



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Doctorado de Investigación en Educación
Especialidad Didáctica de la Lengua y la Literatura

La Comunidad de Pensamiento Mágico:
Un laboratorio de cambio virtual para experimentar
nuevas formas de aprender a leer y escribir en secundaria

Catalina Ramírez Molina

Tesis doctoral dirigida por la Dra. Teresa Ribas Seix
Bellaterra, Septiembre 2017



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Doctorado de Investigación en Educación
Especialidad Didáctica de la Lengua y la Literatura

La Comunidad de Pensamiento Mágico:
Un laboratorio de cambio virtual para experimentar
nuevas formas de aprender a leer y escribir en secundaria

Nombre y firma de la Doctoranda: Sra. Catalina Ramírez Molina

Nombre y firma de la Directora: Dra. Teresa Ribas Seix

BELLATERRA, 4 de julio del 2017

Dra. Teresa Ribas Seix, profesora titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales, de la Universitat Autònoma de Barcelona.

HAGO CONSTAR QUE:

La Investigación realizada bajo la dirección de la firmante para la Licenciada Catalina Ramírez Molina, con el título: *La Comunidad de Pensamiento Mágico: Un laboratorio de cambio virtual para experimentar nuevas formas de aprender a leer y escribir en secundaria*, reúne todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su Lectura y Defensa pública ante la correspondiente Comisión, para la obtención del Grado de Doctor en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona, por tanto considero procedente autorizar su presentación

Bellaterra, 4 de julio del 2017

Firma:

A Oscar

mi más atento escucha y maestro de la entrega.

“El hogar es a la mesa como la comunidad es a la asociación de voluntades“.

“El hogar y la mesa adquieren significado simbólico, el primero como la fuerza vital de la casa, que perdura a través de generaciones y la segunda como el factor que aúna a los miembros presentes para el sustento y la restauración del cuerpo y el alma. La mesa es la casa misma en cuanto que todos y cada uno tienen en ella su lugar y su facultad de participación. Aún cuando los miembros de la casa estén separados y dispersos en razón del trabajo estipulado, se reúnen todos en torno a la mesa para la necesaria distribución de los frutos de su labor. Y semejante a ello es el disfrute colectivo e individual de todos los otros bienes producidos mediante el trabajo conjunto”.

“La comunidad en asociación es un hogar con mesa...”.

Ferdinand Tönnies (2011, p. 118-119)

Agradecimientos

Cuando supe que estudiaría a casi nueve mil kilómetros de distancia, mi primer impulso fue dirigirme hacia el globo terráqueo del aula de mi amiga Cynthia. Allí, frente a mis ojos puse el dedo en Costa Rica y lo fui deslizando lentamente hasta llegar a Barcelona. Ese trazo imaginario y torpe de mi dedo, centrado en la distancia geográfica, aún no se percataba de la multitud de voces, experiencias, rostros y aprendizajes que estaba por descubrir. De ese día a hoy se contrasta lo conocido, se transforma, se afirma, se nutre y hace que el conocimiento de una misma y de su entorno adquiera la condición de movimiento, de ires y venires, de encuentros, de nuevas formas de mirar. Por esta razón, estas páginas no me las tomaré a la ligera porque ahora el tacto de mi dedo es más agudo y puedo contar quiénes dieron cuerpo a los relieves y contrastes de este recorrido.

Para trazar la ruta en orden, empezaré mi agradecimiento a Oscar, quien en poco tiempo tuvo que asimilar muchos cambios y en medio de todo, mostró su gran capacidad de entrega al impulsarme, escucharme y tenderme la mano en todo momento. ¡Gracias, Oscar! Por las largas conversaciones, los ánimos y la compañía incondicional. Mi sincera gratitud a mis padres Elizabeth y Freddy, quienes me inculcaron desde pequeña el valor que aporta al ser humano la realización personal y las buenas acciones al servicio de los demás. A mis hermanos Valeria, Freddy y Andrés por su apoyo; a Diego y a mis sobrinos Isaac, Josué y David por sus sonrisas y cariño. También mi gratitud a abuelito Misael y a tía Rosario por sus oraciones diarias y su trato entrañable.

Quiero agradecer a Tere y a Toni, quienes desde el primer día me ofrecieron una hermosa hospitalidad que, a través de largas conversaciones, cafés y más... se convirtió en un vínculo afectivo. Gracias, Tere por compartir conmigo las recetas y tradiciones catalanas, por nuestros paseos por L'Escala, por el afecto y las películas en el sofá. Gracias, Toni, por presentarme a La Moreneta al llegar al aeropuerto, por explicarme lo de la hora en Catalunya y muchas cosas que aprendí al escucharte. Cada momento lo guardo en mi memoria.

Mi admiración inicial, cuando apenas leía sus textos, se vio multiplicada cuando la conocí. Un agradecimiento especial a mi directora de tesis Teresa Ribas. Gracias Teresa, por acompañarme y guiarme tan sabiamente durante este proceso. Gracias por la observación atenta, por esos diálogos que reactivaban cada vez mi pensamiento, gracias

por mostrarme la gran cualidad de ofrecer libertad de acción para que las ideas y la creatividad surjan, por los espacios de escucha, y la autenticidad de su interés en este proyecto.

También quiero agradecer por sus aportes y diálogos fecundos a Marta Milian, Oriol Guasch, Xavier Fontich, Neus Real, Artur Noguerol, Melinda Dooly, Xavier Úcar, Jordi Pamiès, Cristina Escobar y Luci Nussbaum. Vaya también mi gratitud a dos personas que nutrieron el trabajo desde miradas sustanciales: Olga Esteve y Joaquín Gairín. Agradezco y debo un especial reconocimiento a Isabel Gallardo por creer en mí y a María Marta Camacho y Lupita Chaves por apoyarme desde el primer momento.

Me gustaría expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a todas las personas que se convirtieron en mis amigos durante estos años. A mi Bea, única y generosa, con ángel y estrella juntos. Gracias Bea y Mónica, por el cariño, la compañía y aventuras vividas. A Carmina, Mila, Anna V., Dolors, Montse y sus respectivas familias, por la calidez y momentos compartidos. A Alfons por presentarme a *Jaume I*, la música de Raimon Pelegero, la poesía de Ausiàs March; y así entender más la historia de los países catalans, gracias por permitirme degustar las mejores uvas moscatel, las de tu padre y por compartir conmigo durante este tiempo. A mis compañeros, Sandra, Rosalía y Albert por su acogida y carisma. Albert, gracias por prestarme tu “boli de la suerte” cada vez que exponía. A mis amigos Hazell y Jonathan por trabajar a mi lado de la forma más voluntariosa y solidaria. Hazell, gracias por sus oraciones y ánimos diarios. A los integrantes de la comunidad: Pam, Nani, Lui y Karito, mil gracias por este tiempo de aprendizajes. Un especial afecto a Ray, mi compañero de aventuras, de huella firme por cada rincón catalán. A Sergio Arroyo, gracias por darte a la tarea de leer este trabajo y depurarlo como solo vos sabés hacerlo.

No puedo concluir mis agradecimientos sin antes reconocer el alimento intelectual, académico y personal del que me ha nutrido la Universidad de Costa Rica así como la acogida y formación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Gracias a la OAICE y a la Facultad de Educación por la confianza que mostraron en mí al concederme una beca con la que fue posible vivir esta experiencia, por brindarme la oportunidad de crecer no solo en mis conocimientos académicos sino también en los personales. Dedico este trabajo a la razón de ser de mi labor: a mis estudiantes.

A ti, por hacerme ver que, en cada momento, me acompañas.

Índice

0. Introducción.....	1
1 Marco Teórico.....	8
1.1 La comunidad de práctica virtual como nueva forma de aprendizaje y organización del trabajo.....	9
1.1.1 El concepto de “comunidad”.....	9
1.1.2 Las comunidades de aprendizaje virtual.....	14
1.1.3 La gestión del conocimiento.....	25
1.1.4 El foro virtual como herramienta de interacción.....	31
1.2 La escritura y la lectura como prácticas socioculturales.....	33
1.2.1 Leer y escribir desde una perspectiva didáctica.....	34
1.2.1.1 ¿Qué es escribir?.....	34
1.2.1.2 ¿Qué es leer?.....	36
1.2.2 ¿Por qué hay que transformar la enseñanza de la escritura y de la lectura?.....	37
1.2.2.1 Concepciones básicas de la escritura.....	38
1.2.2.2 Enseñar gramática para reflexionar sobre la lengua y poder comunicar.....	40
1.2.2.3 Modelos de la enseñanza de la escritura.....	42
1.2.2.4 La lectura.....	45
1.2.2.5 ¿Enseñar literatura o enseñar a leer literatura?.....	47
1.3 Las intervenciones formativas y la semiogénesis.....	50
1.3.1 Vygotsky: algunos principios básicos de la teoría sociocultural.....	50
1.3.2 Galperin y la etapa de Orientación.....	53
1.3.3 Leontiev: ideas generales de la teoría de la actividad.....	56
1.3.4 La metodología de intervenciones formativas.....	57
1.3.5 ¿Qué es la gramática argumentativa?.....	58
1.3.6 ¿A qué llama Engeström laboratorio de cambio?.....	62
1.4 Semiogénesis como camino hacia nuevos entendimientos.....	62
1.4.1 El concepto de metodología semiogenética.....	62
1.4.1.1 Las creencias como actividades formadoras de conceptos.....	64
1.4.1.2 Relación dialéctica entre el pensamiento, creencias y acciones.....	65
2 El estudio: diseño general de la investigación.....	67
2.1 Etapas de desarrollo del experimento.....	69
2.1.1 En busca de una “ficción constituyente”.....	69
2.1.2 Entrar sin ser vistos.....	77
2.1.3 Nuestra estrategia para orientar la base de acción.....	79
2.1.4 Nuestro experimento.....	80
2.2 Líneas de investigación, propósito, objetivos y preguntas de investigación.....	88
2.2.1 Propósito general de la investigación.....	89
2.2.2 Objetivo general.....	89
2.2.3 Objetivos específicos.....	89
2.2.4 Pregunta de investigación.....	90
2.3 Tipo de metodología utilizada.....	90
2.4 Participantes.....	92
2.5 Métodos para generar y construir los datos de la investigación.....	93

2.6	Intervenciones formativas desde los cuatro principios de la gramática argumentativa:	94
2.7	Análisis y tratamiento de los datos	100
3	Análisis de los resultados.....	107
3.1	Participante A: Nani	108
3.1.1	Semiogénesis de Participante A: Nani	118
3.1.2	Capas de causalidad: Participante A: Nani	127
3.1.3	Discusión Participante A: Nani.....	135
3.2	Participante B: Karito	140
3.2.1	Semiogénesis de Participante B: Karito.....	149
3.2.2	Capas de causalidad: Participante B: Karito	154
3.2.3	Discusión de Participante B: Karito.....	160
3.3	Participante C: Lui	164
3.3.1	Semiogénesis de Participante C: Lui.....	177
3.3.2	Capas de causalidad: Participante C: Lui.....	184
3.3.3	Discusión Participante C: Lui	193
3.4	Participante D: Pam	197
3.4.1	Semiogénesis de Participante C: Pam	206
3.4.2	Capas de causalidad: Participante C: Pam	217
3.4.3	Discusión de la Participante D: Pam.....	225
4	Síntesis de resultados	229
4.1	Semiogénesis	229
4.2	Algunas consideraciones acerca de las capas de causalidad.....	238
5	Discusión y conclusiones.....	241
5.1	Respuesta a las preguntas de investigación	241
	<i>¿Qué experiencias y opiniones expresan los docentes en relación con la forma como se enseña y aprende la escritura y la lectura en la secundaria costarricense?</i>	242
	<i>¿Cuáles son las estrategias metodológico-didácticas cotidianas que los docentes dicen practicar para la enseñanza de la lectura y la escritura?</i>	242
	<i>¿Qué indicios de movimientos transformativos y desarrollo de la capacidad de actuación (agency) se observan en el grupo de profesores durante el trabajo en comunidad y en la experimentación de cinco actividades de aula?</i>	244
5.2	Recorrido investigativo.....	246
5.2.1	Aportaciones de la investigación	249
5.2.2	Otros frentes para la investigación.....	251
5.3	Reflexión final	252
6	Referencias bibliográficas.....	254
7	Anexos de la tesis	263

Resumen

La presente investigación analiza cómo una metodología de intervención formativa, en una comunidad virtual, contribuye en la construcción colectiva de conocimiento entre profesores para reorientar las prácticas de escritura y lectura desde un enfoque sociocultural. El estudio se enmarca dentro del campo científico de la didáctica de la lengua y la literatura y centra el interés en describir los procesos transformativos en la práctica docente, -a través de actividades conceptualizadoras-, en las que los participantes logran ser conscientes de su práctica: lo que piensan que hacen, lo que hacen, lo que les gustaría hacer, lo que harán y lo que lograron hacer. Asimismo, constatar si desarrollan su capacidad de actuación (*agency*) para mejorar su sistema de actividad de enseñanza de la lectura y la escritura. El diseño de investigación tiene una orientación de tipo cualitativa, y se concreta en un “estudio de caso” realizado con un grupo de cuatro profesores en ejercicio de la secundaria costarricense, que participan durante catorce meses en foros en línea en la Comunidad virtual de Pensamiento Mágico. La metodología de intervención formativa utilizada no se centra en dar respuesta a un problema puntual previamente definido sino que éste surge en el sistema de actividad de los participantes y son ellos quienes buscan soluciones. Los instrumentos de construcción y análisis de datos utilizados han sido la *gramática argumentativa* de Engeström, específicamente las *capas de causalidad humana* y el *análisis semiogenético* propuesto por Negueruela. Los resultados se orientan a explicar cómo los primeros aprendizajes o experiencias de los docentes con la lectura y la escritura ocurren a partir de estímulos del medio social en el que se desenvuelven y a partir de él crean un mundo de representaciones que trasladan a su espacio de actuación docente. A través de procesos de reflexión e internalización, los docentes comprenden las contradicciones y tensiones que experimentan en su práctica y adquieren nuevos entendimientos que les permiten transformarla.

Abstract

This research analyzes how a methodology of formative intervention in a virtual community contributes to the collective construction of knowledge among teachers to reorient writing and reading practices from a sociocultural approach. Placed within the scientific field of Didactic of Language and Literature, this research focuses on describing transformative processes in teaching practice (through conceptualizing activities) in which participants become aware of their own practice: what they think they do, what they do, what they would like to do, what they will do, and what they have been able to do. At the same time, the researcher has intended to verify if participants develop agency in order to improve their teaching activity system in terms of reading and writing. The research design has a qualitative orientation, and is particularized as a “case study”, carried out with a group of four Costa Rican middle and high school teachers, who have taken part in the Virtual Community of Magical Thought bulletin board system for a period of fourteen months. The training intervention methodology used does not focus on responding to a previously defined specific problem, but rather it emerges from the participants' activity system, and they are the ones who seek solutions. Some instruments of data building and analysis, which have been used are Engeström's argumentative grammar, specifically *human causality layers* and Negueruela's proposed *semiogenetic analysis*. Results

intend to explain how first learning and experiences of teachers with reading and writing abilities come out of stimuli of social environment in which they develop and create a world of representations that transfer to their space of teaching performance. Through processes of reflection and internalization, teachers understand the contradictions and tensions they experience in their practice and acquire new understandings that allow them to transform it.

Resum

La present recerca analitza de quina manera una metodologia d'intervenció formativa, dins una comunitat virtual, contribueix a la construcció col·lectiva de coneixement entre professors i professores per tal de reorientar la pràctica de la lectura i l'escriptura, des d'un enfocament sociocultural. L'estudi s'emmarca dins del camp científic de la didàctica de la llengua i la literatura, i centra el seu interès a descriure els processos transformatius en la pràctica docent — mitjançant activitats conceptualitzadores—, en les quals els participants aconseguixen ser conscients de la seva pràctica: el que pensen que fan, el que fan, allò que els agradaria fer, allò que faran i allò que han aconseguit fer. Així mateix, pretenem constatar si desenvolupen la seva capacitat d'actuació (*agency*) per tal de millorar el seu sistema d'activitat d'ensenyament amb la lectura i l'escriptura. El disseny d'investigació té una orientació de caire qualitativa, i es fa palesa en un “estudi de cas” realitzat amb un grup de quatre professors actius pertanyents a l'ensenyament secundari de Costa Rica, els quals participen durant catorze mesos en fòrums en línia dins la Comunidad Virtual de Pensamiento Mágico. La metodologia d'intervenció formativa emprada no se centra a donar resposta a un problema puntual prèviament definit, sinó que aquest sorgeix del sistema d'activitat dels participants i són ells els qui cerquen solucions. Els instruments de construcció i anàlisi de dades emprats, han estat la *gramàtica argumentativa* d'Engeström, específicament les capes de causalitat humana i l'*anàlisi semiogenètica* proposada per Negueruela. Els resultats s'orienten a explicar com els primers aprenentatges o experiències dels docents amb la lectura i l'escriptura s'esdevenen a partir dels estímuls del medi social en el qual es desenvolupen, i a partir del qual creen un món de representacions que traslladen al seu espai d'actuació docent. Mitjançant processos de reflexió i internalització, els docents comprenen les contradiccions i tensions que experimenten en llur pràctica i assoleixen nous coneixements que els permeten transformar-la.

0. Introducción

Al intentar organizar las ideas que explican cómo inició el interés por esta investigación surge un *tiempo recuperado*, el cual me ubica en un recuerdo de los ocho a los diez años de edad. Recuerdo que cada viernes mi padre nos hacía un guiño con el ojo a mi hermano y a mí para subirnos en el coche y llevar a nuestra madre a la acostumbrada reunión de los viernes. Íbamos con el único interés de pasear en el coche –porque a las reuniones solo asistía ella– y después de esperarla por horas... tomábamos un helado. Un día, después de un año de cumplir esta rutina, le pregunté a mi madre qué hacía ella en esas reuniones y me respondió: ¡Trabajar! En mi mente infantil eso se escuchaba aburrido, pero sentí curiosidad por saber a qué llamaba ella “trabajar”. Un día le pedí que me dejara acompañarla a la reunión y aceptó. Entramos a un salón comunal, lo recuerdo como un espacio amplio, frío y húmedo, en el que había sillas, mesas y muchas personas. Estas se saludaban entre sí y poco a poco, el lugar empezaba a llenarse de calor a medida que la concurrencia se sentaba en las sillas formando un círculo y compartiendo café o aguadulce. De pronto, para mi sorpresa, escuché a mi madre dar un saludo y una bienvenida a todos, luego les preguntó cómo iba el trabajo y cada quien desde su silla daba cuenta de lo sucedido. Así iniciaba la reunión y luego se formaban grupos de trabajo, comentaban sus experiencias y, finalmente, había una puesta en común. Acompañé a mi madre durante varios viernes porque me gustaba escuchar las puestas en común, a veces los grupos hacían dramatizaciones, juegos, había risas y mucha complicidad; después de esto, todos decían lo que habían aprendido y de qué manera podían llevarlo a acciones concretas para beneficio de su comunidad. Con los años empecé a comprender el quehacer de mi madre, era planificadora social y su trabajo consistía en visitar comunidades urbanas y rurales, organizar grupos de personas que con el tiempo se llamaron asociaciones de desarrollo comunal.

Esta vivencia anticipa una inquietud determinante desde mis primeras participaciones escolarizadas como estudiante, como profesora de lengua, como profesora de futuros profesores y como investigadora ¿Qué concepción de aprendizaje hemos asumido que separa a las personas de su entorno para enseñarles algo? ¿Qué resulta de ese aprendizaje? ¿Qué sucedería si comprendiéramos que conocer-aprender es una condición instintiva del ser humano pero que carece de sentido si no ocurre en el contexto de la experiencia, la asociación y la participación activa en el mundo? Dicho de otra manera, ¿qué pasaría si comprendiéramos que aprender es un gesto de

encuentro, de intercambio con los demás en el cual se dan ajustes hacia dentro y hacia fuera en un impulso por conocer algo nuevo y avanzar?

En la búsqueda de respuestas a estas preguntas encontré las razones de una tensión experimentada y siempre presente en la labor del profesorado de lengua y literatura de secundaria: cómo proceder, mediante el currículum, ante una demanda escolar institucionalizada-conservadora, cuya función implícita es reproducir el orden social establecido, y lo que demandan las emergentes generaciones en cuanto a formas distintas e informarles de aprendizaje.

Encontrar el origen de esta tensión me llevó a realizar una investigación¹ sobre el currículum de español de mi país. Una de las conclusiones del estudio fue la necesidad de propiciar giros de cambio en el aprendizaje de la lectura y la escritura de la educación secundaria costarricense; dejar de concebir estas solo como simples técnicas que se adquieren y valorarlas como prácticas socioculturales, comprendiendo que el cambio generacional y cada época modifican las formas de aprenderlas y de enseñarlas. Unida a esta conclusión, surgieron otras interrogantes: ¿qué hacer ante un currículum siempre desarticulado, que de manera metafórica es un muñeco de trapo empolvado que cada cuatro u ocho años se recompone con atuendos de moda y maquillaje para salir a escena?, ¿cómo dejar de esparcir el polvo y enfermar a los estudiantes con los ácaros?, ¿quiénes podrían ser los agentes de cambio más próximos?, ¿qué pasaría si se implementara un modelo organizacional-didáctico alternativo para enseñar-aprender la lectura y la escritura?, ¿se implicarían los profesores en practicar esta forma distinta de organización?

En este punto nace el interés de esta tesis doctoral con una pregunta más elaborada: ¿Cómo puede contribuir una metodología de trabajo en comunidad virtual en la construcción colectiva de conocimiento entre profesores para reorientar las prácticas de escritura y lectura desde un enfoque sociocultural? Llegar a de esta pregunta no fue una tarea sencilla, debido a la conjunción de elementos que convergen y de las disciplinas que en ella se tocan, como lo es la Didáctica de la Lengua y la Literatura, las comunidades de práctica virtual, como nuevas formas de organización del trabajo y construcción colectiva de conocimiento y aprendizaje, así como la metodología de intervenciones formativas gestada por Yrjö Engeström (2011) y la semiogénesis

¹ *Un compás que hace cuadrados: La escritura y la lectura en el currículum de séptimo año en Costa Rica* (Trabajo Final de Máster, 2014).

propuesta por Eduardo Negueruela (2011). Ya lo planteaba Anna Camps (2015)² al decir que la Didáctica de la Lengua guarda relación con otros ámbitos científicos, y mencionaba el concepto de disciplinariedad propuesto por Bazerman i Prior, (2004). El cual sugiere que “los ámbitos de estudio no configuran un mapa de espacios autónomos, delimitados por fronteras claras y precisas, sino que constituyen esferas heterogéneas de actividad, que en parte abarcan otros dominios de la práctica social, al tiempo que estos otros dominios simultáneamente constituyen también disciplinariedad” (Camps, 2015, cita a Bazerman i Prior, 2004).³ De esta manera, llegar aquí fue posible a través del diálogo con otros, y de diversas reflexiones personales acerca del trabajo de teóricos, profesores, investigadores y pensadores.

En el IV Congreso Internacional EDO 2016 “Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: implicaciones para el trabajo”;⁴ Julio Cabero Almenara y José Antonio Marina planteaban diversos pensamientos con respecto a una tendencia actual y generalizada en los ámbitos educativos, empresariales y de investigación. Esa tendencia tiene que ver con un cambio en la organización, en la forma como tratamos dos principios: la información y el conocimiento. Parafraseando a Cabero, si participamos en un entorno tecnificado cuya característica es que *todo empieza a estar cambiando siempre*, la organización tiene que cambiar también y ese nuevo orden plantea la comprensión de tres variables: la perspectiva de la colaboración,⁵ la necesidad de movilizar el conocimiento que se genera en las organizaciones⁶ y el salto o la evolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y de estas a las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP). Este salto mencionado por Cabero afirma el

² En las XIX Jornades interuniversitàries de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura, 2015.

³ “Todas las actividades que se realizan al amparo de la palabra investigación pretenden ir más allá de las apariencias, pretenden descubrir categorías abstractas y conexiones subyacentes a fenómenos más o menos corrientes (...). Podemos considerar la investigación como un proceso dialéctico permanente: formula la realidad en términos abstractos y, a su vez, de esta formulación abstracta se deriva una reformulación de la realidad”. (Camps, 2015, cita a Diu Widdowson).

⁴ Celebrado en Barcelona, los días 11, 12 y 13 de mayo de 2016. Congreso Internacional EDO (Equipo de desarrollo organizacional).

⁵ “El profesor que trabaja solo, muere solo”. (Cabero, 2016).

⁶ “El conocimiento que se genera en las universidades es válido pero acompañado del conocimiento que generan las personas en las organizaciones en las que trabajan”. (Cabero, 2016).

interés de esta investigación por conocer y analizar en profundidad el proceso que se gesta cuando buscamos formas alternativas de organización del trabajo didáctico pero que nace no de una forma de organización horizontal y plana, sino desde una flexible y global en la que las voces principales son las de los participantes más próximos: la de los profesores, los estudiantes y la comunidad académica, que en una relación simbiótica, van marcando el camino hacia reflexiones, acciones y mejoras que son factibles de concretar en la realidad circundante; por lo tanto, este trabajo, intenta que un grupo de docentes de lengua se pregunten: ¿aquello que hago lo puedo hacer mejor?, ¿cómo? También se persigue que por medio de la resolución a estas preguntas su voz no solo sea avalada sino autorizada y empoderada para mejorar su práctica y llegar a otros.

Partiendo de esta línea, las interacciones de estos profesores durante catorce meses en la comunidad virtual, fueron analizadas comprendiendo que el conocimiento es un activo que, para ser alcanzado, debe trazarse y replantearse una planificación distinta de la acostumbrada: por lo general, los datos que percibimos a simple vista son hechos u observaciones que describen una realidad pero están desprovistos de contextos y significado; sin embargo, si se matizan, pueden convertirse en información valiosa, mediante una sistematización previamente establecida y en un contexto en el que sea relevante. Ahora bien, en palabras de Cabero (2016), pasar de los datos y la información al conocimiento de una organización, requiere de una reelaboración cognitiva por parte de las personas, en la que ellas mismas intenten establecer medidas oportunas para pasar de un conocimiento tácito a un conocimiento explícito⁷ (Cabero, 2016). En palabras de Ken Robinson, los recursos humanos son como los recursos naturales, están enterrados, hay que buscarlos y desenterrarlos, crear las circunstancias para que ellos surjan por sí mismos. Pasar de un modelo mecánico a uno orgánico. Y de la misma forma, José Antonio Marina plantea que debemos pasar de una sociedad del conocimiento a una

⁷ Cabero (2016), para representar y clarificar en qué consiste el conocimiento tácito y explícito, facilita la imagen de un iceberg. En ella, la parte inferior representa el conocimiento tácito y lo define como ese conocimiento personal, poco estructurado, subjetivo, difícil de comunicar, registrar, documentar y transferir a otras personas. Por otro lado, la parte superior del iceberg representa el conocimiento explícito, el cual es más objetivo y puede ser formalizado, codificado, almacenado, sistematizado y transmitido. Para que ese conocimiento tácito emerja se requiere de una maniobra que él llama gestión del conocimiento, la cual consiste en transformar toda esa información inconexa en conocimiento organizado al servicio del desarrollo profesional y el buen desempeño de las organizaciones.

sociedad del aprendizaje, de una inteligencia individual a una inteligencia compartida. Según este filósofo y pedagogo, la inteligencia es una abstracción si se concibe desde la individualización porque esta solo cobra sentido si se desarrolla “en el tejido social que la mejora o la bloquea, que la estimula o la frena” (Marina, 2016). En este sentido, la inteligencia es real cuando el entorno la hace posible, si se crean entornos inteligentes, surgen aprendizajes⁸.

Unida a esta idea, Marina (2016) considera que ante tal escenario de cambio, debe quedar atrás la epidemia de los currículums gigantescos en los que el profesor obsesionado por llegar al final del programa no tiene tiempo para desarrollar las habilidades y los talentos del estudiantado. Sin duda alguna, la escuela se cambia desde las aulas y no desde la ley ni los decretos siempre politizados.

Ante todos estos grandes pensamientos y reflexiones, sabemos que el cambio, en el terreno educativo, no se dará de manera inmediata sino de forma gradual, pero en el fondo, lo importante no es esto, sino que el cambio se sostenga desde unos cimientos fuertes y bien argumentados, contruidos desde las voces de los implicados (estudiantes-entorno-profesores); para ello, la investigación en la Didáctica de la Lengua y la Literatura es un espacio que se abre como oportunidad para escuchar esas voces, organizarlas, darles valor y sustento científico para que el conocimiento llegue a otros y los beneficie.

Con el propósito antes descrito, la presente investigación desea contribuir al campo de la Didáctica de la Lengua, al mostrar de qué forma germina un espacio virtual concebido como un laboratorio de cambio, en el que se espera que un grupo de cuatro docentes de secundaria, mediante intervenciones formativas planificadas por la investigadora y expertos, sean capaces de construir nuevos significados que al final resultarán en la reestructuración conjunta de posibles mejoras de la enseñanza de la lectura y la escritura. Esta guía activa-participativa consiste en que los docentes enfrenten situaciones problemáticas que forman parte de su vida profesional diaria, de manera que ellos mismos analicen y expandan las actividades de las que se compone la situación por mejorar con el fin de construir nuevos conceptos. Las metas y los contenidos de estas intervenciones no son conocidas de antemano por el investigador, este aspecto pone de relieve la diferencia entre una intervención lineal (que consiste en

⁸ “Un grupo de personas no necesariamente extraordinarias, si trabajan en un clima o entorno adecuado, pueden producir efectos extraordinarios”. (Marina, 2016).

brindar una solución estandarizada que genera resultados apegada a una misma metodología) y una intervención formativa, en la que el investigador consigue provocar en los participantes un proceso expansivo de transformación del que ellos mismos pueden apropiarse (Engeström, 2011).

De esta manera, la presente investigación se centra en dos procesos desarrollados de manera simultánea:

- a) Diseño, creación y puesta en práctica de un espacio de formación del profesorado con base en las comunidades de práctica virtual. Esta fase apuesta por la creación de espacios de intercambio entre los profesores (laboratorio de cambio).
- b) Descripción y análisis en profundidad de la puesta en práctica de una intervención formativa en la comunidad virtual de profesores, para comprender la naturaleza, características y complejidad de los procesos transformativos en la práctica docente. En esta fase se espera que, por medio de intervenciones formativas, el grupo de docentes pueda reestructurar su propio sistema de actividades de enseñanza de lectura y escritura en el aula desde un enfoque sociocultural.

Es importante aclarar que la primera tarea se constituye en un espacio creado como laboratorio de cambio para que se desarrollen las interacciones entre profesores y tiene una finalidad formativa. Esto quiere decir que el objeto de estudio de la investigación no es el espacio virtual sino la construcción de conocimiento del grupo de profesores para reorientar sus prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. La segunda tarea es de carácter investigativo; en ella se analiza si, mediante intervenciones formativas, el profesorado logra reestructurar su sistema de actividades con la lectura y la escritura.

Para ofrecer una respuesta a la interrogante de esta investigación, el trabajo se organiza como se explica en las siguientes líneas:

En el capítulo 1, *Marco Teórico*, se presentan las aportaciones teóricas más significativas para nuestro estudio desde cuatro campos: La comunidad de práctica virtual como nueva forma de aprendizaje y de organización del trabajo; la lectura y la escritura como prácticas socioculturales; la metodología de intervenciones formativas de Engeström y la Semiogénesis como camino hacia nuevos entendimientos. El capítulo 2, *El estudio*, explica el diseño general de la investigación, los lineamientos y procedimientos metodológicos que la orientaron. En este apartado se definen el

propósito, los objetivos y las preguntas de investigación. Asimismo, el tipo de metodología empleada, los métodos para generar, construir y analizar los datos de la investigación. En el capítulo 3, *Análisis de los resultados*, se presentan las cuatro semiogénesis y capas de causalidad correspondientes a los cuatro participantes en la comunidad virtual, así como un apartado de discusión para cada caso. En el capítulo 4, se presenta una *síntesis de los resultados* en la que se discuten los hallazgos en cuanto a movimientos trasformativos de los profesores durante el proceso de participación en la comunidad virtual. En el capítulo 5, se presenta la *conclusión* de la investigación y el documento finaliza con las *Referencias bibliográficas* utilizadas, que apoyaron la investigación y con los *Anexos* en formato digital a través de un enlace activo en Google+ (ver enlace en índice de anexos).

Para finalizar este apartado introductorio, esperamos que esta investigación pueda ofrecer al campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, nuevas geografías acerca del trabajo de organización didáctica en un contexto viviente: la comunidad virtual de profesores, la cual busca que la escritura y la lectura sean comprendidas en el entramado social para que recobren su magia entre sus estudiantes. Nuestro empeño ha sido trazar las geografías, ya no desde una óptica idílica (la vivida en mi infancia, como lo expliqué en las primeras líneas de la investigación), sino desde una visión que intenta estructurar, sistematizar y analizar su complejidad, en una sed genuina por franquear la instrucción compulsiva, el innovacionismo vacío y descanonizar el papel protagonista del experto, dándole el báculo a los docentes para que autogestionen asociaciones, animen el aprendizaje y pongan en marcha la naturaleza de la negociabilidad.

Cabe decir que el trabajo realizado ha sido arduo y el proceso, largo; no obstante, ha representado la recuperación de un paraíso personal, gestado no desde la presencialidad, como lo hacía mi madre años atrás, sino desde la mesa de la virtualidad, que no necesariamente es fría y solitaria, sino todo lo contrario, posee el calor de hogar si sus integrantes así lo eligen...

1 Marco Teórico

En este marco teórico abordaremos las aportaciones teóricas más significativas para nuestro estudio desde cuatro campos: la comunidad de práctica virtual como nueva forma de aprendizaje y organización del trabajo, la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, la metodología de intervenciones formativas de Engeström y la semiogénesis como camino hacia nuevos entendimientos. Debido a que estos campos son vastos y complejos, este apartado no pretende ser una recopilación de todo lo que transpira en ellos, sino al contrario: el énfasis estará en seleccionar y aprovechar aquellos conceptos, experiencias y aportaciones que nos permitan realizar un acercamiento científico a nuestros datos y que proporcionen herramientas de análisis adecuadas para mostrar la naturaleza de nuestro estudio.

Desde esta perspectiva, en el primer campo nos centraremos en aportaciones apoyadas y discutidas por Wenger, E.; Vygotsky, L.; Bauman Z.; Castells, M.; Lave, J.; Gairín, J.; Rodríguez, D.; Úcar, X.; Cabero, J.: el concepto de “comunidad”, las comunidades de aprendizaje virtual, la gestión del conocimiento y el foro virtual.

Para el campo de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, el énfasis estará en las aportaciones de la Didáctica de la Lengua y la Literatura difundidas por Ribas, T.; Colomer, T.; Camps, A.; Milian, M.; Margallo, A.; Cassany, D.; Fitipaldi, M.; Munita, F.; Fontich, X.; Lerner, D.; Ferreiro, E., y Zayas, F.: ¿por qué hay que transformar la enseñanza de la escritura y de la lectura?, leer y escribir desde una perspectiva didáctica.

Con respecto a la metodología de intervenciones formativas y el tema de la semiogénesis, las explicaremos desde las aportaciones de sus máximos exponentes: Lev Semiónovich Vygotsky, Aleksei Nikolaevich Leontiev, Piotr I. Galperin, Yrjö Engeström, Eduardo Negueruela-Azarola, James Lantolf y Olga Esteve. Nos centraremos en algunos principios básicos de la *Teoría Sociocultural* de Vygotsky; de la *Teoría de formación por etapas de las acciones mentales* de Galperin y de la *Teoría de la actividad* de Leontiev. El concepto de intervención formativa, ¿qué es la gramática argumentativa?, el laboratorio de cambio y la transformación de la práctica desde el aprendizaje expansivo. Por último, el concepto de metodología semiogenética, las creencias como actividades formadoras de conceptos y la relación dialéctica entre pensamiento, creencias y acciones.

1.1 La comunidad de práctica virtual como nueva forma de aprendizaje y organización del trabajo

Contar historias fue uno de los métodos más primitivos para aplacar la inquietud.
(Marina, 2016, p. 249)

1.1.1 El concepto de “comunidad”

Cuando los *Otros* eligen voluntariamente llamarse *Nosotros*, y de manera natural adquieren una estética peculiar, nace la comunidad. Esta idea compleja y romántica ha experimentado múltiples regresos y reinenciones a lo largo del tiempo. Hoy vivimos una reinterpretación más de lo que nunca nos ha abandonado: la necesidad básica de estar a gusto en un “nosotros”, de volver a nuestra propia raíz y reencontrar su esencia. No obstante, en el escenario contemporáneo y global, esta acción ha generado la emergencia de diversas expresiones comunitarias. El salto parece estar en que una parte del colectivo empieza a cuestionar una realidad social estructurada y estructurante –el *habitus*, expresan Bourdieu y Passeron (1995)– que no le satisface y, por lo tanto, recurre a micromundos comunitarios que le dan voz, participación e identidad.

Para Úcar (2009), la comunidad y lo comunitario están de moda. Abarcan territorios físicos y virtuales. El término se utiliza de maneras muy diversas: comunidades locales, de vecinos, políticas, religiosas, de aprendizaje, entre muchas otras (p. 4).

Es un concepto cuyos sentidos y significados se han ampliado y han evolucionado a lo largo del tiempo, a veces ha sido vinculado al territorio, a las relaciones interpersonales, de parentesco o afectividad, al sentido de pertenencia o al de identidad compartida (p. 8).

Esta idea de familiaridad provoca lo que Raymond Williams (1976), citado por Wenger (2011), explica como *una buena sensación* con respecto al término. Referirse al concepto de comunidad, tener una comunidad o estar en comunidad casi nunca suele tener una connotación negativa, parece que es el único término del discurso social que siempre se emplea con connotaciones positivas (p. 104). Sin embargo, las experiencias e investigaciones realizadas en torno a este campo han demostrado que en las comunidades también germinan desacuerdos, resistencias, tensiones y conflictos. En la

actualidad, empezamos a entender que este hecho lejos de obstaculizar las acciones puede convertirse en un motor de cambio que aporta nuevas dinámicas y soluciones.

El término comunidad se ha utilizado de diversas formas tanto en el lenguaje científico como en el lenguaje popular. José Silvio (*s. f.*) señala lo siguiente:

Las primeras conceptualizaciones sobre las comunidades se efectuaron sobre la base de comunidades territoriales donde una persona podía pasar toda su vida, pues eran relativamente autosuficientes. Una ciudad, un pueblo, una aldea, un vecindario, constituyen ejemplos de este concepto de comunidad. En este término se halla presente la idea según la cual una comunidad implica el desarrollo de lazos estrechos entre sus miembros, que los existentes entre los miembros de una sociedad más grande y más amplia (p. 2).

Por otra parte, José Silvio (*s. f.*) indica que para los sociólogos, quienes han utilizado el término de manera más sistemática,

Una comunidad es un tipo especial de grupo social que persigue un fin común, para lo que establecen una red de relaciones producto de su interacción y comunicación, cuya conducta se rige por un conjunto de normas culturales y comparten intereses, creencias y valores comunes. La identidad y los límites del grupo, lo diferencian de su entorno. Existe igualmente un componente afectivo, de solidaridad mutua y un sentimiento de pertenencia al grupo, el cual permite a sus miembros identificarse con él. Concebido de esta forma, el grupo social es una unidad de pensamiento, sentimiento y acción y tiene una mayor permanencia en relación con otros agrupamientos sociales (p. 1).

En la actualidad, a través del ciberespacio, se potencia la capacidad de sociabilidad de las personas y se crean las posibilidades de una nueva forma de sociabilidad entre ellas. Según Wellman y Gullia (1999), la red de relaciones en la cual participa una persona puede comprender individuos que se encuentran muy distantes en el espacio geográfico y mostrar además variaciones en el tiempo. Las comunidades virtuales, por ejemplo, son también comunidades porque pueden desarrollar vínculos similares a los de las comunidades territoriales, aunque sus miembros carezcan de proximidad física (p. 2).

Por otra parte, Poole (2002) considera que la comunidad busca experiencias compartidas, actividades y eventos comunes que ayuden a generar un sentido de pertenencia y una historia común capaz de aglutinar a los miembros de la comunidad, así como una responsabilidad compartida en la que todos los miembros se sientan y se hagan responsables de su devenir. La pertinencia y el valor real que cada miembro percibe en sus relaciones con los demás son clave para fortalecer el compromiso con la comunidad. Solo en la medida en que la interacción con otros agregue valor se puede esperar un involucramiento en las actividades de un grupo humano específico.

No obstante, Enguita (2014) a pesar de indicar que el entorno digital abre oportunidades para la cooperación por encima de barreras y exigencias de tiempo y espacio, cuestiona la idealización que se hace de plataformas y redes de afinidad. Para este autor estos espacios no necesariamente deben constituirse en *la alternativa* o la sustitución de equipos e interacciones en el terreno, como él las llama. Para Enguita (2014) la finalidad de estos espacios no ha sido la adecuada pues no se trata solo de mostrar actuaciones de éxito y el ejercicio de buenas prácticas, tampoco de demostrar “si una intervención es efectiva (casi todas lo son), sino que unas son más efectivas que otras y hay que averiguar cuáles y cuanto” (p. 53). En este sentido, estos espacios deben contribuir a aportar datos que deben ser profundamente analizados para que la finalidad sea precisa: aportar conocimiento y reflexión en y sobre la práctica. Ofrecer al docente seguir los avances a través de investigaciones, algún contacto con la universidad, la formación continua; que el docente tenga un plan comprometido, que tenga conciencia de lo que saben y piensan sus estudiantes, que reciba su feedback, que sepa dónde está y a dónde va y que cree un clima de confianza y pueda trabajar en él (p. 53).

Debido a la versatilidad y polisemia del término, el concepto de comunidad se convierte en nebuloso e impreciso; en vista de esto, Úcar (2009) lo define así: la comunidad no es, la comunidad se elige (p. 4). En este sentido, Checkoway (1997) citado por el propio Úcar (2009), afirma:

El concepto de comunidad es algo más que un nombre o un adjetivo y que es posible pensarlo como un verbo dado que constituye tanto un proceso como un producto. Ante esto, sería mejor no utilizar el concepto de comunidad sino el de *community-building* “construyendo comunidad” (p. 9).

De esta manera, Úcar (2009) señala que más que definir qué es una comunidad, lo importante sería preguntar si las personas que la integran se consideran como tal, qué significados e implicaciones tienen para ellas la pertenencia a una comunidad, pues para él, una comunidad no puede tener otro sentido que el que un grupo de personas se sienta, se manifieste y se considere comunidad. Ahora bien, pensar en una comunidad como elección no consiste en el pensamiento simplista de que la persona solamente elige; ello supone, además, tareas más complejas como llevar a la práctica todos los recursos y posibilidades que le ayuden a transformar la comunidad en la que vive en aquella que le gustaría vivir. De esta manera, “la perspectiva de la comunidad como elección requiere acción, actividad, actitudes de alerta y lucha para conseguir esa transformación” (p. 10).

Por otra parte, Úcar hace referencia a las aportaciones de tres fundamentos teóricos para comprender el ser comunidad. El primero es la definición de Touraine de “sujeto”; el segundo, la “concientización” de Freire y el tercero, el “empoderamiento” de Rappaport. Desde el constructo teórico de Touraine (2005), la comunidad es un sujeto colectivo, constituido por personas que también son sujetos. Define “sujeto” como portador de derechos fundamentales, quien se construye a partir de su posicionamiento frente a los que le imposibilitan, le niegan o le obstaculizan la posibilidad de ser sujeto. Ser un sujeto es desarrollar un proceso de autocreación continua.

Por otra parte, Freire (1974) considera que si esa comunidad está siendo oprimida, darse cuenta de ello: alcanzar una “concientización”, permite que esa comunidad comprenda que también tiene las herramientas para liberarse mediante acciones concretas que logren modificar esa realidad que lo percibe como oprimido.

Por último, el empoderamiento de Rappaport (1977), busca ubicar a las personas y las comunidades en el centro de lo social y las convierte en protagonistas y responsables de las acciones en las que están involucradas y por la que se ven afectadas (p. 13).

Para Wenger (2011) la práctica como fuente de coherencia para la comunidad comprende tres dimensiones:

- Un compromiso mutuo de sus integrantes: personas que participan en acciones cuyo significado negocian mutuamente. No contempla la afiliación por lealtad, tampoco por homogeneidad, porque cada uno aporta desde sus experiencias y contextos diversos. Cada participante encuentra un lugar único en la comunidad que se va integrando y definiendo cada vez más por medio del compromiso en la práctica. La comunidad de práctica no es un simple conjunto de personas por las que fluye información, esto sería lo que Durkheim (1893) llama solidaridad mecánica. La comunidad de práctica requiere de relaciones de participación mutua durante la práctica que se crean en el proceso, entre lo que sabemos y lo que desconocemos, y entre las contribuciones complementarias que se ofrecen. En este sentido, es más valorado saber cómo dar y recibir ayuda que saberlo todo. Ahora bien, en una comunidad de práctica no todo es idílico, pueden darse resistencias y desacuerdos pero estos, lejos de obstaculizar el desarrollo de la práctica en la comunidad, pueden ser ingredientes necesarios para generar retos y conocimiento (pp. 100-104).

- Empresa conjunta: es el resultado de un proceso colectivo de negociación que refleja la complejidad del compromiso mutuo. No consiste en alcanzar una meta sino en crear entre los participantes relaciones de responsabilidad mutua que se conviertan en la clave de la práctica. Los implicados deciden lo importante y lo accesorio, qué hacer, a qué prestar atención, cuándo una acción es bastante buena y cuándo se debe mejorar. Por lo tanto, la empresa invita el planteamiento de nuevas ideas y, al mismo tiempo, las ordena (p. 109).
- Repertorio compartido: con el tiempo, la actuación conjunta encaminada a la consecución de una empresa crea recursos para negociar significado. Ese repertorio se compone del conjunto de recursos compartidos, como las rutinas, las palabras, las maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos y, sobre todo, las acciones y conceptos que la comunidad ha producido y adoptado en el proceso y que han pasado a formar parte de su práctica (p. 110).

A partir de estas dimensiones, la comunidad se enfoca en un dominio de interés compartido, en la consecución de los intereses de su dominio, los miembros se comprometen en actividades y discusiones conjuntas, desarrollan un repertorio compartido de recursos; entre ellos, herramientas, experiencias, historias y formas de manejar los problemas que surgen en la práctica. Este listado de requerimientos es apenas una de las demandas que constituyen el complejo proyecto de una comunidad. Alcanzar, en el tiempo moderno, una reinención de la empresa comunitaria requiere desbancar lo que Z. Bauman (2004) llama el mito benéfico de la comunidad, en tiempos en los que casi *todo* es comunidad se corre el riesgo de que se expulse o se impida la entrada a todos aquellos que no siguen sus dictados y que, en consecuencia, el sentido del encuentro se torne efímero, en ocasiones vacío de contenido preciso, soportes claros, actividades vacías llenas de respuestas, porque es interpretado a su modo. Este pensamiento se apoya en la idea de Bourdieu (1980) al sugerir que los participantes de una comunidad además de aportar su capital cultural (conocer el problema, haber pensado en él, poder compartir sus ideas) requieren además de un espacio social que garantice la legitimación de sus contribuciones, ser escuchados y dar voz a sus aportaciones. No obstante, aunque ese espacio social sea el adecuado cada individuo se encuentra limitado por las predisposiciones que posee para adquirir determinada cantidad de capital.

En síntesis, si la comunidad no se reinventa esta vez desde unos fundamentos democráticos, nuevos en comprensión y organización, que permitan igualdad y participación, volveríamos a algo que ya hemos visto: un pensamiento único, pregunta-respuesta, una escuela de pupitres.

1.1.2 Las comunidades de aprendizaje virtual

Referirse a la constitución de las primeras comunidades de aprendizaje tanto presenciales como virtuales sería una tarea desbordante para este apartado, pero partiremos de dos historias que ejemplifican cómo se inició esta forma de trabajo. Barrio (2005) se refiere al proyecto de centro de educación de personas adultas de La Verneda-Sant Martí de Barcelona, quienes en 1978 se reunían y se atrevieron a soñar con la escuela que querían para su barrio hasta que esta se hizo realidad en 2001. Sin duda, muchos años han pasado, pero su forma de trabajo marcada por la reflexión sobre el aprendizaje dialógico, la aceptación de los conocimientos de todas las personas, la transformación y la aportación a partir de la realidad de cada grupo generó, a lo largo de los años, material didáctico valioso, conocimientos y experiencias al servicio de ellos y su comunidad; además de convertirse en un punto de referencia para quienes desean organizarse de manera comunitaria.

La otra historia proviene del libro *Las escuelas que cambian el mundo*, de César Bona. Este profesor se dio a la tarea de visitar varios centros educativos especiales en España —*especiales* porque se han animado a pensar y a hacer las cosas de forma distinta a la que estamos habituados—. César visitó un centro de secundaria en la provincia de Girona, Barcelona, llamado Sils. Cuenta que al conocer a Iolanda, directora del centro, sostuvieron esta conversación:

—Sabemos de dónde venimos y ahora sabemos afianzar adónde nos dirigimos.

—¡Anda! ¿Y de dónde venís, Iolanda? —le pregunta César.

Iolanda responde: —El instituto tiene su origen en un grupo de profesores y profesoras insatisfechos de cómo funcionaban las cosas en Secundaria. Nos reuníamos en un bar para cenar una vez al mes y discutíamos sobre el objetivo de la educación, la innovación, la educación compensatoria y la atención a la diversidad. De ahí nació un ideario, y más tarde un proyecto que presentamos al Departament d' Ensenyament. Pasamos de la frustración y la queja... a la propuesta. Un buen día, como necesitaban abrir un nuevo centro nos llamaron a nosotros (Bona, 2016, p. 110).

Con estas dos historias, que se gestaron en la presencialidad, damos un salto vertiginoso a un hoy en el que las comunidades de aprendizaje nacen también en la virtualidad. Ambas parten de una idea freiriana básica: todas las personas tienen capacidad de transformación cuando se reúnen y conversan. Al respecto, Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls (2002) señalan:

Las comunidades de aprendizaje se convierten en un proyecto comunitario de formación, en el que los profesionales de la educación dejan de tener todo el poder de decisión sobre la mejor educación para los alumnos, y pasan a cooperar de forma entusiasta con otros agentes educativos de la comunidad para maximizar los aprendizajes de todos (Elboj, *et al.*, 2002, p. 95).

Antes de definir, caracterizar y explicar qué es una comunidad de aprendizaje virtual, haremos un breve recorrido por sus antecedentes para comprender la naturaleza, el sentido y la utilidad de estas formas de trabajo, que tienen su raíz en el aprendizaje pues plantean nuevos enfoques de organización, desarrollo, mejoras y posibilidades para fomentar aprendizajes significativos.

Jean Lave y Etienne Wenger, en su trabajo seminal, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (1991), argumentan que el aprendizaje ha sido objeto de múltiples teorías psicológicas, como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, hasta llegar a las teorías del aprendizaje social y a aquellas que se alejan del enfoque psicológico, como las teorías de la actividad, de la socialización y de la organización. No obstante, Wenger (2011) sugiere que su teoría social del aprendizaje no sustituye a las mencionadas anteriormente sino que parte de un enfoque distinto y de un conjunto propio de supuestos: el primero es que *somos seres sociales* y este aspecto es esencial para aprender; el segundo plantea que *el conocimiento* es la competencia que desarrollamos para afrontar las situaciones cotidianas de la vida; el tercero, *conocer para participar* en esas situaciones cotidianas y comprometerse de forma activa con el mundo, y por último, *el significado* como lo que produce el aprendizaje, si cada persona desarrolla la capacidad de experimentar el mundo y comprometerse con él, esa acción, es la que lo hace significativo (p. 21).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como participación social que se compone de significado, práctica, comunidad e identidad. Los individuos aprenden cuando participan, construyen conocimiento, reflexionan y contribuyen a las prácticas de sus comunidades; las comunidades buscan refinar su práctica y garantizar nuevas generaciones de miembros, las cuales afianzan y hacen crecer a las organizaciones, porque saben lo que hacen y ese conocimiento se convierte en valioso para el éxito

personal y de la organización (p. 25). En este punto es importante destacar la idea de que si estos espacios de aprendizajes y reflexión no se conciben como espacios democráticos donde las verbalizaciones de sus participantes son tomadas en cuenta, problematizadas y contrastadas mediante procesos de internalización se corre el riesgo de generar y reproducir lo que Bourdieu (1980) llama un *habitus dominante* y estaríamos de nuevo en el punto de partida, habremos avanzado poco.

Jean Lave y Etienne Wenger, señalan que la psicología y la educación se han enfocado tradicionalmente en los aspectos individuales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desconociendo la importancia de las actividades colectivas y las interacciones que dan forma esencial a esos procesos.

Rodríguez y Alom (2009) señalan, a propósito de la concepción de Wenger:

La comunidad es entendida como la configuración social en la que nuestro quehacer es definido como uno que merece la pena realizar y nuestra participación se reconoce como importante para su realización. En este quehacer se construye una identidad, que comunicamos en diversas formas discursivas y que actuamos. Comunicamos la forma en que el aprendizaje cambia quiénes somos y crea historias personales de cómo llegamos a ser miembros de una determinada comunidad. En el entrecruzamiento de estas características aprender es hacer, aprender es experiencia cargada de significado (vivencia), aprender es pertenecer y aprender es hacerse (p. 6).

En palabras de Wenger (2011), “las comunidades de práctica pueden pensarse como historias compartidas de aprendizaje” (p. 103). Este autor propone las comunidades de aprendizaje como contextos para la transformación de conocimiento. Dado que en las comunidades de práctica la producción de experiencias lleva al aprendizaje periférico y a la participación plena, se plantean como escenarios particulares en los que resultan transformaciones de conocimiento para prevenir el estancamiento y la reproducción acrítica. Wenger llama comunidades de aprendizaje a esos escenarios particulares.

Así pues, para César Coll (2001) el concepto de las comunidades de aprendizaje se ha configurado en el tiempo como una alternativa a las numerosas y sucesivas propuestas de innovación y reforma educativa que han intentado afrontar las carencias y limitaciones de la educación formal y escolar. Asimismo, el movimiento de comunidades de aprendizaje aboga por una revisión en profundidad de la manera como están organizados actualmente los sistemas educativos (p. 1) Este autor señala que las comunidades de aprendizaje y las comunidades de práctica definidas por Wenger (2011), guardan similitudes, sea cual sea su categoría (de aulas, de centros educativos, de grupos territoriales o de entornos virtuales). Nos hablan de grupos de personas con

diferentes niveles de experiencias y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a las diversas ayudas que se prestan mutuamente (p. 2).

A su vez, Gairín (2006) identifica el origen de las comunidades de aprendizaje en los

Diferentes programas y experiencias desarrollados en Estados Unidos, Canadá, Corea y Brasil; en el caso español, se relaciona con experiencias autogestionarias de formación de adultos (escuela La Verneda-Sant Martí, de Barcelona) y con la investigación y las prácticas educativas y sociales que promueve, en esa línea, el grupo de trabajo CREA. En otras latitudes se encuentran: El Programa de Desarrollo Escolar promovido, en 1968, en la Universidad de Yale, por James Comer; La experiencia de Escuelas Aceleradas iniciada en 1986 por Henry Levin desde la Universidad de Stanford, y la Experiencia Éxito para Todos, comenzada en 1987 por Robert Slavin en Baltimore, en cooperación con Johns Hopkins University. Actualmente, las comunidades de aprendizaje (CA) son reconocidas como aspiración y como experiencia novedosa en muchos países (Gairín, 2006, p. 43).

Si bien este amplio movimiento ha marcado la evolución de esta forma de trabajo, Torres (2001) considera que la expansión de las comunidades de aprendizaje se debe al resultado de un conjunto de factores, como la tendencia a la globalización, el surgimiento y la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación, el reconocimiento de la diversidad como valor y necesidad de responder a realidades concretas, la preeminencia del aprendizaje en una sociedad del conocimiento y el desencanto con el sistema escolar (pp. 1-2).

Desde esta misma perspectiva, Coll (2001) afirma que la coyuntura moderna exige un cambio profundo que revise no solo lo que se enseña, sino también cómo se enseña, dónde se enseña y para qué se enseña (p. 2). Ante este pensamiento, Gairín (2006) señala que la opción por las comunidades de aprendizaje (CA) son una *respuesta* a esta visión más amplia de la educación, en la medida en que buscan transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales, al mismo tiempo que movilizar los recursos ajenos a estas, poniéndolos al servicio de la educación y de la formación de las personas.

Situada esa visión más amplia de la educación, Gairín (2006) define a una comunidad de aprendizaje como:

Aquella agrupación de personas que se organiza para construir e involucrarse en un proyecto educativo y cultural propio, y que aprende a través del trabajo cooperativo y solidario, es decir, a través de un modelo de formación más abierto, participativo y flexible que los modelos más tradicionales. O, dicho de una forma más sencilla, es aquel grupo de personas que aprende conjuntamente, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno (p. 44).

García (2005) complementa lo anterior destacando que las comunidades de aprendizaje pueden existir si cumplen una serie de condiciones mínimas, como son: situar a las personas en el centro del aprendizaje, permitir un acceso a todos en igualdad de condiciones, realizar trabajo colaborativo, facilitar la participación abierta y las estructuras horizontales de funcionamiento, avanzar en las innovaciones técnicas necesarias y facilitar herramientas que favorezcan entornos modernos y flexibles, promover cambios institucionales que faciliten su desarrollo y buscar modelos efectivos para su funcionamiento. Si estas condiciones se cumplen, los beneficios que se generan son una mayor interacción y participación, y además comprender que la responsabilidad compartida favorece a los miembros de la comunidad en tanto participan en su propio proceso de aprendizaje (p. 4).

De manera contraria, Enguita (2014) crítico del grupo de trabajo CREA, considera que estas organizaciones que identifican ejemplos prácticos de actuaciones de éxito y que aseguran pueden aplicarse en cualquier tiempo y lugar deberían dedicarse a entender la relación entre investigación e intervención educativas, examinar los datos que hay, hasta donde pueden alcanzar, a la espera de ver los resultados. Es decir, para él las comunidades de aprendizaje no deben considerarse la solución, podrían contribuir pero no son la única alternativa. Sin duda, este debate en cuanto a la organización de trabajo desde comunidades de aprendizaje pone de manifiesto una acción que debe ser clave y que nuestra investigación aborda: la participación en las comunidades de aprendizaje no es un proceso que debe gestarse en solitario, la participación *per se* no garantiza la reflexión y la transformación, se requiere del acompañamiento de otros procesos como la planificación de las intervenciones, la documentación de datos valiosos para el análisis, los *feedback* a los implicados, que aportan luz a nuevos entendimientos y formas de proceder.

Por otra parte, se enmarca otro concepto que nos interesa describir: “la comunidad virtual”. Howard Rheingold (1993) a quien se atribuye haber acuñado el término, en su libro *The Virtual Community* define las comunidades virtuales como “agregaciones sociales que emergen de la red cuando un número suficiente de personas entablan

discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, con suficiente sentimiento humano, para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio” (p. 5). En este sentido, tres elementos son básicos para que exista una comunidad virtual y ellas corresponden a algunas de las características de las comunidades en general: la interactividad, el componente afectivo y el tiempo de interactividad. A partir del año 1993 se extendió en el ciberespacio el uso del término “comunidad virtual”. Estas aparecieron en el ambiente académico, en el de los activistas sociales y, actualmente, se han generalizado y extendido a todas las áreas institucionales de la sociedad.

Según Michael Powers (1998), una comunidad virtual es “un lugar electrónico donde un grupo de personas se reúne para intercambiar ideas de una manera regular. Es una extensión de nuestra vida cotidiana donde nos encontramos con nuestros amigos, compañeros de trabajo y vecinos, en el parque, en el trabajo o en el centro comunitario”. Una definición más técnica sería “un grupo de personas que se comunican a través de una red de computadoras distribuidas se reúne en una localidad electrónica, usualmente definida por un software servidor, mientras el software cliente administra los intercambios de información entre los miembros del grupo”. Todos los miembros conocen las direcciones de estas localidades e invierten suficiente tiempo en ellas como para considerarse una comunidad virtual (p. 3).

En este contexto, para José Silvio (*s. f.*), toda comunidad virtual descansa sobre tres pilares: los habitantes, los lugares y las actividades. Una comunidad tiene todas las probabilidades de formarse si un conjunto de personas encuentra un lugar donde reunirse regularmente y una razón para interactuar unas con otras. Hay otros dos componentes, indica Powers (1998), que no son necesarios para la existencia de la comunidad virtual, pero que usualmente surgen cuando la comunidad comienza a funcionar: un gobierno y una economía. El gobierno aparece al establecerse un conjunto de normas que regulan la conducta de los miembros en la comunidad y la economía cuando en la comunidad se administra un bien escaso –que puede ser material o inmaterial– y se efectúan transacciones en las cuales se intercambia ese bien (p. 27).

En suma, debido a la diversidad de clasificaciones y tipologías acerca de las comunidades de aprendizaje, Gairín (2006) establece tres ejes según el contexto socioinstitucional en el que se sitúan y según los motivos que rigen y orientan sus actividades:

El eje escolar/no escolar, el eje virtual/real y el eje sentido/orientación de la agrupación. Así, remite, en algunos casos, al contexto escolar, a la escuela o incluso al aula de clase; en otros, a un ámbito geográfico (la ciudad, el barrio, la localidad), y, en otros, a una realidad virtual y a la conectividad mediada por las TIC (redes de personas, de organizaciones, de comunidades profesionales...) (p. 46).

A continuación se analizan, brevemente, algunas características de las comunidades de aprendizaje virtuales, como una de las temáticas centrales de nuestra investigación.

Las comunidades virtuales de aprendizaje (CVA) presentan las mismas características generales de toda comunidad de aprendizaje, pero tienen sus especificidades y responden a necesidades particulares. Normalmente, se identifican como conjunto de personas conectadas a través de la red, con el objetivo de un determinado contenido o tarea de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje (CA) basadas en el aula, en las escuelas o en el territorio, también pueden utilizar las TIC como instrumento para promover la comunicación y las relaciones entre sus miembros o para promover el aprendizaje.

En esta misma línea, Palloff y Pratt (1999) consideran que hay otro efecto especial de las comunidades de aprendizaje virtual, que complementa al capital relacional y al capital social: el “aprendizaje transformativo”. El aprendizaje transformativo está basado en las reflexiones e interpretaciones de las experiencias y las ideas que el participante ha experimentado. El fin del aprendizaje transformativo es comprender por qué vemos el mundo de la manera como lo vemos y sacudir las perspectivas limitativas que llevamos a la experiencia de aprendizaje. Es un aprendizaje de triple vínculo, pues implica alterar las perspectivas particulares, nuestras creencias y supuestos (o las viejas reglas) que modelan lo que somos y con los que nos identificamos (pp. 129-130). En este sentido, José Silvio (*s. f.*) indica que el participante de la comunidad virtual se transforma al participar en ella y como las comunidades virtuales de aprendizaje son portadoras de un nuevo paradigma de pensamiento, sentimiento y acción, sus miembros tienen una alta probabilidad de adquirir también no solo los conocimientos que fueron a buscar sino una nueva manera de pensar, sentir y actuar (p. 14).

No obstante, Armengol, Navarro y Carnicero (2015), consideran que no todas las comunidades son comunidades de práctica (CoP). Para que lo sean, es necesario que presenten y articulen las tres características principales y distintivas que propone Wenger (2011):

- El dominio: su identidad queda definida por un “dominio de interés compartido/ competencia común”.
- La comunidad: personas que persiguen o comparten dicho dominio de interés a través de la participación en actividades y discusiones conjuntas. La información es abiertamente compartida, poniendo el acento en la construcción de relaciones que permitan desarrollar habilidades en los miembros para que aprendan el uno del otro.
- La práctica: además del “interés”, los miembros han de ser practicantes de dichos intereses sobre el dominio que funciona para desarrollar y compartir recursos. Desarrollan un repertorio compartido de prácticas y recursos (experiencias, historias, herramientas, modos de actuar, etc.) (p. 38).

Asimismo, desde esta aportación y las realizadas por Sandra Sanz (2010), Armengol, Navarro y Carnicero (2015) definen una comunidad de práctica como:

Un grupo de personas que desempeñan la misma actividad o responsabilidad profesional, que preocupados por un problema o situación común o movidos por un interés compartido profundizan en el conocimiento y pericia del asunto a través de una interacción continuada, con la finalidad de resolver el problema, dar respuestas a las situaciones y/o aprender y profundizar en el conocimiento del asunto que les atañe (p. 39).

Se sobreentiende que el poder conductor del aprendizaje de las comunidades de aprendizaje virtual se basa en su capacidad para movilizar un capital relacional y social para crear capital intelectual entre sus miembros y repotenciar su capital social en un proceso acumulativo.

Ahora bien, desde los estudios realizados por Rodríguez, D.; Gairín, J.; Barrera, A. y Fernández, M. (2015), sabemos que tener un espacio virtual no necesariamente es tener una comunidad. Es evidente que el uso poco responsable del término “comunidad virtual” que se otorgan muchas organizaciones con presencia en Internet, ha generado confusiones. Leal y Galvis (*s. f.*) indican que para poder hablar de una verdadera comunidad virtual es necesario disponer de ciertas condiciones de base (infraestructura computacional apropiada para manejar recursos informáticos e interacciones de diversa índole, así como individuos que se sientan cómodos haciendo su uso de las TIC, es decir, con cierta madurez informática) y propiciar mecanismos que ayuden a sus miembros a alcanzar un estado de madurez y auto-sostenibilidad como miembros de la comunidad, romper el hielo entre los participantes por medio de actividades lúdicas y

creativas de carácter social, con las que se amplíen las ventanas de comunicación entre los participantes; así como tener y practicar un código de etiqueta en la red que permita la interacción.

Todo esto implica que la comunidad virtual de aprendizaje posea varios requerimientos, entre ellos: una página principal para mantener su existencia y describir su dominio y actividades; un espacio de conversación (*chat*) para la discusión en líneas de temas diversos; capacidad para exponer preguntas de interés de la comunidad; un directorio de miembros con información sobre sus habilidades técnicas en el dominio; un espacio de trabajo compartido para colaboración, discusión o reuniones electrónicas sincrónicas; procesos para compartir conocimiento, contextos de aprendizaje: enseñanza versus proyectos conjuntos; un almacén de documentos para su base de conocimiento; y acceso a expertos, a través de preguntas o perfiles (Juárez, 2004, p. 239).

Gairín, Armengol y García San Pedro (2006) complementan estos requerimientos con *competencias* que requieren todos los entornos virtuales. Citan a Cyrs (1997) quien reseña cuatro estudios (Cyr y Smith, 1988; 1990; Chute, Blathazan y Posten, 1988; Tach, 1994) en los que coinciden ciertas áreas de competencia específicas para el entorno virtual, y que se presentan a continuación:

- *Organización y planificación de curso*: supone el conocimiento de cómo el entorno virtual se diferencia del presencial, las capacidades, ventajas y desventajas con sus consecuencias e implicaciones para la enseñanza y la evaluación. Supone también: conocimiento logístico, diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje, empleo efectivo de tecnologías, conocimiento general de desarrollo instruccional y teoría de sistemas.
- *Comunicación verbal y no verbal*: implica construir y organizar presentaciones, proyectar entusiasmo por el tópico en cuestión y ser capaces de conducir un tema apropiadamente. Exige destrezas para manejar los incentivos con el fin de mantener la motivación, comprender las posibilidades diversas por las que obtener el *feedback*, a la vez que ser consciente de cómo “luce”, “se muestra” o “aparece” ante los participantes por medio de las aportaciones propias y ajenas.
- *Trabajo colaborativo*: el autor sostiene que este tipo de trabajo es más “de equipo” que lo que podría ser una enseñanza tradicional, puesto que los participantes dependen más unos de otros para construir conocimiento, tanto el propio como el colectivo. Por lo cual, este rol supone no solo saber cómo

trabajar como parte de una organización, sino cómo hacer y ayudar para que los participantes actúen consecuentemente.

- *Estrategias de cuestionamiento*: dado que las interacciones se constituyen en el punto de partida que da riqueza al proceso, es indispensable saber el modo como las preguntas formuladas cubren el espectro, no solo de las posibilidades de la temática, sino también de los niveles de pensamiento y sus combinaciones posibles. Por otro lado, promueven y orientan la formulación de preguntas y respuestas entre los participantes.
- *Pericia en la materia*: esta capacidad requiere no solo conocer en profundidad la temática en cuestión, sino también sus posibilidades de ser enseñada y aprendida y los recursos que favorecen su aprehensión, como ejemplos, analogías, elementos visuales, etc.
- *Conocimiento del campo de aprendizaje a distancia* (Tach, 1994), que debería ser considerado básico si entendemos que, en ciertas ocasiones, el desconocimiento de las posibilidades del medio limita la amplitud de la enseñanza.
- *Diseño gráfico y pensamiento visual* (Cyrs y Smith, 1988; 1990), que se convierte en una condición para la “traducción” de las ideas o de los contenidos a un lenguaje visual que se hace imprescindible comprender (pp. 115-116).

Lo anterior enlaza con los aportes de Perez-Montero y Martínez (2008), citados por Armengol, Navarro y Carnicero (2015), con respecto a las fases de las comunidades de aprendizaje, comprendiendo lo siguiente:

Una comunidad de aprendizaje virtual es una realidad social dinámica y, como si de un ser vivo se tratase, nace, se desarrolla y al final muere con la disgregación de sus miembros o la estructura que los sustentaba, al igual que pasa con cualquier otra categoría de equipos de trabajo (p. 41).

Ahora bien, no todas las comunidades de aprendizaje virtual recorren el mismo ciclo de vida. Las etapas no son inmutables ni inalterables, sino que dependen de muchos factores relativos a su propia naturaleza y a su contexto. A continuación se muestran las fases de conformación de las comunidades de aprendizaje virtual:

- Proto comunidad de práctica: grupo de gente entusiasta en la que no existe transferencia de conocimiento.
- Comunidad de práctica desarrollada: equipo de trabajo en el que se da transferencia de conocimiento e intercambio de información de forma presencial.
- Fase comunidad de práctica consolidada: miembros activos que comparten un calendario de reuniones presenciales, con la presencia de un moderador con responsabilidades específicas y con la introducción de las nuevas tecnologías para el establecimiento de intercambios por medio de estrategias virtuales.
- Fase comunidad de práctica madura: comunidad altamente consolidada, invisible e integrada en los procesos diarios que se convierte en una parte importante del ADN de la organización (Armengol, Navarro y Carnicero, 2015, p. 41).

Estas fases son redefinidas por Armengol, Navarro y Carnicero (2015) a partir de tres consideraciones: la fase de gestación, en la que las personas están motivadas para compartir espacios de reflexión, se enfrentan a situaciones similares y descubren puntos de interés común; en la fase de desarrollo las personas exploran formas de implicación más amplia, preocupados por la mejora de su práctica profesional, que se encuentran en el proceso de consensuar métodos de trabajo, negociar objetivos comunes e iniciar la transferencia de conocimiento, y por último, en la fase de consolidación los miembros involucrados en su desarrollo profesional (que comparten actividades, tareas, métodos de trabajo y que se adaptan a circunstancias cambiantes con el propósito de mejora) crean conocimiento (p. 44).

Finalmente, Leal y Galvis (*s. f.*) se refieren a las herramientas tecnológicas de apoyo a la creación de comunidades virtuales. Para ellos, la existencia y el desarrollo de herramientas técnicas adecuadas es una tarea sustantiva para responder a la complejidad de los procesos de comunicación y creación de conocimiento. El conjunto de esas herramientas debe configurar, no obstante, un todo de elementos interrelacionados que permita aumentar las posibilidades individuales y crear sinergias adecuadas. Precisamente, esta necesidad es la que ha llevado a crear plataformas específicas pensadas para promover la creación y la gestión del conocimiento. Tema que nos ocupa en el siguiente apartado.

1.1.3 La gestión del conocimiento

Durante los últimos veinte años, el término “Sociedad de la información” ha sido objeto de un sinnúmero de reflexiones, discursos e investigaciones. Todos los ámbitos sociales y científicos lo utilizan. No obstante, este término ha cedido el paso a otro –que es el que nos interesa desarrollar en este apartado– la “Sociedad del conocimiento”. Este paso de un término a otro pone de manifiesto que las demandas del mundo actual no pueden estancarse solamente en el fluido constante de la información, tarea que resultaría absurda de practicar y que nos devolvería a siglos de retraso. Según múltiples proyecciones de expertos en el tema (Cabero, J.; Delors, J.), pasaremos de la “Sociedad del conocimiento” a la “Sociedad del empoderamiento”. Sin ánimo de adelantarnos a los acontecimientos, se vuelve imperativo comprender que la información por sí sola genera unos efectos que no son suficientes y que la tarea que nos ocupa para poder transformar la realidad es la aprehensión de conocimiento que facilite: la organización, los avances, los cambios y poder llegar a ese empoderamiento que solo ocurre cuando internalizamos el conocimiento, nos apropiamos de él y lo utilizamos para ser y estar en el mundo.

En el apartado anterior, exponíamos algunos de los requerimientos para llamar comunidad de aprendizaje a una comunidad; por ejemplo, requerimientos de conformación y de soporte técnico. Sin embargo, en este apartado nos centraremos en un requerimiento de vital importancia para una comunidad de aprendizaje virtual: la gestión del conocimiento.

De forma convencional, el tratamiento que se ha dado al conocimiento es asumir que unos lo poseen y otros no. Los que no lo poseen se dirigen hacia los que sí lo poseen. Esta conducta anquilosada –que esperamos tenga sus días contados– empieza a desvanecerse ante una nueva forma de entender el conocimiento, ya no en términos de posesión de unos pocos sino valorado como *un activo* que cada persona posee, descubre, cuestiona, comparte y que le permite dotar de significado a las acciones que realiza, de cara a ampliar sus posibilidades y desarrollar agilidad para moverse en su entorno y en el de otros.

Gairín (2008) define el conocimiento como producto humano, por lo tanto:

Sometido a la complejidad y bagaje cognitivo de cada persona, puede estar formado por creencias, valores, conceptos, expectativas y saber-hacer, y se genera a partir de la exposición de la información al bagaje cognitivo de cada individuo en un contexto determinado (p. 2).

En un afán por explicar la Gestión del conocimiento (GC), Rodríguez (2006) realiza una diferenciación entre datos, información y conocimiento. Los datos son la materia prima para la creación de conocimiento, son un conjunto de hechos discretos y objetivos sobre acontecimientos. La información corresponde a datos organizados, clasificados y dotados de significado y se materializan en forma de mensaje. El conocimiento es humano, se adquiere mediante la experiencia y el aprendizaje compartido con otros y luego es internalizado para generar nuevos conocimientos (p. 2).

Davenport y Prusak (2001) citados por Gairín (2008) muestran los procesos por medio de los cuales transformamos los datos en información y la información en conocimiento:

Datos en información

- La *contextualización*: conocemos el propósito por el que se recogen los datos.
- La *categorización*: sabemos cuáles son las unidades de análisis de los datos.
- La *matematización*: conocemos el posible análisis matemático o estadístico al que han sido sometidos los datos.
- La *corrección*: sabemos si se han eliminado errores de los datos.
- La *agrupación*: los datos pueden haber sido resumidos de algún modo.
- Información en conocimiento
- *Comparación*: contrastar informaciones pertenecientes a diferentes realidades genera nuevos conocimientos. ¿En qué difiere la información de esta situación comparada con la de otras situaciones conocidas?
- *Reflexión causa-efecto*: reflexionar sobre la manera en que afecta la información disponible en nuestras acciones. ¿Qué implicaciones proporciona la información para la toma de decisiones y las acciones?
- *Conexión*: interrelacionar conocimientos e informaciones genera nuevos conocimientos. ¿Cómo se relaciona esta porción del conocimiento con otras?
- *Conversación*: el intercambio de información y conocimientos con otras personas también genera nuevos conocimientos. ¿Qué piensan otras personas acerca de esta información? (Davenport y Prusak, 2001, pp. 4-7, citados por Gairín 2008).

Por medio de estos procesos se pueden documentar, organizar y gestionar los conocimientos generados por los participantes en una comunidad de aprendizaje, en nuestro caso, virtual. Ahora bien, para Gairín (2008) existen cuatro formas básicas en las que se puede crear conocimiento. Para él, los dos primeros procesos no producen mejora real para la organización, mientras que los otros dos sí lo hacen:

- De tácito a tácito, o sea transmisión de uno a otro sin explicaciones; por ejemplo, aprender de la práctica, mediante la imitación, la observación.
- De explícito a explícito, combinando varios conocimientos explícitos para formar nuevas relaciones. Es la combinación y se da cuando de varios documentos externos hacemos uno propio y de interés.
- De tácito a explícito, que se da cuando una persona concreta su filosofía o las bases de su práctica y es capaz de transmitirlo a los demás o a la sociedad. Es lo que denominamos expresión y suele emplear metáforas, hipótesis, imágenes o modelos que permiten generar nuevas ideas mediante la interacción; por ejemplo, cuando un docente es capaz de expresar lo que sabe y lo comparte con sus estudiantes.
- De explícito a tácito, cuando un conocimiento existente es asimilado (interiorizado) por personas diferentes de las que lo crearon. Siguiendo el ejemplo anterior, se dará cuando el alumno integre lo conocido, lo haga suyo y busque nuevas formas de aplicarlo (p. 3).

A partir de esta perspectiva, la interacción entre los diferentes tipos y niveles de conocimiento –llevada a cabo por las personas mediante sesiones de diálogo grupal– revela nuevo conocimiento, el cual puede transformar el conocimiento tácito, personal e individual en conocimiento compartido. De esta forma, la gestión del conocimiento se considera una estrategia clave para promover el cambio y la innovación en cualquier tipo de organización. Harris (2008) señala: “la gestión del conocimiento humano es una dimensión crítica para la supervivencia organizativa” (p. 219); por su parte Choo (1998), sugiere que “las innovaciones organizativas germinan de las semillas del conocimiento tácito, y es precisamente la gestión del conocimiento la que nos permite potenciar y aprovechar esa germinación” (p. 14), asimismo, Swanstrom (1999), considera la gestión del conocimiento como “la influencia intencional de un agente o de

un grupo de agentes en un medio organizacional, en el cual el conocimiento es producido, refinado y utilizado por otros agentes” (p. 9).

Por su parte, Gairín (2008) hace referencia a algunas acepciones que se hacen del término que van desde un conjunto de saber hacer formalizado y patentado existente en una organización, es decir, como sinónimo de capital intelectual; un impulso de una cultura organizativa orientada a compartir conocimiento y el trabajo cooperativo; hasta una puesta en marcha de tecnología, básicamente informática, que facilita la generación de conocimiento y el acceso al mismo en los diferentes niveles organizativos. Para Gairín es el conjunto de acciones que permiten que el conocimiento tácito y personal se convierta en un conocimiento explícito, público y a ser posible utilizable por las personas y las organizaciones (Gairín, 2008, p. 4).

Así pues, la creación y gestión del Conocimiento (CGC) es una estrategia que contribuye con la estrategia organizativa para mejorar los procesos de innovación, la cultura y el clima organizativo, entre otros muchos aspectos.

No podemos finalizar este apartado, sin antes referiremos a dos figuras indispensables en este proceso de gestión del conocimiento: la figura del moderador y la del gestor del conocimiento, también llamados “trabajadores del conocimiento” (*knowledge workers*).

Para Gairín, Armengol y García San Pedro (2006) el rol del *gestor del conocimiento* no será manejar el conocimiento sino conducir el ambiente para optimizarlo, animar a compartir la información, favorecer su creación y promover el trabajo en equipo. Para estos investigadores,

La figura del gestor del conocimiento en la organización puede ser equiparada a quien lleva adelante la *visión* y acondiciona el medio para que se haga realidad la creación de conocimiento. Por otro lado, la asunción de ese papel –y de esa visión– hace necesario contar, entre otros rasgos, con la capacidad de tener y *representar interiormente una visión holística* de la organización y comprender esa “mezcla” clave de capacidades para crear, sostener y utilizar su conocimiento disponible. De la misma manera, es quien motiva y crea un clima agradable facilitador de la construcción del conocimiento, estructura y propone el trabajo, ofrece *feedback*, establece los criterios de moderación y asegura que se cumplan, aprueba los mensajes según los criterios establecidos, maneja y refuerza las relaciones entre las personas y propone conclusiones. Son actividades de tipo organizativo, social e intelectual que tienen que ver con los momentos de actuación (pp. 103-104).

Por otro lado, Abell y Oxbrow (1999) indican que el gestor de conocimiento debe proveer un ambiente que permita establecer interacción colaborativa y creativa entre las personas; esas provisiones, códigos que hacen accesible la información de modo tal que agrega valor al trabajo del individuo y beneficie a la organización, creando una

comunidad de confianza y objetivos comunes. Asimismo, identifican tres áreas de incumbencia para la gestión del conocimiento:

- Área: *Preparación de la organización*. Implicaciones: cambio de cultura de la organización: implica analizar valores, hábitos y creencias; crear un espacio de “encuentro”, trabajo e interacción; focalizar el aprendizaje individual y colectivo; evaluar los procesos de negocios y las estructuras organizativas, así como los sistemas de reconocimiento y motivación.
- Área: *Gestión del conocimiento como un bien*. Implicaciones: la gestión efectiva del conocimiento como capital: requiere comprender los procesos dentro de la organización; dependerá de una buena comprensión sobre la forma como el conocimiento es creado y utilizado.
- Área: *Fomento del conocimiento*. Identificar los beneficios potenciales, comprender la dinámica de la organización con el fin de posibilitar la concreción de esos beneficios y realizarlos (pp. 4-5).

Por otro lado, el moderador es el encargado de conducir el proyecto hacia los objetivos establecidos. Su función es primordial en la creación de una base de conocimiento organizada, estructurada y particularmente adaptada a los objetivos del espacio virtual. De la misma manera, su actividad es esencial para enriquecer el debate, diversificarlo y apuntalarlo desde diferentes perspectivas y visiones. Debe realizar distintas tareas: es el guía del proceso de negociación entre los participantes en el debate, fija el ritmo de producción para una relación óptima entre tiempo disponible/grado de atención con un flujo de comunicación bidireccional y próximo, tiene las herramientas para ofrecer conocimientos necesarios en la discusión, y –sobre todo– debe constituirse en el educador que enseña a generar conocimiento de calidad sobre la base de una educación participativa (Gairín, 2008, p. 8).

En relación con la moderación Salmon (2000), resume las características y habilidades del moderador:

Comprender los procesos en línea

-Capaz para construir confianza y propósito en línea. -Habilidad para desarrollar y activar a otros, actuar como catalizador, sostener la discusión, resumir, reiterar el desafío, dar *feedback*. -Capacidad para explorar ideas, desarrollar argumentos, promover las líneas valiosas, cerrar las líneas improductivas.

Habilidades comunicativas en línea

-Ser cortés, educado y respetuoso al escribir las comunicaciones online. -Capaz de escribir, concisos enérgicos y atractivos mensajes online. -Capacidad para interactuar para lograr interacción entre los otros. -Capacidad para la diversidad con sensibilidad cultural. -Capacidad para comunicarse agradablemente sin la señal visual.

Contenido experto

-Seguridad de poseer conocimientos y experiencias para compartir, y disposición a agregar contribuciones propias. -Capaz de animar las legítimas contribuciones de otros. -Conocer acerca de la disponibilidad de recursos y enviar a los participantes a ellos. -Capacidad para avivar las intervenciones a través del uso de multimedia y recursos electrónicos.

Características personales

-Seguro de ser decidido y motivador como e-moderador. -Capaz de establecer una identidad online como e-moderador. -Mostrar sensibilidad para relacionarse y comunicarse online. -Mostrar una actitud positiva, compromiso y entusiasmo para el aprendizaje online.

Al definir qué entendemos en esta investigación por gestión del conocimiento y definir los roles de las figuras de moderador y gestor del conocimiento, surge una pregunta ya planteada por Gairín, Armengol y García San Pedro (2006) Si el gestor es responsable de facilitar el ambiente de creación de conocimiento, ¿cómo puede conseguir que su papel no quede ligado –identificado– a sus actuaciones?

“Es decir, es necesario pensar no solo en el modo de actuar, sino también en las estrategias que favorezcan la colaboración entre los participantes sin la dependencia de su figura en concreto. Podemos ver, entonces, que, para la delimitación de sus competencias, este es un rasgo que habrá que tener en cuenta como condicionante o atributo de las mismas. El gestor del conocimiento debe acompañar y facilitar el proceso de diálogo en la comunidad virtual, a fin de permitir el crecimiento de las intervenciones, el trabajo autónomo y favorecer la resolución de conflictos. Pero esas intervenciones deben considerarse procesos con independencia creciente de su figura y tendentes al fortalecimiento de la autogestión de los participantes en la red” (p. 105).

Como tarea del siguiente apartado, abordaremos el foro virtual como herramienta para la interacción. Nos interesa referirnos brevemente a esta herramienta porque fue por medio de ella que tuvieron lugar las intervenciones de los participantes de la Comunidad de Pensamiento Mágico (CPM, en adelante).

1.1.4 El foro virtual como herramienta de interacción

La permanencia de la comunicación asincrónica en los espacios virtuales, ha generado distintas formas de interacción y nuevos procesos de gestión del conocimiento. La asincronía en la comunicación constituye una nueva dimensión en cuanto permite el acceso a las intervenciones de los participantes y que estas puedan ser revisadas y consultadas en cualquier momento de manera permanente. Asimismo, el foro se convierte en herramienta virtual porque permite escribir, reflexionar, organizar tareas con más tiempo y favorece una mayor reflexión de los temas discutidos por los miembros, a través de análisis más profundos de las aportaciones propias y de otros, permitiendo el enriquecimiento de las interacciones dado el carácter complementario de cada participación.

Existen diferentes tipos de foros virtuales según la temática en la que se encuentren enfocados. Pueden ser académicos, sociales, técnicos, de consulta, etc. Es importante mencionar que existen combinaciones de los tipos descritos anteriormente, un foro académico puede ser de consulta y tener también una orientación social dentro de un grupo de personas que trabajan y estudian juntas. También en un ambiente laboral puede existir un foro técnico como base de datos de consulta, adiestramiento y estar orientado a compartir experiencias obtenidas en el desarrollo de labores específicas. Cada tipo de foro lleva impresas las características que sus miembros decidan darle ya sea desde el principio o durante el desarrollo de las actividades inherentes a su uso.

De esta manera, el foro virtual puede definirse como una locación en el ciberespacio compuesto por varios miembros que, generalmente, buscan agruparse por una temática en discusión. Estos grupos utilizan la comunicación por medio de cuadros de diálogo y de un *software* específico, en el que pueden incluir comentarios, opiniones, hacer aportes a la temática, refutar opiniones, entre otras. En este espacio, todos los aportes permanecen en el tiempo y pueden ser revisados posteriormente.

Una de las funciones más importantes de este tipo de espacios es el intercambio de información entre los miembros. Este puede ser desde compartir algún nuevo conocimiento adquirido, relevante para los participantes o realizar una petición de ayuda con alguna situación o tema concreto que sea problemático para alguno de ellos. Al final, la diversidad del grupo en cuanto a formación, experiencia laboral, conocimientos académicos y área de desarrollo académico enriquece el intercambio y el aprendizaje.

Para Gairín y Muñoz (2006), en la comunicación virtual asincrónica, lo que genera conocimiento es la libertad de expresión, el lenguaje informal y formal, el proceso organizado, el aprendizaje colaborativo, la mediación de pares, las respuestas amplias, la creación de significado a partir de la relación dialógica, el razonamiento de ideas, la argumentación, el tópico amplio, el tipo sentencia para la reflexión y el análisis, el grado de interactividad y el diálogo con los demás, el circuito de la discusión misma y el desarrollo de los argumentos (p. 146).

Es importante aclarar que el objetivo de nuestra investigación no se centra en estudiar las interacciones en la Comunidad virtual de Pensamiento Mágico. Claro está que en los foros virtuales de nuestra comunidad, se evidencian las dimensiones social, didáctica y cognitiva; no obstante, nuestro proceso consistió en documentar y analizar las intervenciones de los participantes desde las metodologías de las intervenciones formativas y la semiogénesis (metodologías que se explican en los últimos apartados del marco teórico y en el apartado de diseño de la investigación). Ahora bien, este conocimiento con respecto a las dinámicas de los foros virtuales, muestra que durante las comunicaciones asincrónicas que se producen, se crean relaciones dialógicas en las que se evidencia compromiso mutuo, una aventura en común, un catálogo compartido. La comunidad adopta o produce su propio repertorio en el curso de su existencia y se convierte en parte de su identidad.

Para concluir este apartado, haremos eco al pensamiento de la antropóloga Jean Lave (1988) y de Wenger (2011) en el que expresan que la práctica social es la clave para captar la verdadera complejidad del pensamiento humano cuando se produce en la vida real. Esta incluye tanto los aspectos explícitos como los implícitos, lo que se dice y lo que se calla, lo que se presenta y lo que se da por supuesto, incluye el lenguaje, los instrumentos, las imágenes, los símbolos, los roles definidos, los procedimientos codificados, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas, las intuiciones reconocibles, las comprensiones encarnadas y las nociones compartidas de la realidad que si nunca se expresan van en detrimento de la comunidad (p. 71).

Por lo tanto, hacemos comunidad cuando pasamos de reconocer al otro a compartir valores con él. Según Gairín (2015): “Los profesionales superan el estadio de trabajar en equipo a comunidad cuando comienzan a formular valores conjuntamente y a trabajar desde un cierto compromiso con ellos. También, cuando se reconocen a través de los valores que comparten, son capaces de defenderlos y de practicarlos, independientemente de sus capacidades y éxitos personales” (p. 18).

1.2 La escritura y la lectura como prácticas socioculturales

*Solo se conocen las cosas “concibiéndolas” de nuevo.
Eso es lo que quiere decir la palabra concepto.
(Marina, 2016b, p. 62)*

*Las propuestas serias no ofrecen atajos,
sino un duro entrenamiento.
(Marina, 2015, p. 62)*

Son muchos los estudios, teorías e investigaciones en torno a la escritura y la lectura. Lo que aún no cambia del todo o lo hace muy lentamente es cómo se enseñan ambas y las formas que se han adoptado y conservado como únicas; por tanto, lo primero que se muestra en este apartado es una breve síntesis de la forma tradicional⁹ de concebir la escritura y la lectura y, posteriormente, se exponen las reflexiones y las nuevas tendencias relativas a su enseñanza –desde la didáctica de la lengua y la literatura– los conocimientos que deben considerarse, los modos de estructuración, el cambio de roles y los criterios de progresión que deben contemplarse en una idea distinta de evaluación. Cabe destacar que la orientación de las aportaciones que se presentan a continuación con respecto a la enseñanza tradicional de la escritura y la lectura corresponden a la realidad de la enseñanza costarricense, estudios de este país así lo demuestran: Ovares, Alfaro, Rojas y Mora (1986); Sánchez (2004, 2005, 2006, 2007); Ramírez (2006); Méndez (2000,2006); Casaca (2009); Murillo (2002, 2006, 2007, 2008, 2009); Gallardo (2006, 2009); Arias, Ruíz y Vargas (2013). Cassany (1990), a partir de otros estudios de la órbita anglosajona, coincide con la realidad que los autores costarricenses describen en sus respectivos estudios. Por eso se utiliza esta síntesis de Cassany como elemento de referencia.

⁹ En esta investigación entenderemos por “enseñanza tradicional de la escritura y la lectura” aquellas prácticas que han quedado ancladas en una visión estrictamente reservada a los contenidos lingüísticos del objeto a enseñar, sin contemplar las aproximaciones de cómo se aprende y cómo se puede enseñar. Y que no contemplan los avances aportados por la Didáctica de la Lengua y la Literatura, y otras disciplinas que han dialogado con la didáctica acerca del proceso de aprendizaje seguido por los aprendices”.

1.2.1 Leer y escribir desde una perspectiva didáctica

1.2.1.1 ¿Qué es escribir?

Cassany (1990) cita a Ong (1982) y a Goody (1968, 1977) quienes afirman que la escritura es la más trascendental de todas las invenciones humanas. Nacida hacia 3500 a. C., pronto se convirtió en una potente tecnología del intelecto, que facilitó “la domesticación de la mente salvaje”. Cassany (1999) coincide al señalar que “muchos de los elementos esenciales de nuestra civilización actual tienen origen en la escritura como por ejemplo, el método empírico y lógico de la ciencia; las formulaciones lógicas, matemáticas o químicas son códigos derivados de lo escrito” (p. 13).

Tomando en cuenta estas apreciaciones y realizando un gran salto desde el origen de la escritura, nuestro actual desarrollo sociocultural depende en gran medida de la capacidad de leer y escribir. “Quien comunica tiene más posibilidades de promoción, satisfacción y éxito” (Cassany, 1999, p. 13). Ahora bien, ¿qué ha sucedido con la enseñanza de la escritura en la escuela? Este mismo autor menciona un sinnúmero de tratamientos teóricos, pedagógicos y poco didácticos que se desprenden de trabajos diversos realizados por investigadores como Britton (1975), Fulwiller (1987), Skerl (1991), Monereo *et al.*, (1997), acerca de la escritura en la escuela.

Para Cassany (1999), desde la tradición las prácticas de escritura ponen énfasis en la corrección gramatical y las cuestiones ortográficas, sintácticas y morfológicas. Lo demuestran prácticas frecuentes de ejercicios como el dictado, el relleno de vacíos, el análisis morfológico y sintáctico de oraciones. De esta manera, la escritura está más relacionada con la forma que con el contenido. Lo que se enseña son las normas y las sutilezas estilísticas, antes que los aspectos de organización y desarrollo de ideas. Otro punto de debilidad se presenta en que los géneros de escritura más practicados son los sociales: la carta, la postal y el tríptico informativo, así como los académicos: el comentario de texto, el esquema y el resumen. Además, se enseña que la “verdadera” escritura debe ser la *analógica*, con lápiz y goma de borrar, aunque la forma más frecuente en la actualidad sea la digital. En este sentido, las prácticas compositivas deberían adaptarse a la evolución social y tecnológica, solo de esta manera el alumnado tendría la sensación de que está usando y aprendiendo un instrumento útil y actual.

Por otro lado, según los estudios anteriores, buena parte de la comunidad académica y educativa elabora en los estudiantes la representación de que los textos de difícil comprensión ocultan mensajes importantes, mientras que los textos comprensibles transmiten contenidos menos valiosos. Dicho de otra manera, el conocimiento representado en un discurso más complejo, con mucha terminología, sintaxis compleja y un alto nivel de abstracción, merece más prestigio y mejor valoración que el representado en un lenguaje más común. Los aprendices pronto interiorizan esta valoración de la dificultad y tienden a tratar de escribir con palabras difíciles, buscando un estilo prestigioso.

Asimismo, escribir se convierte en una herramienta de evaluación y no en un proceso de aprendizaje. Se asocia con tomar apuntes, presentar exámenes formales o corregir errores. No se enseña a escribir para pensar ni para aprender. La mayor parte de las producciones escritas que genera el aprendiz tiene función registrativa (toma de apuntes y trabajos) u organizativa (la certificativa de los exámenes). La práctica reiterada de esas funciones transfiere al alumnado la idea de que la composición es una tarea mecánica, memorística y poco creativa. También, sesenta minutos para redactar o construir un escrito es poco tiempo. En la vida real necesitamos mucho más para escribir; incluso un texto breve puede requerir varios períodos de trabajo con espacios para la reflexión. Al tener que resolver en tan poco tiempo las tareas de escritura, el aprendiz se acostumbra a limitar sus procesos de planificación y revisión. Esta estrategia de escritura hace pensar al estudiante que no puede perder tiempo planificando o eligiendo entre varios esquemas posibles, sino que debe terminar su texto en el mismo momento en que lo produce.

Al mismo tiempo, se genera una heterodirección. Al elegir la consigna de escritura y al gestionar directamente la planificación y la revisión del texto, el docente dirige, conscientemente o no, la conducta del alumno. La ausencia de planificación y revisión promueve un modelo tradicional de escritura que se limita a la textualización, el aprendiz pierde protagonismo y asume la función de ejecutor de lo que otros han predeterminado, se convierte en un “escriba” obediente y sin iniciativa.

Por último, el receptor único de los textos del aprendiz es el docente. Aunque las consignas de composición propongan situaciones verosímiles, el contexto académico real se impone al ficticio. La ausencia de lectores reales extraescolares o de lectores intermedios limita el interés por la escritura. Escribir deja de ser una actividad

comunicativa para convertirse en un ejercicio de laboratorio, con unos mismos protagonistas (Cassany, 1999, pp. 112-136).

En suma, todo lo anterior expuesto por Cassany (1999), confirma que se escribe mucho pero se enseña poco a escribir. El alumnado produce gran cantidad de escritos en clase y fuera de ella, como “deberes” de las distintas asignaturas; no obstante, las prácticas explícitas de escritura, cuyo objetivo es incrementar las capacidades compositivas del alumnado, son escasas, breves y disciplinarias de Lengua. El alumnado dedica poco tiempo a escribir, carece de modelos reales y orientaciones procesuales de lo que debe hacer (cómo debe planificar, cómo debe reflexionar sobre lo que escribe y cómo debe revisar) (Cassany, 1999, pp. 112-136).

1.2.1.2 ¿Qué es leer?

Al igual que la escritura, la lectura es un campo vasto. Aliagas, Castellà y Cassany (2009) señalan que “leer y escribir son actividades humanas específicas, situadas histórica, social y personalmente en la vida de cada individuo y comunidad según sus intereses y necesidades. Por lo tanto, existen formas de leer y de ser lector que son socialmente estructurantes, y cada individuo se las apropia en un proceso de enculturación que es particular, íntimo y creativo” (p. 99).

Sin embargo, esta noción de lectura actual, surgida de la postura sociocultural para entender la práctica de la lectura, no ha sido ni ha dirigido siempre los procesos de enseñanza de la lectura.

En algunas propuestas curriculares, se sigue asociando la lectura a una tarea individual en la que se desarrollan destrezas cognitivas básicas como anticipar, inferir y formular hipótesis, en pocas palabras, la práctica de la lectura se ha entendido como una alfabetización básica que consiste en leer y comprender. Ante esta noción, ya Paulo Freire (2000) señalaba que la alfabetización va más allá; para él alfabetizar es concienciar. Mediante esta concienciación, el ser humano empieza a descodificar el mundo, lo cual genera la acción de transformar. En este sentido, la descodificación es análisis y, consecuentemente, reconstitución de la situación vivida; es, por tanto, reflejo, reflexión y apertura de posibilidades concretas de pasar *más allá*. Para Freire (2000), el individuo sin la descodificación sería un “necrófilo” (que ama lo inerte). Cuando el individuo participa (porque ha sido alfabetizado desde la noción de conciencia), logra

comunicar, contextualizar y lograr *ser*; esto lo lleva a la transformación de su medio y, por consiguiente, le permite humanizarse.

Por lo tanto, leer es una práctica compleja que no solo reside en inferir implícitos, sino que requiere de habilidades como *saber hacer* y *saber cómo se hace*, tener experiencias con los textos y construir el sentido. De este modo, la lectura no es un fin en sí mismo, no se lee para leer, se lee para lograr cosas... Zavala (2009) ilustra el pensamiento anterior diciendo: “Uno lee una receta de cocina para cocinar, escribe una carta para mantener una amistad, entrega una solicitud para ejercer un derecho ciudadano, lee el periódico para informarse, escribe una lista para ir de compras. Todas las actividades anteriores son prácticas sociales. Lo que leemos es social” (p. 24).

1.2.2 ¿Por qué hay que transformar la enseñanza de la escritura y de la lectura?

Camps (1994, 1998, 2010); Camps y Zayas (2006); Camps y Milian (2000, 2005); Camps, Guasch, Milian y Ribas (2005); Ribas, Milian, Guasch y Camps (2002); Fontich (2010, 2013); Durán (2013); Zayas (1997, 2001); Cassany (1999), investigadores en la didáctica de la escritura señalan que durante décadas las representaciones mentales de la comunidad educativa sobre la escritura difieren, en parte, de las prácticas reales. La concepción del escritor como artista de las letras, que se aísla del mundo para crear su obra, la cual se concibe como un producto acabado, con un estilo complejo y una ortografía impecable se contraponen a los estudios que han realizado estos autores en situaciones reales de trabajo de aula, en las cuales “la escritura se relaciona con componentes cognitivos, lingüísticos y sociales que superan con creces las estrechas preocupaciones por la normativa” (Cassany, 1999, p. 107).

Cassany (1999) menciona la declaración de principios de la Asociación Nacional de Profesores de Inglés de los Estados Unidos (National Council of Teachers of English, NCTE) en la que se expone cómo debe concebirse la enseñanza de la escritura:

Escribir es un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir, los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo. El acto de escritura se materializa a través de un proceso en el cual el redactor imagina a la audiencia, formula objetivos, desarrolla ideas, produce anotaciones, borradores y un texto elaborado, que corrige para satisfacer las expectativas de la audiencia. El alumno aprende a escribir escribiendo, guiar y dialogar sobre el proceso debe ser el método de instrucción. Debemos animar a los alumnos a comentar con sus compañeros lo que escriben, además de recibir atención del docente. La evaluación del progreso de los alumnos en la escritura debe comenzar por el propio trabajo de los estudiantes (escritos, borradores, proceso seguido, etc.). Debemos animar a los alumnos a desarrollar la habilidad crítica de

autoevaluar su trabajo, de manera que puedan convertirse en redactores eficientes y autónomos más allá del centro educativo (National Council of Teachers of English, 1985, pp. 249-250).

El establecimiento de estos principios y las investigaciones realizadas no solo reconfiguran las formas tradicionales de entender la escritura sino también de repensar su enseñanza, los objetivos, los métodos, la evaluación y los roles de docentes y estudiantes. Desde esta óptica, para lograr una auténtica enseñanza de la escritura debe partirse de un marco pragmático, sociocultural y cognitivo. Desde la psicología sociocultural, subyace la concepción vygotskyana relativa al desarrollo del lenguaje y del pensamiento en la que se establece que el individuo adquiere una herencia cultural en sociedad y en estrecha interacción con ella. De modo que los estudiantes aprenderán a escribir cuando los espacios de aprendizaje le cedan la palabra a los alumnos, se valoren sus capacidades variadas y se les deje actuar desde cualquier rol que asuman: “ayudar a mi igual”, “ayudar al que sabe menos”, “dejarme ayudar por el que sabe más”, “movilizar lo que sé” (Van Lier, 2004). En esta línea, la didáctica de la lengua plantea que no puede prescindirse de los contextos reales o verosímiles en los que se utiliza la lengua para enseñar la escritura, debe incluirlos en actividades prácticas como elemento esencial del proceso comunicativo.

Debido a que la didáctica de la lengua es un campo en el que se construyen nuevos significados teóricos con respecto a la escritura, a continuación se ofrece una síntesis de Camps (1994, 1998, 2010); Camps y Zayas (2006); Camps y Milian (2000); Camps, Guasch, Milian y Ribas (2005); Ribas, Milian, Guasch y Camps (2002); Fontich (2010, 2013); Durán (2013); Zayas (1997, 2001); Cassany (1999), relativa a las concepciones básicas, rasgos, funciones, modelos, lecturas e interpretaciones de la escritura.

1.2.2.1 Concepciones básicas de la escritura

Para Austin (1962) y Schmidt (1973), escribir es una actividad humana dirigida a la consecución de objetivos. Escribimos para todo: para pedir y dar información, expresar nuestros conocimientos, influir en otros, etc. Esta actividad es un acto contextualizado que tiene lugar en unas circunstancias temporales y espaciales y con unos interlocutores concretos, que comparten un código común y que pueden pertenecer a una misma o una distinta comunidad lingüística. Este uso lingüístico y de escritura es

un proceso dinámico y abierto de construcción de significado. Se tiende a pensar en el texto como estático pero este se elabora a partir de los conocimientos previos de los interlocutores y los signos escritos.

Por otra parte, Cassany (1999) expone ampliamente que los textos producidos se insertan en esferas comunicativas, las cuales disponen de una tradición discursiva, que contiene convenciones aceptadas por la comunidad de hablantes que afectan el contenido y la forma de los discursos, a esas esferas comunicativas se les llama *géneros discursivos* y señala que aprender a escribir significa aprender a dominar cada uno de los géneros verbales para conseguir los objetivos deseados, por lo cual, este aprendizaje implica elegir para cada contexto la variedad y el registro idóneos entre el amplio repertorio que se nos ofrece (p. 33). “Desde otra posición –vinculada con los géneros discursivos–, Milian (2007) cita a Bazerman (1988) y Devitt (2004) y señala que los géneros discursivos no son como haces de características fijas relacionadas con determinados textos, sino como categorías de “reconocimiento social”; es decir, aprender a participar en los discursos disciplinarios va más allá del hecho de aprender formas convencionales para alcanzar el aprendizaje en el uso de instrumentos disciplinarios para pensar e investigar, por ello, los géneros discursivos actúan como nexos de unión entre situación, cultura y otros géneros, por lo tanto, se deben enseñar géneros contextualizados, relacionados con sus intenciones sociales y retóricas, de manera que la comprensión retórica pueda contrarrestar la tendencia a la fórmula (Devitt, 2004).

Al mismo tiempo, uno de los propósitos educativos para desarrollar una enseñanza de la escritura pertinente es que su aprendizaje sea facultativo, es decir, si los aprendices comprenden el proceso escritural serán capaces, según Van Dijk (1997), de discernir y ser críticos ante los discursos ajenos, estarán preparados tanto para interpretar los hechos, como para deconstruir las interpretaciones oficiales y elaborar las suyas propias. En palabras de Cassany (1999), la escritura es quizá la habilidad lingüística más compleja porque exige el uso instrumental de las demás destrezas: habilidades de lectura, comprensión y expresión oral. Se lee información antes de iniciar un escrito, se leen los borradores que se van elaborando para verificar que expresen lo deseado, se oraliza para escuchar el texto, se dialoga con coautores y lectores intermedios sobre el texto para planificarlo y revisarlo. Por esta razón, la organización tradicional de las cuatro habilidades lingüísticas básicas en criterios dicotómicos: expresión escrita, expresión oral, lectura y escucha transmiten la falsa idea

de que se trata de destrezas discretas e independientes, no obstante, en el uso real, dichas habilidades surgen juntas, por ello resulta más fiel entender la escritura como una destreza *compuesta* que incluye entre sus procesos compositivos el resto de las habilidades verbales (p. 39).

Por otro lado, con respecto a los elementos que deben considerarse para la enseñanza de la escritura, la gramática en algunas propuestas curriculares es el centro de los aprendizajes, mientras que en otras se quiere prescindir de él. El fenómeno de que las prácticas de escritura están cambiando en consonancia con la expansión de las nuevas tecnologías, lejos de inducir el pensamiento de que lo escrito está perdiendo terreno, es una oportunidad para comprender las transformaciones en el uso de lo escrito, que están generando nuevas prácticas y nuevos productos. Este fenómeno, más que nunca, posiciona a la escritura como una práctica relevante y la escuela, con toda contundencia, deberá comprenderlo e idear los espacios de aprendizaje necesarios para dotar al estudiantado de herramientas que le permitan desenvolverse adecuadamente en los distintos contextos comunicativos que enfrente.

1.2.2.2 Enseñar gramática para reflexionar sobre la lengua y poder comunicar

Numerosas investigaciones en el campo de la didáctica de la lengua de Camps y Milian (2000); Camps, Milian, Guasch, Ribas (2005); Fontich (2010, 2013); Durán (2013); Zayas (1997, 2001), entre otros, coinciden en que los propósitos de la enseñanza de la escritura desde un enfoque tradicional se sustentan en dos principios que deben cambiar. El primero tiene que ver con la ausencia de una explicación clara entre el paso de una gramática pedagógica o funcional que tiene que desarrollar el aprendiz, como usuario de lengua hacia las gramáticas formales de la lingüística, que pretenden elaborar teorías del lenguaje. El segundo, estrechamente relacionado con el primero, se centra en enseñar una gramática desvinculada de los contextos reales de comunicación en los que participa el alumnado. Dicho de otra manera, se espera que el estudiante aprenda de forma mecánica el sistema gramatical *per se* en lugar de comprender la gramática en tanto espacio de reflexión de la lengua, sus usos y particularidades. Esto no resta importancia al conocimiento gramatical, al contrario, es imprescindible, pero debe saber orientarse al desarrollo de un repertorio amplio de usos comunicativos.

La ausencia de esta transición de una gramática lingüística formal a una gramática funcional, se plasma en los currículos y prácticas docentes y ha provocado todas las condiciones antes descritas. Matte Bon (1992) indica que la mayoría de gramáticas y conocimientos lingüísticos en torno al español han sido elaboradas no para enseñar/aprender a usar la lengua, sino para otras finalidades igual de importantes, como establecer una teoría, describir científicamente el sistema, normativizar el uso estándar, pero no para enseñar. Al respecto, Fontich (2013) señala:

Los objetivos de una gramática escolar y de las teorías científicas no son ni pueden ser coincidentes. La teoría es un modelo de la realidad que no es la realidad. La escuela tendría que recurrir a la teoría no en bloque sino eligiendo aquellas nociones más rentables para sus objetivos, el más básico de los cuales es la formación lingüística de los alumnos y el desarrollo de un repertorio de usos comunicativos. (...) Por ejemplo, la oración no se reduce a un conjunto de relaciones morfosintácticas sino también intervienen en ella aspectos semánticos y pragmáticos, es decir, aspectos ligados al significado de las palabras y a las intenciones del hablante (pp. 8-9).

Este mismo autor (2013) señala que las investigaciones en el campo de la escritura contemplan la enseñanza de la gramática y sugieren dos ideas complementarias: Una es que el conocimiento sobre el sistema que se desprende de la lengua en uso no es un conocimiento sistematizado y no permite al aprendiz recuperar este saber en situaciones de uso formal, y la otra, que el conocimiento del sistema gramatical no garantizará tampoco saber usar una lengua (p. 1).

En esta línea, Camps, Guasch, Milian y Ribas (2005) indican que entre el uso y el conocimiento del sistema existen vínculos y es crucial que la enseñanza muestre a los aprendices caminos para relacionar las dos caras de la moneda. En este sentido, no se estaría desestimando la enseñanza del sistema gramatical; por el contrario, conocerlo y saber utilizarlo es importante para mejorar el uso. Ese conocimiento debe estar en contacto con los contextos reales de comunicación y debe darse lo que ellos llaman *conocimiento metalingüístico o reflexión metalingüística*, que permite al estudiantado hablar de los fenómenos gramaticales para aprender gramática, no a la inversa, aprender gramática mecánicamente para comprender los fenómenos gramaticales. Fontich (2013) afirma que el hecho de que el alumno verbalice su reflexión metalingüística supone un marco escolar, en el que el diálogo es vital.

Recoger lo más importante para entender la gramática, desde un punto de vista didáctico, es comprenderla como la unión orgánica de morfosintaxis, semántica y pragmática. Larsen-Freeman (2003) Van Lier (1995) y Milian (2005) consideran que la fusión de estos tres elementos, mediante la práctica de hablar en el aula, permite

reflexionar y hacer gramática. Por lo tanto, “usar la lengua sería como pasar un decodificador sobre un código de barras: todos los elementos interaccionan y participan en la construcción del sentido y la comunicación” (Van Lier (1995) citado por Fontich, 2013, p. 10). Por lo tanto, la reflexión gramatical debe venir acompañada de perspectivas pragmáticas, discursivas y sociolingüísticas.

Luego de estas nociones básicas de la enseñanza de la gramática, ahora podemos referirnos a algunos modelos para su enseñanza, explicitar rasgos y funciones, tarea del próximo apartado.

1.2.2.3 Modelos de la enseñanza de la escritura

Para Camps (1994, 1998, 2010); Camps y Zayas (2006); Camps y Milian (2000); Camps, Guasch, Milian y Ribas (2005); Ribas, Milian, Guasch y Camps (2002); Fontich (2010, 2013); Durán (2013); Zayas (1997, 2001); las tareas de escritura en situación de aprendizaje e interacción pueden generar una intensa actividad metalingüística porque los estudiantes piensan y reflexionan acerca de la lengua y deben negociar y construir de forma colaborativa un producto final. Por lo tanto, Gombert (2006) indica que, en el proceso de escritura se requiere un nivel de abstracción, elaboración y de control que no es suficiente con un simple contacto con lo escrito (p. 70). Esta concepción ha hecho que los investigadores estudien la actividad metalingüística de los estudiantes y elaboren un modelo explicativo de ella. No es posible explicar el modelo ampliamente, debido a los alcances de esta investigación, pero sí podemos referirnos a algunas de sus características.

Fontich (2010) menciona que la incorporación del término metalingüístico al campo de la lingüística aparece con la lingüística estructural (Jakobson, 1960 y el Círculo lingüístico de Praga):

Las aportaciones hechas desde esta perspectiva consideran dos acepciones del término funcional: funciones internas referidas al sistema y funciones externas relativas al comportamiento del hablante; es decir, se pone de relieve en la actividad metalingüística la importancia del ‘sentimiento del locutor’ y su capacidad de introspección como procedimiento metodológico para analizar el sistema funcional de la lengua (p. 42).

En esta línea, la actividad metalingüística se daría en la conciencia del individuo, pero para lograrla se debe aprender a hablar sobre la lengua como objeto, para lo cual se requiere de un metalenguaje, este sería el discurso del lingüista sobre la lengua. Pero, ¿qué sucede con los estudiantes?, ¿acaso la escuela pretende que dominen un discurso lingüístico? La respuesta es que no, y aquí la didáctica de la lengua aporta una serie de

principios que deben considerarse. Uno de ellos sostiene que los estudiantes practican un habla cotidiana, pero para entenderla y ampliar sus repertorios comunicativos y participar en los polos formales e informales, requieren dominar un metalenguaje (lenguaje especializado) unido a la comprensión de las interacciones contextualizadas entre hablantes. Desde este punto de vista, el estudiante que aprende a escribir necesita de la conjunción simultánea de dos saberes: el conocimiento y adquisición de un metalenguaje y las peculiaridades del uso.

Para lograr esta tarea, la didáctica de la lengua parte de la concepción sociocultural del lenguaje, derivada de las tesis de Vygotsky, según la cual el lenguaje y el pensamiento tienen un origen social y se transmiten y desarrollan gracias a la interacción de los hablantes. Fontich (2010) realiza una síntesis que nos permite mostrar los principales modelos propuestos desde la psicología cognitiva para mejorar los procesos de escritura:

1. Modelo de Karmiloff-Smith (1986, 1992), sobre el desarrollo de la lengua. Se centra en la forma como las representaciones del sujeto se vuelven progresivamente más accesibles a la conciencia: lo que en un primer momento es información implícita en la mente deviene un conocimiento progresivamente verbalizable.
2. Modelo de Bialystock (1991, 1994), sobre la adquisición y uso de una segunda lengua. Este modelo pone de relieve que no todos los usos lingüísticos reclaman el mismo tipo de conocimientos sobre la lengua. Los hablantes determinan grados diversos de control para cada uno de los usos: hay usos casi automáticos y otros requieren de la máxima atención. Por este motivo, no tendría sentido una propuesta de enseñanza basada únicamente en el uso, caracterizado por un nivel analítico más bajo que la actividad metalingüística. Por el contrario, hay que tener en cuenta también la dimensión analítica, pues contribuye al uso.
3. Modelo de Hayes y Flower (1980), Bartlett o Bereiter y Scardamalia (1987), sobre los procesos implicados en la actividad de escribir. Este modelo explica la actividad interna en el proceso de la escritura y propone un monitor que controle el proceso. En este modelo, se identifican tres procesos básicos: la planificación, la textualización y la revisión, que incluyen otros subprocesos más específicos, como la generación de ideas, la formulación de objetivos y la evaluación de producciones. La escritura se plantea como un proceso recursivo, no uno lineal, con lo que el orden de los procesos es rico y variado (Fontich, 2010, p. 45).

Lo relevante es que, a través de varias lecturas de los investigadores, de este modelo se han empezado a generar propuestas y prácticas en ámbitos educativos reales. Este hecho aporta nuevas teorías y formas de intervención o mediación docente. Anna Camps y sus colaboradores –Camps y otros (2005) y Camps y Zayas (2006)– han sido pioneros en materia de aprendizajes de la escritura. Estos autores elaboraron un modelo de enseñanza de la gramática a partir de la base del modelo de secuencias didácticas para aprender a escribir (Camps, 1994). Durán (2013) señala que este modelo no consiste en una propuesta cerrada, sino en un modelo hipotético de intervención didáctica que permite múltiples variaciones y adaptaciones, pero siempre a partir de una estructura que contempla tres fases: una fase inicial de planteamiento del problema y de negociación de objetivos con los estudiantes, una segunda fase de desarrollo de la tarea y de las actividades secuenciadas y, por último, una puesta en común de los resultados.

Las tres fases se acompañan de un proceso de evaluación formativa durante el proceso de aprendizaje (Durán, 2013, p. 80). A propósito de este planteamiento, Milian y Camps (2006) consideran que el modelo busca implicar al estudiante en la observación de los hechos lingüísticos y discursivos, a partir de actividades que los interroguen y que les incite a la reflexión, que les lleve a elevarse por encima del nivel de transparencia del uso lingüístico comunicativo, que les sitúe en un nivel más abstracto, con la distancia necesaria para elaborar razonamiento gramatical (p. 29).

En consecuencia, estas iniciativas de cambio han movilizadas otras como la creación de secuencias didácticas o el trabajo por proyectos para abordar la enseñanza de la escritura y la lectura. Investigadoras como Colomer, Ribas y Utset (1993); Margallo (2005); Colomer, Milian, Ribas, Guasch y Camps (2003) se refieren ampliamente a esta *pedagogía por proyectos* que plantea actividades que permiten a los estudiantes apropiarse de los contenidos por medio del desarrollo de su “saber escribir”, así como la formulación explícita de los problemas en el curso de las actividades, variar situaciones de escritura, ofrecer finalidades distintas, conectar con los intereses de los estudiantes, programar para implicar al estudiantado y permitir situaciones de comunicación real.

De esta manera, el trabajo por proyectos se convierte en un “instrumento metodológico que facilita el desarrollo de actividades extensas de escritura” (Colomer, Ribas y Utset, 1993, p. 24) que, con respecto a las breves e intermitentes redacciones habituales, ofrece a los alumnos las siguientes ventajas: motivos para escribir;

situaciones de comunicación real; fuerte integración de objetivos globales y concretos; organización cooperativa del trabajo; actividades en las que se dan todas las fases de la escritura (p. 24).

Colomer *et al.*, (1993) consideran que la conjunción de estas ventajas, la previsión de un tiempo prolongado de escritura, una combinación de trabajo individual, por parejas y en grupo, y una disposición de instrumentos adecuados, logra la tarea recursiva de planificación, textualización y revisión de los escritos (p. 28). Por otra parte, en estos procesos de escritura intervienen otros subprocesos, como lo es la interpretación textual: leer para comprender textos, leer para comprender la tarea, leer para evaluar el texto; la reflexión: plantearse problemas, tomar decisiones, expandir el conocimiento; la planificación: formular objetivos, generar ideas, organizarlas; la revisión: comparar, diagnosticar; la interacción como motor del aprendizaje; el diálogo oral como instrumento de mediación, y la evaluación con carácter formativo que se integra al desarrollo de la tarea (Cassany, 1999, pp. 64-143).

Para concluir este apartado, se expone claramente que el proceso de enseñanza de la escritura es complejo, pero la escuela y quienes participan en ella están dando los primeros pasos para comprender una idea ya planteada por Dewey (1971): no se puede enseñar la lengua *a través* de la comunicación sino *para* la comunicación. Por ello, debemos permitir que los estudiantes escriban, ofrecerles una didáctica contextualizada, pertinente y atractiva.

1.2.2.4 La lectura

Con respecto a la lectura, existe un reconocimiento y una tradición de enseñanza de las prácticas de lectura construidas históricamente y consideradas como legítimas. A continuación, se muestra una síntesis de tres modelos o corrientes teóricas que han respaldado la práctica:

1. *La propuesta lingüística*: consiste en aprender el código. En esta propuesta, leer se asocia con procesar *técnicamente* las letras, ampliar el vocabulario, aprender el código escrito y su correspondencia con el habla. Se leen textos fabricados especialmente para la escuela, con una variedad estándar correcta y culta, a menudo alejada del habla corriente, además de las manifestaciones canónicas de la literatura.
2. *La propuesta psicolingüística*: consiste en aprender a inferir. Se centra en el desarrollo de las herramientas cognitivas para construir el significado. El estudiante debe aprender a recuperar el conocimiento previo requerido de la memoria a largo plazo, formular hipótesis sobre lo que va a encontrar en el texto, inferir los significados no literales y reformular sus hipótesis cuando lo leído conduzca a otras ideas. Esta propuesta adopta una metodología particular de cómo hacer tareas con el

texto; por ejemplo, hallar datos concretos, buscar la idea principal, imaginar otros finales o inicios para el texto.

3. *La propuesta sociocultural*. Consiste en participar en las prácticas sociales. La lectura deja de ser una técnica individual para ser una práctica social, en la que el aprendiz comprende un significado, adopta un rol, construye una imagen y participa en una determinada organización de la comunidad; por ejemplo, se leen y discuten los textos del ámbito más cercano para mostrar el interés y la utilidad social de la lectura; se integra la escritura y la lectura con el resto de códigos, como la imagen, el sonido, los textos multimodales (*chats*, páginas web, revistas, cómics, redes sociales); se adopta una actitud crítica, en la que para comprender se requiere de construir el contenido pero también descubrir puntos de vista o valores subyacentes del texto (la ideología), y además, se fomenta la discusión personal, la elaboración de ideas propias y el diálogo, para que el aprendiz desarrolle sus prácticas de forma autónoma (Cassany, 2009, pp. 18-22).

La propuesta sociocultural para abordar la enseñanza de la lectura es aún más analizada y profundizada por Colomer (2005); al hacer énfasis en el saber literario y referirse de igual manera a algunos de sus principios históricos y actuales. Para ilustrar su análisis hay que destacar que la autora realiza una distinción trascendental entre dos términos que delimitan los espacios o ámbitos de lo *literario* y lo *didáctico de lo literario*. Colomer (2005) indica que el cambio de óptica de la forma habitual (de la *enseñanza de la literatura* a la *educación literaria*) define visiblemente los caminos. Pero argumenta que el traslado de estos principios a la escuela y su desarrollo coherente ha sufrido múltiples confusiones y problemas; por ejemplo, el conocimiento histórico e hiperformalizado de lo literario sigue vigente en una mezcla de propuestas constructivistas, psicolingüísticas, que no siempre resultan compatibles. De forma contraria, Cassany (2009) afirma que las propuestas o miradas diversas sobre la lectura no tienen por qué ser excluyentes puesto que “leer es descodificar, comprender y actuar socialmente; leer requiere conocimientos lingüísticos, destrezas cognitivas y prácticas sociales” (p. 54).

A partir de estas líneas de pensamiento, podríamos afirmar que la propuesta sociocultural es integradora y posee unos principios que dialogan no solo con saberes escolares sino también con saberes externos a la escuela. Desde esta postura, leer es una forma de acción social mediada textualmente y en ella participan dos prácticas: *Las prácticas letradas dominantes*: engloban las actividades de lectura y escritura que están legitimadas por una institución como una manera apropiada de usar el lenguaje; y *las prácticas letradas vernáculas*: formas de lectura y escritura que usan un lenguaje no necesariamente estandarizado, aprendidas informalmente e híbridas, por lo que se

refiere a las características textuales, y autogeneradas por los individuos (Aliagas, Castellà y Cassany, 2009, p. 99).

Lograr que la escuela incorpore estas dos prácticas de forma coherente y didáctica en los planteamientos curriculares ha empezado a darse, de forma gradual, por medio de la reflexión y de los aportes de la didáctica de la literatura; sin embargo, aún falta avanzar. Los currículos aún manejan confusiones teórico-conceptuales y didácticas que deben estudiarse y analizarse a profundidad para lograr reconversiones pedagógicas y didácticas que ofrezcan aprendizajes genuinos o significativos para los estudiantes. En el siguiente apartado se plantean algunas nociones acerca de la literatura y de la educación literaria.

1.2.2.5 ¿Enseñar literatura o enseñar a leer literatura?

Fittipaldi (2013) realiza un repaso histórico por algunos modelos en la historia de la enseñanza literaria. Visualizarlos de forma breve nos permite comprender su evolución y conocer cómo se concibe hoy, desde el discurso didáctico, la educación literaria. La autora expone cuatro modelos:

- a. *La retórica: los textos clásicos como modelo discursivo.* En este modelo, los textos literarios son considerados fundamentales en la educación de los jóvenes, pues son la base para el estudio de reglas discursivas y modelos por imitar en prácticas individuales
- b. *El romanticismo:* concibe la escuela como una pieza maestra para instaurar el modelo nacionalista. No solo se aprende la lengua, la historia o la geografía de la nación, sino también cuál debe ser el ser y el pensamiento nacionales, y esto se logra a través de textos literarios. El modelo nacionalista, mediante la escuela, organiza las obras, las edades y el patrimonio de textos y autores, suscitando una adhesión a la idea romántica de nación. Los textos literarios sirven como modelo de lengua, instrumento de formación identitaria y cantera de enseñanzas cívicas y morales para los estudiantes. Fittipaldi (2013) cita a Colomer (1996a; 1996b) quien afirma que, según esta concepción, la literatura se instaló en la escuela como una asignatura con un espacio propio, que ha sido el más duradero y vigente en la historia de la enseñanza literaria. Pese al surgimiento de nuevas teorías y

actualizaciones curriculares, ritos y actividades instaurados en el siglo XIX sobreviven en la escuela.

- c. *El formalismo y el estructuralismo*: los formalistas rusos instauraron las bases de lo que hoy se conoce como teoría y crítica literarias. El movimiento se oponía al estudio de los textos literarios a partir de factores externos, como lo podían ser los autoriales o biográficos y propusieron estudiar la *literariedad*, entendida como la condición que permite que un texto pueda considerarse “literario”. La corriente estructural, que se apoyaba en el formalismo, se entiende como un “modo de análisis de los artefactos culturales que se originan en los métodos de la lingüística contemporánea” (Barthes, citado por Fittipaldi, 2013, p. 18). A diferencia del modelo romántico que se centraba en el autor, quien era considerado el que imaginaba, el que recibía las grandes intuiciones, mientras que el texto y la figura del lector quedaba relegado en el mapa literario; el modelo estructuralista se centra en el texto y este se transforma así en un ente autogenerado y autogenerativo. No obstante, han surgido voces que empiezan a cuestionar el énfasis del modelo solo en el texto, dejando de lado la figura del lector. Al modelo no parece interesarle el bagaje que traen los alumnos a la lectura literaria, sino que son ellos quienes han de interiorizar un aparato teórico cuyo uso parece convertirlos ya no en lectores, sino en pequeños críticos. Otra de las objeciones al modelo es que, en su afán de categorizar conduce a la aplicación mecánica de un procedimiento vacío de sentido. Frandom (1981) citado por Fittipaldi, (2013, p. 20), afirma que el análisis estructural se convierte en una “disección arbitraria”, sin establecer relaciones entre las estructuras y los contextos.
- d. *Modelo o enfoque comunicativo-funcional*: A partir de los años setentas los debates suscitados sobre la función y sentido de la literatura en la escuela ponen en jaque las corrientes historicistas y estructuralistas, y se comprende que, en lugar de *enseñar literatura*, se debe *enseñar a leer literatura*, es decir, esta se empieza a comprender como un fenómeno comunicativo entre el lector, el texto, el contexto y el autor, que se genera en un espacio social común, en el que los textos son reconocidos como literarios no por sus marcas internas, sino por el modo como son leídos. En este enfoque, el objetivo de la educación en el campo literario ya no es únicamente la

transmisión de saberes o la aplicación de sofisticados métodos de análisis en la lectura de obras, sino la formación de lectores competentes, alcanzada por medio de la potenciación de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes. El sujeto se convierte así en el eje de la educación literaria, debido a dos aportes, uno desde la psicología cognitiva, que enfatiza el rol del aprendiz en la construcción del conocimiento y otro desde los estudios centrados en el lector y en el papel central que asume en el proceso de comprensión de las obras literarias (Fittipaldi, 2013, pp. 12-22).

Desde este último modelo y la propuesta sociocultural para la enseñanza de la literatura, Colomer (2005) señala:

La literatura es uno de los instrumentos humanos que mejor enseña a darse cuenta de que hay más de lo que se dice explícitamente. (...) Aprender a leer literatura da la oportunidad de sensibilizarse a los indicios del lenguaje, de convertirse en alguien que no permanece a merced del discurso ajeno, alguien capaz de analizar y juzgar lo que se dice en la televisión o de percibir las estrategias de persuasión ocultas en un anuncio. Es la adquisición de una capacidad crítica de “desenmascaramiento” de la mentira, un medio para no caer en las trampas discursivas de la sociedad (p. 94).

Para alcanzar la práctica de esta noción en la escuela, los espacios de reflexión y diálogo son imprescindibles, acompañados de estrategias coherentes y concretas para compartir en el aula. El papel de las propuestas curriculares debe ir a la vanguardia de estas actualizaciones y realizar las contextualizaciones y los ajustes necesarios. Deben partir de contextos reales de aprendizaje en los que se promueva la interacción de los alumnos, el diálogo construido, la participación y el trabajo colaborativo. En este cambio de nociones, los roles del docente, el estudiante y la escuela también deben cambiar, pero para lograrlo el currículum debe ofrecer estrategias articuladas, coherentes y significativas.

Para lograr una educación literaria centrada en el lector como sujeto real, Fittipaldi (2013) nombra dos ideas complementarias: una de Rosenblatt (1978) quien expone que la literatura debe verse como una “experiencia” en la que participan un texto específico y un lector particular. En este sentido, el texto (literario o no literario) es concebido como una esencia, como una potencia a la espera de ser actualizada por el lector, quien también sale transformado de la experiencia de lectura. La otra, de Rouxel (1996), quien señala que en la educación literaria –en esa relación dialógica que se establece– el lector completa entonces el texto y el texto, a su vez, ayuda al lector a completarse.

1.3 Las intervenciones formativas y la semiogénesis

El pensamiento es acción y la resolución de problemas es una conversación con la situación.
(Dewey, 1922; Schön, 1983)

En este apartado, explicaremos las dos metodologías utilizadas para el análisis de los datos de esta investigación: las intervenciones formativas y la semiogénesis, desde las aportaciones de algunos principios de la *Teoría Sociocultural* de Vygotsky, la *Teoría de formación por etapas de las acciones mentales* de Galperin y la *Teoría de la actividad* de Leontiev. De forma convencional, las metodologías de análisis de datos se explican en el apartado de Diseño de Investigación y así lo hemos realizado en este trabajo; no obstante, al ser metodologías con un amplio conjunto de conceptos que aportan a la investigación cualitativa, el propósito es mostrar la forma en que los hemos comprendido y el acercamiento que nos han permitido desarrollar para explicar la naturaleza de nuestro objeto de estudio.

1.3.1 Vygotsky: algunos principios básicos de la teoría sociocultural

Lev Semiónovich Vygotsky considera que todos los seres humanos llevamos un código implícito al que llama línea natural de desarrollo, la cual está en función del aprendizaje al momento de comenzar a tener algún contacto con el medio ambiente. Por lo tanto en esta teoría, el contexto del individuo juega un papel central y la interacción con otros seres humanos se convierte en el impulsor del desarrollo. El papel de la escuela es fundamental en esta teoría ya que enlaza la importancia del aprendizaje con el desarrollo del individuo. Ambos aspectos deben ser congruentes.

Las ideas propuestas por Vygotsky contemplan principios ontológicos, epistemológicos y lógicos de las ciencias y explican fenómenos que abarcan la mente, el lenguaje y el aspecto cognitivo en general. Durante los años en los que Vygotsky comenzaba a desarrollar sus estudios, comprendió que la psicología de la época navegaba en un dualismo entre el plano social (fuera del individuo) y el plano privado (dentro del individuo); o se analizaba por medio de introspección (el fondo del ser humano) o se analizaban sus acciones (el plano físico). En este punto, Vygotsky

entendió la necesidad de establecer un vínculo entre ambos planos, y es de aquí donde surgen los conceptos de *mediación e internalización*.

El concepto de mediación deja atrás la noción simplista de estímulo-respuesta y propone que por medio de inhibir una reacción directa e inmediata de un individuo, se incorpora de manera auxiliar y de forma indirecta un estímulo, el cual ayuda a un sujeto a completar una tarea específica. Este concepto es el fundamento del proceso psicológico cultural en el que un individuo puede controlar su comportamiento basado en un objeto externo. La influencia ejercida sobre el individuo a través de la interacción social es lo que Vygotsky denomina *mediación*.

En esta línea, Esteve (2013) indica que el paso del aprendizaje en el que el alumno puede hacer por sí mismo al aprendizaje de ser capaz de hacer con la ayuda de otros, no es espontáneo sino que es el fruto de un proceso mediado socialmente en el cual juega un papel de primer orden la ayuda de herramientas de mediación, entre las cuales el lenguaje se erige como la herramienta de mediación por excelencia (p. 18).

Otro concepto básico propuesto por Vygotsky es la internalización, la cual se refiere, en su forma más básica, a una reconstrucción interna basada en una operación externa. Puede entenderse también como “un proceso interpersonal transformado en un proceso intrapersonal donde la internalización de formas culturales de comportamiento involucran actividad psicológica basada en simbolismos” (Vygotsky 1978, p. 57). Los sistemas semióticos como el lenguaje son fundamentales para comprender la internalización, por ejemplo el discurso nace en el plano social, es llevado al plano interno desde actividades intermentales hasta actividades intramentales. Las nociones propuestas por Vygotsky ven el “lenguaje como una herramienta semiótica de la cual emerge control y entendimiento a través de la creación de significado” (Negueruela, 2003, p. 8). La parte más importante de esta afirmación es que esto se puede trasladar al conocimiento ya que se internaliza de la misma manera.

Los conceptos explicados anteriormente van dirigidos al desarrollo del individuo, esto, desde un punto en el que se encuentra en el presente, y hasta uno donde sus capacidades potencialmente lo podrían llevar. Esta distancia entre ambos puntos es el concepto de zona de desarrollo próxima o ZDP. Más que un lugar, la ZDP es una actividad donde los individuos pueden convertirse y desarrollarse de acuerdo con sus potencialidades. Vygotsky pensaba que el aprendizaje bien organizado creaba desarrollo mental ya que en la ZDP se identificaban aquellas funciones mentales que están

gestándose pero que no se encuentran todavía maduras y que tienen el potencial de transformar.

Los conceptos de mediación e internalización son propuestos para lograr ese desarrollo y son fundamentales para entender la teoría sociocultural de Vygotsky como un método que basándose en una visión sociocultural, propone un enfoque científico muy diferente a los enfoques positivistas y racionalistas utilizados tradicionalmente en la investigación científica.

Por otra parte, el concepto de praxis que se desprende de su obra *“El significado histórico de la crisis en psicología”* (Vygotsky, 1997), es un término que nos permite realizar un enlace teórico e histórico entre diferentes teorías relevantes para el presente estudio, que inicia con el mismo Vygotsky y acaba en las propuestas de Negueruela, de manera más reciente.

En la filosofía grieta clásica, “praxis se define como una acción con un fin en sí misma, mientras que para K. Marx el término se refiere a una acción provocada por un objeto externo al sujeto o sus actos, este objeto es material” (Lantolf, 2014, p. 13). Actualmente, la característica fundamental del concepto es que se establece una relación dialéctica entre el concepto o teoría y la acción que resulta de la creación del objeto. Esta relación dialéctica es utilizada ampliamente por Negueruela en sus propuestas metodológicas para observar y estudiar las actividades conceptualizadoras que le dan un sentido a las acciones de aprendientes y profesores dentro del aula.

Para Lantolf (2014), lo más relevante del concepto de praxis, es hacer el enlace - de forma dialéctica- entre el conocimiento teórico y las acciones prácticas, estableciendo la naturaleza contradictoria que existe desde que se tiene un pensamiento hasta que se hace posible en el plano físico. Este hecho tiene una implicación en el contexto de aula, donde no es igual el aprendizaje bajo condiciones propiamente organizadas que cuando se somete a los alumnos a simples tareas o a interacciones comunicativas. El entendimiento de este enlace dialéctico es lo que según Vygotsky (1997), lleva a un individuo a lograr el desarrollo. Por medio del proceso de verbalización el individuo expresa conceptos relevantes y los hace susceptibles a la modificación e inspección; ambos procesos fundamentales para la internalización de conocimientos.

En este punto, la clave es comprender que “condiciones propiamente organizadas” supone establecer estrategias donde los alumnos y profesores puedan desarrollar sus capacidades dinámicas de actuación y cuenten con los recursos suficientes para desarrollar sus propias conceptualizaciones. Una parte fundamental de la teoría de Vygotsky es entender que nunca se pensó en un currículum que lograra adaptarse a todas las situaciones y contextos de enseñanza, sino más bien uno lo suficientemente flexible que permitiera a los involucrados utilizar su capacidad para mejorar sus posibilidades de desarrollo.

1.3.2 Galperin y la etapa de Orientación

La Teoría Sociocultural basada en las ideas Lev Semiónovich Vygotsky (1978), subraya el origen social del conocimiento, así como el desarrollo cognitivo de cada individuo. Piotr I. Galperin uno de sus discípulos, adopta los conceptos básicos de mediación, interiorización y Zona de Desarrollo Próximo para aplicarlos a la actuación pedagógica en el aula. Para este propósito, Galperin establece la *Teoría de formación por etapas de las acciones mentales* (Haenen, 1996, 2000); constituida por cuatro etapas: la orientación, el pensamiento comunicativo, el pensamiento dialógico y la actuación mental. Nos interesa referirnos, para efectos de nuestro estudio, a la primera etapa: Orientación, porque de ella se desprende el concepto de SCOBAs.

Para Galperin “toda acción humana se realiza con éxito sobre la base de algún tipo de *orientación*, lo que determina en gran medida su calidad” (Haenen, 2001, p. 162). La orientación es uno de los pasos necesarios para situar a los participantes en unas condiciones apropiadas de cara a la resolución de una tarea. Para llevar a cabo esta orientación, Galperin (1992a, 1992b), propone los SCOBAs (*Schema for Orienting Basis of Action: Esquema para orientar las bases de la acción*) como presentaciones gráficas en forma de esquema que elabora el docente o mediador para presentarle de forma sencilla al participante "los resultados productivos esperados, los medios y los objetos requeridos por la acción". Esas presentaciones gráficas pueden ser mapas cognitivos. “En términos vygotkianos, el uso de los SCOBAs pretende que el participante establezca conexiones, dentro de su Zona de Desarrollo Próximo, entre el *conocimiento científico* y el *conocimiento espontáneo*, en relación a una acción concreta” (Urbán, 2010, p. 72).

En el caso de nuestra investigación, los cuatro profesores de la comunidad virtual realizaron un mapa mental (*My internal compass*. Esteve, 2017), al inicio del proceso de participación en la comunidad, en el que verbalizan sus nociones espontáneas acerca de la lectura, la escritura, el ambiente escolar, las prácticas socioculturales y sus roles como profesores y el de sus estudiantes. Al finalizar el proceso de intervención formativa, los docentes vuelven al mapa mental que elaboraron y lo modifican desde sus nuevos entendimientos.

Para Esteve (2017), la función de los SCOBAs es orientar al aprendiz (en nuestro caso el profesorado) hacia la apropiación de los elementos constitutivos para dominar la acción. Es una estrategia que ofrece un lenguaje asequible y permite enmarcar o señalar aquellos conceptos espontáneos de los profesores con los cuales se puede establecer una relación directa con la base de orientación científica. Sin duda, los SCOBAs permiten la visualización de cómo el *conocimiento científico* contrasta con el *conocimiento espontáneo*. Lo que la teoría sociocultural propone es una simbiosis equilibrada entre uno y otro para desencadenar un desarrollo óptimo en la ZDP.

Ahora bien, desde las valiosas aportaciones de Esteve (2013) acerca de la formación inicial y permanente del profesorado se señala que en este ámbito sigue sin haber una vinculación significativa entre práctica y teoría. De ahí la necesidad de plantear metodologías para fomentar el aprendizaje reflexivo y colaborativo. Para Esteve (2013), “el desarrollo profesional es un proceso integral de la misma persona, en el cual entran en interacción los propios esquemas mentales y las propias representaciones en contraste con nuevas perspectivas que ‘vengan de fuera’”. Esta interacción entre lo propio y lo ajeno debe conducir a lo que Pozo *et al.* (2006) denominan “redescripción representacional de las teorías implícitas” (p. 14). Por esta razón, nuestra investigación indaga en las teorías socioculturales y de la actividad, porque nos interesa comprender la integración del profesor con sus experiencias personales, los conocimientos teóricos, sus propias representaciones sobre lo que es enseñar y aprender así como sus observaciones en la práctica del aula (p. 15). Asimismo, describir y analizar, mediante la intervención formativa que se explica más adelante en este apartado, cómo los cuatro profesores desarrollan capacidades y estrategias para transformar su actuación docente.

Según Korthagen (2001) citado por Esteve (2013), “el proceso de desarrollo profesional docente pasa por tres estadios o niveles de conocimiento: nivel Gestalt, nivel de esquema y nivel de ‘teoría’. En su conjunto, estos estadios representan el paso paulatino del conocimiento experiencial, más bien intuitivo y espontáneo, a niveles de pensamiento más elaborado, y esto a través de un proceso de construcción propio de conocimiento práctico por parte del individuo. Un avance en el conocimiento didáctico significa pasar del nivel de Gestalt, de naturaleza intuitiva e inconsciente, a niveles superiores de toma de conciencia, con la finalidad de profundizar en la comprensión de la propia actuación docente” (p. 16).

Para ejemplificar los niveles de conocimiento, Esteve (2013) explica y plantea las siguientes preguntas:

- Nivel Gestalt: conocimiento experiencial. Vital pero insuficiente como base para el desarrollo profesional.
- Nivel esquema: *¿Qué hago? ¿Qué creo?* Esto implica observar de forma crítica la propia actuación así como las propias representaciones sobre lo que es enseñar y aprender, y analizarlas para poder descubrir lo que se esconde detrás de las propias tendencias a actuar. Esta reflexión sirve de punto de anclaje para empezar a comprender lo que uno piensa, hace o cree que debe hacer. Sin esta visualización no hay toma de conciencia sobre uno mismo. Y sin esta no es factible pasar al tercer nivel.
- Nivel ‘teoría’: *¿Por qué creo que esto es así? ¿Por qué hago lo que hago? ¿Por qué creo que hay que hacerlo así?* Desde este prisma, el por qué es la pregunta clave para alcanzar el grado de conciencia y conocimiento necesario para que el (futuro) docente pueda asentar unos criterios sólidos que fundamenten la propia toma de decisiones. Es en la búsqueda de la respuesta a esta pregunta cuando la persona en formación podrá establecer conexiones más significativas entre la práctica y la teoría (p. 16-17).

De esta manera, el paso de un nivel de conocimiento a otro no es la transmisión de conceptos *per se* sino “ayudar a las personas que aprenden a pasar al siguiente grado de conocimiento o comprensión y a superarlo, sabiendo en todo momento qué está haciendo, cómo y por qué” (Williams y Burden, 1999). Finalmente, en nuestra investigación pusimos en marcha una intervención formativa cuya herramienta de mediación fue la mediación de conceptos. Los participantes mediante participaciones en

foros en línea, verbalizaron sus tensiones, las observaron y discutieron, realizaron indagación teórica, propusieron posibles soluciones y fueron a la práctica de aula.

1.3.3 Leontiev: ideas generales de la teoría de la actividad

Los supuestos de la teoría de la actividad son planteados por Vygostky pero desarrollados por Aleksei Nikolaevich Leontiev. Esta teoría establece una relación entre los individuos, su comportamiento y conocimiento en la concreción de una actividad específica (objeto) utilizando diferentes herramientas (artefactos). Esta teoría toma a las personas y las herramientas que utilizan como participantes en una tarea dinámica donde existe un objetivo reconocido, una situación histórica e interacciones mutuas cooperativas. La unidad básica que propone esta teoría consta de un sujeto (personas o individuos), un objeto (propósito o meta) y herramientas que median en las interacciones de los dos anteriores, estos tres elementos conforman el sistema de actividad. Como ejemplo podemos mencionar al ingeniero, el cual como sujeto de su labor de diseño, tiene una idea inicial que se convierte en el objeto, que propone un proceso de mejora en determinada actividad. Este objeto o idea, sufre una transformación a medida que el sujeto lo dota de diferentes significados personales y culturales valiéndose de distintas herramientas o artefactos para llegar a un resultado que cumpla con su expectativa inicial y tal vez con otras que surjan en el proceso.

Dentro de la teoría de la actividad se reconocen cinco componentes básicos de los sistemas de actividad: 1) se desarrollan históricamente ya que ocurre un diálogo con el pasado cultural de los involucrados, 2) se usan herramientas para la mediación no necesariamente de carácter material, sino de tipo semiótico como el lenguaje, 3) son estructurados de forma dialéctica de manera cooperativa o conflictiva entre personas y herramientas históricamente situadas, 4) se analizan las interacciones entre participantes y herramientas ya que para los seres humanos todos los medios son culturales y sus significados surgen del uso en su historia donde pueden ser analizados desde un sin fin de perspectivas, 5) se producen cambios en ellos en la zona de desarrollo próximo donde las personas en estas zonas de construcción utilizan sus herramientas, las intercambian y construyen constantemente nuevos conceptos que dan significado a su tarea (Leontiev, 1981, pp. 46-47).

En los apartados siguientes, desde las aportaciones de Engeström, se explica con más detalle los componentes, características y funcionamiento de esta teoría.

1.3.4 La metodología de intervenciones formativas

Yrjö Engeström es profesor de Educación de Adultos y Director del Centro de Investigación sobre Actividad, Desarrollo y Aprendizaje (CRADLE) de la Universidad de Helsinki, Finlandia. También es profesor Emérito de Comunicación en la Universidad de California. Actualmente, visita e imparte cátedras en la Universidad de Kansai en Osaka, Japón; en la Universidad de Lancaster, en el Reino Unido; en la Universidad de Oslo, y en la Universidad de Warwick. Sus estudios se han centrado en aplicar y desarrollar la teoría de la actividad histórico-cultural como marco en los estudios de transformaciones y procesos de aprendizaje en las actividades y organizaciones de trabajo. Es conocido por la teoría del aprendizaje expansivo y por la metodología intervencionista de la investigación del trabajo de desarrollo (*Theory & Psychology*, p. 628). De la mano de este teórico, haremos un breve recorrido por principios y conceptos que han aportado sustancialmente a nuestra investigación.

Los principios metodológicos planteados por Vygotsky (1986), citados por Engeström (2011) plantean un tipo de intervención en los sistemas de actividades radicalmente diferente a los planteados por las metodologías lineales. Estas diferencias se centran en los siguientes aspectos:

1. *Punto de partida*: en las investigaciones lineales tradicionales, antes de comenzar el estudio, ya se conoce la problemática y, por lo tanto, hay objetivos claros planteados, y también se separa el estudio de las actividades diarias de los participantes. Por el contrario, en las intervenciones formativas, los participantes deben enfrentarse a su situación problemática y a las contradicciones propias en el desarrollo de sus actividades diarias y a partir de aquí, formar nuevos conceptos y expandirlos en la práctica. En este punto de partida, los investigadores no poseen esta información.
2. *Proceso*: en los procesos de intervención lineales la resistencia que generan los participantes no es bien vista, se espera que las soluciones propuestas acaben con el problema y con las resistencias, consideradas por el investigador como debilidades que deben corregirse. Por otra parte, en las intervenciones formativas, los contenidos y el curso de la intervención están sujetos a la negociación y la forma en la que se realiza la intervención es eventualmente planteada por los participantes. El motor principal del cambio según esta metodología es la aparición de contradicciones en los participantes que se las

“ingenian” por medio de la capacidad de actuación (*agency*) para solucionar sus problemas.

3. *Resultado*: en las intervenciones lineales, los diseños propuestos tienen la función de generar soluciones estandarizadas a problemas estudiados para cada caso específico. En las intervenciones formativas, el objetivo es generar nuevos conceptos que pueden ser utilizados en otros entornos como puntos de partida, para el diseño de nuevas soluciones adecuadas a escala local.
4. *El papel del investigador*: en las intervenciones lineales el investigador tiene como objetivo el control de todas las variables. En las intervenciones formativas el investigador no tiene el monopolio de las sesiones, estas son llevadas a cabo por los participantes del sistema de actividad y el analista simplemente pretende provocar y hacer perdurar un proceso de transformación expansiva (Engeström, 2011, p. 606).

1.3.5 ¿Qué es la gramática argumentativa?

Para Engeström (2011), la gramática argumentativa se puede definir como la lógica que guía el uso de un método y que apoya el razonamiento sobre los datos de este. Puede ser vista como un conjunto de ideas epistémicas básicas que conectan la teoría, la metodología y la investigación empírica en un enfoque de investigación dado. Tales ideas epistémicas son al mismo tiempo suposiciones sobre la naturaleza de los objetos de investigación y las herramientas utilizadas para la intervención, la recopilación de datos y el análisis (p. 607).

Engeström (2011) propone cuatro principios básicos como elementos de la gramática argumentativa para la metodología de las intervenciones formativas. Estos son: el sistema de actividad como unidad de análisis, las contradicciones como fuente de cambio y desarrollo, el *agency* (capacidad de actuación) como capa de causalidad y la transformación de la práctica como formación de conceptos expansivos. A continuación se definen y describen:

a) El sistema de actividad como unidad de análisis: desde la teoría de la actividad, lo que da una dirección, un propósito e identidad a una actividad es el objeto de esta. A medida que las actividades se vuelven más complejas y se dividen y subdividen, el objeto tiende a hacerse más difícil de entender y definir por parte de los participantes. Las intervenciones formativas están orientadas a redescubrir o redefinir de manera

expansiva el objeto de la actividad. Dentro de la metodología de las intervenciones formativas, se utiliza la unidad de análisis como un medio auxiliar, una herramienta conceptual mediadora, para ser usada con los participantes por los investigadores. Para las intervenciones formativas, la implicación clave del sistema de actividad como unidad de análisis es que las intervenciones deben incorporarse y contextualizarse en una actividad significativa de vida para los participantes. Una intervención que se limita a la transformación de las acciones e ignora la dinámica de motivación derivada del objeto de la actividad puede ser técnicamente eficaz a corto plazo, pero es poco probable que tenga influencia formativa duradera en el largo plazo (p. 608).

b) Las contradicciones como fuente de cambio y desarrollo: un concepto fundamental para la teoría de la actividad es el concepto de “contradicciones”. No existe sistema de actividad de ningún tipo que esté libre de contradicciones internas. No se debe confundir las contradicciones con problemas o conflictos, ya que las contradicciones acumulan tensiones estructurales dentro y entre los sistemas de actividad. En todo sistema, las contradicciones están siempre presentes, de manera interna, entre sus elementos y se manifiestan en disturbios, perturbaciones y hasta en posibles soluciones innovadoras. Las contradicciones son el motor que provee al sistema de actividad de movimiento propio y sus cualidades son inevitables e implícitas. Muchas veces su trabajo en el cambio de los sistemas de actividades es casi invisible, se da de manera muy sutil y gradual, por lo que reconocer su potencial es a veces una labor del investigador. “Para las intervenciones formativas, la implicación clave de contradicciones como fuente de cambio y desarrollo es que las intervenciones deben responder y aprovechar la energía de las contradicciones en los sistemas de actividad afectados” (p. 609). Esto requiere que las intervenciones formativas se basen en el análisis histórico del sistema de actividad.

c) El *agency* (capacidad de actuación) como capa de causalidad: la capacidad de actuación como una capa generadora de causalidad puede ser realmente observada y reconstruida como una secuencia real de eventos. Para estudiar estos fenómenos se utiliza como evidencia la narrativa utilizada por los participantes en las sesiones formativas, así como la observación y registro de eventos históricos. La pregunta que surge es: ¿cómo podemos reconstruir los acontecimientos ocurridos en las diferentes sesiones de intervención formativa? Eskola (1999) citado por Engeström (2011) sugiere que la respuesta está en tres fases que se pueden desarrollar durante la realización del estudio: la estructura y el desarrollo de la actividad en la que los participantes están

involucrados y su significado para estos, las leyes y reglas que los participantes usan en esta actividad y la lógica en la que se apoyan para hacerlo (p. 609). Eskola (1999), presenta los esquemas explicativos básicos de la investigación tradicional orientada a las variables, por una parte, y de la investigación realista en la acción humana, por otra. Su paradigma gira alrededor del hecho de que los seres humanos no solo reaccionan como objetos físicos, actúan sobre la base de sus actividades, interpretaciones y lógica (Engeström, 2011, p. 611). Engeström llama a esto la capa interpretativa de la causalidad para simplificar el análisis pero, sin duda, hay más en la causalidad en los contextos humanos. Los seres humanos no solo realizan interpretaciones sino que conviven con contradicciones de diferentes tipos que están intrínsecas en sus comunidades de evolución histórica. Esto añade otro factor a la causalidad humana, Engeström lo llama factor contradictorio. Faltaría entonces, hacer referencia a la capacidad de actuación (*agency*). Esto es el potencial humano para realizar las acciones colectivas e individuales intencionales dirigidas a transformar una actividad; por lo tanto, completa el concepto la adición de un factor *agentivo*.

Para explicar la dinámica de estas capas de causalidad nos referiremos a un experimento al que hace referencia Vygotsky (1987):

Un experimentador deja a un sujeto en una sala de espera y no regresa, pero lo observa desde una sala contigua. En general, el sujeto esperó durante diez a veinte minutos. Entonces, sin entender lo que debía hacer, permaneció en un estado de oscilación, confusión e indecisión durante algún tiempo. Casi todos los sujetos a los que se les realizó la prueba, buscaron algunos objetos de apoyo externos. Por ejemplo, un sujeto definió sus acciones en términos de las campanadas del reloj. Al mirarlo, pensó: “*Cuando la manecilla del reloj se mueva y se ponga en posición vertical, me iré*”. De esta manera, el sujeto transformó la situación estableciendo que él podría esperar hasta las 2:30 y luego se marcharía. Cuando llegó el momento, la acción (la de marcharse) se produjo de forma automática. Cambiando el campo psicológico, el sujeto creó una nueva situación para él mismo en el campo. Se transformó la situación sin sentido en una que tenía un significado claro para él. (Vygotsky, 1987, p. 356).

En el ejemplo anterior, el *actor* (el sujeto) llega a la cita programada, sabe que participará en un experimento pero no conoce su naturaleza. Hasta ese momento el actor encuentra un significado lógico al hecho de llegar a su cita a tiempo y participar en el experimento (capa interpretativa). Con el transcurrir de los minutos y al aumentar el tiempo de espera, el actor empieza a sentir ansiedad y a cuestionar el hecho de que no sucede nada, esto genera en él contradicciones acerca de lo que hace en ese lugar (capa contradictoria). Ante esta situación, decide apoyarse en un objeto externo (el reloj) para solucionar las contradicciones que experimenta, posiblemente se pregunta qué hace ahí, por qué han tardado tanto y se cuestiona si su espera tiene sentido. Ante estas

contradicciones, decide definir la situación como una pérdida de tiempo y, simplemente, se marcha (capa agentiva).

A continuación, se explican de forma detallada las tres capas de causalidad humana:

Capa interpretativa	El actor en la actividad	Toma en consideración el significado, estructura y desarrollo de la actividad. El actor aplica su propia lógica.	Reglas y leyes que define el actor.
Capa contradictoria	El actor como participante en las actividades colectivas.	Es guiado por motivos contradictorios.	Busca una solución por medio de acciones predecibles.
Capa agentiva	Como potencial individual y agente colectivo.	Toma acciones agentivas intencionales.	Utiliza artefactos para controlar acciones desde el exterior.

d) La transformación de la práctica como formación de conceptos expansivos: El aprendizaje expansivo (Engeström, 1987, 2001) es un proceso de formación de conceptos. Este proceso sugiere que la idea misma de conceptos necesita definirse de nuevo. Engeström (2011) cita a Hall y Greeno (2008), quienes señalan que: “los conceptos y sus significados se desarrollan y evolucionan en diversos entornos y se mantienen en las prácticas porque son útiles para llevar a cabo las actividades de la comunidad” (p. 213). Desde esta perspectiva, los conceptos son relevantes para los sujetos que se desenvuelven en la actividad que los utiliza; los viven, los hacen suyos y los expanden entre los diferentes elementos del sistema de actividad. El aprendizaje expansivo conduce a la formación de un nuevo objeto conceptualizado de una manera más amplia y el patrón de actividad se orienta al objeto. Para las intervenciones formativas, la implicación clave de la transformación de la práctica como la formación de conceptos, consiste en que el analista pueda rastrear los pasos de la formación expansiva de conceptos, desde intentos tempranos poco estables y sugerencias de una serie de pasos de estabilización, como la denominación y el modelaje (p. 612).

1.3.6 ¿A qué llama Engeström laboratorio de cambio?

Se conoce con este nombre a un conjunto de herramientas de intervención desarrolladas por los investigadores de CRADLE (Centro de la Teoría de la Actividad e Investigación del Desarrollo del Trabajo, por sus siglas en inglés) de la Universidad de Helsinki, Finlandia, donde se han utilizado variaciones de este juego de herramientas para intervenir un gran número de entornos de trabajo, en los que “se crea un microcosmos y se experimenta con variaciones para cada sistema de actividad” (Engeström, 2011, p. 612).

Para Engeström (2011), “típicamente, el laboratorio de cambio se aplica a una organización que enfrenta una transformación significativa y se realiza con la colaboración de los profesionales involucrados y un pequeño grupo de investigadores” (p. 612). Se conducen de cinco a diez sesiones de trabajo, en las que los diferentes actores exponen sus ideas, tensiones, críticas y problemas relativos al trabajo diario, con la idea de que se utilicen estas para estimular la participación, el análisis y los esfuerzos de diseño colaborativo entre los participantes. Durante el proceso, los intervencionistas ofrecen modelos conceptuales que se combinan o se sustituyen por otros formulados por los mismos participantes que tienen la función de estimular la generación de nuevas conceptualizaciones que generen cambios positivos para todos. Los participantes deben moverse entre pasado, presente y futuro, lo cual significa que los orígenes históricos de los problemas actuales deben traerse al presente con la intención de generar conceptos futuros que se ponen en práctica con pequeñas simulaciones. En el caso de nuestra investigación, los laboratorios de cambio se dieron a través de sesiones en la Comunidad virtual de Pensamiento Mágico.

1.4 Semiogénesis como camino hacia nuevos entendimientos

1.4.1 El concepto de metodología semiogenética

La semiogénesis es analizada por Eduardo Negueruela Azarola, director académico y de investigación del Instituto de Lengua y Cultura Españolas (ILCE). Es Dr. en la Universidad Estatal de Pensilvania y en la Universidad de Virginia Occidental. Sus estudios se centran en la teoría sociocultural y la enseñanza de la segunda lengua, la adquisición del español como segundo idioma, la teoría crítica, filosofía de la ciencia y metodología de la investigación.

La semiogénesis, según Negueruela (2011), es el proceso mediante el cual se documenta la aparición de significados como signos, con capacidades funcionales, para poder construir sentido en la comunicación con los demás o con uno mismo; todo esto, por medio de tareas concretas de verbalización. Según Negueruela (2011), se utiliza el concepto de tarea de verbalización:

Para poner de relieve la importancia crítica de la utilización de herramientas conceptuales en la actividad de dar significado, orientadas hacia el entendimiento, utilizando categorías de significado que lo reflejen. De esta manera, la conceptualización no solo es verbalizar en el sentido de hablar abiertamente sobre lo que hacemos, mientras lo hacemos, que se relaciona más con la idea de verbalización original, que consiste en hablar en voz alta describiendo una tarea mientras alguien la realiza. De acuerdo con esta perspectiva, promover el pensamiento mediado y tomarlo como evidencia central del desarrollo de categorías conceptuales requiere observar las herramientas de mediación utilizadas en la actividad, es decir, el uso y el desarrollo de una herramienta psicológica para completar una tarea (p. 363).

También, se debe determinar cuales conceptualizaciones representan un entendimiento del lenguaje y la comunicación para evaluar si son aplicables en contextos de enseñanza y aprendizaje. Una vez hecho esto, se debe fusionar ideas académicas y entendimientos personales a fin de desarrollar las herramientas necesarias para la orientación.

Es fundamental determinar de qué manera los entendimientos personales (creencias) surgen en la conceptualización de la actividad como instrumentos para poder controlar el aprendizaje y la enseñanza. Negueruela (2011) sugiere que la teoría vygotskyana (1986) “no solo proporciona una nueva comprensión de las creencias sino que inspira a los investigadores a practicar un enfoque de investigación distinto sustentado en la pedagogía”. Negueruela (2011) propone en Negueruela-Azarola (2003), que

Para capturar el desarrollo de conceptualizaciones como herramientas para la comprensión, los investigadores y los profesores tienen que diseñar las tareas pedagógicas que promuevan la manipulación conceptual ya que en la historia épica que está construida y reconstruida en la conceptualización de la actividad, está el núcleo de lo que somos (p. 362).

En el aula no se trata de aprender determinadas creencias o hacer un análisis histórico de ellas. Tampoco se trata de establecer creencias como prospectos futuros, Negueruela (2011) propone la creación de categorías de significado para la actividad de entender el mundo y el yo. El autor describe esta acción como “la epopeya del desarrollo humano” (p. 362).

Para Negueruela (2011), podemos entender el aprendizaje y el desarrollo humano como un proceso predicado en el mundo de la conceptualización y la creación de significado. El significado se trata de explicar, practicar y aplicar. Desde la perspectiva actual, un desarrollo significativo se refiere fundamentalmente a la aplicación de significados para dar significado: la simbolización.

1.4.1.1 Las creencias como actividades formadoras de conceptos

Las creencias tienen tanto un origen tanto histórico como social. Estas pueden ser transformadas por las personas durante el proceso de internalización ya que tienen un carácter dinámico. Para Negueruela (2011), “las creencias deben ser a la vez socialmente relevantes y personalmente significativas para sostener su significado” (p. 360). Este carácter dinámico que se le atribuye a las creencias es vital para definir las como conceptualizaciones dialécticas sociales y para el proceso de internalización.

Según el enfoque de Vygotsky (1978), las creencias son de origen social, pero no en un sentido general puesto que llevan del ámbito social comunicativo al ámbito privado interno, para después ser externadas de nuevo al ámbito social comunicativo habiendo pasado por un proceso de transformación a la hora de ser internalizadas.

Igualmente, como herramientas conceptuales, las creencias son permeables hasta cierto punto. Son históricamente estables debido a su significado social pero susceptibles a cambiar debido a su naturaleza contextual. Esta característica de permeabilidad permite pensar en ellas como ideas sociales emergentes en actividades específicas.

Desde un punto de vista pedagógico, por medio del lenguaje, se puede orientar un cambio en las creencias cuando se expone a los participantes a actividades capaces de dotar de sentido a determinadas categorías articuladas basadas en el significado, las cuales son transformadas por los participantes en el proceso de internalización. Para Negueruela (2011), “las creencias como conceptualizaciones personales y significativas se pueden enseñar, pero no a través de las explicaciones directas y de transmisión básica” (p. 360). Las creencias son dinámicas en un sentido dialéctico, cambian y pueden ser también contradictorias; pueden orientar el significado que tiene una actividad cuando se aplica a contextos concretos. Es muy importante agregar que si las creencias son parte de la mediación conceptual, la enseñanza para su transformación implica favorecer la aparición de creencias tan pronto como los participantes se involucren en una actividad formadora de sentido.

1.4.1.2 Relación dialéctica entre el pensamiento, creencias y acciones.

Los seres humanos construimos y utilizamos diferentes conceptos que consideramos relevantes para poder explicar nuestras prácticas, de forma que estas sean significativas en nuestro contexto y para ser usadas en una situación específica. En la labor educativa, para comprender la forma como los docentes y los alumnos dotan de sentido el aprendizaje y la enseñanza a través del desarrollo de sus actividades diarias, hay que entender cómo se realiza el cambio por medio de las contradicciones. El entendimiento de este proceso es posible mediante la lógica de la dialéctica pues, en esencia, las contradicciones que manejamos son de naturaleza histórica y solamente logran ser superadas cuando se sintetizan y se evalúan a la luz de la adquisición de nuevos conocimientos y, por ende, de nuevas contradicciones. Para Negueruela (2011) la investigación de los seres humanos en situaciones sociales lleva implícita un aspecto complejo que encierra la relación entre las ideas que son aplicables en la práctica, las ideas acerca de la naturaleza de nuestras ideas y acciones, así como nuestras acciones concretas y las ideas acerca de nuestras acciones que explican post facto lo que hacemos pero que no siempre se orientan en la práctica (p. 361). En otras palabras, cuando llevamos a cabo nuestras prácticas cotidianas, cargamos con las ideas que tenemos, lo que creemos acerca de nuestras ideas y acciones, las acciones que realizamos y lo que pensamos acerca de las acciones que ejecutamos.

Hay que tener en cuenta, que una relación contradictoria entre nuestras ideas y nuestras acciones no es necesariamente un problema desde una perspectiva sociocultural dialéctica. La falta de homogeneidad entre el pensamiento verbal y nuestras acciones, según Valsiner (2001), citado por Negueruela (2011) es una “condición necesaria para el uso de la lengua como instrumento de regulación” (p. 361). Desde el punto de vista de Vygotsky (1978):

La falta de correspondencia entre las creencias y acciones no es un problema de investigación. No es una cuestión de recoger tanto los datos como evidencia de las creencias y los datos como evidencia de las acciones, sino más bien una cuestión de conceptualizar las creencias y sus contradicciones como las ideas que surgen en el acto mismo de dar sentido a las acciones: creencias-en-acción-en-acciones específicas, si se quiere. El reto es capturar el desarrollo de las creencias, la forma en que se pueden cambiar en los alumnos y maestros, si no son adecuados para un contexto específico, y cómo funcionan las creencias en la formación de las actividades de enseñanza y aprendizaje (Barcelos, 2003, citado por Negueruela (2011) p. 361).

Por otra parte, la relación entre lo que pensamos, la articulación de creencias por medio del lenguaje y las acciones que realizamos no es de tipo directo; esta relación es complicada de entender y reflejar en estudios sobre el aprendizaje. Lo que sabemos y lo que creemos saber tiene influencia en nuestras acciones y en las ideas que tenemos acerca de nuestras acciones.

De este modo, se clarifica este hecho:

El lenguaje y el pensamiento no son el mismo proceso, y es por esta razón precisamente que utilizamos el primero para dar sentido y orientar nuestro accionar. El lenguaje es una herramienta con la que regulamos la comunicación y debemos ser conscientes de la importancia que tiene la calidad de las ideas y creencias pedagógicamente hablando, que transmitimos a los alumnos a la hora de dar un sentido a sus acciones (Arievitz y Stetsenko, 2000, citados por Negueruela (2011), p. 361).

Por lo tanto, el enfoque de Negueruela (2011) es transformador en el sentido de que se trata de convertir a los participantes en agentes de su propio cambio por medio de las creencias, una perspectiva épica que provoca una transformación. No se trata de una perspectiva ética donde se impongan creencias académicas o de una perspectiva émica por medio de la que se alcance una comprensión utilizando la autorreflexión; como indica Negueruela (2011), “las creencias como conceptualizaciones transforman nuestro conocimiento porque trascienden nuestra comprensión en la práctica” (p. 363).

En suma, para ejemplificar mejor estos conceptos, Negueruela (2011) señala lo siguiente:

Una aproximación a las creencias épicas tiene en cuenta que hay resultados deseables para la enseñanza y el aprendizaje, y que estos son dependientes de los contextos y agentes específicos involucrados. Por esa razón, las creencias no son representaciones conceptuales, sino más bien son actividades de conceptualización de significados, hechas por los participantes, quienes necesitan construir su propia historia épica en la actividad reflexiva concreta (p. 362).

Todos los aspectos esbozados en este apartado nos aportan los cimientos para realizar las tareas de análisis propuestas que se detallan en el siguiente capítulo sobre el diseño de la investigación.

2 El estudio: diseño general de la investigación

*El zoom nos permite descubrir la novedad
en lo aparentemente conocido.
Aislar un sonido entre la algarabía
Desacostumbrarnos.
(Marina, 2016b, p. 22)*

Por lo general, los apartados de diseño de investigación suelen ser densos, con los mismos componentes de siempre y, a decir verdad, un poco tediosos. Por esta razón, garantizar una explicación clara de cómo se llevó a cabo el diseño de la investigación, resulta fundamental, porque de esto dependerá que, alguien en cualquier lugar geográfico, esté en la capacidad de replicarlo. Esa tendencia de hacer diseños de investigación de forma lineal, es ampliamente explicada por Engeström (2011). Él señala que la investigación en educación se ha centrado en una idea tradicional de investigador, de típicos informantes y con la aplicación de una metodología prefijada por el mismo investigador. En ella los resultados son esperados. De forma contraria, las intervenciones no lineales buscan describir y enfrentar los contextos complejos en los que se desarrollan los participantes y sus procesos de aprendizaje. Sin duda, arrastramos una tradición en la investigación, en la que hay que cumplir con unas reglas de oro para dotarla de científicidad. Sin embargo, los nuevos descubrimientos en cuanto a cómo debe ser la investigación actual demuestran que los diseños de investigación pueden ser más abiertos, flexibles y creativos. Estas cualidades no restan a la investigación cualitativa su carácter fiable, riguroso y científico. Al contrario, nos acercan a las realidades de formas más naturales, como bien lo dice Marina (2016b): “El zoom se opone al plano medio, esa media distancia que nos proporciona una visión útil del entorno, pero que amortigua lo peculiar” (p. 23). En este estudio, realizamos ese acercamiento, ese *zoom*, para capturar esas peculiaridades que muestran la naturaleza de una realidad.

Para empezar, debemos decir que esta investigación ha nacido como un proyecto planteado en los términos de un experimento. Sin embargo, no imaginen un experimento en su definición tradicional, el nuestro posee unas características propias que explicamos a continuación.

Un experimento, en su definición convencional, implica la manipulación de distintas variables que, según presume el científico, constituyen la causa del fenómeno que se pretende confirmar; o bien, se busca comprobar algunas hipótesis. El experimento, por lo general, evoca en nosotros una imagen: una sala profundamente blanca y fría, con un científico de lentes protectores y bata blanca, en sus manos un tubo de ensayo, ante una mesa de acero inoxidable con otros tubos de ensayo, llenos de líquidos de colores, un procedimiento paso a paso ejecutado con riguroso cuidado por el científico, un reloj insistente, una espera, un tiempo de comprobación que puede estar matizado, por un rostro de asombro y alegría o por un rostro de desilusión o de “ya lo sabía”. Esta imagen, en la que todo está planificado y controlado se contrapone a nuestro experimento; por lo menos, en su segunda etapa, porque el experimento se inició como cualquier otro. Una investigadora realiza un estudio en profundidad sobre el currículum de lengua y literatura de su país, comprueba que el documento muestra grandes deficiencias y vacíos en cuanto a la enseñanza de la escritura y la lectura y presume que el profesorado reproduce esas deficiencias en sus prácticas didácticas, por lo tanto, se plantea que existe una necesidad de cambio para valorar la lectura y la escritura como prácticas socioculturales comprendiendo que el cambio generacional y cada época modifican las formas de aprenderlas y de enseñarlas. Desde este punto, se hace preguntas: ¿cómo podrían mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura? ¿Quiénes podrían ser los agentes de cambio más próximos? ¿Qué pasaría si se implementara un modelo organizacional-didáctico alternativo para enseñar-aprender la lectura y la escritura? ¿Se implicarían los profesores en practicar esta forma especial de organización? Por medio de la reflexión suscitada por estas preguntas, decide crear y poner en marcha un espacio virtual, en la que seguirá un procedimiento de investigación paso a paso, como el científico tradicional. No obstante, se percata de que los miembros que, voluntariamente, deciden participar en la comunidad virtual, son cuatro profesores de secundaria, con formaciones académicas, experiencias profesionales y contextos laborales distintos. ¡Sí, seres humanos! Y con esta única característica, el experimento deja de estar “bien controlado” y los resultados, definidos con antelación. De esta misma forma, cambian los roles tradicionales de investigador e informantes. El investigador deja de ser el experto que define y controla el experimento para convertirse en un orquestador-participante en él, se transforma en un moderador-proveedor de sugerencias orientativas para el grupo y, en momentos puntuales, organiza los datos y la información generada en el espacio virtual por los participantes (ya no

simples informantes sino interactuantes), generando así conocimiento al servicio, nuevamente, de los miembros de la comunidad, con el fin de que estos la utilicen desarrollando su capacidad de actuación (*agency*) en los momentos y contextos que lo requieran. Ante este acontecimiento, el experimento adquiere una emocionante complejidad, que nos permite ver esas peculiaridades, casi imperceptibles pero necesarias porque proporcionan conocimiento para avanzar. Esta es una explicación sintetizada del experimento; sin embargo, a continuación, intentaremos especificar los pasos, etapas y detalles para comprender de mejor manera, su naturaleza.

2.1 Etapas de desarrollo del experimento

2.1.1 En busca de una “ficción constituyente”¹⁰

En el año 2014, después de realizar la investigación sobre el currículum de lengua y literatura de séptimo año de la secundaria en Costa Rica (TFM)¹¹ y con el propósito de buscar giros de cambio en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, se tomó la decisión de trabajar con dos profesores de español, dos “informantes”. El criterio de selección fue uno solo: quien quisiera participar en una investigación sobre lectura y escritura. A partir de una lista de docentes en ejercicio de su profesión, facilitada por la Cátedra de la Enseñanza del Castellano y la Literatura de la Universidad de Costa Rica, se procedió a consultar quiénes deseaban formar parte de la investigación. Finalmente, cuatro profesores decidieron participar.

Al principio, lo que se pensaba investigar tenía que ver únicamente con las nociones personales de lectura y escritura de cada informante y cómo estas influían en sus intervenciones didácticas. A partir de estos datos, se planeaba lograr que los docentes confeccionaran una propuesta de mejora de ambas prácticas. De esta manera, la investigadora se encargaría de confeccionar instrumentos de entrevista y observación, es decir, planificar una intervención lineal en los contextos en los que participaban los informantes. Sin embargo, hubo un hecho que cambió el rumbo del planteamiento de la investigación. Debido a la distancia geográfica que nos separaba (los informantes se encontraban en Costa Rica y la investigadora, en Barcelona), y aún sin explicarles los

¹⁰ “La ficción es una construcción a la que se le asigna un valor hipotético e instrumental, para provocar una realidad deseada e inexistente, considerada preferible a la actual” (Marina, 2016, p. 114)

¹¹ Un compás que hace cuadrados: La escritura y la lectura en el currículum de séptimo año en Costa Rica (Trabajo final de máster. Ramírez, 2014).

detalles del estudio, los docentes empezaron a enviar a la investigadora, vía correo electrónico y a través de redes sociales, artículos, comentarios de interés, relacionados con la lectura y la escritura. Durante los últimos meses del 2014 y los primeros del 2015 mantuvimos este intercambio de información. Este hecho evidenció la necesidad de contar con un espacio de intercambio en el que sus intervenciones y comentarios pudieran ser vistos por ellos mismos y lograran compartirlos, discutir, opinar, expresar ideas, etc. Este hecho marcó el nuevo rumbo de la investigación, debido a que los aportes eran valiosos y podían convertirse en una fuente de datos relevante para la investigación. A partir de febrero de 2015, por medio de conversaciones con dos tecnólogos educativos, se decide crear un espacio virtual en el que puedan darse los intercambios entre los profesores. De manera conjunta y voluntaria, la investigadora y los tecnólogos educativos se dieron a la tarea de trabajar en el diseño y construcción de un espacio virtual. Como todo proceso creativo, se pensó en qué plataforma trabajar, se elaboró un plan de gestión y se tomaron decisiones estratégicas: nombre, lema y logo del espacio; tema, propuesta de valor colectivo, principios, contexto, supuesto básico, normas y valores de participación, derechos y deberes de los miembros, acuerdos de cooperación, servicios, beneficios, gestión operativa, estructura operativa, financiamiento, herramientas de comunicación, creación de la metáfora del espacio virtual, acordar quiénes serían los encargados del soporte técnico, entre otros aspectos considerados. Durante casi todo 2015, se diseñó el espacio virtual y se abrió en la plataforma en línea Weebly, dedicada a la creación de páginas web; se analizaron mejoras y se realizaron ajustes. El 19 de enero de 2016 se abrió el espacio virtual a los miembros (a los cuatro profesores de español) con el nombre “Comunidad de Pensamiento Mágico. Construyendo una propuesta de enseñanza para despertar la magia natural de la escritura y la lectura en secundaria”.¹² Durante catorce meses de intervenciones e intercambios, el espacio virtual se convirtió en una comunidad de aprendizaje con unas características propias que se describen a continuación.

¹² Ver comunidad <http://pensamientomagicouab.weebly.com/>

Uno de los primeros pasos de nuestro proyecto, que consistió en construir un espacio de intercambio para cuatro profesores de la secundaria costarricense, tiene su génesis en la idea de una nueva forma de organización del trabajo. Por lo general, los docentes costarricenses imparten cuarenta y cuatro lecciones (las cuales constan de cuarenta y cinco minutos cada una), organizan actividades institucionales, participan en diversos comités, planifican sus clases, revisan trabajos y exámenes, y una vez al mes, el departamento de español se reúne durante una lección. Cuarenta y cinco minutos no son suficientes... Solo permiten firmar actas, designar tareas mensuales y poco más.

Esta dinámica de trabajo no permite intercambios de otra naturaleza; por ejemplo, aquellos relacionados con la práctica. Suponemos que hablar, conversar o reflexionar acerca de nuestra práctica docente debe darse durante los tiempos de capacitación que imparte el Ministerio de Educación Pública. Sin embargo, en estos espacios, los docentes tampoco hablan, quien lo hace es el *experto* invitado. Desde este panorama, la pregunta reflexiva que surge es: ¿cuándo hablan los profesores acerca de su trabajo? Y con esta pregunta surge la iniciativa de organizar un espacio virtual para que cuatro profesores de español puedan hablar acerca de lo que piensan que hacen, lo que hacen, lo que les gustaría hacer, lo que están dispuestos a hacer, lo que harán y cómo les fue con lo que hicieron.

De esta manera, el espacio virtual se constituyó, en un primer momento, para llevar a cabo estos intercambios entre los profesores pero con el tiempo, esta comunidad se convirtió en una comunidad formativa y en una comunidad para la investigación. Es decir, mientras los profesores participan en las actividades planificadas en la comunidad virtual, relacionadas con las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura; la investigadora, además de ser la moderadora y la gestora del conocimiento (mediadora), recolecta e identifica datos con potencial de ser analizados desde las metodologías de las intervenciones formativas y la semiogénesis.

Sin duda, en las últimas décadas, el ámbito social y el educativo enfrentan cambios acelerados y continuos. Debido a esto, emergen nuevas formas organizativas y didácticas que valoran el aprendizaje compartido, el trabajo colaborativo, las experiencias en voz de profesores, estudiantes y ámbito académico. Esta conformación, en la que participan los agentes implicados, genera nuevos planteamientos, herramientas y marcos conceptuales desde donde se pueden interpretar los hechos y actuar en relación con ellos. Al respecto, Bosco e Iglesias (2015) señalan:

Las evidencias de la investigación muestran cómo las propuestas centradas en la práctica y desarrolladas en el puesto de trabajo, con insumos de la experiencia de trabajo real y el intercambio entre pares, se presentan como las estrategias más eficaces en relación al aprendizaje que generan para sus participantes. Tanto el aprendizaje situado, como los principios que rigen la educación de adultos, o el aprendizaje autónomo y en colaboración, configuran una nueva manera de entender la formación basada en comunidades de aprendizaje profesional (p. 158).

En esta misma línea, Castells (1998) afirma que “las redes son el elemento fundamental del que están y estarán hechas las nuevas organizaciones” (p. 196). La relación de intercambio con otros profesionales puede ampliar nuestro campo de conocimiento si logramos un clima de trabajo en el que las resistencias al cambio sean tratadas como parte del proceso de transformación.

A continuación, con el propósito de mostrar nuestro proceso en términos de las tareas organizativas asumidas por el equipo técnico y la investigadora se presenta una breve explicación de las fases de diseño y construcción de nuestra comunidad virtual de Pensamiento Mágico. Es importante señalar que muchos investigadores –Barrio, J. (2005); Rodríguez, W. y Alom, A. (2009); Rodríguez, J. (2012; Leal, D, y Galvis, A. (s. f.)– hacen referencia a las fases de transformación en una comunidad de aprendizaje, que van desde la sensibilización, la toma de decisión, el sueño, la selección de prioridades y la planificación, hasta la investigación, la formación y la evaluación.

En nuestro caso, explicaremos estas fases pero desde el modelo explicativo de Bosco e Iglesias (2015). En él se describe la comunidad desde su puesta en marcha inicial hasta su consolidación. En este momento, nuestra comunidad se encuentra en su fase de madurez y aún no se visualiza la fase de evaluación.

“La Comunidad de Pensamiento Mágico: Construyendo una propuesta de enseñanza para despertar la magia natural de la escritura y la lectura en secundaria” se define como una comunidad de aprendizaje de agentes educativos (profesores de secundaria, gestores educativos, especialistas en lectura y escritura) interesados en mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en secundaria. Con este interés común, se comprometen a compartir experiencias, materiales, iniciativas, conocimientos, dudas y contradicciones relativas a este campo, además, diseñan un proyecto titulado “Los creadores del cómic” como propuesta para despertar la magia de la lectura y la escritura; posteriormente, se aplican algunas actividades previas a la aplicación del proyecto en sus aulas de secundaria.

Como puede observarse, podemos identificar tres de las características que según Wenger (2011) son claves y distintivas de una comunidad de práctica: un dominio de interés compartido por el cual su identidad queda definida; el establecimiento de relaciones que les permita aprender unos de otros en este dominio de interés y que da lugar a la creación de una comunidad, y por último, el hecho de que todos sus miembros sean practicantes, desarrollen unas prácticas que aunque en diferentes instituciones e incluso regiones, tengan características similares fundamentales para su permanencia como comunidad.

Por otra parte, el carácter virtual de la comunidad se justifica porque la investigadora reside en Barcelona y los profesores, en Costa Rica; así las cosas, el principal medio de comunicación ha sido desde sus inicios mediante diferentes herramientas telemáticas (*chats*, correos electrónicos y la plataforma Weebly) en la que confluyen todos los participantes.

Aunque los miembros de la comunidad trabajan en regiones geográficas e instituciones educativas diversas –los participantes A (Nani), B (Karito) y C (Lui) trabajan en colegios privados y la participante D (Pam) en un colegio público–, durante todas las semanas, a lo largo de catorce meses, se reunieron virtualmente para compartir, reflexionar y hacer cosas con la lectura y la escritura.

Propósito de la Comunidad (CPM)

La comunidad es un espacio de aprendizaje e intercambio entre profesores de español acerca de las nuevas tendencias y avances en cuanto a formas de organización del trabajo docente y de investigación en la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Desde estas dos vertientes, los participantes se acercaron a algunos de los principios y alcances teórico-prácticos relativos a las prácticas de lectura y escritura y, de esta manera, ponerlos a dialogar con contextos reales de enseñanza y aprendizaje. Estas tareas se dan en acompañamiento de una investigadora de doctorado y otros participantes expertos. Se pretende construir, discutir y aplicar una propuesta que entienda la enseñanza de la lectura y de la escritura como prácticas socioculturales, caracterizadas por la comprensión del progreso y la complejidad, que permitan no una alfabetización restringida de *descifradores* sino una alfabetización genuina de *lectores* y *escritores plenos* (Ferreiro, 2001).

Objetivos de la CPM

- Identificar los saberes y recursos pertinentes para crear una propuesta de enseñanza que articule las prácticas de escritura y lectura en secundaria.
- Compartir experiencias de los aprendizajes adquiridos acerca de las prácticas de escritura y lectura, y su posible aplicación en el contexto educativo costarricense.
- Diseñar una propuesta de enseñanza de la escritura y la lectura desde las reflexiones alcanzadas.
- Aplicar algunas actividades de la propuesta de enseñanza en los grupos de estudiantes de secundaria.
- Describir las experiencias y aprendizajes del trabajo en comunidad virtual y la aplicación de algunas actividades de la propuesta de enseñanza en el aula para establecer los efectos concretos en las progresiones de los docentes y los estudiantes en las tareas de escritura y lectura.

Acceso y estructura

La CPM, como se indicó anteriormente, se desarrolla en la plataforma en línea Weebly. Este espacio es diseñado por un equipo de cuatro tecnólogos educativos costarricenses y son ellos quienes le dan soporte técnico. El espacio cuenta con una metáfora pedagógica que alude a una comunidad de *hacedores, gestores de magia simpática y contagiosa*. En este orden, la plataforma ofrece un mapa de navegación en el que aparecen los siguientes apartados:

- Comencemos: Bienvenida a la comunidad
- Comunidad:
 - Origen del proyecto
 - ¿Qué es Comunidad de Pensamiento Mágico?
 - Propósito
 - ¿Quiénes somos?
 - Responsables de la comunidad
 - Contexto
 - Objetivos
 - Miembros de la comunidad (Se presentan los *Insigne Ex Magus* (marca de hechicero) y sus *Ipse fallax* (avatar). El primero, es una presentación personal por medio de dos herramientas: Powtoon y Movie Maker; y el segundo, una fotografía y un seudónimo que los identifique durante todas las intervenciones en la comunidad.)
 - Normas y valores de la comunidad
 - Servicios y beneficios que ofrece la comunidad

- Derechos de los miembros
- ¿Y el logo?
- Cronograma
- Pórticos
- Noticias
- *Aresto momentum* (El tiempo se detiene: *chat*.)
- Foros
- Lecturas
- Actividades
- Contacto

El equipo técnico, por medio de las fases de sensibilización, toma de decisión, sueño, selección de prioridades y planificación, tardó un año en diseñar y poner en marcha el espacio virtual. Se inició en el año 2015 y es hasta enero de 2016 que se pone en marcha con el ingreso de los participantes. El trabajo del equipo de tecnólogos educativos en la conformación de la comunidad fue vital. Al respecto Barrio (2005) cita a Monroe (1941) e indica:

En 1941 ya se utiliza el término de “tecnología educativa” que se define como “cambios en la conducta resultantes de la aplicación en la escuela de materiales como: cine mudo o sonoro, prensa escolar, imagen fija visionada o proyectada en forma de diapositiva o filmas, materiales de museo y láminas, mapas y gráficos” (Monroe, 1941, 1323).

En esta línea, se puede considerar la tecnología educativa como un campo disciplinar cuyo objetivo es la optimización de las estrategias de enseñanza, entendiéndola como una de las posibles funciones de la didáctica (Barrio, 2005, p. 132). La aplicación de las TIC abre nuevas posibilidades a la enseñanza aplicando nuevos métodos y recursos didácticos. De la misma forma, Mallas (1979) afirma:

La Tecnología educativa como método de enseñanza es una forma sistemática de diseñar, desarrollar y evaluar el proceso total de enseñanza aprendizaje en términos de objetivos específicos basada en las investigaciones sobre el mecanismo del aprendizaje y la comunicación, que aplicando una coordinación de recursos humanos, metodológicos e instrumentales y ambientales conduzcan a una educación más eficaz (p. 22).

Roles y dinámica

Durante los catorce meses de participación en la CPM se establecieron roles de trabajo. La investigadora asumió el rol de moderadora de los foros y actividades de la comunidad y se encargó de gestionar el conocimiento; también contó con el apoyo de los tecnólogos educativos. Tras las intervenciones de los participantes en los foros, la investigadora desde su rol de mediadora o gestora del conocimiento recopila, documenta y analiza los datos e información generada. Mediante una selección de esa

información –según se iban presentando las dinámicas de trabajo–, realiza *feedbacks* o laboratorios de cambio (como los hemos llamado en esta investigación) en los que se presentaba esa información de manera organizada y sistematizada a los participantes.

Los cuatro profesores de español participaron en cinco pórticos de trabajo y foros virtuales que se desarrollaron en la Zona de trabajo: Actividades, en Google+ (pueden visualizarse en <http://pensamientomagicouab.weebly.com/>).

Pórticos	Foros
<i>Insigne Ex Magus</i> (marca de hechicero): bienvenida y conocimiento de los miembros de la comunidad.	-Carpe retractum -Oculus Ex magus -Defodio -Waddiwasi
<i>Lux Perpetuus</i> (Luz continua): Acercamiento de los miembros a conocimientos teóricos y didácticos relativos a las prácticas de lectura y escritura.	Foros Avifors -Aprendizaje y comunidad. -Escritura y lectura.
<i>Fallax Praefinire</i> (Ilusión programada) Construcción de una propuesta de enseñanza.	-Diseño y construcción de la propuesta de enseñanza I, II, III, IV.
<i>Manus Ex Ignis</i> (Manos ardientes): Aplicación de algunas actividades de la propuesta a grupos de secundaria en Costa Rica.	-Exposimise
<i>Fermaportus</i> (sella una puerta mágicamente): Aprendizajes generados de la aplicación de las actividades en el aula.	-Susurrus ventus

Productos generados por la CPM

Cuando se comparte conocimiento, se desarrollan sinergias de aprendizaje y, como consecuencia, se generan productos. La Comunidad de Pensamiento Mágico, durante su discurso progresivo, implica la identificación de un fenómeno significativo y una discusión encaminada a una mejor comprensión del mismo; construye un proyecto de lectura y escritura titulado “Los creadores del cómic”, mediante algunas reflexiones deciden que aún no es viable aplicar el proyecto en sus instituciones. Los participantes se preguntan si sus estudiantes están preparados para trabajar de manera colaborativa o comprenden de qué se trata compartir el aprendizaje en comunidad. Por estas razones, llegan a un consenso en el que deciden diseñar y planificar cinco actividades de experimentación de aula, previas a la aplicación del proyecto del cómic. Estas actividades descansan en tres pilares que ellos crearon y definieron desde las reflexiones

alcanzadas en los foros: el aula como comunidad (*Creando comunidad*); enfoque sociocultural de la escritura y de la lectura (*Descubriendo la magia de la escritura y de la lectura*) y Metodología por proyectos (*Trabajando juntos*: “Los creadores del cómic”). Las cinco actividades: *Zapatos perdidos*, *Nuestra alianza*, *La Torre de Pisa*, *Teen Music Awards* y *¿Es la misma noticia?* Se organizan en seis componentes: descripción y propósito de la actividad, rol del profesor, rol del estudiante, evaluación y materiales. Luego de la aplicación de las cinco actividades en las aulas, los profesores construyen de manera conjunta un Plan de acción, el cual pretende ser una guía para los docentes que deseen emprender procesos de trabajo comunitario que impacten el quehacer en el aula. Inauguran su plan con el siguiente enunciado: “Es necesario hacer una advertencia: no existen recetas. En todo proceso creativo, las fórmulas se convierten en camisas de fuerza que restringen las ansias de transformar que lleva el docente consigo” (Participantes de CPM, 2016).

En conclusión, el primer paso de nuestro experimento fue diseñar una ficción constituyente, pensar en una irrealidad con posibilidades de convertirse en realidad. Por lo tanto, pensamos en esa ficción (comunidad virtual) y lo llevamos al plano de las posibilidades, al ponerlo en marcha para generar las intervenciones e intercambios de los profesores. En esta primera etapa, aún no considerábamos este espacio virtual como el espacio en el que tendrían lugar los laboratorios de cambio (en etapas posteriores, sí se consideró de esta manera). El propósito investigativo en esta etapa era, simplemente, conocer las nociones personales de los miembros acerca de la lectura y la escritura, de qué manera influían en sus prácticas didácticas, construir y aplicar de manera conjunta una propuesta de enseñanza que se ajustara a sus contextos de trabajo; no obstante, en la ejecución de estas tareas, surgieron situaciones que empezaron a transformar los criterios investigativos establecidos al principio. Estas situaciones se explican en las siguientes etapas del experimento.

2.1.2 Entrar sin ser vistos...

En la segunda etapa del experimento, a medida que los participantes (profesores) realizaban sus aportes en los respectivos foros, el rol de la investigadora era el de una moderadora y espectadora tradicional, pues consistía en leer las intervenciones de los participantes e intentar categorizar la información relevante en datos susceptibles de ser analizados para la investigación. Sin embargo, en determinado punto, se observó que la

cantidad de información generada por los participantes, leída y documentada en QDA Miner (Programa de análisis de variables cualitativas), tenía una serie de aspectos en común, que los participantes identificaban como problemáticos para el desarrollo de su práctica diaria. Dado este hecho, nos preguntamos: ¿qué hacer con toda esta información, la reservaríamos únicamente para el estudio?; ¿sería relevante que ellos la conocieran?; ¿eran conscientes los participantes de lo que expresaban?; ¿intervenir cambiaría el rol de la investigadora y los “informantes”? Ante todas estas preguntas, recurrimos a una consulta mediante una entrevista personal a un experto¹³ en la materia y comprendimos que no podía llamarse comunidad de aprendizaje virtual a un mero espacio de intercambio de ideas y opiniones, sino que aquella implicaba otros elementos, como una gestión del conocimiento (ampliamente explicado en el Marco de Referencia de esta investigación). Era de vital importancia devolver a los participantes, de manera organizada y sistematizada, la información que ellos generaban y, al realizar esta tarea, devolvíamos conocimiento útil al servicio de ellos mismos, para poder avanzar en dos vertientes: una, relacionada con potenciar las interacciones en el espacio virtual para trabajar de forma colaborativa, y dos, analizar si por medio de esta forma de trabajo se lograba progresar en sus propuestas de cambio para mejorar las prácticas de lectura y escritura.

En conclusión, la primera intención era “entrar sin ser vistos” a los intercambios de estos participantes, pero el proceso nos fue mostrando que ese camino ya estaba muy recorrido y que sería más provechoso que los implicados (los docentes) no solo generaran información en sus intercambios, sino que esta fuera gestionada como conocimiento útil y volviera a ellos. De esta forma, serían más conscientes de su práctica diaria y de lo que es posible mejorar o cambiar. Por lo tanto, este paso consistió en adoptar una perspectiva más nutrida de la estrategia por implementar en el sentido de comprender que las formas de gestionar la información del espacio virtual debían tomar otro rumbo y, además, que era necesario que los participantes conocieran lo que se desprendía de sus intervenciones para ser capaces de avanzar.

¹³ Al profesor catedrático de la UAB, Joaquín Gairín Sallán, experto en desarrollo organizacional y gestión del conocimiento, con quien conversamos acerca de lo que acontecía en nuestro espacio virtual.

2.1.3 Nuestra estrategia para orientar la base de acción

En esta etapa del experimento, la complejidad se hizo presente, debido a que estábamos abordando dos procesos de manera simultánea. Por un lado, el diseño, la creación y la puesta en marcha de una comunidad de aprendizaje virtual, que de manera natural se convertía en un espacio de formación del profesorado y, por otro lado, debíamos gestionar el proceso investigativo, decidir qué metodología implementar, observar qué datos seleccionar y cómo analizarlos. Aunque ya teníamos claro que la información generada por los participantes debía volver a ellos –en forma de conocimiento útil–, aún no sabíamos de qué manera hacerlo.

En la búsqueda de información y de estudios que arrojaran alguna luz acerca de cómo abordar esta tarea, durante las XX Jornades interuniversitàries de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura 2016,¹⁴ tuvimos conocimiento de las investigaciones de Yrjö Engeström.¹⁵ Como se explicó de forma detallada en el marco de referencia, este investigador analiza el movimiento transformativo de grupos de personas implementando la estrategia de la doble estimulación de Vygotsky (1986). La experiencia de Engeström y sus estudios sobre grupos de trabajo en hospitales de Finlandia¹⁶ nos proveyeron de un enfoque metodológico distinto para trabajar con nuestro grupo de profesores. Este hallazgo fue emocionante porque nos permitió visualizar una metodología viable para trabajar en nuestra comunidad virtual y, al mismo tiempo, definir un sistema de actividad como unidad analizable. Adoptar este nuevo enfoque metodológico, que consistía en intervenciones formativas y ya no lineales, significó un cambio de roles: de investigadora-mediadora a investigadora-intervencionista (gestora de conocimiento, en compañía de expertos) y, en lo relativo a los profesores, del rol de informantes a interactuantes-participantes.

Las etapas de la metodología intervencionista se explican en el marco de referencia; no obstante, es útil añadir que, ante el planteamiento inicial del estudio, en el que se pretendía que los docentes diseñaran una propuesta de enseñanza de mejora para las prácticas de lectura y escritura, nos percatamos de que en los procesos en los que

¹⁴ Celebradas los días 4 y 5 de abril del 2016 en la Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. De la mano de la doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Olga Esteve Ruescas.

¹⁵ Engeström es profesor de educación de adultos y director del Centro para la Investigación sobre la Actividad, Desarrollo y Aprendizaje (CRADLE) de la Universidad de Helsinki, Finlandia.

¹⁶ En La Unidad de Cirugía Central del Hospital Universitario de la ciudad de Oulu en el norte de Finlandia.

intervienen análisis de posiciones, revisión y cuestionamiento de nuestras prácticas profesionales diarias, las personas expresan tensiones y contradicciones. Pasar por encima de ellas, para generar un producto (en nuestro caso, la propuesta de enseñanza) no resultaría en una acción trascendental, sino que se convertiría en una iniciativa vacía de significado, sin permitir la implicación directa de los participantes en los procesos de acción y cambio.

Así las cosas, la metodología intervencionista fue esa estrategia de acción que nos permitió, en primer lugar, que los participantes verbalizaran sus tensiones, preocupaciones, contradicciones, así como sus relaciones personales y didácticas con las prácticas de lectura y escritura. En segundo lugar, facilitar laboratorios de cambio (*feedbacks*) en los que se organizaban y analizaban esas tensiones y contradicciones, creando conocimiento acerca de ellos mismos. Y, por último, identificar las problemáticas o los obstáculos, reposicionando el foco del trabajo didáctico docente y buscando soluciones posibles de llevar a la práctica, como las sesiones de trabajo en compañía de expertos; la celebración de sesiones de trabajo interno entre los docentes, con el fin de para concretar, impulsar y diseñar acciones de mejora para la enseñanza de la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural; la implementación y la experimentación en las aulas de algunas iniciativas de acción y, finalmente, la participación en sesiones reflexivas internas para generar nuevos conceptos y formas de intervención didáctica.

2.1.4 Nuestro experimento

Durante catorce meses (de enero del 2016 a marzo del 2017), cuatro profesores de español de la secundaria costarricense participaron, de manera voluntaria, en la *Comunidad virtual de pensamiento mágico*. En estos meses, los docentes tomaron parte en las actividades de cinco pórticos sucesivos, que se muestran en el siguiente cuadro¹⁷:

¹⁷ Al pie de cada actividad se encuentra el enlace para visualizar los foros.

Pórticos	Descripción	Actividad	Objetivos
1 Insigne ex Magus (Marca de hechicero)	En este pórtico se da la bienvenida y conocimiento de los participantes. Inicia el contacto e intercambio entre los miembros de la comunidad. http://pensamientomagicouab.weebly.com/insigne-ex-magus-marca-de-hechicero-bienvenida-y-conocimiento-de-los-miembros-de-la-comunidad.html	Se da la bienvenida a los miembros a la <i>Comunidad de pensamiento mágico</i> , se les recuerda el propósito y los objetivos de la comunidad. Asimismo, se desarrolla el primer foro para que los miembros se conozcan. Cada uno realiza una presentación para los otros miembros de la comunidad, mediante las herramientas Powtoon y Movie maker. (Ver http://pensamientomagicouab.weebly.com/miembros-de-la-comunidad.html#/news/) También crean su <i>ipse fallax</i> (pseudónimo, avatar) (Ver http://pensamientomagicouab.weebly.com/miembros-de-la-comunidad.html#/offtopic/)	Conocer e intercambiar gustos, intereses y compromiso con la comunidad.
2 Lux Perpetuus (Luz continua)	Intercambio entre los miembros acerca de las prácticas de lectura y escritura. En este pórtico, se presentan las diversas tendencias acerca de la enseñanza de las prácticas de escritura y lectura desde la investigación en la Didáctica de la Lengua y la Literatura: http://pensamientomagicouab.weebly.com/lux-perpetuus-luz-continua-capacitacioacuten-e-intercambio-entre-los-miembros-acerca-de-las-praacutecticas-de-lectura-y-escritura.html	Cuatro foros de discusión acerca de los procesos de lectura y escritura. http://pensamientomagicouab.weebly.com/foros.html#/ Foros: a. Carpe retractum (cuerda mágica que lleva a objetos). En este foro los docentes escriben sus biografías de lectura y escritura y las comparten entre ellos. http://pensamientomagicouab.weebly.com/foros.html#/20160119/carpe-retractum-2-5151971/ b. Oculus ex magus (Ojo de hechicero) En este foro los participantes exponen y comparten cuáles son sus nociones acerca de la escritura y la lectura, y de qué manera las trabajan en el aula.	Foro a: -Esbozar y compartir las trayectorias de escritura y lectura de los participantes para acercarnos a sus primeras nociones y experiencias“- Descubrir, a partir de las biografías lectoras y escritoras, cuáles son sus relaciones y prácticas con ellas. Foro b: Aproximarse, a partir de la lectura de un capítulo del libro de

		<p>También definen su sueño comunitario: lo real, lo posible y lo necesario de realizar con la lectura y la escritura. http://pensamientomagicouab.weebly.com/foros.html#/20160119/oculus-ex-magus-2-5151972/</p> <p>c. Defodio (encantamiento excavador). En este foro se reflexiona sobre las prácticas de lectura y escritura mediante la lectura previa de los participantes de algunos artículos especializados y fragmentos de libros, así como de la participación de expertos. Por medio de preguntas generadoras se discute y profundiza en ellas: http://pensamientomagicouab.weebly.com/foros.html#/20160119/defodio-5151973/</p> <p>d. Waddiwasi (sirve para quitar cosas que están pegadas o encajadas). En este foro se discute acerca de cómo mejorar las prácticas de lectura y escritura a partir de las reflexiones alcanzadas en los foros anteriores y cómo pueden ser contextualizarlas a la realidad del aula costarricense. Discutir sobre las acciones que podrían modificar para practicar otras. Elegir una e implementarla en el aula. Compartir sus experiencias. http://pensamientomagicouab.weebly.com/foros.html#/20160119/waddiwasi-5151976/</p>	<p>Lerner, a las prácticas de lectura y escritura desde un enfoque sociocultural“- Reflexionar y responder acerca de las prácticas de escritura y lectura: ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir?¿Qué han visto ustedes acerca de cómo se enseñan? ¿Qué hace usted con la lectura en el aula? ¿Cómo la enseña? ¿Qué hace usted con la escritura en el aula? ¿Cómo la enseña? Sueño comunitario: lo real, lo posible y lo necesario de realizar.</p> <p>Foro c:- Aproximarse, a partir de la lectura de varios artículos y fragmentos de libros, a las prácticas de lectura y escritura desde un enfoque sociocultural.</p> <p>“-Reflexionar y responder ¿Por qué y para qué escribimos y</p>
--	--	--	---

		<p>Todos los foros se pueden visualizar en https://plus.google.com/u/0/communities/114790984373580074393</p>	<p>leemos?-¿Qué se requiere para enseñar-aprender la lectura y la escritura en el aula? ¿De cuáles saberes deben apropiarse los docentes para desarrollar, desde un enfoque sociocultural, estas prácticas?</p> <p>-Reflexionar sobre las propias prácticas docentes en las tareas de escritura y lectura en el aula.</p> <p>-Comparar la práctica cotidiana del contexto costarricense con la propuesta planteada por Lerner y determinar qué es posible hacer y cómo. ¿Qué cosas concretas cree usted que podría modificar o reemplazar para empezar a practicar otras? ¿Qué les parece si eligen una y la ponen en práctica?</p>
Laboratorio de cambio	Bienvenida y saludo a los miembros	-Presentación y explicación de dos videos. Uno sobre quién es	Facilitar el Primer

(Feedback)		<p>Engeström: https://youtu.be/ARijfHymgW4 y otro, sobre un caso de trabajo en un hospital Finlandés: https://www.powtoon.com/c/bRe4gCxnpd/1/</p> <p>-Presentación acerca del recuento del trabajo desarrollado anteriormente en los foros y el que aún falta por realizar. Presentación de las tensiones y contradicciones presentes en algunas de sus intervenciones: https://www.powtoon.com/online-presentation/gjH69dAMcTi/feedback-comunidad-pensamiento/</p> <p>-Reflexión y acuerdos en cuanto a la nueva forma de trabajo. -Creación de My Internal Compass.</p>	estímulo (según metodología de Engeström) mediante una presentación en Powtoon.
3 Fallax Praefinire (Ilusión programada)	Construcción de la propuesta de enseñanza. En este pórtico los participantes se dan a la tarea de construir la propuesta de enseñanza de escritura y lectura, desde las reflexiones alcanzadas en los foros de discusión anteriores y además en las actividades desarrolladas. La construcción se lleva a cabo por fases, en cada una, los miembros participan en un foro llamado Avifors (convierte objetos inanimados en aves)“ http://pensamientomagcouab.weebly.com/foros.html#/offtopic/	<i>Foro Avifors 1:</i> Aprendizaje y comunidad Lecturas de dos artículos. Uno de Xavier Úcar y otro de Wenger. Dialogar sobre: ¿Qué es una comunidad? ¿Cómo se constituye una comunidad? ¿Qué metodología de trabajo puede crear una comunidad de escritores y lectores en el aula de secundaria? <i>Foro Avifors 2:</i> Escritura y Lectura Lectura de un fragmento de TFM. Dialogar sobre: -¿Qué proponen las nuevas tendencias en la Didáctica de la Lengua y la Literatura para la enseñanza de la escritura y la lectura? ¿Cómo se lee y escribe hoy? ¿Cómo se forma a un lector? ¿Cómo se forma a un escritor? ¿Cómo promover las prácticas de lectura y escritura desde un enfoque sociocultural? <i>Foro Avifors 3:</i> Diseño y construcción de la propuesta	-Aproximarse a algunas nociones básicas acerca de lo que proponen las pedagogías del siglo XXI. -Conocer qué es una comunidad de aprendizaje. -Identificar los saberes que ofrece la Didáctica de la Lengua y la Literatura a la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en secundaria. -Conocer y determinar si el modelo de Secuencia Didáctica permite el proceso de programación

		<p>de lectura y escritura.</p> <p>-Definición y redacción de los pilares de la propuesta.</p> <p>-Formulación del proyecto.</p> <p>Ver foros aquí https://plus.google.com/u/0/communities/114790984373580074393</p>	<p>de un proyecto de trabajo en comunidad con la escritura y la lectura para ser desarrollado en grupos de secundaria.</p> <p>-Organizar y planificar la propuesta de enseñanza de la escritura y la lectura.</p> <p>-Revisar el proceso de construcción de la propuesta y realizar los ajustes necesarios.</p>
Laboratorio de cambio (Feedback)	Bienvenida y saludo a los miembros	<p>-Introducción del segundo estímulo según metodología de Engeström (Diagrama de problemas y contradicciones, sueño comunitario, ejercicio espejo) Ver en Avifors 3, en https://plus.google.com/u/0/communities/114790984373580074393)</p> <p>-Se discute y reflexiona acerca de cómo implementar el proyecto tratando de dar solución a los problemas y contradicciones manifestadas por los participantes. No obstante, en la reflexión, los participantes externan diversas preocupaciones: la duración del proyecto, la organización interinstitucional que deben gestionar, los recursos tecnológicos. Discuten y dudan acerca de si la aplicación del proyecto es viable para dar soluciones a las contradicciones expuestas. Reflexionan acerca de si los estudiantes están preparados para realizar el proyecto o si comprenderán lo que es trabajar de forma colaborativa.</p>	<p>Facilitar el segundo estímulo (según metodología de Engeström) mediante una presentación en PowerPoint.</p>

		<p>Como resultado de esta reflexión acuerdan no implementar el proyecto (consideran que si se desarrolla el proyecto tal y como está planteado no tendrá el alcance que esperan, por esta razón, deciden que es mejor concentrarse en una inducción con respecto a la forma de trabajo en comunidad) pero deciden crear y desarrollar unas pautas y actividades para aplicar en el aula, previas a la implementación del proyecto. Acuerdan centrarse en los tres pilares de la propuesta: El aula como comunidad, el enfoque sociocultural de la lectura y de la escritura y la metodología por proyectos. La elaboración de tareas es desarrollada en el foro Avifors 4.</p>	
4 Manus Ex Ignis (Manos ardientes)	<p>Aplicación de actividades en cuatro grupos de estudiantes de secundaria. En este pórtico se programa un foro de discusión acerca de las experiencias al aplicar las actividades en las clases de secundaria.</p> <p>http://pensamientomagicouab.weebly.com/manus-ex-ignis-manos-ardientes-aplicacioacuten-de-algunas-actividades-de-la-propuesta-en-cuatro-grupos-de-estudiantes-de-secundaria-en-costa-rica.html</p>	<p>Se abre el foro Expositimise (se utiliza para pegar cosas) en el que los participantes plasman sus experiencias, dudas, preocupaciones, aciertos, etc., acerca de la aplicación de la propuesta. Además realizan un plan de acción grupal.</p> <p>Foro Expositimise: Los docentes suben a la comunidad, según van realizando las actividades, una bitácora que describe puntualmente el desarrollo de las actividades.</p> <p>-¿Qué reacciones se observan en los estudiantes a raíz la metodología de trabajo en comunidad? -¿Qué surge entre la propuesta en papel y la práctica de esta en el aula? -¿De qué manera se desarrollan los objetivos, las actividades y las evaluaciones propuestas? -¿Qué interacciones se producen entre los estudiantes? -¿Qué roles llevan a cabo los estudiantes y de qué manera</p>	<p>-Conocer y compartir las experiencias docentes en la aplicación de las actividades“- Conocer las reacciones de los estudiantes ante el desarrollo de las actividades. -Identificar los saberes y progresiones que ofrece la aplicación de las actividades para la enseñanza de la escritura y la lectura. -Revisar el proceso de desarrollo de las actividades con el fin de realizar los</p>

		asumen las tareas de lectura y escritura?	ajustes pertinentes. -Determinar si, mediante las actividades, los docentes observan progresiones en los estudiantes en cuanto a trabajo en comunidad y aprendizaje de la lectura y la escritura.
5 Fermaportus (cierra o sella una puerta mágicamente)	Evaluación del trabajo en la comunidad virtual. En este p ^o rtico se lleva a cabo la evaluación de la metodología de trabajo en comunidad durante los catorce meses de participación. http://pensamientomagicouab.weebly.com/fermaportus-sella-una-puerta-magicamente-evaluacion-de-la-propuesta-de-ensentildeanza.html	Foro Susurrus ventus (viento susurrante): A través de él se espera recopilar las experiencias y aprendizajes más significativos del proceso de trabajo en comunidad, mediante la escritura de una reseña de la experiencia vivida. -Ejecutar nuevamente un “My internal compass” con los mismos elementos del anterior. Efectuar una comparación con el primero. Identificar los cambios y explicar los motivos.	-Conocer las experiencias vividas por los docentes durante el tiempo de trabajo en la comunidad virtual y la aplicación y desarrollo de las actividades de enseñanza de la escritura y la lectura en el aula. -Determinar qué progresiones han alcanzado ellos como profesores y si observan cambios en sus estudiantes. -Reflexionar sobre el proceso desarrollado e identificar posibles ajustes o recomendaciones.

Como se mencionó en la introducción de esta investigación, nuestro experimento se centra en el desarrollo de dos procesos:

- a. Diseño, creación y puesta en marcha de una comunidad de aprendizaje y práctica virtual. Esta fase apuesta por la creación de espacios de intercambio entre los profesores.
- b. Análisis del desarrollo de una intervención formativa con un grupo de cuatro docentes. En esta fase, por medio de la intervención formativa, se espera que el grupo de docentes pueda reestructurar su propio sistema de actividad de enseñanza de la lectura y de la escritura en el aula, desde un enfoque sociocultural.

Estas dos procesos se desarrollan de manera simultánea. Merriam, S.B. y Tisdell, E. (2015) indican que en los procesos de investigación de estudio de caso la simultaneidad en la recolección de los datos favorece el análisis (p. 198). En nuestro caso, mientras los docentes participaban en las actividades de los pórticos, en los foros en línea, se inició la documentación y lectura de sus intervenciones, esto nos permitió recopilar comentarios y observaciones valiosas que posteriormente realimentaban el próximo acercamiento a las otras intervenciones. Este procedimiento nos permitió tomar decisiones, desarrollar preguntas analíticas, mejorar el plan de selección de datos, y por tanto enriquecer el análisis. Las líneas de investigación, los objetivos, las preguntas de investigación, los métodos para recoger los datos así como el análisis de los mismos, se explican a continuación.

2.2 Líneas de investigación, propósito, objetivos y preguntas de investigación

El estudio que hemos realizado se inscribe en el campo científico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. En él se vinculan tres vertientes o líneas de investigación:

- A. Las comunidades de aprendizaje y práctica virtual.
- B. La enseñanza de la escritura y de la lectura desde el enfoque sociocultural.
- C. La metodología de intervenciones formativas basada en la estrategia de la doble estimulación de Vygotsky (1986) (adaptada por Engeström); y la Semiogénesis como método de análisis propuesto por Eduardo Negueruela-Azarola.

2.2.1 Propósito general de la investigación

El propósito de nuestra investigación es, en primer lugar, aportar al campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura un análisis en profundidad del proceso de puesta en práctica de una intervención formativa en una comunidad virtual de profesores de secundaria, con el fin de comprender la naturaleza, las características y la complejidad de los procesos transformativos en la práctica docente. En segundo lugar, buscamos describir qué dinámicas se generan: de qué manera los participantes –mediante actividades de discusión y reflexión– logran ser conscientes de su práctica, de lo que se hace, de lo que se deja de hacer, de lo que falta y de lo que soñamos que sea; cómo logran encontrar soluciones a los problemas con los que se enfrentan; de qué manera desarrollan su capacidad de actuación (*agency*) para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura, y cómo se implican los docentes en mejorar y cambiar su sistema de actividad mediante espacios de diálogo, dándoles voz y participación.

Desde nuestra interpretación, el propósito es mostrar formas alternativas de trabajo didáctico que nacen en la conversación, el diálogo, las asociaciones de ideas y conocimiento, todo ello como una gran estrategia de aprendizaje constante, en la que los principales implicados –docentes y estudiantes– lideran y gestionan movimientos transformativos para sus propios contextos de trabajo. Desarrollamos este propósito en un objetivo general y cinco objetivos específicos.

2.2.2 Objetivo general

Analizar cómo una metodología de intervención formativa, en una comunidad virtual, contribuye en la construcción colectiva de conocimiento entre profesores para reorientar las prácticas de escritura y lectura desde un enfoque sociocultural.

2.2.3 Objetivos específicos

1. Conocer las nociones personales del profesorado con respecto a la lectura y la escritura desde sus autobiografías de lectura y escritura.
2. Saber qué piensan los profesores sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la secundaria costarricense.

3. Saber qué dicen los profesores acerca de lo que hacen en el aula con la lectura y la escritura.
4. Analizar la capacidad de actuación (*agency*) del grupo de profesores, a través del diseño y la aplicación, en el aula, de una propuesta alternativa de enseñanza.
5. Comprobar si a través de la intervención formativa, se observan indicios de un movimiento transformativo entre el sistema de actividad inicial del profesorado, y el sistema de actividad adoptado durante la aplicación de la propuesta de enseñanza.

2.2.4 Pregunta de investigación

Para responder a nuestra pregunta general (¿Cómo puede contribuir una metodología de intervención formativa, en una comunidad virtual, en la construcción colectiva de conocimiento entre profesores para reorientar las prácticas de escritura y lectura desde un enfoque sociocultural?) nos hemos formulado las siguientes preguntas:

1. ¿Qué nociones y relaciones personales manifiestan los docentes con respecto a la lectura y la escritura desde sus autobiografías?
2. ¿Qué experiencias y opiniones expresan los docentes en relación con la forma cómo se enseña y aprende la escritura y la lectura en la secundaria costarricense?
3. ¿Cuáles son las estrategias metodológico-didácticas cotidianas que los docentes dicen practicar para la enseñanza de la lectura y la escritura?
4. ¿Qué indicios de movimientos transformativos y desarrollo de la capacidad de actuación (*agency*), se observan en el grupo de profesores, durante el trabajo en comunidad y en la experimentación de cinco actividades de aula?

2.3 Tipo de metodología utilizada

Debido a que nuestro propósito es analizar cómo se desarrolla una intervención formativa y determinar los efectos –en términos de “transformación”– de los sistemas de actividad de un grupo de profesores, con la enseñanza de la lectura y la escritura, este estudio se configura como una investigación formativa, inscrita en los parámetros de las intervenciones formativas que propone Engeström (2011). Así las cosas, se efectúa un análisis de una intervención formativa en una comunidad virtual, para constatar si se

muestran indicios de capacidad de actuación (*agency*) de los profesores, dirigidos a la transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura.

De forma general, existen diferencias marcadas entre las investigaciones de tipo lineal y las intervenciones formativas que propone Engeström (2011). Estas diferencias consisten en puntos fundamentales con respecto a la forma de transformar una actividad. Para Engeström (2011), es de vital importancia establecer una unidad de análisis, la cual surge de un sistema de actividad que se pretende transformar (en nuestro caso, ese sistema de actividad es la enseñanza de la escritura y la lectura). La investigación tradicional inicia su labor con un problema puntal previamente definido; por ejemplo, los problemas de comprensión lectora o las deficiencias en la escritura de los alumnos. En este sentido, en la investigación lineal la unidad de análisis viene dada por los problemas que se presentan en el sistema de actividad; en cambio, en las intervenciones formativas se genera una dinámica de trabajo entre todos los actores pertenecientes a ese sistema de actividad.

Por otra parte, en las intervenciones formativas un aspecto importante es la observación y el análisis de las iniciativas colectivas e individuales para la transformación, estas iniciativas se conocen como capacidad de actuación (*agency*), para Engeström la capacidad de actuación de los participantes es fundamental para la transformación que se pretende lograr; mientras que en la investigación lineal, el investigador asume un rol protagónico, al proponer hipótesis para dar solución al problema. Asimismo, en este tipo de investigación, estas posibles soluciones pretenden resolver un problema que controle todas las variables; en cambio, las intervenciones formativas pretenden una reconceptualización de la actividad, debido a que se genera un ciclo de transformación expansiva que puede ser trasladado a otros entornos y en donde el protagonismo de los implicados, garantiza que los nuevos conceptos adquieran un efecto a largo plazo, mientras que si son impuestos, tienden a encontrar mayor resistencia por parte del grupo y no permanecen en el tiempo.

Finalmente, en las intervenciones formativas las contradicciones y tensiones son consideradas fuentes de cambio y desarrollo. Encontrar todas estas contradicciones implícitas en los sistemas de actividad genera un horizonte de posibilidades más amplio que en la anterior modalidad de la actividad, permitiendo el desarrollo de la capacidad de actuación de las personas. En la investigación lineal, las contradicciones, tensiones y problemas son lo mismo y se pretende que no surja ningún tipo de resistencia de los participantes.

Desde este planteamiento, nuestra investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, que permite la comprensión de la experiencia humana superando la explicación totalizadora de lo observado, facilitando un acercamiento a los escenarios naturales en los cuales se desenvuelve, comprendiendo el significado que las personas construyen sobre su propia experiencia. Asimismo, el presente estudio no lleva a cabo un procedimiento de investigación lineal sino un proceso de intervención formativa que favorece la generación de conocimientos relativos a los fenómenos complejos que nacen en las interacciones humanas, de aprendizaje, trabajo conjunto y organización. Desde luego, no pretende imponer teorías definitivas, completas y finalizadas; todo lo contrario, ofrece miradas de una realidad particular, que pueden ser discutidas y ampliadas, o bien, lo que nos agradaría más: convertirse en miradas expansivas.

2.4 Participantes

Para seleccionar a los participantes de este estudio, al principio se solicitó a la Cátedra de Enseñanza del Castellano y la Literatura de la Universidad de Costa Rica una lista de profesores en ejercicio. Con esta lista, se decidió utilizar un único criterio de selección: consultar quiénes querían participar de manera voluntaria, en una investigación sobre lectura y escritura. Cuatro profesores aceptaron ser los participantes de la investigación. Desde este momento, si deseábamos conocer y comprender las formas de trabajo de los cuatro profesores con la lectura y la escritura, decidimos perfilar el análisis de caso como la forma precisa para abordar el estudio; por lo tanto, nuestra investigación se conforma por un único estudio de caso que incluye cuatro profesores de la secundaria costarricense.

Cada participante, al iniciar sus intervenciones en la comunidad de aprendizaje virtual, adoptó un seudónimo, los cuales conservaremos para anonimizarlos en el análisis de los datos. A continuación, la información detallada de cada participante:

- Participante A: Seudónimo: Nani. Profesora de Español, de 26 años de edad. Bachiller en Enseñanza del Castellano y la Literatura. Bachiller en Filología Española. Estudiante de Licenciatura en la Enseñanza del Castellano y la Literatura. Cinco años de ejercicio profesional, en una institución educativa privada en zona urbana. Con una población total de 481 estudiantes. La docente tiene a su cargo 186 estudiantes de los niveles de noveno y décimo año.

- Participante B: Seudónimo: Karito. Profesora de Español, de 24 años de edad. Bachiller en Enseñanza del Castellano y la Literatura. Estudiante de Licenciatura en la Enseñanza del Castellano y la Literatura. Tres años de ejercicio profesional, en una institución educativa privada en zona urbana. Con una población total de 345 estudiantes. La docente tiene a su cargo 200 estudiantes de los niveles de séptimo, octavo y noveno año.
- Participante C: Seudónimo: Lui. Profesor de Español, de 28 años de edad. Bachiller en Enseñanza del Castellano y la Literatura. Bachiller en Filología Española. Estudiante de Licenciatura en la Enseñanza del Castellano y la Literatura. Seis años de ejercicio profesional, en una institución educativa privada en zona urbana. Con una población total de 253 estudiantes. El docente tiene a su cargo 61 estudiantes de los niveles de séptimo, octavo y noveno año.
- Participante D: Seudónimo: Pam. Profesora de Español, de 28 años de edad. Bachiller en Enseñanza del Castellano y la Literatura. Estudiante de Licenciatura en la Enseñanza del Castellano y la Literatura. Cuatro años de ejercicio profesional, en una institución educativa pública en zona urbana. Con una población total de 1500 estudiantes. La docente tiene a su cargo 200 estudiantes de los niveles de séptimo, octavo y noveno año.

2.5 Métodos para generar y construir los datos de la investigación

Método, etimológicamente, significa ‘camino’. Así que en este apartado dibujaremos el camino que hemos seguido para generar, construir, seleccionar y organizar los datos que se desprenden de las intervenciones de los participantes en los foros de la comunidad virtual y que cuentan con potencial para ser analizados.

Debido a la naturaleza de nuestro estudio, la metodología que utilizamos se basa en las intervenciones formativas de Engeström (2011). Este enfoque metodológico no representa una típica visión lineal de intervención (caracterizada por el énfasis en la completitud, la finalidad, y el cierre), al contrario, es una metodología intervencionista con unas características propias, que se articula en torno a la aplicación de la estrategia de la “doble estimulación” de Vygotsky (1986). Engeström (2011), a través de años de estudio sobre esta estrategia, considera que la intervención es un continuo proceso de transformación que está en constante reconfiguración por su propia dinámica organizativa y por las condiciones específicas que encuentra o crea por sí misma; al

mismo tiempo surgen conductas como “capacidad de actuación”, “motivación”, y “resistencia” que no se consideran cuando se realiza una intervención lineal en una investigación. (Long, 2001, citado por Engeström 2011).

En otras palabras, en una intervención formativa la resistencia y la subversión no son perturbaciones accidentales que necesitan ser eliminadas, sino ingredientes básicos que necesitan tener un lugar destacado en una metodología de intervención viable. Las intervenciones en las actividades de los seres humanos están compuestas por actores con identidades y capacidad de actuación, no con respuestas mecánicas anónimas.

Desde este replanteamiento, Engeström (2011) adopta el término “gramática argumentativa” para referirse a una metodología viable. Kelly (2004) la define como

La lógica que guía el uso de un método y que apoya el razonamiento acerca de sus datos. Veo la gramática argumentativa como un conjunto de ideas epistémicas-básicas o hilos que corren para conectar la teoría, la metodología y la investigación empírica en cualquier enfoque de investigación seria. Tales ideas epistémicas son al mismo tiempo asunciones sustantivas acerca de la naturaleza del objeto de investigación y herramientas heurísticas para la conducción práctica de la intervención, la recolección de datos y el análisis (Kelly, 2004, citada por Engeström, 2011).

Debido a esto, la metodología de intervenciones formativas que utilizamos para abordar nuestro estudio se explica mediante los cuatro principios de la gramática argumentativa planteados por Engeström (2011). A continuación, nuestro camino.

2.6 Intervenciones formativas desde los cuatro principios de la gramática argumentativa:

- *Definir un sistema colectivo de actividad como una unidad de análisis.* Esta fase permite un redescubrimiento y una reconceptualización de la actividad, debido a que, según Engeström y sus estudios, las actividades, su propósito o función se vuelven borrosas con el tiempo. Así las cosas, las actividades son posibles unidades de análisis y estas pueden ser utilizadas como una herramienta de mediación conceptual transformadora del objeto que se quiere modificar. En nuestro experimento, el sistema de actividad que se pretende transformar es la enseñanza de la lectura y de la escritura, esto la convierte en nuestra unidad de análisis. Es de vital importancia que el sistema de actividad como unidad de análisis se contextualice en una actividad significativa de vida para los participantes. En nuestro caso, la participación de los docentes en foros de discusión, en un espacio virtual que facilita el diálogo, los intercambios y nuevo

conocimiento, constituyen un fuerte elemento motivador para mejorar su trabajo docente.

- *Establecer contradicciones como fuente de cambio y desarrollo.* La metodología de las intervenciones formativas hace una clara distinción entre contradicciones y problemas. Las contradicciones no son lo mismo que los problemas o los conflictos, sino que se trata de tensiones estructurales acumuladas históricamente entre los sistemas de actividad y dentro de ellos. En nuestro experimento, los participantes en los foros en línea¹⁸ verbalizaron tensiones, contradicciones y problemas que enfrentaron en su práctica diaria; por ejemplo, el Programa de Estudios de Español de Costa Rica puede considerarse una contradicción porque históricamente arrastra vacíos conceptuales y de organización, entre otros. Esta contradicción crea problemas: uno de ellos es que el profesor asume toda la tarea de enseñar, afianzando así su protagonismo y control constante en el aula. El aprendizaje que resulta de esta dinámica genera otro problema: es poco o nada significativo para el estudiante, quien se acostumbra a asumir un rol de pasividad ante la adquisición de habilidades fundamentales como la lectura y la escritura. Asimismo, los vacíos conceptuales del profesorado también se van arrastrando, debilitando el interés por adquirir herramientas didácticas alternativas para enfrentar nuevos escenarios de aprendizaje. Estas tensiones, antes esbozadas, lejos de ser concebidas como problemas, se convierten en motores de cambio al revelar a los participantes aquellos aspectos o acciones de su práctica docente, que deben ser analizadas para generar cambios. El acto de revelar esta información a los participantes se convierte en el primer estímulo¹⁹ que reciben, por medio de una mediación explícita externa. En nuestro caso, la investigadora realiza esta mediación por medio de un laboratorio de cambio,²⁰ en el cual muestra a los participantes, de forma sistematizada, las tensiones y contradicciones expresadas por ellos en los foros de discusión.

El acto de verbalización de las tensiones y contradicciones se realiza durante el desarrollo de cuatro foros del pórtico dos (Lux Perpetuus), mediante algunas actividades y preguntas de indagación, a las que los participantes dan respuesta desde sus experiencias personales. Por otra parte, la investigadora, además de moderar los foros,

¹⁸ (Carpe retractum, Oculus ex magus, Defodio y Waddiwasi) del pórtico dos Lux Perpetuus.

¹⁹ Este es el nombre que según la metodología de Engeström se le da a la identificación de las contradicciones.

²⁰ El laboratorio de cambio es un nombre genérico que adopta Engeström para referirse a un nuevo conjunto de herramientas de intervención o bien a momentos puntuales de reflexión.

documenta²¹ todas las actividades y la información que se genera en ellas, organiza la información y la selecciona, convirtiéndola en datos que pueden ser útiles o con potencial de convertirse en conocimiento, al servicio de los mismos participantes (en sesiones de laboratorio de cambio) y al mismo tiempo, selecciona los datos que resultan útiles para la investigación. Aquí comienza la primera mediación externa explícita.

La estrategia de documentar la información, seleccionarla y organizarla en datos tiene como propósito, por una parte, identificar aquellos conceptos espontáneos que manifiestan los participantes e identificar las teorías o ideas más implícitas del profesorado; por otra parte, permite pasar de los conceptos espontáneos que ellos poseen a elementos concretos, acompañados de algunas interrogantes que faciliten al profesorado visualizar y comprender por sí mismos una ruta de consciencia de la propia práctica. Seguidamente, se muestran las tareas realizadas en los foros.

Carpe retractum: los participantes escriben sus biografías de lectura y escritura y las comparten entre ellos.
Oculus ex magus: los participantes exponen y comparten cuáles son sus nociones acerca de la escritura y de la lectura. ¿Cómo se enseñan estas prácticas en la secundaria costarricense? ¿Qué hacen ellos con la lectura y la escritura en el aula? ¿Cómo las enseñan? También definen un sueño comunitario donde expresan la realidad que viven al enseñar estas prácticas, lo posible, lo necesario, y lo que sueñan para mejorar su enseñanza.
Defodio: Los docentes reflexionan y discuten sobre buenas prácticas de lectura y escritura desde los aportes de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Además, se les pregunta ¿De qué saberes deben apropiarse para desarrollar, las prácticas de lectura y escritura? Participan tres expertos (dos de la UAB y una de la UCR).
Waddiwasi: Los participantes discuten sobre cómo mejorar las prácticas de lectura y escritura desde las reflexiones alcanzadas en los foros anteriores y de qué manera pueden contextualizarlas a la realidad del aula costarricense. Reflexionan sobre las acciones que podrían modificar para practicar otras. Eligen una, la implementan en el aula y comparten sus experiencias.

Además, en el laboratorio de cambio, los participantes realizan una actividad denominada My internal compass (Esteve, 2017), en la que realizan un mapa mental. Este se guarda para extraerlo al final de todo el proceso y ampliarlo a partir de las preguntas: ¿Qué incorporaría de nuevo en mi esquema?; ¿qué cambiaría de lugar?; ¿por qué? Cada esquema se compara con el inicial y se analiza.

Despertar la capacidad de actuación (*agency*) de las personas involucradas y emplearla como fuente de iniciativas, soluciones, conocimiento y aprendizaje. Las

²¹ en QDA Miner (Programa de análisis de variables cualitativas).

acciones colectivas e individuales intencionales, dirigidas a transformar la actividad se refieren al potencial humano para actuar, Engeström llama a esto capacidad de actuación (*agency*). Esta definición está basada en la visión vygotskyana, que establece el origen del uso de artefactos externos para alcanzar una redefinición de la acción como capacidad de actuación (*agency*), ya sea al planear anticipadamente, dar soluciones a problemas, trabajar de manera conjunta para alcanzar una meta común. Un ejemplo metafórico que facilita la comprensión de la capacidad de actuación, es la del trampolín: “El trampolín nos sostiene y nos lanza, pero nos lanza con el mismo impulso que proporcionamos nosotros” (Marina, 2016. p. 167). En este sentido, la capacidad de actuación no solo consiste en actuar, implica buscar y encontrar posibilidades, soluciones personales, improvisadas y creativas a situaciones cotidianas.

En nuestro estudio, la capacidad de actuación de los participantes se observa y analiza en la información extraída de los pórticos tres, cuatro y cinco.²² En el pórtico tres, los participantes se dan a la tarea de construir una propuesta de enseñanza de escritura y lectura desde las reflexiones alcanzadas en los foros de discusión anteriores y además en las actividades desarrolladas. La construcción se realiza por fases. En cada una los miembros participan en un foro llamado Avifors (convierte objetos inanimados en aves).

Foro Avifors 1: Aprendizaje y comunidad

Lecturas de dos artículos. Uno de Xavier Úcar y otro de Wenger. Dialogan sobre:

¿Qué es una comunidad?

¿Cómo se constituye una comunidad?

¿Qué metodología de trabajo puede crear una comunidad de escritores y lectores en el aula de secundaria?

Objetivo: Conocer qué es una comunidad de aprendizaje.

Foro Avifors 2: Escritura y Lectura

Lectura de un fragmento de TFM. Dialogan sobre:

¿Qué proponen las nuevas tendencias en la Didáctica de la Lengua y la Literatura para la enseñanza de la escritura y la lectura? ¿Cómo se lee y escribe hoy?

¿Cómo se forma a un lector? ¿Cómo se forma a un escritor? ¿De qué manera se pueden promover las prácticas de lectura y escritura desde un enfoque sociocultural?

Objetivos: Identificar los saberes que ofrece la Didáctica de la Lengua y la Literatura a la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura en secundaria; conocer y determinar si el modelo de Secuencia Didáctica permite el proceso de programación de un proyecto de trabajo en comunidad con la escritura y la lectura, para ser desarrollado en cuatro grupos de secundaria.

²² Fallax Praefinire (Ilusión programada), Manus Ex Ignis (Manos ardientes) y Fermaportus (cierra o sella una puerta mágicamente).

Foro Avifors 3: Diseño y construcción de la propuesta de lectura y escritura

Definen y redactan los pilares de la propuesta.

Formulan el proyecto.

Objetivos: Organizar y planificar la propuesta de enseñanza de la escritura y la lectura; revisar el proceso de construcción de la propuesta y realizar los ajustes necesarios.

Durante estos foros, los participantes construyeron una propuesta de proyecto titulado “Los creadores del cómic” (el proyecto completo se adjunta en el apartado de anexos de la investigación), diseñada y planificada a partir de algunos elementos del modelo de Secuencia Didáctica. La elaboración del diseño tuvo una duración de tres meses (de septiembre a diciembre de 2016). La intención de los participantes fue aplicar todo el proyecto en sus respectivas instituciones durante el mes de febrero de 2017 (mes en el que inicia el curso lectivo en Costa Rica). No obstante, una vez finalizado este trabajo autónomo de diseño de la propuesta, por medio de una sesión de laboratorio de cambio, en el mes de diciembre del 2016, se presentó a los participantes un segundo estímulo. Este se desarrolló en dos etapas: en la primera etapa se les presentó un diagrama de problemas y tensiones y un esquema sobre su sueño comunitario (todo esto extraído de los datos que ellos mismos generaron durante las participaciones en los foros del pórtico 2). Se les preguntó si consideraban que la propuesta diseñada por ellos respondía al sueño comunitario al que aspiraron al inicio del proceso y si la propuesta podría dar solución a los problemas que verbalizaron.

En la segunda etapa, realizaron un ejercicio espejo, que consistió en darles una tabla con expresiones, afirmaciones y preguntas relacionadas con las tareas de lectura y escritura. Se les solicitó que marcaran con una equis aquellas con las que se sintieran identificados. Cada participante realiza el ejercicio. Posteriormente, cada uno explica las razones de su escogencia. Este es un ejercicio confrontativo, debido a que las afirmaciones o expresiones son extraídas de sus propios discursos sin que ellos lo sepan de antemano. Es una forma en la que ellos pueden visualizar de qué manera conciben su práctica docente y su propio sistema de actividad con la lectura y la escritura. El grupo de profesores, por medio de sus intercambios, decidió no aplicar el proyecto sino centrarse en los pilares de la propuesta (los que previamente habían definido: el aula como comunidad, el enfoque sociocultural de la escritura y la lectura y la metodología por proyectos). Los participantes diseñaron actividades que contemplaran los pilares y pudieran ser aplicados y probados como actividades piloto para luego desarrollar el proyecto que diseñaron.

En el pórtico cuatro, Manus ex ignis (‘manos ardientes’), se abre un espacio para que los participantes plasmen sus experiencias, preocupaciones, confusiones, tensiones y aciertos relativos a la aplicación de las actividades en cuatro grupos de secundaria.

Foro Expositivo: Los docentes suben a la comunidad las actividades y actualizan la bitácora que describe puntualmente el desarrollo de estas conforme las llevan a cabo.

Respuesta de los estudiantes. Indicar reacciones, preguntas, dudas, anécdotas. ¿Qué interacciones se producen entre los estudiantes?

¿Qué roles asumen los estudiantes y de qué manera llevan a cabo las tareas de lectura, escritura y trabajo colaborativo? ¿Observan trabajo colaborativo? ¿Los estudiantes muestran interés por las prácticas de escritura y de lectura?

¿Qué rol asume usted ante la nueva forma de trabajo? ¿Conserva su antiguo rol o adopta uno diferente? ¿Cómo se siente en ambos casos?

¿Qué diferencias observan entre la propuesta en papel de la actividad y la puesta en práctica de esta en el aula? ¿posee potencial la actividad? ¿cómo la mejorarían?

¿Cómo se desarrollan los objetivos y las evaluaciones propuestas para la actividad? ¿Qué conservarían? ¿Qué ajustes se podrían realizar?

Objetivos:

Conocer y compartir las experiencias docentes en la aplicación de las actividades.

Conocer las reacciones de los estudiantes ante el desarrollo de las actividades.

Identificar los saberes y progresiones que ofrece la aplicación de las actividades para la enseñanza de la escritura y la lectura.

Revisar el proceso de desarrollo de las actividades para realizar los ajustes pertinentes.

Determinar si, mediante las actividades, los docentes observan progresiones en los estudiantes en cuanto a trabajo en comunidad y aprendizaje de la lectura y la escritura.

- *La transformación de la actividad como una forma expansiva de formación de nuevos conceptos.* Los conceptos y sus significados se desarrollan y evolucionan en los ajustes de la práctica y se mantienen porque son útiles en la realización de las actividades. Los conceptos son consecuentes con la vida de las personas; están llenos de afectos, esperanzas, temores, valores e intenciones colectivas. Para las intervenciones formativas es fundamental la transformación de la práctica con el uso de la formación de nuevos conceptos y se deben rastrear los pasos de los que se compone la nueva conceptualización.

En nuestro caso, durante la aplicación de actividades en las aulas de los cuatro profesores participantes, estos documentan mediante una bitácora de trabajo, los alcances y limitaciones de las actividades programadas y realizan un resumen valorativo de su experiencia (se les solicita a los participantes moverse entre el pasado-presente-futuro). En ellas se analiza si se presentan movimientos transformativos, si surgen nuevos conceptos, iniciativas de ajuste, aprendizajes, etc.

Por medio del pórtico cinco, Fermaportus, se realiza una evaluación de la metodología de trabajo en comunidad durante los catorce meses de participación. Se abre el foro *Susurrus ventus* (viento susurrante) en que se recopilan las experiencias y aprendizajes más significativos del proceso de trabajo en comunidad mediante la escritura de una reseña de la experiencia vivida. Posteriormente, los participantes realizan un plan de acción grupal que pueda ser compartido con otros docentes de lengua o con otras instituciones educativas. Finalmente, se recupera el *My internal compass* que los participantes construyeron al inicio del proceso y lo amplían a partir de preguntas: ¿Qué incorporaría de nuevo en mi esquema?; ¿qué cambiaría de lugar?, ¿por qué? Cada esquema se compara con el inicial y se analiza.

2.7 Análisis y tratamiento de los datos

Para el análisis de los datos de este estudio se utilizó un enfoque dialéctico llamado *semiogénesis* por Eduardo Negueruela Azarola (2011), que consiste en comprender las nociones personales como actividades conceptualizadoras desde una perspectiva dialéctica vygotskyana, en términos de relaciones específicas entre creencias y acciones. La semiogénesis captura el poder orientador de las nociones personales como actividades conceptualizadoras, herramientas socioculturales de la mente y actividades proveedoras de sentido (Negueruela, 2011, p. 360). Para este autor, creencias e ideas pueden ser entendidas como conceptualizaciones con el potencial de convertirse en herramientas funcionales para la orientación en prácticas actuales (p. 368). Negueruela (2011) considera que las creencias son socialmente históricas, su origen es social. Son dinámica y personalmente transformadas en el proceso de internalización. Estas deben ser socialmente relevantes y personalmente significativas para configurarse como importantes para las personas. Asimismo, las creencias, en tanto conceptualizaciones, transforman nuestro conocimiento porque trascienden nuestra comprensión en la práctica. De esta manera:

Articulando, sintetizando, evaluando y aplicando conceptos, no se trata de imponer una creencia académica a los profesores, como en una perspectiva ética, o la comprensión de las creencias de los profesores a través de su propia auto-reflexión, como en una perspectiva émica. Más bien se trata de la promoción de un enfoque transformador de creencias que permita a los participantes convertirse en agentes de su propio cambio: una perspectiva épica (Negueruela, 2008).

Negueruela explica la compleja relación que emerge en las investigaciones donde los participantes son seres humanos en situaciones sociales: lo que conocemos (ideas que son aplicables en la práctica real) y lo que creemos saber (ideas acerca de la naturaleza de nuestras ideas y acciones), tiene una influencia en lo que hacemos (acciones) y lo que pensamos que hacemos (ideas acerca de nuestras acciones que explican post facto lo que hacemos, pero no siempre se orientan en la práctica) (Negueruela, 2011, p. 361). Como nuestro propósito es analizar de qué manera los profesores le dan sentido al aprendizaje y a la enseñanza antes, después y durante el desarrollo de actividades educativas, hay que entender el cambio por medio de las contradicciones. Para Negueruela (2011), las contradicciones son en esencia nuestra naturaleza histórica, por lo que estas son superadas cuando se sintetizan y evalúan a la luz de nuevos aprendizajes y nuevas contradicciones.

En este sentido, se afirma lo que Vygotsky planteaba, al no considerar trascendental el estudio o la investigación acerca de las contradicciones puesto que estas son inherentes a la naturaleza humana, siempre mutable. Lo que considera necesario es conceptualizarlas:

No es una cuestión de recoger tanto los datos como evidencia de las creencias y los datos como evidencia de las acciones, sino más bien una cuestión de conceptualizar las creencias y sus contradicciones como las ideas que surgen en el acto mismo de dar sentido a las acciones: creencias-en-acción. El reto es capturar el desarrollo de las creencias, la forma en que se pueden cambiar en los profesores si no son adecuados para un contexto específico, y cómo funcionan las creencias en la formación de las actividades de enseñanza y aprendizaje (Barcelos, 2003, citado por Negueruela, 2011, p. 361).

En consecuencia, la conexión entre las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza y las acciones puede ser entendida por medio de la lógica de la dialéctica. En esta línea, buscamos una metodología semiogénica de investigación, que capture la cualidad dialéctica de las creencias como herramientas socioculturales creadoras de significado.

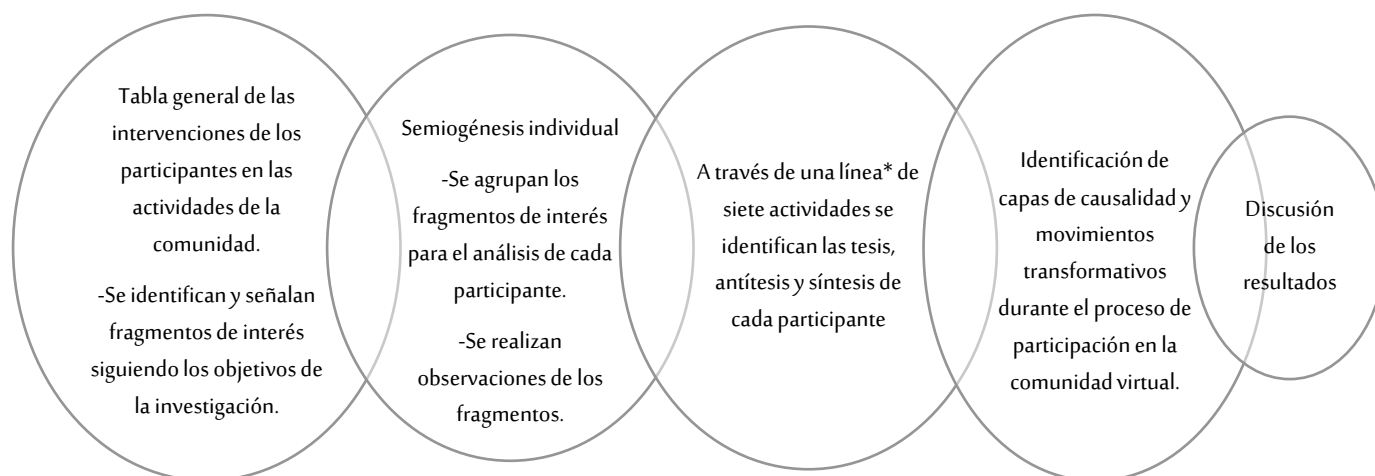
De esta manera, la semiogénesis nos permitió documentar la aparición de significado como un conjunto de signos con capacidades funcionales en actividades concretas, mediante tareas de verbalización-conceptualización, entendiendo que el proceso no solo es un ejercicio de verbalización sino que este va acompañado de pensamiento mediado, de herramientas de mediación utilizadas en la actividad, es decir, el uso y el desarrollo de una herramienta psicológica (en nuestro caso, las intervenciones formativas) para completar una tarea. Desde esta perspectiva, la semiogénesis nos permite visualizar la aparición de signos como herramientas de

creación de significado con capacidades funcionales para la construcción de sentido en la comunicación con los demás, pero sobre todo con la persona misma.

Como una de las tareas de nuestra investigación es documentar y analizar la actividad de la conceptualización de un grupo de cuatro profesores de lengua acerca de sus prácticas con la lectura y la escritura, se seleccionaron siete actividades desarrolladas durante los catorce meses de participación en la comunidad virtual de pensamiento mágico. A continuación, se presentan las actividades.

- Actividad 1.** Foro Carpe Retractum. Autobiografías o trayectorias de lectura y escritura de los participantes.
- Actividad 2.** Foro Oculus Ex Magus. Preguntas generadoras. ¿Qué es escribir? ¿Qué es leer? ¿Cómo se enseña en secundaria la escritura y la lectura? ¿Qué se hace con ellas en el aula? ¿Qué hace usted con la lectura y la escritura en el aula? ¿Cómo las enseña?
- Actividad 3.** Foros Oculus Ex Magus, Defodio, Wadiwassi. Preguntas generadoras, participación de expertos, propuestas de cambio de L y E y sueño comunitario.
- Actividad 4.** Tres foros Avifors; ejercicio espejo (este es un ejercicio confrontativo, en el que los profesores observan la forma como conciben su práctica y su propio sistema de actividad con la lectura y la escritura); creación de una propuesta-proyecto de enseñanza (“Los creadores del cómic”); definición de los pilares de la propuesta; diseño de cinco actividades para experimentar antes de aplicar el proyecto del cómic, mediante intervenciones en foros.
- Actividad 5.** Foro Expositum. Experimentación de cinco actividades de aula; bitácoras de los profesores durante la aplicación de las actividades programadas por ellos mismos, en sus clases; resumen valorativo personal acerca de las actividades desarrolladas en el aula.
- Actividad 6.** My internal compass inicial y final. Al inicio los profesores realizan un mapa mental sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. Al final del proceso, el mapa se recupera para que ellos lo amplíen a partir de preguntas: ¿Qué incorporaría en mi esquema?; ¿qué reubicaría?, ¿por qué? Cada esquema se compara con el inicial y se analiza. Los participantes reflexionan sobre los cambios que observan entre el My Internal Compass inicial con el final.
- Actividad 7.** Foro Susurrus Ventus. Reseñas personales de los cuatro profesores de la experiencia vivida en la comunidad virtual durante catorce meses y evaluación final de la comunidad.

Con esta selección de actividades, se procedió a establecer una ruta de análisis para organizar los datos. Esta ruta se organizó en varias fases (seis en total, ver anexos), como una especie de matriuska. Se explica en la siguiente figura.



* La línea se compone de siete actividades:

1. Creencias o conceptos espontáneos (estos se identifican en las autobiografías de lectura y escritura, en el pórtico Oculus ex magus, cuando se plantean las preguntas qué es leer y qué es escribir).
 2. Expresión de tensiones, contradicciones y problemas (surgen durante toda la participación en la comunidad pero son más evidentes en dos foros del pórtico Oculus ex magus, cuando se les pregunta los siguiente: ¿Qué se hace con la L y E (lectura y escritura, en adelante) en el contexto educativo costarricense?, ¿de qué manera se enseñan? y ¿qué hace usted con la L y E?, ¿cómo las enseña?).
 3. Expresión de ideas, cambios para mejorar la enseñanza de la L y E en secundaria (expresan sus ideas de forma individual y de manera conjunta construyen un sueño comunitario).
 4. Expresión de ideas e iniciativas para diseñar una propuesta para despertar la magia natural de la L y E: durante meses los participantes construyen una propuesta-proyecto para aplicar en sus aulas; diseñan el proyecto: “Los creadores del cómic”; definen los pilares que sustentarán la propuesta; valoran si el proyecto contempla su sueño comunitario; deciden no aplicar el proyecto como primer paso, sino que establecen unas actividades previas al proyecto, y finalmente aplican las actividades.
- Nota:** De la actividad 1 a la 4 los participantes reciben *mediación de conceptos*, mediante artículos-libros especializados e intervención de expertos de la lectura y la escritura.
5. Experimentación de cinco actividades en el aula (los participantes escriben una bitácora después de la aplicación de cada actividad en el aula y una valoración final).
 6. My Internal Compass inicial y final (los participantes vuelven a ver su *internal compass* y reflexionan sobre los cambios o modificaciones que observan; se identifican movimientos trasformativos).
 7. Los participantes crean un plan de acción grupal para otros docentes que quieran participar en una comunidad de aprendizaje y práctica virtual (los participantes hacen una reseña personal de la experiencia vivida en la comunidad y evalúan a la comunidad por medio de una encuesta en línea).

El análisis se realiza desde la perspectiva dialéctica y desde las capas de causalidad humana que proponen Negueruela y Engeström, respectivamente. Para el análisis dialéctico se trabaja con los fragmentos seleccionados de las intervenciones de cada participante, visualizando su evolución en tres momentos dialécticos:

- **Tesis:** primeras ideas, nociones, conceptos espontáneos.
- **Antítesis:** oposición, segundas ideas relacionadas con la teoría o conocimientos académicos.
- **Síntesis:** resultado o combinación de la tesis y la antítesis, tercera idea. Nuevos entendimientos.

Para el análisis de las capas de causalidad, nos centramos en encontrar en las intervenciones, los momentos en que los participantes hacen uso de su capacidad de actuación (*agency*).

- **Capa interpretativa:** El actor en la actividad. Toma en consideración el significado, estructura y desarrollo de la actividad. El actor aplica su propia lógica.
- **Capa Contradictoria:** El actor como participante en las actividades colectivas. Es guiado por motivos contradictorios. Busca una solución por medio de acciones predecibles.
- **Capa Agentiva:** Como potencial individual y agente colectivo. Toma acciones agentivas intencionales. Utiliza artefactos para controlar acciones desde el exterior.

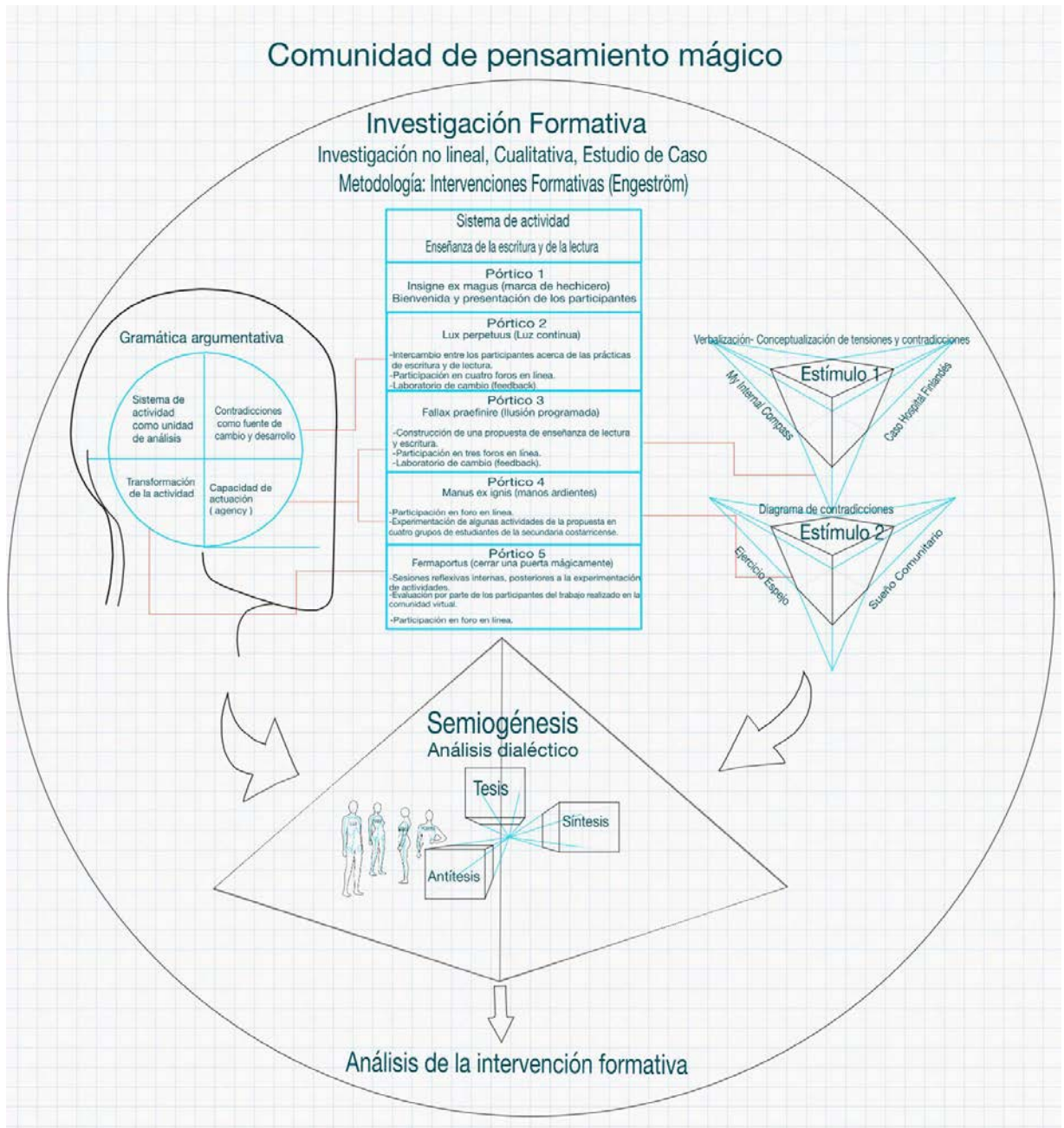
Es importante destacar que decidimos utilizar la semiogénesis y las capas de causalidad humana porque ambos métodos nos permiten acercamientos a las intervenciones de los participantes en dos vertientes que se complementan. Por un lado, la semiogénesis busca las conceptualizaciones de las personas que las hacen actuar de distintas formas y por otro, las capas de causalidad muestran la relación entre una causa y un efecto, es decir, acciones concretas, no ideas o creencias, que denoten el potencial transformador del individuo y sobre todo, nos permiten observar hacia dónde el participante orienta sus acciones, hacia sus viejas prácticas o hacia nuevas. Ambas prácticas comparten el término contradicción, pero con significados diferentes. En la semiogénesis, una contradicción es un pensamiento que cuestiona de manera significativa alguna creencia, en cambio en la capa contradictoria del análisis de causalidad la contradicción (causa) se da en la forma de una acción que proviene del medio en el que se trabaja y que obliga al participante a responder con una acción

correctiva (efecto) para solucionar la situación. En concreto, el resultado de una acción agentiva (efecto) provocada por una contradicción va a dar como resultado una transformación de la actividad, mientras que si hablamos de los conceptos sintetizados (tesis más antítesis) resultado del análisis semiogenético, no necesariamente darán como resultado acciones, sino nuevos entendimientos para el individuo.

Al identificar los tres momentos dialécticos y las capas de causalidad, se realiza un apartado de discusión por participante en donde la investigadora elabora un análisis general para dar respuesta a los objetivos específicos de la investigación. Los procedimientos de organización y fases de análisis antes descritos, pueden visualizarse en su totalidad en el apartado de anexos.

Para efectos del siguiente apartado, el análisis que se presenta contempla una descripción analítica de cada participante: sus conceptos espontáneos, su pensamiento acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura en la secundaria costarricense, lo que acostumbran hacer ellos con ambas prácticas en el aula y lo que sueñan. Asimismo, se explica si durante la etapa de experimentación en el aula, se identifica *agency* (capacidad de actuación) así como la presencia de movimientos transformativos en el sistema de conceptualizaciones y de actividades de cada uno.

Esquema de ruta de la investigación



3 Análisis de los resultados

En este capítulo presentamos las semiogénesis de los cuatro profesores participantes así como las capas de causalidad humana. La semiogénesis de cada profesor se ha construido durante el desarrollo de siete actividades en la comunidad virtual (explicadas en el apartado de Diseño de la investigación) y las capas de causalidad humana se extraen de las bitácoras de cinco actividades de experimentación que aplicaron los profesores en sus aulas. Es importante aclarar que en este apartado no incluimos todos los procedimientos -de inicio a fin- que seguimos para la identificación de tesis, antítesis, síntesis y capas debido a que el volumen es desbordante. Por tanto, una consideración para el lector de este trabajo, es presentar las versiones finales de esos procedimientos, en los que se concretan los datos para el análisis. El procedimiento de identificación, selección y síntesis de los datos puede visualizarse en su totalidad, en los anexos de la investigación (versión digital). Asimismo, para facilitar la lectura de los datos, utilizamos tablas de Word y esquemas de Excel.

Hecha esta aclaración inicial, presentamos el análisis de las intervenciones de cada profesor-participante en la Comunidad de Pensamiento Mágico, el cual se organiza siguiendo los criterios que se muestra en el cuadro:

<p style="text-align: center;">Participantes Comunidad de Pensamiento Mágico (CPM)</p> <p>Participante A: Nani Participante B: Karito Participante C: Lui Participante D: Pam</p>	<p><i>Precisiones iniciales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Experiencias personales con la lectura y la escritura. -Conceptos personales de lectura y escritura. -Tendencias en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. -Mediaciones didácticas para enseñar la lectura y la escritura. -Aportaciones al sueño comunitario.
	<p><i>Semiogénesis:</i> Tesis-antítesis-síntesis</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identificación y apropiación de <i>inputs</i> teóricos por parte de los participantes (Contraste). -Indicios de movimiento transformativo.
	<p><i>Capas de causalidad:</i> interpretativa-contradictoria-agentiva (<i>agency</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Indicios de capacidad de actuación (<i>agency</i>) -Nuevos entendimientos.
	<p><i>Discusión</i></p>

3.1 Participante A: Nani

Desde mi punto de vista, todo cambio implica una inestabilidad que genera también, inseguridad. (...) La magia no surge de la nada, requiere de esfuerzo, sobre todo, de parte del docente, es este quien tiene en sus manos el poder de transformar los roles tradicionales, de propiciar situaciones de comunicación que enamoren a los estudiantes y les genere confianza y formas alternativas de aprender.
Nani

La participante A es bachiller en la Enseñanza del Castellano y la Literatura y en Filología española. Trabaja desde hace cinco años como profesora de español, en una institución educativa privada en la zona urbana de Costa Rica. Tiene a su cargo 186 estudiantes de los niveles de noveno y décimo año. A continuación, se muestran los cinco aspectos que consideramos para referirnos a las precisiones iniciales de cada participante:

1. Experiencias personales con la lectura y la escritura.
2. Conceptos personales de lectura y escritura.
3. Tendencias en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura.
4. Mediaciones didácticas para enseñar la lectura y la escritura.
5. Aportaciones al sueño comunitario.

Participante A Nani	Experiencias personales con la lectura y la escritura Trayectoria	Intervención textual de la participante
	-Relación afectiva con la literatura (hace alusión más a la literatura que a la lectura).	-Cada libro representa un momento especial en mi vida. -Me tomé el tiempo para acomodar mi pequeña biblioteca; mientras lo hacía reflexionaba sobre el mundo infinito que se esconde detrás de cada una de esas páginas. -Muchas tardes como estas los he releído (textos literarios) y, mágicamente, retornan infinitos y hermosos recuerdos.
	-Primera experiencia lectora fuera del ámbito familiar a través de lectura autónoma extraescolar. -Ausencia de modelos lectores y de escritura en el contexto familiar.	Mis padres nunca han sido de leer ni tampoco mostraron interés alguno para que yo lo hiciera.

-Inicia su experiencia lectora a través de un mediador de lectura externo (compañero de colegio).	<i>Llegó a mis manos gracias a un compañero del colegio que lo leía en un receso. Él me comentó de la obra literaria de Debravo y en ese momento me leyó el poema que lleva el mismo nombre del libro: “Vengo a buscarte, hermano, porque traigo el poema, / que es traer el mundo a las espaldas...”.</i>
-Un libro provocó el enganche con la lectura.	<i>-Mi libro favorito siempre va a ser el primero que leí, el que considero, fue el imán que me condujo al mundo de la literatura y escritura.</i>
-Inició con una predilección por el género literario poesía, luego continuó explorando la novela.	<i>Me fascinó el contenido de los poemas, sentí una gran afinidad con los textos. Desde entonces mi amor por la poesía fue creciendo, conocí a muchos escritores. Fue tanta mi pasión que recuerdo que escribía los poemas en un cuaderno.</i>
-Infancia y adolescencia marcada por la distancia con la lectura y la escritura. -Escasa implicación con la escritura (la nombra una vez).	<i>No fue ninguna institución la que originó en mí el amor hacia la literatura.</i>
-Prácticas lectoras asociadas únicamente a la obligatoriedad. No recuerda al profesorado como agente motivador para acercarse a la lectura y la escritura.	<i>Este libro no lo leí en la escuela, ni tampoco en el colegio, mucho menos en la universidad. Por supuesto que hice las lecturas obligatorias de los tres niveles educativos, pero no fue ninguna institución la que originó en mí el amor hacia la literatura. Parece increíble, pero mi compañero logró lo que muchos docentes habían intentado antes.</i>
-Considera que es docente con vocación desde su encuentro con la poesía.	<i>Fue una experiencia inolvidable para mí y muy significativa porque influyó, en gran medida, en mi vocación y en lo que soy ahorita.</i>

Tabla 1. Precisiones iniciales. Experiencias personales con la lectura y la escritura.

Como se observa en el cuadro anterior, la trayectoria de lectura y escritura de Nani inicia durante su adolescencia, no en una edad temprana, debido a la ausencia de modelos lectores y de escritura en el contexto familiar. Su primera experiencia lectora se da fuera del ámbito familiar, a través de un mediador de lectura externo (compañero de colegio). En este primer contacto con el libro y la lectura desarrolla una relación afectiva con la literatura (dice sentir pasión por la literatura) y atribuye a esta relación su vocación docente. Con respecto a la escritura, la participante no describe ninguna experiencia con ella, solo hace referencia al acto de escritura cuando indica que transcribía los poemas que le gustaban en un cuaderno. Se evidencia a través de sus intervenciones, la alusión constante a la literatura más que a la lectura como espacio de

placer, así como la ausencia en cuanto a referencias o experiencias vividas con la escritura.

Por otra parte, Nani describe el recuerdo de un sistema educativo hostil, con un profesorado poco motivado que siempre asociaba la lectura a la obligatoriedad, lo cual no le permitió acercamientos placenteros a la lectura y escritura. En este sentido, la participante resalta la figura de una persona ajena –a lo que ella considera su contexto escolar– como aquella que logró despertar su interés por la lectura, como no pudo hacerlo ningún profesor e institución educativa.

En esta línea, se pueden observar tres conceptos espontáneos de la participante: para Nani la lectura es literatura; la literatura es una pasión; el gusto y la pasión por la literatura no se adquieren en el sistema educativo. Se observa que existe una relación afectiva con la literatura, no así con la escritura. De alguna manera, la participante recupera su experiencia de iniciación lectora y de escritura e interioriza tres pensamientos que se convierten en sus creencias: la pasión hacia el acto de leer no sucede en un espacio formal de aula y profesor, surge fuera de ese espacio; la lectura se concibe como literatura, no hace una diferenciación entre ambos términos, los utiliza indistintamente: leer y lectura son literatura; y la pasión por la literatura es el motor que la impulsa a enseñar español.

Participante A Nani	Conceptos personales de la lectura y la escritura ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir?	Intervención textual de la participante
	-Lectura como interpretación de la complejidad de los textos.	<i>(El acto de leer) es una representación del entramado social en sus múltiples aspectos. Un texto nos ofrece una serie de imágenes que se encuentran relacionadas de diversas formas; al leer nos estamos enfrentando a esa complejidad y nuestra misión como lectores consiste en interpretar y comprender dicho entramado.</i>
	-Conceptualización de la literatura como experiencia de placer y disfrute.	<i>Por supuesto, una función básica que desde mi punto de vista lleva implícito el acto de leer es el disfrute y el placer, (...) además del alto valor educativo es un aliciente para deleitarse y soñar con otros mundos posibles.</i>

	-Comprende la escritura como un proceso pero su enunciado es escueto e impreciso.	<i>Escribir es un proceso que se encuentra ligado al acto de leer, pues consiste en plasmar nuestra visión de mundo y nuestra manera de interpretar la realidad.</i>
--	---	--

Tabla 2. Precisiones iniciales. Conceptos personales de lectura y escritura.

Para realizar una conceptualización o definición de la lectura, la participante recurre a términos como *texto, entramado social, imágenes, complejidad, lectores, comprensión, interpretación, placer, disfrute, soñar y mundos posibles*. Algunos de estos términos (texto, entramado social, complejidad, lectores, comprensión, interpretación), han sido *inputs* teóricos con los que ha estado en contacto la participante durante la actividad, y los contrasta con sus conceptos o creencias personales (placer, disfrute, soñar, mundos posibles). Sin embargo, su definición en cuanto a qué es leer contrasta con la idea inicial presente en su trayectoria: La literatura es pasión/leer es una representación del entramado social (este contraste se explica ampliamente en la semiogénesis de la participante). Para Nani, leer se asocia a dos nociones contrarias: una que llamaremos *romántica o afectiva*, relacionada con el placer y el disfrute, y otra *académica*, relacionada con la complejidad y lo social. En cuanto a su definición de escritura, la participante señala que escribir está ligado a leer, idea también presente en los *inputs* teóricos, y que relaciona con términos como *realidad y visión de mundo*. Su definición parece partir de nociones más académicas o normadas. Circunscribe el acto de escritura a un espacio que no logra definir o precisar con palabras propias, por lo tanto recurre al *input* teórico.

Participante A Nani	Tendencias en las prácticas de enseñanza de la lectura y de la escritura ¿Cómo se enseña en secundaria la escritura y la lectura?	Intervención textual de la participante
	-Enseñanza poco o nada significativa de ambas prácticas“-Alejada de los intereses de los estudiantes.	<p><i>-Hemos sido educados bajo el mismo sistema, en donde la aventura de leer y escribir no nos marcó muy positivamente. Para ser sincera, no recuerdo ninguna clase significativa de español relacionada con la escritura o la lectura.</i></p> <p><i>-Los temas se veían de forma aislada, nunca hubo conexión con la realidad inmediata de ese momento.</i></p>

	-Evaluación tradicional centrada en el resultado o la nota.	<i>Teníamos ‘quices’ para las lecturas, lo cual generaba estrés en todos. Nunca sentí que una lectura me causara placer.</i>
	-Ausencia de prácticas didácticas de escritura significativas. - Ausencia de profesores influyentes.	<i>Con respecto a la escritura, prácticamente nunca se nos dio la oportunidad de trabajar en esta área. Siempre sentí que mis profesores explicaban los temas con el propósito de cumplir el plan, pero nada más; no interesaba fortalecer las distintas competencias en los estudiantes.</i>
	-Desconexión entre objetivos y contenidos de lectura y escritura. -Escritura centrada en la gramática. -Lectura centrada en análisis estructural de textos literarios.	<i>Los temas se veían de forma aislada, nunca hubo conexión con la realidad inmediata de ese momento. Los contenidos centrados en reglas y gramática eran los que prevalecían, así como los de análisis estructural de los textos.</i>

Tabla 3. Precisiones iniciales. Tendencias de enseñanza de la lectura y de la escritura.

Cuando Nani se refiere a las tendencias de enseñanza de la lectura y la escritura en el sistema educativo costarricense, rememora su experiencia como estudiante de secundaria y reconoce vivencias específicas: una enseñanza poco significativa que no la acercó de forma positiva a la lectura y la escritura; profesores preocupados por el cumplimiento del plan de estudios, desconexión entre contenidos, poca relación de esos contenidos con la realidad inmediata, evaluación tradicional (‘quices’: pruebas cortas), escritura centrada en la gramática y lectura centrada en el análisis estructural de textos literarios. Al respecto señala: “Muy a menudo me pregunto cómo llegué a enamorarme del español con esa experiencia”. En suma, Nani es una profesora que a pesar de vivir experiencias de lectura y escritura inexistentes “familiar y no muy positivas” escolar, decide convertirse en docente de español e indica “lo único que rescato es que ahora tengo bien claro todo lo que no debo hacer, aunque sé que no soy perfecta y que siempre hay que mejorar”.

Participante A Nani	Mediaciones didácticas para enseñar la lectura y la escritura ¿Qué hace usted con la lectura y con la escritura en el aula?	Intervención textual de la participante
	-Estimular en los estudiantes disfrutar de la lectura. (No explica cómo)	<p><i>-Un aspecto que para mí es vital consiste en motivar a los estudiantes a disfrutar de la lectura.</i></p> <p><i>-El eje central de las clases sería el disfrute y la reflexión.</i></p> <p><i>-Que el aula sea un escenario de intercambios, experiencias, diálogo u opiniones, en el que den ganas de encontrarse de nuevo.</i></p>
	<p>-Proceso de enseñanza centrado en el docente mediante metodología tradicional.</p> <p>Lectura: Se trabajan las lecturas cortas en clase y las extensas en casa, de forma individual.</p> <p>Se lee en el aula, se hacen pausas, se verifica la comprensión, se hacen preguntas de control, se hacen análisis temáticos, se identifican problemáticas, se relacionan con el contexto actual y la vida de los estudiantes. Al final se realiza una dinámica (foro, dibujo, escritura de un desenlace diferente). Genera espacios de lectura y escritura obligatoria guiada, a veces, de lectura y escritura libre.</p> <p>Escritura: Genera espacios de producción de textos escritos. Los estudiantes redactan, depositan sus redacciones en un fólder, la docente revisa cada uno y se centra en evaluar léxico, coherencia, cohesión.</p>	<p><i>-Las lecturas cortas siempre las hacemos en clase, mientras que las más extensas (por cuestión de tiempo) deben trabajarlas también de forma individual en sus casas.</i></p> <p><i>-La gran mayoría de los textos se leen en el aula y se van haciendo pausas para ir recapitulando lo leído. Me gusta hacerles preguntas de control con el propósito de que todos vayan entendiendo. Prefiero hacer análisis temáticos, identificar problemáticas, relacionar dichas problemáticas con la vida de los estudiantes y con el contexto actual. Además, cada estudiante debe dar su opinión sobre el texto y compartirla con el resto de sus compañeros. Siempre que vemos una lectura realizo una dinámica al final, por ejemplo, un foro, un mural, un dibujo, la escritura de un final diferente.</i></p> <p><i>-La escritura la intento trabajar siempre con todos los temas. Cada estudiante tiene un fólder exclusivo de expresión escrita, en el cual deben incluir todas sus creaciones. Los aspectos teóricos, como reglas ortográficas y signos de puntuación los trabajo con ejemplos específicos de sus propios trabajos. Dedico mucho tiempo a esta parte, pues reviso lo que cada estudiante escribe de forma individual. Me centro mucho en la coherencia y cohesión del texto y en el uso de léxico variado. (yo)</i></p>

Tabla 4. Precisiones iniciales. Mediaciones para enseñar la lectura y la escritura.

En este cuadro se observa que al preguntar a la participante sobre su quehacer con la escritura y la lectura en el aula, da prioridad a la lectura sobre la escritura, el objetivo principal que dice practicar (y muy relacionado con su noción personal de concebir la lectura) es estimular el disfrute de esta en los estudiantes. Es así como enmarca su propósito de enseñanza, el cual va formulado hacia transmitir a los estudiantes o que ellos alcancen *ese algo* que ella considera indispensable: “pasión y disfrute por la lectura”. Aunque la participante se refiere a desarrollar ese propósito en el aula y generar escenarios de intercambio, experiencias y diálogo, cuando describe su quehacer se evidencia un proceso de enseñanza centrado en el docente mediante una metodología tradicional. En su discurso aflora una enseñanza de intervenciones muy guiadas y algunos fragmentos, desde la *inscripción del yo*, muestran un rol protagónico en la dinámica de clase:

- *Me gusta hacerles* preguntas de control con el propósito de que todos vayan entendiendo.
- *Prefiero hacer* análisis temáticos, *identificar* problemáticas, *relacionar* dichas problemáticas con la vida de los estudiantes y con el contexto actual.
- *Realizo* una dinámica al final, por ejemplo, un foro, un mural, un dibujo, la escritura de un final diferente.
- La escritura *la intento trabajar* siempre con todos los temas.
- Los aspectos teóricos, como reglas ortográficas y signos de puntuación *los trabajo* con ejemplos específicos de sus propios trabajos.
- *Dedico mucho tiempo* a esta parte, pues *reviso lo que cada estudiante* escribe de forma individual.
- *Me centro* mucho en la coherencia y cohesión del texto y en el uso de léxico variado.

Participante A Nani	Sueño comunitario	Intervención textual de la participante
	<p>¿Cómo le gustaría que fueran las clases de escritura y de lectura?</p> <p>-Que las prácticas de la escritura y la lectura tengan relación con la vida.</p> <p>-Trabajar con grupos pequeños.</p> <p>-Practicar una evaluación alternativa</p> <p>-Cambio del rol del profesor en el aula.</p> <p>-Cambio del rol de estudiante en el aula.</p> <p>-Programa de estudios más flexible para vincular y trabajar juntas las prácticas de lectura y escritura.</p>	<p><i>-Este es en esencia mi sueño, que ambas se disfruten tanto por los docentes como por los estudiantes.</i></p> <p><i>-Sueño que las clases de escritura y lectura se disfruten.</i></p> <p><i>-Que lo aprendido tenga un sentido para la vida.</i></p> <p><i>-Sueño con grupos pequeños que permitan la exteriorización de ideas.</i></p> <p><i>-Sueño con un escenario en donde la evaluación no provoque temor.</i></p> <p><i>-Sueño con un programa de estudios distinto, en el que las lecturas y los trabajos de expresión escrita sean más flexibles y se adapten a los grupos específicos.</i></p> <p><i>-Me gustaría que el tiempo no fuese una limitante.</i></p> <p><i>-Compartir experiencias literarias, realizar análisis más profundos que nos dejen un mensaje para la vida, una aplicabilidad“-Que la escritura tenga un fin concreto, una aplicación real.</i></p> <p><i>-Que la lectura y la escritura se trabajen de manera conjunta y con el propósito de fortalecer en los estudiantes las habilidades comunicativas.</i></p>
	<p>¿Que se requiere para enseñar-aprender, desde un enfoque sociocultural, la lectura y la escritura en el aula?</p> <p>-Un motivo para escribir.</p> <p>-Situación comunicativa y destinatarios reales.</p> <p>-Relación simbiótica entre lectura y escritura.</p> <p>-Crear en la capacidad creadora de los estudiantes.</p> <p>-Cambio de evaluación. Practicar una evaluación congruente.</p> <p>-Docentes como investigadores para mejorar las prácticas.</p> <p>-Comprender la enseñanza de la lectura en un panorama más amplio, no restringirla solamente a la enseñanza</p>	<p><i>-Debe existir un motivo para escribir. Los estudiantes deben apropiarse de la situación comunicativa para poder sentirse identificados con lo que están trabajando“-El Programa de estudios plantea la escritura como una actividad aislada de todos los demás contenidos. Es así como la lectura se ha desligado de la escritura.</i></p> <p><i>-Es urgente que motivemos a nuestros estudiantes, pues ellos son capaces de aportar y generar conocimiento más allá de nuestras expectativas.</i></p> <p><i>-El tema de la evaluación siempre nos ha preocupado, porque a veces la forma de evaluar contradice la metodología empleada en el desarrollo de las clases. La asignatura de Español debería evaluarse, al menos una vez, con proyectos. Esto permitiría evaluar ese proceso que tanto nos interesa.</i></p> <p><i>-Como docentes somos también investigadores; día a día observamos lo que ocurre en nuestras aulas con el propósito de mejorar“-Nos enfocamos más en lo literario</i></p>

	literaria.	<i>(quizá porque es lo que más nos gusta a nosotros como profesores), pero dejamos de lado textos que son, sumamente, importantes en la cotidianidad. Es necesario expandir, en ese sentido, nuestro panorama.</i>
	<p>¿Qué cosas concretas cree usted que podría modificar o reemplazar para empezar a practicar otras?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Replantear el currículum. -Iniciar el cambio desde el aula. -Permitir a los estudiantes elegir los textos que leen. -Propiciar la interdisciplinariedad. -Abordar la literatura desde un enfoque no estructuralista. -Ampliar los espacios de disfrute e intercambio y prestar menos importancia a la gestión del tiempo y la necesidad de control. 	<p><i>Para que exista un cambio verdadero se debe replantear el currículum y el propósito de la educación, no obstante, considero que el docente desde su aula puede iniciar poco a poco con ese cambio aunque parezca a veces un trabajo inalcanzable.</i></p> <p><i>A pesar de mi formación y de que intento abordar la lectura de una forma no tradicional, es difícil del todo sentir satisfacción, puesto que siempre influye la presión del tiempo, de un programa que cumplir, de contenidos que evaluar... Algunos aspectos que modificaría son los siguientes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>-Les permitiría a los estudiantes, por medio de un proceso reflexivo, participar en la elección de los textos literarios, pues esto les otorgaría mayor protagonismo</i> <i>-Propiciaría la interdisciplinariedad, es decir, el trabajo conjunto con otras materias</i> <i>-Abordaría la literatura como parte de nuestra historia y cultura, y no como un trabajo metódico de identificación de narrador, espacios, personajes...</i> <i>-No sacrificaría el disfrute e intercambio de opiniones por "la gestión del tiempo y la necesidad de control".</i>

Tabla 5. Precisiones iniciales. Aportaciones al sueño comunitario.

Con respecto al sueño comunitario, durante el proceso de construcción de las aportaciones de cada participante, a través de los tiempos de intercambio en el foro *Oculus Ex Magus*, surgió la verbalización de múltiples tensiones y contradicciones. Este es un fenómeno que Engeström (2011) define y afirma como normal o natural que suceda. Se presenta cuando los participantes se empiezan a preguntar y cuestionar aspectos de su práctica diaria. De hecho, desde los primeros momentos de verbalización en los foros, los participantes de manera enfática, se centraron en lo que ellos consideraban como problemas u obstáculos que enfrentan día a día y, que no les permitían avanzar en su trabajo. A esto Engeström lo llama *pérdida del foco o del objeto*, es decir, los participantes están tan centrados en lo que los encalla que olvidan

su verdadera labor. En nuestro caso, los participantes muestran ese síntoma en la verbalización: pierden el foco en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura y se centran en las problemáticas del sistema educativo. Ahora bien, la investigadora al percatarse de la presencia de este síntoma, se pregunta si debe guardar esta información para la investigación o si es pertinente y casi necesario que los participantes también se percaten de ello. Finalmente, documenta y organiza los datos e información generada por los participantes (mediante QDAMiner-herramienta tecnológica que analiza variables cualitativas) y decide devolverla a los participantes mediante una retroalimentación (*feedback*-puede visualizarse en la Comunidad de Pensamiento Mágico). Mediante este *feedback* se mostró a los participantes que eso a lo que llamaban ‘*problemas*’ del sistema (Programa de estudios desarticulado y poco flexible, cantidad de alumnos por clase, limitaciones de tiempo, falta de recursos, evaluación tradicional), eran más bien ‘*contradicciones*’ que enfrentaban y que ellas les generaba al mismo tiempo, *tensiones* (un aprendizaje no significativo, control constante, protagonismo del docente, falta de conocimientos didácticos para aplicar nuevos conceptos). Además, los participantes también lograron visualizar otros aspectos de los que no eran conscientes, por ejemplo, se mostró un gráfico en el que se visualizaba la frecuencia de frases u oraciones para referirse a la lectura y a la escritura, durante sus intervenciones. Se referían a la lectura en un 71,4% de las veces, mientras que a la escritura un 28,6%. Es importante mencionar que durante este foro también tuvieron contacto con tres expertos en lectura y escritura, durante una semana realizaron intercambios y expusieron dudas.

El reconocimiento de estas contradicciones y tensiones e identificar cómo les afectaba, se convirtió en un conocimiento útil con el que podían contar como primer intento de cambio. Posteriormente, el *feedback* les permitió pensar en aquellas cosas que les gustaría lograr en el aula (sueño comunitario), en lo que estaban dispuestos y en posibilidades de cambiar, y los saberes, en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura, que requerían para alcanzar ese sueño.

Las aportaciones de Nani al sueño, se centran en que lo que se aprende de la lectura y de la escritura debe tener sentido para la vida, que ambas prácticas se disfruten, que se practique otra forma de evaluación, que los grupos de estudiantes sean pequeños para incentivar la creatividad y participación, que ambas prácticas se vinculen con otras asignaturas y que el programa de estudios no sea una limitación para ejercer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Considera que para enseñar-aprender la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural, se requiere de un motivo para escribir, una situación comunicativa y destinatarios reales, establecer relaciones simbióticas entre la lectura y la escritura, creer en la capacidad creadora de los estudiantes, buscar un cambio en la evaluación que sea congruente con la metodología que se desarrolla en la clase, comprender la enseñanza de la lectura en un panorama más amplio, no restringirla solamente a la enseñanza literaria y pensar en los docentes como investigadores para mejorar las prácticas.

En cuanto a las prácticas concretas que podría reemplazar o mejorar, menciona iniciar pequeños cambios en el aula, permitir a los estudiantes elegir algunos de los textos que leen, propiciar la interdisciplinariedad, abordar la literatura desde un enfoque no estructuralista, ampliar los espacios de disfrute e intercambio y prestar menos importancia a la gestión del tiempo y la necesidad de control. No obstante, señala que nada de esto cambiará si no se replantea el currículum y el propósito de la educación.

3.1.1 Semiogénesis de Participante A: Nani

En apartados anteriores nos hemos referido a la semiogénesis como la metodología que nos permitió una lectura de los datos generados por los participantes en la Comunidad de Pensamiento Mágico (CPM). Para comprender la dinámica de esta metodología ofrecemos una explicación muy clarificadora siguiendo a Montenegro (1986) y Gaarder (2015). El filósofo Georg Wilhelm Hegel consideraba la *Historia* como una larga cadena de reflexiones. Él se refería a la historia en general, nosotros nos referimos a la historia de cuatro profesores de secundaria. Es decir, nos acercamos a cuatro cadenas de reflexión, gestadas durante catorce meses de participación en la CPM. Para analizar esas cadenas de reflexión, Hegel planteó el método dialéctico, que consiste en tres fases del conocimiento:

Cada idea engendra y lleva en sí misma los gérmenes de su propia negación (el conocido ejemplo simplista: no se concibe la idea de la luz sin la idea de su negación, la oscuridad); la primera (la tesis) y la segunda (antítesis) entran en constante e inevitable conflicto; de ese conflicto, que culmina con la destrucción de ambas, surge una tercera (la síntesis) en la cual quedan absorbidos los elementos de las dos primeras. A su vez, esta síntesis se convierte en tesis y el ciclo se repite, sin cesar. (Montenegro, 1986, p. 140).

Para efectos de nuestra investigación, hemos recurrido a la propuesta de Negueruela (2011), quien recupera y adapta este método para analizar intervenciones virtuales de profesores de segunda lengua. De esta manera, en este apartado se presenta la primera cadena de reflexión en la que comprendemos lo siguiente: “Cualquier idea se sustenta sobre la base de otra idea anterior, así en cuanto se presenta una idea, esta será contradicha por otra, produciéndose una fusión entre dos maneras opuestas de pensar. Esta tensión se anulará en cuanto surja una tercera idea, que recoja lo mejor de los puntos de vista de las dos procedentes” (Gaarder, 2015, p. 445).

Sin duda, el método dialéctico nos permite una lectura de esas cadenas de reflexión en tres fases: tesis, antítesis y síntesis. Esteve (2017), a diferencia de Negueruela (2011), prefiere llamar a esa fase de antítesis, fase de *Contraste*, ya que es el momento en el que la persona recurre o *contrasta* su creencia con los *inputs* teóricos ofrecidos y es de aquí que surgen las sinergias de ideas (las síntesis).

Ahora bien, no es posible considerar las historias humanas como situaciones estáticas o inamovibles, por esta razón, identificamos indicios de cambio o movimiento transformativo en las verbalizaciones del profesorado. A esto Hegel lo llamó *evolución dialéctica*.

Con esta explicación, a continuación, presentamos la cadena de reflexión de la participante A: Nani, la cual se compone de seis tesis con sus respectivas antítesis, síntesis y movimientos transformativos.

Tesis 1	El gusto y la pasión por la literatura no se adquieren en el sistema educativo.
Antítesis	<ol style="list-style-type: none"> 1. Si los estudiantes se involucran su motivación aumenta exponencialmente. 2. El trabajo realizado con los estudiantes fue muy significativo pues me sugirió que realmente existían otras posibilidades de aprendizaje y que los estudiantes lo disfrutaban y a su vez, aprenden.
Síntesis	<ol style="list-style-type: none"> 1. La dinámica de las clases jamás podrá volver a ser la misma, sería como retroceder, traicionarme a mí y desilusionar a los estudiantes. 2. Si se quiere lograr un cambio en la forma de concebir la educación, en la manera de enseñar y de aprender, se requiere de la disposición del docente y del estudiantado.

	3. Es necesario animar a los docentes que trabajan en el área de español, contagiarlos de estas ganas de transformar las clases con pequeñas variantes, que aunque sutiles, son al final muy significativas.
Movimiento transformativo	La docente reconoce la posibilidad de adquirir gusto y pasión por la literatura si se practica un cambio en la manera de enseñar y de aprender.

Tabla 1. Cadena de reflexión 1 Nani.

Tesis 2	Nunca sentí que una lectura me causara placer. Con respecto a la escritura prácticamente nunca se nos dio la oportunidad de trabajar en esta área [se refiere a la secundaria]
Antítesis	1. La lectura y la escritura se encuentran en un mismo nivel, interconectados. 2. Escribir es un proceso que se encuentra sumamente ligado al acto de leer pues consiste en plasmar nuestra visión de mundo y nuestra manera de interpretar la realidad (el entramado social).
Síntesis	1. La lectura y la escritura no son prácticas aisladas, sino que son prácticas socioculturales. 2. En el primer <i>My internal compass</i> la lectura y la escritura las incluyo dentro del ambiente escolar, como si solo tuvieran sentido dentro de esa realidad. No obstante, en el segundo <i>My internal compass</i> las visualizo dentro de las prácticas socioculturales, con lo cual quiero evidenciar que leer y escribir no son prácticas ficticias que tienen sentido solo dentro de la clase, sino que forman parte de nuestra cotidianidad, pues son herramientas esenciales para comunicarnos.
Movimiento transformativo	Al finalizar la etapa de experimentación, la docente concibe la lectura y la escritura como prácticas socioculturales que adquieren pleno sentido dentro y fuera de la clase.

Tabla 2. Cadena de reflexión 2 Nani.

En estas dos cadenas reflexivas, ambas tesis provienen de la primera actividad desarrollada por la participante, que consistía en contar su historia, trayectoria o experiencias con la lectura y la escritura. La participante A indica que durante su formación en la secundaria nunca sintió que la lectura le causara placer y que sus contactos con la escritura fueron escasos. De esta idea, Nani internaliza como creencia o concepto espontáneo que la pasión y el gusto por la literatura no se adquieren en el sistema educativo. Su creencia se ve determinada por su experiencia formativa. No obstante, si se observan las antítesis y las síntesis (surgidas durante las actividades de experimentación en el aula), Nani empieza a exponer ideas opuestas a sus creencias iniciales. Pasa de considerar que el gusto por la literatura no es posible que se produzca en el sistema escolar, a indicar que si los estudiantes se involucran y se motivan,

aparecen otras posibilidades de aprendizaje que permiten el disfrute al que ella siempre apela. En este sentido, construye unas síntesis que amalgaman las ideas contrarias, en las que expresa que, en el momento que vive con sus estudiantes (desde intercambios y acciones distintas a las que practicaba), nace un punto de inflexión: *la dinámica de las clases jamás podrá volver a ser la misma, sería como retroceder, traicionarme a mí, y desilusionar a los estudiantes*. En la dinámica a la que se refiere, visualiza respuestas positivas de los estudiantes: interés, emoción, entusiasmo, trabajo colaborativo, iniciativas, cuestionamientos por parte del estudiantado, reflexiones y aprendizaje.

En esta línea, Nani considera que no puede *volver atrás* (situación que le causa miedo e inseguridad, este aspecto se explica en la Tabla 3. Cadena reflexiva 3 Nani, p. 114), pues se debe a ese compromiso de cambio que ella inicia y que sus estudiantes acogen. Unida a esta síntesis, la participante genera otras dos en las que afirma que si quiere lograr un cambio en la manera de enseñar y de aprender, es necesaria la disposición del docente y del estudiantado. Esta idea también contrasta con su creencia inicial en la que señalaba como único responsable del cambio al sistema educativo: *Por lo general, se culpa al docente de las fallas y vacíos de los estudiantes, sin embargo, es importante tener presente que el problema se origina desde la misma institución educativa y su visión sobre la educación. Al menos nuestros colegios se rigen por un plan de estudios, muchas veces incoherente; por una evaluación, básicamente sumativa y por una serie de costumbres que limitan al docente y le impiden innovar*.

De esta manera, Nani muestra indicios de movimiento transformativo no solo en su verbalización, al reconocer que existen otras posibilidades de aprendizaje para lograr ese gusto por la literatura, sino que a través de las actividades de experimentación, comparte con la comunidad virtual que, al practicar y ser testigo de esas otras posibilidades de aprendizaje, ella asume un compromiso con sus estudiantes y con ella misma que la incentiva a continuar con esta forma de trabajo.

Por otra parte, resulta interesante observar que al inicio de las intervenciones de Nani, su discurso se centra en la literatura más que en la lectura y en la escritura. Esto también se debe a que durante la etapa escolar, Nani no desarrolla relaciones con la escritura, así lo muestra la tesis 2. Durante la construcción de su *My internal compass inicial* (mapa mental, Esteve, 2017), da importancia a las relaciones profesor-estudiante y prácticas socioculturales-ámbito escolar pero, de nuevo, no menciona la escritura ni la lectura. En el *My internal compass final*, realiza una reelaboración de estas relaciones, en la que afirma que la lectura y la escritura no son prácticas aisladas, las ubica en un

mismo nivel y las define como se muestra en la síntesis 5: *En el primer My internal compass la lectura y la escritura las incluyo dentro del ambiente escolar, como si solo tuvieran sentido dentro de esa realidad. No obstante, en el segundo My internal compass las visualizo dentro de las prácticas socioculturales, con lo cual quiero evidenciar que leer y escribir no son prácticas ficticias que tienen sentido solo dentro de la clase, sino que forman parte de nuestra cotidianidad, pues son herramientas esenciales para comunicarnos.* De este modo, mediante las actividades de experimentación de aula, Nani logra concebir la lectura y la escritura como prácticas que adquieren pleno sentido dentro y fuera de la clase.

<p>Tesis 3</p> <p>No establecí ninguna jerarquía entre el profesor y los estudiantes. No se deben establecer jerarquías pues esto reduce la educación a un acto vertical cuando en realidad es un proceso dialógico en el que todos tienen igual protagonismo.</p>
<p>Antítesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No obstante, el docente tiene un papel fundamental como mediador y eso no se puede invisibilizar. 2. Mis estudiantes se ubican en el puro centro del diagrama, lo cual implica que tienen una gran importancia.
<p>Síntesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El docente es una figura importante pues se convierte en guía del proceso educativo, pero no puede ocupar un lugar central. 2. Es necesario confiar más en nuestros estudiantes. 3. Este cambio en la disposición de los elementos se origina de la idea de que el docente es un guía muy importante en el proceso educativo pero es el estudiante el eje central de todo el ambiente escolar, ya que la educación debe girar en torno a él. Además, de alguna manera quería proyectar mi experiencia con la puesta en práctica de la propuesta, en la cual tuve como docente que “soltar” ese poder que nos hace sentir dueños de la clase.
<p>Movimiento Transformativo</p> <p>La docente comprende que cada participante (profesor-estudiantes) ocupa un lugar especial desde el que aporta y aprende.</p>

Tabla 3. Cadena de reflexión 3 Nani.

<p>Tesis 4</p> <p>No sentí que cambiase mucho mi rol, pues siempre intento que mis clases sean muy participativas.</p>
<p>Antítesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sí siento que he asumido un rol diferente, lo cual me provoca un poquito de ansiedad. 2. Me esfuerzo por involucrar a mis estudiantes en la dinámica de clase y a variar las estrategias didácticas; no obstante, las actividades suelen ser muy guiadas y caigo en la monotonía.
<p>Síntesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estoy tratando de apropiarme de este nuevo rol y darles más protagonismo a los chicos. 2. Dejar los miedos a un lado y aventurarse a desligarnos de ese rol que nos convierte en poseedores de la verdad en nuestras clases. 3. La magia no surge de la nada, requiere de esfuerzo, sobre todo, de parte del docente, es este quien tiene en sus manos el poder de transformar los roles tradicionales y de propiciar situaciones de comunicación que enamoren a los estudiantes y les generen confianza y formas alternativas de aprender.
<p>Movimiento Transformativo</p> <p>La docente inicialmente pensaba que sus prácticas favorecían el protagonismo del estudiante, pero a través del trabajo en la CPM adquiere nuevos entendimientos que le permiten comprender que ejercía un rol tradicional.</p>

Tabla 4. Cadena de reflexión 4 Nani

Las tesis 3 y 4 guardan una relación en cuanto al rol del profesor pero ambas nacen en actividades distintas. La tesis 3 nace en la actividad del My internal compass inicial y la tesis 4 nace en la actividad de “Zapatos perdidos” (primera de cinco actividades de experimentación en el aula).

En la tesis 3, la participante señala que no se deben establecer jerarquías entre el profesor y los estudiantes pues esto reduce la educación a un acto vertical cuando en realidad es un proceso dialógico en el que todos tienen igual protagonismo. Esta creencia expone un conocimiento didáctico acerca de cómo debe organizarse la clase y cómo se conciben los roles, sin embargo, las dos antítesis de esta tesis reflejan que la participante sí asigna unas posiciones a cada uno de los actores (profesor como mediador y estudiante como centro del proceso). Estas antítesis también dotadas de conocimiento académico contrastan con saberes de la participante al afirmar que el papel del profesor como mediador es fundamental pero que no debe invisibilizarse, esta última palabra indica la contradicción entre su creencia y el conocimiento didáctico al que recurre. Del mismo modo, confiere al estudiante una posición central en el proceso de enseñanza pero como veremos más adelante en este análisis, a la participante se le dificulta dar este protagonismo a sus estudiantes.

Lo anterior guarda relación con la tesis 4 y sus respectivas antítesis. En la actividad de ‘Zapatos perdidos’ la participante considera que no sintió que cambiase su rol porque siempre intenta que sus clases sean participativas, no obstante, en la actividad ‘Nuestra Alianza’ (segunda de cinco actividades de experimentación en el aula) dice que sí siente que asume un rol diferente, lo cual le provoca ansiedad, pues aunque se esfuerza por incluir a sus estudiantes en la dinámica de clase y variar las estrategias didácticas, admite que las actividades suelen ser muy guiadas y cae en la monotonía. De ahí la contradicción que refleja al tratar de definir cuál es el rol de cada actor en el proceso de enseñanza.

Las cuatro antítesis de las tesis 3 y 4 son contradicciones o contrastes que Nani manifiesta, pero también es ella, quién logra –de forma autónoma, a través de sus reflexiones personales sobre la aplicación de las actividades en el aula–, reorganizar esos contrastes en síntesis valiosas que internaliza; por ejemplo, al finalizar las actividades de aula indica: *El trabajo realizado hasta el momento persigue romper con este esquema en donde el docente tiene el protagonismo y los estudiantes figuran solo como sujetos pasivos y receptores de información.* Para la participante, llegar a practicar esta acción cada día, no es sencillo porque se enfrenta a inseguridades y miedos, que intenta contrarrestar a través del compromiso asumido con sus estudiantes para trabajar de forma diferente. En la actividad la ‘Torre de pisa’ señala: *Esta dinámica me pareció muy interesante pues me demostró que son estudiantes muy competitivos pero a la vez muy exigentes. Les gusta hacer las cosas bien y se divierten mucho con los retos.* La participante encuentra que a través de los intereses de sus estudiantes puede acercarse a ellos y que observándolos en las actividades, los comprende mejor. Asimismo, sustituye la palabra *ansiedad* que dice experimentar al inicio de la aplicación de las actividades en el aula, por la palabra *aventurarse*, apuesta por superar la noción del profesor como poseedor de la verdad y apropiarse de una práctica que le permita “soltar” el control, creer en los estudiantes y sobre todo, comprende que no es trascendental hablar de qué lugar ocupa uno u otro actor en el proceso, internaliza que cada uno aporta desde donde quiera posicionarse y en esa dinámica, ambos aprenden.

Tesis 5
El docente desde su aula puede iniciar un cambio aunque parezca un trabajo inalcanzable.
Antítesis
<ol style="list-style-type: none"> 1. La idea de formar una comunidad virtual de docentes, por lo que nos comprometimos realmente con el sueño de despertar la magia de la lectura y la escritura en nuestros estudiantes. Era un sueño realmente, porque sabíamos que las condiciones de nuestros colegios no son las más idóneas (la cantidad tan exhaustiva de estudiantes por clase, las evaluaciones escritas, el currículum nacional, etc.); no obstante, interiorizamos ese sueño como un reto y nos propusimos hacerlo real. 2. Las fallas y vacíos de los estudiantes no son culpa del docente sino que se originan desde la misma institución educativa y su visión de la educación.
Síntesis
<ol style="list-style-type: none"> 1. Esto último ha sido lo más valioso para mí, pues he aprendido a decir sí en repetidas ocasiones y a permitirles a los chicos explorar, ser libres, crear y expresarse abiertamente; he aprendido a dejar de pensar en el currículum oficial y en su ferviente necesidad de evaluar todo de manera sumativa a través de pruebas escritas. 2. Los chicos son capaces de crear escritos impresionantes que fomentan la creatividad, la cooperación y el aprendizaje. 2. Ahora todos hemos asumido un nuevo compromiso, pero esta vez con nuestros estudiantes, pues tienen expectativas muy altas. Sé que no los puedo traicionar, que debo esforzarme cada semana en planificar actividades que los motiven a trabajar y que les permita aprender integralmente distintas competencias.
Movimiento Transformativo
La participante se da cuenta que haciendo pequeños cambios en su trabajo diario de aula puede lograr avances con sus estudiantes y dejar de lado, aquellos problemas intrínsecos del sistema que no puede cambiar. Al mismo tiempo, la docente comprende que su compromiso es con los estudiantes.

Tabla 5. Cadena de reflexión 5 Nani

Tesis 6
Es difícil del todo sentir satisfacción ante los problemas que enfrentamos en nuestro sistema educativo.
Antítesis
<ol style="list-style-type: none"> 1. La motivación tanto mía como de los estudiantes ha incrementado muchísimo. 2. Se aprende, se genera diversión y se construyen lazos de amistad significativos. 3. Es necesario empoderar a los estudiantes de su propio aprendizaje, pues esto les posibilita tener más confianza y realizar los proyectos con más entusiasmo.
Síntesis
<ol style="list-style-type: none"> 1. No temer al cambio, desligarme de ese poder que me exige tener control total de la clase. Permitirles a mis estudiantes crear, conocerse, aprender, hacer magia...
Movimiento Transformativo
La participante al finalizar el proceso de experimentación expresa satisfacción mediante lo alcanzado con los estudiantes.

Tabla 6. Cadena de Reflexión 6 Nani

Las tesis 5 y 6 hacen referencia a las tensiones que enfrenta la participante y que manifiesta desde sus primeras intervenciones en los foros de la comunidad. Aunque la intensidad de estas tensiones parece debilitarse durante sus verbalizaciones, en las actividades de experimentación vuelven a surgir. Este hecho es el esperado debido a que hay contradicciones del sistema que nunca desaparecen, como la cantidad de estudiantes por clase, el tiempo, el programa de estudios, etc. Al respecto, Nani señala: *llegué a preocuparme por la inversión del tiempo que cada dinámica consumía, pues los días pasaban y la fecha de los exámenes se aproximaba. El sistema educativo nacional te obliga a cumplir con una lista interminable de contenidos y con la evaluación de esos contenidos por medio de una prueba escrita. Les pedí (a los estudiantes) que se tranquilizaran y que aprendieran a disfrutar de la lectura y de la escritura, pues eso, por sí solo, les iba a generar un aprendizaje. No obstante, esas palabras eran al mismo tiempo una terapia para mí, debido a que en el fondo yo tenía la misma preocupación.* Esta acción realizada por la participante establece un cambio en cuanto al manejo de las tensiones. Aunque vuelven a surgir, ahora es consciente de ello, sabe que están ahí pero decide darles menos importancia, se centra en valorar que ahora hay más motivación por parte de los estudiantes, que construyen escritos creativos, que trabajan de forma colaborativa y que esto le permite desligarse de su rol tradicional de profesora, además indica que pierde el miedo al cambio. Esta experiencia vivida por la participante, contrasta con sus dos ideas iniciales: *el docente puede generar cambios en el aula aunque parezca inalcanzable y es difícil sentir satisfacción ante los problemas del sistema educativo.* Al finalizar la aplicación de las actividades de experimentación Nani dice sentir satisfacción y comprende que haciendo pequeños cambios en su trabajo de aula puede lograr avances con sus estudiantes y dejar de lado aquellos problemas intrínsecos del sistema que no puede cambiar.

3.1.2 Capas de causalidad: Participante A: Nani

Como mencionamos en el diseño de la investigación, el análisis de las capas de causalidad humana es parte de la gramática argumentativa. Engeström (2011) la define como una serie de ideas epistémicas básicas que unen la teoría, la metodología y la investigación. La gramática argumentativa, entonces se constituye en una lógica que nos guía hacia qué datos recolectar, cómo seleccionarlos y qué interpretación les damos. Esta manera de entender la situación que se analiza se compone de cuatro principios básicos: el sistema de actividad como unidad de análisis, las contradicciones como fuente de cambio y desarrollo, la capacidad de actuación (*agency*) como capa de causalidad y la transformación de la práctica como forma de generar conceptos expansivos.

De estos cuatro principios básicos, el presente análisis se centra en la capacidad de actuación como capa de causalidad humana. Este principio es de especial interés, ya que nos deja observar la disposición, por parte de los participantes, de generar acciones transformativas intencionales y por tanto, su internalización de nuevos conceptos. El estudio de la causalidad humana se centra más en los procesos que en las variables y utiliza el concepto de regularidad entre eventos para observar la causalidad. Es decir, cuando una persona participa en una serie de eventos que tienen características similares, tiende a interpretar el evento, cuestionar su participación en él y contrastar aquellas cosas que observa desde sus conocimientos personales y académicos, también actúa para responder a esos cuestionamientos y contradicciones, lo que le permite llegar a nuevas conceptualizaciones generadas en la actividad. Este proceso al que se ve expuesto el individuo con cierta regularidad es lo que explica la generación de nuevos conceptos que cambian su forma de actuar.

Estas cadenas de eventos que se utilizan para el análisis de la capacidad de actuación como capa de causalidad, se componen de la reconstrucción de eventos, datos históricos y narrativa obtenida de la participación de los actores (en nuestro caso, utilizamos las bitácoras de los profesores en la experimentación de cinco actividades de aula) en los procesos de intervenciones formativas. El análisis de la capacidad de actuación se compone de tres capas (Eskola, 1999, p. 111) por las cuales los sujetos deben pasar, para llegar hasta esas acciones agentivas que les permiten transformar su práctica. La capa interpretativa es la que utilizan los seres humanos, –de acuerdo con determinadas reglas, interpretaciones y lógica propia– para definir la actividad, su

funcionamiento y su papel dentro de ella. La capa contradictoria es la que surge cuando los seres humanos cuestionan los motivos, reglas e interpretaciones propias o dadas acerca de una actividad o la comparan con conocimientos previos adquiridos y donde estos no encuentran un ajuste, que justifique de manera relevante, su razón de ser o de estar. Es en esta capa donde las actuaciones de los participantes pueden lucir irracionales mientras encuentran la manera de dar algún sentido a la misma. La capa agentiva es aquella donde se genera la capacidad humana para realizar actividades transformativas, que por medio de objetos externos, llevan a una redefinición de la situación.

Actividades de experimentación de aula ²³			
1. Zapatos perdidos			
Capa Interpretativa	Capa Contradictoria	Capa Agentiva (Agency)	Nuevos entendimientos
Con esta primera actividad no sentí que cambiase mucho mi rol, pues siempre intento que mis clases sean muy participativas y que los estudiantes construyan y aporten a la dinámica de clase. No obstante, sí me percibo con una mentalidad diferente, además, siento que adquirí un gran compromiso con los estudiantes por el resto del año.	Me llena de incertidumbre e, incluso, de un poquito de miedo, pues creo que las expectativas de ellos son muy altas.	Los estudiantes me comentaron que les gustaba mucho trabajar en grupo, pero que también han tenido malas experiencias cuando los docentes los obligaban a trabajar con alguien con quien no se sentían cómodos. En este momento, aproveché para que me dijeran la diferencia entre grupo y comunidad, lo cual sirvió para motivarlos a trabajar a partir de ahora a través de comunidades. Finalmente, los chicos aseguraron que estaban de acuerdo en trabajar de esa manera, pues les parecía que así podían aprender mejor y además les resultaba más motivante.	Considero que tal vez el objetivo no se logra aún en su totalidad, pues la asociación o alianza no se producen en tan poco tiempo y menos en grupos tan grandes. En esta dinámica se enfatizó, sobre todo, en la importancia del trabajo en comunidad, pero es hasta más adelante cuando estas se formarán.

²³ Las actividades de experimentación en el aula fueron creadas por los cuatro profesores de la Comunidad Virtual de Pensamiento Mágico. Se componen de propósito, rol del profesor, rol del estudiante, evaluación y materiales. Pueden visualizarse en Anexo # 11.

2.Nuestra Alianza			
Capa Interpretativa	Capa Contradictoria	Capa Agentiva (Agency)	Nuevos entendimientos
<p>Considero que la actividad tendría sentido si los estudiantes fueran de nuevo ingreso y no se conocieran del todo.</p>	<p>Esta dinámica fue muy particular, pues sentí que generó muchas dudas en los estudiantes. En un inicio, cuando estaban respondiendo las preguntas personales, muchos no tenían claridad con respecto a lo que les apasionaba, tampoco sabían cuál carrera universitaria les gustaría estudiar.</p> <p>Asimismo, se generó un conflicto con la pregunta en la que tenían que señalar si se consideraban introvertidos o extrovertidos.</p> <p>Sí siento que he asumido un rol diferente, lo cual me provoca un poquito de ansiedad, sobre todo, por las actividades siguientes que requieren mucho más protagonismo por parte del estudiante.</p> <p>Sentí que esta actividad no funciona para formar comunidades, debido a que en mi caso en</p>	<p>Aproveché para conversar un poquito sobre la importancia de conocernos y de apasionarnos por algo en la vida. Una estudiante comentó que le era más fácil describir a sus amigas que a ella misma, lo cual fue muy interesante porque permitió que el resto de compañeros se expresaran en la misma línea.</p> <p>Me preguntaron que cuál era el propósito de tener un nombre; de manera que me pareció conveniente retomar el concepto de comunidad y la importancia de que esta adquiriera una identidad que los represente a todos.</p> <p>El único aspecto que modifiqué en la práctica fue que no les pedí que se pegaran las hojas en la espalda; primero, porque eran dos hojas y me parecía un poco incómodo, y segundo, porque sentí que iba a perder mucho tiempo entregándoles cinta a todos y asegurándome que tuvieran las dos hojas pegados.</p>	<p>Estoy tratando de apropiarme de este nuevo rol y darles más protagonismo a los chicos.</p> <p>La actividad es muy enriquecedora pues permite a los estudiantes realizar un proceso reflexivo sobre su propia personalidad y, además, conocer un poquito más a sus compañeros.</p>

	particular, los estudiantes se conocen desde séptimo año y, por lo tanto, ya tienen su círculo de amigos definido, el cual fue el mismo que eligieron para conformar su comunidad.		
3. Torre de Pisa			
Capa Interpretativa	Capa Contradictoria	Capa Agentiva (Agency)	Nuevos entendimientos
Este primer reto como comunidad fue muy interesante porque pude observar la forma en que entre ellos interactúan. Considero que la actividad sí posee bastante potencial, pues fortalece el trabajo en comunidad y además los motiva para enfrentarse a posteriores trabajos.	El único aspecto que sentí un poco repetitivo fue la conversación que tuvimos después de haber terminado el reto, pues las preguntas eran similares a la reflexión que habíamos hecho con la dinámica “Zapatos perdidos”, así que los estudiantes no se mostraron muy interesados en analizar lo que habían hecho. Solamente, dos estudiantes participaron y aportaron ideas.	En un inicio, mientras yo entregaba los materiales, se mostraban ansiosos y me hacían preguntas sobre el uso de los materiales. De esta manera, di indicaciones claras con el propósito de abordar esas dudas y se pusieron a trabajar. Al final, querían saber cuál comunidad ganó. Yo les dije que la indicación era que ganaba quien terminara primero, pero muchos se defendieron, pues querían que se tomara en cuenta la complejidad de la torre. Así que elegimos dos ganadores, uno por tiempo y otro por complejidad.	Me pareció interesante que aunque la indicación era que ganaba la comunidad que terminara primero, ellos se pusieron a trabajar lentamente, poniendo atención a cada detalle. Al parecer no les interesaba tanto terminar rápido como hacer algo elaborado. Esta dinámica me pareció muy interesante pues me demostró que son estudiantes muy competitivos pero a la vez muy exigentes. Les gusta hacer las cosas bien y se divierten mucho con los retos. Además, las comunidades que ellos mismos formaron se relacionan de forma muy saludable, se ayudan entre todos.
4. Teen Music Awards			
Capa Interpretativa	Capa Contradictoria	Capa Agentiva (Agency)	Nuevos entendimientos
En esta dinámica los estudiantes reaccionaron de diversas formas; para algunos era un reto y una actividad divertida, para otros era casi una tortura, pues les	Realmente no le cambiaría nada a la actividad, pero sí hay que considerar que se invierten varias lecciones y que al trabajar con tecnología	Les pregunté lo que les atemorizaba específicamente y me respondieron que les daba vergüenza. De esta manera, sacamos un ratito para conversar sobre temores, retos, experiencias nuevas y divertidas, aprendizajes que	Fue muy interesante ver cómo se complementaban, debido a que algunos tenían habilidades con algún instrumento y otros hasta cantaban; en general, todos fueron muy creativos y se esforzaron

<p>preocupaba tener que cantar y realizar un video. Como docente la actividad me permitió, además de revisar sus textos escritos y realizar un diagnóstico sobre su producción escrita, conocerlos muchísimo.</p>	<p>es posible que algún archivo no funcione en el momento. Esta situación me ocurrió con un par de grupos, pues el formato del archivo no era compatible con la compu. En los borradores que me enseñaban se notaba despreocupación tanto por la caligrafía como por la ortografía. En el momento, traté de hacerles ver la falta de comprensión debido al uso incorrecto de alguna tilde, por ejemplo. Incluso, la incomprensión total porque la letra no se entendía del todo.</p>	<p>únicamente se adquieren si nos atrevemos en la vida, etc. Intenté, como docente motivarlos desde el inicio y en todo el desarrollo del trabajo. Así poco a poco fueron tomando más confianza y al final todos se animaron. Hubo un grupo en particular que en un inicio se veía un poco apagado, todos eran muy tímidos, pero se animaron a realizar un video y a cantar. Yo los acompañé cuando se estaban grabando y los felicité por la letra de la canción y por el trabajo hecho en conjunto. De alguna manera, la canción elegida decía mucho de su personalidad y de sus gustos, de esta manera, pude establecer conversaciones con ellos sobre el tipo de música que escuchaban y los mensajes de las canciones. Al final reflexionamos sobre la importancia de una letra clara y de una adecuada ortografía para comunicar ideas que no confundan al lector.</p>	<p>por presentar un video de calidad. De alguna manera, la canción elegida decía mucho de su personalidad y de sus gustos, de esta manera, pude establecer conversaciones con ellos sobre el tipo de música que escuchaban y los mensajes de las canciones. Me gustó mucho el trato entre los compañeros, pues cuando terminaba cada video, entre ellos aplaudían y se felicitaban sin yo tener que pedirselos. Cuando les pedí investigar sobre un tema, me preguntaban que si tenían que escribir una redacción en algún momento y cuáles reglas debían seguir. Entonces les aclaré que no era es la intención final, sino que la investigación la íbamos a hacer con el propósito de nutrirnos sobre un tema actual y que así pudiéramos tener algún criterio para opinar. Además, por medio de la canción íbamos a transmitir un mensaje a muchas personas. Esto les pareció interesante, pues sintieron de alguna manera que tenía más sentido y les resultaba más divertido que hacer una redacción que solo la docente iba a leer. Durante la invención de la letra me preguntaban por sinónimos y palabras específicas que calzaran con cierta rima. La gran mayoría se esforzó porque la canción transmitiera algún mensaje y sonara bien.</p>
---	--	--	---

5.¿Es la misma noticia?			
Capa Interpretativa	Capa Contradictoria	Capa Agentiva (Agency)	Nuevos entendimientos
Esta fue la primera experiencia directa con la lectura de un texto literario. Me sorprendió que cuando les dije que íbamos a leer un cuento de Lovecraft reaccionaron efusivamente.	Tomé la decisión de que no escribieran inmediatamente la noticia en conjunto, pues ya he tenido un tiempo para conocerlos un poquito y me parece que son hablantines y muy dispersos. Sentía, de alguna manera, que si la escribían en conjunto solo una o dos personas se iban a concentrar. Considero que tal vez funcione así con otro grupo, pero con este en particular no.	Al momento de dar las indicaciones para las actividades, decidí modificar algunos aspectos, pues quería que todos los miembros de la comunidad se sintieran identificados. De esta manera, les pedí que todos anotaran los personajes en su cuaderno, y no solamente un miembro del grupo como estaba previsto, pues quería que todos trabajaran primero de manera independiente. Esto me sirvió para leer sus escritos y realizarles sugerencias en cuanto a caligrafía, redacción, ortografía y puntuación. Durante el desarrollo de la actividad no estaba contemplada la búsqueda de palabras en el diccionario. En el momento sacamos un ratito para conversar sobre el vocabulario desconocido, pues surgieron varias preguntas al respecto	Desde mi perspectiva, proceder de esta manera me pareció más enriquecedor, pues la escritura de la noticia les correspondió a todos. En términos generales, esta dinámica posee muchísimo potencial, es muy integral, pues contempla la escritura, la oralidad, la lectura y la escucha al mismo tiempo. Esta dinámica me gustó mucho, pues los estudiantes estaban entusiasmados con el cuento y con la idea de convertirse en periodistas. Me emociona verlos con una actitud positiva, tanto para leer como para escribir. Percibo que para ellos estas actividades implican un reto, pero sobre todo, una manera para aprender.

Tabla. Capas de Causalidad: Nani

Con respecto a la primera actividad *Zapatos perdidos*, la docente manifiesta en una etapa interpretativa que su papel no fue muy diferente al que siempre procura tener en clase. Al intentar interpretar su papel, se da cuenta que ha adquirido un compromiso con sus estudiantes que consiste en realizar clases más participativas, donde ellos puedan ejercer un rol distinto; esto la hace externar que se percibe con una ‘mentalidad diferente’ y esto se afianza en la capa contradictoria.

En la capa contradictoria, la docente siente inseguridad y hasta un poco de miedo al tener que internalizar lo que significa este compromiso adquirido con sus estudiantes; esto contradice su interpretación inicial de su papel en la actividad, el cual asumía como dinámico y participativo. A pesar de estas contradicciones expresadas, la docente aprovecha que los estudiantes tienen dudas acerca de la nueva forma de trabajo y los aproxima a conceptos acerca de la importancia del trabajo colaborativo. Al final de la

actividad, la docente manifiesta satisfacción y llega a la conclusión de que para que los equipos de trabajo se constituyan en verdaderas comunidades hace falta más tiempo y trabajo de manera conjunta.

Para la actividad “Nuestra Alianza”, la interpretación de la docente es que esta actividad sería más provechosa si los grupos de estudiantes no se conocen del todo, por esto, admite que no le encontró mucho sentido a la actividad debido a que el grupo con el que trabajó ya se conocía. De igual manera, en la capa contradictoria, la docente dice haber tenido conflictos y muchas dudas generadas por los estudiantes con respecto a la actividad. No fue sino hasta la estrategia del DIA²⁴ (descripción-interpretación-aplicación) que la docente aplicó su capacidad de actuación y aprovechó para proponer a sus alumnos ejercicios de introspección acerca de la importancia del autoconocimiento, tener un propósito en la vida y retomar el tema del trabajo en comunidades. Al final de la actividad, la docente reconoce el beneficio que le aportó el DIA como estrategia de valoración del pensamiento de sus alumnos y que le permitió acercarse más a ellos. También cabe mencionar que hace manifiesto su deseo de apropiarse del nuevo rol y esto podría indicar que empieza a internalizar los beneficios que esto podría traer a su práctica como docente.

Con respecto a la actividad “Torre de Pisa”, Nani la interpreta como un importante medio para conocer cómo trabajan sus estudiantes en equipo y observa que la actividad los motiva y prepara para retos posteriores. Al aplicar el DIA al final de la actividad, lo considera repetitivo y se cuestiona su importancia. No obstante, en este momento no surge su capacidad de actuación (*agency*) para visualizar que al igual que en la actividad de zapatos perdidos, la estrategia del DIA podía aportar a los estudiantes conceptualizaciones valiosas adquiridas durante el desarrollo de la actividad. Con respecto a la capa agentiva, la participante sí pudo despejar todas las dudas de sus estudiantes dando instrucciones claras y animándolos a comenzar el reto de construcción de la torre. También al final tuvo la capacidad de escuchar a sus alumnos y

²⁴ El DIA es una estrategia grupal que consiste en ubicarse en un círculo y conversar. El profesor, en nuestro caso, dirige la conversación en tres momentos: *Descripción*: el profesor pregunta a los estudiantes ¿Qué hicimos? ¿Cuáles eran las reglas de la actividad? ¿Se cumplieron o no? ¿Por qué? *Interpretación*: ¿Por qué creen que hicimos esto? ¿Qué sucedió? ¿Cuáles fueron las experiencias, anécdotas, inconvenientes? ¿Se sintieron apoyados? ¿Pensaron en alguna estrategia? ¿La cumplieron? ¿Cómo? *Aplicación*: ¿Cómo podemos llevar estas vivencias a la rutina de clase? ¿Se sienten capaces de hacerlo? ¿Cómo lo harían? ¿Qué es trabajar a través del diálogo? ¿Qué es trabajar de forma colaborativa? ¿Estarían dispuestos a trabajar de esta nueva manera? ¿Cuál será su compromiso? Estas son algunas preguntas pero el profesor las puede adecuar a la temática que quiera.

cambiar las reglas para elegir un ganador en dos categorías diferentes, esto representa un indicio claro de un nuevo proceder por parte de la docente, una nueva forma de actuar, en la que considera la opinión de sus estudiantes para modificar de manera flexible una de las instrucciones iniciales. En esta actividad, la docente visualiza importantes cualidades de sus estudiantes y elogia la excelencia con la que lograron trabajar para alcanzar la meta.

Para la actividad “Teen Music Awards”, la docente interpreta la tarea como una oportunidad para evaluar la producción escrita de los alumnos. Conceptualiza la actividad como problemática para un sector de ellos, por su timidez, pero aprovecha, de una manera agentiva, conversar con ellos, hacer relaciones con la vida y al final motivarlos para que concluyan el trabajo. En contraposición a este rol de apertura en las actividades comunitarias, cuando se trata de la producción escrita, vuelve a asumir su rol tradicional: corrige estilo y redacción, manifestando preocupación por la ligereza con que sus estudiantes se toman la escritura de la canción. Al final, llega a conclusiones acerca del trabajo colaborativo de sus estudiantes, la importancia de conocer sus gustos un poco más, la manera en la que se relacionan entre sí y se percata de que son capaces de interesarse y construir un producto de calidad, en este caso la letra de la canción.

En la última actividad “¿Es la misma noticia?”, Nani se sorprende de la respuesta de sus estudiantes al recibir la lectura de manera efusiva. Esta reacción de sorpresa tiene relación con una idea personal analizada en su semiogénesis, en la que la docente afirma la imposibilidad de adquirir el gusto y pasión por la literatura en el sistema educativo. De esta manera, se cuestiona también las reglas de la actividad y las cambia de inmediato aduciendo que posiblemente si se realiza la escritura de la noticia en grupo, no todos los estudiantes trabajarán de igual forma, regresando de alguna manera a su forma anterior de pensar e ignorando los conocimientos adquiridos acerca de sus alumnos hasta el momento. En la capa agentiva, reconocemos su capacidad de adecuar la actividad a su propia interpretación de la situación al cambiar las reglas, pero asume de nuevo un rol tradicional cuando se trata de la escritura. Dentro de los conocimientos adquiridos, Nani sostiene que el cambio de reglas asegura que la noticia sea escrita por todos y que esto vuelve más enriquecedora la actividad. Cabe mencionar que este cambio le permitió también evaluar individualmente a cada estudiante, aspecto que parece ser de suma importancia para ella. Manifiesta que la actividad motiva a sus

estudiantes a tener una actitud positiva y dice percibir que el reto planteado les muestra otras formas de aprender.

3.1.3 Discusión Participante A: Nani

Nani, al esbozar su trayectoria de lectura y escritura, comparte que pese a haber nacido en el seno de una familia sin hábitos lectores y de escritura, así como haber vivido experiencias poco significativas en la etapa escolar con ambas prácticas (modelo estructuralista-historicista, evaluación tradicional, profesores poco influyentes), desarrolla un vínculo *afectivo-emotivo* hacia la literatura. Su primer contacto con ella ocurre fuera del ámbito familiar y escolar, a través de un mediador de lectura externo (un amigo), quien le ofrece la oportunidad de entrar al mundo literario. Esta incursión la hace leer, buscar, volver a leer, escribir y *apasionarse* por ese nuevo descubrimiento. Nani construye una progresiva relación personal con la literatura, no así con la escritura, debido a la tendencia normativista de enseñanza durante su curso por la secundaria y la universidad. Esta experiencia afectiva con la literatura no solo parece decisiva en la elección de su futuro profesional: ser profesora de español; sino también en su concepción personal de lo que debe ser la literatura y cómo debe vivirse.

Desde este antecedente, asumimos que Nani engarza estas experiencias personales con su formación profesional y amalgama saberes académicos con saberes intuitivos; conceptualizaciones teóricas y científicas con conceptualizaciones o creencias personales. Para Nani y para cualquier ser humano estas transiciones entre -lo que creemos que sabemos y lo que sabemos; lo que creemos que hacemos y lo que hacemos; lo que soñamos y lo que podemos lograr-, indudablemente generan contradicciones.

Ahora bien, esta dinámica de contradicción surge en dos estadios, uno es la manera en que vemos las cosas (es visible en las verbalizaciones que hace cada persona) y el otro está relacionado con las acciones, es decir, es visible en la práctica que realizamos día a día. De alguna manera, el ejercicio constante de nuestra práctica hace que en esa nebulosa en la que se mezclan creencias, saberes académicos, conceptos, nociones; perdamos el foco o el objeto de nuestro quehacer. En este punto, los procesos de intercambio, cuestionamiento y reflexión nos permiten volver a posicionar el foco, preguntarnos acerca de lo que hacemos y pensar en cómo podemos hacerlo mejor.

Esta dinámica de contradicción es palpable cuando observamos que la creencia más relevante de Nani es que el gusto y la pasión por la literatura no se adquieren en el

sistema educativo. Esta consideración de la literatura como espacio de placer y pasión que nace junto a la imposibilidad de que se adquiriera en el sistema escolar, es el resultado de la apropiación de su experiencia personal, que, aunque se encuentra matizada por el bagaje académico que posee, traslada de manera inconsciente a su práctica diaria. En este sentido, Nani, define la literatura de dos maneras: primero como experiencia de placer y disfrute (su concepto espontáneo, arraigado a la experiencia personal) y luego como representación del entramado social (concepto académico).

Siguiendo estos trazos, cuando preguntamos cuáles son las tendencias en las prácticas de enseñanza de la lectura y de la escritura en el sistema escolar costarricense, Nani recurre a su etapa como estudiante de secundaria y rememora su experiencia como poco significativa, alejada de sus intereses y de la realidad inmediata. Recuerda una escritura centrada en la gramática, una lectura centrada en el análisis estructural de textos literarios, con una evaluación que le causaba temor y con la ausencia de profesores influyentes. Esta reflexión parece afianzar su creencia inicial. Describir el sistema escolar al que perteneció como estudiante y ahora como profesora, le hace recordar nuevamente la imposibilidad de acercamientos placenteros a la lectura y escritura.

Del estadio de *la manera en que vemos las cosas*, pasamos al estadio de *las acciones que realizamos* día a día. Nani describe qué hace ella con la lectura y la escritura en su aula y la primera idea que expresa, consiste en enmarcar su objetivo general de enseñanza: estimular a los estudiantes para que disfruten de la lectura. Nótese que en esta primera verbalización no hace ninguna referencia a la escritura. En cuanto a la lectura, la docente indica: *Las lecturas cortas siempre las hacemos en clase, mientras que las más extensas deben trabajarse en casa; me gusta hacerles preguntas de²⁵ control con el propósito de que todos vayan entendiendo. Prefiero hacer análisis temáticos, identificar problemáticas, relacionar dichas problemáticas con la vida de los estudiantes y con el contexto actual. Además, cada estudiante debe dar su opinión sobre el texto y compartirla con el resto de sus compañeros. Siempre que vemos una lectura realizo una dinámica al final, por ejemplo, un foro, un mural, un dibujo, la escritura de un final diferente. En cuanto a la escritura: La escritura la intento trabajar siempre con todos los temas. Cada estudiante tiene un fólter exclusivo de expresión escrita, en el cual deben incluir todas sus creaciones. Los aspectos teóricos,*

²⁵ Estas expresiones en negrita son para resaltar *la inscripción del yo* en las actividades.

como reglas ortográficas y signos de puntuación **los trabajo** con ejemplos específicos de sus propios trabajos. **Dedico mucho tiempo** a esta parte, pues **reviso** lo que cada estudiante escribe de forma individual. **Me centro** mucho en la coherencia y cohesión del texto y en el uso de léxico variado.

Las descripciones que realiza Nani sobre sus prácticas con la lectura y la escritura muestran una enseñanza ordenada y muy guiada. En ella, los roles se muestran delimitados, las tareas estructuradas y consecuentes. Un aspecto que es preponderante es como la docente asume desde su discurso la realización de todas las tareas de la clase (*prefiero hacer, realizo, los trabajo, me centro, reviso, dedico*). Desde estas mediaciones que describe Nani, el objetivo recurrente en su discurso, que es estimular en los estudiantes disfrutar de la lectura, puede o no cumplirse, dependerá de cómo los estudiantes asuman esta forma de trabajo. Lo interesante aquí es observar cómo convive una creencia que parece muy estructurada y que se formula desde una convicción personal con una práctica de aula que Nani cuestiona desde su verbalización (su discurso), pero reproduce en su acción (prácticas de enseñanza). Junto con la visualización de este punto clave, podríamos considerar que Nani posiblemente no se percata de esta situación y si lo hace, la inquietud que surge es por qué no logra modificarlo o qué se lo impide.

Por otra parte, cuando preguntamos a Nani cómo le gustaría que fueran las clases de escritura y lectura, qué saberes se requerían para enseñarlas-aprenderlas y qué cosas concretas estaba dispuesta a modificar o reemplazar para practicar otras, las respuestas en un primer momento se centraron en la necesidad de cambio del currículum o plan de estudios, la cantidad de estudiantes por clase, la evaluación, en fin, contradicciones del sistema educativo. Posteriormente, la docente considera como saberes necesarios para enseñar-aprender la lectura y la escritura, practicar una evaluación congruente, establecer relaciones entre ambas prácticas, creer en las capacidades de los estudiantes, ser investigadores para mejorarlas y finalmente, hace alusión a la importancia de abordar la escritura desde motivos y destinatarios reales, así como no restringir la enseñanza de la lectura a “lo literario”. Nani sueña con que las prácticas de lectura y escritura tengan relación con la vida, trabajar en grupos pequeños, practicar una evaluación alternativa, cambiar el rol del profesor y del estudiante y dice estar dispuesta a iniciar un cambio en el aula, permitir a los estudiantes elegir algunos textos, abordar la literatura desde un enfoque no estructuralista, ampliar los espacios de disfrute e

intercambio y prestar menos importancia a la gestión del tiempo y a la necesidad de control.

Con esta primera geografía de Nani y después de su participación en un proceso de reflexión, diseño y construcción de un proyecto de lectura y escritura, creado de forma colectiva por la comunidad virtual, inicia la experimentación de cinco actividades en el aula, previas a la implementación del proyecto que crearon. Durante el desarrollo de estas actividades, Nani empieza a tener la capacidad de observar y narrar lo que ocurre a su alrededor desde una percepción más situada de su quehacer: “me percibo con una mentalidad diferente”, e inicia el descubrimiento de situaciones de las que no se percataba. Descubre que si sus estudiantes se involucran, la motivación aumenta; que existen otras posibilidades de aprendizaje y que en ellas es posible disfrutar; que sus estudiantes son exigentes, creativos y con ganas de hacer cosas todo el tiempo; que aunque ella nunca sintió placer por la lectura en la secundaria, sus estudiantes sí “Me sorprendió que cuando les dije que íbamos a leer un cuento de Lovecraft reaccionaron efusivamente”; también descubre que, a través de las actividades, puede observar a sus estudiantes, comprenderlos mejor y acercarse a sus inquietudes e intereses; que a los estudiantes les agrada trabajar en comunidades a pesar de la complejidad que representa su constitución; que los estudiantes al inicio se muestran reticentes a las tareas de escritura pero si esta se plantea desde una actividad atractiva y pensada, ellos se disponen y escriben; comprende que unir la lectura y la escritura, y relacionarlas con vivencias de los estudiantes (géneros musicales, componer, cantar) hace significativas las prácticas. En suma, su creencia inicial se debilita al contrastar con esta experiencia. Surge así un indicio de movimiento transformativo o un nuevo entendimiento. Nani reconoce la posibilidad de adquirir gusto y pasión por la literatura y la escritura si se practica un cambio en la manera de enseñar y de aprender.

Ahora bien, uno de los aspectos más significativos y contradictorios de la semiogénesis de Nani, es la fuerza de su concepción acerca del rol que ejerce como profesora y esto parece ser clave para el desarrollo de la dinámica de clase. Como creencia inicial, Nani considera que en la educación no deben establecerse jerarquías entre profesor-estudiantes, debido a que es un proceso dialógico en el que tienen igual protagonismo, no obstante, en su discurso parece contrastar este pensamiento asignando a cada actor un espacio y una función: *docente como mediador, estudiante en el centro*. Nótese que al profesor le asigna una función y al estudiante un lugar (yo soy la que doy, él recibe). Desde esta creencia inicial, Nani emprende la primera actividad de

experimentación (zapatos perdidos) y considera que durante su desarrollo, su rol no cambió pues siempre hace sus clases participativas. Es hasta la segunda actividad de experimentación (Nuestra alianza) que la docente señala: “sí siento que he asumido un rol diferente, lo cual me causa ansiedad”. La presencia de esta emoción de ansiedad que expresa Nani es un indicador de que algo cambió: se percata que sí ejercía un rol tradicional. En esta actividad parece valorar si su rol como profesora realmente permite la participación o el protagonismo de sus estudiantes; y que este nuevo rol que asume le provoca temor, ansiedad e inestabilidad. En este punto, parece que hacer cambios no es tan sencillo porque nos sitúa en posiciones en las que no estamos acostumbrados a estar. Sin embargo, es aquí cuando Nani recurre a su capacidad de actuación (*agency*) y decide-resuelve que debe “soltar” (expresión que utiliza para referirse a ceder el control y permitir que sucedan cosas en el aula). Cuando Nani toma esta decisión, su práctica de clase cambia, no de manera total, porque aún en el desarrollo de las actividades, Nani expresa que surgen de nuevo las tensiones del plan de estudios, la evaluación, etc. Pero su capacidad de actuación le permite restar importancia a esas tensiones y las gestiona de manera distinta. El movimiento transformativo de Nani muestra sus indicios al comprender que no es trascendental asignar un lugar y función a cada participante del proceso de enseñanza, sino que es más importante que ambos ejerzan funciones desde las que aportan y aprenden. Comprende que dejar de practicar un rol tradicional es perder el miedo y *aventurarse* a confiar y creer más en las capacidades de sus estudiantes; que haciendo pequeños cambios en su trabajo de aula puede lograr avances en sus estudiantes y finalmente, que aunque los problemas del sistema educativo persisten, ella logra sentir satisfacción desde lo alcanzado con sus estudiantes en el aula.

Como todo proceso transformativo, que ocurre de forma gradual y no inmediata, observamos que cuando se trata de guiar específicamente los procesos de escritura y lectura, la docente vuelve a recurrir a su rol tradicional. Será en el ensayo constante y en la apropiación del nuevo rol que logre mejorar.

En conclusión, estos nuevos entendimientos cuya identidad no es ajena a la práctica de Nani porque nacen de ella y los ve gestarse, hace que cobren significado para mejorar su práctica. Ya Engeström nos planteaba la idea de que un cambio o una transformación solo son posibles de mantener en el tiempo si se dan en el seno de las reflexiones y capacidades en acción que las personas descubren de sí mismas cuando realizan su trabajo. Sin duda, no podemos ver en la contradicción un obstáculo, es esta la que nos lleva de la mano a nuevos entendimientos.

3.2 Participante B: Karito

Cuando hacemos lo mismo durante un periodo podemos llegar a perder de vista el objetivo de lo que en un principio queríamos lograr (...) El sistema educativo en el que estamos inmersos está repleto de defectos con los que los docentes debemos lidiar cada día y solo los que estamos en las aulas conocemos esta realidad. Sin embargo, también los que estamos en las aulas somos los únicos afortunados que conocemos la magia que se produce al compartir con nuestros estudiantes y pasar momentos de estrellas y escarcha con ellos.
 Karito

La participante B es bachiller en la Enseñanza del Castellano y la Literatura. Trabaja desde hace tres años como profesora de español, en una institución educativa privada en la zona urbana de Costa Rica. Tiene a su cargo 200 estudiantes de los niveles de séptimo, octavo y noveno año.

Participante B Karito	Experiencias personales con la lectura y la escritura Trayectoria	Intervención textual de la participante
	-Relación afectiva con la lectura.	<i>-En mi opinión no hay personas a las que les desagrada leer, pero sí hay quienes, tristemente, no han encontrado ese libro que les atraiga tanto como para enamorarse de esta pasión. -No sé cómo describir el sentimiento que un buen libro puede despertar en un lector. Afortunadamente, ese sentimiento llegó a mí en el momento justo y continúa despertando la llama de la curiosidad siempre que abro un libro; es decir, un espacio para soñar, crecer, vivir e imaginar.</i>
	-Primera experiencia lectora en su infancia, dentro del ámbito familiar. -Presencia de modelos lectores en el contexto familiar. -Ausencia de modelos de escritura en el contexto familiar.	<i>-Tuve una infancia marcada por la lectura, así que cualquier libro se convertía en un buen acompañante para practicar. -Por influencia de mi madre, quien siempre se preocupó porque leyéramos bien en voz alta.</i>
	-Inicia su experiencia lectora a través de un mediador de lectura interno (la madre).	<i>En mi caso mi mamá sí nos inculcó la importancia de leer.</i>
	-Un libro provocó el enganche con la lectura.	<i>Ese primer libro, fue el que despertó en mí el interés por seguir conociendo nuevos rumbos, adentrarme en contextos inimaginables y emocionarme por</i>

		<i>acontecimientos tan lejanos de mi vida cotidiana.</i>
	-Ninguna relación con la escritura (no la nombra ninguna vez).	<i>-Ningún comentario sobre la escritura.</i>
	-Prácticas lectoras asociadas a la obligatoriedad escolar.	<i>-En mi caso sí me gustaba lo que ponían a leer en el cole, incluso leía los libros más de una vez. Solamente recuerdo uno que no pude “digerir”: La Vorágine, de ahí en fuera todos me gustaron. -Este goce llegaría después, durante la etapa escolar, cuando en una tarde, al terminar el primer libro que marcó mi vida de lectora, me di cuenta de que había logrado envolverme en la aventura de leer, experimentar sentimientos de nostalgia e identificarme con los personajes; disfrutar la lectura y lo que esta me ofrecía.</i>

Tabla 1. Precisiones iniciales. Experiencias personales de lectura y escritura.

Las experiencias de Karito con la lectura inician en su infancia dentro del ámbito familiar. Su primera experiencia lectora se da de la mano de su madre, quien desde pequeña la incentivaba para que leyera en voz alta. Pero no es hasta la etapa escolar que reconoce sentir ‘gozo’ por la lectura. Karito desarrolla una relación afectiva con la lectura “me di cuenta de que había logrado envolverme en la aventura de leer, experimentar sentimientos de nostalgia e identificarme con los personajes; disfrutar la lectura y lo que esta me ofrecía”; y adquiere el gusto por leer en el hogar y en la obligatoriedad escolar. Asimismo, parece que el principal mediador entre Karito y la lectura ha sido el libro. La participante lo valora como *un espacio para soñar, crecer, vivir e imaginar*; y afirma “No sé cómo describir el sentimiento que un buen libro puede despertar en un lector. Afortunadamente, ese sentimiento llegó a mí en el momento justo y continúa despertando la llama de la curiosidad”.

Por otra parte, Karito no hace referencia a ninguna experiencia negativa con la lectura y la escritura en la etapa escolar y no menciona tampoco la etapa de la secundaria, no obstante, comienza a proyectar su actuación profesional a partir de la propia vivencia como lectora, indicando: *Perdemos de vista el principal objetivo de la lectura, que debería ser el disfrute y nos enfocamos en aspectos de análisis para cumplir con el programa o nos limitamos a la lista de lecturas que estos nos plantean, aunque en ocasiones sean poco acordes con los intereses de los estudiantes. Como*

consecuencia de esto sucede lo que plantea Nani, que los libros que nos apasionan no llegan a nosotros por medio del sistema educativo.

Desde esta proyección, Karito considera que uno de sus propósitos, guiado por su experiencia personal con la lectura, es acompañar a los estudiantes en ese *viaje literario*, como ella lo llama y señala: *Siempre que veo a uno de mis estudiantes con un libro (de los que no plantea el programa) intento preguntarle de qué se trata y por qué le gusta y después ellos mismos llegan a contarme de algo que leyeron o de algún final que los asombró.* Con respecto a la escritura, la participante no describe ninguna experiencia con ella, no la nombra ninguna vez durante su trayectoria.

De esta manera, se pueden identificar dos ideas o conceptos espontáneos de Karito: su relación afectiva con la lectura y la convicción, construida desde su experiencia escolar, de que es el profesor el encargado de lograr que a los estudiantes les guste la lectura. Al respecto señala: “De ahí que tenemos una gran tarea para cambiar esto [prácticas tradicionales] y plantear actividades que generen ese amor y disfrute a la lectura”.

Participante B Karito	Conceptos personales de lectura y escritura ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir?	Intervención textual de la participante
	-Conceptualización de la literatura como experiencia de placer y disfrute.	- <i>Yo definiría leer primero como una pasión y un espacio para imaginar. Considero que va más allá de descifrar palabras y que su riqueza radica principalmente en que nos permite transportarnos a espacios que de otras formas no imaginaríamos.</i> - <i>Pienso en la lectura como un liberarse de las cargas del día a día, un espacio de reflexión que nos permite abrir nuestra mente a posibilidades que van más allá de lo racional.</i>
	-Comprende la escritura como un medio para expresarse, liberarse y limpiarse (Terapéutico).	- <i>Considero que escribir es también un medio para liberarse, para expresar lo que muchas veces no nos atrevemos a decir.</i> - <i>Pienso en la escritura como una catarsis que nos permite “desenredar” la mente y limpiarnos por dentro.</i>

Tabla 2. Precisiones iniciales. Conceptos personales de lectura y escritura.

La participante define el acto de leer como algo que va más allá de descifrar palabras, para ella es una *pasión* y un *espacio para imaginar, reflexionar, abrir la mente a posibilidades y transportarse de otras formas*. Del mismo modo, define la escritura como medio para *liberarse, expresar, desenredar la mente y limpiarse por dentro*. Estas definiciones de carácter casi etéreo representan las formas en que Karito concibe ambas prácticas. Como se observa, las definiciones carecen de saberes académicos y didácticos, parten del espacio íntimo y personal. Esta forma de entenderlas parece afianzar una idea expuesta por Michèle Petit (2008): “Los libros no solo sirven para leerse” (p. 33). Leer no solo es sed de cultura es algo que se conecta con hilos personales. Ahora bien, veremos en su semiogénesis de qué manera gestiona esta creencia inicial con su quehacer didáctico.

Participante B Karito	Tendencias en las prácticas de enseñanza de la lectura y de la escritura ¿Cómo se enseña en secundaria la escritura y la lectura?	Intervención textual de la participante
	-Enseñanza poco o nada significativa de ambas prácticas.	<i>Se enseñan como procesos mecánicos, en los que el disfrute y la expresión quedan de lado, para centrarse en el estudio de reglas y estructuras que se memorizan para un examen, se olvidan y nunca se aplican.</i>
	-Evaluación tradicional centrada en el resultado o la nota.	-Una de las mayores problemáticas en relación con la lectura y escritura en Costa Rica son los procesos de evaluación que se deben llevar a cabo. -como castigos para aquellos estudiantes que no siguen las reglas: “si se sigue portando así lo voy a poner a hacer una redacción”, de manera que se ha ligado también la escritura con una especie de amenaza, que va a generar aburrimiento y cansancio en el estudiante.
	-Ausencia de prácticas didácticas de lectura significativas.	<i>El problema es que los estudiantes no terminan ni disfrutando el acto de leer, ni comprendiendo lo que leen, pues no se lee por gusto, sino por obligación.</i>

	-Expone preocupaciones y necesidad de cambio.	-Escribir requiere práctica, escribir y reescribir para ir mejorando. Sin embargo, esto no sucede, porque normalmente los docentes no se toman el tiempo de, al menos, revisar lo que escriben sus estudiantes. -Tenemos un reto en estas áreas y es repensar lo que estamos haciendo y para qué lo hacemos, con el objetivo de generar un cambio positivo.
--	---	--

Tabla 3. Precisiones iniciales. Tendencias de enseñanza de la lectura y la escritura.

Como se observa en el cuadro anterior, Karito considera que en el sistema educativo costarricense, la enseñanza de la lectura y de la escritura es poco significativa y que se conciben como procesos mecánicos centrados en reglas y estructuras que se memorizan para un examen y se olvidan. Su discurso, de forma reiterada, enmarca a la evaluación como el principal obstáculo para que los estudiantes adquieran el gusto por leer y por escribir; al mismo tiempo, atribuye al docente parte de la responsabilidad al indicar que en ocasiones utiliza como *castigos* la redacción y el examen. También, parece comprender esta posición del docente porque para ella, él cede a las presiones del sistema y una de ellas es preparar a los estudiantes para los exámenes de bachillerato. Como consecuencia, los estudiantes se aburren, leen y escriben por obligación. Finalmente, Karito señala que ante este panorama los docentes tienen un reto y es repensar lo que hacen, para qué lo hacen y generar un cambio positivo. En suma, para la docente, los estudiantes no logran interesarse por la escritura y la lectura porque hay una evaluación y un plan de estudios que no permiten desarrollar el gusto por ambas prácticas y el profesor contribuye a ese desinterés a través de mediaciones poco flexibles apegadas a una presión de carácter evaluativo.

Participante B Karito	Mediaciones didácticas para enseñar la lectura y la escritura ¿Qué hace usted con la lectura y con la escritura en el aula?	Intervención textual de la participante
	-Trabajar las lecturas cortas en clase y las extensas en casa, de forma individual.	<i>Los textos cortos se leen en el aula, me gusta porque además de asegurarme de que los estudiantes tienen un acercamiento al texto se ejercita al mismo tiempo la lectura en voz alta.</i>
	-Proceso de enseñanza centrado en la docente mediante metodología	<i>Mientras se lee voy haciendo esquemas en la pizarra o extrayendo información importante y aclarando dudas para aquellos</i>

	<p>tradicional.</p> <p>Lectura: Se lee en el aula, se hacen pausas, se verifica la comprensión, se hacen preguntas de control, se aclaran dudas, se realizan actividades (mapas mentales, panfletos, carteles, se comparte con el grupo). Genera espacios de lectura y escritura obligatoria guiada, a veces, de lectura y escritura libre.</p> <p>Escritura: Genera espacios de producción de textos escritos. Los estudiantes redactan y la docente revisa. Mediación centrada en la corrección.</p> <p>-Enseña desde intervenciones guiadas.</p>	<p><i>que se quedan perdidillos. Trato de no centrarme en aspectos estructurales que no aportan mucho al análisis.</i></p> <p><i>Al final de la lectura trabajo en primer lugar la comprensión literal del texto, por medio de juegos o dinámicas. Después, también realizo actividades en las que ellos representen aspectos o temáticas de los textos trabajados: mapas mentales, panfletos, carteles, entre otros y al final esto se comparte con el resto del grupo.</i></p> <p><i>Creo que mis estudiantes me identifican como la profe necia que todo lo corrige y que les insiste todo el tiempo para que escriban bien. En la mayoría de los temas incorporo producción escrita y me tomo el tiempo para revisar lo que cada estudiante escribe, aunque en ocasiones resulte muy agotador. Trabajo tanto temáticas libres, así como opiniones, críticas, cuentos, es decir, todo lo que pueda incorporar.</i></p>
--	---	---

Tabla 4. Precisiones iniciales. Mediaciones para enseñar la lectura y la escritura.

Las prácticas didácticas que describe Karito, para enseñar lectura y escritura en el aula son contrapuestas a su creencia acerca de qué componentes (*gusto, placer*) debe aportar esa enseñanza. Su metodología de trabajo es tradicional y muestra su papel protagónico en la dinámica de clase: *Mientras se lee voy haciendo esquemas²⁶ en la pizarra o extrayendo información importante y aclarando dudas para aquellos que se quedan perdidillos. Trato de no centrarme en aspectos estructurales que no aportan mucho al análisis (...), al final de la lectura trabajo en primer lugar la comprensión (...) realizo actividades en las que ellos representen aspectos o temáticas de los textos trabajados.*

De esta manera, la contradicción reaparece, Karito practica una enseñanza de la que parece tomar distancia en su discurso (porque admite que no es la adecuada), pero finalmente es la que ejerce día a día, en el aula. Es probable, como lo veremos en su semiogénesis, que Karito no se sienta cómoda con esta contradicción, de hecho admite tener un *dilema*. Además, parece ser consciente de su necesidad de control en las tareas de enseñanza y percibe esta situación a través de sus estudiantes: “Creo que mis

²⁶ Estas expresiones en negrita son para resaltar *la inscripción del yo* en las actividades.

estudiantes me identifican como la profe necia que todo lo corrige y que les insiste todo el tiempo para que escriban bien”.

Participante B Karito	Sueño comunitario	Intervención textual de la participante
	<p>¿Cómo le gustaría que fueran las clases de escritura y de lectura?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Practicar una evaluación alternativa. -Cambio del rol del profesor en el aula. -Cambio del rol del estudiante en el aula. -Programaciones flexibles para vincular y trabajar juntas las prácticas de lectura y escritura. 	<p><i>-Que el aula se convierta en un espacio en el que los estudiantes se sientan en libertad de externar sus opiniones, de expresarse y de hacerlo por medio de la literatura, así como de sus escritos.</i></p> <p><i>-Sueño con una clase donde no haya límites en cuanto a creatividad y expresión.</i></p> <p><i>-Sueño también con un sistema más flexible, que no ponga límites en la evaluación y en la cantidad de contenidos que se deben abarcar.</i></p>
	<p>¿Que se requiere para enseñar-aprender, desde un enfoque sociocultural, la lectura y la escritura en el aula?</p> <p><i>Inputs teóricos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Los procesos de escritura deben centrarse hacia la práctica y utilidad en la vida cotidiana. -Expone preocupaciones: -Número de estudiantes por clases. -Escasez de materiales -Falta de interés de los estudiantes -Vacíos en las prácticas didácticas o de mediación. -Conceptualización de la literatura como arte. 	<p><i>-Los procesos de escritura que se llevan a cabo en nuestro sistema educativo deben ser replanteados hacia la práctica y la utilidad que se les pueda dar en la vida cotidiana. ¿Cómo hacerlo? pensando en un contexto como el costarricense, en el que tenemos grupos de 25 a 30 estudiantes y en la mayoría de los casos con limitaciones en cuanto a materiales.</i></p> <p><i>-En relación con los motivos o sentido de la escritura, quisiera saber cómo hacerlo, puesto que he visto casos de estudiantes que muestran un interés personal por mejorar, entonces hacen las correcciones y ponen atención a lo que están escribiendo para mejorar y lo logran, pero en el caso de aquellos que simplemente no quieren o no les interesa mejorar, cómo lograrlo, ya que en los procesos de escritura, para mí, es primordial que la persona desee desarrollar su competencia, sino se convierte en un acto mecánico.</i></p> <p><i>-En cuanto a la lectura, creo que la mayoría hemos sido cuestionados acerca de la utilidad de leer textos literarios y en mi mente he luchado desde hace mucho tiempo con un dilema, pues si consideramos la literatura como un arte, que puede o no ser disfrutado por una persona, por qué obligamos a nuestros estudiantes a leer literatura y peor aún a limitarlos a leer ciertos textos. Me parece que es como si me pusieran frente a una pintura y me obligaran a que me gustara y para empeorarlo a darle</i></p>

		<i>una interpretación que no es la que yo le quiero dar, que es lo que muchas veces sucede con los textos literarios.</i>
	<p>¿Qué cosas concretas cree usted que podría modificar o reemplazar para empezar a practicar otras?</p> <p>-Desarrollar la criticidad en los estudiantes.</p> <p>-Apreciar la calidad literaria como vehículo para el desarrollo de la criticidad y la observación de ciertos elementos como la técnica, la construcción de imágenes, el lenguaje.</p> <p>-Apertura del profesor en cuanto a selección de textos y diversidad de interpretaciones.</p> <p>-No darles mi interpretación del texto. Profesor como guía para recomendar textos y para que los estudiantes encuentren sus propias interpretaciones.</p>	<p><i>-Desarrollar en los estudiantes la criticidad, que dejen de ser reproductores de conocimiento y que se apropien de lo que leen y que puedan expresarse adecuadamente.</i></p> <p><i>-Apreciar la calidad literaria”, pues muchas veces los estudiantes sí leen, sin embargo, considero que es importante ayudarlos en este aspecto, no porque lo que leen sea bueno o malo, sino como vehículo para el desarrollo de la criticidad y la observación de ciertos elementos como la técnica, la construcción de imágenes, el lenguaje; al mismo tiempo que pierden el miedo de leer los clásicos por considerarlos demasiado complicados o difíciles de comprender.</i></p> <p><i>-En relación con el papel del docente en la enseñanza de la lectura, es la apertura que se debería mostrar al llevar a cabo este proceso, tanto en la elección de textos, como en su interpretación, aunque se corra el riesgo de que las elecciones no sean las más “adecuadas”, ni de que las interpretaciones sean las “correctas”. Por lo tanto, el docente debe actuar como guía, recomendar textos y ayudar a los estudiantes con las interpretaciones, no para que lleguen a las mismas conclusiones que el docente, sino para que la interpretación esté sujeta al texto.</i></p> <p><i>-Personalmente, considero que algo que debo cambiar es trabajar más la comprensión literal y la interpretación que puedan hacer los estudiantes, en lugar de darles mi interpretación, aunque en la mayoría de ocasiones esto sucede por falta de tiempo. Sin embargo, considero que es una práctica que puedo modificar.</i></p>

Tabla 5. Precisiones iniciales. Aportaciones al sueño comunitario.

Las aportaciones de Karito al sueño comunitario van encaminadas al cambio de rol del docente y del estudiante, que el programa de estudios sea más flexible, que la lectura y la escritura tengan relación con la vida, además de la relevancia de practicar una evaluación alternativa. Al preguntar acerca de los requerimientos para una enseñanza de la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural, la participante no menciona saberes teóricos o didácticos sino que expone diversas tensiones que le genera

el sistema educativo, por ejemplo, el número de estudiantes por clase, la escasez de materiales, la falta de interés de los estudiantes y los vacíos en las prácticas didácticas o de mediación: *Los procesos de escritura que se llevan a cabo en nuestro sistema educativo deben ser replanteados hacia la práctica y la utilidad que se les pueda dar en la vida cotidiana. ¿Cómo hacerlo, pensando en un contexto como el costarricense, en el que tenemos grupos de 25 a 30 estudiantes?; En relación con los motivos o sentido de la escritura, quisiera saber cómo hacerlo, puesto que he visto casos de estudiantes que muestran un interés personal por mejorar pero en el caso de aquellos que simplemente no quieren o no les interesa mejorar, cómo lograrlo.*

En esta línea, Karito expone una necesidad de conocimiento en cuanto a situaciones del sistema y de la enseñanza que aún no sabe cómo abordar y aparece un aspecto de especial interés, durante su intervención, y es el cuestionamiento que se hace del objeto de estudio (la literatura) unido al quehacer docente (la enseñanza): “Si la literatura es arte, cómo pedimos a los estudiantes que la valoren de la misma manera y además que tengan nuestras mismas aficiones”: *En mi mente he luchado desde hace mucho tiempo con un dilema, pues si consideramos la literatura como un arte, que puede o no ser disfrutado por una persona, por qué obligamos a nuestros estudiantes a leer literatura y peor aún a limitarlos a leer ciertos textos. Me parece que es como si me pusieran frente a una pintura y me obligaran a que me gustara y para empeorarlo a darle una interpretación que no es la que yo le quiero dar, que es lo que muchas veces sucede con los textos literarios.*

Esta verbalización, pone de manifiesto una contradicción profunda de Karito en cuanto a su concepción de literatura como arte que entra en conflicto con su mediación de enseñanza de la lectura en el aula, y que también se hace evidente al preguntarle qué cosas concretas cree que podría modificar o reemplazar para empezar a practicar otras, a lo que Karito responde: “No darles mi interpretación del texto [se refiere a los estudiantes]. Ser profesor como guía para recomendar textos y para que los estudiantes encuentren sus propias interpretaciones”. Por otra parte, considera que podría incentivar el aprecio por la calidad literaria como vehículo para el desarrollo de la criticidad y la observación de ciertos elementos como la técnica, la construcción de imágenes, el lenguaje.

3.2.1 Semiogénesis de Participante B: Karito

La semiogénesis de Karito se compone de tres cadenas reflexivas con sus respectivas tesis, antítesis y síntesis. La primera cadena tiene como tesis la definición de lectura y de escritura que comparte la participante; la segunda, tiene como tesis un *dilema*, expresado así por Karito, y la tercera cadena se centra en el rol del profesor. A continuación, la primera cadena reflexiva:

<p>Tesis 1</p> <p>La lectura y la escritura es disfrutar, imaginar, expresar, liberarse.</p>
<p>Antítesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes no disfrutaban la lectura y la escritura debido a la evaluación que se practica, y a un plan de estudios rígido. 2. Lamentablemente muchas veces como docentes perdemos de vista el principal objetivo de la lectura, que debería ser el disfrute y nos enfocamos en aspectos de análisis para cumplir con el programa o nos limitamos a la lista de lecturas que estos nos plantean, aunque en ocasiones sean poco acordes con los intereses de los estudiantes. 3. Traté de no enfocarme en la evaluación, pero sí me vi obligada a decirles que si no trabajaban, el puntaje no iba a ser el mismo para todos. Pues lastimosamente debía abarcar la materia para el examen.
<p>Síntesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Una manera en que esto se puede evitar es llevando a cabo procesos evaluativos que se enfoquen más en lo formativo y en el proceso en sí que en el resultado. 2. Considero que sería genial poder utilizar otras formas de evaluación alternativas que vayan de la mano del proceso. Este sistema por medio de tablas de cotejo, rúbricas, auto y coevaluación proporciona un aporte para este cambio que estamos buscando.
<p>Movimiento transformativo</p> <p>Durante las actividades de experimentación, la participante descubre otras posibilidades de evaluación. No obstante, vuelve a utilizar la evaluación- aunque sea alternativa-, como mecanismo de control para que sus estudiantes trabajen.</p>

Tabla 1. Cadena de reflexión 1 Karito.

Como señalábamos en el apartado anterior, la concepción de Karito acerca de la lectura y la escritura como espacios para *disfrutar, imaginar y liberarse* contrasta con tres antítesis que se desprenden de sus intervenciones: la primera es que los estudiantes no disfrutaban la lectura y la escritura debido a la evaluación que se practica y a un plan de estudios rígido. En la segunda antítesis, atribuye parte de esta responsabilidad a los docentes –dentro de los que ella se incluye–, que preocupados por cumplir el programa de estudios olvidan el objetivo que ella cree debe tener la lectura: disfrutar; y la tercera antítesis se desprende de la última actividad de experimentación en el aula *¿Es la misma noticia?* En esta actividad, la participante señala que trató de no enfocarse en la

evaluación, pero finalmente se vio obligada “a decirles a los estudiantes que si no trabajaban, el puntaje no iba a ser el mismo para todos”.

En este punto, es importante señalar que los cuatro docentes de la comunidad virtual, al diseñar las actividades de experimentación de aula, también crearon sus propios instrumentos de evaluación. Karito, considera que al enfocar la evaluación desde el proceso y no desde el resultado le aportó beneficios y que estos podrían contribuir al cambio que buscan como comunidad. No obstante, en la última actividad de experimentación, la participante vuelve a utilizar la evaluación –aunque sea alternativa–, como mecanismo de control para que sus estudiantes trabajen.

En este contexto, puede observarse que la docente concibe que los obstáculos que imposibilitan generar espacios en que la escritura y la lectura se disfruten (su creencia inicial), provienen del sistema educativo, incluidos los profesores con una forma tradicional de enseñanza.

Tesis 2
He luchado hace tiempo con un dilema, si consideramos que la literatura es un arte que puede o no ser disfrutado por una persona, por qué obligamos a nuestros estudiantes a leer literatura y peor aún a limitarlos a leer ciertos textos.
Antítesis
1. Hay algo que debo cambiar, tratar de no darles mi interpretación [se refiere al texto literario] a los estudiantes, y abrirme a considerar textos propuestos por ellos.
Síntesis
1. Considero que estoy en un proceso de crecimiento, en el que debo mejorar aspectos como la autorregulación de los estudiantes, en los procesos de escritura, así como estrategias didácticas de lectura que propicien un acercamiento más ameno y diferente a los textos.
Movimiento Transformativo
Desde la antítesis, la participante cuestiona la forma en que gestiona la enseñanza y admite que debe darse un cambio. Considera que está en un proceso de crecimiento.

Tabla 2. Cadena de reflexión 2 Karito.

En esta cadena reflexiva, Karito plantea un conflicto entre su concepción personal de lo que es la literatura y cómo le indica el sistema que debe ser su enseñanza. Atribuye a la literatura una cualidad artística y estética pero se enfrenta a que debe concretarla en su programación escolar, al no encontrar espacios para desarrollar esas cualidades que atribuye a la literatura, surge el dilema: ¿La enseño como la concibo o la enseño como deriva de las diversas tradiciones pedagógicas? En este punto, su idea de la literatura como arte adquiere un carácter evanescente en medio de una realidad de

programación que no le permite desarrollarla. Por lo tanto, la participante decide desplazarse hacia metodologías cuya funcionalidad y utilidad son mayores porque le brindan control de las actividades, cumplimiento de los objetivos y resultados favorables en la evaluación. No obstante, la decisión asumida por Karito parece no aplacar su dilema, es consciente de él y lo confirma su antítesis: “Hay algo que debo cambiar, tratar de no darles mi interpretación, abrirme a considerar textos propuestos por ellos”. Asimismo, considera que se encuentra en un proceso de crecimiento, en el que debe mejorar los procesos de escritura, así como las estrategias didácticas de lectura. Este proceso de crecimiento que menciona podría ser el primer paso en la ruta del cambio. De esta manera, el movimiento transformativo de Karito se visualiza en que ella se cuestiona la forma en que gestiona la enseñanza y en admitir que debe darse un cambio. Este panorama de la participante pone de manifiesto que las creencias docentes sobre la lectura (en el caso de Karito, la literatura) y la escritura son decisivas para su enseñanza en el aula. Ahora bien, cuando el docente intenta proveer a su enseñanza desde su creencia inicial y esta tropieza con un mundo de programación que no contempla esa creencia inicial, el docente puede optar por varios caminos: uno es defender y transmitir su creencia inicial en la enseñanza aunque implique contradicción, otro es continuar la enseñanza desde una pedagogía tradicional, que también le puede generar contradicción (como en el caso de Karito) y otro sería establecer *puentes simbióticos* entre esas creencias personales con conocimiento didáctico y la realidad de aula. Es decir, plantearse la diferenciación entre enseñar literatura o enseñar a leer literatura. Esta diferenciación no es posible si los docentes pasan de sus conceptos espontáneos de enseñanza a la práctica misma, sin el bagaje didáctico necesario, el cual se adquiere en un primer momento en la formación universitaria pero luego, debe gestionarse mientras los docentes interpretan lo que experimentan y construyen conocimiento de esas experiencias.

Tesis 3
Un mayor reto para mí es cambiar el rol que he ejercido y dejar el protagonismo en manos de mis estudiantes.
<p>Antítesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Me sorprendió lo rápido que se pusieron de acuerdo para generar una idea. 2. No suelo hacer actividades en las que ellos deban levantarse y moverse. 3. Es indispensable el papel del docente como corrector de estilo en la producción textual. 4. Que el docente siempre debe guiar la lectura que realizan los estudiantes, no en cuanto a interpretación, sino en comprensión.

<p>5. Me continúa generando inquietud el tratar de generar un cambio en los roles de los participantes y en los procesos educativos, pero continuar con una evaluación tradicional.</p>
<p>Síntesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En mi caso sí significó un cambio de rol, incluso en un momento me hice a un lado para que ellos se pusieran de acuerdo, por lo que fue interesante observarlos desde afuera, ver cómo trabajaban con entusiasmo en equipo y se disponían a hacer la actividad. 2. No recae toda la obligación en el docente, sino que se equilibran las tareas. 3. Porque el protagonismo debe girar en torno al estudiante, es él quien debe tener un rol activo. 4. Considero que el resultado fue positivo, porque esto me ha llevado a ver que ellos sí son capaces de autocorregirse y corregir a sus compañeros y borrar la idea de que eso es solamente responsabilidad del docente. 5. Cuando hacemos lo mismo durante un periodo podemos llegar a perder de vista el objetivo de lo que en un principio queríamos lograr. Considero que este es uno de los principales retos que como docente debo enfrentar en mi labor diaria. 6. La Comunidad de Pensamiento Mágico, me ha permitido reflexionar más sobre este proceso, acerca de mi papel en este sistema educativo, pero principalmente en mi poder para cambiar en algo, aunque sea mínimo, lo que se vive cada día en las aulas. 7. Uno siente que realmente está dando un aporte, que deja de ser del montón que se quejan por los miles de defectos que tiene el sistema y empieza a ubicarse del otro lado, de los que proponen. 8. En este nuevo rol seguiré luchando contra la ansiedad que me produce ver a los estudiantes de pie, caminando por el aula y en ocasiones haciendo ruido, pero creo que vale la pena y la recompensa es que los estudiantes vean la clase de Español como ese momento mágico del día en que pueden ser ellos mismos y liberarse también del peso que llevan en los distintos ámbitos. 9. Empezamos nosotros mismos por ser Comunidad, por establecer comunicación entre los participantes y eso, en mi caso, me permitió ser más consciente de lo difícil que es hacer trabajo colaborativo, pero también de los beneficios que aporta. Este primer paso de experimentación me permitió luego guiar también a los estudiantes en su proceso de trabajo colaborativo y creo que eso fue clave. Considero que el haber experimentado lo que era formar parte de una comunidad me permitió comprender y guiar el proceso en la conformación de comunidades en el aula y ser más empática con los estudiantes.
<p style="text-align: center;">Movimiento Transformativo</p> <p>La participante considera que los pequeños cambios en el aula podrían generar una transformación positiva. Asimismo, la experiencia vivida en la comunidad le brindó herramientas que pudo utilizar en el aula para guiar a los estudiantes en la conformación de sus comunidades. Comprende que la queja hacia el sistema es inútil y que es mejor proponer.</p>

Tabla 3. Cadena de reflexión 3 Karito.

En esta última cadena reflexiva, Karito expresa que su reto es cambiar su rol como profesora. Para ella cambiar de rol es dar protagonismo a los estudiantes. Las vivencias que describe durante la experimentación de actividades en el aula, evidencian que la docente no acostumbra realizar dinámicas de clase en las que los estudiantes se pongan de pie y se muevan: *En la clase suelen tener un rol pasivo [se refiere a sus estudiantes] en cuanto a la organización del aula en filas y todos sentados, por lo que en el momento en que se les pidió que se levantaran, empezaron a hacer preguntas.*

Sin embargo, en la actividad de *Zapatos perdidos*, Karito indica que logró cambiar de rol en tanto permitió a los estudiantes tomar acuerdos, planear sus estrategias y disfrutar de la actividad. Sin embargo, la docente señala que al asumir este rol le surgieron preocupaciones: *reacción de los estudiantes, el desorden que pudiera generar la actividad, que los estudiantes no siguieran las indicaciones, el ruido que la actividad pudiera generar, la disposición del grupo frente a la actividad*, etc. Ante estas preocupaciones, Karito indica que se sorprendió de la disposición de los estudiantes en la actividad y que al ver que estaban dispuestos y *seguirían las indicaciones de forma ordenada*, ella se sintió más cómoda y también logró disfrutar de la actividad. Encuentra utilidad en las actividades para el desarrollo de otras, destaca el rol activo de los estudiantes, destaca también la buena comunicación y el trabajo en equipo. Sin duda, puede observarse que la docente muestra apertura para que la actividad funcione pero siempre desde unos parámetros de orden y estructura que la hacen sentir tranquila, cómoda y segura, es decir, aún no logra desligarse de su antiguo rol. Un ejemplo de lo anterior son estas dos antítesis expresadas en sus intervenciones: “Es indispensable el papel del docente como corrector de estilo en la producción textual; el docente siempre debe guiar la lectura que realizan los estudiantes, no en cuanto a interpretación, sino en comprensión”. En este sentido, aunque la actividad de *Zapatos perdidos* generó una distribución distinta del espacio físico, una mayor participación por parte de los estudiantes, un cambio de rol del docente, la participante expresa: “Me continúa generando inquietud el tratar de generar un cambio en los roles de los participantes y en los procesos educativos, pero continuar con una evaluación tradicional”.

Por otra parte, conforme Karito fue avanzando en la experimentación de actividades, descubrió que en su cambio de rol, la obligación del proceso de enseñanza no recaía en su totalidad sobre ella sino que al darse una distribución de las tareas y que en ellas el estudiante participaba más, el trabajo de ambas partes se equilibraba; además indica que pudo observar que los estudiantes son capaces de autocorregirse y corregir a sus compañeros y que esta tarea no es solamente su responsabilidad.

La semiogénesis de Karito revela que los cambios no se gestan de forma inmediata, son un proceso que requiere del ensayo y la observación constante de quien los busca. Al respecto, la docente señala: *En este nuevo rol seguiré luchando contra la ansiedad que me produce ver a los estudiantes de pie, caminando por el aula y en ocasiones haciendo ruido, pero creo que vale la pena y la recompensa es que los*

estudiantes vean la clase de Español como ese momento mágico del día en que pueden ser ellos mismos.

Por último, observamos en Karito un movimiento transformativo muy revelador e interesante. Su semiogénesis demuestra que logró vivenciar un proceso mimético²⁷ fundamental al adquirir un conocimiento acerca de cómo trabajar en comunidad, durante su participación en la comunidad virtual, que luego trasladó a la práctica de aula cuando sus estudiantes iniciaban el proceso de trabajar en comunidades y desarrollar las habilidades de trabajo dialógico y colaborativo: “Considero que el haber experimentado lo que era formar parte de una comunidad me permitió comprender y guiar el proceso en la conformación de comunidades en el aula y ser más empática con los estudiantes”.

3.2.2 Capas de causalidad: Participante B: Karito

A continuación se presentan las capas de causalidad de Karito durante la experimentación de cinco actividades en el aula. Estas cadenas de eventos nos permitieron observar cómo comprende la actividad, su papel dentro de ella, las contradicciones que encontró, cómo las resolvió (capacidad de actuación) y qué nuevos entendimientos adquirió.

Actividades de experimentación de aula 1. Zapatos perdidos			
Capa Interpretativa	Capa Contradictoria	Capa Agentiva (Agency)	Nuevos entendimientos
Gracias a la buena disposición que tuvieron los estudiantes, considero que sí hubo coherencia entre lo que se propuso en el papel y la práctica, por lo que pienso que es una actividad adecuada para	En cuanto a mi rol en la actividad, al principio tenía una serie de expectativas acerca de la reacción que iban a tener los estudiantes. Me preocupaba un poco el desorden que se pudiera generar por la actividad, así como que los estudiantes siguieran las	En mi caso sí significó un cambio de rol, incluso en un momento me hice a un lado para que ellos se pusieran de acuerdo, por lo que fue interesante observarlos desde afuera, ver cómo trabajaban con entusiasmo en equipo y se disponían a	-Considero que ambos roles son necesarios, lo importante es lograr un equilibrio y poco a poco irle dando mayor protagonismo a los estudiantes.

²⁷ Stephen Billet (2016) considera que mediante actividades e interacciones cotidianas en el trabajo ocurre el aprendizaje mimético el cual no se adquiere necesariamente en escenarios educativos formales sino que “lo adquirimos cuando dedicamos continuamente tiempo para pensar y actuar conscientemente. Aprendemos como respuesta a lo que experimentamos” (Billet, 2016, p. 34).

empezar un ciclo lectivo. Si tuviera que cambiar algo sería el nivel de dificultad, pues lo hicieron rápidamente y no constituyó un reto muy grande.	indicaciones, principalmente, porque no suelo hacer actividades en las que ellos deban levantarse y moverse. Por lo tanto, el ruido que podían llegar a hacer para acomodarse y ponerse de acuerdo resultaba un elemento preocupante para mí, así como la disposición que el grupo fuera a mostrar, pues me preguntaba si se iban a sentir cómodos, si iban a querer participar de la actividad, si su reacción sería positiva o negativa.	hacer la actividad.	
---	--	---------------------	--

2. Nuestra Alianza

Capa Interpretativa	Capa Contradictoria	Capa Agentiva (Agency)	Nuevos Entendimientos
Todo transcurrió bien durante el desarrollo de la actividad, hasta que llegó el momento de organizar los grupos, pues ya todos se conocen, por lo que al momento de agruparse intentaron hacerlo como lo hacen siempre, por lo que repetí la instrucción y se organizaron como les había indicado.	-Sin embargo, a partir de esta actividad me surgió la duda de qué pasa si los estudiantes que conforman el grupo no se llevan bien entre ellos o si en algún momento en el grupo se desarrolla un conflicto ¿se vuelven a hacer los grupos?, ¿se hacen cambios? Esto porque entre los adolescentes, al no obtener el resultado esperado se pueden generar conflictos que, posiblemente, no serían manejados de una forma madura.	-Considero que funcionaría mejor con estudiantes que no se conocen.	-Esta fue una actividad que resultó interesante para los estudiantes, porque conocieron un poco más de sus compañeros, se dieron cuenta de que compartían gustos con quienes no se imaginaban.

3. Torre de Pisa

Capa Interpretativa	Capa Contradictoria	Capa Agentiva (Agency)	Nuevos Entendimientos
Considero que es una actividad apta para desarrollar el trabajo en equipo y la asignación de roles dentro de un	Considero que si a la hora de asignar trabajos pudiéramos lograr ese entusiasmo y dedicación la calidad de trabajos entregados	Ellos fueron los protagonistas, yo solamente me dediqué a observar lo que hacían, el proceso de verlos	-En cuanto a la comunicación que se dio entre los estudiantes me sorprendió lo rápido que se pusieron de acuerdo para generar una idea y

grupo, así como para identificar la presencia de líderes dentro de una grupo y desarrollar el rol activo de los estudiantes en clase.	sería mucho mejor, definitivamente fue algo que me puso a pensar acerca de este nuevo reto.	trabajar como hormiguitas para lograr el resultado esperado.	armar la torre. -Considero que en esta actividad se demostró y se puso en práctica el trabajo colaborativo, pues observé a muchachos que en otros momentos son más dispersos o tímidos, tomar la iniciativa e incluso dirigir a sus compañeros. -Los estudiantes son muy participativos y les gusta mucho hablar, por lo que en la reflexión comentaron que les había parecido una actividad entretenida y comprendieron el objetivo principal que era practicar el trabajo colaborativo.
---	---	--	---

4. Teen Music Awards

Capa Interpretativa	Capa Contradictoria	Capa Agentiva (Agency)	Nuevos Entendimientos
Al principio no sabían cómo empezar y escuchaban la canción una y otra vez, al final lograron despertar la musa que llevan dentro y componer canciones muy interesantes. En este proceso participé más que todo como observadora, ya que ellos, una vez decididos, empezaron a generar y producir ideas.	Me continúa generando inquietud el tratar de generar un cambio en los roles de los participantes y en los procesos educativos, pero continuar con una evaluación tradicional. Esto lo he observado también en los estudiantes, pues en esta y otras actividades ellos piensan más en la conclusión del proceso en un examen escrito y no tanto en el proceso.	Para esta actividad los estudiantes se mostraron extrañados, ya que no les dije para qué iban a escoger un tema y una canción, sino que solamente les pedí que apuntaran en un papel ambas cosas. Esto generó un ambiente de suspenso y curiosidad, pues me preguntaban continuamente qué íbamos a hacer, además, esta reacción permitió que los estudiantes se mostraran atentos y dispuestos a trabajar, pues ya querían saber qué se iba a hacer. - En este momento tuve un inconveniente con un estudiante, ya que se mostró indispuerto a trabajar y no	Me llamó mucho la atención ver a estudiantes que en ocasiones me cuesta que se interesen en la materia metidos en la actividad, aportando ideas e incluso algunos al final me cantaron la canción que habían hecho, con lo cual aprendí la importancia que tiene la música para ellos y que es un texto que me podría servir mucho para otras actividades. - Me pareció muy interesante que los estudiantes asumieron un rol activo. - Considero que sería genial poder utilizar otras formas de evaluación alternativas que vayan de la mano del proceso. No obstante, este sistema por medio de tablas de cotejo, rúbricas, auto y coevaluación proporciona un aporte para este cambio que estamos buscando.

		<p>encontraba el sentido de realizar la actividad, por lo que hablé con él e intenté resaltar sus capacidades y su creatividad, así como la importancia de producir otros tipos de texto, no solamente las típicas redacciones. Esto resultó positivo, pues el estudiante participó en la actividad y colaboró con el grupo.</p>	
5. ¿Es la misma noticia?			
Capa Interpretativa	Capa Contradictoria	Capa Agentiva (Agency)	Nuevos Entendimientos
<p>- En esta actividad me llamó la atención que los estudiantes asumen un rol más dependiente cuando se trata de lectura. Observé que cuando se trata de escritura, les asigno la tarea y ellos trabajan de manera más independiente.</p>	<p>-Traté de no enfocarme en la evaluación, pero sí me vi obligada a decirles que si no trabajaban el puntaje no iba a ser el mismo para todos. -En este caso tuve que resistirme a no hacer lo que hago siempre (responder a la pregunta y de cierta manera guiarles la lectura), sino que les dije que buscaran entre todos la respuesta, a través de lo que decía el cuento. -Al final de manera general hice un repaso por lo más importante del cuento para cerciorarme de que habían entendido, pero no lo hice a partir del aporte de los estudiantes, quienes me fueron contando poco a poco lo que leyeron. -Uno de los aspectos que no coincidió entre la propuesta y la puesta en práctica fue el tiempo. Además, en</p>	<p>-En cuanto al primer grupo, en el que no todos trabajaron igual, sí tuve que intervenir y hablar con los estudiantes acerca de la importancia del aporte de cada uno para llevar a cabo la tarea. - Con los que no se llevaban muy bien les dije que en otro momento se podrían hacer cambios, pero por esta vez deberían trabajar en ese grupo. A pesar de que al principio estaban indispuestos luego empezaron a conversar más y a hacer la actividad.</p>	<p>- Esto al menos me demostró que han ido definiendo sus gustos literarios y son capaces de comparar los estilos de los autores y expresar si alguno les gusta o no. - Me llamaron la atención las múltiples formas que los estudiantes utilizan para asignar los roles de trabajo. Algunos lo hicieron a partir de las habilidades de los compañeros. -Los estudiantes se divirtieron intentando reproducir el tono de una noticia. Fue curioso verlos utilizando estructuras y fórmulas de un tipo de discurso que no suelen utilizar, pero demostraron que sí lo conocen.</p>

	mi caso les pedí la versión final de la noticia en computadora, pues ya no podía dedicar más tiempo a esta actividad.		
--	---	--	--

Tabla. Capas de causalidad: Karito

La primera actividad realizada, *Zapatos perdidos*, es interpretada por la participante como una actividad adecuada para iniciar el curso lectivo y destaca la buena actitud de sus alumnos. También dice sentir inseguridad cuando observa a sus estudiantes ponerse de pie y moverse, posiblemente esa inseguridad es generada por la falta de conocimiento acerca de la forma de comportarse de los alumnos en actividades participativas. Parece que esta nueva organización y dinámica de clase es poco conocida por ambos (docente-estudiantes) porque Karito no sabe en un inicio cómo reaccionarán sus estudiantes al realizar una actividad de este tipo y los estudiantes se muestran sorprendidos y curiosos. Durante la actividad Karito se percata del buen desarrollo de la dinámica y la acción agentiva a la que recurre es observar a sus alumnos trabajar. Al final rescata que se debe ir cediendo poco a poco el protagonismo al estudiante, no sin antes decir que ambos roles (docente y estudiante) son necesarios y que debe existir un equilibrio entre ambos. Es probable que dar el protagonismo al estudiante sea un concepto adquirido en el trabajo de la Comunidad de Pensamiento Mágico y con el que Karito todavía lucha por internalizar.

Por otra parte, en la actividad *Nuestra Alianza*, la docente se encuentra que sus estudiantes no se agrupan por afinidades para el trabajo cooperativo sino por grupos de amigos. De esta manera, decide tomar el control de la situación y hace que sus estudiantes se agrupen como ella les indicó. Karito se cuestiona si no sería mejor agruparlos por amistad para que no se generen conflictos de enemistad o diferencias de opinión; en este debate se evidencia que a la docente se le dificulta delegar en sus estudiantes tareas y confiar en que ellos puedan desarrollarlas con mayor independencia. No se rescata nada más relevante en cuanto a capacidad de actuación que una sugerencia para mejorar la actividad, la cual es que los estudiantes no se conozcan de antemano, aunque al final, Karito reconoce que la actividad facilitó que los estudiantes se conocieran y se agruparan con quienes no imaginaban que podían trabajar.

Para la construcción de la *Torre de Pisa*, Karito realiza importantes descubrimientos acerca de sus estudiantes con respecto a la buena comunicación que pueden lograr entre sí, sus capacidades para trabajar en equipo y colaborar con los otros; destaca que hasta los más tímidos mostraron gran iniciativa y que la participación y motivación general fue notable. La docente realiza un cuestionamiento que la encamina a internalizar la importancia de un cambio en la dinámica de la clase: “Considero que si a la hora de asignar trabajos pudiéramos lograr ese entusiasmo y dedicación la calidad de trabajos entregados sería mucho mejor”. Karito comprende, al ver a sus estudiantes trabajar de esta manera, el verdadero potencial que existe en ellos pero, nótese que sigue centrando su atención en tareas de carácter evaluativo.

En la actividad *Teen Music Awards*, la docente desde el inicio dice haber adoptado un papel más independiente, haciéndose a un lado, observando y dejando a sus estudiantes trabajar. Durante la actividad continúa cuestionándose cómo es posible realizar un cambio en los roles de los actores implicados en el proceso, si siempre hay que evaluar como lo plantea el sistema, de forma sumativa. Manifiesta que sus alumnos muestran cierta preocupación acerca de si se les realizará al final un examen escrito y no logran concentrarse en el proceso. Esta tensión es recurrente en su discurso y en su quehacer, considera que los problemas intrínsecos del sistema educativo (la evaluación, específicamente) le impiden realizar cambios, aunque ha empezado a gestionar algunos como el cambio de rol y creer en las potencialidades de sus estudiantes. El proceso de apropiación de los conocimientos que ha adquirido hasta el momento acerca de ella y de sus alumnos aún deberá pasar por varias fases de ensayo hasta que pueda incorporarlas a su práctica para mejorar.

Finalmente, en la actividad *¿Es la misma noticia?* Karito señala que al trabajar con la lectura los estudiantes se vuelven más dependientes de las respuestas que ella les pueda brindar. La docente intenta no ejercer su rol de profesora que da todas las respuestas a sus alumnos, les guía e intenta que los estudiantes resuelvan sus inquietudes. No sucede lo mismo con la evaluación, porque la utiliza como mecanismo de control más que como conocimiento útil para valorar los avances de sus estudiantes. De esto último se desprende la pervivencia que Karito atribuye a la evaluación como factor determinante para que las cosas cambien. No obstante, aún no se percata de que aunque se practique una evaluación tradicional o alternativa, la pauta la da quién hace uso de ella y cómo lo hace.

3.2.3 Discusión de Participante B: Karito

Las primeras experiencias de lectura que Karito recuerda ocurren en su infancia dentro del ámbito familiar y posteriormente, en el escolar, donde aumenta su interés por los libros y la lectura. De la mano de su madre y del libro, Karito desarrolla una relación *afectiva-emotiva* con la literatura. Considera que no hay personas a las que les desagrada leer sino que aún no encuentran el libro que les permita *enamorar* de esta *pasión* que para ella es la literatura. En la narrativa de su trayectoria de lectura y escritura se centra en compartir sus experiencias con la lectura pero no hace mención a ninguna experiencia con la escritura.

En un momento determinado, en este ejercicio de relatar sus experiencias personales con la lectura y la escritura, Karito empieza a hablar desde su actuación profesional indicando que en la práctica de enseñanza que ella observa y de la que participa (porque se incluye), se olvida el principal objetivo de la lectura, el cual es disfrutar y que en lugar de promover este objetivo, la enseñanza se centra en realizar análisis literarios que no se corresponden con los intereses de los estudiantes. Ya desde estas apreciaciones, se observa que Karito realiza un contraste casi inmediato entre sus creencias personales y su propia actuación docente: enseñamos algo pero no lo hacemos bien; enseñamos a leer pero no lo hacemos para disfrutar.

Esta puntualización nos lleva a examinar los conceptos personales de lectura y escritura que Karito comparte, los cuales nacen de una concepción muy personal e íntima, más que académica o didáctica de la escritura y la lectura. Karito concibe ambas prácticas como espacios para *imaginar, reflexionar, expresarse y liberarse*. De esta creencia deviene un conflicto medular que experimenta en el momento de enseñanza. La docente parece valorar y disfrutar de la lectura en su espacio personal e intenta compartir *su pasión* con los estudiantes; y desde el consenso científico (Gambrell, 1996; Powell-Brown, 2003; Petit, 2008; Daisey, 2009; Sanjuán, 2013) este entusiasmo puede ser uno de los pasos para conformar un modelo lector para los alumnos. Sin embargo, Karito se enfrenta a que su creencia y noción acerca de la lectura-literatura no encuentra acogida en el sistema educativo al que pertenece y tampoco por parte de sus estudiantes. Ante esta contradicción, Karito a través de su enseñanza no da continuidad a su creencia personal sino que decide acoplarse y apegarse a la pedagogía tradicional de enseñanza, la cual hemos descrito ampliamente en los apartados anteriores.

En este sentido, puede suceder que los alumnos vean en el discurso de Karito esta dedicación personal, el goce que expresa y que trata de transmitir por la lectura y la escritura, no así en la práctica de clase. Por ejemplo, en las actividades de experimentación ambos actores (estudiantes y profesora) se sorprenden mutuamente; los estudiantes de iniciar una dinámica de clase distinta y la docente de ver que los estudiantes responden de manera creativa e independiente.

Ahora bien, este planteamiento que surge podría indicarnos que sentir y vivir con pasión el acto de lectura, de escritura o la propia enseñanza no es suficiente, parece que no alcanza para lograr los objetivos en materia de educación literaria y de escritura. De este modo, un docente apasionado por la literatura, perfectamente puede no acordar ninguna conexión, objetivo o aprendizaje con sus estudiantes.

Sin duda, la interacción entre ambas dimensiones, la personal y la profesional en Karito, nos muestra la complejidad que representa para un docente gestionar dos planos: uno personal dotado de múltiples dimensiones como la relación afectiva con la literatura y las internalizaciones sociales de lo que debe ser la escritura, la lectura, el libro, el profesor, etc.; y el otro plano, que sería el didáctico y epistémico asociado a los saberes y conocimientos de ambas prácticas. Este carácter extremadamente complejo de la relación entre ambos planos focaliza el divorcio entre la experiencia personal del profesor y la versión escolar de lectura y escritura a la que se enfrenta. De este modo, en ocasiones, el predominio de la función pedagógica tradicional sobrepasa los esfuerzos docentes, impidiendo la emergencia de primeros contactos con la lectura y la escritura de formas más espontáneas y naturales en los alumnos.

Ante este panorama, si pensamos que la pedagogía tradicional dicta imperativamente al docente qué hacer, el caso estaría cerrado, pero es en este punto que entendemos que aunque el sistema de creencias docentes acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura suele estar muy influido, con alta resistencia al cambio y arraigado por las experiencias que se tuvieron como alumno durante los años de escolaridad y de formación profesional, es indiscutible que no funciona intentar hacerlo vulnerable (el sistema de creencias) desde explicaciones teóricas o académicas. Es en el espacio de trabajo mediante la observación, la reflexión, la práctica, los intentos, los ensayos y luego la internalización personal de aprendizajes, generados de forma individual o en el colectivo, que el docente logra transformar su práctica. En esta línea de pensamiento, Vygotsky (1986) ya señalaba que las creencias deben ser socialmente relevantes y personalmente significativas. Esta noción de *ser* y *convertirse* que tienen las creencias

como conceptualizaciones dialécticas sociales, es esencial para el proceso de internalización. Es decir, en el caso de Karito, su creencia es que la evaluación es un obstáculo para que los estudiantes adquieran el gusto por la lectura y la escritura. Esta idea es relevante socialmente y ella la expresa en un espacio de socialización de pensamiento como es la comunidad virtual. Sin embargo, cuando describe su práctica diaria de aula, admite que utiliza este tipo de evaluación sumativa y parece darle un énfasis especial al tema. Mediante las actividades de experimentación, Karito implementa una evaluación alternativa (creada por los cuatro profesores de la comunidad virtual) para evaluar a sus estudiantes. Lo que sucede es que en lugar de utilizar esta evaluación siguiendo el propósito de valorar los aprendizajes del estudiantado desde una iniciativa más formativa, reincide en el antiguo mecanismo de la evaluación como medida coercitiva para que sus alumnos trabajen.

Sin duda, Karito ha empezado a gestionar algunos cambios en cuanto a su rol como profesora, así como valorar el descubrimiento de las capacidades de sus estudiantes y aún deberá comprender los efectos del desplazamiento de una forma de hacer las cosas, por otra. Es en este punto que Vygotsky (1986) afirma que la internalización de nuevos conceptos y de nuevas maneras de hacer, dependerá del proceso que decida seguir Karito, es decir, la manera en la que decida convertir su creencia y hacerla personalmente significativa. Por lo tanto, el docente tiene la capacidad de hacer relevantes los conocimientos adquiridos para sí mismo, internalizarlos y así modificar su práctica.

Por otra parte, en la semiogénesis de Karito se evidencia un proceso de aprendizaje muy particular. Stephen Billett (2016) lo llama *aprendizaje mimético*, el cual puede adquirirse mediante actividades e interacciones cotidianas en el trabajo. Podríamos inferir que esto fue lo que sucedió con Karito, a través de su participación e interacción en la comunidad virtual de profesores, adquirió unos conocimientos y herramientas que luego trasladó a su práctica de aula cuando sus estudiantes iniciaban el proceso de trabajo en comunidades. Billett (2016) afirma que aunque existe la idea generalizada de que gran parte del aprendizaje humano surge de situaciones en las que otros dicen, enseñan, instruyen o demuestran, el aprendizaje también suele adquirirse cuando los individuos interpretan lo que experimentan y construyen conocimiento de esas experiencias. En lugar de ser un proceso de transmisión, el aprendizaje surge durante el trabajo práctico diario, más que en enseñanzas inculcadas (pp. 32-37). En esta línea, Karito expresa que el haber experimentado lo que es trabajar en una

comunidad de aprendizaje le permitió entender los procesos de sus estudiantes cuando conformaban sus comunidades, como la gestión de roles, el trabajo colaborativo, el trabajo dialógico, etc. Para Billett (2016):

La imitación no solo consiste en detenerse a observar, es un proceso cognitivo que necesita que los individuos indaguen, entiendan, reconstruyan, amplíen y completen los aspectos incompletos de lo que observan y de lo que participan basándose en lo que ya saben (p. 38).

Para Gergen (1994), citado por Billett (2016): “es como recuperar eventos del pasado e insertarlos en la inmediatez del momento actual para que lo que se está viviendo tenga sentido” (p. 38). Este aspecto pone de relieve que la imitación puede tener un papel importante si se ofrecen oportunidades de observación, de práctica repetida y de escucha para aprender y transformar prácticas. Billett (2001) lo expresa así: “simplemente estar allí”, “simplemente haciéndolo”.

De alguna manera, cuando las personas se apropian de creencias personalmente significativas logran hacer una didáctica personal y de las buenas prácticas que surjan, su campo de actuación se robustece así como los conocimientos que también pueden aportar al campo disciplinar de la didáctica. Desde esta postura, el conocimiento generado por los docentes puede hacer que podamos repensar la formación profesional en términos de crear y fortalecer puentes simbióticos entre la apropiación personal e íntima del docente hacia la lectura y la escritura, con la adquisición de conocimientos didácticos y la realidad de aula. Esto permitiría que ambos planos, el personal y el profesional, interactúen y se beneficie el proceso enseñanza de la lengua y la literatura.

Esta experiencia con la participante B: Karito nos hace comprender que el primer paso para saber lo que hacemos y cómo lo hacemos es conocer lo que creemos saber.

3.3 Participante C: Lui

*El encantamiento trascendió su destinatario
y cautivó al encantador.
Lui*

El participante C es bachiller en la Enseñanza del Castellano y la Literatura y en Filología española. Trabaja desde hace seis años como profesor de español, en una institución educativa privada en la zona urbana de Costa Rica. Tiene a su cargo 61 estudiantes de los niveles de séptimo, octavo y noveno año.

Participante C Lui	Experiencias personales con la lectura y la escritura Trayectoria	Intervención textual del participante
	<p>-Relación afectiva con la lectura y la escritura</p> <p>-Se concibe como un escritor y lector desde su infancia.</p>	<p><i>-Esa noche conocí a Naamán. Supe que era general de un ejército en Siria y que para su infortunio estaba enfermo. Sin embargo, para mi dicha, Naamán, aconsejado por Eliseo, pudo alcanzar la sanación en las aguas del Jordán; lo que nunca sospeché fue que viviría para siempre, eternamente presente en mis recuerdos, memorias de aquellas aventuras nocturnas en las que, junto con mi padre, me embarcaba hacia las lejas tierras de oriente próximo.</i></p> <p><i>-Hoy podría decir que la escritura y la lectura, conjugados cual mantra del Rig-Veda, liberan y apaciguan mi mente y espíritu.</i></p> <p><i>-Con mi madre empecé a dibujar, a hacer mis primeros trazos y, a pesar de que fue ella la promotora de semejante descubrimiento, no dudó en reprenderme por mis garabatos en la puerta del armario, aunque nunca los mandó borrar. Gracias a ella y a Teacher Cecy llegué a ser escritor: un cuento de castillos y realeza, con ilustraciones de mi puño y letra, que mostraba con orgullo a quien llegara a tomar café a casa, fue mi primera obra maestra.</i></p>
	<p>-Primera experiencia lectora dentro del ámbito familiar.</p> <p>- Presencia de modelos lectores y de escritura en el contexto familiar.</p> <p>-Inicia su experiencia lectora y de escritura a través de mediadores internos (padres).</p>	<p><i>-Aventuras de Mis historias de la Biblia en la voz de mi padre.</i></p> <p><i>- De mi padre viene la lectura y de mi madre la escritura.</i></p>

	-Hace alusión a su continuidad como lector.	<i>Pasado el tiempo, la escolarización y miles de sucesos vitales, han llegado Allende, Lovecraft, Cortázar, Kostova, Saramago, Márquez, Hesse, Verne, Cervantes, Eco y muchos más.</i>
	-Prácticas lectoras asociadas a la obligatoriedad.	<i>De la escuela y el cole, en realidad, no recuerdo muchos textos, pero sí tengo quedan en mi memoria Viaje al reino de los deseos, Hamlet (creo que fui el primer Hamlet moreno en la historia del teatro, jaja).</i>

Tabla 1. Precisiones iniciales. Experiencias personales de lectura y escritura.

Las experiencias de Lui con la lectura y la escritura inician durante su infancia familiar a través de mediadores internos. Su padre le lee cada noche y con su madre escribe cuentos e historias. También hace referencia a la etapa escolar de la secundaria en la que recuerda textos como *Viaje al reino de los deseos* y *Hamlet*. Inferimos que la etapa escolar representó para Lui un tiempo positivo con la lectura porque rememora experiencias vividas con el texto literario: “creo que fui el primer Hamlet moreno en la historia del teatro, ja ja”. Asimismo, su descripción revela un aspecto poco común acerca de las prácticas de lectura y escritura: un hogar en el que el padre incentivaba la lectura y la madre la escritura, además de las formas en que estos mediadores internos lo hicieron. Del mismo modo, Lui inicia la escritura de su trayectoria de forma no convencional, lo hace con un fragmento de una historia que le leía su padre y expresa que esa historia aún vive en sus recuerdos y con ella define el tiempo de lectura como “aventuras nocturnas en las que, junto con mi padre, me embarcaba hacia las lejanas tierras de oriente próximo”. Su descripción demuestra que su padre no solo le leía en un acto de transmisión del hábito lector sino que lo acompañaba como un lector más, es decir, un mediador de lectura en todo el sentido. Por otra parte, Lui narra cómo empezó a escribir, indica que hacía dibujos y trazos en compañía de su madre que luego replicó en la puerta del armario, señala que en este punto su madre ya no se mostraba tan complacida pero “nunca los mandó a borrar”. Lui valora que la práctica de experimentar dibujos y hacer trazos libremente, significó un descubrimiento para él, el cual atribuye a su madre y a su maestra (Teacher Cecy). De la misma forma, atribuye a ambas el hecho de que él se convirtiera en escritor: *Llegué a ser escritor: un cuento de castillos y realeza, con ilustraciones de mi puño y letra, que mostraba con orgullo a quien llegara a tomar café a casa, fue mi primera obra maestra. Así empezó todo: entre aventuras, travesuras e ilusiones de escritor.*

Esta descripción también muestra que en la simpleza de una acción como lo es enseñar y compartir a otros lo que hacemos inicia un proceso relevante en la construcción de la identidad lectora y de escritura. A través de estos mediadores de lectura y escritura, Lui descubre que disfruta al leer y al escribir y parece que surge una apropiación de ambas prácticas, en cuanto se define como lector y escritor. De los participantes en la comunidad virtual, Lui es el único que se define como lector y escritor. De la misma manera, se refiere a ambas prácticas dándoles el mismo nivel de protagonismo. Al respecto señala: “Hoy podría decir que la escritura y la lectura, conjugados cual mantra del Rig-Veda, liberan y apaciguan mi mente y espíritu”.

Por último, Lui hace alusión a su continuidad como lector y nombra algunos de sus autores literarios favoritos. Su relación con la literatura es afectiva y lo es también con la escritura, debido a la influencia de sus vivencias en el hogar.

Participante C Lui	Conceptos personales de lectura y escritura ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir?	Intervención textual del participante
	<ul style="list-style-type: none"> -Considera la lectura y la escritura como complementos. -Relación afectiva con ambas prácticas. 	<p><i>-La media de naranja el uno del otro; infinitivos que no se puede entender sin que a su lado se amontonen como en tropel otras frases, prefijos y sufijos, acciones, palabras y gestos.</i></p> <p><i>-Escribir cabalga con leer: quien escribe necesariamente debe leer y releer.</i></p> <p><i>-Escribir es cerrar los ojos y dejar el lápiz inmóvil para asir una palabra que describa con exactitud lo que se siente y así poder trasvasar en blanco y negro el gruñido del alma o el aleteo alegre del sentimiento; es materializar lo escurridizo de la mente; es un complemente perfecto para una melodía pegajosa; es darle eternidad a lo efímero.</i></p>
	<p>Lectura: proceso que inicia con reconocimiento y luego con la creación de significado.</p> <p>Escritura: como proceso recursivo planeado de forma didáctica.</p>	<p><i>-Leer es un proceso que inicia como un acto de descifre de grafías, pero que quedaría en la esterilidad si no trascendiera a la interpretación, a la creación de significados que no solamente hablan del otro, sino que apelan e impelen al lector a sentir, a pensar, a tomar posición respecto de aquello que lee.</i></p> <p><i>-Como proceso está compuesto de pasos que van desde el pensar qué escribir, pasando por la organización de ideas, la</i></p>

		<i>escogencia de las mejores palabras, la escritura y corrección, la reescritura y “recorrección”, la “rereescritura” y la “rerecorrección” y así ad infinitum hasta encontrar la mejor versión – aunque no la perfecta.</i>
--	--	--

Tabla 2. Precisiones iniciales. Conceptos personales de lectura y escritura

Las conceptualizaciones de Lui de la lectura y la escritura muestran dos dimensiones, una afectiva cargada de un lenguaje metafórico que deviene de su espacio íntimo y personal y, la otra, didáctica que procede de unos conocimientos y entendimientos adquiridos del campo disciplinar o bien mediante los *inputs* teóricos con los que estuvo en contacto en la comunidad virtual.

Lui define la lectura y la escritura como procesos que deben darse de forma complementaria: “La media naranja el uno del otro”; “escribir cabalga con leer”. Lui primero se refiere a la función de la escritura que para él es expresar lo que se siente, materializar las ideas y eternizar las palabras, luego la define como: *Un proceso compuesto de pasos que van desde el pensar qué escribir, pasando por la organización de ideas, la escogencia de las mejores palabras, la escritura y corrección, la reescritura y así ad infinitum hasta encontrar la mejor versión -aunque no la perfecta.*

Del mismo modo, define la lectura como un proceso que inicia con un reconocimiento de grafías pero que sería inútil si no trascendiera a la creación de significado.

Ambas conceptualizaciones demuestran un contacto relevante entre sus creencias personales y el dominio de conocimientos didácticos trascendentales para entender las prácticas de lectura y escritura. Al definir ambas prácticas como procesos que deben darse de forma articulada, se pone de manifiesto que existe un entendimiento didáctico como buen punto de partida para iniciar el proceso de enseñar-aprender. Veremos en la semiogénesis de Lui de qué manera pone en marcha estos entendimientos en los procesos de enseñanza.

Participante C Lui	Tendencias de enseñanza de la lectura y de la escritura ¿Cómo se enseña en secundaria la escritura y la lectura?	Intervención textual del participante
	-Enseñanza poco o nada significativa de ambas prácticas. Es un aprendizaje	<i>Solitario: El estudiante escribe solo, el profesor revisa solo y se acabó, porque para colmo de males</i>

	<p>solitario, poco coherente, en función de las pruebas (exámenes). -Conciencia didáctica de ambas prácticas.</p>	<p><i>el proceso queda ahí, la reescritura brilla por su ausencia. La lectura también es en solitario: “vaya lea en su casa de la página 1 a la 30”, y qué pasó con compartir experiencias de lectura, los sentimientos que generó, las expectativas, entre otros.</i> <i>-Tanto la escritura como la lectura son ciertamente procesos que parten del individuo aunque entrecruzados por los otros y el contexto, pero que adquieren pleno significado en la interacción con los otros, en sociedad, en comunidad.</i></p>
	<p>-Evaluación tradicional centrada en el resultado o la nota.</p>	<p><i>-Finalmente, escribir y leer “son para el examen”, sea el parcial o el de bachillerato. Dejaron de ser competencias, habilidades, destrezas para la vida y la transformación personal y del entorno, para convertirse en requisitos para la aprobación de un curso.</i></p>
	<p>-Ausencia de prácticas didácticas de escritura y lectura significativas. - Ausencia de profesores influyentes.</p>	<p><i>“Poco coherente”, en tanto no existe una verdadera lógica en la forma en que se enseña. Reglas ortográficas van y vienen (la mayoría se van para siempre, pues nunca quedan en la memoria); reglas de puntuación, reglas de redacción, entre otras. Y sin embargo, la regla por la regla no hace escritura, ni tampoco su aprendizaje implica su aplicación en el texto. Digo que la enseñanza de la escritura es “poco coherente” porque si deseamos que el estudiante escriba, deberíamos empezar por lo básico: escribir, sin ningún afán de que el texto esté perfecto, ni siquiera “bien”. Así como aprendemos a hablar balbuceando y cometiendo errores, así también deberíamos entender que la escritura se aprende escribiendo y partiendo del error para corregir.</i> <i>La enseñanza de la lectura también es “poco coherente”, por un simple hecho, la “lección” de literatura en los colegios costarricenses parece más una clase de anatomía en la morgue; se descuartiza el cadáver: estructuras van y vienen: narradores, personajes, tipos de diálogos, etc., etc., etc.</i></p>
	<p>-Verbalización de problemas que observa.</p>	<p><i>Ciertamente detrás de todo esto no solo hay docentes poco preparados o competentes los menos diría yo, sino que hay problemas mayores: 1) un plan de estudios sobrecargo, 2) poco tiempo, 3) ausencia de una “visión proceso” (la lectura y la escritura son procesos que necesitan construirse y derruirse, reconstruirse, modelarse y remodelarse, etc.).</i></p>

Tabla 3. Precisiones iniciales. Tendencias de enseñanza de la lectura y la escritura.

Lui considera que la enseñanza de la escritura y de la lectura que se imparte en el sistema educativo costarricense es poco significativa. Señala una evaluación centrada en el resultado, poco tiempo para desarrollar los objetivos, así como la ausencia de una “visión proceso” de la lectura y la escritura. La verbalización de estas tensiones es generalizada en las intervenciones de los cuatro profesores de la comunidad virtual, no obstante, Lui más que centrarse en situaciones globales del sistema describe las que están más relacionadas con el acto de lectura y escritura, al mismo tiempo, las contrasta con sus conocimientos didácticos. Por ejemplo, afirma que el aprendizaje de la lectura y la escritura ocurren en *solitario*. El docente explica que es común ver en las clases estudiantes que *escriben solos, leen solos y profesores que revisan* [lo que hacen los estudiantes], *solos*. Que en el caso de la escritura, la reescritura no se contempla y en el caso de la lectura no se comparten experiencias, opiniones u expectativas de lo que se lee.

Asimismo, comparte varios pensamientos: con respecto a ambas prácticas: *Tanto la escritura como la lectura son procesos que parten del individuo que se entrecruzan con los otros, con el contexto y que adquieren pleno significado en la interacción con los otros, en sociedad, en comunidad.*

Con respecto a la evaluación: “Finalmente, escribir y leer ‘son para el examen’ (...). Dejaron de ser competencias, habilidades, destrezas para la vida y la transformación personal y del entorno, para convertirse en requisitos para la aprobación de un curso”. Con respecto a la escritura: *Reglas ortográficas van y vienen (...) y, sin embargo, la regla por la regla no hace escritura, ni tampoco su aprendizaje implica su aplicación en el texto. Digo que la enseñanza de la escritura es “poco coherente” porque si deseamos que el estudiante escriba, deberíamos empezar por lo básico: escribir, sin ningún afán de que el texto esté perfecto, ni siquiera “bien”.*

Con respecto a la lectura: *La enseñanza de la lectura también es “poco coherente”, por un simple hecho, la “lección” de literatura en los colegios costarricenses parece más una clase de anatomía en la morgue; se descuartiza el cadáver: estructuras van y vienen: narradores, personajes, tipos de diálogos, etc.*

Con respecto a los profesores: *“Ciertamente detrás de todo esto no solo hay docentes poco preparados o competentes los menos, diría yo”.*

Es probable que estos pensamientos, que se constituye por palabras como proceso, contexto, pleno significado, interacción, comunidad, competencias, habilidades para la vida y docentes poco preparados o competentes; surjan de esos conocimientos que Lui

ya ha adquirido en su formación profesional así como en la comunidad; lo interesante es observar cómo Lui moviliza el pensamiento didáctico y lo utiliza para contrastar lo que observa. Parece que en esta dinámica, Lui realiza un ejercicio que le permite comparar y reflexionar mientras observa la realidad, es decir, es capaz de crear una consciencia didáctica de ambas prácticas, y esto lo podría perfilar como un pensador profundo. El pensador profundo puede definirse como aquél que es capaz de contrastar sus creencias personales, conectar ideas teóricas con prácticas pedagógicas y prioridades personales.

Participante C Lui	Mediaciones didácticas para enseñar la lectura y la escritura ¿Qué hace usted con la lectura y con la escritura en el aula?	Intervención textual del participante
	-Estimular en los estudiantes disfrutar de la lectura (literatura).	<p><i>-En mi caso, la enseñanza de la literatura inicia con una parte motivacional. En este sentido, para mí hay dos consideraciones importantes: que a mí, como profe, me guste la literatura que enseño y que a los chicos también les guste; por esta razón, yo elaboro mis propias antologías de textos literarios, pues creo que así me acerco a cumplir con dichas consideraciones.</i></p> <p><i>-Yo empleo videos, música, pinturas, entre otros, los cuales me ayudan a “entrarle” al texto literario y acercarlo a otras formas de arte, así como a la vida del estudiante.</i></p>
	-Trabajar las lecturas cortas en clase y las extensas en casa, de forma individual.	<p><i>La lectura de los textos la hacemos en la clase, excepto cuando estos son muy largos, caso en el cual les dejo que lean en casa algunas páginas y luego en clase retomamos lo leído por medio de alguna actividad. Hasta el momento los chicos no me dejan leer (creo que eso es bueno), pues ellos mismos son los que se ofrecen para hacerlo, entonces, se turna los párrafos, las estrofas o los personajes, según el género literario.</i></p>
	<p>-Proceso de enseñanza en el que el docente cede espacio a los estudiantes.</p> <p>Lectura: Se lee en el aula, se hacen pausas, se verifica la comprensión, se hacen preguntas de control, se hacen análisis temáticos, se identifican problemáticas, se relacionan con el contexto actual y la vida de los estudiantes. Al final se</p>	<p><i>Durante la lectura, hago que se detengan en algunas ocasiones para hacer preguntas sobre palabras “extrañas” o para conocer las consideraciones que los estudiantes van generando.</i></p> <p><i>El cierre de la lectura depende del tiempo. Intento que se den actividades como crear panfletos, murales, carteles u obras de teatro, que permitan al resto del colegio conocer lo que los chicos han “conocido” por medio de la literatura. Creo que las obras de teatro son lo mejor, los chicos generan sus propias</i></p>

	<p>realiza una dinámica (foro, dibujo, escritura de un desenlace diferente). Genera espacios de lectura y escritura obligatoria guiada, a veces, de lectura y escritura libre.</p> <p>Escritura: Genera espacios de producción de textos escritos.</p>	<p><i>adaptaciones de los textos, los involucra y los sumerge en el texto de una forma increíble.</i></p> <p><i>Este año permití a los chicos de octavo que, a parte de las otras dos novelas que tenemos que leer, escogieran una tercera novela, la que cada cual quisiera. Debían investigar autores y luego tendrían que llevar 5 propuestas (algunas de las novelas propuestas yo ya las conocía, otras no; tuve que investigar bastante). Después yo les ayudé en la escogencia (admito que no logré dar tanta libertad como para que leyeran la saga de Twilight o esos texto “melosos” que a ellos les fascinan, pero...).</i></p> <p><i>En la parte de la escritura, admito que no le doy tanta fuerza a la “escritura creativa” de textos literarios (creo que es una falta). Lo mío va más por una línea “académica”, normativa u “objetiva”.</i></p> <p><i>Me gusta la técnica del portafolio en el que los estudiantes van llevando un historial de los textos que escriben y así pueden ver los avances.</i></p> <p><i>Yo parto con los jóvenes desde técnicas relacionadas con la generación de ideas, pasando por la creación de esquemas de redacción, siguiendo por la estructuración y creación de párrafos, la escritura de redacciones, la corrección, la evaluación y la coevaluación, y así hasta que los meses ya no me alcancen (nunca lo hacen).</i></p> <p><i>Con los temas, el asunto es variado. Por una parte pueden ser temáticas relacionadas con los gustos de los mismos estudiantes, siempre y cuando sean temas que se pueden investigar a profundidad y con los que logren generar criterios, argumentos, etc. Por otra parte, me gusta relacionar la escritura con los textos literarios, así que en muchas ocasiones son redacciones relacionadas con el análisis literario de una obra.</i></p>
--	---	--

Tabla 4. Precisiones iniciales. Mediaciones para enseñar la lectura y la escritura.

En las mediaciones didácticas que Lui describe, el aprendizaje literario se revela como eje fundamental en su mediación más que el aprendizaje de la escritura. El docente es consciente de esta predilección y lo expresa en la actividad del *My internal compass inicial*, al indicar que da mayor relevancia a la lectura por encima de la escritura y que considera que no está logrando un balance entre ambas.

Lui señala que estimula a sus estudiantes para que disfruten de la literatura y que para lograrlo parte de dos consideraciones: que a él le guste la literatura que va a enseñar y que a sus estudiantes también, por lo tanto, él elabora sus propias antologías de textos literarios, para ser consecuente y cumplir con esas consideraciones. Asimismo, complementa esta acción con el empleo de videos, música, pinturas, que considera como ‘ayudas’ para acercar a los estudiantes al texto literario, a otras formas de arte y a establecer relaciones entre el texto y la vida de los estudiantes.

El procedimiento que sigue Lui para la lectura literaria, consiste en leer los textos cortos en clase y los largos en casa. Durante la lectura en clase, indica que aclaran el significado de palabras, se detienen en algunas ocasiones para conocer las consideraciones que se van generando e intenta que se “den actividades como crear panfletos, murales, carteles u obras de teatro, que permitan al resto del colegio conocer lo que los estudiantes han ‘conocido’ por medio de la literatura”. Valora el recurso del teatro porque le ha permitido que sus estudiantes realicen sus propias adaptaciones de los textos y se impliquen. También comparte que además de las novelas que leen de la antología, permite a los alumnos escoger una novela, pero para ello, deben investigar autores y luego llevar cinco propuestas. Esto hace que como profesor deba estudiar las propuestas, ayudarlos en la escogencia y admite que no logra dar tanta libertad: “como para que leyeran la saga de *Twilight* o esos textos ‘melosos’ que a ellos les fascinan”.

Con respecto a la escritura, Lui favorece espacios de producción de textos, indica que le gusta la técnica del portafolio porque los estudiantes llevan un historial de los textos que escriben y pueden ver los avances; pero admite que no le da tanta fuerza a la “escritura creativa” de textos literarios y lo considera una falta. Además, señala: “Lo mío va más por una línea ‘académica’, normativa u ‘objetiva’”, refiriéndose a la escritura. Dice utilizar técnicas relacionadas con la generación de ideas, la creación de esquemas de redacción, siguiendo por la estructuración y creación de párrafos, la escritura de redacciones, la corrección, la evaluación y la coevaluación. Por otra parte, intenta que las temáticas para escribir estén relacionadas con los gustos de los estudiantes, permitan investigar en profundidad, generar criterios y argumentos. Finalmente, se inclina por relacionar la escritura con los textos literarios.

Si observamos estas descripciones Lui logra hacer muchas cosas con la escritura y la lectura en el aula, utiliza diversas estrategias y herramientas, desarrolla actividades atractivas para los estudiantes, los concibe como personas con criterios, gustos e intereses, los guía en los procesos de lectura y escritura, valora sus avances y él parece

disfrutar lo que hace. Siguiendo esta lógica, se muestra que Lui más que transmitir un placer lector y de escritura desde el plano personal, logra el desarrollo de prácticas didácticas encaminadas al desarrollo de competencias y habilidades en sus estudiantes. Ahora bien, aunque Lui sea capaz de armonizar sus creencias y pensamientos con los saberes didácticos y pedagógicos, es consciente que hay prácticas que debe mejorar y durante su participación en la comunidad virtual siempre mostró apertura, iniciativa y entusiasmo por compartir.

Participante C Lui	Sueño comunitario	Intervención textual del participante
	<p>¿Cómo le gustaría que fueran las clases de escritura y de lectura?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Que tanto docentes como estudiantes disfruten lo que hacen. -Espacios libres y distintos para disfrutar de ambas prácticas. -Relación de ambas prácticas con la vida. -Practicar una evaluación alternativa. -Cambio del rol del profesor en el aula. -Cambio del rol del estudiante en el aula. -Programaciones flexibles para vincular y trabajar juntas las prácticas de lectura y escritura. 	<p><i>-Sueño con el gozo. Sueño con que tanto el docente como el estudiante se sientan a gusto con lo que hacen, con lo que leen y con lo que producen.</i></p> <p><i>-Sueño con una asignatura que reconoce que nace de la vida misma, porque se escribe y habla para comunicar y se comunica porque hay un deseo vital que impele a hacerlo;</i></p> <p><i>-Sueño con una asignatura libre.</i></p> <p><i>-Sueño con evaluaciones distintas, alejadas de pruebas escritas que valoran partes y no el todo; que pretenden juzgar objetivamente, temas y objetos, cuya naturaleza es subjetiva.</i></p> <p><i>-Sueño con docentes y estudiantes que palpan cómo la escritura y la lectura van transformando sus vidas y que siente el imperativo de transformar su entorno.</i></p> <p><i>-Sueño con la flexibilidad, con el disfrute y no con el temor, con que exista la necesaria conexión con la vida, la reflexión y la transformación.</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> -Expone preocupaciones: -Deficiencias del Plan de Estudios -Número de estudiantes por clases. -Evaluación tradicional -Falta de tiempo -Vacíos en las prácticas didácticas o de mediación. 	<p><i>-La enseñanza de la escritura pareciera ser más un conglomerado de elementos inconexos que un proceso coherente, sistemático y contextualizado.</i></p> <p><i>-El problema radica en un plan de estudios poco flexible y desintegrado, aunque a eso agregaría una evaluación cuyo peso está en las pruebas escritas, las cuales no son la mejor herramienta para evaluar la escritura, si</i></p>

		<p><i>concebimos esta como un proceso complejo de creación.</i></p> <p><i>-Entre las carreras por terminar el programa y los contenidos, hemos abarrotado las lecciones de lengua con conceptos gramaticales y sintácticos (que, aunque necesarios en cierto sentido, no significan saber escribir), y olvidamos aquello que los alumnos pueden aportar desde su creatividad, sus experiencias y gustos.</i></p>
	<p>¿Qué cosas concretas cree usted que podría modificar o reemplazar para empezar a practicar otras?</p> <p>-Plantea propuestas de cambio:</p> <p>-Modificar la evaluación.</p> <p>-Talleres y proyectos para trabajar la lectura, la escritura y la oralidad de manera conjunta.</p> <p>-Señala buenas prácticas con la lectura y la escritura.</p> <p>-Expresa dudas e interrogantes ante la evaluación en ambas prácticas y cómo abordarlas en la enseñanza si poseen formatos multimodales.</p>	<p><i>-En la institución donde laboro, logramos modificar la evaluación de la asignatura de español: se eliminó una prueba parcial (de las dos que tiene cada trimestre) y el porcentaje correspondiente a esa prueba se empleará para poner en marcha un taller o proyecto en el que se trabajen de forma conjunta la expresión escrita y oral, así como la lectura. Dicho taller tendrá una duración de aproximadamente nueve semanas.</i></p> <p><i>-Tenemos muchas ideas sobre los proyectos como creación de cuentos, poemas, obras de teatro, periódicos, blogs informativos, ensayos, entre otros. Para crear todo esto, los estudiantes deben investigar y presentar avances, así como el “producto” final.</i></p> <p><i>-La idea es trabajar la lectura y la escritura como procesos complejos en los que se involucra no solo lo referente a la gramática, sino también la investigación y, como hemos visto, los gustos.</i></p> <p><i>1. ¿Qué criterios se deben considerar durante la evaluación del proceso de escritura?</i></p> <p><i>2. Creo que promover la autoevaluación y la coevaluación es esencial para el proceso de escritura, ¿cómo fomentar estas estrategias de evaluación, principalmente en un sistema en el cual el docente es que “corrige todo”, cómo cambiar el paradigma?</i></p> <p><i>3. Las rúbricas, tablas de cotejo o escalas relacionadas con la evaluación de la escritura, ¿son la mejor opción o existen otras más precisas?</i></p>

		<p><i>-Necesitamos conocer las prácticas de escritura y lectura de los jóvenes hoy. Para mí es esencial que conozcamos la lectura y escritura multimodales (¡así leen y escriben nuestro estudiantes!, leen y escriben combinando imágenes fijas y en movimiento, música, esquemas, etc.), pero ¿estamos preparados como docentes?, ¿cómo lo ponemos en marcha dentro de los procesos de escritura?, ¿cómo lo evaluamos? Lo multimodal lo vivimos y usamos a diario, pero cómo lo incorporamos en nuestros procesos enseñanza de la lectura y la escritura es otro asunto, creo yo?</i></p>
	<p>¿Que se requiere para enseñar-aprender, desde un enfoque sociocultural, la lectura y la escritura en el aula? <i>Inputs</i> teóricos -Aplicación de nuevos conceptos. -Relación simbiótica entre lectura y escritura, -Replantear la dinámica de las clases. -Trabajar por proyectos. -Cambio en la forma de evaluar. -Revisar y seleccionar de forma adecuada los corpus literarios.</p>	<p><i>-Escudriñar la identidad casi indivisible de la lectura y la escritura; así como el hecho de que ambas son prácticas sociales que adquieren sentido pleno en sociedad. En este sentido, hemos de encontrar la manera de diseñar lecciones en las que los estudiantes vean cómo la lectura y la escritura funcionan como engranajes indispensables para comunicar; que los pongan en marcha para crear textos que expresen lo que ellos quieren comunicar.</i> <i>-Crear proyectos en los que se involucren las 4 habilidades y en los cuales los jóvenes deban comunicar algo relacionado con sus intereses a su entorno inmediato o, por qué no, en las redes sociales.</i> <i>-Deberíamos abrir más espacios para que los estudiantes externen sus gustos en cuanto a la literatura y compartan textos literario entre ellos.</i> <i>-Creo que sí tendríamos que mejorar mucho en las técnicas de evaluación para encontrar aquellas que no constriñan el desarrollo creativo, pero que tampoco sean tan relajadas que no detectan el avance o los desafíos que tiene el estudiante.</i> <i>-Revisar el criterio de cantidad que se emplea para elegir los textos literarios, podríamos dirigirnos más hacia la calidad.</i></p>

Tabla 5. Precisiones iniciales. Aportaciones al sueño comunitario.

Lui expresa que en su práctica de enseñanza se enfrenta a diversas tensiones, entre ellas, las deficiencias del Plan de Estudios, el número de estudiantes por clases, la evaluación sumativa y los vacíos en las prácticas didácticas o de mediación. Ante este panorama sueña con una clase en la que: *Tanto el docente como el estudiante se sientan a gusto con lo que hacen, con lo que leen y con lo que producen; con una asignatura que reconoce que nace de la vida misma, porque se escribe y habla para comunicar; con evaluaciones distintas, alejadas de pruebas escritas que valoran partes y no el todo; con docentes y estudiantes que palpan cómo la escritura y la lectura van transformando su entorno.*

Considera que para lograrlo se requiere de la adquisición de nuevos conceptos, promover una relación simbiótica entre lectura y escritura, replantear la dinámica de las clases, trabajar por proyectos, cambiar la forma de evaluar, revisar y seleccionar de forma adecuada los corpus literarios. Al respecto, señala: *Escudriñar la identidad casi indivisible de la lectura y la escritura; así como el hecho de que ambas son prácticas sociales que adquieren sentido pleno en sociedad. En este sentido, hemos de encontrar la manera de diseñar lecciones en las que los estudiantes vean cómo la lectura y la escritura funcionan como engranajes indispensables para comunicar; crear proyectos en los que se involucren las 4 habilidades [se refiere a leer, escribir, escuchar y hablar] y en los cuales los jóvenes deban comunicar algo relacionado con sus intereses o su entorno inmediato o, por qué no, en las redes sociales; deberíamos abrir más espacios para que los estudiantes externen sus gustos en cuanto a la literatura y compartan textos literarios entre ellos; Creo que sí tendríamos que mejorar mucho en las técnicas de evaluación para encontrar aquellas que no constriñan el desarrollo creativo, pero que tampoco sean tan relajadas que no detectan el avance o los desafíos que tiene el estudiante; revisar el criterio de cantidad que se emplea para elegir los textos literarios, podríamos dirigirnos más hacia la calidad.*

Al preguntar a Lui qué cosas estaría dispuesto a modificar o reemplazar en su práctica, comparte que en la institución educativa en la que trabaja se realizan modificaciones en la evaluación y: *Se reemplazó una prueba parcial para poner en marcha un proyecto en el que se trabajen de forma conjunta la expresión escrita y oral, así como la lectura; tenemos muchas ideas sobre los proyectos como creación de cuentos, poemas, obras de teatro, periódicos, blogs informativos, ensayos, entre otros. Para crear todo esto, los estudiantes deben investigar y presentar avances, así como el producto final; la idea es trabajar la lectura y la escritura como procesos complejos en*

los que se involucra no solo lo referente a la gramática, sino también la investigación; creo que promover la autoevaluación y la coevaluación es esencial para el proceso de escritura, ¿cómo fomentar estas estrategias de evaluación, principalmente en un sistema en el cual el docente es que corrige todo, cómo cambiar el paradigma? Las rúbricas, tablas de cotejo o escalas relacionadas con la evaluación de la escritura, ¿son la mejor opción o existen otras más precisas?; necesitamos conocer las prácticas de escritura y lectura de los jóvenes hoy. Para mí es esencial que conozcamos la lectura y escritura multimodales (¡así leen y escriben nuestros estudiantes!, leen y escriben combinando imágenes fijas y en movimiento, música, esquemas, etc.), pero ¿estamos preparados como docentes?, ¿cómo lo ponemos en marcha dentro de los procesos de escritura?, ¿cómo lo evaluamos? Lo multimodal lo vivimos y usamos a diario, pero cómo lo incorporamos en nuestros procesos enseñanza de la lectura y la escritura es otro asunto, creo yo.

Sin duda, resulta interesante constatar que en estas intervenciones Lui condensa muchas propuestas, interrogantes, conceptos e iniciativas y que cuentan con un respaldo institucional que le permite plantearlas y llevarlas a la práctica. Podría pensarse que esta experiencia de participación en la comunidad virtual le abre otro espacio más para la apropiación personal sobre esta práctica hasta la elaboración de un conjunto de saberes o nuevos entendimientos que, de diversas maneras, conectan con su quehacer de enseñanza y pueden expandirse y beneficiar a otras comunidades de profesores. En fin, para ser fiel al estilo de Lui, cerraremos este apartado con este pensamiento: el diálogo interior puede asomarse con mayor claridad si el entorno es benévolo...

3.3.1 Semiogénesis de Participante C: Lui

La semiogénesis de Lui se compone de cuatro cadenas reflexivas con sus respectivas tesis, antítesis y síntesis. La primera cadena expone la apropiación personal como lector y escritor del participante; la segunda, la relevancia que da el participante a la lectura por encima de la escritura; la tercera, muestra el rol del profesor y del estudiante, y la última, la internalización del participante de la escritura y la lectura como prácticas socioculturales. Cabe destacar que en la semiogénesis de Lui emergen antítesis de naturaleza distinta a las que hemos visto con Nani y Karito. No se constituyen tanto por contradicciones sino por contrastes entre conceptualizaciones que

ya posee y saberes que va adquiriendo en el desarrollo de las actividades de la comunidad virtual. A continuación, la primera cadena reflexiva:

<p>Tesis 1</p> <p>Soy lector y escritor. La lectura viene de mi padre y la escritura de mi madre.</p>
<p>Antítesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Necesitamos conocer las prácticas de escritura y lectura de los jóvenes hoy. Para mí es esencial que conozcamos la lectura y escritura multimodales (así leen y escriben nuestro estudiantes, leen y escriben combinando imágenes fijas y en movimiento, música, esquemas). Hoy escribimos y leemos de maneras muy variadas. La influencia de la Era digital es innegable: nos enfrentamos a textos multimodales, procesadores de texto que hacen la escritura un proceso más rápido tanto en su planificación como textualización y revisión. 2. Si bien hacer magia con la lectura y la escritura no es fácil, tampoco es tarea imposible ni irreal. Emprender esta tarea significa que el docente debe comprometerse en propiciar un proceso en el que el estudiante sea el protagonista de su educación y vaya, progresivamente, descubriendo las herramientas que la lectura y la escritura le ofrecen para comunicar de las más diversas maneras, sus ideas, conocimientos, emociones, propuestas, etc.
<p>Síntesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando la lectura y la escritura se convierten en parte de un conjunto más amplio de tareas que tienen como fin comunicar y crear, los estudiantes no los perciben como algo tedioso que hacer, sino solo como un paso necesario para alcanzar el objetivo.
<p>Movimiento Transformativo</p> <p>El docente se define como escritor y lector. Esto lo involucra de una manera personal no solo con la conceptualización de ambas prácticas, sino con la forma en la que traslada estos saberes a sus alumnos. A través de la comunidad, el docente logra amalgamar conceptos, internalizarlos y expandir sus concepciones para enfocarse en mejorar.</p>

Tabla 1. Cadena reflexiva 1 Lui.

La tesis de esta primera cadena reflexiva permite entender como el mundo familiar, la experiencia escolar o el ambiente del espacio laboral son factores que pueden influenciar la relación que el sujeto construye con la lectura y la escritura. En el caso de Lui, estos factores parecen haber contribuido a que desarrollara una autoimagen como lector y escritor y como consecuencia, una implicación personal en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, favorecidos por la comprensión de circuitos sociales, pedagógicos y didácticos.

Desde esta apropiación personal como lector y escritor, Lui no se concentra en dilemas en cuanto a ser o no ser (porque tiene claro quién es), sino que, amplía su horizonte de expectativas con respecto a lo que deben atender las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. En varias de sus intervenciones en el foro *Defodio* comparte saberes, inquietudes y se hace cuestionamientos. El primero se refleja en la antítesis 1 cuando expresa que existe una necesidad, para Lui los estudiantes con los que comparte

en clase actualmente, son jóvenes que leen y escriben de formas distintas, indica que lo hacen combinando *imágenes fijas y en movimiento, música, esquemas*. Considera que debido a la influencia de la Era digital, los estudiantes se enfrentan a textos multimodales, *procesadores de texto que hacen la escritura un proceso más rápido tanto en su planificación como textualización y revisión*. Esta puntualización muestra que en él existe una necesidad de conocimiento en cuanto a las nuevas formas en las que leen y escriben sus estudiantes, esta vivencia que comparte, se convierte en una preocupación a la que desea dar respuesta desde el ámbito didáctico. Un ejemplo: *Lo multimodal lo vivimos y usamos a diario, pero cómo lo incorporamos en nuestros procesos de enseñanza de la lectura y la escritura; ¿estamos preparados como docentes?; ¿cómo lo ponemos en marcha?; ¿cómo lo evaluamos?*

Esta preocupación didáctica que expone Lui se complementa con su segunda antítesis, en la que advierte que si bien hacer magia con la lectura y la escritura no es fácil, tampoco es tarea imposible ni irreal. Él lo considera posible, muestra un primer entusiasmo, luego agrega que: “el docente debe comprometerse en propiciar un proceso en el que el estudiante sea el protagonista de su educación y vaya, progresivamente, descubriendo las herramientas que la lectura y la escritura le ofrecen”.

Ambas antítesis dialogan con la tesis de Lui. Si él se considera un lector y un escritor, comprende que para desarrollar esa autoimagen o que sus estudiantes se asuman como lectores y escritores, se requiere de espacios (que contemplen nuevos entendimientos del fenómeno de la lectura y la escritura) en los que puedan descubrir o desarrollar sus identidades lectoras y de escritura; y es desde el ámbito en el que Lui participa (el escolar) que intenta conseguirlo. Lui es consciente que para lograr que sus estudiantes al igual que él se definan como lectores y escritores se necesita comprender cuál es su entorno, cuáles y cómo son las lecturas con las que están en contacto, cómo se comunican, qué entienden. Por lo tanto, el participante llega al entendimiento de que la lectura y la escritura se convierten en parte de un conjunto más amplio de tareas y que una de ellas, acaso la más importante para Lui, es conocer a sus estudiantes. Así como su padre y madre se preocuparon por ser buenos mediadores de la lectura y la escritura para Lui y lo proveyeron de su apropiación como lector y escritor (junto a otras socializaciones experimentadas); Lui, de igual modo, encuentra necesario conocer de dónde partir con sus estudiantes, comprender qué hacen y cómo lo hacen y con estos conocimientos emprender una enseñanza que intenta proveerles de experiencias significativas para que encuentren esas identidades.

<p>Tesis 2</p> <p>La relevancia que doy a la lectura por encima de la escritura. Me pone a pensar en que no estoy balanceando la enseñanza de la escritura-lectura.</p>
<p>Antítesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La lectura y la escritura conjugadas, son fundamentales. 2. Escribir cabalga con leer: quien escribe necesariamente debe leer y releer. 3. El escritor y la escritura son una realidad indisoluble pero la forma en que hemos enseñado la escritura parece haber logrado separar una cosa de la otra. 4. Diseñar lecciones en las que los estudiantes vean cómo la lectura y la escritura funcionan de manera simbiótica y que esta relación, permite crear textos que expresan lo que ellos quieren comunicar.
<p>Síntesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vimos, en el proceso, el disfrute de los jóvenes al participar de las actividades, escuchamos los grandes aportes, los observamos leer adentrándose en el texto y construir escritos creativos y mágicos.
<p>Movimiento Transformativo</p> <p>El docente reconoce en su tesis no estar balanceando la enseñanza de ambas prácticas y aunque cuenta con la conceptualización teórica necesaria que apoya la importancia de este equilibrio, es capaz de seguir buscando maneras para hacerlo posible.</p>

Tabla 2. Cadena reflexiva 2 Lui.

En la actividad del *My internal compass inicial*, Lui se percata que su enseñanza se centra más en la lectura -específicamente en la literatura- que en la escritura. Sin embargo, las antítesis del participante muestran que es consciente de la importancia de ofrecer una enseñanza en que la lectura y la escritura se articulen. Es a través de su participación en el diseño y construcción de la propuesta de proyecto (*Los creadores del cómic*) y luego en el desarrollo de las actividades de aula, que logra experimentar los beneficios de esta unión. En esta línea, Lui expresa: *La magia radica en que lean [los estudiantes] “Los gatos de Ulthar” animosos para poder escribir su propia noticia y que, al escribirla, sientan el deseo de dejar volar su mente para crear: “Profe, ¿y se puede poner tal...?”, “profe, vamos a hacer esto...” y otros comentarios por el estilo dejan entrever, por una parte, la dependencia que el estudiante tiene de la aprobación del docente, pero también, y aunque suene contradictorio, del empoderamiento, del querer hacer, en este caso, del querer escribir. En definitiva, nuestro plan de profes alquimistas va más allá de lo planteado por el MEP [Ministerio de Educación Pública], pues busca colocar la escritura y la lectura como herramientas para la comunicación, pero, además, como parte de un proceso de trabajo comunitario, de manera que hay un alejamiento radical de lo que implica desarrollar una clase según objetivos y contenidos, como se hace normalmente.*

En este pensamiento que se extrae del resumen valorativo de Lui, con respecto a las actividades que desarrollaron en el aula, se evidencian nuevos entendimientos, uno focalizado en que articular la lectura y la escritura no es una labor sencilla requiere de personas creativas, con pleno conocimiento de las prácticas de lectura y escritura, conocedoras del entorno de sus estudiantes, capaces de mantener reflexiones y establecer consensos acerca de qué objetivos plantear, qué contenidos seleccionar, qué rol deben ejercer los participantes (profesores-estudiantes-comunidad) y qué tipo de evaluaciones son pertinentes según los propósitos trazados. El otro entendimiento va orientado a que si las prácticas con la lectura y la escritura se desarrollan en un ambiente en que el que previamente se han realizado mediaciones para trabajar en comunidad, trabajar de manera colaborativa, establecer acuerdos, entre otros; provoca que leer y escribir adquieran sentido para los estudiantes porque se implican, aportan y al mismo tiempo aprenden de ellos y de los otros.

<p>Tesis 3</p> <p>La forma en que ahora comprendo la relación estudiante-profesor tiende más hacia la unidad. Ambos trabajan juntos en la construcción de conocimientos, ambos crean o proponen actividades que les permitan aplicar los saberes.</p>
<p>Antítesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Me gusta la literatura que enseño y que a los chicos también les guste; por esta razón, yo elaboro mis propias antologías de textos literarios. 2. Presenciamos cómo formaban comunidades, la forma en que interactuaban y la maravillosa salida del individuo al encuentro con el otro. Más aún, queda en mí un compromiso de honrar las expectativas que ahora tienen los estudiantes, no defraudarlos con que esta metodología fue “flor de un día”: ¡qué compromiso! 3. Que los estudiantes sí pueden ser protagonistas del proceso de escritura y lectura, trabajando en comunidades. 4. En esta actividad [Nuestra Alianza] los estudiantes tuvieron un rol protagónico. Yo, en realidad, disfruté viendo la forma en que se comunicaban y buscaban compañeros que coincidieran con sus gustos.
<p>Síntesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hay que pensar más en cómo dar el rol protagónico al estudiante, cómo propicio el descubrimiento de aquello que se busca aprender, cómo guío el proceso, cómo saco a los jóvenes del individualismo y los motivo a trabajar en comunidad. Lo anterior implica necesariamente que el docente deje su rol tradicional, se aleje de esa costumbre inamovible de que es el amo y señor de la clase, y se ponga en los zapatos del discente; que antes de hablar, aprenda a observar lo que hacen los estudiantes, sus decisiones, sus reacciones... Esto, creo yo, es uno de los grandes cambios que logro observar en mí: la creación del plan y la puesta en práctica requirieron que, aunque no estoy tan enraizado en el rol tradicional de profesor, fuera más allá, que dejara que los estudiantes tomaran las riendas de la lección. Sin embargo, la recompensa la da ver cómo el estudiante se empodera, adquiere una seguridad que le permite volar y crear, propone ideas maravillosas...

<p>Movimiento Transformativo</p> <p>El docente internaliza la importancia del nuevo rol que ejerce el estudiante. Cuestiona el cómo adaptar su práctica docente ante un protagonismo en crecimiento de parte de sus estudiantes y reflexiona acerca de lo que implica cederles mucho más espacio para empoderarlos de su propio aprendizaje.</p>
--

Tabla 3. Cadena reflexiva 3 Lui.

En esta tercera cadena reflexiva, Lui plantea la relación de estudiantes-profesor como una unidad que trabaja en la construcción de conocimientos. Esta tesis surge de las actividades de experimentación en el aula. Lui comparte su experiencia al comprobar que sus estudiantes sí pueden ser protagonistas del proceso de escritura y lectura, trabajando en comunidades. Desde esta creencia, el participante reflexiona en cómo dar un rol más protagónico al estudiante y considera que el primer paso es que el profesor abandone el rol asociado al control y aprenda a observar y escuchar a sus estudiantes. A través de estas experiencias, Lui valora que él no está tan enraizado en el rol tradicional de profesor, y que eso le ha permitido vivir como el estudiante se empodera de su propio aprendizaje. Finalmente, expresa que siente un compromiso con sus estudiantes y que no quiere defraudarlos.

<p>Tesis 4</p> <p>Me considero un profesor que intenta incluir la vida del estudiante, su entorno y sus experiencias en el trabajo de aula, esto principalmente por medio del texto literario.</p>
<p>Antítesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La lectura y la escritura permiten al estudiantado acercarse al conocimiento y a través de él transformar su pensamiento y participación en el entorno. 2. Había que cambiar la forma en que se realizaba la clase de español, pues estábamos matando la magia; era necesario que los estudiantes comprendieran que la lectura y la escritura son herramientas indispensables para transformar su mundo. 3. La lectura, escritura y prácticas socioculturales forman una unidad. 4. Docente y estudiante están de la mano, ambos trabajan desde su rol (estudiante=protagonista, docente=guía), para idear (por eso las burbujitas) maneras en que la lectura y la escritura y las prácticas socioculturales les permitan transformar su ambiente [Actividad My internal compass final].
<p>Síntesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ahora establezco una unidad más cohesionada entre la lectura, la escritura y las prácticas socioculturales: son una sola cosa. Además, tienen una ubicación entre el ambiente y la unidad estudiante-docente: estos piensan actividades, crean conocimientos e impactan el entorno a partir de la unidad lectura-escritura-prácticas socioculturales.
<p>Movimiento Transformativo</p> <p>El docente expande sus conceptos propios cerca de la relación de las prácticas de escritura y lectura con el ambiente sociocultural en el cual se desarrolla la vida del estudiante.</p>

Tabla 4. Cadena reflexiva 4 Lui.

En esta última cadena reflexiva, Lui reacomoda sus saberes con respecto a la lectura y a la escritura. Su tesis inicial (que se desprende de la actividad My Internal Compass inicial)²⁸ descansaba en la consideración de ser un profesor que intenta incluir la vida del estudiante, su entorno y sus experiencias en el trabajo de aula. En el mapa mental que elaboró, sitúa en un bloque a profesores y estudiantes, en un mismo nivel aunque con una leve distancia y en el otro bloque, integra mediante flechas de proceso, la lectura, escritura, prácticas socioculturales y ambiente escolar. Al preguntarle qué ideas o experiencias suyas reconoce en la ubicación de elementos, señala que la relevancia que da a la lectura por encima de la escritura, porque las ubica separadas a través de dos relaciones muy interesantes: lectura unida a prácticas socioculturales; escritura unida al ambiente escolar. Estas relaciones muestran que para Lui la lectura ocurre en sociedad mientras que la escritura se circunscribe al espacio escolar. De hecho, en el foro Oculus ex magus, el participante afirmaba: “Lo mío va más por una línea ‘académica’, normativa u ‘objetiva’, para referirse a la escritura”. Así mismo, cuando preguntamos a Lui en qué ve estas relaciones, responde: “Refleja la forma en la que enseño: mi visión sociedad-lectura”; “cada día leo, pienso en la vida, relaciono lo leído con la vida”, y “escribo menos, poco”. También le preguntamos el porqué y qué cree que le sugiere. A lo que contesta que esto lo hace pensar en que no está logrando balancear la enseñanza de la escritura-lectura y que debe mejorar su proceder al enseñar.

Hacia el final del proceso de participación de Lui en la comunidad virtual, después de desarrollar en el aula las actividades de experimentación, el participante vuelve a observar su *My internal Compass inicial* y se da a la tarea de reacomodar los elementos. Esta vez Lui utiliza el ambiente escolar como marco en el que ubica a estudiantes y profesor en el mismo nivel pero esta vez unidos, asimismo integra la lectura, escritura y prácticas socioculturales como una sola unidad, desaparecen las relaciones exclusivas entre lectura-prácticas socioculturales y escritura-ambiente escolar. De esta actividad surgen las antítesis de Lui: considera que: *El docente y sus estudiantes son la base de todo y se enmarcan en un determinado ambiente escolar. La lectura, escritura y prácticas socioculturales forman una unidad, que, a su vez, es vehículo para impactar el ambiente escolar; docente y estudiante emplean esa unidad para transformar el ambiente/entorno.*

²⁸ Ver Anexo #9

Refiriéndose a su My internal Compass final, Lui señala: “Creo que me sorprende porque hay un sentido de unidades más claro del que tenía antes”. También hace énfasis en una idea de flujo que no estableció en su My internal compass inicial: “El flujo de “información” o insumos no se detiene y establece relaciones entre cada una de las secciones del My internal compass”. Este flujo al que se refiere Lui le imprime un carácter de movimiento a las prácticas de lectura y escritura, reafirmando que es un campo vasto, complejo y constante cambio.

Agregaremos, para finalizar que la actividad del My internal Compass le permitió a Lui y a todos los profesores de la comunidad virtual, observar sus creencias, sus posturas, sus formas de concebir la enseñanza, al estudiante, a ellos mismos, la lectura y la escritura, pero además les dio la posibilidad de volver a ellas pero con nuevos entendimientos adquiridos después de un largo y enriquecedor proceso de comunión y experimentación. Poder visualizar su configuración personal con respecto a las prácticas de escritura y lectura también les permitió ver sus nuevas concepciones, y movimientos trasformativos para mejorar la práctica.

3.3.2 Capas de causalidad: Participante C: Lui

Actividades de experimentación en el aula			
1.Zapatos perdidos			
Capa Interpretativa	Capa Contradictoria	Capa Agentiva (Agency)	Nuevos entendimientos
-En esta actividad no hubo tareas de escritura o lectura, sin embargo, sí de trabajo colaborativo. Las dinámicas de buscar una estrategia y de pasarse los zapatos dejaron evidencia de la manera en que se habían organizado. -En cuanto al potencial de la actividad, considero que es buena para introducir el	-Interesante que ninguno, ya cuando tenían puestos los zapatos, pensó en ayudar a su compañero a amarrar los zapatos. -Una estudiante inventó una palabra: “estrategiar”, ella expuso la importancia de crear estrategias que les permitieran actuar con rapidez y coordinación. Aunque la palabra no existe, creo que le quedó bastante claro una de las bases del trabajo comunitario.	-Con este tipo de actividades es mucho más sencillo asumir el rol de guía y observador de las dinámicas grupales y dejar en manos de los jóvenes el desarrollo del juego. -Considero que ninguna propuesta se lleva a cabo tal cual está en el papel; en ese sentido, incluí que los jóvenes tuvieran que ponerse de pie cuando todos en el equipo se hubieran puesto los zapatos, esto para que no hubiera dudas sobre cuál terminaba primero.	-Como profesor me entusiasma escuchar algunas de las conclusiones a las que llegan los estudiantes, principalmente cuando intentábamos definir los conceptos de grupo, equipo, comunidad, familia. Asimismo, resulta importantísimo para ellos cuando sus intervenciones son aplaudidas y tomadas en cuenta por el docente para hacer recapitulaciones o síntesis de los comentarios dados. - Se “rompió el

trabajo comunitario y para ir sentando las bases necesarias para formar las comunidades.		- Se evidenciaron las personalidades dominantes, pues eran los jóvenes que llamaban a los demás. Esto es muy importante para el docente, pues le indica quiénes serán “puntos de apoyo” para el trabajo diario.	hielo” y los jóvenes fueron capaces de identificar las características del trabajo comunitario; así mismo, lograr organizarse, algunos tomar el liderazgo y escucharse.
--	--	---	---

2. Nuestra Alianza

Capa Interpretativa	Capa Contradictoria	Capa Agentiva (Agency)	Nuevos entendimientos
<p>-La mayoría del grupo (19 para ser exactos) han estado juntos desde la escuela, lo que hace que la dinámica se desarrolle con muchísima rapidez y sin dificultades, de manera que las interacciones son fluidas.</p> <p>- El conocimiento previo que los estudiantes tenían acerca de cómo funcionaba la actividad permitió que inclusive la guía del docente fuera mínima. En este sentido, los estudiantes escucharon las indicaciones y se dieron a la tarea de cumplir los objetivos.</p>	<p>-Cuando llegó el momento de formar las comunidades, la mayoría no se basó necesariamente en lo que las respuestas de la actividad les indicaban, sino que se basaron en sus lazos de amistad. Lo anterior es esperable y casi obvio que iba a suceder, más aún cuando la mayoría de los miembros del grupo se conoce desde primaria. Esto tampoco representa un inconveniente para la formación de la comunidad, pues si el criterio para conformar la comunidad es la “amistad” es porque tienen ideas, gustos, hobbies, etc. que los unen, aunque estos no estén especificados en la hoja de “Nuestra alianza”.</p>	<p>-En esta actividad los estudiantes tuvieron un rol protagónico. Yo, en realidad, disfruté viendo la forma en que se comunicaban y buscaban compañeros que coincidieran con sus gustos. Además, a partir de la manera en que buscan o solicitan la información, uno puede identificar los distintos tipos de personalidad: unos más extrovertidos, otros más tímidos; unos más directos (a veces un poco agresivos) y otros que “se andaban con rodeos”.</p> <p>- En mi caso, no les pegué los papeles en la espalda, pues se complicaba un poco; sin embargo, era completamente viable hacerlo.</p> <p>- Creo, además, que aplicarla inmediatamente después de “Zapatos perdidos” fue un acierto, pues permite que en el cierre de “Nuestra alianza” se logre hacer una integración excelente entre lo concluido en la primera y lo vivido</p>	<p>- La actividad tiene mucho potencial para que los estudiantes se conozcan e identifiquen compañeros con sus mismos gustos.</p> <p>- Tal vez haya que crear otra actividad completamente diferente si se trata de grupos que tienen mucho tiempo de conocerse.</p>

		<p>en la segunda.</p> <p>-Luego de que se conformaron las comunidades, 4 chicos (2 mujeres, 2 hombres) quedaron sin comunidad. Uno de las mujeres se rehusó completamente a trabajar con la otra chica y con uno de los hombres. Ante esta situación, tuve que intervenir para solucionar, más aún cuando una de las chicas empezó a llorar.</p>	
3. Torre de Pisa			
Capa Interpretativa	Capa Contradictoria	Capa Agentiva (Agency)	Nuevos entendimientos
<p>-Con respecto al trabajo colaborativo, la mayoría de estudiantes cumplió con los criterios de la rúbrica de evaluación, excepto en los casos de alumnos que decidieron no intentarlo, o como el caso del chico que tiró la cinta. Aunque la mayoría de los grupos procuró encontrar una manera de construir la torre, creo que el entusiasmo inicial sí disminuyó conforme pasaba el tiempo; quedaba en evidencia el manejo de la frustración y cómo este influía en el trabajo comunitario.</p>	<p>-Es difícil no decirles cómo hacer la estructura para que la torre se sostuviera sola, de manera que ser solo observador de la dinámica se torna complicado, aunque fue alcanzable.</p> <p>- Creo que la actividad tiene mucho potencial. En las instrucciones no se menciona que se le pueda dar nuevos materiales a los estudiante con los que puedan sustituir los originales (puede que quiebren los espaguetis o los malvaviscos queden muy agujereados), quizá la actividad tenga un giro positivo si en lugar de pensar en un solo intento, pudiesen reemplazar los materiales máximo 3 veces; es decir, que tras un primer intento fallido, busquen una nueva estrategia con nuevos materiales y tras un segundo intento fallido, otra estrategia y</p>	<p>-Me limité, entonces, a observar qué sucedía en las comunidades, cómo resolvían el reto y que estrategias empleaban. Inclusive cuando el estudiante aventó la cinta, no interferí para ver cómo lo resolvía la comunidad.</p> <p>- La técnica de diálogo DIA, como en casos anteriores, fue de mucha utilidad, pues los jóvenes lograron conectar las conclusiones de las actividades previas (Nuestra alianza y Zapatos perdido) con lo sucedido en esta.</p>	<p>-Además, viendo la dinámica de mi grupo, considero que necesitan otros retos u actividades que les permitan entender cómo manejar la frustración para que esta no bloquee el proceso creativo que, al final de cuentas, sería lo que les permitiría resolver el desafío.</p> <p>-Considero que es importante que antes o durante el diálogo final (DIA), se retomen los aprendizajes alcanzados durante las actividades previas, para establecer relaciones fuertes y “nutridas” con las conclusiones de la Torre.</p>

	<p>más materiales. Esto implicaría, tal vez, darles más de los 20 min que tienen destinados a la construcción de la torre. Pienso en esto para que se pueda concluir que la consecución de un proyecto implica un constante construir y reconstruir.</p> <p>- La comunidad CBA, al ver que su torre no se mantenía en pie, decidió pegar un extremo de la cuerda al techo del aula y el otro extremo lo pegó a los espaguetis con lo que la torre se mantuvo en pie (adjunto foto). Esto les sirvió para concluir que la ADAPTACIÓN era necesaria. Aunque en las reglas se habla de que la torre debía sostenerse por sí misma, consideré que el argumento de la adaptación era válido y que servía muchísimo para la conceptualización del trabajo comunitario.</p>		
4. Teen Music Awards			
Capa Interpretativa	Capa Contradictoria	Capa Agentiva (Agency)	Nuevos entendimientos
<p>-Para mí, estas preguntas reflejan, hasta cierto punto, cómo, cuando se da libertad a los jóvenes para que decidan, al no estar acostumbrados, entran en conflictos sobre si lo que hacen estará bien, no necesariamente para cumplir el objetivo, sino para que al</p>	<p>- Las tareas de lectura sobre el tema que debían investigar fueron las que les resultaron más tediosas, quizá porque no estaban investigando sobre un tema de su elección. En cuanto a la escritura, aunque el tema seguía siendo poco atractivo, el reto de acomodar la nueva letra de la canción al ritmo de la música hizo que el trabajo de escritura se tornara mucho más atractivo.</p> <p>-En cuanto al trabajo</p>	<p>-En cuanto a mi rol, lo limité a explicar las instrucciones, aclarar dudas, decir: “decidan ustedes cómo quieren hacerlo” y a admirar los logros de los jóvenes.</p> <p>-En esta actividad, los estudiantes tuvieron que asumir un rol mucho más activo y con actividades de creación que implican la lectura y la escritura, y ¡fue un éxito! Observar cómo tomaban decisiones,</p>	<p>-Se evidenció la necesidad que tienen los jóvenes de conocer mejor la estructura del resumen, así como la forma de crearlo. En síntesis, la lectura resultó más tediosa que la escritura, quizá porque la última tuvo un enfoque más creativo que la primera.</p>

<p>docente le guste. Por otra parte, les extrañó crear su propio cronograma de trabajo, así como la parte de la autoevaluación.</p>	<p>colaborativo, no hubo problemas. Considero que las actividades previas ayudaron sobremanera a crear los vínculos necesarios para alcanzar dinámicas comunitarias más fluidas.</p> <p>-Creo que habría que modificar la parte de investigación, se pueden presentar problemas para acceder a Internet que lentifiquen el proceso o que algunos chicos no tengan dispositivos para hacerlo. Otra variante podría ser que no se intercambien los temas, sino que se trabajen aquellos que las mismas comunidades escogieron, esto puede contribuir a hacer el trabajo de lectura más atractiva.</p> <p>Además, se podría retomar el tema de los resúmenes en otras actividades para que los chicos aprendan a crear buenos resúmenes, es decir, que aprendan a manejar la tipología textual.</p> <p>En general, los objetivos se cumplieron de forma adecuada y se cumplió con el propósito trazado, aunque las letras de las canciones, quizá se hubieran podido mejorar si se tuviera más tiempo para la actividad.</p>	<p>creaban sus videos y se asignaban roles fue verdaderamente algo mágico. Cuando ya los chicos habían subido sus trabajos al grupo, observé con admiración que habían empleado programas de edición de video, colocaron letras mientras el video corría... Además, se observan cómo algunos son más hábiles en la parte de producción audiovisual, mientras que otros demostraron sus capacidades para crear rimas y letras acopladas de forma asombrosa.</p>	
---	---	--	--

5. ¿Es la misma noticia?

Capa Interpretativa	Capa Contradictoria	Capa Agentiva (Agency)	Nuevos entendimientos
-Destaca en primer lugar que algunos estudiantes preguntan: “profe,	-Nuestra educación en sociedad, en familia y educativa, no nos ha acostumbrado al trabajo comunitario, sino	-Fue en esta parte de redacción de la noticia en donde hice más intervenciones, pues cuando llegaba a	- En algunas comunidades hicieron un cronograma de trabajo; creo que esto

<p>¿y qué vamos a hacer hoy?” Esa expectativa en positivo que manejan creo que es resultado de las actividades que se vienen realizando y que los han ido motivando.</p> <p>La creación de la noticia fue lo que, al escucharlo, les causó más incertidumbre; sin embargo, luego de que cada comunidad estaba reunida y conforme pasaba por las comunidades y resolvía dudas, ya lograban hacerse una idea de cómo plantear la noticia.</p>	<p>individualista.</p> <p>-Destaco una de las comunidades que se dio a la tarea de investigar más sobre algunos aspectos del cuento. Esto surge, por una parte, de cuánto les gustó el cuento y, por otra, de las consideraciones y características que se les vienen a la mente cuando se les menciona que tienen que hacer una noticia, pues mucho de la investigación se dio para conocer datos relacionados con la ubicación de los lugares.</p> <p>-Otro aspecto interesante fue que cuando estuvieron creando un resumen de los hechos, emplearon términos específicos como la organización secuencial, los tipos de personajes (primarios, secundarios), espacio físico, entre otros. Me resulta interesante porque, en primer lugar, es un conocimiento del año pasado (¡no se les olvidó!); en segundo lugar, sin pedírselos, los emplearon, lo que significa que les resultaron útiles, lo que me recuerda sobre la importancia de que el estudiante encuentre la utilidad de lo que aprende.</p> <p>-Con respecto a la creación de la noticia, la tarea fue más complicada para algunos. En lo que respecta a la creatividad, pude observar cómo algunos se elevaban con facilidad, pero también cómo otros se</p>	<p>supervisar el trabajo, leía y encontraba errores en la redacción, en la ortografía o en la puntuación, de manera que aprovechaba para señalarles el error y guiarlos en la forma de corregirlo.</p>	<p>es un gran progreso, pues evidencia que han adquirido herramientas para organizarse y controlar el tiempo.</p> <p>- Entre las actitudes que destaco se encuentran cómo algunos sí colaboraron en todo, aunque también lograron dividirse tareas según sus aptitudes.</p> <p>- Los jóvenes demostraron que poseen técnicas para guiar su proceso de interpretación, tales como: identificar personajes, acciones importantes, búsqueda palabras desconocidas, subrayado de frases y oraciones que les llamaban la atención, etc. Por otra parte, algunos fueron más allá de la sola lectura, pues se interesaron por indagar sobre algunas relaciones entre el texto y la realidad. Lo anterior me parece sumamente positivo, ya que demuestra una “chispa” interpretativa.</p> <p>- Ejemplo de esto último fue un estudiante que escribe como piensa; su mente vuela, es tremendamente creativo.</p>
---	---	--	---

	<p>estancaban en el proceso y preguntaba: “profe, ¿y se puede así?”. Este sentido de aprobación, me remite a la inseguridad que algunos estudiantes manejan a la hora de quedar “libres” para hacer las cosas, lo que a su vez me hace pensar que nuestra educación poco nos invita a liberar nuestro espíritu creador.</p> <p>-Algunas noticias evidenciaron problemas típicos de la expresión escrita, tales como la cohesión de ideas y en algunos casos la coherencia. Ejemplo de esto último fue un estudiante que escribe como piensa; su mente vuela, es tremendamente creativo, pero cuando escribe es casi un trasvasado de su discurrir mental, ya podrán imaginar el texto. Sin embargo, les hice ver que eso era un primer paso, el primer borrador, el cual debían corregir y pulir hasta dejarlo casi perfecto.</p> <p>- Considero que se puede sacar mucho más provecho a la actividad, principalmente en lo que respecta a la redacción y al género “noticia” (analizar más las características, las secciones, ¿qué tendría que tener un buen titular?, ¿qué debe tener una buena noticia?, pulir las imágenes que se emplearían, etc.) También se podría pensar en asignarle más tiempo a la actividad.</p>		
--	---	--	--

Tabla. Capas de Causalidad: Lui

Lui aprovecha la actividad de *Zapatos perdidos*, para que los estudiantes se acerquen y comprendan conceptos como *grupo, equipo, comunidad, familia y trabajo colaborativo*. También para observar las diferentes personalidades de sus estudiantes y definir cuáles de ellos parecen ser los líderes del grupo; él considera que identificar distintas personalidades lo puede ayudar en las actividades que se desarrollarán más adelante. El docente se alegra de observar cómo sus estudiantes asumen un rol participativo y les permite tomar el control de la actividad libremente. Al mismo tiempo, es capaz de realizar ajustes a la actividad que considera necesarios y ensayar su rol de observador. Para Lui, se logró “romper el hielo” y los jóvenes fueron capaces de identificar las características del trabajo comunitario; así mismo, lograr organizarse, tomar el liderazgo y escucharse. Al final, Lui internaliza conceptos nuevos acerca de sus grupos que le serán útiles para mejorar su práctica durante el curso lectivo. El docente manifiesta siempre la importancia de conocer a sus estudiantes.

En la segunda actividad *Nuestra Alianza* donde los estudiantes deben formar comunidades por sus gustos y hobbies similares, Lui observa que se agrupan por amistad, pero al igual que Pam, no objeta esta decisión, ya que presupone que si son amigos y se llevan bien, sus cosas en común deberán tener; además de esto manifiesta que confía en las decisiones de sus estudiantes y en lo que pueden lograr. Lui intervino también para integrar a unos estudiantes que quedaron separados de los grupos y logró ubicarlos de manera beneficiosa para el trabajo en comunidad. De nuevo, el docente aprovecha para observar a sus estudiantes y sus relaciones a la hora de realizar la tarea, se las agencia para cambiar ciertos aspectos de la actividad que son más convenientes y toma un rol de observador dejando a sus alumnos trabajar. Lui hace relaciones con la actividad anterior para enlazar los aprendizajes alcanzados y asegurarse que sus estudiantes logren, al cierre de *Nuestra alianza*, internalizar lo aprendido.

Para el reto de la construcción de la torre (Torre de Pisa), el docente se enfrenta a una situación que se complica cuando algunos de los grupos no logran concluir la tarea. Lui observa cómo sus alumnos experimentan frustración al no conseguir que su propuesta se mantenga en pie o bien, no utilizan los materiales suministrados de manera eficiente. El docente de nuevo adopta un papel de observador y deja que sus estudiantes resuelvan los diferentes problemas que enfrentan no solo con la consecución del reto, sino también con algunas actitudes de sus miembros. Lui cuestiona las reglas de la actividad y propone diferentes formas de cambiarla para que la participación y el aprendizaje de los estudiantes sea más provechoso. Al terminar, el docente reconoce

que sus alumnos necesitan desarrollar un mejor manejo de la frustración y aprovecha el DIA (estrategia de diálogo) para que sus estudiantes internalicen lo aprendido con la construcción de la torre y lo relacionen con las actividades anteriores. Para el docente es importante que los estudiantes vayan haciendo relaciones con los conocimientos adquiridos en cada actividad.

En la actividad *Teen Music Awards*, los estudiantes en un principio se mostraron extrañados no solo de contar con absoluta libertad para crear una canción, sino también de tener que crear su propio cronograma de trabajo y autoevaluación. El docente internaliza la idea de que los estudiantes, al no estar acostumbrados a tener tanta libertad, se preguntan si lo que hacen será del agrado del docente y comienzan a tratar de obtener la aprobación de este durante el trabajo. Lui observa que las tareas de lectura se hacen un poco tediosas, mientras que la escritura de la letra la construyen de forma mucho más fluida y los motiva a aplicar toda su creatividad en esta labor. Por otra parte, Lui realiza sugerencias de cómo mejorar la actividad y adaptarla a las características de sus grupos. El docente se da cuenta que para este reto los vínculos de las comunidades de trabajo están mucho más afianzados ya que logran trabajar de manera más organizada. Lui también entiende que debe trabajar con sus estudiantes sobre la estructura del resumen ya que detecta una debilidad en este sentido.

Con respecto a la actividad *¿Es la misma noticia?* el docente hace expresa la idea de que en nuestra sociedad no se nos educa para el trabajo comunitario, más bien para el individualismo, por lo que alcanza un nuevo entendimiento observando el trabajo de sus alumnos. Lui destaca que los estudiantes crearon cronogramas de trabajo, realizaron investigación más allá de lo que proponía el texto para ampliar lo que pretendía informar la noticia y aplicaron una variedad de términos y conceptos sobre personajes y análisis temáticos que adquirieron el año pasado, por lo que el docente comprende que estos conocimientos permanecieron y los utilizaron para llevar a cabo la actividad. El docente decide intervenir para realizar correcciones ortográficas y gramaticales, así como mejorar la cohesión de ideas y redacción en general.

En estas actividades de experimentación, Lui alcanzó varios aprendizajes al observar su práctica, la de sus estudiantes y valoró la idoneidad de las actividades propuestas. Identificó liderazgo, potencialidades y distintas personalidades entre sus estudiantes y fue capaz de proyectar esta información como relevante para el desarrollo de otras actividades. Adicionó elementos o ajustes a la actividad para mejorarla. Asumió fácilmente su cambio de rol ajustando su nivel de intervención. Consideró la

estrategia DIA como herramienta didáctica válida. Desarrolló una visión global y analítica de las actividades que se fueron desarrollando (enlazó el aprendizaje entre actividades). Finalmente, destaca que la dinámica de trabajo comunitario crea vínculos entre los alumnos, colaboración y organización en el trabajo.

3.3.3 Discusión Participante C: Lui

Resulta llamativo que la trayectoria de lectura y escritura de Lui inicie con la descripción de fragmentos de una historia que él recuerda de pequeño: *Esa noche conocí a Naamán. Supe que era el general de un ejército en Siria y que para su infortunio estaba enfermo. Sin embargo, para mi dicha, Naamán, aconsejado por Eliseo, pudo alcanzar la sanación en las aguas del Jordán.*

Lui desde el seno familiar ya se perfilaba como un privilegiado o bien como un caso atípico en cuanto al mundo de la adquisición del hábito lector y de escritura se refiere. Precisamente el hecho de que Lui contara con un padre lector pero además con una madre que lo incentivaba a escribir, representa un encuentro poco común que reúne grandes posibilidades y para ir más allá, como valor añadido, se muestra la forma particular en que estos padres acercaron a Lui a la lectura y la escritura.

El hecho de empezar la escritura de su trayectoria con una historia es llamativo porque evidencia una acción significativa que realizaba su padre y que él guarda en la memoria. Su descripción no solo deja ver que el padre le leía por las noches sino que lo acompañaba en la *aventura nocturna* de leer: “me embarcaba, junto con mi padre, hacia las lejanas tierras de oriente próximo”. Ese desplazamiento en compañía que experimenta Lui define a su padre como un auténtico mediador de lectura. Esto es distinto a decir que estimulamos el hábito lector porque le leemos a alguien una historia por la noche. Por otra parte, la madre de Lui valora e interpreta sus dibujos y trazos como impulsos provechosos para el inicio de la escritura, lo hace de forma paciente y sabia “no dudó en reprenderme por mis garabatos en la puerta del armario, aunque nunca los mandó a borrar”. Además, Lui muestra a quienes llegan a casa su cuento y sus ilustraciones. Estrategia propicia para continuar escribiendo: alguien con quién compartirlo.

Ante este panorama Lui atribuye a sus progenitores y al contacto con lecturas de Cortázar, Kostova, Saramago, Hesse, Verne, Cervantes, Eco, Lovecraft, García Márquez el hecho de convertirse en lector y en escritor. Esta apropiación personal de Lui como lector y escritor, como se muestra en el análisis realizado a través de la semiogénesis y las capas de causalidad, parece determinante en la conformación de su identidad docente. Por ello, no resulta extraño que Lui tenga ya una buena parte del camino recorrido, sin olvidar que esa identidad docente no es estática, está sujeta a cambios, ajustes y transformaciones.

Por otra parte, las conceptualizaciones de Lui de la lectura y la escritura muestran dos dimensiones, una afectiva que parte de su espacio íntimo y personal y, la otra, didáctica que procede de unos conocimientos adquiridos del campo disciplinar, como se mencionó en la Tabla 2. Precisiones iniciales de Lui (p. 159). Desde este entendimiento, Lui considera que la enseñanza de la escritura y de la lectura que se imparte en el sistema educativo costarricense es poco significativa. Señala una evaluación centrada en el resultado, una escritura en la que no se contempla la reescritura, una lectura predominantemente literaria así como la ausencia de una “visión proceso” de ambas prácticas. Estas apreciaciones de la lectura y la escritura como procesos que deben darse de forma articulada pone de manifiesto que existe un entendimiento didáctico de parte de Lui y es el que intenta hacer posible a través de su práctica docente.

En su caso, si nos detenemos en algunas de las descripciones que hace de su mediación docente podemos observar que trata de tomar distancia de las vertientes historicista-estructuralista-normativista para abordar la lectura y la escritura (aunque utiliza algunos de sus principios), su enfoque para entender ambas prácticas parte del modelo comunicativo y se mezcla con la pedagogía del placer o animación de la lectura. Es decir, Lui contempla una enseñanza en la que la lectura debe ser fuente de ocio y placer pero al mismo tiempo debe ser una lectura funcional, relacionarse con la vida, la sociedad y la cultura. En el caso de la escritura, esta debe ser versátil y funcional también, además se cuestiona cómo aún los profesores no han intervenido en cuanto a la comprensión de una escritura y lectura contemporánea, refiriéndose a que los estudiantes de hoy leen y escriben de formas distintas, influenciadas por la tecnología. Se cuestiona cómo no se parte de lo que acontece en el entorno del estudiante para plantear la enseñanza. Este pensamiento lo engarza con una reflexión profunda en cuanto a que si queremos que los estudiantes sean lectores y escritores competentes,

debe darse una comprensión de su entorno y brindarles espacios para que ellos desarrollen esas identidades.

En esta línea de pensamiento, Munita (2014) indica que las creencias del profesor vehiculan unas determinadas formas de ver los textos y los procesos de enseñanza-aprendizaje asociados a ellos, por eso resulta tan relevante que el docente conozca sus propias creencias, las relaciones que se establecen entre estas y sus conocimientos, y que logre acoger otros que le permitan convertirse en un *sujeto lector didáctico*. Esta noción de sujeto lector didáctico es planteada por Emery-Bruneau (2010), y consiste en la interacción entre la dimensión personal (las creencias) y la dimensión profesional (los saberes o conocimientos). En palabras de Cremin, Bearne, Mottram y Goodwin, (2008), “se trata de explorar las relaciones entre quien se es como profesor y quien se es como lector, permitiendo que cada uno informe y enriquezca al otro” (Cremin *et al.*, 2008, p. 20). Aquí agregaríamos también, quien se es como profesor y quien se es como escritor.

Ante el planteamiento anterior, comprendemos que Lui posee esa dimensión personal constituida por sus creencias y también la dimensión profesional regida por sus conocimientos, ahora bien, estas dimensiones no se unen o fusionan por el azar, no solo requieren de la adición inteligente de nuevos conocimientos didácticos sino también del desarrollo de una capacidad por parte del individuo. Esta capacidad se llama *capacidad de actuación (agency)*. Lui puede ser poseedor de las dimensiones pero ser consciente de su interacción solo es posible cuando él mismo se visualiza en la acción, comprende qué hace, cómo lo hace, qué falta, qué sueña, qué está dispuesto a hacer y cómo lo alcanza.

Un ejemplo muy significativo que refleja esta capacidad de actuación (*agency*) surge cuando los cuatro profesores de la comunidad se disponían a aplicar en sus aulas la propuesta-proyecto “Los creadores del cómic”. Cuando el proyecto ya contaba con el consenso de todos, la moderadora hizo que los docentes observaran una imagen acerca de su sueño comunitario y les preguntó si el proyecto les permitía cumplir el sueño planteado. Los profesores respondieron que sí pero también entre ellos empezaron a generarse intercambios, preguntas e inquietudes. Finalmente, la comunidad llegó a un consenso: decidieron como primera acción no aplicar el proyecto del cómic sin antes diseñar y experimentar cinco actividades introductorias al proyecto. Estas actividades se centrarían en cómo trabajar con los estudiantes en comunidad. Al respecto, Lui expresa:

Al mirar atrás, cuando armábamos el plan, veo que la decisión de no empezar con el proyecto del cómic, sino con la formación de comunidades, fue un gran acierto, pues necesitábamos hacer ver a un grupo de estudiantes moldeados en el individualismo lo que significa el trabajo comunitario, antes de empezar a trabajar en comunidades. Así las cosas, las primeras actividades planteadas (Los zapatos perdidos y la Torre de Pisa) no solo fueron las adecuadas, sino que cumplieron con su cometido: introducir a los estudiantes en la dinámica de ser comunidad, de definir estrategias, de alcanzar metas en unidad. Sin duda, esto muestra cómo surgió un momento de agency colectivo y de qué manera los participantes utilizaron su capacidad para actuar y llevar a cabo su plan.

De esta manera, la semiogénesis y las capas de causalidad de Lui muestran su capacidad para combinar sus creencias personales con saberes didácticos; de esta combinación surgen cadenas de reflexión y esto lo convierte en un *pensador profundo* o bien en un *sujeto lector y escritor didáctico*. Cabe destacar que esa denominación como sujeto lector y escritor didáctico no es asignar una identidad estática a Lui, al contrario, es proveerlo de una cualidad de actividad constante en la que debe valorar su actuación docente, su entorno, el de los estudiantes y por supuesto los consensos didácticos contemporáneos que son de carácter cambiante.

Para concluir haremos eco a las palabras de Dubois (1990) “lo que el maestro haga en relación con la lectoescritura, dependerá no solamente de lo que él sepa, sino –y tal vez por encima de cualquier otra cosa– de lo que él sea” (p. 33).

3.4 Participante D: Pam

La magia didáctica no es seguir una receta, es reinventarse cada día, en cada clase, con actividades que propicien el aprendizaje y le den al estudiante un motivo, un reto para querer aprender.

Pam

La participante D es bachiller en la Enseñanza del Castellano y la Literatura y en Filología española. Trabaja desde hace cuatro años como profesora de español, en una institución educativa pública en la zona urbana de Costa Rica. Tiene a su cargo 200 estudiantes de octavo año.

Participante D Pam	Experiencias personales con la lectura y la escritura Trayectoria	Intervención textual de la participante
	-Relación afectiva con la lectura.	<i>“Haciendo un repaso rápido por mi memoria en el intento por encontrar el momento clave en el que la lectura me atrapó, llegué a los años de escuela, específicamente sexto grado”.</i>
	-Inicia su experiencia lectora a través de mediador de lectura externo (maestra de primaria) y de mediadores internos (primos).	- <i>“por medio de mi maestra tuvimos que leer “El Principito” de Antoine de Saint-Exupéry, en un principio no me pareció tan valiosa esa lectura; no obstante, conforme fuimos leyendo en clase, me fui interesando por la curiosa existencia de ese niño y la manera en que la maestra nos fue conduciendo por la historia fue dejando en mí el deseo de descubrir otros mundos por medio de otros libros.</i> - <i>“Poco a poco fui adquiriendo, a través de mis primos mayores, algunos libros y la aventura de la lectura llegó a mi vida, muchos me cautivaron, otros no tanto; sin embargo, el deseo de empezar un libro nuevo estaba ahí”.</i>
	-Prácticas lectoras y de escritura asociadas a la obligatoriedad.	- <i>“Ya en el colegio hice las lecturas obligatorias, aunque algunos textos no fueron del todo entretenidos, mientras otros aún están en mi memoria como buenos compañeros de viaje”.</i> - <i>“Con respecto a la escritura la historia podría iniciarse en los años de colegio cuando tuve que escribir redacciones para prepararme para el</i>

		<i>examen de noveno año; el acercamiento inicial no fue tan placentero, fue más una obligación, pues parte de ganar el examen dependía del éxito en la redacción. El verdadero gusto por expresarme de manera escrita llegaría ya en la universidad, cuando logré descubrir el valor, la versatilidad y el poder que tienen las palabras cuando se saben utilizar”.</i>
--	--	---

Tabla 1. Precisiones iniciales. Experiencias personales de lectura y escritura.

En su trayectoria de lectura y escritura Pam comparte que su interés por la lectura inicia durante un tiempo de clase con su maestra de primaria. Destaca que la forma en que los condujo por la historia aumentó su deseo por descubrir otros libros. También menciona a sus primos como dadores de libros y con ellos el inicio de una inclinación creciente por leer. Se refiere a la lectura como aquello que la *atrapó* y que le permitió descubrir la existencia de un niño (se refiere al texto literario *El Principito*), otros mundos y ganas de leer más. Menciona que en la secundaria leyó los textos obligatorios, algunos le gustaron y otros no.

Por otra parte, hace referencia a la escritura en la etapa de la secundaria y comparte que el acercamiento inicial no fue placentero sino que lo sintió como una obligación, debía escribir redacciones para un examen. Pam indica que su gusto por expresarse de manera escrita llegó en la universidad, en este espacio descubrió “el valor, la versatilidad y el poder que tienen las palabras cuando se saben utilizar”.

De esta manera, Pam adquiere el gusto por la lectura a través de prácticas lectoras asociadas a la obligatoriedad y a la influencia de un intercambio de lectura con mediadores externos (sus primos). Su primer acercamiento con la escritura lo describe como poco placentero pero los posteriores, vividos en la etapa universitaria, los califica como un descubrimiento en el que aprende a valorar los atributos de la escritura. En suma, desarrolla una relación afectiva con la lectura y la escritura construida desde su experiencia escolar y universitaria.

Participante C Pam	Conceptos personales lectura y la escritura ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir?	Intervención textual de la participante
	-Conceptualización de la literatura como experiencia de placer y disfrute.	- <i>Es transportarse a otros lugares, épocas, contextos sin tener que salir de casa, con solo abrir un libro se pueden experimentar diversas emociones que sin pensarlo te hacen formar parte de la historia.</i> - <i>Es un disfrute, es apasionante para aquella persona que logra encontrar los textos que le atrapan y que le instan a buscar otros libros para descubrir nuevas emociones, nuevos mundos y seguir con la aventura de conocer tantos escenarios y personajes, cuyas historias serán vividas cada vez que sean leídas.</i>
	-Comprende la escritura como un arte.	<i>Es un arte, es crear, es plasmar en letras los pensamientos más profundos, las ideas y las opiniones que se tenga sobre algún tema. Se trata de transmitir lo que se tiene en la mente y en el corazón utilizando las palabras más adecuadas y más fieles a lo que se está experimentando.</i>

Tabla 2. Precisiones iniciales. Conceptos personales de lectura y escritura.

La participante define la lectura como: *Transportarse a otros lugares, épocas, contextos sin tener que salir de casa, con solo abrir un libro se pueden experimentar diversas emociones; un disfrute, es apasionante para aquella persona que logra encontrar los textos que le atrapan y que le instan a buscar otros libros para descubrir nuevas emociones, nuevos mundos.*

Esta conceptualización de Pam acerca de la lectura se orienta más a la lectura literaria como experiencia de placer y disfrute. En cuanto a la escritura, la define como un arte en el que se plasma en letras los pensamientos, ideas y opiniones. Una transmisión de lo que siente la mente y el corazón a través de las palabras. De este modo, observamos que las definiciones de lectura y escritura de Pam parten de su espacio íntimo y personal y no se muestra ningún saber académico o didáctico de ambas prácticas.

Participante C Pam	Tendencias en las prácticas de enseñanza de la lectura y de la escritura ¿Cómo se enseña en secundaria la escritura y la lectura?	Intervención textual de la participante
	<p>-Enseñanza poco significativa de ambas prácticas. Enseñanza centrada en la gramática más que en los procesos de escritura.</p>	<p><i>-La escritura muchas veces se enseña a partir de las reglas ortográficas, signos de puntuación o tipos de párrafos; es decir, se usa la escritura solo para practicar ortografía". Además, no en todos los niveles se practica la expresión escrita constantemente, pues no se considera tan necesario, se ve más importante el aprender reglas de uso de letras u otros temas, los cuales se ven de forma aislada y no en un contexto escrito el cual facilitaría su aprendizaje. Por esto a veces la escritura se reduce a las redacciones que se requieren para los exámenes de bachillerato".</i></p> <p><i>-“No se enseña a escribir textos de diferente tipo como una forma de expresión libre de pensamientos, sentimientos y emociones, sino como una manera limitada para encadenar palabras que en ocasiones no tienen ningún sentido para el estudiantado.</i></p>
	<p>-Ausencia de prácticas didácticas de escritura significativas. - Ausencia de profesores influyentes.</p>	<p><i>Además, la lectura de los textos se usa para realizar análisis literarios, donde el estudiante se limita a determinar tipos de narrador, espacios, estilos narrativos, registros de habla entre otros. De esta manera, el estudiante se vuelve un ente de lectura mecánico, que algunas veces no logra disfrutar el texto por tener que responder una guía de trabajo o una comprensión de lectura basada en un cuestionario.</i></p>
	<p>-Desconexión entre objetivos y contenidos de lectura y escritura. -Escritura centrada en la gramática. -Lectura centrada en análisis estructural de textos literarios.</p>	<p><i>-Con respecto a la lectura, si el texto es pequeño a veces se lee en clase, como los cuentos, las poesías y los ensayos, mientras que las novelas y dramas se mandan a leer en casa, esta situación provoca que se busquen resúmenes o que no se haga la lectura. -No se motiva al estudiante a leer, a disfrutar, a debatir, sino que nada más se le pide la lectura como un requisito que completa el programa de estudio.</i></p> <p><i>-La lectura y la escritura en el aula</i></p>

		<i>se ven de manera aislada, como si una no complementara a la otra, como habilidades totalmente desligadas que no tienen nada que ver entre ellas. También, se ven como herramientas de trabajo básicas, no como posibilidades de desarrollo cognitivo, personal, emocional e ideológico.</i>
--	--	--

Tabla 3. Precisiones iniciales. Tendencias de enseñanza de lectura y escritura.

Pam hace una descripción de las tareas de enseñanza que se acostumbran desarrollar para abordar la lectura y la escritura en Costa Rica. Indica que la escritura se utiliza para practicar ortografía, signos de puntuación y tipos de párrafos. Para Pam la escritura se reduce a las redacciones que se requieren para los exámenes de bachillerato. Con respecto a la lectura, considera que el estudiante se convierte en un lector mecánico que realiza análisis literarios centrados en la identificación de tipos de narrador, espacios, estilos narrativos, registros de habla, entre otros. De esta manera, no logra disfrutar el texto por tener que responder una guía de trabajo. También señala que los textos literarios cortos se leen en clase y los largos en casa y cuando los estudiantes no los leen buscan resúmenes. Para ella, en la secundaria no se motiva al estudiante a disfrutar cuando lee.

Finalmente, la participante considera que ambas prácticas se ven como herramientas de trabajo básicas, no como posibilidades de desarrollo cognitivo, personal, emocional e ideológico.

Participante C Pam	Mediaciones didácticas para enseñar la lectura y la escritura ¿Qué hace usted con la lectura y con la escritura en el aula?	Intervención textual de la participante
	-Trabajar las lecturas cortas en clase y las extensas en casa, de forma individual.	<i>Realizo en clase la lectura de los textos más cortos: cuentos, poesías, dramas y ensayos, para las novelas les pido que lo lean en la casa, por cuestiones de tiempo.</i>
	-Proceso de enseñanza centrado en el docente mediante metodología tradicional. Lectura: Se lee en el aula, se hacen pausas, se verifica la comprensión, se hacen preguntas de control, se hacen análisis temáticos, se identifican problemáticas, se relacionan con el	<i>Cuando la lectura se realiza en la clase, voy haciendo pausas y preguntas generadoras para ir comprobando que el texto se va comprendiendo. Algunas veces consigo el audio de los libros entonces lo oímos de ahí y se sigue la lectura; otras veces lo leemos</i>

	<p>contexto actual y la vida de los estudiantes. Al final se realiza una dinámica (foro, dibujo, escritura de un desenlace diferente). Genera espacios de lectura y escritura obligatoria guiada, a veces, de lectura y escritura libre.</p> <p>Escritura: Genera espacios de producción de textos escritos. Los estudiantes redactan, depositan sus redacciones en un fólder, la docente revisa cada uno y se centra en evaluar léxico, coherencia, cohesión.</p> <p>-Enseña desde intervenciones guiadas.</p>	<p><i>entre todos, aunque esta parte se complica porque algunos chicos se les dificulta la lectura, por lo que termino leyendo yo la mayor parte. Se hacen comentarios generales del texto sobre cómo son los personajes, cuál es su historia, qué opinan de su actuar, del final del texto y otros. La mayoría de las veces trato de hacer una actividad lúdica con ellos sobre el texto, títeres, dramatizaciones, collages, despleables, carteles, entre otros. Igual hacemos el análisis literario como para repasar los elementos, pero esto como un ejercicio, no como lo principal.</i></p> <p><i>-La escritura la trabajo con redacciones cortas sobre distintos temas cotidianos o literarios, procuro que usen un tema de su interés, aunque algunas veces sugiero yo los temas, trato de revisar individualmente, aunque a veces no lo logro. También, he recurrido a la escritura para estudiar los temas de ortografía, puntuación y otros. Además, debo aceptar que le dedico más tiempo a la lectura que a la escritura, esto por cuestiones de tiempo (se pierden muchas clases) y cantidad de estudiantes por sección. No obstante, sí trato de realizar la conexión entre lectura y escritura, no como elementos aislados, sino como complementarios.</i></p>
--	--	---

Tabla 4. Precisiones iniciales. Mediaciones para enseñar la lectura y la escritura.

La metodología de trabajo que practica Pam para abordar la lectura y la escritura se centra en leer los textos cortos en la clase; la docente hace pausas y preguntas generadoras para comprobar que sus estudiantes comprenden el texto; utiliza como recurso el audio de libros, a veces leen el texto entre todos, al respecto, señala: “aunque esta parte se complica porque algunos chicos se les dificulta la lectura, por lo que termino leyendo yo la mayor parte”; realizan comentarios del texto, sobre los personajes, su historia y la opinión personal de los estudiantes. Posteriormente, Pam indica que hace una actividad lúdica como títeres, dramatizaciones, collages,

desplegables, carteles, entre otros. Al finalizar señala que hacen el análisis literario, no como ejercicio principal, sino como repaso de los elementos del texto.

En cuanto a la escritura, Pam indica que la trabaja con redacciones cortas sobre distintos temas cotidianos o literarios, ella trata que los estudiantes elijan su tema de interés, aunque algunas veces ella sugiere los temas. También se encarga de revisar una a una las redacciones de los estudiantes. Admite que a veces solo recurre a la escritura para estudiar los temas de ortografía y puntuación. Además, la participante señala que le dedica más tiempo a la lectura que a la escritura, esto por cuestiones de tiempo y cantidad de estudiantes por sección. Pam, considera que hace un intento por realizar una conexión entre lectura y escritura.

Las descripciones que hace Pam de su práctica evidencian una enseñanza de la lectura literaria en la que intenta motivar a sus estudiantes a través de dinámicas y recursos aunque sigue una línea de enseñanza centrada en el enfoque estructuralista. La escritura también se centra en un enfoque normativista aunque la docente intenta que los estudiantes elijan el tema de escritura. En suma, la enseñanza que practica Pam no es muy distinta de la que describe practican los profesores de español en general.

Participante C Pam	Sueño comunitario	Intervención textual de la participante
	<p>¿Cómo le gustaría que fueran las clases de escritura y de lectura?</p> <p>-Que las clases de escritura y lectura se disfruten.</p> <p>-Con grupos pequeños que permitan la exteriorización de ideas.</p> <p>-Con un programa de estudios distinto, en el que las lecturas y los trabajos de expresión escrita sean más flexibles y se adapten a los grupos específicos.</p> <p>-Me gustaría que el tiempo no fuese una limitante.</p> <p>-Compartir experiencias literarias, realizar análisis más profundos que nos dejen un mensaje para la vida, una aplicabilidad.</p> <p>-Que la escritura tenga un fin concreto, una aplicación real.</p> <p>-Que la lectura y la escritura se trabajen de manera conjunta y con el propósito de fortalecer en los estudiantes las habilidades comunicativas.</p>	<p><i>-La flexibilidad de las clases de escritura y literatura, del disfrute de ambos participantes: estudiante y docente, de un deseo de asistir a las clases de español porque ahí estaremos conociendo mundos nuevos a través de los textos que se leen y de los que se construyan.</i></p> <p><i>-Sueño con más tiempo para la lectura y la escritura en la clase, pues como hemos mencionado en otras ocasiones, el programa de estudio está diseñado para abarcar muchos temas en poco tiempo, temas aislados que no están generando personas críticas.</i></p> <p><i>-Sueño con clases en las que se pueda llevar un propio ritmo de aprendizaje, donde existan espacios para la lectura, para la crítica, para el análisis individual de lo que transmite el texto y la exposición colectiva donde se compartan las experiencias vividas</i></p>

	<p>-Cambio de rol del estudiante. -El eje central de las clases sería el disfrute y la reflexión. -Una evaluación alternativa.</p>	<p><i>por cada uno. Donde a partir de lo leído se pueda plantear algo nuevo, novedoso, vinculado a otras artes (visuales, corporales, auditivas, manuales...).</i></p> <p><i>-Sueño con espacios para la escritura reflexiva, donde los estudiantes puedan aprender otros temas gramaticales, ortográficos, semánticos, léxicos, morfosintácticos a partir de los textos que van construyendo, ya sea por interés propio o como propuesta del docente; cuyas líneas transmitan lo que piensan y sienten de una manera auténtica y sin ataduras.</i></p> <p><i>-Sueño con estudiantes que investigan y que tienen las herramientas para hacerlo; donde los textos literarios pueden ser contextualizados, incluso aprender más de su autor, interesarse por otros textos por iniciativa propia y poder proponer nuevos temas para escribir; es decir, que logren encontrar la conexión entre lo que leen y lo que podrían llegar a escribir.</i></p> <p><i>La necesidad de crear comunidad y de que los estudiantes se sientan identificados con su realidad; es decir que la escritura les sea útil y práctica. Por lo que, en el proceso de enseñanza logren entender cómo esa realidad.</i></p> <p><i>La evaluación siempre ha sido un tema de discordia, principalmente, porque en ocasiones se miden conceptos o la materia de una manera muy teórica y no de una forma práctica.</i></p> <p><i>-¿Cuál tipo de evaluación es la que más interesa para el desarrollo de la habilidad lingüística o competencia comunicativa de los jóvenes? Tiendo a pensar que la formativa, pues es la que me va a indicar qué ya manejo, qué me falta por aprender y qué debo mejorar; mientras que la sumativa o certificativa me da un número que poco me sirve para mejorar si no sé qué significa.</i></p>
--	--	--

	<p>¿Que se requiere para enseñar-aprender, desde un enfoque sociocultural, la lectura y la escritura en el aula? <i>Inputs</i> teóricos</p> <p>-Ir de lo simple a lo complejo. -Que la lectura no se aleje de la práctica social para que tenga sentido para el estudiante. -Que el estudiante no adopte la interpretación del docente. -Facilitar diferentes modalidades de lectura.</p>	<p><i>-Ir de lo simple a lo complejo, buscar que la lectura tenga un sentido para el alumno y que no se aleje de la práctica social. Además, se debe permitir que el alumno cree su propio proyecto de lectura (y escritura) y no que siga la interpretación que expresa el docente. Además, se deben facilitar diferentes modalidades de lectura, así como proponer actividades de lectura creativas y que se relacionen con la función social de la lectura.</i></p> <p><i>-En ocasiones sigue siendo importante la lectura por parte del maestro, pero que su apreciación por la lectura no sea la única válida, sino que se tomen en cuenta las intervenciones y opiniones de los estudiantes.</i></p>
	<p>¿Qué cosas concretas cree usted que podría modificar o reemplazar para empezar a practicar otras?</p> <p>-Elección de textos por parte de los estudiantes. -Una escritura más vinculada a la práctica social que amplíe el espectro de creación. -Trabajo por proyectos para integrar la lectura y la escritura. -Desarrollo de actividades que involucren el uso de las TICS.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>La elección de las lecturas por parte de los estudiantes, al menos algunas de ellas.</i> 2. <i>Buscar que la escritura esté más vinculada con la práctica social y no solo con la creación de textos narrativos, descriptivos o expositivos, sino también con la creación de textos no literarios que son utilizados diariamente.</i> 3. <i>Trabajo por proyectos donde se puedan integrar más la lectura y la escritura (quizá la oralidad y la escucha se puedan incluir también).</i> 4. <i>Implementar actividades más innovadoras que involucren la tecnología y el uso de otros recursos.</i>

Tabla 5. Precisiones iniciales. Aportaciones al sueño comunitario.

Las aportaciones de Pam al sueño comunitario apelan por clases de escritura y lectura que se disfruten, con grupos pequeños que permitan la exteriorización de ideas; con un programa de estudios distinto, en el que las lecturas y los trabajos de expresión escrita sean más flexibles y se adapten a los grupos específicos; contar con la posibilidad de compartir experiencias literarias, realizar análisis más profundos que dejen un mensaje para la vida, (la participante señala una *aplicabilidad*); que la escritura tenga un fin concreto, una aplicación real, que se puedan trabajar de manera conjunta y

con el propósito de fortalecer en los estudiantes las habilidades comunicativas. Asimismo, Pam considera que debe darse un cambio de rol del estudiante y una evaluación alternativa.

Por otra parte, Pam considera que los requerimientos para una enseñanza de la lectura y la escritura desde un enfoque sociocultural son: ir de lo simple a lo complejo, que la lectura no se aleje de la práctica social para que tenga sentido para el estudiante y que este no adopte la interpretación del docente. Al igual que los otros participantes de la comunidad, Pam expresa tensiones que enfrenta en su práctica y que considera deben cambiar. Desde un entendimiento del enfoque comunicativo, emerge la idea de una lectura y escritura funcional que permitan al estudiantado desarrollar sus habilidades comunicativas.

En cuanto a lo que está dispuesta a reemplazar o modificar para mejorar su práctica, menciona la elección de textos por parte de los estudiantes, una escritura más vinculada a la práctica social, el trabajo por proyectos para integrar la lectura y la escritura y el desarrollo de actividades que involucren el uso de las TICS.

Para concluir, agregaremos que Pam posee una visión de la lectura y la escritura que intenta articular con unos saberes didácticos pero aún no logra trasladarlos a su práctica de aula, como se muestra en la descripción de sus mediaciones docentes. La participante desarrolla una metodología centrada en las vertientes historicista-estructuralista. Cabe destacar que estas vertientes en el currículum de español costarricense son predominantes y Pam trabaja en una institución escolar pública. Probablemente, este hecho condiciona su práctica en cuanto a experimentar otras posibilidades de enseñanza porque se ve forzada a apegarse al programa de estudios oficial.

3.4.1 Semiogénesis de Participante C: Pam

La semiogénesis de Pam se compone de cuatro cadenas reflexivas con sus respectivas tesis, antítesis y síntesis. La primera cadena tiene como tesis la relevancia que da la participante a lectura por encima de la escritura; la segunda, muestra la conceptualización de la participante de la escritura como arte; la tercera, describe el hogar como espacio en el que no siempre ocurren contactos con la lectura y la escritura, de ahí la responsabilidad del centro educativo y del docente por provocar esos

contactos. La última cadena, se centra en el rol del profesor. A continuación, la primera cadena reflexiva.

Tesis 1
Dedico más tiempo a la lectura que a la escritura, esto por cuestiones de tiempo (se pierden muchas clases) y cantidad de estudiantes por sección.
<p>Antítesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que la escritura y lectura son flexibles, no son elementos rígidos; por el contrario se complementan entre sí y con otras metodologías. 2. Hay que ir más allá, buscar la forma de que lo aprendido en la clase sobre leer y escribir, trascienda y quede para ellos como bases para que un futuro cercano o lejano puedan desarrollar sus potencialidades. 3. Sí trato de realizar la conexión entre lectura y escritura, no como elementos aislados, sino como complementarios.
<p>Síntesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En el primer My internal compass la lectura y la escritura, aunque están en un mismo nivel, se encuentran separadas; ya en el segundo están unidas y amalgamadas también con los estudiantes; ahora reconozco más esa unión entre lectura y escritura como habilidades que se desarrollan de forma simultánea.
Movimiento Transformativo
La docente es capaz de internalizar un concepto integrador de ambas prácticas reconociendo la importancia que tiene para el desarrollo de una enseñanza más significativa.

Tabla 1. Cadena reflexiva 1 Pam

La primera tesis de Pam surge en el foro *Oculus Ex Magus* al describir sus mediaciones docentes. La participante atribuye a las limitaciones de tiempo y a la cantidad de estudiantes por clase, la preeminencia que da a la lectura sobre la escritura. Hay que recordar que Pam es profesora en una institución escolar pública y en estos centros la cantidad de estudiantes por grupo oscila entre los 35 a 40 estudiantes. En total, Pam imparte clases a 200 estudiantes. Es probable que para Pam estos factores representen tensiones con las que se enfrenta para abordar las tareas de lectura y escritura. De hecho en su discurso es reiterativo el tema del tiempo: *Realizo en clase la lectura de los textos más cortos: cuentos, poesías, dramas y ensayos, para las novelas les pido que lo lean en la casa, por cuestiones de tiempo; trato de revisar individualmente [se refiere a redacciones], aunque a veces no lo logro; como señaló Lui en otro momento el programa de estudio limita el quehacer en el aula, ya que hay que abarcar mucho en poco tiempo. Sueño con más tiempo para la lectura y la escritura en la clase, pues como hemos mencionado en otras ocasiones, el programa de estudio está diseñado para abarcar muchos temas en poco tiempo.*

Ahora bien, aunque la participante manifiesta estas tensiones, en sus antítesis muestra que es de su conocimiento la importancia que debe darse a la lectura y a la escritura como prácticas complementarias para facilitar el desarrollo de las potencialidades de sus estudiantes.

En la actividad *My internal compass inicial*,²⁹ la participante ubica a cada elemento (*estudiantes, profesor, prácticas socioculturales, ambiente escolar, lectura, escritura*) de forma separada pero establece relaciones mediante flechas de proceso. Considera como influencias del entorno la práctica sociocultural y el ambiente escolar, este como el más inmediato a los *estudiantes, profesor, lectura y escritura*. Pam indica que en su mapa mental existe una relación de los componentes, influencias en ambas direcciones, idea de circularidad, protagonismo invertido (estudiantes arriba-profesora abajo), lectura y escritura en un mismo nivel pero separadas; reconoce la intervención de lo sociocultural y el ambiente escolar. Si se visualiza su mapa mental, los componentes se muestran dispersos en el espacio, se unen mediante flechas sin mostrar relaciones significativas entre ellas. Lo interesante surge en su *My internal Compass final*, realizado después de la experimentación de actividades en el aula. En su nuevo esquema, la participante representa una unión entre lectura y escritura: *Observando ambos My internal compass, logro detectar que en el actual tengo más claridad sobre cada uno de sus componentes y por lo tanto lo considero más organizado, más ordenado, con mucha mayor claridad del papel de cada uno dentro del proceso de aprendizaje. En el primero la lectura y la escritura, aunque están en un mismo nivel, se encuentran separadas; ya en el segundo están unidas y amalgamadas también con los estudiantes; ahora reconozco más esa unión entre lectura y escritura como habilidades que se desarrollan de forma simultánea.*

Para evidenciar estos indicios de movimiento transformativo no solo en el pensamiento de Pam sino también en su práctica, en la actividad de experimentación *Teen Music Awards*, la participante observa una situación de aprendizaje entre sus estudiantes que le permite ampliar su conceptualización de la lectura porque comprende que no solo puede darse en la vía literaria y también descubre en la acción, la conjugación de ambas prácticas, al respecto, puntualiza: *La lectura se podría considerar en práctica cuando investigan en Internet, acerca del tema de actualidad que les correspondió, pues tienen que leer y lograr discriminar qué es valioso para su*

²⁹ Ver anexo #9

investigación, hacer síntesis, extraer frases, ideas y palabras clave que posteriormente le puedan servir para la escritura de la nueva letra de la canción. Algunos no saben bien cómo detectar qué es importante, se dejan llevar por los primeros datos que encuentran y no discriminan, otros sí son más críticos y deciden leer primero más fuentes y elegir la más acertada como base para la creación de la nueva letra.

En suma, Pam reconoce a través de su experiencia de aula que es posible superar la tensión de limitación de tiempo y cantidad de estudiantes por clase para realizar tareas de escritura y lectura significativas. Sin duda, las tensiones no desaparecen, de hecho Pam y los demás participantes de la comunidad virtual lo reconocen. Las tensiones son reales y siempre están ahí, el nuevo entendimiento radica en cómo son gestionadas por los docentes. En el caso de la Comunidad de Pensamiento Mágico, llegar a estos puntos de entendimiento fue posible a través de una lectura profunda y crítica, de parte de los participantes, de las formas de enseñanza de estas dos prácticas en el país, a la luz de conocer y comprender sus creencias personales, su práctica docente, compartir saberes, adquirir conocimientos y sobre todo, saber planificar una estrategia didáctica viable acorde con el contexto institucional e implementarla utilizando sus capacidades de observación y de actuación (*agency*).

De este modo, entendemos que despertar la magia natural de la escritura y la lectura no ocurre con celeridad, ese momento en el que todos ovacionan es solo un efecto terminal del acto de magia. Antes de llegar allí, al *hacedor de magia* se le despiertan curiosidades, preguntas, ganas de sorprender, además de implicarse en un proceso de planificación, construcción y reflexión constante para lograr en su tiempo de escenificación los efectos que imaginó o soñó para su audiencia. En otras palabras, la magia es posible pero se construye. Si queremos ver ese efecto maravillante del acto de magia hay que trabajar.

<p>Tesis 2 La escritura es un arte.</p>	
<p>Antítesis</p>	<p>1. Que la escritura sea útil y práctica. Que los estudiantes puedan escribir desde una poesía, cuento, ensayo, a un mensaje de texto o correo electrónico.</p>
<p>Síntesis</p>	<p>1. Los chicos tienen mucha creatividad para hacerlo, saben cómo enfrentarse a la escritura, quizá no de la forma más correcta gramaticalmente hablando, pero sí desde la idea de que para escribir no hay que tener miedo; ellos se lanzan a la aventura y luego ven qué hay que corregir, pero no se limitan, si no que actúan y escriben.</p>

Movimiento Transformativo

La docente pasa de un concepto reduccionista de la práctica de la escritura a uno mucho más nutrido debido al reconocimiento de las habilidades observadas en sus estudiantes.

Tabla 2. Cadena reflexiva 2 Pam

En esta cadena reflexiva se muestra una contradicción muy clara y también un planteamiento complejo en cuanto a lo que expone. Pam, desde su tesis inicial considera que la escritura es un arte (es probable que esta concepción la haya adquirido en la etapa universitaria como lo menciona en su trayectoria de escritura)³⁰ pero en su antítesis expone que la escritura debe ser útil y práctica y que además los estudiantes deben tener la capacidad para escribir textos literarios como un cuento, una poesía, un ensayo, hasta textos vernáculos como un correo electrónico o un mensaje de texto. Estas creencias personales de Pam acerca de la escritura son válidas pero plantean una contradicción cuando se trasladan al espacio de actuación docente ¿Cómo enseñar la escritura si se concibe dentro del espacio *del genio, la destreza, la contemplación, lo intocable?* Bueno, haciendo todo lo contrario. Enseñándola como técnica, procedimiento, estructura, norma.

La conceptualización de Pam acerca de la escritura expone dos influencias, una que homologa la escritura al arte y otra que proviene del modelo comunicativo. La primera, parte de la concepción del escritor como artista de las letras, que se aísla del mundo para crear su obra, la cual se concibe como un producto acabado, con un estilo complejo y una ortografía impecable. La segunda, comprende la escritura como una habilidad necesaria de adquirir porque es de carácter útil y funcional, permite el acceso a otras modalidades de textos, como los digitales (correos electrónicos, mensajes de texto).

³⁰ La carrera de la Enseñanza del Castellano y la Literatura en la Universidad de Costa Rica es una carrera compartida porque los docentes reciben formación en la Facultad de Letras y en la Facultad de Educación. En la Facultad de Letras reciben conocimientos filológicos y en la Facultad de Educación, las pedagogías y didácticas. Ante esta formación muchos futuros profesores experimentan lo que Martina Fittipaldi (2013) explica con maestría: *“mi interés por los conocimientos literarios y los modos de abordar el aprendizaje de la literatura en la escuela, me obligó a remontarme hacia los últimos años como estudiante de Letras, cuando comencé a cursar didácticas específicas y a sentir que, con ellas, todo el mundo ordenado y previsible de conocimientos filológicos que había construido hasta entonces se tambaleaban bajo mis pies”* (p. 1). Es probable que esa creencia personal de Pam provenga de su formación en la Facultad de Letras. Esta idea ya la afirmaba Ricardo Piglia (citado por Fittipaldi, 2013): *“En la carrera de Letras se tiende a centrar demasiado en una literatura y escritura clasificada y ordenada, que responde a cuestiones propias de la academia pero no se corresponde a las necesidades de índole práctica de un docente”*. Esto sin duda, genera crisis en los profesores que se enfrentan a las demandas del sistema y a las demandas siempre cambiantes del grupo social.

En las mediaciones de enseñanza que describe Pam, se muestra que existe un intento por llevar la escritura hacia dos entendimientos, uno de carácter historicista y otro de carácter funcional. Por un lado, que sus estudiantes aprendan a contemplar los textos escritos por autores magnánimos de la literatura (que refuerza la posición del escritor como *artista*) pero también que sean capaces de escribir textos cotidianos, textos para comunicar (que refuerza la posición del *no artista* que escribe por necesidad). En estas concepciones se percibe un tratamiento para la lectura desde la complejidad y de la escritura desde la practicidad o funcionalidad. Esto se puede entender desde una de las tensiones expuesta por Pam: el campo literario es tan complejo que abarca todo el tiempo, como consecuencia queda poco para la escritura, forzosamente este campo debe abordarse desde la practicidad para lograr equilibrio y cumplir con todas las tareas del plan de estudios.

Ahora bien, sin duda, aquí existe un vacío conceptual y didáctico relevante acerca de la escritura, porque al igual que la lectura es un campo vasto y complejo que demanda de conocimientos didácticos que permitan superar las preocupaciones normativas, pero también aquellas que se centran en concebir la lectura y la escritura solo como herramientas funcionales para comunicar. En esta línea, los consensos del discurso didáctico contemporáneo desmitifican la tradición que solo concibe al lector y al escritor desde posiciones restringidas o de élite. Las personas pueden ser lectores y escritores si así lo deciden y si cuentan con una formación que les permita encontrar esas identidades.

De este modo, en la configuración de una enseñanza de la escritura y también de la lectura, no se trata de debatir acerca de qué enfoque desechar o adoptar, al contrario, la idea es comprender los aportes que cada uno ofrece y que contribuyen a subir peldaños de entendimiento en el campo de la didáctica. El enfoque estructuralista ha funcionado porque ha dado sus aportes, lo mismo con el enfoque comunicativo y se sigue avanzando hoy desde un entendimiento imprescindible que nos aportan los nuevos avances de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Desde estos nuevos entendimientos de la lectura y la escritura, especialistas como Teresa Ribas, Marta Milian, Oriol Guasch, Anna Camps, Xavier Fontich, Teresa Colomer, entre otros, señalan que escribir es un proceso que se desarrolla en el tiempo a través del cual el escritor realiza diversas operaciones, no lineales, sino recursivas y que las habilidades requeridas para llevarlo a término son muy diversas. De esta manera, para que el acto de escribir sea un instrumento de elaboración del conocimiento el

alumnado debe experimentar la tensión entre algo que quiere decir y el lenguaje y la situación comunicativa que tienen sus imposiciones.

En este sentido, el profesorado debe ofrecer y animar espacios en los que el estudiantado se enfrente a una o varias situaciones comunicativas que debe resolver a través de la escritura. En este proceso encontrará limitaciones, pero la forma en que las resuelva le permitirá alcanzar y desarrollar una habilidad que luego unirá a otras y podrá realizar la tarea de escritura de manera independiente y con calidad. Asimismo, no debe desestimarse la enseñanza del sistema gramatical; por el contrario, conocerlo y saber utilizarlo es importante para mejorar el uso, ese conocimiento debe estar en contacto con los contextos reales de comunicación y debe darse el *conocimiento metalingüístico* o *reflexión metalingüística*, que permite a los alumnos hablar de los fenómenos gramaticales para aprender gramática y no a la inversa, aprender gramática mecánicamente para comprender los fenómenos gramaticales.

Por otra parte, la didáctica de la literatura también ha tomado diversas direcciones, pasando de un enfoque estructuralista que impuso el comentario de texto (o los análisis literarios a los que hace referencia Pam), al enfoque comunicativo que concentra su interés en la lectura funcional, y de este a los mediadores o animadores de la lectura placentera. Estos enfoques en los que descansa la didáctica actual han sido sometidos a la crítica, una de ellas, referida al *placer*. Munita (2014) indica que:

El placer no basta para articular una didáctica tendiente a formar lectores literarios que diversifiquen sus posibilidades de interpretación y fruición de los textos. En este sentido, los objetivos educativos consisten en ayudar al niño a construir las herramientas de sus placeres, y no a la obligación de experimentarlos (Charmeaux, 1992; Colomer, 2001, p. 123).

También Munita (2014) señala que, se han empezado a considerar, además de lo estrictamente lingüístico y literario, otros ámbitos como lo afectivo, lo cognitivo o lo sociocultural, además de la formación estética y filosófica del individuo. En esta misma línea, Felipe Munita (2014), realiza una síntesis muy comprensible:

“Enseñar literatura es, en principio, enseñar una manera de leer” (Dufays et al., 2005: 123). Es decir: no es el dominio de un patrimonio de obras, ni la apropiación de los valores morales que estas vehiculan, ni el análisis de las características formales de su literariedad el objetivo último de la nueva didáctica, sino la progresiva adquisición de un modo de leer por parte de los alumnos, un saber leer literario que, al finalizar su escolaridad, puedan poner en juego en sus lecturas libres y personales (Rouxel, 1996). En palabras de Tauveron (2002: 36), “se trata de construir conductas lectoras reutilizables fuera del contexto en el que han sido construidas”. De este modo, la competencia interpretativa y el hábito lector personal encuentran cabida en un propósito general desde el cual se articularían las prácticas de enseñanza (p. 124).

<p>Tesis 3</p> <p>El hogar es de las principales fuentes donde se puede iniciar la lectura y la escritura; no obstante, en muchos de los hogares de nuestros estudiantes esto no sucede y por lo tanto, el centro educativo se convierte en la fuente de estas habilidades, de ahí la importancia de que nosotros como docentes logremos despertar la chispa por leer y por escribir.</p>
<p>Antítesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Soy una profesora que le gusta más la literatura-lectura, que enseñar gramática, pero que le cuesta llegar hasta la escritura. Que realiza algunas actividades de forma mecánica, tanto en la lectura como en la escritura. Trato de no imponer un criterio en cuanto a la interpretación de los textos y de fomentar algunas actividades diferentes, pero en otros casos me apego a prácticas pasadas. 2. Aunque algunas veces sugiero yo los temas, trato de revisar individualmente, aunque a veces no lo logro. También, he recurrido a la escritura para estudiar los temas de ortografía, puntuación y otros, pues como señaló Lui en otro momento el programa de estudio limita el quehacer en el aula, ya que hay que abarcar mucho en poco tiempo.
<p>Síntesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El trabajo colaborativo, la lectura y la escritura (desde la perspectiva planteada en las diferentes actividades) me permitieron darme cuenta de que, como docente, tenía algunos temores en cuanto a que tal vez no me arriesgaba tanto en la implementación de algunas metodologías de trabajo, principalmente porque en ocasiones dudaba de lo que los estudiantes fueran capaces de hacer, o porque tal vez me sentía atada con el cumplimiento del programa de estudio. Ahora, con el desarrollo de estas actividades mi pensamiento cambió y creo que todavía está cambiando, me siento retada por el sistema, con deseos de transformar el aprendizaje, con la iniciativa para proponer cambios graduales en el desarrollo de las clases. 2. La lectura y la escritura se pueden dar en comunidad, no siempre de forma individual y monótona. 3. Es posible la elección de las lecturas por parte de los estudiantes, al menos algunas de ellas. Buscar que la escritura esté más vinculada con la práctica social.
<p>Movimiento Transformativo</p> <p>La docente contrasta todo lo aprendido en el trabajo comunitario con sus conceptos personales y logra internalizar una de sus ideas: “proponer a los estudiantes que el leer y el escribir se pueden hacer de manera distinta, que es algo cercano a nuestra realidad, que nos permite transmitir o interpretar sentimientos, emociones, ideas; que es más que cumplir un objetivo es producir magia”.</p>

Tabla 3. Cadena reflexiva 3 Pam

La tesis de esta cadena reflexiva surge en la trayectoria de lectura y escritura de Pam. Para la participante el centro educativo debe promover el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes, sobre todo si la mayoría no ha tenido ningún contacto con estas prácticas en el hogar. De la misma manera, destaca que el docente es responsable de despertar el interés por ambas prácticas. No obstante, Pam expone en sus antítesis que le gusta más enseñar literatura que gramática y que se le dificulta llegar a la escritura. Aunque Pam intenta realizar actividades distintas siempre se inclina a practicar una pedagogía tradicional: “me apego a prácticas pasadas”. Estos factores ya los hemos mencionado y analizado en las tablas anteriores,

sin embargo, aparecen de nuevo en el discurso de Pam, las tensiones de tiempo, el plan de estudios y la descripción de su rol como profesora que siempre intenta pero no logra alcanzar lo que desearía.

Es a través de las actividades de experimentación en el aula que, Pam descubre sentir temor y dudas al implementar una metodología distinta a la suya, se pregunta si sus estudiantes serán capaces de alcanzar los objetivos y también expresa que experimentar esas emociones puede ser debido al peso que le genera el cumplimiento del plan de estudios. Mediante la experimentación de la actividad *Zapatos perdidos*, estos síntomas de temor y dudas empiezan a perder fuerza: *La actividad tuvo mucha aceptación por parte de los estudiantes, reaccionaron de forma positiva, se divirtieron, jugaron y también se sintieron extrañados de que se realizara algo así en clase. Pudieron, en la marcha del juego, ayudarse, trabajar entre todos, unirse, divertirse y lograr la meta de que todos los del grupo se pusieran los zapatos antes del minuto de tiempo.*

Asimismo, en las actividades Nuestra Alianza, Torre de Pisa, Teen Music Awards y ¿Es la misma noticia?: *Una vez enterados se mostraron entusiasmados y con muchos deseos de trabajar y armar las torres; escribieron letras muy creativas, se esforzaron por crear algo original, pudieron trabajar de forma colaborativa y sacar adelante la tarea propuesta. En un momento una de las estudiantes expresó: “Profe, primero fuimos compositores y ahora somos periodistas”, esto en razón de las dos actividades de escritura que se estaban proponiendo, esto me hizo pensar en que están disfrutando las tareas que se están realizando en la clase, pues los está invitando a desacomodarse de la rutina para emprender nuevos roles que ayudan a fortalecer varios aspectos de su aprendizaje como: la creatividad, la imaginación, la escritura, la lectura, la extracción de información, la expresión de ideas, entre otros.*

Finalmente, la docente contrasta lo aprendido en el trabajo comunitario con sus conceptos personales y logra internalizar una de sus ideas: “proponer a los estudiantes que el leer y el escribir se pueden hacer de manera distinta, que es algo cercano a nuestra realidad”. Pam considera que después de esta experiencia su pensamiento cambió y sigue cambiando, dice sentirse con deseos de proponer cambios graduales en el desarrollo de sus clases.

<p>Tesis 4</p> <p>Asumir un rol de guía en las actividades, quitarme el protagonismo y pasarlo a los estudiantes no fue fácil al principio, ya que uno está muy acostumbrado a ser siempre el que transmite la materia y a que los alumnos la reciban de manera pasiva. A veces genera ansiedad por saber cómo se irán desarrollando las otras actividades que requieren más participación del estudiante y menos de la mía, aunque el grado de dificultad sea mayor.</p>
<p>Antítesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para esta actividad percibo que he podido cederle casi que por completo el protagonismo a los estudiantes, he asumido un rol de guía únicamente, he dejado que sean ellos los que participen más, los que interactúen y he procurado solo ir guiando la actividad con pequeñas intervenciones para señalar lo que sigue y también para aportar los materiales. 2. Otro rol que asumí fue el de espectador, pues tuve la oportunidad de acercarme a las comunidades y ver cómo trabajaban.
<p>Síntesis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Asumo un rol de transición, pues para mí, de cierta manera, también es una experiencia nueva, en ocasiones logro que ellos sean los protagonistas, pero en otras asumo yo el rol de protagonista; cuando detecto esa situación cedo el protagonismo a los estudiantes. 2. Me he sentido bien, diferente porque también se trata de confiar en lo que ellos pueden realizar como comunidades y como individuos; además, he experimentado tranquilidad y que disfruto más de la lección al ver que son ellos los que realizan el trabajo y yo solo doy pautas para encaminar la actividad. 3. Una vez que fui logrando ser una guía, una mediadora entre los estudiantes y el aprendizaje me sentí más libre, más tranquila e incluso aprendí a confiar más en los chicos, en sus capacidades, en que cualquier reto que uno les proponga ellos son capaces de hacerlo. 4. Esto no es sencillo y creo que por el momento lo mejor será realizar una transición entre las clases magistrales que normalmente funcionan para el plan de estudios vigente y la funcionalidad de actividades basadas en comunidades de aprendizaje, la creatividad y el cambio de roles que se desarrollaron en las actividades propuestas este año. 5. La magia didáctica no es seguir una receta, es reinventarse cada día, cada clase, con actividades que propicien el aprendizaje y que le den al estudiante un motivo, un reto para querer aprender, adueñarse del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el docente tiene un papel valioso y es guiar ese proceso, dejando que sea el estudiantes quien más produzca la magia, pues al final lo que se quiere es aprender y disfrutar haciéndolo. 6. Si bien todavía el sistema pide el cumplimiento de ciertos contenidos o la aplicación de una prueba escrita, eso no quiere decir que en el aula no se pueda aprender diferente, hay que dejar los temores, ir de manera gradual, confiar más en las capacidades de los estudiantes y dejarse sorprender por ellos, pues el aprendizaje es de ellos para ellos. 7. Los estudiantes ocupan el lugar de privilegio en el desarrollo del aprendizaje, yo tengo un lugar muy cercano a los estudiantes. El ambiente escolar y las prácticas socioculturales rodean al estudiante y forman parte de mí también.
<p>Movimiento Transformativo</p> <p>Durante todo el proceso de trabajo de la comunidad, la docente siempre manifestó la difícil tarea de ceder el rol protagónico a sus estudiantes y al final muestra interesantes internalizaciones que evidencian un reconocimiento de los beneficios que esto le podría aportar a su práctica, a sus alumnos y a ella como profesora.</p>

Tabla 4. Cadena reflexiva 4 Pam

La última cadena reflexiva de Pam, se centra en las dificultades que experimentó al ceder el protagonismo a sus estudiantes y la ansiedad que le generó cómo desarrollarían las otras actividades planificadas que, requerían más participación del estudiante y menos de ella.

Durante el desarrollo de las actividades de experimentación, Pam expresa que el cambio de rol fue una nueva experiencia y que le permitió cambiar su forma de pensar y de trabajar. Aunque al principio este cambio le generó inseguridad, ahora dice sentirse más tranquila y consciente de las capacidades de sus estudiantes. Destaca que el trabajo en comunidad que realizaron los alumnos, le mostró un balance entre las tareas de escritura y lectura, cambios en las actitudes hacia la asignatura, además del trabajo colaborativo que lograron desarrollar a pesar de no saber cómo se trabajaba de esta manera.

Asimismo, reconoce que aunque el sistema educativo se rige por el cumplimiento del plan de estudios, eso no quiere decir que en el aula no se pueda aprender diferente: “hay que dejar los temores, ir de manera gradual, confiar más en las capacidades de los estudiantes y dejarse sorprender por ellos”. En esta línea, Pam se debate y se cuestiona si podrá dar continuidad a esta metodología de comunidad y al mismo tiempo, cumplir con el plan de estudios vigente. Considera que para lograr este cambio debe darse una transición.

Del mismo modo, Pam manifiesta un *entendimiento agentivo* muy interesante. Al internalizar su rol de profesora que guía el aprendizaje, entiende que este cambio no ocurre de forma instantánea, por ello indica que asumirá un rol de transición: *Asumo un rol de transición, pues para mí, de cierta manera, también es una experiencia nueva, en ocasiones logro que ellos sean los protagonistas, pero en otras asumo yo el rol de protagonista; cuando detecto esa situación cedo el protagonismo a los estudiantes. Creo que ambos estamos experimentando una nueva forma de trabajo, donde hay que transformar mucho la manera de pensar y de hacer.*

Al finalizar la etapa de experimentación Pam comparte un entendimiento adquirido, ella considera que: *La magia didáctica no es seguir una receta, es reinventarse cada día, cada clase, con actividades que propicien el aprendizaje y que le den al estudiante un motivo, un reto para querer aprender. El profesor guía ese proceso, dejando que sea el estudiante quien más produzca la magia.*

3.4.2 Capas de causalidad: Participante C: Pam

A continuación se presentan las capas de causalidad de Pam durante la experimentación de cinco actividades en el aula. Estas cadenas de eventos nos permitieron observar cómo comprende la actividad, su papel dentro de ella, las contradicciones que encuentra, cómo las resuelve (capacidad de actuación) y qué nuevos entendimientos adquiere.

Actividades de experimentación			
1. Zapatos perdidos			
Capa Interpretativa	Capa Contradictoria	Capa Agentiva (Agency)	Nuevos Entendimientos
<p>-A mí parecer la actividad está bien diseñada, pues incluye una parte lúdica y otra de reconocimiento sobre lo que se hizo y cómo esto me sirve en otros ambientes, esto se logra por medio del DIA.</p> <p>-Considero que la actividad sí tiene potencial, es una manera distinta de propiciar el trabajo en equipo como ellos lo mencionan, donde tuvieron que pensar estrategias, ponerse de acuerdo y luego llevar a cabo lo que idearon.</p>	<p>-Al menos en esta actividad me sentí en el inicio de una transformación, más libre, en más confianza con ellos, pero sin perder el respeto ni el hecho de que voy a seguir siendo su guía en el aprendizaje.</p> <p>- La diferencia que noto es que dependiendo del grupo y de la situación algunas reglas se deben transformar o cambiar.</p>	<p>-Si se quisiera se podría aumentar el grado de dificultad incluyendo otras reglas; por ejemplo: no poder hablar, estar sentados uno detrás del otro y no poder voltearse, tener que escribir la estrategia que usarían y luego comprobar que se cumpliera, entre otras.</p> <p>- Asumo un rol de transición, pues para mí, de cierta manera, también es una experiencia nueva, en ocasiones logro que ellos sean los protagonistas, pero en otras asumo yo el rol de protagonista; cuando detecto esa situación cedo el protagonismo a los estudiantes. Creo que ambos estamos experimentando una nueva forma de trabajo, donde hay que transformar mucho la manera de pensar y de hacer.</p>	<p>-Con respecto al objetivo, considero que todavía no se ha logrado por completo con esta actividad, sí marca un inicio y una idea de que el aprendizaje y el trabajo en equipo se puede hacer diferente; no obstante, los estudiantes requieren de más tiempo y actividades para irse considerando comunidades.</p>

2. Nuestra Alianza			
Capa Interpretativa	Capa Contradictoria	Capa Agentiva (Agency)	Nuevos Entendimientos
<p>-En relación con el objetivo considero que la actividad está bien definida, pero en este grupo se dio el caso de que las comunidades no necesariamente están conformadas como consecuencia de esta actividad, pues aunque las respuestas de los compañeros y las afinidades con otros eran las que debía motivar la conformación de la comunidad, esto no fue lo que necesariamente pasó, ya que en dos de las comunidades sus integrantes se unieron porque ya se conocían y son con los que siempre trabajan y la otra comunidad no le quedó más remedio que unirse pues quedaban solos, aunque luego encontraron afinidades entre ellos.</p>	<p>-A veces genera ansiedad por saber cómo se irán desarrollando las otras actividades que requieren más participación del estudiante y menos de la mía, aunque el grado de dificultad sea mayor.</p> <p>- Creo que para la formación de comunidades se requiere de más actividades que fomenten el conocimiento entre ellos para establecer vínculos más fuertes que logren establecer comunidades de aprendizaje más reales.</p> <p>-La actividad como tal se puede mantener pues tiene potencial; sin embargo, se podría complementar con otras actividades que ayuden a fomentar la construcción de las comunidades de aprendizaje.</p>	<p>-Para esta actividad se tuvo que realizar una modificación, pues no se pudieron sacar las copias para los estudiantes con las preguntas personales, por lo que se copiaron las preguntas en la pizarra y cada estudiante las escribió y respondió en una hoja blanca.</p> <p>- Para esta actividad percibo que he podido cederle casi que por completo el protagonismo a los estudiantes, he asumido un rol de guía únicamente, he dejado que sean ellos los que participen más, los que interactúen y he procurado solo ir guiando la actividad con pequeñas intervenciones para señalar lo que sigue y también para aportar los materiales.</p>	<p>-Me he sentido bien, diferente porque también se trata de confiar en lo que ellos pueden realizar como comunidades y como individuos; además, he experimentado tranquilidad y que disfruto más de la lección al ver que son ellos los que realizan el trabajo y yo solo doy pautas para encaminar la actividad.</p> <p>- Por medio de la actividad descubrieron algunas características sobre sí mismos y afinidades con los compañeros que desconocían y que incluso ellos mencionaron no las hubieran conocido tan fácil sin esa actividad.</p>

3. Torre de Pisa			
Capa Interpretativa	Capa Contradictoria	Capa Agentiva (Agency)	Nuevos Entendimientos
<p>- En esta actividad el trabajo colaborativo es muy valioso, pues se trata de construir una torre con materiales poco comunes que en principio no se relacionan entre ellos; además, reta su imaginación y creatividad, así como la capacidad para ponerse de acuerdo, escuchar, aportar ideas y consolidar todo en una creación comunitaria.</p>	<p>- Algunos decidieron formar comunidad porque se llevan bien, porque se divierten mucho juntos, pero no necesariamente porque saben trabajar en equipo, entonces al realizar este tipo de actividades les cuesta ponerse de acuerdo o pierden el tiempo en otras actividades que no ayudan en la construcción de la torre, en este caso.</p> <p>- Siento que poco a poco los estudiantes van aprendiendo a trabajar más sin que yo esté dando tantas indicaciones, trato de explicar una sola vez (aunque a veces es difícil porque como están agrupados conversan más) y luego, solo aclarar dudas si es que las tienen. Sí superviso el trabajo que están realizando y hago intervenciones pequeñas.</p> <p>-En mi caso yo evalué a cada comunidad con la tabla de cotejo, pero después pensé en haberle dado una tabla a cada comunidad para que ellos también se evaluaran y que después lo compartieran al grupo, quizá sea una modificación para una próxima puesta en práctica.</p>	<p>- Un grupo manifestó en un momento: “Creo que no formamos una buena comunidad”; ante esto, intervine y les cuestioné sobre lo que los había unido en un principio para formar la comunidad, en la conversación pudimos detectar aspectos positivos y negativos que posee la comunidad, así que les motivé a intentarlo de nuevo como equipo y a que recordaran los compromisos del trabajo colaborativo.</p> <p>- Para esta actividad mi rol es aún menos protagónico, tuve a cargo entregarles los materiales y dar las instrucciones, así como aclarar ciertas dudas que surgieron con respecto al uso de los materiales y a lo que podían o no hacer.</p> <p>- En otras ocasiones se podrían poner más dificultades como no poder hablar, o solo usar una mano o escribir en la libreta el proceso que usaría para luego comprobar que lo siguieran.</p>	<p>- Con respecto a los elementos que se podrían mejorar para el trabajo colaborativo surgieron aspectos como: escucha, aportar ideas, aprender de los errores, mejorar, respetar las opinión de los demás, trabajar más en equipo, compartir, ser más creativos, usar más la imaginación, pensar en una buena base y de ahí aportar más ideas.</p>

4. Teen Music Awards

Capa Interpretativa	Capa Contradictoria	Capa Agentiva (Agency)	Nuevos entendimientos
<p>- En esta actividad se muestra un mayor interés por las tareas de escritura, pues el escribir la nueva letra de una canción conocida para ellos y que les gusta resulta llamativo y es un momento para que ellos puedan ser creativos y diseñar una letra sobre un tema que es conocido o al menos del cual tuvieron oportunidad de investigar.</p> <p>-Para la puesta en práctica de esta actividad se hicieron varias modificaciones, por motivo de tiempo, acceso a medios audiovisuales, acceso a Internet y a otros recursos necesarios.</p>	<p>-Para algunas comunidades es más fácil ponerse de acuerdo, comentar, llegar a un consenso, para otros se torna muy complicado porque no saben escuchar o porque no quieren aceptar las ideas de los demás, hay algunos que son muy tímidos y no aportan ideas, otros quieren hacer el trabajo solos y los demás solo copian al final el trabajo. En estos momentos intervengo para solucionar esos detalles y que puedan continuar con el trabajo.</p> <p>-Algunos no saben bien cómo detectar qué es importante, se dejan llevar por los primeros datos que encuentran y no discriminan, otros sí son más críticos y deciden leer primero más fuentes y elegir la más acertada como base para la creación de la nueva letra.</p> <p>- Para otras comunidades, el trabajo es más escabroso y no saben qué hacer, escriben letras usando mucho la canción original o escriben sin sentido, sin pensar, con poca información, algunas veces buscan opciones para salir del paso, pero ahí es donde debo intervenir y orientarlos un poco para que retomen el camino</p>	<p>- Se permitieron hacer algunas modificaciones para que el trabajo saliera mejor, entre ellas: elegir otra canción y mantener muy poco de la letra original.</p> <p>- Al final se tuvieron que hacer varias modificaciones porque no se pudo acceder a la tecnología de manera fácil y ágil.</p> <p>- Como se dijo no todos tienen acceso a Internet ni en el teléfono, ni en la casa, ni el colegio puede brindarles Internet libre; entonces se tuvo que modificar este aspecto debido a las características que posee esta comunidad educativa.</p> <p>- Confío en que más adelante, con más tiempo y consiguiendo otros recursos se pueda implementar una actividad similar, pues ya pensé en que algo así en este colegio se podría coordinar con la asignatura de informática.</p>	<p>- En relación con la escritura, esta es en ocasiones más fluida para algunas comunidades, la creatividad surge, las palabras se acomodan y es fácil construir la letra, realizan varios borradores, corrigen, cantan y buscan el ritmo, buscan más información y deciden qué enfoquen le quieren dar a su nueva canción.</p> <p>- Con respecto, al trabajo colaborativo se observa en la mayoría de las comunidades un avance en el desarrollo de habilidades comunicativas y en la puesta en práctica de los compromisos de trabajo por comunidades, logran repartirse tareas y asumir responsabilidades para poder llevar a cabo la escritura de la letra y la grabación del audio.</p> <p>- Yo pude entender que a ellos este tipo de actividades les gusta y son capaces de hacerlas; es primordial perderle el miedo al uso de estas tecnologías, apostar más por la capacidad que poseen los estudiantes para desarrollar lo que uno les proponga. Realmente esta actividad superó mis expectativas.</p> <p>-La actividad está muy bien estructurada; sin embargo, de acuerdo con la accesibilidad a los distintos recursos como Internet, computadoras entre</p>

	<p>para la construcción de lo que se está solicitando.</p> <p>- En cuanto a la ortografía, vocabulario, acentuación, signos de puntuación y otros aspectos similares, los estudiantes no se preocupan tanto por esto, a veces me traen la letra para que les revise y entonces les indico que hay algunos aspectos por corregir y que deben cuidar que la letra de la canción a la hora de ser cantada sea comprensible para todos, que se entienda el mensaje y que no pierda el ritmo.</p> <p>- Yo a veces no soy tan arriesgada para proponer actividades como la del Teen Music Awards, porque la utilización de herramientas, como las Tics, por parte de los estudiantes no son mi fuerte, cuando las he utilizado he sido yo quien las usas o crea materiales para los estudiantes; por lo que esta primera exploración fue muy diferente y me generó un poco de estrés al ver que algunas partes de la actividad no iban a ser fáciles de realizar.</p> <p>-Aunque logré seguir fortaleciendo mi rol de guía y dejando el protagonismo a ellos, debo admitir que tuve miedo de los resultados que se iban a obtener.</p> <p>- Cuando los grupos son muy grandes se</p>		<p>otros se pueden realizar ajustes sin limitar el objetivo primordial de la actividad como lo es el proceso de escritura, lectura y comunicación de ideas; al fin de cuentas la tecnología es un medio y no el fin en sí mismo.</p>
--	--	--	--

	<p>hace más difícil el trabajo, pues se crea un poco de desorden y es complicado que puedan oír claramente las instrucciones, por lo tanto se debe hacer un gran esfuerzo para que todos oigan las indicaciones.</p> <p>- Un dato es que a veces algunas comunidades se entretienen buscando información en Internet y se olvidan del tiempo, por lo que hay que estar pidiendo que sigan con el trabajo.</p>		
--	---	--	--

5. ¿Es la misma noticia?

Capa Interpretativa	Capa Contradictoria	Capa Agentiva (Agency)	Nuevos entendimientos
<p>- Para esta actividad se pudo percibir que los estudiantes se la tomaron aún más en serio pues involucraba la lectura de un cuento y esto les hizo pensar que se trataba de un tema que podía entrar en el examen y por esta razón le dedicaron más atención.</p> <p>-Percibo que tanto yo como algunas de las comunidades se sienten con mayor libertad en las clases, de poder experimentar y crear.</p>	<p>-Algunas comunidades mostraron que ya sabían cómo repartirse las tareas para poder trabajar como grupo, ya estaban conociendo las habilidades y debilidades de cada compañero por lo que sabía cuál tarea sería mejor que realizara. Por el contrario, otras comunidades no supieron cómo acomodarse y por lo tanto el trabajo lo terminaban haciendo unos por un lado y otros por otro o lo hacían juntos pero con gran dificultad para ponerse de acuerdo lo que provocaba que perdieran el tiempo en esto y no lo pudieran aprovechar en el desarrollo de la actividad.</p> <p>-Otros se limitaron a elegir un personaje y hacer la noticia mucho más apegada al texto,</p>	<p>- En cuanto a mi rol, para esta actividad me siento más tranquila que con la anterior, guío el trabajo, doy las instrucciones y estoy atenta a cualquier duda o inconveniente que se pueda presentar.</p> <p>- Las actividades casi siempre sufren modificaciones, pues es muy diferente cada población y en ocasiones lo que está plasmado tiene que adecuarse para que no pierda el sentido para el cual fue creada la actividad.</p> <p>- En esta actividad yo realicé algunas evaluaciones para cada comunidad, pero se podría considerar que cada comunidad realice la formativa entre ellos y la sumativa podría hacerse entre comunidades.</p>	<p>- En un momento una de las estudiantes expresó: “Profe, primero fuimos compositores y ahora somos periodistas”, esto en razón de las dos actividades de escritura que se estaban proponiendo, esto me hizo pensar en que están disfrutando las tareas que se están realizando en la clase, pues los está invitando a desacomodarse de la rutina para emprender nuevos roles que ayudan a fortalecer varios aspectos de su aprendizaje como: la creatividad, la imaginación, la escritura, la lectura, la extracción de información, la expresión de ideas, entre otros.</p> <p>-Las actividades propuestas me permiten trabajar más con la creatividad de los chicos, confiar más en</p>

	<p>tanto que usaban las mismas frases o palabras, en estos casos se les instó a cambiar las palabras a que fueran más creativos.</p>		<p>sus capacidades y tratar de depositar algunas responsabilidades en ellos, creo que esto también me lo permite el nivel en el que ellos están (noveno año), ya son más grandes y saben que tienen que trabajar. -La mayoría de las comunidades con capaces de crear espacios comunitarios para el desarrollo de la lectura por medio del cuento y la implicación creativa para la creación escrita de la noticia.</p>
--	--	--	---

Tabla. Capas de causalidad: Pam

Pam interpreta la actividad *Zapatos perdidos*, como una actividad que favorece el trabajo de los alumnos para conseguir una meta: trabajar de manera colaborativa. Tiene una opinión positiva acerca de la parte lúdica que genera la actividad y reconoce la estrategia de diálogo DIA como válida para acercarse a los estudiantes y lograr acuerdos. En general concibe la actividad como una manera distinta de favorecer el trabajo en equipo. Admite asumir un rol de transición donde traspa el protagonismo a los alumnos y lo vuelve a retomar, pero agentivamente, consciente de la situación, regresa el papel protagónico a los estudiantes. Esto le plantea un reto diferente en su práctica docente, ya que menciona sentirse un poco más libre y en contacto con los alumnos, pero siempre preocupada de no “perder el respeto” y de seguir siendo “su guía” en el aprendizaje; lo que denota una forma de trabajo aún apegada a su antiguo rol. Piensa en diferentes formas creativas para mejorar la actividad y piensa que para cada grupo de estudiantes, deberían adaptarse las reglas según se considere necesario, esto demuestra que al ver potencial en la actividad analiza cómo puede replicarla en otro momento, con otros temas. Al final de la actividad, Pam observa y por tanto, comprende que los estudiantes necesitan compartir más tiempo como grupo, trabajando de forma cooperativa, para conformar comunidades más sólidas.

Para la actividad *Nuestra Alianza*, la docente puntualiza que permitió a los estudiantes agruparse por amistad aunque esa no era la idea inicial. Si bien esto suponía que el propósito de la actividad de conocer a los compañeros no se cumpliría en su totalidad, Pam fue capaz de agenciarse cierta flexibilidad al respecto y al final rescató

que los alumnos lograran conocer aspectos de sus amigos que no conocían anteriormente. Esto denota que la docente hace un esfuerzo por confiar más en las capacidades y cualidades de sus alumnos, cuando trabajan y dice sentirse mucho más cómoda permitiéndoles tomar decisiones, asumir el protagonismo de la lección y brindarles solamente pautas generales. La docente continúa observando que el trabajo como comunidades de aprendizaje necesita de más actividades o de diferentes planteamientos para llenar sus expectativas y al hacer el contraste correspondiente entre lo observado y sus conocimientos acerca del tema, le surgen cuestionamientos contradictorios acerca de cómo se llevarán a cabo las actividades de lectura y escritura que, aún no se desarrollan pero que exigen un mayor protagonismo del estudiante y representan mayor complejidad.

Para la construcción de la *Torre de Pisa*, la docente observa a sus alumnos y comprende que permitirles agruparse por amistad no es una garantía de que trabajarán mejor, de hecho observa que a algunos se les dificulta la tarea. En este punto, aplica su capacidad de actuación e interviene para hacerles ver la importancia del trabajo colaborativo y los motiva a intentar finalizar exitosamente el reto. El rol de Pam durante la actividad es de observadora y cada vez trata de intervenir menos en el trabajo de las comunidades; reconoce que esto le permite observar y conocer mejor a sus alumnos. Al final de la actividad de manera muy positiva, internaliza junto con sus estudiantes, una serie de pautas que facilitan el trabajo en comunidad como la observación y el trabajo en equipo.

La actividad de los *Teen Music Awards*, contempla actividades de escritura y redacción por lo que Pam debe abandonar en ocasiones su rol de guía para corregir ortografía y gramática a petición de los estudiantes. Pam analiza detenidamente el trabajo de los grupos y observa que experimentan dificultades de todo tipo para resolver la tarea, interviene para solucionar algunos detalles que considera no se deben dar, pero en general hace un esfuerzo y logra que los alumnos solucionen las dificultades que se encuentran. Experimenta cierta ansiedad por el uso de las Tics, por parte de los estudiantes, ya que no cuentan con facilidades para acceder a recursos tecnológicos por lo que tuvo que modificar la actividad y adecuarla a las características de la población estudiantil. Pam labora en un colegio público, donde no todos sus alumnos tienen acceso a Internet. Aún y con todas estas limitaciones, la docente y sus estudiantes logran realizar la actividad mediante grabaciones en audio que posteriormente comparten. Al final de la actividad Pam se muestra asombrada por el trabajo realizado

por sus estudiantes, le sorprende la creatividad a la hora de escribir la canción, las mejoras significativas en cuanto al trabajo colaborativo y logra internalizar la necesidad de perder el miedo a realizar actividades similares por las limitaciones en cuanto al acceso a recursos tecnológicos se refiere. Pam agentivamente piensa en posibles soluciones a esto e indica que puede darse una coordinación con otros departamentos del colegio.

En cuanto a la actividad *¿Es la misma noticia?* La docente asume su papel con más libertad y deja que sus estudiantes trabajen. Pam observa que sus estudiantes toman la actividad con más formalidad que las anteriores por tratarse de una actividad de escritura y lectura; asocia este comportamiento con que sus estudiantes piensan que la lectura les podría entrar en un examen. Observa que algunos grupos trabajan mejor que otros pero espera a que ellos mismos lo resuelvan, solo interviene para incentivarlos a ser más creativos. También propone una evaluación alternativa entre las diferentes comunidades. Al finalizar la actividad la docente internaliza los aprendizajes que ha tenido con sus estudiantes y es mucho más consciente de sus capacidades, su creatividad y de lo motivados que trabajan cuando se alejan de la rutina tradicional.

3.4.3 Discusión de la Participante D: Pam

Como hemos visto en la trayectoria de Pam, sus experiencias con la lectura y la escritura se dan en el ámbito escolar. El acercamiento placentero a la lectura a través de su maestra y primos le permitió frecuentar más libros y adquirir el gusto por la lectura. Esta vivencia es significativa si observamos que una de las creencias de Pam es que el espacio escolar es el responsable junto con el profesor de despertar el gusto por leer y escribir; debido a que expresa que el ámbito familiar no siempre es dador de hábitos de lectura y escritura.

La tendencia en Pam de buscar respaldo de la institución escolar para emprender la enseñanza de la lectura y la escritura, parece importante pero no lo encuentra. Considera que realiza un trabajo en solitario y este se torna fatigoso. Las demandas de un sistema educativo regido por un plan de estudios, en su opinión, sobrecargado y poco coherente, así como la cantidad de estudiantes por clase, obstaculiza lo que ella considera debería hacerse en el aula. Para Pam esta situación genera pasividad en los

estudiantes y frustración en ella al estar siempre en la premura de cumplir con el plan de estudios.

Debido a esta situación las mediaciones didácticas de Pam intentan acercar a los estudiantes a las bondades de la lectura y la escritura, no obstante, al final se restringe a realizar actividades en su mayoría con la literatura que se centran en el análisis de textos y en el estudio de la gramática. Ante este panorama, la docente considera el cambio como una posibilidad y el intercambio con los otros participantes de la comunidad virtual, también la hacen considerarlo. En el foro *Oculus Ex Magus*, Pam comparte lo que a ella le gustaría que sucediera en las clases de español. Advierte que sueña con que las prácticas de lectura y escritura tengan relación con la vida, que el programa de estudios sea más flexible, que el tiempo no sea una limitación para desarrollar ciertas actividades y que es necesario el cambio del rol del profesor y del estudiante.

Si bien parece que Pam considera el cambio como una posibilidad durante el proceso de participación en la comunidad virtual y en la construcción de la propuesta-proyecto: *Los creadores del cómic*, no es hasta el tiempo de experimentación en el aula que la participante se encuentra de frente con la decisión del cambio. Su semiogénesis muestra las contradicciones en cuanto a sus conceptualizaciones de lectura y escritura trasladadas a la actuación docente, así como el cuestionamiento de su rol como profesora y el de sus estudiantes, en la nueva dinámica que debe emprender con las actividades planificadas.

En la experimentación de las cinco actividades, Pam se enfrenta a la idea del cambio y descubre aspectos de su práctica de los que no se percataba. Cabe destacar que su mayor movimiento transformativo ocurre en su concepción como *profesora agotada* por las demandas institucionales a la de *profesora creyente* en las capacidades de sus estudiantes y que las posibilidades de trabajar de manera conjunta, equilibran las tareas y aligeran *la carga* que dice experimentar.

En cuanto a los nuevos entendimientos con respecto a la lectura y escritura menciona que ambas prácticas se pueden dar en comunidad, no siempre de forma individual y monótona. Además, valora que el planteamiento de las actividades que planificaron (la Comunidad de Pensamiento Mágico) logró tener un sentido para los estudiantes porque provocaron reacciones, sentimientos, emociones, experiencias, las cuales no solo les permitió aprender, sino también expresarse y ser ellos mismos.

La participante encuentra una diferencia marcada entre el planteamiento de los aprendizajes del MEP (Ministerio de Educación Pública) y la aplicación de la metodología de trabajo que la Comunidad de Pensamiento Mágico creó. Para Pam, la creación de comunidades y la forma en que planificaron las actividades en torno a ellas, no es igual que seguir los objetivos y contenidos del plan de estudios: *Ya que las nuevas estrategias proponen establecer una relación más cercana entre los estudiantes, la docente y el contenido de la asignatura, pues crea vínculos que poco a poco se hacen más fuertes, que provocan interés y que les permite manejarse con más libertad en el escenario educativo. En mi caso realicé la puesta en práctica con los ocho grupos de noveno año que tengo en este curso lectivo.*

En este punto, Pam comprende que hay situaciones en el ámbito educativo que siguen igual, como la distribución de contenidos, la cantidad de estudiantes por sección, el tiempo tan reducido, entre otras; pero admite que su intervención de cambio consiste en la forma en que se llevan a cabo las clases.

Pam, mediante una acción resolutoria o de ajuste de su realidad docente, indica que ahora debe responder a dos situaciones: cumplir con lo establecido por el MEP (Ministerio de Educación Pública) y fomentar un aprendizaje diferente en los estudiantes. Considera que no será fácil y que, “por el momento, lo mejor será realizar una transición entre las clases magistrales que normalmente funcionan para el plan de estudios vigente y la funcionalidad de actividades basadas en comunidades de aprendizaje, la creatividad y el cambio de roles”.

En cuanto a la escritura, la experiencia en el aula le permitió a Pam realizar un descubrimiento: *Yo tenía una idea de que esto les iba a costar más a los estudiantes y estaba equivocada, los chicos tienen mucha creatividad para hacerlo, saben cómo enfrentarse a la escritura, quizá no de la forma más correcta gramaticalmente hablando, pero sí desde la idea de que para escribir no hay que tener miedo; ellos se lanzan a la aventura y luego ven qué hay que corregir.*

Por otra parte, la participante recalca que la conformación de la comunidad virtual constituye una experiencia innovadora que contribuyó al cambio de su mentalidad como profesora y a realizar mejoras en su práctica como docente. Destaca que trabaja con mayor libertad, diciendo sí a muchas alternativas de cambio, generando espacios donde los estudiantes se sientan cómodos y a la vez aprendan o practiquen las habilidades de la escritura y lectura. Asimismo encuentra valioso que, a lo largo del proceso de participación en la comunidad virtual, cualidades como la paciencia, dedicación y

creatividad de todos los miembros, posibilitó hacer comunidad y trabajar por un objetivo en común: *Nos sentimos comunidad y al nosotros creer en este proyecto logramos que una gran mayoría de nuestros estudiantes también lo hicieran, esto, es para mí realmente motivador, me impulsa a querer seguir planteando las clases de manera distinta: de manera mágica.*

Para concluir, agregamos un pensamiento de Pam que retrata su nuevo entendimiento: *La magia ocurre fácilmente siempre y cuando esté rodeada de elementos que le permitan surgir: cada grupo, cada estudiante, cada profesor tiene magia, pero a veces no sabe cómo hacer para que salga, para que inunde las clases, para que permita el aprendizaje y para que luego se pueda contagiar a otros.*

4 Síntesis de resultados

4.1 Semiogénesis

El grupo de profesores de la comunidad virtual construye su primer aprendizaje sobre la lectura y la escritura a partir del estímulo del medio social en el que se desenvuelve y ocurre mediante la figura de un agente externo (un amigo, la madre, el padre, los primos, la escuela). En la socialización de los participantes con sus agentes externos se producen condiciones interpsicológicas, las cuales surgen en la interacción con otros. Este intercambio interpsicológico entre Nani y su amigo, Karito y su madre, Lui y sus padres, y Pam y la escuela despierta en ellos el deseo por leer (en el caso de Nani, Karito, Lui y Pam) y de escribir (solo en el caso de Lui), esto se convierte en un motivo socialmente relevante, al verse matizado por la conexión desarrollada con el mediador de lectura. Durante el proceso de lectura, Nani, Karito, Pam y Lui desarrollan condiciones intrapsicológicas que asumen e internalizan como personalmente significativas. Este proceso de intercambio y desarrollo de condiciones interpsicológicas e intrapsicológicas se conoce en la teoría sociocultural de Vygotsky (1986) como *intencionalidad mediada culturalmente*. A partir de esta experiencia, el grupo de profesores desarrolla un vínculo afectivo con la lectura-literatura y el único que logra hacerlo también con la escritura es Lui, que se define desde este primer momento de intervención (en su autobiografía) como lector y escritor.

Con respecto a los conceptos de lectura y escritura, el grupo de docentes hace más énfasis en la literatura porque es la parte de la lectura que les interesa y a la que dan mayor importancia en la enseñanza, mientras que con la escritura no sucede lo mismo. Probablemente, para los profesores existe una ausencia de significado de esta práctica porque la definen a partir de conocimientos teóricos débiles, adquiridos en algún momento durante su formación, pero en ningún momento esbozan una relación personal con la práctica de escribir. Podríamos decir, según la perspectiva de la teoría sociocultural de Vygotsky (1986), que para los docentes escribir es una práctica socialmente relevante pero no personalmente significativa; por lo que esta situación puede influenciar o condicionar la enseñanza de la escritura que se dé en el aula.

Con estas primeras experiencias y conceptos de lectura y escritura, los participantes emprenden su actuación docente sin olvidar la formación profesional que también aporta saberes. No obstante, en este punto, nos detendremos para señalar que durante el tiempo de participación en la comunidad virtual, el grupo de profesores pasa

con extrema ligereza de sus creencias personales a la práctica de aula. En otras palabras, en los casos de Karito, Nani y Pam no se visualizan conocimientos didácticos sólidos para enfrentar la tarea de enseñanza, pues sus discursos evidencian un entendimiento teórico y didáctico muy frágil con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura. A manera de ejemplo, la tendencia de orientar la lectura únicamente hacia la lectura literaria y la escritura hacia un acto artístico, complejo y difícil de llevar a la práctica. En el caso de Lui, su discurso sí muestra algunos entendimientos didácticos, unos más fuertes y otros a la espera de ser nutridos; por ejemplo, el entendimiento de la escritura como proceso pero la ausencia del desarrollo de estrategias que facilite a sus estudiantes pasar a otros niveles de conocimiento. Esta situación ha sido analizada por varios investigadores (Knowles, 2004; Muchmore, 2001) que demuestran que la formación docente recibida durante la etapa universitaria no necesariamente contribuye al cambio cognitivo del profesor; sus creencias personales son resistentes y permanecen en el tiempo más que los saberes adquiridos de forma temporal en la universidad. Este fenómeno nos lleva a otro punto que cabe destacar. Es en la acción o en el ejercicio de la práctica que el profesorado, a través de procesos reflexivos y de internalización, encuentra o recobra el sentido de su tarea. Según Lantolf (2014), se requiere de un ambiente de aprendizaje propiamente estructurado y organizado para que surja un verdadero desarrollo de conocimiento; de ahí la importancia de espacios de socialización de las experiencias, como en nuestro caso, la comunidad de aprendizaje virtual. Ahora bien, las “creencias entendidas como aquella fracción del pensamiento del profesor que corresponde a un imaginario individual no convencional” (Munita, 2014, p. 93), no son suficientes para afrontar una enseñanza didáctica de la escritura y la lectura. En este sentido, deben establecerse puentes simbióticos que conduzcan esas creencias del profesorado hacia saberes didácticos, entendidos como conocimientos estructurados, necesarios para emprender la tarea de la enseñanza. Ahora, no debe entenderse que debemos prescindir de esas creencias personales porque son valiosas y representan el origen de nuestras vivencias, pero no necesariamente un docente que sienta mucha pasión por la literatura logrará que sus estudiantes la sientan también, como no es una garantía que el profesor que es lector y escribe logre que sus estudiantes lo hagan a su vez. En este punto, el profesorado necesita a través de un proceso estructurado de adquisición de conocimientos, someter sus propias creencias a un proceso dialéctico donde pueda empezar a cuestionarlas y de esta manera transformar su práctica. Es aquí cuando el profesor con sólidos conocimientos didácticos comprende

que él no es el aprendizaje, él no es el conocimiento. Él es, como lo define Ferdinand Deligny (citado por Carbonell, 2015), un creador de circunstancias, un aprendiz como sus alumnos, que junto a ellos, a través de diálogos, compartiendo dudas, problematizando, llegando a consensos, construyen significado. Esto no representa improvisación aunque surja mucha incertidumbre y reflexión, significa tener habilidades intelectuales y personales. Al menos si conseguimos que el profesorado internalice este entendimiento estaremos alejándonos del profesor experto que interpreta currículos e incentiva la adquisición de aprendizajes básicos y de habilidades técnicas.

Por otra parte, en los primeros foros en línea, los profesores verbalizaron ampliamente acerca de la forma como concebían la enseñanza de la lectura y la escritura en la secundaria costarricense. Esas verbalizaciones se centraron más en describir los problemas, obstáculos e incertidumbres que experimentaban al realizar su tarea de enseñanza, que en las prácticas de lectura y escritura propiamente dichas. Todos coincidieron en la dificultad que representa trabajar desde un currículum de español incoherente y sin visión de proceso de las prácticas de lectura y escritura, con una evaluación tradicional como camisa de fuerza si se intentaban implementar otras metodologías de enseñanza, la cantidad de estudiantes por clase y las limitaciones de tiempo. Ante esta externalización de problemáticas por parte de los participantes, por medio de un *feedback* realizado por la gestora de conocimiento de la comunidad virtual y siguiendo la metodología de intervenciones formativas de Engeström, se logró que el grupo de profesores intentara recobrar su objeto de enseñanza: la lectura y la escritura. Y hablamos de *recobrar* porque, claramente, observamos en las intervenciones que lo habían perdido y estaban muy centrados en las problemáticas; por ejemplo, se centraban en dirigir y controlar el aprendizaje, tenían una relación distante con la escritura y conceptos confusos con respecto a ambas prácticas. Como consecuencia, el objeto de la enseñanza era difuso e inconsistente. Finalmente, logramos redireccionar el foco hacia las prácticas de lectura y escritura, comprendiendo que las problemáticas expuestas por ellos les generaban unas tensiones y contradicciones a las que era necesario prestar atención, dejar de verlas como problemáticas y empezar a utilizarlas para comprender su práctica y saber cómo mejorarla; es decir, entender las tensiones y contradicciones como motores de cambio. En esta línea, el grupo de profesores logró alcanzar un entendimiento colectivo consistente en discernir que las problemáticas del sistema no desaparecen sino que son preexistentes. El plan de estudios, las limitaciones de tiempo y la cantidad de estudiantes eran circunstancias que no podían cambiar a corto plazo; sin

embargo, en las tensiones y contradicciones que esas problemáticas les causaban sí podían intervenir, la manera en que aprendieran a gestionarlas dentro de su práctica podía significar un cambio importante.

Mediante el proceso de intercambios en la comunidad virtual, los profesores también rememoran experiencias escolares con la lectura y la escritura, describen las prácticas y las metodologías: escritura enmarcada en la gramática, una lectura centrada en el análisis estructural de textos literarios, con una evaluación que les causaba temor y con la ausencia de profesores influyentes. Al preguntarles cómo eran sus mediaciones didácticas, la diferencia entre estas y las descritas por ellos durante la escolaridad no fue significativa. Desde su discurso, el grupo de profesores intentó tomar distancia de las metodologías que se practican en el sistema educativo para la enseñanza de la lectura y la escritura, pero se evidencia que las reproducen en su práctica diaria.

De esta manera, los docentes poseen unas nociones y creencias relativas a la lectura y la escritura que parten de su espacio personal, pasan por un filtro teórico debilitado y, posteriormente, son trasladadas a su espacio de actuación docente. En él se reproducen sus concepciones de literatura como *pasión, disfrute, producción artística hecha de lenguajes, construcción de mundos posibles*, y de escritura *como arte y al mismo tiempo como proceso en el que alguien escribe y alguien revisa*. En fin, en el aula las prácticas son manifiestamente tradicionales. En este sentido, no se practica una didáctica en la que se comprenda la progresiva adquisición de un *saber leer* y un *saber escribir* para que durante y después de la escolarización, el estudiante logre de manera autónoma replicar sus saberes.

En suma, una de nuestras premisas fundamentales es que las creencias del profesor orientan sus prácticas docentes (Negueruela, 2011), por eso es sustantiva la tarea de articular las creencias del profesor, problematizarlas, contrastarlas con saberes didácticos y contemplar los contextos reales donde ocurre el aprendizaje, pues realizar esta acción resultaría en subir peldaños en cuanto a una enseñanza de la lectura y la escritura que permita “desarrollar las competencias interpretativas de los alumnos, adquirir un dominio progresivo de las convenciones literarias y los géneros discursivos en los diferentes niveles de escolaridad, que el estudiante pueda desarrollar una autoimagen como lector y escritor, con el dominio de un metalenguaje, con una implicación personal con el mundo literario y de escritura para que desee participar, intercambiar, hacer preguntas relevantes, compartir impresiones personales sobre los

textos y aceptar interpretaciones alternativas de otros lectores y escritores” (Colomer, 1996).

De acuerdo con la teoría semiogenética propuesta por E. Negueruela (2011), las creencias, desde un punto de vista dialéctico, pueden ser entendidas como actividades conceptualizadoras, que desde un origen social son internalizadas por los individuos, cuestionadas, modificadas y puestas de nuevo en práctica comenzando una y otra vez en ese proceso dialéctico. Con relación a los profesores, durante su participación en las actividades de la comunidad y las experimentadas en las aulas, muchas de sus creencias fueron contrastadas al entrar en contacto con los nuevos saberes didácticos y prácticas de enseñanza de la escritura y la lectura. Si partimos de los hechos de que el aprendizaje está ligado al ambiente sociocultural y el conocimiento se construye como un proceso gradual, podemos entender que la forma en la que los profesores de la comunidad virtual entienden su práctica didáctica, está ligada a un sinfín de aspectos en los planos sociocultural, académico y personal. Ante esta diversidad de datos, para efectos de la investigación, se analizaron creencias referidas a tres temáticas: rol del profesor y el estudiante en el aula, prácticas didácticas de la escritura y la lectura y tensiones relativas al sistema educativo. Nos centramos en estas temáticas debido a que las intervenciones de los docentes en la comunidad eran recurrentes en los tres aspectos señalados.

Ahora bien, el fin último del proceso semiogenético es encontrar aquellos conceptos sintetizados, provenientes de la amalgama de las tesis y antítesis esbozadas por los participantes, que pueda llevar a estos a diferentes movimientos transformativos en sus prácticas didácticas de escritura y lectura en el aula. Las creencias encontradas en el grupo de profesores analizado van desde conceptualizaciones adquiridas en la niñez y la adolescencia, hasta otras adquiridas ya en el desarrollo de su práctica profesional. La línea temporal de estas no afecta el proceso semiogenético pues la dialéctica en la que se basa este método es de carácter atemporal.

En las creencias relacionadas con el *rol del profesor y el estudiante en el aula*, la mayoría de los participantes ejerce un rol de profesor transmisor de conocimiento, que regula todo el material dado al estudiante e, inclusive, la manera de estos de interpretar las actividades de enseñanza. Este no es el caso de Lui, que se muestra como un profesor que busca la implicación del estudiantado en su propio proceso de aprendizaje; expresa que se siente más cómodo en las actividades participativas con su nuevo rol de menor protagonismo. El docente aprovecha cada actividad para estudiar las personalidades de sus estudiantes, cede espacios para la organización autónoma e

interviene solamente como mediador de enseñanza. A su vez, utiliza la estrategia de diálogo DIA como medio para expandir los conocimientos aprendidos y reforzar otros en el aula.

En el caso de Nani, ella se autodefine como una profesora que se asegura de que sus clases sean siempre muy participativas, pero a la hora de contrastar su práctica con las nuevas actividades de experimentación en el aula, se da cuenta que cuando empieza a experimentar otras respuestas en cuanto a motivación, participación y calidad de los trabajos por parte del grupo estudiantil, no ha llegado a ceder suficiente protagonismo a sus estudiantes. Esta forma de internalizar los resultados que observa en las nuevas actividades, hacen que Nani empiece a adquirir la capacidad de observar y narrar lo que ocurre a su alrededor desde una percepción más situada de su quehacer; descubre que sus estudiantes son exigentes, creativos y con ganas de desarrollar actividades todo el tiempo; que existen otras posibilidades de aprendizaje y que en ellas es posible disfrutar. También comprende que no es trascendental asignar un lugar y una función a cada participante del proceso de enseñanza, sino que es más importante que ambos ejerzan funciones desde las que aportan y aprenden; que haciendo pequeños cambios en su trabajo de aula puede lograr avances en sus estudiantes, y finalmente afirma que, aunque los problemas del sistema educativo persisten, logra sentir satisfacción desde lo alcanzado con sus estudiantes en el aula.

Por otra parte, Karito ha manifestado una preocupación constante durante todas las actividades de experimentación, afirma ir apropiándose gradualmente del nuevo rol y, de manera casi simultánea, vuelve a esbozar alguna preocupación relacionada con el tema. La docente sí observa un cambio positivo en la actitud de sus alumnos al empoderarlos para que participen y reconoce la importancia que este podría tener en la forma de aprender de sus alumnos; pero cuestiona continuamente cómo cambiar su rol en la clase si no se modifican también otros aspectos problemáticos del sistema educativo. Recordemos que la internalización de una creencia, según Negueruela (2011), necesita de dos aspectos fundamentales: relevancia social y significado personal de la misma. Se puede concluir, entonces, que para Karito el cambio de roles en la educación es un proceso socialmente relevante dentro de la comunidad virtual, en la que cuenta con un respaldo teórico importante y es aceptado como válido por el resto de los profesores; no obstante, al enfrentarse al cambio en su realidad de aula lo cuestiona de manera continua, dado que personalmente no encuentra significado al hecho de cambiar

un aspecto, dentro de un contexto que no cambiará, como la evaluación o el plan de estudios, por lo que el esfuerzo sería en vano.

Para Pam, el aspecto del cambio de rol también es una fuente de preocupación. De sus participaciones, se deduce que se trata de una profesora con un estilo de enseñanza conservador, en la que el guardar una distancia con los alumnos “por respeto” cobra una inusitada importancia. Durante las diferentes actividades de experimentación, Pam trató de ir apropiándose cada vez más del nuevo rol, siempre con ciertas reservas, pero rescató que los beneficios que observó al aplicar las nuevas prácticas valían correr el riesgo. Esta docente contrastó lo aprendido con sus conceptualizaciones personales, siempre en términos del beneficio que resultara para el aprendizaje de los estudiantes y es aquí donde precisamente radica una de las conclusiones más importantes en cuanto a rol del profesor en el aula se refiere, y esta es la pérdida del objeto de enseñanza de los participantes. Según Engeström (2011), el objeto de una actividad es aquello que le da sentido, su razón de ser. En el desempeño de las actividades normales de trabajo es común perder este objeto y dejar que las complejas relaciones entre los factores involucrados hagan olvidar cuál es el propósito fundamental del trabajo realizado.

En este sentido, al analizar las participaciones de los docentes en las diferentes actividades, Karito manifestó, de manera continua, lo difícil que sería para ella desarrollar su trabajo de evaluar y cumplir con el programa de estudios si su rol como docente cambiaba, de forma que el protagonismo fuera cedido a los alumnos. Ella concentró sus cuestionamientos y contradicciones alrededor de “cómo cumplir ella con su trabajo”. Nani, por su lado, también manifestó algunas preocupaciones de la misma naturaleza, pero consiguió regresar siempre y poner estas por debajo de cualquier beneficio que notara para sus estudiantes. Es claro que si no se define que el propósito de enseñar debe ser el estudiante, no se podrán alcanzar avances significativos, en cuanto a la internalización de nuevos conceptos se refiere y en el sentido de comprender el objeto de la actividad en la que trabajamos.

En cuanto a las creencias relacionadas con las prácticas didácticas de la escritura y la lectura, podemos enunciar que Nani, tras su paso por la Comunidad de Pensamiento Mágico, logró alcanzar síntesis diferentes a las que poseía en cuanto a las prácticas de lectura y escritura. Su creencia inicial, de que el gusto y la pasión por la literatura no se adquieren en el sistema educativo, se debilitó al contrastarla con la experiencia vivida en las aulas. Surgió así un indicio de movimiento transformativo o un nuevo entendimiento.

Nani reconoció la posibilidad de adquirir gusto y pasión por la literatura y la escritura si se practica un cambio en la manera de enseñar y aprender. Llegó a este entendimiento cuando vivió y observó cambios en su clase, algunos de ellos: que aunque ella nunca sintió placer por la lectura en la secundaria, sus estudiantes sí; que los estudiantes al inicio se mostraron reticentes a las tareas de escritura, pero si esta se planteaba desde una actividad atractiva y pensada, ellos se disponían y escribían. Comprendió que unir la lectura y la escritura, relacionándolas con vivencias de los estudiantes, volvió significativas las prácticas. La docente manifestó el grado de compromiso que sentía ahora con sus alumnos, para mantener las expectativas que despertó en ellos.

Para Karito la evaluación resulta un aspecto muy importante en su práctica docente. En las actividades de experimentación intentó utilizar la evaluación alternativa que la comunidad virtual acordó implementar, pero en el proceso de enseñanza con los estudiantes recurrió al antiguo mecanismo de la evaluación para convencer a sus estudiantes de seguir sus indicaciones en el aula. En este sentido, hizo uso de la evaluación alternativa pero con el germen coercitivo de la evaluación tradicional. Del análisis semiogénico se desprende que Karito logró ver como positivas otras formas de evaluación propuestas, lo que podría indicar que de darse un cambio del sistema educativo en este sentido, ella estaría también dispuesta a cambiar. No obstante, entendemos que cualquier evaluación que se practique no es el problema sino el uso que hace el docente de ella: de qué manera la entiende y para qué la utiliza. De este modo, la creencia de que la evaluación es un obstáculo para que los estudiantes adquieran el gusto por la lectura y escritura sigue siendo una idea constante en Karito. Por otro lado, logró un conocimiento mimético que consistió en adquirir conocimientos y herramientas en la comunidad virtual que luego trasladó a su práctica de aula cuando sus estudiantes iniciaban el proceso de comunidades.

Por su parte, Lui admitió dar una mayor relevancia a la lectura que a la escritura, manifestando que debía lograr un balance entre ambas prácticas. Observó asombrado que sus alumnos no parecían buscar tanto su ayuda a la hora de escribir, sino más bien, cuando se trataba de leer y dar una interpretación a un texto. El docente reconoció que ambas prácticas son complementarias y trató de poner en práctica nuevas formas para lograr el balance que aseguró necesitar. Finalmente, Lui mostró su capacidad para combinar sus creencias personales con saberes didácticos, lo cual le permitió alcanzar reflexiones relativas a su práctica.

En cuanto a Pam, ella reconoció muchos beneficios en las nuevas maneras de enseñar y se manifestó segura de querer arriesgarse a salir un poco de su rol, asimismo internalizó un concepto más integrador de ambas prácticas, en el cual estas fueron de la mano. Logró salir parcialmente de un concepto reduccionista de la escritura según el cual se trata de un arte, porque en las actividades de experimentación observó a sus estudiantes implicarse en las tareas de escritura, mostrar creatividad y construir textos escritos. Además, valoró que las actividades planificadas por la comunidad virtual lograron tener un sentido para los estudiantes. Al contrastar la experiencia de aplicación tradicional de contenidos del currículum oficial con esta nueva forma de acercarse al aprendizaje, Pam logró desarrollar un movimiento transformativo, aprendió a creer en las capacidades de sus estudiantes y que las posibilidades de trabajar de manera conjunta equilibraron las tareas y aligeraron “la carga” que dijo experimentar.

Para finalizar, en lo que se refiere a las creencias que crean *tensiones con respecto al sistema educativo*, vale la pena destacar que todos los docentes enumeraron aspectos que consideraron problemáticos de su realidad como educadores en Costa Rica y, en un principio, manifestaron no poder realizar un cambio en su práctica justamente debido a esto. Con el devenir de las actividades, parecieron empezar a modificar su concepción de los obstáculos que enfrentan y externalizaron la idea de que los pequeños cambios en el aula deberían ser el foco de sus preocupaciones y olvidarse un poco de aquellas cosas que no pueden cambiar.

Curiosamente, una de las precursoras de esta postura fue Karito, a pesar de haber manifestado una serie de observaciones contradictorias al respecto. Como ya se explicó anteriormente, esto se debe a una falta de definición relativa al objeto de su práctica. Karito primero buscó la mejor manera de llevar adelante su clase y lograr que sus estudiantes superaran las evaluaciones de forma exitosa (atendiendo a la demanda curricular), los demás participantes mostraron tener un objeto un poco más focalizado en el estudiante y en su tarea de aprender; aunque en ocasiones también se desviaron de este objeto y prefirieron formas de actuación que les facilitaran su tarea de enseñar.

4.2 Algunas consideraciones acerca de las capas de causalidad

Las actividades de experimentación en el aula se analizaron utilizando la línea epistémica perteneciente a la gramática argumentativa llamada *capacidad de actuación como capa de causalidad* (Engeström, 2011). Como se ha explicado en el presente proyecto, la capacidad de actuación (*agency*) es la capacidad de llevar a cabo acciones intencionales transformativas, destinadas a buscar una solución a las contradicciones que surgen de toda actividad. Engeström (2011) propone que esta capacidad agentiva de los individuos puede ser observada no de manera directa, sino en diferentes procesos y de acuerdo con la regularidad. Por lo tanto, es importante para las intervenciones formativas estudiar la relación que existe entre los fenómenos que causan en un individuo la aparición de diferentes acciones agentivas y el efecto que estas tienen; en un sentido más teórico, hablamos de causalidad. La causalidad es la relación existente entre eventos y regularidad de fenómenos, en la cual se deben dar tres condiciones básicas: el evento A debe preceder a B, siempre que suceda A debe suceder B y debe haber proximidad temporal y física entre A y B. De esta manera, procederemos a analizar las actuaciones de cada docente en las actividades de experimentación, desde el punto de vista de la causalidad, para encontrar la aparición de diferentes fenómenos agentivos y hacia dónde se encauzan: hacia un cambio en la forma de la enseñanza o hacia la forma de enseñanza que se venía practicando.

En Nani, su capacidad de actuación parece ponerse de manifiesto como una manera de responder a las necesidades específicas de sus estudiantes. La docente aprovechó cada vez que sus alumnos expresaban incertidumbre acerca de un tema, no solamente para explicarlo, sino también para contrastar el concepto con la vida o el ambiente sociocultural en el que se desenvuelven. La docente encontró en las actividades de experimentación una forma provechosa para acercarse a sus grupos y conocer las habilidades de cada uno. Descubrió aspectos muy importantes de sus diferentes personalidades y manifestó que esto lo utilizará en su práctica docente en el futuro. Nani dijo sentir cierto miedo por las altas expectativas que de la clase de español tienen ahora sus estudiantes, pero también en su discurso agentivo manifestó que no podrá defraudarlos volviendo a prácticas anteriores. La docente tiene claro que el centro del proceso educativo es el estudiante y a ella le importa llevar a cabo su actuación docente de manera que el beneficio que puedan lograr ellos con este proceso sea significativo.

Por su parte, Karito utilizó su capacidad de actuación para reforzar su papel de docente protagonista. Se observaron dos casos particulares en los que esto sucedió. Uno durante la formación de los grupos, cuando la docente se dio cuenta de que sus estudiantes formarían las comunidades basados en su afinidad y no conforme a las reglas de la actividad, el otro cuando utilizó la evaluación como medio disuasivo para que los estudiantes siguieran sus indicaciones. Esta capacidad de actuación mostrada por la docente no necesariamente va orientada a los cambios que se quieren lograr en la práctica didáctica, pero brindan un claro panorama de la forma como Karito ha internalizado su rol en el aula por medio de su experiencia profesional. Tal y como se reveló en el análisis semiogénico, la docente utilizó este rol dominante como regulador para lograr obtener de sus estudiantes mayor control sobre el resultado de la evaluación mientras se cumplía con el programa de estudios. Las acciones agentivas de la docente están más orientadas a reforzar estas ideas, que a ceder un mayor protagonismo a los estudiantes. También vio con asombro la motivación de sus alumnos al tener acceso a actividades más participativas y reflexionó acerca de si, al lograr en las actividades normales de aula este nivel de entusiasmo, los trabajos podrían ser de mayor calidad. La docente externó algunos indicios de entendimientos nuevos pero no logró realizar conexiones entre lo que observó de sus alumnos en las actividades de experimentación y la forma en la que conduce regularmente su práctica docente.

En lo referente a Lui, este adoptó en todas las actividades un papel de observador, inclusive al enfrentarse a comportamientos no deseables de parte de los alumnos, debidos a la frustración de no poder realizar con éxito la tarea asignada. El docente tomó una postura analítica desde la que intentó observar las diferentes personalidades y habilidades de sus estudiantes. Dejó que los alumnos se unieran en comunidades no basadas en las reglas de la actividad, sino por amistad e internalizó la idea de que si eran amigos es porque alguna característica similar los unía. Lui aprovechó el DIA (estrategia grupal) para que los estudiantes analizaran su comportamiento durante las actividades y conectó esto con los conocimientos que intentó transmitir; relacionó las actividades unas con otras, e intentó sintetizar los aprendizajes logrados hasta el momento. El verdadero poder agentivo del docente es precisamente el no intervenir durante el trabajo de los grupos y ceder el espacio para que sus estudiantes alcancen, por medio de las actividades, conocimientos nuevos basados en su propia actuación, con el fin de ponerlos en práctica en retos subsecuentes. Este hecho reafirma la idea de que

Lui es un docente que tiene muy claro el objeto de su práctica y trabaja en función de mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

Pam es una docente que intentó, agentivamente, no intervenir en las actividades de las comunidades. Admitió que apropiarse de ese nuevo rol es una tarea que asume de forma gradual. Esbozó términos que denotaron acciones agentivas enfocadas a reforzar su rol protagónico, como: *superviso, evalúo, reviso, corrijo*, etc. durante la realización de las actividades participativas. Destacó que aunque cedió espacio a sus estudiantes, ella sigue en su papel de guía del conocimiento y nunca dejó que se perdiera el respeto. Propuso mejoras a cada actividad en los comentarios de los foros de la comunidad de pensamiento mágico, sin implementarlas en la práctica; pero al ver las reacciones que logró en sus estudiantes, llegó a la conclusión de que debía arriesgarse más para implementarlas. Ella enfrentó retos particulares en cuanto al acceso a recursos tecnológicos, ya que es la única de los docentes que trabaja en un colegio público, donde la situación socioeconómica de los estudiantes y los recursos disponibles en la institución, no siempre facilitan la accesibilidad a dichos beneficios. Por esta razón, Pam debió realizar esfuerzos agentivos importantes para llevar a cabo las diferentes actividades de la manera más fluida posible; esto siempre con el propósito de procurar un mejor aprendizaje para sus alumnos. Pam es una docente que puede pasar muy rápidamente de un objeto de su práctica docente bien enfocado en los estudiantes, a otro de tipo tradicional enfocado en el docente. En ambos contextos dejó ver su gran capacidad de actuación.

5 Discusión y conclusiones

Para dar respuesta de manera conclusiva a las preguntas de nuestra investigación analizamos las manifestaciones iniciales sobre la lectura y escritura, la capacidad agentiva y la adquisición de nuevos entendimientos de los cuatro profesores participantes. Los datos para realizar los tres análisis mencionados se extraen de las intervenciones del grupo de profesores en el desarrollo de siete actividades, mediante foros en línea en la comunidad virtual, y también de la experimentación de cinco actividades de aula.

Realizada esta aclaración, avanzaremos hacia una descripción general de los hallazgos mediante la respuesta a las preguntas de investigación, posteriormente, compartimos nuestro recorrido investigativo, aportes y otros frentes de investigación y concluimos con una reflexión final.

5.1 Respuesta a las preguntas de investigación

¿Qué nociones y relaciones personales manifiestan los docentes con respecto a la lectura y la escritura desde sus autobiografías?

1. De forma general, se observa que el grupo de profesores construye su primer aprendizaje sobre la lectura y la escritura a partir del estímulo del medio social en el que se desenvuelve y ocurre mediante la figura de un agente externo (un amigo, la madre, el padre, los primos, la escuela). Este proceso de intercambio y desarrollo de condiciones interpsicológicas e intrapsicológicas se conoce en la teoría sociocultural de Vygotsky (1986) como *intencionalidad mediada culturalmente*. Desde esta experiencia, el grupo de profesores desarrolla un vínculo afectivo con la lectura-literatura y el único que logra hacerlo también con la escritura es Lui, que se define desde este primer momento de intervención (en su autobiografía) como lector y escritor. En este sentido, los docentes logran internalizar la práctica de la lectura literaria como una práctica socialmente relevante y personalmente significativa, de ahí su interés por la literatura y la relación afectiva que establecen con ella. En el caso de la escritura la encuentran socialmente relevante pero no personalmente significativa. En este contexto, uno de los aportes de nuestro estudio es haber encontrado que una falta de referentes personales y una escasa formación de esta práctica hace que los docentes le den

una importancia secundaria en el aula. Esto se observa en los foros iniciales donde la mayoría de los participantes ni siquiera la mencionan en sus intervenciones. Este aspecto influencia y condiciona la enseñanza de la escritura que se da en el aula.

¿Qué experiencias y opiniones expresan los docentes en relación con la forma como se enseña y aprende la escritura y la lectura en la secundaria costarricense?

1. Al preguntar al profesorado cómo se enseña y aprende la lectura y la escritura, de manera generalizada, no lograron dar una explicación en términos didácticos sino que se centraron en verbalizar los problemas, obstáculos e incertidumbres que experimentan al realizar su tarea de enseñanza. Más que referirse a las prácticas de lectura y escritura propiamente dichas, constantemente coincidieron en la dificultad que representa trabajar desde un currículum de español incoherente y sin una visión de proceso. También manifiestan la presencia de una evaluación tradicional que no les permite implementar otras metodologías de enseñanza, así como la cantidad de estudiantes por clase y las limitaciones de tiempo. Este hecho provocó que el foco de la intervención formativa se redireccionara, debido a que al observar que las verbalizaciones de los participantes no se centraban en la lectura y la escritura, nos dio un claro indicio de que primero debíamos atender la pérdida de objeto de los participantes. Centrarse en las problemáticas del sistema no les permitiría enfocarse en la razón de ser de su práctica docente.

¿Cuáles son las estrategias metodológico-didácticas cotidianas que los docentes dicen practicar para la enseñanza de la lectura y la escritura?

1. El grupo de profesores recuerda sus años de escolaridad y describe prácticas y metodologías en las que la escritura se centraba en la gramática y la lectura en el análisis estructural de textos literarios, así como una evaluación que les causaba temor y la ausencia de profesores influyentes. Al preguntarles cómo eran sus mediaciones didácticas, no hay una diferencia entre estas y las que ellos recuerdan de su escolaridad. Desde su discurso, el grupo de profesores muestra su rechazo y actitud crítica ante las metodologías que se practican en el sistema

educativo para la enseñanza de la lectura y la escritura, pero considerando lo que ellos mismos declaran las reproducen en su práctica diaria.

En este sentido, no se practica una didáctica en la que se comprenda la progresiva adquisición de un *saber leer* y un *saber escribir* para que, durante y después de la escolarización, el estudiante logre de manera autónoma replicar sus saberes. En suma, una de nuestras premisas fundamentales es que las creencias del profesor orientan sus prácticas docentes (Negueruela, 2011), por eso es sustantiva la tarea de articular las creencias del profesor, problematizarlas, contrastarlas con saberes didácticos y contemplar los contextos reales donde ocurre el aprendizaje.

2. En los discursos del grupo de profesores se observa la ausencia de conocimientos didácticos innovadores en los que puedan apoyarse para emprender la enseñanza de la lectura y la escritura. Por ejemplo, la tendencia de orientar la lectura únicamente hacia la lectura literaria y, a la vez, enseñarla desde un enfoque estructuralista, concebir la escritura solo como arte, o bien, entenderla como *un proceso* pero no lograr que los estudiantes alcancen otros niveles de conocimiento, progresión y autonomía; esto inevitablemente provoca que no se alcance una enseñanza didáctica de ambas prácticas. Tal situación fue analizada por Knowles (2004) y Muchmore (2001) quienes demuestran que la formación docente recibida durante la etapa universitaria no necesariamente contribuye al cambio cognitivo del profesor; sus creencias personales son resistentes y permanecen por más tiempo que los saberes adquiridos de forma temporal en la universidad. Por lo tanto, estos conocimientos experienciales de naturaleza intuitiva no son suficientes para afrontar una enseñanza didáctica de la escritura y la lectura. En este sentido, deben establecerse puentes simbióticos que conduzcan esas creencias del profesorado hacia saberes didácticos, entendidos como conocimientos estructurados, necesarios para emprender la tarea de la enseñanza.

¿Qué indicios de movimientos transformativos y desarrollo de la capacidad de actuación (agency) se observan en el grupo de profesores durante el trabajo en comunidad y en la experimentación de cinco actividades de aula?

Uno de los aportes de nuestro estudio a las investigaciones que utilizan como base teórica las propuestas de Vygotsky, es la utilización de una metodología relativamente nueva desarrollada por Eduardo Negueruela: la semiogénesis. Por medio de esta metodología, intentamos capturar la cualidad dialéctica de las creencias. Ciertamente, las creencias, en tanto actividades conceptualizadoras, son vitales para entender la forma en la que actúan los individuos. Con el análisis realizado en las diferentes actividades de la comunidad virtual, conseguimos ver la importancia que tiene la mediación de los significados en la naturaleza dinámica de las creencias; observamos cómo la naturaleza socialmente histórica de las creencias que manejan los docentes son las que fundamentalmente guían su práctica. Al mismo tiempo, con la utilización de los estímulos apropiados dentro de las actividades de la comunidad, observamos que estas creencias no solo son de origen social sino que también son dinámicas y pueden ser personalmente transformadas.

El análisis semiogénico realizado indica que los profesores han comenzado a someter sus creencias con respecto a su práctica de la enseñanza de la lectura y la escritura, a un proceso dialéctico que revela la formación de nuevos conceptos sintetizados que surgen del cuestionamiento propio del proceso. En este recorrido, también han recibido estímulos que los podrían guiar hacia el desarrollo de una práctica distinta.

Si tomamos en cuenta que la verbalización es un proceso indispensable para la internalización, el hecho de observar la constante explicación de los problemas educativos y lo que significan estos para los profesores, hace que el entendimiento que cada uno tiene de este problema se vuelva visible, abierto a la inspección y por tanto a la modificación (Swain y Lapkin, 2002).

Retomando lo expresado en la teoría sociocultural de Vygotsky (1986), si el profesorado no está expuesto a un proceso de aprendizaje organizado y continuado es probable que no pueda superar el proceso dialéctico, pasaría cuestionándose todo el tiempo y no avanzaría hacia un desarrollo que reoriente su actuación docente (Lantolf, 2014).

Por otro lado, las intervenciones formativas y la semiogénesis se constituyen como dos métodos que no nos ofrecen una imagen fija de los sujetos, sino la visualización de una secuencia de imágenes continua en la que el profesorado logra entender que desde lo que se es, tiene que aprender a ser distinto, querer hacerlo, saber hacerlo y, sobre todo, creer que es necesario. Las actuaciones de los profesores en las actividades de experimentación en el aula demuestran que actuaron agentivamente, a veces utilizando los nuevos entendimientos adquiridos en la comunidad y otras recurriendo de nuevo a la enseñanza tradicional. Si partimos del hecho de que los nuevos y antiguos conocimientos se encuentran ya en un proceso dialéctico donde están siendo cuestionados, los docentes necesitan llevarlos a un nivel superior de significado personal para desechar aquellos que producen efectos menos positivos y adoptar aquellos que podrían transformar su práctica. En este punto, nuestro grupo de profesores se enfrenta a un reto difícil que consiste en la relevancia social que poseen los problemas educativos en el ambiente laboral en el que se desenvuelven. Podríamos pensar que las regresiones de los profesores a sus antiguas prácticas son respuestas espontáneas y naturales cuando se intenta pasar de un conocimiento espontáneo (al que están habituados a recurrir) a aquel que acaban de adquirir y reconocen como positivo y deseable de practicar. Resolver el reto significa que los docentes puedan sobrepasar la relevancia social que se le da a estos problemas educativos y que logren creer que transformando su práctica diaria contribuyen al mismo tiempo a mejorar su realidad.

En esta línea, el profesorado requiere lo que Esteve, Melief y Alsina (2010) llaman una *formación realista* en la que el docente integra sus experiencias personales, los conocimientos teóricos, su propia visión de lo que enseña y cómo lo hace y, de manera paulatina, ir desarrollando sus habilidades y capacidades de actuación. Al mismo tiempo, por medio de los procesos de verbalización, los docentes deben conocer cuáles son sus progresiones en cuanto a sus niveles de conocimiento. En el caso de los cuatro docentes participantes en la comunidad virtual podemos sostener que se encuentran en la ruta de avance del conocimiento didáctico, han pasado de un conocimiento experiencial de naturaleza intuitiva, a un conocimiento en el que se han preguntado ¿qué hacen?, ¿qué creen que hacen?, ¿cómo lo hacen?, ¿por qué lo hacen así? y ¿hay otras formas para hacerlo que mejoren las que practico? Las respuestas a estas preguntas las han encontrado ellos a través de sus tiempos de verbalización y de una mediación de conceptos que les ha permitido observar de forma crítica su propia actuación, revisar sus propios conceptos de enseñanza, comprenderlos en su contexto,

tomar decisiones y emprender pequeños cambios en su práctica. Es deseable que conforme avance el trabajo en la comunidad virtual, los docentes puedan alcanzar otros niveles de conocimiento y acción, la clave estará en que se sigan preguntando ¿por qué hago lo que hago?, y ¿aquello que hago lo puedo hacer mejor?

5.2 Recorrido investigativo

Como se explicó en el apartado de introducción de esta investigación, el propósito para iniciar este proyecto surgió de múltiples preguntas y tensiones experimentadas en el sistema educativo costarricense. Una de ellas descansa en una investigación previa del currículum oficial de este país en las áreas de lectura y escritura: ¿qué hacer ante un currículum desarticulado, que concibe las prácticas de lectura y escritura como simples técnicas que se adquieren? La respuesta, sin duda, se orientó a propiciar giros de cambio para concebir la lectura y la escritura como procesos de enseñanza complejos que requieren de conocimientos didácticos tanto de quienes se encargan de plasmarlo en el documento curricular como de quienes lo interpretan y realizan la transposición didáctica.

En este escenario de interpretación y transposición didáctica del currículum, entendimos que el profesor es el actor principal y también nos preguntamos ¿qué hacen los profesores ante las incertidumbres curriculares, cómo gestionan esta enseñanza desde las demandas del currículum oficial, la institución escolar, su formación profesional y las emergentes formas de aprendizaje de las nuevas generaciones? Esa investigación del currículum no pudo llegar a responder estas preguntas, por lo que decidimos retomarlas y replantearlas para el proceso investigativo de esta tesis doctoral.

Dicho esto, partimos de la premisa de que si queríamos buscar un cambio, este debía gestarse desde las aulas y con esa consigna emprendimos *un ir a las cosas mismas* y nos preguntamos: ¿quiénes podrían ser los agentes de cambio más próximos? Lo que nos llevó de forma natural a ellos: a los profesores y nos surgió la duda de si se implicarían en practicar una forma distinta de organización didáctica. Había que salir de la duda, así que preguntamos quiénes estaban dispuestos a participar en una investigación de lectura y escritura e hicieron su aparición Nani, Karito, Lui y Pam, los profesores de secundaria de nuestra Comunidad de Pensamiento Mágico; y con ellos iniciaron una serie de procesos que son los que hemos compartido y analizado en este documento.

Cuando emprendemos proyectos de investigación desde un enfoque de intervenciones no lineales, en el que los participantes deben enfrentarse a su situación problemática y a las contradicciones propias en el desarrollo de sus actividades diarias y, a partir de aquí, formar nuevos conceptos y expandirlos en la práctica, el camino investigativo no puede acabar con soluciones estandarizadas a problemas estudiados de manera específica como ocurre en las intervenciones lineales.

En nuestra investigación el propósito fue observar y analizar si el grupo de profesores de la Comunidad de Pensamiento Mágico lograba generar nuevos conceptos que pudieran ser utilizados en otros entornos como puntos de partida, para el diseño de nuevas soluciones adecuadas a cada contexto. Con esto, una de las limitaciones de nuestro estudio es que, por el hecho de trabajar con cuatro profesores de secundaria, no es factible establecer una generalización de resultados, pues se trabajó a partir de experiencias relacionadas con sujetos particulares, que se desenvuelven en contextos educativos definidos. No obstante, lo anterior no condiciona el hecho de que la presente investigación abra el camino a diferentes preguntas, debates y nuevos entendimientos que esperamos se unan a otros estudios, hallazgos e interpretaciones y, así, se robustezcan tendencias en el campo disciplinar de la didáctica de la lengua y la literatura. Todo lo anterior debería contribuir a alcanzar comprensiones más reflexivas las cuales se correspondan con la realidad de las prácticas de lectura y escritura y el trabajo en comunidad, además de crear nuevas rutas metodológicas para acercarnos y analizar las realidades de los profesores.

La comunidad de aprendizaje virtual fue nuestro laboratorio de cambio y nos abrió el espacio para observar y analizar el pensamiento y las acciones de los profesores. Constituyó una nueva forma de organización del trabajo y de formación del profesorado. En ella se gestaron ideas, opiniones, información, saberes, cuestionamientos, contradicciones, ajustes, vínculos de apoyo, resistencias, propuestas y, sobre todo, una construcción colectiva del conocimiento. Un aspecto relevante es que en el transcurso investigación el grupo de profesores se refirió en reiteradas ocasiones a la tarea sustantiva de promover una relación entre la escuela y la vida de los estudiantes. Esta consideración puede ser aplicada de la misma forma con el profesorado. Este requiere de mayores relaciones entre sus concepciones personales acerca de la lectura y la escritura, los saberes didácticos y la unión de ambos, así como lograr el desplazamiento hacia el campo de su actuación docente. Si aceptamos la necesidad de

establecer esas relaciones, se impondrá un cambio de mirada en cuanto a la forma tradicional en la que concebimos la formación del profesorado.

El trabajo desarrollado en esta investigación confirma que un espacio virtual, concebido como comunidad de aprendizaje y unido a la implementación de intervenciones formativas, puede ser una vía para acercarnos de manera natural a las concepciones de los profesores y las formas de práctica de aula con la lectura y la escritura. Es por esto que trabajar hoy con grupos de profesores que necesitan formación continua requiere de formas alternativas no solo para reflexionar sobre su práctica, sino para dar saltos significativos: de la reflexión a la implicación; de la intervención para transformar las dificultades en posibilidades, al empoderamiento individual y colectivo para modificar la práctica, no una vez sino las que sean necesarias; es decir, aprender una cultura del cambio pero no desde la compulsividad sino desde el detenimiento, el análisis y la reflexión.

Ahora bien, alcanzar esa implicación del profesorado para transformar su práctica no sucede al azar, sino que requiere de trabajo estratégico y planificación de espacios significativos, oportunos y dinámicos. En particular, la figura del gestor o mediador del conocimiento resulta decisiva en el desarrollo y el avance de trabajo entre los profesores. Si el gestor, además de ser un dinamizador del proceso, logra que el profesorado participe, construya, se implique y comprometa con el cambio, propicia en los participantes seguridad y autonomía como creadores de las oportunidades que van tejiendo saberes y deberes. Esta dinámica –en la que los docentes experimentan satisfacciones, gratitud, voluntad de ofrecer una mejor enseñanza, relaciones cercanas con los alumnos, y ver que aprenden y disfrutan– hace que su implicación crezca y que deseen replicarla cada vez que emprendan sus tareas de enseñanza.

Podemos condensar lo dicho hasta aquí y afirmar que la Comunidad de Pensamiento Mágico significó un espacio de apoyos y anclajes donde el grupo de profesores hizo frente al aislamiento y la incertidumbre mediante sintonías colaborativas de trabajo conjunto. Asimismo, esta forma de trabajo despertó todo tipo de miedos e inseguridades que luego dieron cabida en algunos casos al debilitamiento de creencias personales y prácticas muy arraigadas y, en otros, entendimientos parciales que, con tiempos de más reflexión y ensayo, empezarán a ser nutridos. Existe, empero, la convicción de que estos espacios no son la panacea de las soluciones educativas y que, si los docentes no encuentran el valor significativo del cambio, no hay espacio formativo que lo haga posible.

Para concluir sobre el tema de la comunidad, cabe destacar que la Comunidad de Pensamiento Mágico sigue activa y el grupo de profesores espera llevar a su aula el proyecto que ellos mismos elaboraron: *Los creadores del cómic*. Nuestro compromiso ético con esta comunidad de aprendizaje, aunque nuestros objetivos de investigación han sido cumplidos, es continuar el acompañamiento, compartiendo más saberes didácticos y experiencias para seguir construyendo conocimiento.

5.2.1 Aportaciones de la investigación

Por otro lado, en líneas generales, las aportaciones de nuestra investigación al campo de la didáctica de la lengua y la literatura se orientan a la importancia de prestar atención al pensamiento del profesor. Realizar esta tarea no solo consiste en categorizar y aislar sus creencias del discurso, tanto personales como profesionales, para analizarlas. La eficacia radica en que los propios docentes las comprendan y se den cuenta de la influencia que ejercen en su actuación docente. Es por medio de esta acción que el profesorado puede transformar su práctica. En este sentido, las futuras investigaciones no deben quedarse en el primer peldaño de análisis: *observar-categorizar-analizar* sino subir al siguiente: *observar-analizar-devolver a los participantes-volver a analizar-sistematizar aprendizajes*. Para llegar a esta dinámica investigativa se requiere de nuevos dispositivos de formación. Para algunos, correspondería que esta tarea sea abordada únicamente por el ámbito pedagógico, pero nuestra experiencia muestra que los procesos formativos necesitan de la unión de un conjunto de saberes y entendimientos didácticos que le confieran sentido e integralidad. De manera que si queremos avanzar en la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura debe construirse lo que Ávalos (2005) llama un enfoque de formación, que consiste en: “el proceso personal de construcción de identidad que debe realizar el profesor, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar” (p. 14).

Nuestra comunidad virtual facilitó un procedimiento formativo en el que se crearon actividades que favorecieron la aparición de creencias y representaciones tales como la autobiografía o la trayectoria de lectura y escritura. Los datos generados por los participantes en las actividades de la comunidad virtual y en las de experimentación en las aulas, fueron sistematizados y, mediante *feedbacks*, se devolvían al grupo de

profesores como conocimiento útil, el cual iba generando conflictos sociocognitivos y que, junto a sus actuaciones, permitieron el cuestionamiento de algunas de sus creencias personales para dar paso a otras sustentadas en saberes didácticos.

En la última etapa de este proceso formativo descansa otra de las limitaciones de nuestro estudio, esto por cuanto sí logramos observar la forma como los participantes estabilizaban algunos de sus nuevos entendimientos didácticos en las experimentaciones de aula, pero no atestiguamos la estabilización de todo su nuevo sistema de representaciones.

Lo anterior hubiese sido posible mediante un periodo más extenso de experimentación, como el que se tenía planificado al implementar el proyecto *Los creadores del cómic*, pero también es cierto que el grupo de profesores por medio de un entendimiento agéntivo, decidió que, antes del proyecto, era necesario que sus estudiantes aprendieran a trabajar como comunidades. Por consiguiente, nuestro estudio nos hizo vislumbrar que, para lograr el objetivo de cambios profundos y significativos en las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, el primer paso es ir a la acción y la experiencia del profesorado y, para ello, se requieren dispositivos formativos renovadores. En otras palabras, el profesorado de hoy demanda un aprendizaje que articule creencias personales, entendimientos didácticos (los que adquiriera pero también los que construya), estabilización de esos nuevos entendimientos en la práctica y la opción de recurrir a espacios en los que pueda compartir los aprendizajes que le van generando las estabilizaciones, porque al final “el aprendizaje mismo es el medio más crucial para cambiar” (Marina, 2015 p. 15).

Finalmente, consideramos que uno de los aportes de nuestra investigación al campo de la didáctica de la lengua y la literatura no se centra en un contenido específico de estos dos ámbitos sino en un conjunto de herramientas metodológicas que pueden orientar los procesos de formación del profesorado en espacios virtuales informales que, lejos de un marco institucional, favorece un acercamiento natural del profesorado a los emergentes avances en la enseñanza de la lectura y la escritura. Estos espacios, si se gestionan con la participación de profesores, estudiantes y comunidad académica, pueden representar una forma más para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

5.2.2 Otros frentes para la investigación

La comunidad virtual puede ser utilizada como un dispositivo de formación e investigación que favorezca avances investigativos en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura. Abre las posibilidades de un diálogo necesario entre dos procesos que pueden ir de la mano: la investigación y la formación del profesorado. Lograr la unión de estos dos procesos nos ayudarían a acortar las distancias entre los contextos de trabajo del profesorado y las emergentes innovaciones investigativas.

El panorama anterior, abre la posibilidad de una nueva línea de investigación con respecto al *aprendizaje mediado* basado en las nociones de la teoría sociocultural. El aprendizaje mediado consiste en utilizar herramientas simbólicas para regular las relaciones con otras personas y, por tanto, cambiar su naturaleza, ya que la verdadera internalización no se da de manera directa, requiere del uso de artefactos externos para influir en la forma en la que actúan los individuos.

Por otra parte, se podría emprender el desarrollo de nuevos estudios utilizando metodologías como la *evaluación dinámica*, la cual no es ni un instrumento ni un método para evaluar, sino una propuesta de enseñanza y evaluación integrada que se centra en las habilidades de los aprendientes para favorecer su desarrollo cognitivo. El uso de estas nuevas metodologías respondería a las inquietudes e incertidumbres que manejan los docentes con respecto al tema de la evaluación de la lectura y la escritura en secundaria, y que es visible y constante en las intervenciones del grupo de profesores que forma parte de esta investigación.

Por último, la comunidad virtual como red social ofrece diversas posibilidades de intercambio, permite establecer la apertura de debates, compartir conocimiento y reflexionar sobre la práctica. En este sentido, toda esta compleja red de intercambio social podría transformar la realidad de los profesores y sus aulas.

5.3 Reflexión final

El axioma del discurso de la modernidad es: el mundo debe estar interconectado en todo momento. El conjunto de la red franquea las murallas y permite participar, compartir y disfrutar de jardines de conocimiento que antes nos eran negados. Las posibilidades para llegar al conocimiento se tornan infinitas y en ellas se instala un sistema de comunicación raudo, por no decir desmesurado. En este punto, no se cuestiona el hecho de vivir en ese mundo de posibilidades, que tanto beneficio ha traído a nuestra organización social, lo que se tendría que valorar es si ese ritmo excesivo y descortés, que con tanta advertencia nos recalcan los discursos oficialistas, de alguna manera, nos imbuye en un bucle de inercia que nos separa de una idea un poco antigua y semidesconocida pero esencial: cualquier acontecimiento, por pequeño que sea, requiere de tiempo. Todo necesita de tiempo para ser y para existir; sin duda, este planteamiento expone una tensión posmoderna ya ampliamente explicada por Delors (1996) y Carbonell (2015). Este último expone una analogía muy ilustrativa que quisiera compartir para ejemplificar lo mencionado anteriormente. Carbonell (2015) reúne y nombra una serie de vocablos y expresiones que nos resultarán muy familiares: ¡deprisa, deprisa!, cada vez más y más rápido, cantidad, fecha límite, no puedo esperar, papeles y más papeles, rendimiento, utilidad, resultados siempre cuantificables, eficientismo obsesivo, rigidez, control, aprendizaje memorístico, fragmentación, no parar, sobrestimulación, hiperprogramación. Para este autor todas estas expresiones pertenecen al imperio de la velocidad y del *cronos*,³¹ “el reloj que planifica, mide y limita el tiempo para realizar cualquier actividad” (p. 147). En contraste, aparece *Kairós*³² que valora los movimientos de la lentitud y aporta unos significados opuestos a Cronos: pausa, menos es más, reflexión, serenidad, sostenibilidad, proceso, camino, calidad, aprendizaje comprensivo, cotidianidad, experiencia, espontaneidad, imaginación, juego, autonomía, flexibilidad, creatividad (p. 124).

Lo anterior supone un cambio de mirada con respecto al tiempo. El tiempo es una construcción social y del entendimiento que tengamos de él podríamos almacenar y

³¹ En la antigüedad clásica Cronos o Crono era un Titán déspota que castra y destrona a su padre Urano. Cronos es la personificación de una fuerza cruel, y tempestuosa de caos y desorden. También conocido como “Padre tiempo”.

³² *Kairós* es un concepto de la filosofía griega y se define como *el momento adecuado para hacer algo*. También se le atribuyen otros significados como: *en la justa medida, el momento oportuno, la época decisiva*.

reproducir velocidad, compulsión, uniformidad, o bien, lentitud, profundización, heterogeneidad, relacionar conocimientos, aprender a pensar, aprender a relacionarnos. Entonces, ¿cómo resolver esta tensión? La respuesta es sencilla: las personas somos seres con una naturaleza biológica y social, lo cual nos confiere un carácter siempre cambiante, impredecible y contradictorio. Todo eso que nos ocurre requiere de tiempo. En esta línea de pensamiento, no podemos desoírnos aunque *Cronos* nos dicte lo contrario. Hoy la desaceleración es subestimada, o bien, valorada como un defecto y es una gran cualidad. Es en los *tiempos sin tiempo* en los que podemos acercarnos a la reflexión de nuestro entorno.

En el caso de nuestra investigación, el campo disciplinar de la didáctica de la lengua y la literatura –en diálogo con otros campos de investigación, como lo son las comunidades de aprendizaje en tanto nuevas formas de organización del trabajo, la metodología de intervenciones formativas y la semiogénesis–, han significado ese espacio de desaceleración que ha dado cabida a la experiencia de conocer cómo piensan y qué hacen los docentes para enseñar-aprender la lectura y la escritura en secundaria. Acercarnos a las formas de pensar y actuar de los profesores nos ha puesto frente a ese límite al que nos invita *Kairós*: asomarnos a la época decisiva de ser un profesor hoy; no para *hacer por hacer* sino para *hacer bien*, desde el entendimiento personal que permite implicarse, comprender y mejorar la práctica diaria. Aunque *Cronos* es la divinidad de moda, podemos con toda libertad hacernos adeptos a *Kairós*; es menos conocido, pero sin duda el mejor guía en cualquier actividad que llevemos a cabo y, sobre todo, acorde con nuestra naturaleza humana.

De lo anterior se desprende que la transformación puede iniciar en el aula con el profesor; esta y muchas investigaciones dan fe de ello, pero unido a estos esfuerzos, también se requiere de universidades que ofrezcan una sólida formación inicial, que esté a la vanguardia de los nuevos avances didácticos y que pueda establecer diálogos con la administración, la cual debe centrarse en una formación permanente de calidad para el profesorado, en la que adquiera más autonomía al trabajar, se apegue a la realidad del alumnado y posea un claro horizonte transformador.

Llegar a estas últimas palabras ha significado un largo proceso, toda una aventura galopante y renovadora con una clara satisfacción expresada de forma magistral por Antoine de Saint-Exupéry: “No podemos dar soluciones, pero podemos despertar las fuerzas que las encuentren”.

6 Referencias bibliográficas

- Abell, A. y Oxbrow, N. (1999). *People Who Make Knowledge Management Handbook*. Boca Raton: CRC Press LLC, p. 4-1 a 4-17.
- Aliagas, C., Castellá, J.M. y Cassany, D. (2009). “Aunque lea poco, yo sé que soy listo: Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura”. *Ocnos*, 5, 97-112.
- Armengol, C., Navarro, M. y Carnicero, P. (2015). “La creación de comunidades de práctica profesional”. En: J. Gairín, (Coordinador) *Las comunidades de práctica profesional: creación, desarrollo y evaluación*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things With Words*. Harvard. Harvard University Press, 1975 (trad. cast.: *Cómo hacer cosas con las palabras*, Barcelona: Paidós.
- Ávalos, B. (2005). “Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes”. En: D. Rendón, y L. Rojas, (Comp.): *El desafío de formar los mejores maestr@s*. (pp. 13-25). Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Barrio, J.L. (2005) *La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje*. *Teor.educ.* 17, 2005, 129-156. ISSN: 1130-3743.
- Bauman, Z. (2004). *Work, Consumerism and the New Poor*. McGraw-Hill Education (Uk).
- Billet, S. (2016). “Aprendizaje mimético mediante actividades e interacciones cotidianas en el trabajo”. En: J.Gairín, (Coordinador), *Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: implicaciones para el trabajo*, Barcelona, España: Wolters Kluwer.
- Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Barcelona, España: Penguin Random House.
- Bosco, A. y Iglesias, E. (2015). “Comunidades de práctica en el ámbito educativo y social: análisis de dos experiencias”. En: J. Gairín, (Coordinador), *Las comunidades de práctica profesional: creación, desarrollo y evaluación* (pp. 167-193). Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, Pierre (1980). “El capital social. Apuntes provisionales”. En *Zona abierta*, núm. 94-95. 2001. Madrid. pp. 83-87
- Bruneau, J.E. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*. (Tesis doctoral), Université Laval, Québec.
- Cabero, J. (2016). “La gestión del conocimiento en las organizaciones corporativas”. En: J. Gairín (Presidencia), *IV Congreso Internacional EDO Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: implicaciones para el trabajo*, Barcelona, España: Wolters Kluwer.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona, España: Barcanova.

- Camps, A. (1998). “L’ensenyament de la gramàtica”. En: A. Camps y T. Colomer (coords.) *L’ensenyament i l’aprenentatge de la llengua i la literatura en l’educació secundària* (pp. 105-126). Barcelona: ICE-UB/ Horsori.
- Camps, A. (2010). “Hablar y reflexionar sobre lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración”. En: T. Ribas, (Coord.) *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 13-31) Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2015). “Quina és l’especificitat de la recerca en didàctica de la llengua?”. Ponencia presentada en las XIX Jornades interuniversitàries de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura, Barcelona, España.
- Camps, A. y Milian, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Camps, A. y Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, España: Graó.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M., y Ribas, T. (2005). *Bases per a l’ensenyament de la gramàtica*. Barcelona, España: Graó.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona, España: Octaedro.
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. CLE, 6, 63-80.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Madrid, España: Espasa.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la Lectura Contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, España: Paidós.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía sociedad y cultura*. Vol. I: La sociedad red. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Choo, C. W. (1998). “The Knowing Organization as Learning Organization”. En: *Education Training* 43 (4/5), 2001, 197-205.
- Coll, C. (2001). “Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación. El punto de vista del Forum Universal de las Culturas”. En: *Simposio Internacional sobre comunidades de aprendizaje*. Barcelona: 5-6 octubre.
- Colomer, T. (1996). “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”. En: C. Lomas, (Coord.): *La educación lingüística y literaria en la educación secundaria* (pp. 123-142). Barcelona, ICE-UAB/Horsori.
- Colomer, T. (2001). “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”. *Lectura y Vida*, 22 (1), 6-23.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T., Manresa, M., y Silvia-Díaz, M.C. (2005). “Líneas de avance en el aprendizaje literario escolar”. *Quaderns digitals.net*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=8664

- Colomer, T., Milian, M., Ribas, T., Guasch, O., Camps, A. (2003). “El héroe medieval: Un Proyecto de literatura europea”. En: A. Camps, (Comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, España: Graó.
- Colomer, T., Ribas, T., y Utset, M. (1993). “La escritura por proyectos: Tú eres el autor”. En: *Aula. La innovación en la enseñanza de la lengua*. Barcelona: UAB.
- Cremin, T.; Bearne, E.; Mottram, M. y Goodwin, P. (2008). “Primary teachers as readers”. En: *English in Education*, 42 (1), 8-23.
- Daisey, P. (2009). “The Reading Experiences and Beliefs of Secondary Pre-service Teachers”. En: *Reading Horizons*, 49 (2), 167-190.
- Davenport, T y Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What they Know*. Harvard Business School Press, Boston.
- Delors, J. (1996). “La educación encierra un tesoro”. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology*. Londres, Allen and Unwin.
- Dewey, J. (1978). *Democracia y Educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Dewitt, A. J. (2004). *Writing Genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dubois, M.E. (1990). “El factor olvidado en la formación de los maestros”. En: *Lectura y Vida*, 11 (4), 32- 35.
- Durán, C. (2013). *Els valors del subjuntiu. Un estudi de cas sobre l'activitat metalingüística dels estudiants de secundària a partir del contrast modal*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Durán, C. y Manresa, M. (2008). “Entre països: l'acció educativa en el nostre entorn”. En: Colomer, T. (Ed.) *Lectures adolescents* (pp. 59-114) Barcelona: Graó.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, España: Graó.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki, Finlandia: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). “Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization”. En: *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133–156.
- Engeström, Y. (2011). “From Design Experiments to Formative Interventions”. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628. <http://dx.doi.org/10.1177/0959354311419252>
- Eraut, M. (2004). “The Emotional Dimensión of Learning”. 3, 1-4. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1473-6861.2004.00062.x>
- Eskola, A. (1999). “Laws, logics, and human activity”. En: Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 107–114). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Esteve, O. (2013). “Entre la práctica y la teoría. Comprender para actuar”. En *Ikastaria*. 19, 13-36.
- Esteve, O. (2015). “Aprender del aula: aprender a indagar”. En: TEXTOS. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 65, 57-66.

- Esteve, O. (2017). *CBI in Teacher Education Programs in Spain as Illustrated by the SCOPA Mediated Barcelona Formative Model: Helping Teachers to Become Transformative Practitioners*. Barcelona, University Pompeu Fabra.
- Esteve, O., & Carandell, Z. (2009). “La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva”. En: *Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, 47-62.
- Esteve, O., Fernández, F., Martín Peris, E., & Atienza, E. (2017). “The Integrated Plurilingual Approach: A Didactic model providing guidance to Spanish schools for reconceptualizing the teaching of additional languages”. En: *Language and Sociocultural Theory*, 4 (1), 1-24.
- Esteve, O., Melief, K. y Alsina, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández-Enguita, M. (2014). “De la información al conocimiento... pero en serio”. *Participación Educativa*, 3 (5) 51-57. Recuperado de http://www.academia.edu/11257281/De_la_informaci%C3%B3n_al_conocimient_o..._pero_en_serio
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*. (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fontich, X. (2010). *La construcció del saber metalingüístic: estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d' escolars de secundària en el marc d' una seqüència didàctica*. (Tesis doctoral) Universidad Autònoma de Barcelona.
- Fontich, X. (2013). “La gramática de la primera lengua en la escuela: Reflexiones sobre su enseñanza-aprendizaje y sobre el contenido gramatical escolar”. En: *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6 (3) 1-19).
- Freire, P. (1974). “Concientización”. En: *Cross Currents*, 24(1), 23-28.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del Oprimido*. Recuperado de: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Gaarder, J. (2015). *El mundo de Sofía. Novela sobre la historia de la filosofía*. Madrid, España: Siruela.
- Gairín, J. (2006). “Las comunidades virtuales de aprendizaje”. En: *Educación*, 37, 41-64.
- Gairín, J. (2008). “La gestión del conocimiento de los directivos. La Experiencia Virtual de la Red Atenea”. En: *Revista Avances en Supervisión educativa*, n.º 8, 1-14.
- Gairín, J. (2015). *Las comunidades de práctica profesional: creación, desarrollo y evaluación*. Madrid, España: Wolters Kluwer España.
- Gairín, J. (2016). *Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: Implicaciones para el trabajo*. Madrid, España: Wolters Kluwer España.
- Gairín, J. y Muñoz, M. P. (2006). “Análisis de la interacción en comunidades virtuales”. En: *Educación*, 37, 2006, 125-150.
- Gairín, J., Armengol, C., García San Pedro, M.J. (2006). “Las competencias del gestor del conocimiento en entornos formativos virtuales”. En: *Educación* (37) 101-122.

- Galperin, P. I. (1992a). "The problem of activity in Soviet psychology". *Journal of Russian and East European Psychology* 30 (4), 37-59.
- Galperin, P. I. (1992b). "Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation". *Journal of Russian and East European Psychology* 30 (4), 69-80.
- Gambrell, L. (1996). "Creating classroom cultures that foster reading motivation". En: *The Reading Teacher*, 50 (1), 14-25.
- García, N. (2005). "Las comunidades de aprendizaje". En: *Monográficos Escuela*, 18 p. 10.
- Gombert, J.E. (2006). "Epi/meta vs. implíciti/expliciti: niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lectura". En: *Langage & pratiques*, 38, 68-76.
- Haenen, J. (1996). *Piotr Gal'perin: psychologist in Vygotsky's footsteps*. Commack, NuevaYork: Nova Science Publishers.
- Haenen, J. (2000). "Galperian instruction in the ZPD". *Human Development* 43 (2), 93-98.
- Haenen, J. (2001). "Outlining the teaching-learning process: Piotr. I. Galperin's contribution". *Learning and Instruction* 11 (2), 157-170.
- Harris, A. (2008). "Leading Innovation and Change: Knowledge creation by schools for schools". En: *European Journal of Education*. 43(2), 219-228.
- Knowles, J.G. (2004). "Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso". En: Goodson, I. (ed.): *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-205). Barcelona, Octaedro-EUB.
- Lantolf, J.P. (2008). "Praxis and classroom L2 development". *Estudios de lingüística inglesa aplicada* (ELIA) 8, 13-44.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: from Grammar to Gramming*. Boston (MA): Heinle & Heinle.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice*. Cambridge University Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leal, D. y Galvis, A. (s.f.). *Criterios de evaluación de herramientas de apoyo a comunidades virtuales*. Recuperado de: <http://www.diegoleal.org/social/blog/blogs/media/blogs/EduTIC/LEAL-GALVIS-EvaluacionHerramientasComunidades.pdf>
- Leontiev, A. N. (1981). *Problems of the development of mind*. Moscow: Progress.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Mallas, S. (1979). *Medios audiovisuales y pedagogía activa*. Barcelona, CREAC.
- Margallo, A. M. (2005). *La enseñanza literaria a través de proyectos*. (Tesis doctoral) Universitat Autònoma de Barcelona.

- Margallo, A. M. (2012): “Las lecturas en los proyectos de trabajo: cómo contribuyen a consolidar la competencia literaria”. En: *Literatura Infantil y Juvenil e Identidades / Literatura para a Infância e Juventude e Identidades*, Vigo/Braga: ANILIJ-ELOS/CIEC-Universidade do Minho, (pp. 347-364).
- Marina, J. A. (2015). *Despertad al Diplodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela y todo lo demás*. Barcelona, España: Planeta.
- Marina, J. A. (2016b). *Tratado de filosofía zoom*. Barcelona, España: Planeta.
- Marina, J.A. (2016a). “Nuevos formatos de aprendizaje”. En: J.Gairín (Presidencia), Ponencia presentada en el *IV Congreso Internacional EDO Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: implicaciones para el trabajo*, Barcelona, España: Wolters Kluwer España.
- Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa de español*. Madrid, España: Difusión.
- Merriam, S. B. y Elizabeth J. (2015). *Qualitative research: a guide to desing and implementation*. United States of America: The Jossey-Bass higher and adult education series.
- Milian, M. (2005). “Parlar per fer gramática”. En: *Articles de didàctica de la llengua i la literatura* 37,11-30. Milian, M. (2007). *Escribir a través del currículum: el lenguaje como instrumento transversal para el aprendizaje*. Barcelona: UAB.
- Milian, M. y Camps, A. y (2006). “El razonamiento metalingüístico en el marco de las secuencias didácticas de gramática (SDG)”. En: A. Camps (coord.) *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 25-24) Barcelona: Graó.
- Montenegro, W. (1986). *Introducción a las doctrinas político económicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Muchmore, J. (2001). “The Story of ‘Anna’: A Life History Study of the Literacy Beliefs and Teaching Practices of an Urban High School English Teacher”. *Teacher Education Quarterly*, 28 (3), 89-110.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de Lectura Literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. (Tesis doctoral) Universidad Autònoma de Barcelona.
- NCTE, Comission on Composition. (1985). “Teaching Composition: A Position Statement”. Recuperado de <http://www.ncte.org/positions/statements/teachingcomposition>
- Negueruela, E. (2008a). Revolutionary pedagogies: learning that leads development in the second language classroom. In: Lantolf, J.P., Poehner, M. (Eds.), *Sociocultural Theory and Second Language Teaching*. Equinox Publishers, London, UK, pp. 189-227.
- Negueruela, E. (2003). *A sociocultural approach to the teaching and learning of second languages: Systemic-theoretical instruction and L2 development*. (Tesis doctoral) Pennsylvania: The Pennsylvania State University.
- Negueruela, E. (2008b). From a theory of practice to a practice of theoretical research: SCT and participatory action research in the field of Applied Linguistics. 15th Meeting of the Sociocultural Theory and Second Language Learning Research Group, Amherst, MA.

- Negueruela, E. (2011). "Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom". En: *System*, 39(3), 359-369. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2011.07.008>
- Palloff, R. y Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace*. Jossey-Bass. New York: Estados Unidos.
- Petit, M. (2005). *Leer & liar. Lectura y familia*. Coyoacán, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Dirección general de Publicaciones.
- Petit, M. (2008). *Una infancia en el país de los libros*. Barcelona, España: Océano.
- Poole, M. (2002). *Developing Online Communities of Practice in Preservice Teacher Education*. Ponencia presentada en el CSCL Conference, Boulder, Colorado.
- Powell-Brown, A. (2003). "Can you be a teacher of literacy if you don't love to read?". En: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47 (4), 284-288.
- Powers, M. (1998). *How to Program a Virtual Community*. Ziff-Davis Press. New York.
- Ramírez, C. (2014). *Un compás que hace cuadrados: La escritura y la lectura en el currículum de séptimo año en Costa Rica* (Trabajo final de máster). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rappaport, J. (1977). *Community Psychology: Values, Research and Action*. New York: Holt.
- Rheingold, H. (1993). *The virtual community: Finding connection in a computerized world*. Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc.
- Ribas, T. (2011). "Evaluar en el área de Lengua y Literatura". En: *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 61-78).
- Ribas, T., Milian, M., Guasch, O., y Camps, A. (2002). "La composición escrita como objeto de reflexión". En: J.M. Cots y L. Nussbaum, (Coords.) *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. (pp. 167-184) Lleida: Milenio.
- Rodríguez, D. (2006). *Algunos modelos para la gestión del conocimiento*. En: *Educación*, 37 (pp. 25-39).
- Rodríguez, D., Gairín, J., Barrera, A. y Fernández, M. (2015). "El desarrollo de comunidades de práctica profesional: Algunas notas desde la experiencia". En: J. Gairín, (Coordinador), *Las comunidades de práctica profesional: creación, desarrollo y evaluación*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Rodríguez, J. (2012). *Comunidades de aprendizaje y Formación del profesorado*. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 67-86.
- Rodríguez, W. y Alom, A. (2009). "El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendiza". En: *Actualidades investigativas en Educación*, 9(número especial), 1-21. ISSN 1409-4703.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The Reader, the Text and the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

- Salmon, G. (2000). *E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online*. London, Kogan Page.
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Sanz, S. (2010). *Comunidades de práctica: fundamentos, caracterización y comportamiento*. Programa de Doctorado en Sociedad de la Información y del Conocimiento de la Universitat Oberta de Catalunya. Tesis Doctoral inédita.
- Schmidt, S.J. (1973). *Text Theorie*. Munich, Wilhelm Fink (trad. cast.: *Teoría del texto*) Madrid, España: Cátedra.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.
- Silvio, J. (s.f.). *Las comunidades virtuales como conductoras del aprendizaje permanente*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América latina y el Caribe (IESALC) Venezuela. Recuperado de http://www2.uned.es/andresbello/documentos/Comunidades_Virtuales.pdf
- Swain, M. y Lapkin, S. (2002). Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37, 285-304.
- Swanstrom, Ed. (1999). "Metaknowledge and Metanowledge bases". En: Liebowitz, Jay (ed.). *Knowledge Management Handbook*. Boca Raton: CRC Press LLC, pp. 9-1 a 9-5.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l' école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* De la GS au CM2. Paris: Hatier.
- Tönnies, F. (2011). *Comunidad y asociación. El comunismo y el socialismo como formas de vida social*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Torres, R. M. (2001). "Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje". En: *Simposio Internacional sobre comunidades de aprendizaje*. Barcelona, 5 y 6 octubre.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona, España: Paidós.
- Úcar, X. (2009, 15 de julio). "La comunidad como elección: Teoría y Práctica de la Acción Comunitaria". Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2009/54267/comele_a2009.pdf
- Urbán, J.F. (2010). *Estrategias para allanar el camino hacia la autorregulación: un ejemplo del mural*. (Memoria). Universitat de Barcelona.
- Van Dijk, Teun A. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona, España: Paidós.
- Van Lier, A. (2004). *Introducing 'language awareness'*. London: Penguin.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 3. Problems of the Theory and history of psychology* (R. W. Rieber & J. Wollock eds.) New York: Plenum

- Vygotsky, L.S. (1978). En: Cole, M., John-Steiner, V. Scribner, S., Souberman, E. (Eds.), *Mind in Society: The Development of Higher mental. Processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA (Original work published 1930, 1933, 1935).
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. MIT Press, Cambridge, MA (original Work published 1934).
- Vygotsky, L.S. (1987). “Lectures on psychology”. In *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology* (pp. 289–358). New York, NY: Plenum.
- Wellman, B. y Gulia, M. (1999). “Virtual communities as communities: net surfers don’t ride alone”. En: Smith, M. y Kollock, P. *Communities in Cyberspace*. Routledge. Londres.
- Wenger, E. (2011). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Madrid, España: Espasa Libros.
- Williams, M.; Burden, R. L. (1999). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press
- Zavala, V. (2009). “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”. En: D. Cassany, (Comp.) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. (pp. 23-55). Barcelona, España: Paidós.
- Zayas, F. (1997). “Reflexión gramatical y aprendizaje del uso de la lengua”. En: J. Serrano. y J.E. Martínez, (Comps.) *Didáctica de la lengua y la literatura*. (pp. 211-240). Barcelona, España: Oikos-Akal.
- Zayas, F. (2001). “Hacia una gramática pedagógica”. En: A. Camps., y Zayas, F. (Coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 17-30). Barcelona: Graó.



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Doctorado de Investigación en Educación
Especialidad Didáctica de la Lengua y la Literatura

7 Anexos de la tesis

La Comunidad de Pensamiento Mágico:
Un laboratorio de cambio virtual para experimentar
nuevas formas de aprender a leer y escribir en secundaria

Catalina Ramírez Molina

Índice de los anexos

[Nota: El siguiente índice organiza los anexos de la investigación. Se pueden consultar en la carpeta titulada ANEXOS-TESIS DOCTORAL-CATALINA RAMÍREZ MOLINA, a través del siguiente enlace activo en Google Drive: <https://drive.google.com/drive/folders/0B6g2xQ4cKGIqVG8wTUYtaGRpejQ?usp=sharing>].

Anexo 1: Tabla general de intervenciones de los participantes en la Comunidad de Pensamiento Mágico.

Anexo 2: Análisis Semiogenético General. Síntesis 1.

Anexo 3: Análisis semiogenéticos individuales. Todos los participantes. Síntesis 2.

Anexo 4: Análisis semiogenéticos individuales. Todos los participantes. Síntesis 3.

Anexo 5: Análisis semiogenéticos individuales. Todos los participantes. Síntesis 4.

Anexo 6: Análisis semiogenéticos individuales. Todos los participantes. Síntesis 5.

Anexo 7: Análisis semiogenéticos individuales. Todos los participantes. Síntesis 6.

Anexo 8: Capas de causalidad individuales. Todos los participantes.

Anexo 9: My internal compass inicial y final. Todos los participantes.

Anexo 10: Proyecto Comunidad de Pensamiento Mágico: “Los creadores del cómic”

Anexo 11: Cinco actividades de experimentación de aula.

Anexo 12: Plan grupal. Guía para otros docentes que quieran emprender trabajo comunitario en el aula.

Anexo 13: Encuesta final. Comunidad de Pensamiento Mágico.

Anexo 14: Estadística encuesta. Comunidad de Pensamiento Mágico.