorno, las motivaciones y emociones, la memoria activa y a largo plazo y los procesos cognitivos, los cuales implican tres acciones denominadas interpretación del texto, reflexión y producción del texto. Estas acciones están relacionadas con lo que propone Cassany (2016), quién define los procesos de planeación, textualización y revisión/edición. De tal modo, se podría decir que la planeación es un proceso de reflexión y de interpretación del texto, donde se activa la memoria a largo plazo e incide el entorno a la tarea; la textualización está ligada con la producción del texto; y la revisión/edición, es una reflexión e interpretación del propio texto. Además, es importante aclarar que la motivación, las emociones y el entorno también inciden en todo el proceso.

Por esta razón, luego del primer acercamiento, en la tercera semana de la intervención, dentro de las clases de humanidades y lengua castellana, se realizó un nuevo ejercicio con el objetivo de comenzar a integrar los procesos cognitivos y la competencia estratégica. En este sentido, la guía de trabajo fue complementaria a la primera, contó con un formato de planeación textual dividido en tres partes: la primera descriptiva, preguntaba por el tema, las cualidades de los personajes y la representación del ambiente.

| Planeación | |
|---|---|
| Tema | COVID-19 EN CASA. |
| Personas descripción física y emocional | <p>MI HERMANO JORGE: Alto, Delgado, Alegre, Fuerte, Inteligente Piel Morena y muy unido con la familia.</p> <p>MI PAPÁ JAIRO: Alto, Gordo, Fuerte, Practica deporte todos los días ya que él es gran deportista, Unido, Alegre Y le gusta jugar mucho con la familia a pesar de que él tiene discapacidad visual.</p> <p>MI MADRE BLANCA: Baja, Gorda, Alegre, Colaboradora, Le gusta caminar y es muy unida con la familia.</p> <p>MI TIO SERAFIN: Alto, Delgado, Trabajador, Le gusta hablar cuando se siente aburrido, Le gusta ver televisión, Colaborador y Unido. </p> |
| Ambiente | <p>MI CASA: Ubicada en el Barrio Pinos de Oriente con dirección Mz 14 Casa 10, es un lugar donde hay mucho silencio y tranquilidad ya que no hay tanto ruidos, la casa es de un piso, cuenta con las cosas básicas para vivir y tiene una situación económica regular.</p> <p>BARRIO: En el barrio no ha habido casos de covid-19 a raíz de que la comunidad ha acatado las precauciones, en el barrio hay mucha unión y sin <u>infringen</u> normas hay comunidad que les llama la atención.</p> <p>ZONA VERDE: La zona verde lo cual es muy grande, pero ha surgido mucha unión para recolectar basura lo cual antes era muy contaminado y los animales ya disfrutaban de su zona (vacas), otras de las cosas que se han hecho es fumigar estas zonas ya que se generan insectos los cuales son malos para la comunidad.</p> |

Figura 9. Formato de planeación del primer reportaje, selección del tema y descripción de personajes y del ambiente.

Como se puede ver en la Figura 9, se propuso que se trabajara sobre la cuarentena por la pandemia del COVID-19. Hay que reconocer que el ejercicio de describir siempre obliga a los estudiantes a preguntarse por su entorno y su contexto cercano, que abrieran los ojos para conocer mejor su mundo. Fue interesante porque trabajó una de las habilidades que destaca Osorio (2018) dentro de las que hacen parte del reportaje como metodología de la investigación: la observación. También, permitió un mejor diálogo con los estudiantes, ya que en medio de las clases y asesorías virtuales la discusión se centró en el conocimiento de sus territorios, reconociendo y destacando parte del significado sociocultural de diferentes sistemas de imágenes que los estudiantes usaban; representaciones que no me eran conocidas por el

simple hecho de no ser parte de sus territorios, teniendo en cuenta que apenas llevaba un par años en la misma ciudad.

| Fuentes | |
|---|--|
| Entrevistas Selecciona algunas frases que te llamaron la atención. | <p>JAIRO: dijo que el encerramiento produce daños psicológicos y se pierde la noción del tiempo.</p> <p>LILIA GUEVARA: Dijo que si el encierro genera unión, pero que hay casos en los que genera violencia.</p> <p>JORGE: Dijo que nos permite reunirnos con la familia, jugar con ellos, pero que había que tener en cuenta que es muy difícil trabajar de forma virtual porque hay personas de bajos recursos.</p> <p>SERAFIN: Dijo <u>también la</u> comida que cultivan los campesinos ya se está acabando a raíz de la pandemia.</p> |
| Documentales | <p>DESCRIPCION: Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19).</p> <p>https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses?gclid=CjwKCAjw8J32BRBCEiwApQEKgdL1LmjS_lq_4nHd0l45EcMNnsZERJI74aLSWRrR9X94qglWAMb4zhoCqbEQAvD_BwE</p> |
| Organizacionales | <p>DESCRIPCION: Lávese las manos con frecuencia con un desinfectant de manos a base de alcohol o con agua y jabón.</p> <p>¿Por qué? Lavarse las manos con un desinfectante a base de alcohol o con agua y jabón mata el virus si este está en sus manos.</p> <p>https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public?gclid=CjwKCAjw8J32BRBCEiwApQEKgcuWvwJpESLuWTBdIGCW91Rpl11pTfQEwlvOrw9fQCwCZKd0UIC7cBoCmS4QAvD_BwE</p> |

Figura 10. Formato de planeación del primer reportaje, selección de fuentes.

En esta parte de la actividad, los resultados ayudaron a reconocer algunos puntos a mejorar y a trabajar, insumos que fueron usados en la elaboración de las guías de la etapa 2. De apoyo y fortalecimiento. En medio de la revisión de la actividad y en el diálogo con los estudiantes, se manifestó que ellos pocas veces habían realizado entrevistas y en sus investigaciones no hacían una selección de fuentes consiente, muchas veces ponían las primeras que aparecían en el buscador, no se leían antes de usar y solo transcribían sin revisar el origen de la información y el contenido como tal.

Al final de esta guía se presentó la estructura para el reportaje y se compartió un formato, el cual preguntaba por: el título, el lead o entrada, el nombre del autor, el cuerpo del reportaje (la introducción, el desarrollo y el remate). A partir de esta parte se propuso la primera entrega de un reportaje, guía de trabajo llamada Represento mi territorio, donde resultó el primer texto de análisis. Es importante decir que, aunque se propuso una temática, hubo libertad de escoger dentro de todas las posibilidades que ofrecía la temática de la pandemia, así que se presentaron reportajes sobre trabajadores de la salud, la economía y los campesinos, las actividades familiares, el estudio virtual, las relaciones entre amigos y parejas, etc.

4.4.3. El apoyo y la búsqueda de fortalecer habilidades

La observación es una de las habilidades fundamentales para la investigación. Así que lo primero que se trabajó fue el fortalecimiento de esta habilidad, la guía Mira a tu alrededor propuso no solo observar y describir lo material, buscó que los estudiantes se preguntaran por lo abstracto, los sentimientos y las emociones que podían ver reflejadas en su cotidianidad, una nueva forma de vivir a la que nos enfrentábamos en medio de un hecho histórico como una pandemia.

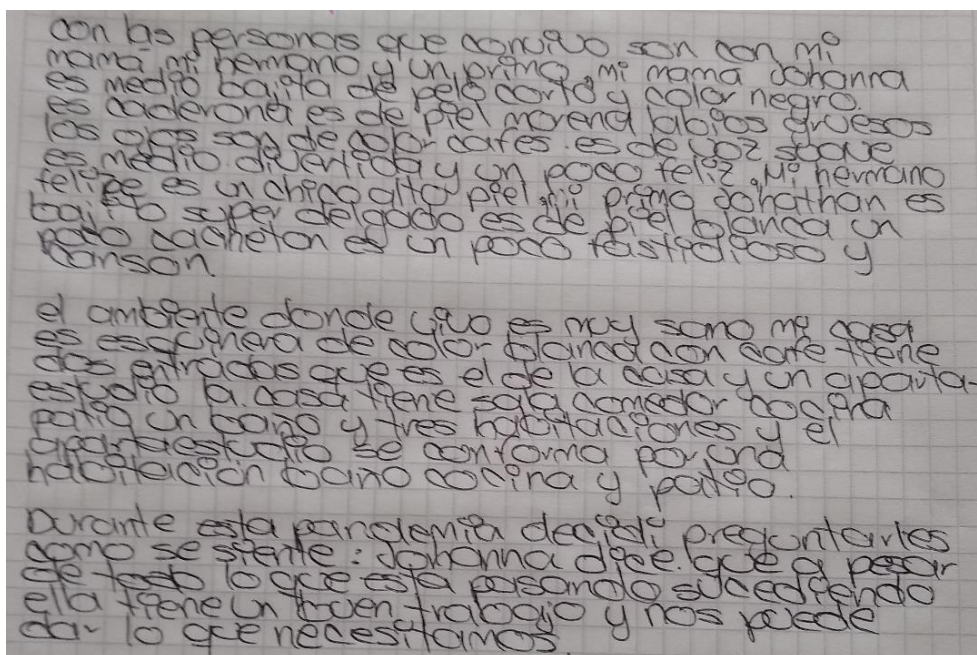


Figura 11. Fragmento de una de las descripciones que entregaron los estudiantes.

Como se puede leer en el texto hay varias descripciones en un mismo párrafo, aunque el texto es desordenado trata de dar cuenta de las personas que rodean el suceso y el ambiente, destacando algunos sentimientos y reconociendo las sensaciones que se generan. Cabe aclarar que las indicaciones de la actividad fueron sencillas y se realizó de una clase para la otra. Se propuso que describieran su casa, su cuadra o su barrio, pero no solo el espacio y las personas, sino que hablaran también de lo que les hacía sentir.

Lo interesante de esta actividad fue que profundizó en el ejercicio de descripción en el formato de planeación. Aunque varios estudiantes no lo escribieron en sus trabajos, en medio de la clase virtual donde se presentaron los textos descriptivos, muchos estudiantes hablaron más a fondo de sus sensaciones y emociones respecto a sus familias y lugares de vivienda. Contaron sobre algunas situaciones complejas de convivencia que, por el encierro, se habían agravado, también sobre dificultades económicas, desempleo, violencia y la ansiedad que producía el aislamiento preventivo que ya llevaba más de un mes.

De igual modo, la actividad Aprendamos a preguntar-conversar se organizó pensando en otra habilidad necesaria en la investigación: la entrevista, fundamental para adentrarse en el

periodismo y base del reportaje. Esta guía, que al igual que las demás, contenía un componente teórico y ejemplificador que preguntaba por el qué y cómo se organiza y se realiza una entrevista. Se trabajó durante dos semanas: la primera de selección del entrevistado y organización de las temáticas y preguntas; la segunda de realización de la entrevista (audio o video) y la transcripción de la misma.

| Formato entrevista | | | |
|---|--|---|---|
| Objetivo: Es demostrar el trabajo y el conocimiento psíquico, representado en predicciones que ayuden a esclarecer dudas o preguntas frente a un tema específico. | | | |
| Tema | Información del tema | Preguntas | Respuestas |
| <ul style="list-style-type: none"> • Que es psíquico o vidente | <ul style="list-style-type: none"> • Es una persona que profesa una habilidad para recibir información oculta a los sentidos normales, a través de la percepción extrasensorial | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se manifiestan las predicciones? • ¿Cómo se desarrolla los dotes de clarividencia? | <ul style="list-style-type: none"> • Esto se manifiesta desde muy temprana edad, teniendo en cuenta su don familiar. • Todos tenemos el don pero no lo hemos desarrollado, esto se adapta con un proceso de meditación continua, y comunicación con tu guía espiritual. |

Figura 12. Formato de organización y planeación de una entrevista realizada por una estudiante.

Cabe aclarar que la figura 12 presenta solo una parte del formato realizado para este ejercicio. La entrevista fue realizada por teléfono, teleconsulta con una vidente mexicana famosa llamada Deseret Tavares. En el diálogo con la estudiante comentó que la llamada la había hecho, en primera medida, la madre, quien estaba interesada en las habilidades de la vidente. Sin embargo, después la estudiante hizo varias de las preguntas que tenía preparadas, logrando realizar el ejercicio que catalogó como muy interesante, ya que ella se había sentido más cómoda porque sabía qué preguntar y conocía el tema (tomado de la transcripción de una de las reuniones del grupo focal). En la figura siguiente se presenta el inicio de la transcripción de entrevista, la cual cuenta con el título y una pequeña presentación, una recomendación que se hizo para todas las entrevistas:

| | |
|---|---|
| TITULO: Vidente, tarotista y médium, reconocida por sus diferentes predicciones acertadas. | |
| Deseret Tavares | Tras su éxito de diferentes predicciones en todo el mundo experta vidente ha sorprendido a muchas personas ayudándolas con su don. Se graduó de la secundaria de north Hollywood en EE.UU. y tiene un título en administración de empresas en la universidad de california hoy en día ofrece varios talleres para ayudar personas a subir su vibración espiritual y puedan descubrir sus habilidades. |
| Entrevista | <p>¿Cómo cuando empezaste a sentir ese llamado?</p> <ul style="list-style-type: none"> Lo descubrí cuando medí cuenta que las personas no podían escuchar ni ver lo mismo que yo, siempre supe que tenía un guía espiritual que me habla. Pero con el transcurso de los años medí cuenta que el mensaje no solo era para mí, sino para compartir con todo el mundo. <p>¿Se trato de una destreza heredada?</p> <ul style="list-style-type: none"> La claridad es un don que viene de generaciones pero también de vidas pasadas. Es un llamado y una gran responsabilidad. En mi caso fue heredado pues mi familia tienen un talento diferente. |

Figura 13. Fragmento de entrevista, actividad realizada por una estudiante.

La estrategia didáctica continuo con la actividad Hay que leer. Se permitió la selección de temas libres y se hizo como actividad de clase. Primero, se habló sobre los tipos de fuentes de información; esto permitió entender mejor el formato de planeación, realizado anteriormente; se explico en buena medida que esa denominación se debía al origen de la información, además, permitió agregar una nueva forma de catalogar las fuentes, según su contenido: primarias, secundarias y terciarias. También, se definieron unos criterios para determinar la confiabilidad de las mismas y se habló sobre los motores de búsqueda y el manejo de buscadores virtuales. Segundo, se hizo un ejercicio práctico con todo el grupo, se propuso un tema y con ayuda de un buscador de internet se realizó una pequeña investigación documental. Por último, en parejas de estudiantes seleccionaron un tema, hicieron una pregunta y trataron

de contestarla, agregando la complejidad de buscar también una fuente institucional o de alguna organización y catalogarlas también de acuerdo con el contenido.

No obstante, al igual que con la actividad Planeando ando, la dificultad fue la pereza de leer. La mayoría de las preguntas que hacían los estudiantes eran sobre la validez de la fuente, ni siquiera leían parte o la totalidad de los documentos para definir si les ayudaba a contestar la pregunta planeada, lo que preocupa pensando en uno de los procesos cognitivos: la interpretación de textos. Sin embargo, al explicar que debían exponer su investigación a los compañeros, enseñando un tema nuevo y dando respuesta a una inquietud propia, muchos comenzaron a ser más conscientes de la realización de una buena actividad, se hizo una especie de concurso para ver qué pareja daba a conocer un tema más llamativo y enseñaba lo más curioso.

La última actividad y guía de trabajo de la segunda etapa fue un ejercicio de reflexión llamada Reconozcamos nuestros errores y aciertos. Para esta parte se escogieron los textos más completos y llamativos, se hizo una rifa y se entregó a cada uno de los 20 estudiantes un texto sin el nombre del autor. Después, se compartió una rejilla de evaluación con unos criterios de evaluación concretos:

Tabla 4

Rejilla de evaluación

| Criterio | Sí | No |
|--|-----------|-----------|
| ✓ ¿La estructura del texto corresponde a la requerida? | | |
| ✓ ¿El contenido es claro y apropiado al tema seleccionado? | | |
| ✓ ¿Hay una buena articulación de ideas y de párrafos? | | |
| ✓ ¿Se hizo revisión de la ortografía? | | |
| ✓ ¿El título seleccionado se ajusta al contenido de la historia? | | |

Fuente: Elaboración propia.

La idea de esta guía era definir las cuestiones a revisar. Se propuso la idea de comité editorial, donde todos iban a jugar de editores de sus compañeros. Después se compartió a través de una plataforma de reuniones y clases virtuales cada ejercicio, donde se mostró la rejilla diligenciada y se expusieron las fallas en cada uno de los textos; se solicitó que se marcaran o subrayaran los errores de ortografía y los problemas de articulación. Además, se solicitó que se diera una opinión final de lo que pensaban del texto que habían tenido que revisar. Esta actividad sirvió para trabajar las competencias lingüística, discursiva, estratégica, de aprendizaje y cognitiva. Permitió que los estudiantes analizaran los textos de los otros y de la misma manera comprendieran los errores que habían cometido en los suyos.

Es importante reconocer que la clase se volvió más interactiva, permitió que todos los estudiantes participaran. En grupo se pudo reflexionar sobre los diferentes problemas que presentaban los textos; además, se comenzó a comprender mejor los procesos cognitivos, a integrarlos a la memoria activa y de largo plazo.

Por último, se realizó la última actividad, donde la libertad de producción se planteó desde el comienzo. Aunque se hizo el acompañamiento del proceso, la realidad es que se pretendía que cada estudiante aplicara lo que había aprendido en la investigación y la producción de un reportaje escrito. En esta parte del trabajo, las reuniones virtuales estaban enfocadas en revisar el avance de cada estudiante en su proceso, se discutía entre todos qué podría adelantar o hacia dónde podría enfocar su investigación y/o su redacción. Se leían fragmentos de lo que ya se tenía escrito y se discutía entre todos, se hacían correcciones y se proponían nuevas vertientes y aristas de cada tema. Todo este proceso fue de interpretación textual y reflexión. Además, se definió el entorno de la tarea, ya que se pensó en texto para la construcción de una revista para la institución educativa, lo cual también se convirtió en una meta, así que, pensando en el entorno social, se definió como audiencia los estudiantes del

colegio, se consolidó como grupo editorial a los 20 estudiantes y el docente; se reafirmó el trabajo colaborativo.

4.5. Un antes y un después: un paso a través de las habilidades de producción escrita

Respecto a las habilidades particulares de la escritura, las cuestiones formales de la lengua y su evaluación se diseñó una rúbrica (Tabla 5) para la revisión de los textos resultantes del desarrollo de la guía C. y la guía H. Estas actividades tomaron, la primera, como punto de partida y diagnóstico y, la última, para evaluar el aprendizaje y la mejoría en las habilidades de la producción escrita después de llevar a cabo toda la estrategia didáctica.

Tabla 5

Rúbrica de evaluación de los reportajes de la guía C. y H.

| Criterio de evaluación | Nivel 1 | Nivel 2 | Nivel 3 | Nivel 4 |
|---|--|--|---|---|
| Objetivo del texto | El texto no se ajusta al tema ni al propósito. | El texto se ajusta al tema o al propósito. | El texto se ajusta al tema y al propósito, aunque contiene algunas digresiones. | El texto se ajusta al tema y al propósito. |
| Pertinencia del tema | La información del reportaje no tiene nada que ver con el tema a estudiar. | Menos del 50% de la información del reportaje tiene relación con el tema a estudiar. | En buena medida (más del 75%) la información del reportaje se refiere al tema a estudiar. | Toda la información del reportaje se refiere al tema a estudiar. |
| Variedad lingüística adecuada a la tarea (formal o informal) | No se ajusta al registro o tono requerido por la situación comunicativa. | El registro y tono son poco adecuados a la situación comunicativa. | El registro y tono son generalmente adecuados a la situación comunicativa. | Se ajusta siempre al registro y tono requerido por la situación comunicativa. |

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| Coherencia | El texto no presenta información suficiente para construir sentido, presenta frecuentes digresiones temáticas (tres o más), ideas inconexas o información contradictoria. | El texto presenta vacíos de información. El texto presenta algunas (una o dos) digresiones temáticas, ideas inconexas o información contradictoria. | El texto presenta vacíos de información. El texto no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria. | El texto presenta información completa (ideas detalladas sobre el tiempo, el lugar, las circunstancias, etc.). El texto no presenta digresiones temáticas, ideas inconexas ni información contradictoria. |
| Cohesión | El texto no presenta conectores y organizadores textuales necesarios o los pocos que se presentan están mal usados. | El texto presenta algunos conectores y organizadores textuales, pero poco variados y mal usados más de la mitad de los casos. | El texto presenta varios conectores y organizadores textuales necesarios usados de manera correcta en más de la mitad de los casos. | El texto presenta varios conectores y organizadores textuales necesarios y siempre usados de manera correcta. |
| Estructura correspondiente al género | El texto no cuenta con una estructura clara. No se define ninguna estructura textual. | El texto cuenta parcialmente con la estructura. Aunque tiene un título un cuerpo no es clara la diferencia entre la entrada, el cuerpo y el cierre. | El texto cuenta con la estructura del reportaje. Cuenta con la titulación, la entrada, el cuerpo y un cierre. Sin embargo, las características de las partes no están acorde a lo que requiere un reportaje. | El texto cuenta con la estructura del reportaje: titulación creativa y atractiva, entrada que sintetiza la información con un enfoque original y que genera interés, cuerpo con un enfoque claro que refleja el dominio de la estructura y un cierre eficaz y congruente. |
| Organización global | No es posible reconstruir el sentido global del texto. | Es posible reconstruir el sentido global del texto, aunque con gran dificultad. | Es posible reconstruir el sentido global del texto con algo de dificultad. | Es posible reconstruir el sentido global del texto con facilidad. |
| Gramática | Hay varios errores gramaticales en el texto (más de 5). Se dificulta la lectura y se generan ambigüedades en | Hay entre 3 y 5 errores gramaticales en el texto. Se generan algunas dificultades en la lectura y es | Hay entre 1 y 2 errores gramaticales en el texto. Pero no se generan dificultades en la lectura y es posible | No hay errores gramaticales en el texto. Se refleja el conocimiento de la norma. |

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| | la interpretación textual. | posible la interpretación textual. | la interpretación textual. | |
| Ortografía | Hay varios errores de ortografía literal (más de 3), de ortografía acentual (más de 4) y en la escritura de las palabras (más de 3). Por esta razón, se dificulta la lectura y se generan ambigüedades en la interpretación textual. | Hay algunos errores de ortografía literal (1 a 3), errores de acentuación (1 a 4) y en la escritura de las palabras (1 a 3), los cuales dificultan en algunos fragmentos la lectura, generando algo de ambigüedad en la interpretación textual. | No hay errores ortográficos literales ni de palabras. Se presentan algunos errores de acentuación (1 a 4). Pero no se generan dificultades en su lectura y es posible la interpretación textual. | No hay errores de ortografía en el texto. Se refleja el conocimiento de la norma. |
| Procesos cognitivos | El estudiante no reconoce y, por ende, no aplica los procesos cognitivos (planeación, textualización y revisión/edición). | El estudiante reconoce pero no aplica los procesos cognitivos (planeación, textualización y revisión/edición). | El estudiante reconoce y aplica algunos de los procesos cognitivos (planeación, textualización y revisión/edición). | El estudiante reconoce y aplica los procesos cognitivos (planeación, textualización y revisión/edición). |
| Selección y desarrollo de la información | Menos del 75% de la información del reportaje está bien seleccionada y debidamente desarrollada. | 75-90% de la información del reportaje está bien seleccionada y debidamente desarrollada. | 99-90% de la información del reportaje está bien seleccionada y debidamente desarrollada. | Toda la información del reportaje está bien seleccionada y debidamente desarrollada. |
| Herramientas de investigación | El texto no evidencia el uso de alguna de las herramientas de investigación o las pocas que se presentan están mal usadas. | El texto evidencia el uso de algunas de las herramientas de investigación pero más de la mitad de los casos de manera incorrecta. | El texto evidencia el uso de varias de las herramientas de investigación de manera correcta en más de la mitad de los casos. | El texto evidencia el uso de varias de las herramientas de investigación de manera correcta. |

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede ver en la rúbrica, toda esta evaluación se hizo de acuerdo con las competencias comunicativas, especialmente las que tienen que ver con el texto como objeto de

análisis: Sociolingüística, Sociocultural, Discursiva, Lingüística, Cognitiva y Estratégica. Las cuales se dividieron en 12 criterios de evaluación: Objetivo del texto, Pertinencia del tema, Variedad lingüística adecuada a la tarea (formal o informal), Coherencia, Cohesión, Estructura correspondiente al género, Organización global, Gramática, Ortografía, Procesos cognitivos, Selección y desarrollo de la información, Herramientas de investigación.

Por consiguiente, en seguida se expone el análisis de los resultados en relación con el objetivo general y los objetivos específicos de esta investigación. Especialmente, respecto a la incidencia que tuvo esta estrategia didáctica en las habilidades comunicativas y de producción escrita de los 20 estudiantes del grado noveno, participantes de esta investigación.

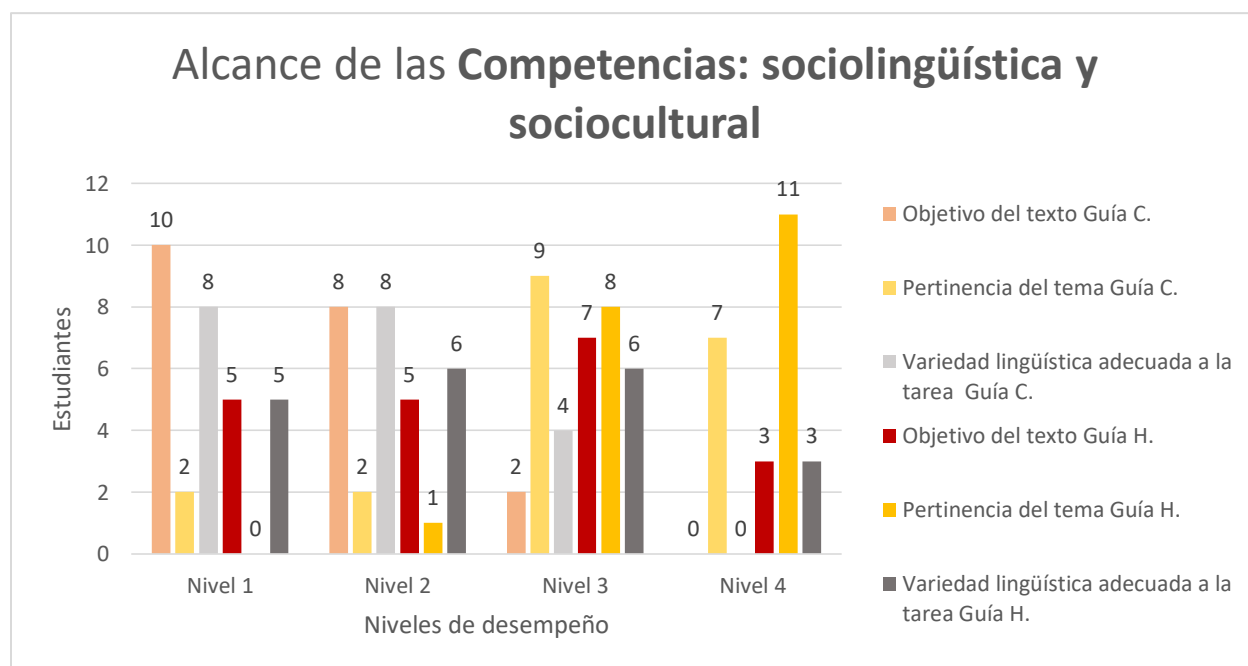


Figura 14. Diagrama de barras. Resultados competencias: sociolingüística y sociocultural.

Respecto las competencias sociolingüística y sociocultural se pudo determinar que en la guía C., prueba de diagnóstico, cerca de 16 de los 20 estudiantes (80%) presentaron inconvenientes para ajustar el tema, el propósito y la variedad lingüística al objetivo propuesto en la actividad: escritura de su primer reportaje. Esto es entendible ya que era su primer

acercamiento real a la escritura de reportajes, un texto que se produce de acuerdo con reglas de uso particular y cuya situación comunicativa era poco conocida para ellos, estudiantes de bachillerato que pocas veces habían estado inmersos en proyectos educativos que integraran medios de comunicación y, sobre todo, que los hicieran parte de ellos como productores o realizadores. También, se evidenciaron dificultades para representar las imágenes socioculturales que observaron en su entorno, las cuales se describieron de manera poco analítica y sin mucha profundidad. No obstante, se reconoce que hubo, por lo menos, 2 estudiantes (10%) que alcanzaron el Nivel 3, lo cual podría deberse al proceso de acercamiento que se realizó en las guías A. y B.

Adicionalmente, como se propuso que se escogiera un tema cercano a ellos, se recomendó que fuera la cuarentena obligatoria por la pandemia del Covid-19, 16 estudiantes estuvieron en los niveles 3 y 4 en el criterio Pertinencia del tema. Además, recordemos que la temática que puede abarcar un reportaje es casi ilimitada. Se aclara, también, que la ubicación de los 4 estudiantes (20%) en los niveles 1 y 2 se dio porque no se pudo reconocer un tema y argumento claro dentro del texto.

Por otro lado, si analizamos y comparamos con los resultados del reportaje de la Guía H. se ve un importante avance en las mismas competencias y criterios de evaluación. Por un lado, casi la mitad de los estudiantes (9 de 20, 45%) alcanzaron los niveles 3 y 4 tanto en el objetivo del texto como en la variedad lingüística. Este avance se pudo haber dado por las discusiones que se realizaron en cada grupo focal, donde se dialogaba sobre los avances de los textos, la claridad de las representaciones y las temáticas trabajadas en cada reportaje. Del mismo modo, la información que contenía cada reportaje era más acorde al tema seleccionado, solo 2 de los estudiantes (10%) se ubicaron en el nivel 2 y ninguno en el nivel 1 en la pertinencia del tema, esto pudo suceder porque las fuentes de información fueron mejor seleccionadas y medianamente revisadas, habilidades trabajadas en la etapa 2.

A continuación, se van a presentar los avances respecto a la competencia discursiva. Hay que decir que por abarcar tantos criterios de evaluación se dividió el análisis en dos partes: la primera, comprende los criterios Coherencia y Cohesión y, la segunda, analiza La estructura correspondiente al género y la Organización global.

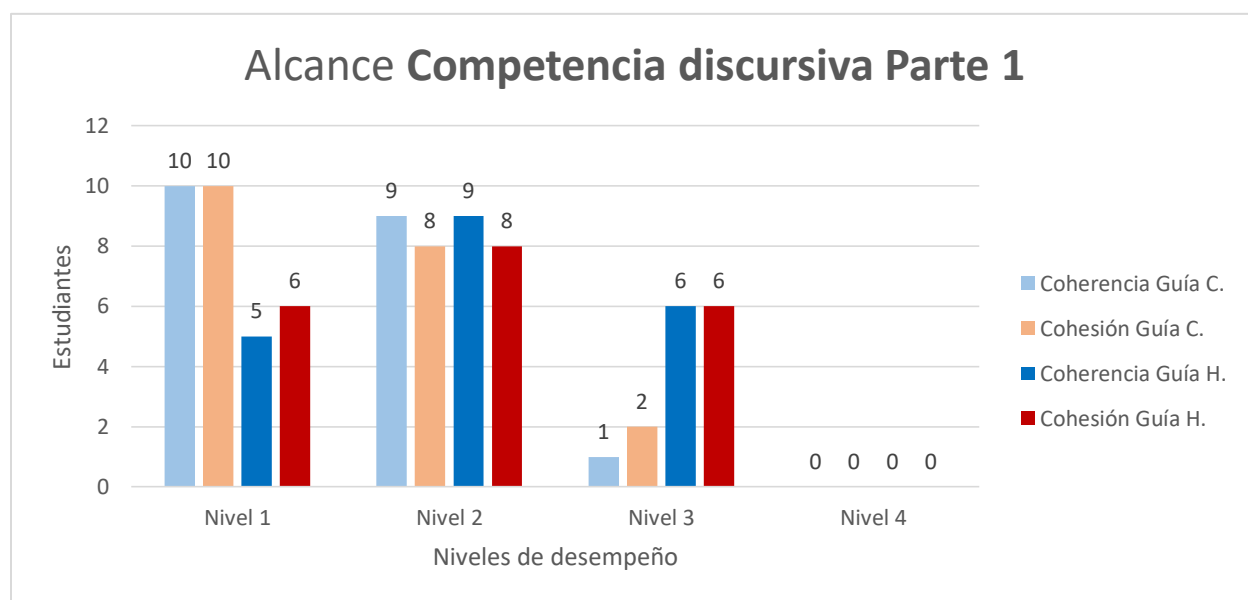


Figura 15. Diagrama de barras. Resultados Competencia discursiva Parte 1: coherencia y cohesión.

La coherencia y la cohesión son fundamentales para la construcción del sentido del texto. Como se puede inferir en la Figura 15 los reportajes de la Guía C. eran muy confusos, 18 de 20 (80%) no alcanzaron ni siquiera el Nivel 3 que podría considerarse como aceptable. Los textos no estaban divididos en párrafos, eran como una unión de ideas inconexas, la información era incompleta, casi no se usaban signos de puntuación y los escasos conectores fueron usados de mala manera.

Por otro lado, aunque los resultados del análisis de los textos de la Guía H. muestran que ningún estudiante alcanzó el Nivel 4, si se debe destacar que pasó de 2 (10%) a 6 (30%) el número de participantes que alcanzaron el Nivel 3; además, disminuyó de 10 (50%) a 5 (25%)

los estudiantes que estuvieron en el peor nivel de desempeño. Aun cuando el avance es importante, se entiende que faltó trabajar mejor estas habilidades, sobre todo la organización de la información e ideas, la puntuación y el uso de conectores, algo que no se incluyó en la etapa 2 de apoyo y fortalecimiento.

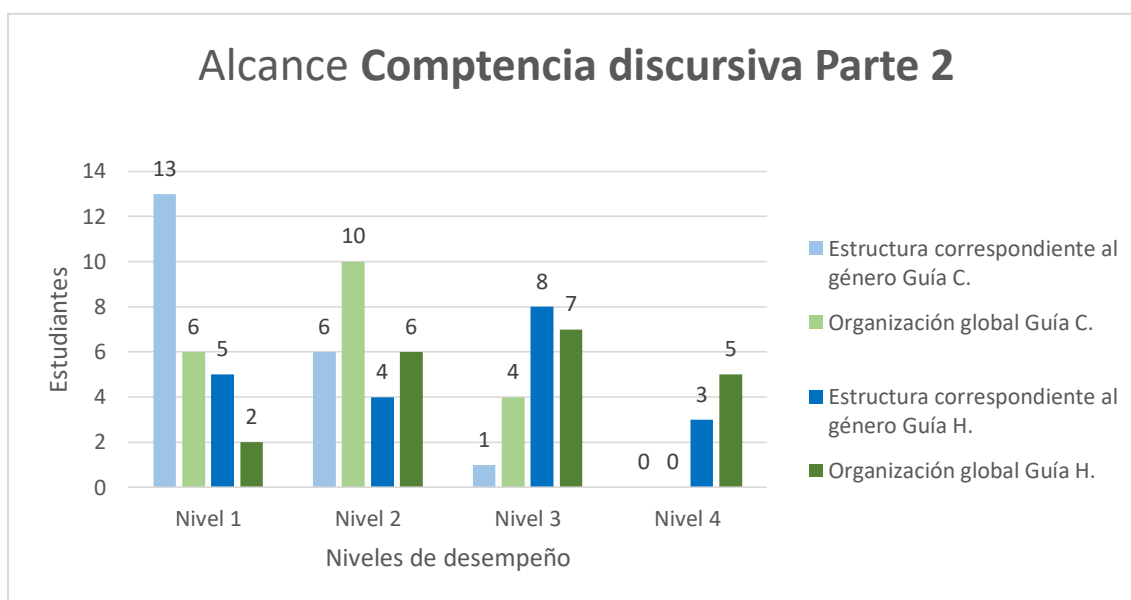


Figura 16. Diagrama de barras. Resultados Competencia discursiva Parte 2: estructura y organización.

La estructura y la organización global fueron dos criterios donde se pudo ver un importante avance en los estudiantes. El primero, pasó de 1 estudiante (5%) en los dos niveles superiores, que escribió un reportaje con la estructura recomendada, a 11 (55%), 8 en el Nivel 3 y 3 en el Nivel 4. Esto es interesante porque en el ejercicio de la Guía C. se entregó un formato donde se proponía la estructura, sin embargo, no se usó adecuadamente, mientras que en la actividad de la Guía H. se dijo que se escribiera un reportaje teniendo en cuenta todo lo aprendido; la estructura se dialogó, pero se dejó libremente el formato de la presentación del texto.

De igual manera, la organización global de los reportajes fue mejor y más clara en los textos de la Guía H. que en los de la Guía C.. El avance fue considerable, de 16 estudiantes (80%) que se ubicaron en los dos niveles más bajos y solo 4 (20%) en el Nivel 3 en la Guía C., se pasó a 7 estudiantes (35%) en el Nivel 3 y 5 (25%) al nivel de desempeño más alto, lo que significa que la mejoría fue cercana al 40%.

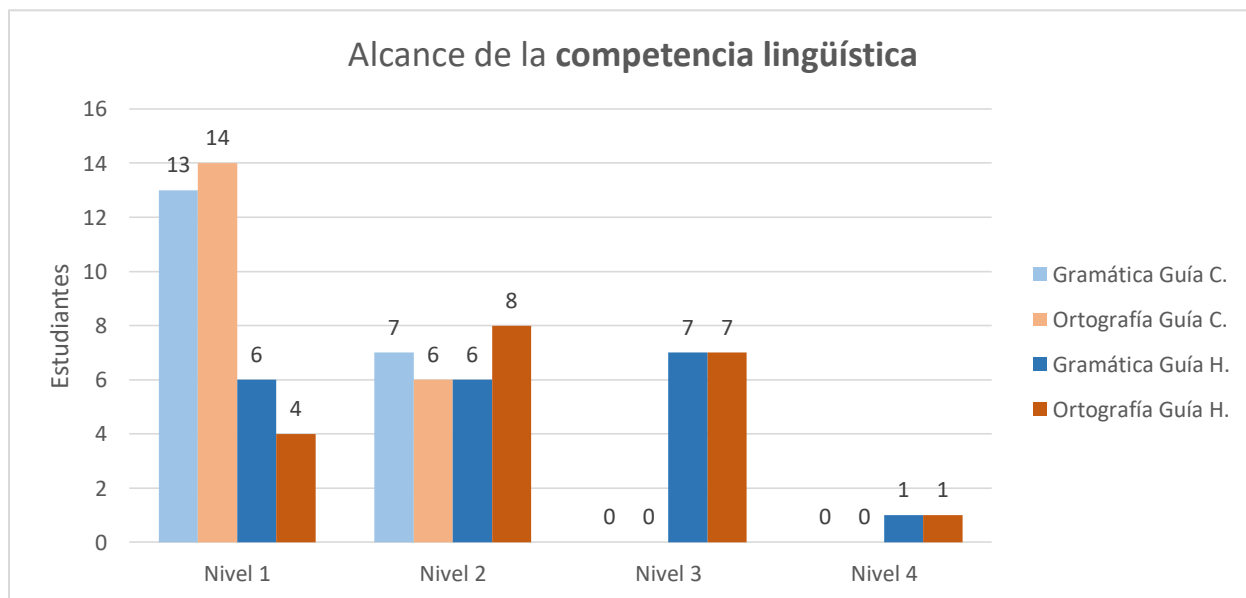


Figura 17. Diagrama de barras. Resultados competencia lingüística: gramática y ortografía.

Los resultados de los criterios Gramática y Ortografía se midieron de acuerdo con el número de errores cometidos. Revisando los textos de la Guía C., los 20 estudiantes (100%) se ubicaron en los dos niveles más bajos de rendimiento, que mostraba que los errores gramaticales y ortográficos eran más de 10 en cada texto; en los reportajes de la Guía H. se disminuyeron las fallas, hubo 8 estudiantes (40%) que tuvieron menos de 5 errores. De igual modo, aunque 6 estudiantes (30%) estuvieron dentro del Nivel 3, es importante destacar que los errores gramaticales y ortográficos no fueron más de 9 y, sobre todo, tuvieron que ver con problemas de acentuación.

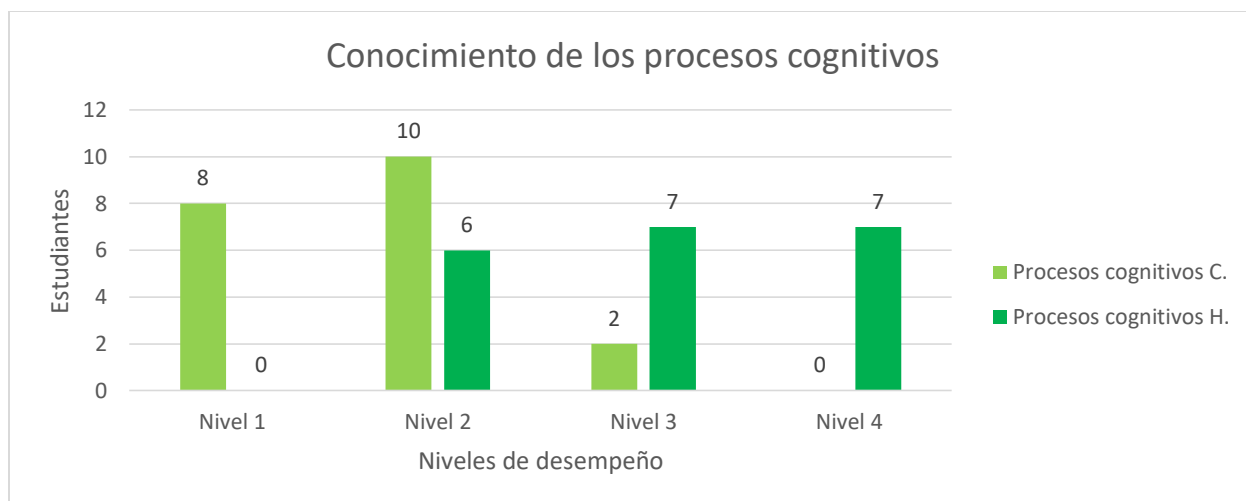


Figura 18. Diagrama de barras. Conocimiento de los procesos cognitivos.

El reconocer la escritura como un proceso, diseñando guías encaminadas a mostrarlo permitió que los estudiantes conocieran mejor la planeación, textualización y la revisión edición. Este criterio se evaluó gracias a las actividades desarrolladas y al diálogo dentro de los grupos focales. Así, los resultados respecto al conocimiento o no de los procesos cognitivos, fueron:

Para la Guía C., a pesar de que la Guía B. pedía precisamente la realización de un plan textual, 8 de los estudiantes (40%) comentaron no reconocer ningún proceso cognitivo, se preguntó, también, sobre la interpretación textual, la reflexión y la producción textual; 10 estudiantes (50%), por su parte, sí recordaron algunos de los procesos, sin embargo, afirmaron que redactaron el texto y ya, si pensar mucho en cada uno de esos procesos; y 2 estudiantes (10%) recordaron que habían usado el plan textual de la Guía B. para redactar el texto.

Para la Guía H., por su parte, los resultados fueron más destacados. Todos los estudiantes contestaron que conocían los procesos cognitivos, de estos 6 (30%) no los aplicaron puntualmente, 7 (35%) aplicaron alguno, especialmente la planeación, ya que destacaron que hicieron la investigación y selección de la información y reconocieron que la

redacción hace parte de estos; sin embargo, solo 7 estudiantes (35%) completo el proceso con la revisión/edición, varios de estos alumnos mostraron varias versiones de los textos.

Es importante aclarar que estos datos no evalúan si los procesos estuvieron bien o mal hechos, solo si los recordaron y/o aplicaron.

4.6. Una reflexión sobre el pensamiento crítico

4.6.1. Los procesos cognitivos y el pensamiento crítico

Teniendo en cuenta las habilidades del pensamiento crítico relacionadas con la producción escrita, especialmente de reportajes, se trató de incentivar que los participantes en la investigación, mediante la implementación de la estrategia didáctica, dieran uso de algunas de estas a través de los procesos cognitivos de planeación, textualización y revisión/edición. Por ende, mucho del diálogo individual y grupal se centró en ver cómo se llevaban a cabo estos procesos y sus dificultades; además, se realizaron evaluaciones grupales y una autoevaluación constante, no solo del texto como tal y su producción, sino de algunas habilidades concretas como: análisis, reflexión, organización, evaluación, toma de decisiones y compromiso.

A partir de esto, se entabló una relación entre varias de estas habilidades y su uso con los procesos de producción escrita de los reportajes. Así, se reconoció que dentro del pensamiento crítico y su construcción toma importancia el poner en práctica (acción), observando el avance o no de cada una de esas habilidades; todo, teniendo en cuenta lo que plantea Lipman respecto al pensamiento auto-correctivo, la orientación por criterios y la habilidad para construir juicios. Por esta razón, la forma de medir este desarrollo, un proceso muchas veces personal, se hizo mediante el análisis del diálogo grupal y personal, todo, a medida que iba avanzando la implementación de la estrategia didáctica. Aunque no se especificó que se estaba trabajando el pensamiento crítico, si se preguntó por las habilidades puntuales, tratando de que los mismos estudiantes fueran conscientes de su proceso, de sus limitaciones y progresos, incentivando la participación activa.

En cada uno de las reuniones de los grupos focales, realizadas después de cada sesión y del desarrollo de cada actividad, se pudo reconocer la puesta en marcha y el incremento de varias acciones relacionadas con las prácticas antes mencionadas, esto se pudo ver reflejado en las actitudes de los estudiantes, quienes mostraron un mayor compromiso y exploraron con la práctica estas habilidades del pensamiento crítico que se usan en la producción escrita.

Por ejemplo, es demostrativo el reconocimiento y el uso de los procesos cognitivos, algo que se manifestó en la realización de planes textuales y en la implementación de las rúbricas de revisión; además, en la puesta en práctica de algunas recomendaciones que surgieron en los diálogos grupales y que resultaron de la experiencia de los mismos participantes, quienes pudieron explorar la autorreflexión y al pensamiento auto-correctivo.

Los resultados presentados muestran que el uso de los procesos cognitivos dentro de la producción escrita de reportajes permite un desarrollo de algunas de las habilidades del pensamiento crítico. Primero, la planeación, incentiva el análisis y la organización; dentro de la producción de un reportaje es necesaria la investigación, la cual está basada en la observación y la documentación, donde es necesaria la lectura, el manejo de la información, la selección de las fuentes; el conocer, para poder dar lo más fiel posible una interpretación de una realidad. Segundo, la textualización pone en juego la motivación, la acción y la memoria activa, sobre todo, teniendo en cuenta “la relación precaria de los estudiantes con la cultura escrita” (Carvajal y Ulloa, 2011, p. 60). Tercero, el proceso que generó mayores complicaciones: la revisión/edición; para su puesta en práctica es necesario el manejo de habilidades fundamentales como la evaluación, el posicionarse y la toma de decisiones que nos permiten valorar, emitir juicios y proponer soluciones. Este último proceso fue el que más tiempo llevó en su implementación, debido a que los estudiantes no tenían muchas bases para llevarlo a cabo (la memoria activa y a largo plazo), se presentaban falencias en los conocimientos discursivos, lingüísticos y fonológicos, conocimientos que se desarrollan a lo largo de la historia formativa. Además, tocaba cambiar una serie de hábitos de trabajo académico donde no se reconocía la

importancia de una interpretación textual propia. Respecto a las motivaciones que permitieran alcanzar metas, los objetivos de los estudiantes se basaban en la búsqueda de una buena calificación, no en la creación de un texto acorde a las necesidades de producción y a los gustos y voces del autor.

Del mismo modo, las sesiones de la estrategia didáctica estaban diseñadas para generar una participación activa y fomentar el desarrollo de habilidades. La primera etapa buscaba informar y dar a conocer el reportaje y su producción, pero permitió que los estudiantes debatieran y se cuestionaran sobre problemáticas locales y regionales; además, ayudó a definir mejor los integrantes de los grupos focales, todo basado en el diálogo y en la confianza que pudieron generar los estudiantes con sus prójimos. La segunda etapa buscaba fortalecer la observación, la investigación y la evaluación; hay que destacar la preparación de las entrevistas, el avance en los niveles de investigación y la selección de fuentes.

La tercera etapa puso en juego la memoria a largo plazo y la memoria activa; también, mostró la importancia de la participación activa del estudiante y de los conocimientos en la producción escrita, lo cual se discutió en la última reunión del grupo focal donde se dialogó sobre los problemas que se presentaron y las soluciones que se llevaron a cabo. Al final, se evaluó en grupo y personalmente el avance que se había logrado a lo largo del trabajo realizado a través de la estrategia didáctica.

De este modo la evaluación grupal y la autoevaluación fueron fundamentales para que los estudiantes reconocieran que la participación activa y la implementación de algunas acciones y habilidades eran necesarias para el buen uso y desarrollo de los procesos cognitivos que se usan en la producción escrita de un reportaje y de los textos en general.

4.6.2. La lectura, la investigación y el pensamiento crítico

Como plantea Lipman el pensamiento crítico además de ser auto-correctivo está orientado por criterios, lo cual hace fundamental el reconocimiento de las habilidades que nos permiten el avance en la toma de decisiones y en la capacidad para dar y construir mejores

juicios. De este modo, hay que destacar la lectura y la investigación como fundamentales para el avance en la construcción del pensamiento crítico.

Respecto a la lectura, hay que aclarar que uno de los inconvenientes que reflejan los estudiantes es la baja comprensión de lectura y la pobre participación en clase cuando se organizan debates o diálogos críticos sobre temas específicos, no se trata solo de la baja participación sino de la dificultad para construir opiniones claras y bien argumentadas. De este modo, hay que reconocer que muchas veces el estudiante no propone discursos críticos porque no logra seleccionar adecuadamente la basta información a la que accede y mucho menos comprenderla, organizarla y procesarla.

Analizando esta habilidad dentro de la investigación se pudo reconocer lo que afirma Sánchez (2013, p. 23): “para leer comprensivamente se debe de estar motivado e interesado”. Esto se vio reflejado a la hora de comparar el desempeño de los estudiantes en algunas actividades propuestas tanto dentro de la estrategia didáctica como en la experiencia como docente. Como se describió anteriormente, la motivación en la producción escrita de la autobiografía fue fundamental, pero esto no solo se ve reflejado en la escritura sino en la lectura, donde los estudiantes prefirieron investigar, leer textos sobre temas más cercanos a ellos, acordes a sus gustos y en muchos casos con un lenguaje más fácil de comprender; esto no quiere decir que no se enfrentaron a textos con mayores niveles de dificultad, pero si fue necesario que los mismos estudiantes avanzaran en su proceso y reconocieran la necesidad de ir accediendo, en medio de sus investigaciones, a textos e información cuyo grado de dificultad fuera más alto.

Del mismo modo, así como en la producción escrita la memoria activa y la memoria a largo plazo son fundamentales, en la lectura también juegan un papel importante. En este caso la memoria a corto plazo permite reconocer estructuras y comprender ideas del texto; mientras que la memoria a largo plazo, ayuda a estructurar, relacionar, comparar y contrastar la información dentro y entre diferentes textos, lo cual es fundamental en las investigaciones,

donde es necesario valorar y jerarquizar la información. Además, hay que reconocer que la memoria a largo plazo es la que define el conocimiento previo, por ende, permite emitir mejores juicios, tomar posiciones y decisiones, no solo sobre las ideas del texto sino sobre las propias creencias y posturas personales.

Por otro lado, hablando de la investigación y algunos criterios estratégicos que se analizaron a través de la rúbrica de la Tabla 5, se pudo reconocer el avance en la selección y desarrollo de la información y el uso de herramientas de investigación. Como se puede ver en la Figura 19, a diferencia de los textos de la Guía C., en el reportaje de la guía H. cerca de la mitad de los estudiantes no se limitaron al uso de las primeras fuentes que encontraron sino que hicieron un esfuerzo por realizar mejores investigaciones, tuvieron mejores criterios a la hora de seleccionar y valorar las fuentes y la información; del mismo modo, usaron otras herramientas de investigación como la observación, las entrevistas y la documentación; esto hizo que se presentaran mejores trabajos y se reconociera el avance de los procesos educativos de los estudiantes.

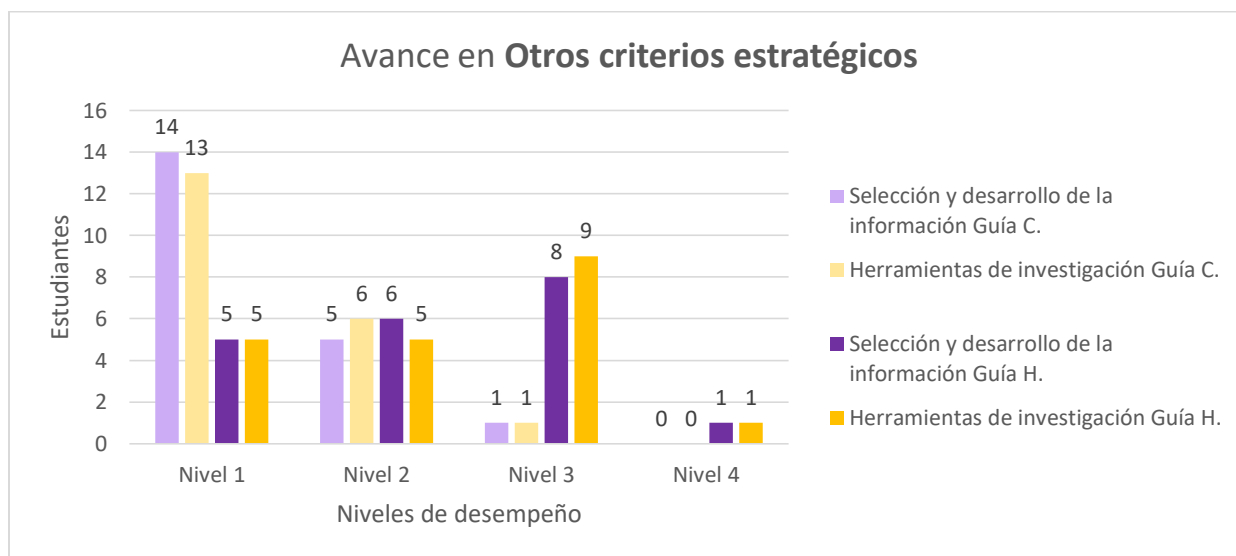


Figura 19. Diagrama de barras. Avance en Otros criterios estratégicos: selección y desarrollo de la información y herramientas de investigación.

No obstante, es necesario decir que la relación entre la investigación y el pensamiento crítico es recíproca. Por un lado, como se dijo anteriormente, la investigación ayuda a emitir mejores criterios gracias a que permite que “las personas ganen un conocimiento mayor y su nivel crítico de decisión sea más preciso” (Mackay, Franco y Villacis, 2018, p. 341); por el otro, el pensamiento crítico “hace a los investigadores más curiosos e interesados en sus propósitos de búsqueda” (Mackay et al., 2018, p. 341).

4.6.3. El territorio y el pensamiento crítico

Después del desarrollo de las actividades dentro de la implementación de la estrategia didáctica, teniendo en cuenta que se trataba de la producción escrita de reportajes, fue necesario acercarse al entorno de los estudiantes, esto permitió la construcción de relaciones con las realidades de los participantes. De este modo, se reconoció la importancia de la representación de los territorios y las experiencias; fue fundamental este acercamiento, ya que se puso en juego los saberes previos y el conocimiento del entorno, cuya incidencia fue valiosa para la motivación.

Por esta razón, en medio de los grupos focales, la posibilidad de construir paralelos entre las investigaciones propias y de los demás con las realidades vividas dentro de sus territorios llevó al análisis. Así, se destacaron los entornos particulares como lugares en disputa que podían ser representados a partir de sus propias miradas y palabras. De esta manera, el diálogo con el otro también aportó a la construcción de sus propias realidades, ayudó a sensibilizar sobre las problemáticas personales y grupales. Por ende, se fomentó la participación y la reflexión, además, se aportó al conocimiento grupal, aportando nuevas miradas y cuestionamientos que estimularon la investigación.

4.6.4. La comunicación y el pensamiento crítico

Aunque no fue una de las categorías de análisis distinguidas de antemano para esta investigación, parecía implícita dentro de la temática, ya que se reconocieron las competencias comunicativas. No obstante, de acuerdo con Blanco, España y Franco-Mariscal (2017, p. 109)

es necesario, como habilidad del pensamiento crítico, lograr “comunicar decisiones usando un lenguaje apropiado, de acuerdo con el contexto y las metas o intenciones”. Asimismo, “dentro del aula la comunicación está dirigida a potenciar el aprendizaje, el desarrollo cognitivo de los alumnos y la progresiva transformación personal de estos” (Medina, Medina y Moreno, 2017, p. 174).

Para comenzar con esta cuestión, se debe definir el concepto comunicación de manera particular y dentro de la educación. También, entender, ya que se habla del reportaje como metodología y genero del periodismo, la comunicación y su relación con los medios, la sociedad y el poder. Hay que aclarar que esta categoría e idea no se va a desarrollar en su totalidad, ya que es un tema que daría para otra investigación. Sin embargo, se va hacer un acercamiento a este pensamiento y su relación con esta investigación.

Lo primero que hay que decir, de acuerdo con Pasquali (1979, p. 51), es que la “comunicación es la relación comunitaria humana consistente en la emisión-recepción de mensajes entre interlocutores en estado de total reciprocidad”, esto significa que todo emisor puede ser receptor y viceversa (ley de bivalencia). Lo segundo, en relación con la educación, “la comunicación constituye el único medio de compartir con los demás los conocimientos, las informaciones, las críticas, experiencias y las vivencias” (Medina et al., 2017, p169). Por lo tanto, la comunicación fue fundamental en esta investigación, ya que permitió el diálogo y la reflexión grupal entre todos los participantes de la estrategia didáctica (docente y estudiantes). Es necesario explicar, aunque se reconoce la importancia que tiene la comunicación entre el docente y los alumnos, es esencial el diálogo entre los mismos estudiantes (interalumnos). Esta perspectiva permitió, dentro del proceso de investigación, el debate y los cuestionamientos, el descubrimiento de nuevas posturas, visiones y realidades; el reconocimiento y el respeto por el otro.

Por ende, se reconoce este proceso como formativo, no solo para los estudiantes sino para el mismo docente. Así se destaca la importancia de la comunicación y de la investigación

acción; la primera como eje de la educación y la segunda como reconocimiento del proceso y no solo de los resultados. Por esta razón, esta investigación generó que la práctica educativa se transformara; se empleó más el diálogo y se buscó explorar, desarrollar e implementar nuevas herramientas didácticas y pedagógicas. Todo este proceso se hizo reconociendo al docente como un sujeto reflexivo en constante aprendizaje.

Por otra parte, respecto a los medios de comunicación y el poder hay que diferenciar entre la comunicación interpersonal, normalmente interactiva y la comunicación en masa, es preponderantemente unidireccional (Castells, 2009, p. 88). Por ejemplo, en las reuniones de los grupos focales la comunicación fue interactiva, aunque se haya hecho de manera virtual, a través de internet y de herramientas digitales; mientras que en las muchas de las investigaciones de los estudiantes, en sus búsquedas de información en medios digitales, la comunicación fue unidireccional.

Del mismo modo, siguiendo con la idea de Castells (2009) y su revolución de las comunicaciones, hay que aclarar que aunque ha habido un avance en la comunicación multinivel, sobre todo, teniendo en cuenta las nuevas dimensiones culturales que ofrece internet con redes sociales y la misma sociedad digital, aún las relaciones de poder se ven reflejadas.

existe una diferencia abismal en el acceso a la banda ancha, y las brechas educativas en cuanto a la capacidad para manejar una cultura digital tienden a reproducir y a ampliar las estructuras de dominación social por clase, etnia, raza, edad y sexo entre países y dentro de cada país. (p. 91)

Sin embargo, estas relaciones no solo se ven en estas diferencias; como lo confirma Mejía (2020), el poder también evoluciona, en cada época se presenta “una reorganización del poder que construye nuevas formas de control” (p. 22). Así, para esta nueva revolución es necesario el desarrollo de competencias, capacidades y habilidades acordes a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, podría considerarse esencial

el pensamiento crítico dentro de la escuela “para poder dar respuesta a los tiempos que corren” (p. 82). Por lo tanto, el reconocimiento de los modos de producción de los productos de los medios de comunicación, la selección de las fuentes y las herramientas de investigación es completamente necesario en la actualidad. Igualmente, el poder participar activamente como constructores de sentido, productores de textos periodísticos, creadores de historia, permite que la bivalencia se acerque.

Por consiguiente, el pensamiento crítico debe preguntarse por nuevas formas de comunicar y aprender, de producir conocimiento. Hay que entender que, aunque el reportaje no representa un nuevo lenguaje, gracias a ser una metodología de investigación del periodismo y como herramienta para representar lo más fiel posible el mundo, permite el desarrollo de capacidades y habilidades necesarias que van acorde a nuestros tiempos.

4.7. Los modelos dentro de esta investigación

Es importante evaluar los logros y las fallas de la implementación de los dos modelos usados dentro de este proceso investigativa. Por un lado, el modelo de producción escrita de Hayes (1996) y, por el otro, el modelo del pensamiento crítico propuesto por Bezanilla, Ruiz, Nogueira, Arranz y Campo (2018).

Respecto al modelo de Hayes (1996), fue de suprema importancia para relacionar la producción escrita con las competencias comunicativas, lo cual permitió establecer las bases de esta investigación. Ayudó en la definición de las categorías de análisis y en el diseño de la rúbrica. Esta relación llevó a pensar las competencias comunicativas como algo más complejo y amplio, no solo una necesidad que impone el MEN. Además, pensar la escritura como un proceso de producción fomentó el diseño de actividades más cercanas a la práctica educativa, al quehacer docente.

Sin embargo, pensar el modelo desde la memoria a largo plazo y la memoria activa se hace difícil de entender, ya que la memoria en sí es un concepto complejo que el mismo Hayes parece tomar a la ligera; aunque es sencillo entender que nuestra memoria ha ido adquiriendo

conocimientos a través de nuestra historia académica, educativa y de formación, se hace dificultoso comprender cómo seleccionamos lo que se queda y cómo debemos usarlo; por esta razón, en medio de la relación conceptual que se construyó, se trató de pensar menos en la memoria como tal y más en el desarrollo de las competencias comunicativas.

Por otro lado, el modelo de Bezanilla, Ruiz, Nogueira, Arranz y Campo (2018), buscaba encontrar categorías medibles del pensamiento crítico; por consiguiente, se tuvo en cuenta que este modelo proponía actividades claras que podrían llevarse a cabo y ser evaluadas de acuerdo con cada nivel de dominio del pensamiento crítico; de tal modo, aportó también a la rúbrica, ya que la investigación y sus herramientas podían evaluarse dentro del análisis textual de los reportajes producidos por los estudiantes; igualmente, ayudó al diseño de algunas de las guías de trabajo que se implementaron y desarrollaron a lo largo de la estrategia didáctica, donde se incluyeron actividades de observación, comparación y contraste, reconocimiento de estructuras y construcción de juicios y opiniones. Asimismo, en medio de las reuniones de los grupos focales, se incentivó el debate y se buscó que los estudiantes participaran de manera activa y se involucraran en el desarrollo del proyecto.

No obstante, aunque el modelo presenta unos niveles de dominio del pensamiento crítico debidamente jerarquizados; de acuerdo con la experiencia en esta investigación, no parece que se pueda ir avanzando entre ellos hasta alcanzar el máximo dominio, muchos de los estudiantes alcanzaron algunos y dejaron otros al lado de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje y sus prácticas académicas; por ejemplo, algunos se centraron más en el análisis y la organización que en la evaluación, mientras que para otros la evaluación y la autoevaluación fue fundamental.

4.8. El aprendizaje colaborativo

Después de reconocer la importancia que tomó el aprendizaje colaborativo como categoría emergente dentro de esta investigación, hay que explicar a qué se denomina aprendizaje colaborativo y cómo se da en este proyecto.

Por ende, hay que decir que el aprendizaje colaborativo es “una propuesta de enseñanza-aprendizaje basada en los conceptos de cooperación, trabajo en equipo, comunicación y responsabilidad” (Carrió, 2007, p. 2); “una estrategia de instrucción centrada en el estudiante y facilitada por el instructor en la que un pequeño grupo de estudiantes es responsable de su propio aprendizaje y del aprendizaje de todos los miembros del grupo (Li y Lam, 2013, p. 1). De tal modo, lo que busca es que los estudiantes intervengan en su aprendizaje, asuman sus responsabilidades y sean individuos activos; además, a través de metas comunes, se desarrollen habilidades mixtas tanto personales como sociales. Por ende, aunque el aprendizaje es individual, la interacción, la cooperación, el compartir mutuo y la experiencia pueden servir de apoyo y aportar al mismo (Calzadilla, 2002).

Por otro lado, cabe aclarar que el aprendizaje colaborativo que se reconoce en este trabajo de grado, al surgir en medio de la investigación, es de tipo informal, un concepto propuesto por Johnson, Johnson y Holubec (1994, p. 49). Esto se explica porque en la mayoría de los casos se vio reflejado en medio de actividades grupales temporales que se llevaron a cabo en clases particulares y en pequeños periodos de clases y trabajos específicos. Asimismo, se usó en mayor medida para llamar la atención de los alumnos hacia el material que se estaba trabajando.

Hay que tener en cuenta, de acuerdo con Collazos y Mendoza (2006, p. 65), que para el desarrollo de un aprendizaje colaborativo debe existir una colaboración efectiva, para lo cual es necesario: “1. La necesidad de compartir información”, de uso constante a la hora de las reuniones grupales, ya que la temática era común; las investigaciones documentales fueron compartidas y revisadas en grupo con el fin de comprender conceptos frecuentes y generar discusiones y debates. “2. La necesidad de dividir el trabajo en roles”, aunque no fue una herramienta de uso continuo si se implementó en la revisión y edición, uno de los procesos cognitivos menos usados, en algunos casos de manera grupal (todos participábamos); en otros, a modo de editor (un estudiante corregía individualmente el texto de su compañero). “3.

La necesidad de compartir el conocimiento en términos explícitos”, que se presentó en cada diálogo docente-alumno o entre estudiantes.

Hay que agregar, según Tudge (1994), que el aprendizaje colaborativo se puede poner en práctica de diferentes maneras, sin embargo, siempre es necesario que exista una interacción entre pares para que se colaboren entre sí, actúen de apoyo, consoliden conocimientos y se coordinen con el resto. Por esta razón, la creación del proyecto editorial permitió mejorar estas interacciones, ya que buscaba que todo el grupo tuviera unos objetivos claros y comunes, tomaran decisiones grupales y llegaran a acuerdos. En este caso, como docente, actué como mediador y coordinador de actividades, contribuyendo desde mi conocimiento y dando a conocer estrategias de aprendizaje.

También, hay que destacar, de acuerdo con Calzadilla (2001, p. 8), que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) “representan ventajas para el proceso de aprendizaje colaborativo”, teniendo en cuenta que permite el uso de diferentes herramientas y aplicaciones digitales diseñadas para la organización y el manejo de grupos, por esta razón: estimulan la comunicación interpersonal a través del intercambio de información y el diálogo; facilitan el trabajo colaborativo, ya que se pueden trabajar documentos conjuntos; se puede hacer seguimiento constante del proceso de aprendizaje, sea grupal o individual; es clave para acceder a la información gracias a bases de datos y buscadores; ayuda a la organización, mediante la creación de perfiles de los estudiantes; y posibilita la creación de ejercicios de evaluación y autoevaluación.

Conclusiones

Gracias a los resultados obtenidos en la implementación de la estrategia didáctica, en el proyecto editorial, la producción escrita de reportajes y los instrumentos de recolección de información se pudo concluir:

El reportaje como tipología textual polifónica e interdisciplinar y metodología de investigación ha aportado al desarrollo de capacidades y habilidades particulares y ha permitido a los estudiantes adentrarse en la investigación social y cultural; al mismo tiempo, ha ayudado a representar los territorios a través de una voz y punto de vista propio. También, gracias a la reflexión que permite el análisis de las fuentes y la reflexión textual que se hace en medio de la indagación documental y personal, los participantes se preguntaron y confrontaron las particularidades del contexto histórico, social y cultural en el cual se encuentran inmersos. Del mismo modo, por sus características discursivas permitió desarrollar las habilidades descriptivas, analíticas e interpretativas de la realidad contada y representada. Asimismo, como texto expositivo, puede mostrar la realidad como es, no objetivamente sino como la interpreta el autor, quien puede participar activamente o no de la historia; como texto narrativo, puede explorar la imaginación, en las formas de contar, y el proceso creativo, muchas veces, cercano a lo literario.

Por ende, la implementación del reportaje demostró que este tipo de texto ayuda en el desarrollo del pensamiento crítico. Si relacionamos las categorías analizadas en esta investigación, existe una relación recíproca entre los procesos de investigación y producción de reportajes y las habilidades del pensamiento crítico. El desarrollo de habilidades investigativas permite formar sujetos con mejores criterios, con más herramientas para la toma de decisiones. Además, el proceso creativo de construcción y producción textual es un ejercicio de pensamiento, una actividad intelectual como lo define Álvarez y Cárdenas (2019, p, 124).

De esta manera, revisando la estrategia didáctica y sus resultados se pudo documentar el desarrollo de las actividades propuestas y se permitió favorecer varias de las necesidades

que exige la producción escrita. Se debe dejar claro que el lenguaje escrito debe trabajarse teniendo en cuenta las condiciones en las que se enmarca el proceso educativo, las competencias comunicativas, las capacidades y las habilidades de los estudiantes. Hay que reconocer que el diseño de cualquier actividad requiere, también, una investigación y planeación por parte del docente y una retroalimentación continua a través del diálogo con los estudiantes; por ende, una estrategia didáctica debe rediseñarse a medida que se desarrollen y evalúen las actividades, esto con el fin de trabajar a partir de las problemáticas reconocidas y teniendo en cuenta las fortalezas. Esta evaluación continua llevó a la estrategia didáctica hacia nuevos procesos: por un lado, la creación del comité y el proyecto editorial se convirtió en un proyecto pedagógico, el cual busca ser institucional y, por el otro, a acercar la intervención educativa hacia una intervención social, llevando la escuela a los hogares, la cuadra, el barrio y la ciudad.

Por otro lado, los resultados de la aplicación de la rúbrica de evaluación de los reportajes creados evidenciaron el desarrollo de habilidades relacionadas con las competencias comunicativas y los procesos de producción escrita. Se pudo reconocer el mejoramiento en la implementación de los procesos cognitivos, la competencia lingüística (sin ser trabajada particularmente), la competencia discursiva y la competencia sociolingüística y sociocultural. De todas maneras, hay que reconocer que fue un proceso que llevó tiempo y el desarrollo de una serie de actividades prácticas que requirieron compromiso y motivación por parte de los participantes de la investigación.

Por otra parte, el diálogo docente-estudiantes y entre alumnos en medio de las reuniones de los grupos focales mostró que hubo un cambio en algunas de las actitudes de los participantes. Las disposiciones reflejadas en relación con los procesos escriturales del reportaje fueron mejorando; varios de los estudiantes reconocieron motivación en el desarrollo de sus investigaciones y textos, algunos destacaron la importancia de la puesta en práctica y el

perfeccionamiento de los procesos cognitivos. También, esta actividad de comunicación grupal desarrolló las competencias comunicativas a través de la interactividad, adentrándose en la cultura digital y explorando por medio de cuestionamientos, reflexiones particulares y grupales.

Por esta razón, se podría reconocer la importancia de la construcción de una buena relación entre los participantes del proceso educativo, promoviendo lo que Altamirano (2016) define como un contagio literario, el cual incide no solo en lo formal sino en lo subjetivo, integrando las emociones y motivaciones; así el acercamiento de los estudiantes a la escritura no se da por imposición sino por medio del contagio, convirtiendo a los estudiantes en sujetos activos que aporten a su formación. Además, se reconoce la importancia —echando una mirada a los estudiantes— del contexto, los entornos particulares, los conocimientos previos y las subjetividades; echando la mirada al trabajo docente, es fundamental el seguimiento de los procesos y el contagio por la lectura y la escritura.

Se debe destacar, entonces, el aprendizaje colaborativo que emergió a medida que avanzaba la intervención, la implementación de la estrategia didáctica y la elaboración del proyecto editorial. Fue interesante observar cómo los estudiantes fueron construyendo interacciones con sus pares de manera efectiva y solidaria, muchas veces sin necesidad de la mediación docente. Comprendieron la necesidad de compartir información y conocimiento, de brindar y recibir apoyo. En este sentido, “la pedagogía del aprendizaje cooperativo enfatiza la cohesión y responsabilidad del grupo para incrementar la interacción grupal” (Strijbos, Martens y Jochems, 2004, p. 404).

Respecto a los dos modelos usados en esta investigación, se puede concluir que fueron fundamentales para establecer relaciones entre los referentes teóricos trabajados en esta investigación. El modelo de Hayes (1996) acercó los procesos de producción escrita hacia las competencias comunicativas, permitiendo que se pudiera evaluar tanto el proceso de producción escrita de reportajes como los textos resultantes del mismo. El modelo de Bezanilla,

Ruiz, Nogueira, Arranz y Campo (2018), gracias a sus actividades y niveles de dominio, ayudó a entender el pensamiento crítico como un aprendizaje construible y como parte indispensable de cualquier proceso educativo.

Por consiguiente, la relación de la investigación, la escritura y la comunicación con el desarrollo del pensamiento crítico es innegable. Se reconoce la importancia de la implementación de tipologías textuales que acerquen a los estudiantes a sus territorios, que propongan situaciones reales de comunicación. Que se construyan proyectos a largo plazo, que evalúen los procesos y experimenten nuevas formas de evaluación. Por lo tanto, El pensamiento crítico, desde una perspectiva propia creada después de esta investigación, podría considerarse una serie de capacidades y habilidades que tiene cada individuo para autoevaluarse y evaluar el mundo que lo rodea, creando los criterios necesarios que le permita tomar decisiones.

Adicionalmente, desde una perspectiva metodológica, partiendo desde las ciencias críticas es necesario proponer acciones docentes que busquen la transformación de estructuras sociales y culturales dentro de la escuela, no solo desde una mirada cuantitativa, sino desde una mirada cualitativa, buscando descubrir las relaciones que se construyen entre los actores sociales que participan dentro del proceso educativo; de este modo, las investigaciones deben ser flexibles, como lo propone la investigación acción: analizando el proceso y no solo el resultado, para poder comprender las relaciones e intelecciones de los participantes, analizando no solo datos fríos sino tratando de comprender las acciones humanas y las situaciones de la experiencia docente. Como se pudo reflejar en esta investigación, las competencias comunicativas no se desarrollan y el pensamiento crítico no se construye sin pensar en los estudiantes como actores sociales; sin la implementación de estrategias didácticas experimentales acordes a las necesidades particulares, que pongan en juego el pensamiento, la representación propia del mundo y el diálogo.

Por esta razón, todo este proceso didáctico y pedagógico me llevó a repensar continuamente mi práctica docente y a mejorarla. Puso de manifiesto la necesidad continua de aprender, de fortalecer mis habilidades comunicativas, sociales y pedagógicas; además, me obligó a implementar la planeación, no la institucional que exige el MEN, sino una planeación personal, una donde me reconociera como un sujeto inmerso en un escenario de transmisión social, enfrentando “un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma, a su vez, del proceso de negociación” (Coll y Solé, 1990, p. 332). De tal modo, no solo los estudiantes se llenaron, dentro del aprendizaje colaborativo, de experiencias positivas, como docente redescubrí que dentro del aula de clase no solo se intercambian conocimientos, sino proyectos y expectativas.

Por consiguiente, es fundamental la autoevaluación y la evaluación continua, teniendo en cuenta el trabajo de los estudiantes y la práctica docente; valorando, también, las estrategias didácticas y las actividades usadas dentro de la escuela. Todo esto es necesario pensando en futuras reflexiones, con el objetivo de reconocer los aciertos y las falencias de los procesos investigativos; por ejemplo, teniendo en cuenta este trabajo de grado, pensando la implementación de textos periodísticos dentro del aula de la educación básica, ya sea para mejorar los procesos de producción escrita, las competencias comunicativas y/o el pensamiento crítico.

Referencias

- Álvarez, T., y Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y literatura)*.
- Altamirano Flores, F. (2016). Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? *La Palabra*, (28), 155-171. <https://doi.org/10.19053/01218530.4813>
- Arias, D. (2012). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. En *Actas del Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Quebec IV CEDELEQ IV*, 33-46. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4736534.pdf>
- Avendaño, C. P. (2017). *Incidencia en el proceso de escritura a partir de una estrategia didáctica digital: la creación de cuentos mediada por un edublog con estudiantes de grado 5° del colegio Villemar El Carmen de Bogotá* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Bernal, M.E., Gómez, M. y Iodice, R. (2019). Interacción conceptual entre el pensamiento crítico y metacognición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (1), 193-217.
- Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., y Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Blanco, A., España, E. y Franco-Mariscal, A.J (2017). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula de ciencias. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 1(1), 107-115. <https://doi.org/10.17979/arec.2017.1.1.2004>
- Bruno, E. y Beke, R. (2004). La escritura: Desarrollo de un proceso. *Lectura y Vida*. 25(3): 6-15
- Burgo, O. B., León, J. L., Cáceres, M. L., Pérez, C. J., y Espinoza, E. E. (2019). Algunas reflexiones sobre investigación e intervención educativa. *Revista Cubana de Medicina*

Militar, 48, 316-330. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/mil/v48s1/1561-3046-mil-48-s1-e383.pdf>

Caldera, R., y Escalante, D. (2006) Escribir en el aula de clase: Diagnóstico en sexto grado de Educación Básica. *Revista de Pedagogía*, 27(80), 371-405. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922006000300002&lng=es&tlng=es.

Calle, G. (2013). La evaluación de las habilidades de pensamiento crítico asociadas a la escritura digital. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (40), 68-83. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/446/938>

Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912868>

Camelo M. J. (2010). El mejoramiento cualitativo de la escritura a partir de la metacognición. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 12. 54-68.

Capocasale, A. (2015). *¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa?* En L. Abero et al., *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp.32-47). Montevideo: CLACSO, Convocación.

Carretero, A. (2006). Jürgen Habermas y la Primera Teoría Crítica: Encuentros y Desencuentros. *Cinta Moebio*, 27, 11-26. Recuperado de www.moebio.uchile.cl/27/carretero.html

Carrió, M.L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 1-10.

- Carrillo, T. (2001). El Proyecto pedagógico en el aula. *Educere*, 5(15), 335-344. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/356/35651518.pdf>
- Carvajal, G. y Ulloa, A. (2011). Cultura escritura y tecnocultura contemporánea: Mediaciones cognitivas en la formación universitaria. *Revista Nexus Comunicación*. 10, julio-diciembre. <https://doi.org/10.25100/nc.v0i10.805>
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, 21(4), 6-15.
- Cassany, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21(1), 91-106.
<http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a06c>.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cebotarev, E. A. (2003). El Enfoque Crítico: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 1-27. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000100002
- Coll, C. y Solé (1990): «La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje», en C. Coll; J. Palacios, y A. Marchesi (eds.): *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid, Alianza editorial.
- Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el " aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61-76. Recuperado de
<http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n2/v9n2a06.pdf>
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Debia, D. R., Ramírez, H. H., Mesa, A., y Quete, L. P. (2019). *Pensamiento crítico y escritura: un análisis documental en el contexto educativo latinoamericano*. Recuperado de https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/856
- Difabio, H. (2010). La escritura académica en una licenciatura en educación. Su relación con la competencia lectora, el pensamiento crítico y la autorregulación. *Revista de orientación educacional*, (46), 43-56.
- Dovifat, É. (1964): *Periodismo*. México: Uteha.
- Echevarría, B. (2011) *El reportaje periodístico, Una radiografía de la realidad. Cómo y por qué redactarlo*. España.
- Fantova, F. (2007). Repensando la intervención social. *Documentación social*, 147, 183-198.
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* (archivo PDF). Universidad Icesi, Cali. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Flores, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (24), 128-135. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Galeano, M. E. (2004) *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial universidad EAFIT.
- García, L. S., y Rivera, A. Y. (2019). *Fundamentos conceptuales: Procesos y desarrollos de las competencias en educación*.
- Gil, D. (2017). *La Escritura para fortalecimiento de un pensamiento Crítico en la escuela comunitaria de Tasco-Boyacá* [Tesis de pregrado]. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación.

- Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22 (38), 39-58. Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538.
- González, J. (2004) *Repensar el periodismo, Transformaciones y Emergencias del Periodismo Actual*. Cali: Universidad del Valle.
- Grijelmo, Á. (2001). *El estilo del periodista*. Madrid: Taurus.
- Gutiérrez, R. (2001). Planeación y orientación educativa desde una visión histórica y contextual: el caso de la UAEM. *Tiempo de Educar*. Recuperado en: <http://148.215.2.10/articulo.oa?id=31103503>
- Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. *The science of writing*, 1, 72. Recuperado de https://desfor.infod.edu.ar/sitio/upload/OBLIGHayes_Nuevo_marco_para_la_compreension_de_lo_cognitivo_y_lo_emocional_escritura.pdf
- Historia de la Institución Educativa Gimnasio Gran Colombiano. Recuperado de <https://www.gimnasiograncolombiano.edu.co/mi-institucion/historia>
- Hoyos, G. (2011) “*Hurgen Habermas: Conocimiento e Interés*” y “*Una ontología de la cotidianidad o una ética comunicativa*”; *En: Los intereses de la vida cotidiana y las ciencias*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Hoyos, J. J. (2003) *Literatura de urgencia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Izquierdo, M., y Izquierdo, A. M. (2010). Enseñar a investigar: una propuesta didáctica colaborativa desde la investigación-acción. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 107-123.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. ASCD.

- Kemmis, S. and McTaggart, R. (Eds.). (1988). *The action research reader*. 3rd ed. Geelong, Deakin University Press.
- Kerlinger, E. N. (1979). *En foque conceptual de la investigación del comportamiento*. México, D. E: Nueva Editorial interamericana. Primera edición en español.
- Li, M. P., y Lam, B. H. (2013). Cooperative learning. *The Hong Kong Institute of Education*, 1-33. Recuperado de https://www.eduhk.hk/aiclass/Theories/cooperativelearningcoursewriting_LBH%2024June.pdf
- Lipman, M. (2014). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: Ediciones La Torre, segunda edición. Disponible en https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=GI1yBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=pensamiento+cr%C3%ADtico+y+Lipman+&ots=FAef4XQf1X&sig=AGneZ_2a6n48T0mYGEJ5vzGJkIA#v=onepage&q=pensamiento%20cr%C3%ADtico%20y%20Lipman&f=false
- Maciá, C. (2007). No todos somos ya periodistas. Un análisis de la utopía del periodismo ciudadano desde la perspectiva del reportaje interpretativo. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 13, 123–144.
- Mackay, R., Franco, D. E., y Villacis, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Martí, L. (2017). *Periodismo en las aulas, ¿para qué?* [Tesis de maestría]. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, España.
- Medina, R., Medina, R. E., y Moreno, M. (2017). Pensamiento crítico y aprendizaje grupal: vía para mejorar la comunicación en alumnos universitarios. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 168-176. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

- Mejía, M. R. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*. Tomo III. Ediciones desde abajo.
- Millan, M. E. (2008). *Desarrollo de habilidades de lectura y escritura para el aprendizaje de las ciencias sociales en bachillerato* [tesis de maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D. F.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares lengua castellana*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. Recuperado de http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341057_recurso_DBA.pdf.
- Moreira (2002). *Investigación en educación en ciencias: Métodos cualitativos*. Recuperado de <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>
- Morales, L.C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (2), 1-23
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Osorio, R. H. (2017). *El reportaje como metodología del periodismo. Una polifonía de saberes*. Editorial Universidad de Antioquia, Ed. Medellín.
- Osorio, R. H. (2018). Reportaje: la metodología del periodismo. *Comunicación*, (38), 37-49. <https://doi.org/10.18566/comunica.n38.a04>
- Parratt, S. F. (1998). El reportaje en prensa: un género periodístico con futuro. *Revista Latina de Comunicación Social* 4.
- Parratt, S. (2003). *Introducción al reportaje. Antecedentes, actualidad y perspectivas*. Santiago de Compostela.

- Patterson, C. M. (2003). El buen reportaje, su estructura y características. *Revista latina de comunicación social*, 6(56), 1. Recuperado de:
<http://www.ull.es/publicaciones/latina/20035633patterson.htm>
- Peña, O.Y. y Quintero, A.C. (2016). La escritura como práctica situada en el primer ciclo: promoción de procesos cognitivos y metacognitivos. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 189-206. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4915>.
- Popper, K. R. (1972). *Conjeturas y refutaciones*. Paidós, Barcelona.
- Pulido, A. y Pérez, V. M. (2004). Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones. *Mendive*, 2(3), 160-167.
- Reyzábal, M.V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 64-77.
- Rodríguez, L. (2015). *El relato de experiencia: una alternativa para fortalecer la producción escrita* [tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Roldán, E. (2004). La competencia comunicativa y la expresión oral. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios* 26-27: Chile. 100 Recuperado de:
<http://www.revistadll.cl/index.php/revistadll/article/view/282/415>.
- Rojas, L. A. y Linares, E. N. (2018). *Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la escritura de crónicas literarias* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Romero, C. La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.
- Rua, M. (2016). Las prácticas de escritura en el entramado escolar: entre conocer, saber y conocimiento. *Runa*, 37(1), 105-121. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180847332007>.

- Rueda, M. (2011), La investigación sobre la planeación educativa. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 131, 2011, pp. 3-6.
- Sánchez, H. (2013). La comprensión lectora, la base del desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Horizonte de la Ciencia*. 3(5), 31-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420526.pdf>
- Strijbos, J., Martens, R. L., y Jochems, W. M. G. (2004): "Designing for Interaction: Six Steps to Designing ComputerSupported Group-Based Learning". *Computers & Education*, 42, p. 403-424.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104.
- Vargas, C. C., y Lenis, M. (2018). *La escritura por proceso a través de la estrategia de talleres de escritura para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes de aula multigrado* [Tesis de maestría]. Universidad del Tolima.
- Varguillas, C. (2006). El uso de ATLAS.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido upel. *Laurus*, 12, 73–78.
- Villarini, Á. (2004). Teoría y pedagogía del Pensamiento Crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3-4, 36-40. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>.
- Vivaldi, G. M. (1993). *Géneros Periodísticos*. Madrid: Paraninfo.
- Wolfe, T. y Guarner, J. L. (2012). *El nuevo periodismo*. Barcelona: Anagrama.
- Zambrano, R. R. (2006). *Manual para elaborar un reportaje periodístico*. Recuperado de <https://n9.cl/9u8m7>.

Zapata, N. (2013). *Elaboración de crónicas, anécdotas y noticias para potenciar la competencia comunicativa escrita en estudiantes de 4º grado de secundaria Bellavista* [tesis de maestría]. Universidad de Pirhua, Perú. Recuperado <https://pirhua.udep.edu.pe/handle/123456789/1815>