



Potenciar la escritura antes y durante la COVID-19: contraste entre dos secuencias didácticas*

Jhon Alexander Monsalve Flórez^a

Resumen: este artículo tiene como objetivo contrastar dos secuencias didácticas de escritura desarrolladas en una institución pública en el municipio de Girón, Santander. Una de las secuencias se lleva a cabo dentro del aula de clase durante un periodo académico del año 2018; la otra tiene lugar en los primeros meses del confinamiento obligatorio debido a la COVID-19. En los dos casos, a partir de la observación directa, del uso de diarios de campo y de una encuesta complementaria, se analizan las actividades de planificación, escritura y evaluación transversal del ejercicio escritural, con el fin de determinar las dificultades didácticas del proceso que se orienta durante la pandemia. La investigación concluye que mientras dure el confinamiento, los recursos, las creencias y las emociones de los estudiantes se deben considerar dentro de las secuencias didácticas; así mismo, que lo que debe interesar al investigador de la educación es la apropiación del proceso por parte de los educandos y no solo la consecución del producto.

Palabras clave: aprendizaje secuencial; escritura; educación; didáctica; COVID-19

Recibido: 24 de agosto de 2020.

Aceptado: 29 de septiembre de 2020.

Disponible en línea: 28 mayo de 2021

Cómo citar: Monsalve, J. A. (2021). Potenciar la escritura antes y durante la COVID-19: Contraste entre dos secuencias didácticas. *Academia y Virtualidad* 14(1), 87-99. <https://doi.org/10.18359/ravi.5265>

* Artículo de investigación.

^a Magíster en Métodos y Técnicas de Investigación Social. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. Correo electrónico: jmonsflo@correo.uis.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9853-9079>

Boost Writing Before and During COVID-19: contrast between Two Didactic Sequences

Abstract: this article aims to contrast two didactic writing sequences developed in a public institution in the municipality of Girón, Santander. One of the sequences takes place within the classroom during an academic period of 2018; the other takes place in the first months of mandatory confinement due to COVID-19. For both cases, the study is based on direct observation, the use of field journals and a supplementary survey, to analyze the planning, writing and cross-cutting evaluation activities of the writing exercise, in order to determine the teaching difficulties of the process that is oriented during the pandemic. The research concludes that for the duration of the confinement, students' resources, beliefs and emotions should be considered within the teaching sequences; likewise, what should interest the education researcher is the appropriation of the process by the students and not just the achievement of a product.

Keywords: sequential learning; writing; education; didactics; COVID-19

Potencializar a escrita antes e durante a COVID-19: contraste entre duas sequências didáticas

Resumo: o objetivo deste artigo é contrastar duas sequências didáticas de escrita desenvolvidas em uma instituição pública no município de Girón, Santander, Colômbia. Uma das sequências foi realizada na sala de aula durante um período acadêmico de 2018; outra ocorreu nos primeiros meses do confinamento obrigatório devido à COVID-19. Nos dois casos, a partir da observação direta, do uso de diários de campo e de um questionário complementar, são analisadas as atividades de planejamento, escrita e avaliação transversal do exercício de produção escrita, com o objetivo de determinar as dificuldades didáticas do processo durante a pandemia. Na pesquisa, conclui-se que, enquanto o confinamento perdurar, os recursos, as crenças e as emoções dos estudantes devem ser considerados nas sequências didáticas; além disso, que o que deve interessar ao pesquisador da educação é a apropriação do processo por parte dos educandos e não somente a consecução do produto.

Palavras-chave: aprendizagem sequencial; escrita; educação; didática; COVID-19

Introducción

Ante la necesidad de confinamiento obligatorio a causa de la pandemia producida por la COVID-19, se proponen, desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), ciertas alternativas para continuar los procesos educativos de manera adecuada. La ministra de educación, María Victoria Angulo (2020), resalta, entre los aportes académicos, la flexibilidad curricular, los espacios televisivos con fines formativos, algunas aplicaciones digitales para uso escolar y la Alianza Familia-Escuela. No obstante, las realidades de cada institución del país demandan una actualización particular de tales propuestas, según se hayan visto afectadas las emociones de estudiantes y de profesores por la situación emergente, o según se cuente con los recursos tecnológicos necesarios, o según como se haya configurado la relación entre educación y tecnología a lo largo de los años en cada institución.

De la misma manera, dentro de cada colegio, los docentes han estipulado, en el transcurso de su formación y experiencia profesional, ciertas prácticas académicas relacionadas o no con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Esto lleva a que, en el seno de cada institución, existan diversas prácticas en torno a la correspondencia entre tecnología y educación, que limitan, en ciertos casos, el actuar de algunos maestros en función de modelos flexibles asociados a las TIC. El problema, desde esta perspectiva, sigue particularizándose hasta el punto de presentarse la necesidad de estudiar la relación entre pedagogía y pandemia, a la luz de las áreas específicas de conocimiento.

Por lo anterior, las investigaciones referentes a cómo llevar al aula los procesos de enseñanza-aprendizaje en presencia de la COVID-19 podrían desarrollarse, mínimamente, teniendo en cuenta tres contextos: 1) el ministerial o el secretarial de educación, 2) el institucional y 3) el del aula escolar, donde cada docente ha construido sus prácticas y sus relaciones sociales con los estudiantes. Así las cosas, desde el primer contexto, se hace abstracta la manera de llevar al aula la flexibilización escolar, los espacios formativos en la televisión y las alianzas

entre familia y escuela; cada institución, en función de sus recursos y características geográficas, tomaría los caminos que viera oportunos. En el ámbito institucional, la investigación se caracterizaría por tener en cuenta las adaptaciones del modelo pedagógico y del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), pero cada docente, en últimas, actualizaría en el aula lo que es sugerido por la institución. Finalmente, el tercer contexto sería el más real por la relación directa del docente con el estudiante, con el cual ha compartido experiencias didácticas y frente al cual ha utilizado o ignorado el uso de las TIC para la mediación pedagógica. Tal ámbito, el más inmediato a la situación escolar —donde suceden las transposiciones (Chevallard, 1991) y donde se construyen las situaciones didácticas (Brousseau, 2007)—, es el contexto elegido para comprender, de manera directa en este artículo, las prácticas de escritura en el bachillerato de un colegio público de Girón, Santander.

De este modo, el problema que aborda este artículo se hace más específico, ya que no solo interesa el estudio de las consecuencias de la pandemia en el proceder estudiantil, sino, principalmente, los efectos que se han evidenciado en los procesos de escritura durante los primeros cuatro meses de confinamiento a causa de la pandemia producida por la COVID-19; para ello, se hace indispensable una comparación entre el ahora y el pretérito. Desde abril hasta julio de 2020, el investigador —en representación del Grupo de Investigación Cultura y Narración en Colombia (Cuynaco), de la Universidad Industrial de Santander— desarrolla una secuencia didáctica de escritura con el fin de potenciar procesos de pensamiento en los estudiantes, específicamente, con el género textual “comentario literario” (Carreter y Correa, 1974; Cassany, 2006). La secuencia, desde un principio, se plantea como una posibilidad de hallar conclusiones mediante el contraste con otra experiencia didáctica llevada a cabo dos años antes con el mismo grupo de estudiantes, la cual tampoco ha sido, hasta el momento, sistematizada. Este artículo se configura como el espacio propicio para generar una reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura con un mismo grupo de educandos, antes y durante la pandemia.

Metodología

La metodología de esta investigación se basa en seis categorías amplias: el paradigma, el enfoque, el modelo pedagógico, el diseño de investigación pedagógica, la perspectiva didáctica y la secuencia didáctica. Estas categorías guardan coherencia entre sí mediante una visión constructivista (no positivista) de aquello que, en las Ciencias de la Educación en Francia, según lo refiere Zambrano (2011), se comprende como hecho educativo: “(...) la pregunta por el Hombre y su necesidad de educación” (p. 19). Tras la respuesta a este interrogante, diversas ciencias han aportado a la construcción social del ideal de Hombre y de los porqués y paraqués de su formación. La Pedagogía y la Didáctica han contribuido, desde sus enfoques y perspectivas, a resolver estos cuestionamientos; asimismo, de forma general, las Ciencias Sociales, desde las cuales se plantean paradigmas y enfoques de investigación conducentes a la misma pregunta por el Hombre, aunque no siempre se evidencia de forma explícita la duda con respecto a la necesidad de su educación.

El marco general de investigación que constituye las bases epistemológicas de esta pesquisa es el paradigma sociocrítico, según lo ha considerado la teoría de investigación social (González, 2003). En particular, este consiste, desde lo expuesto por Torres (1995), en los procesos educativos o de formación social y política teniendo como base la intervención directa del investigador. Por tal motivo, el diseño de investigación pedagógica se basa en lo que Mckernan (1999) comprende como investigación-acción: la intervención profesoral en procesos de enseñanza-aprendizaje, siguiendo ciclos previamente configurados y rigurosamente evaluados. En este mismo sentido, el modelo pedagógico de la institución en la cual se desarrollan las dos propuestas didácticas propende por considerar el constructivismo (Carretero, 1993) como base y, de forma explícita, plantea la Pedagogía Dialogante (De Zubiría, 2014) como fundamento pedagógico principal, entendido como un modelo a partir del cual el maestro interviene dialógicamente, con el fin de potenciar competencias afectivas, cognitivas y pragmáticas.

Siguiendo los lineamientos de dicho modelo pedagógico, se propone una perspectiva sociopolítica de la didáctica (Medina y Salvador, 2009), desde la cual se promueva el pensamiento crítico de los estudiantes al escribir textos con un propósito social (Scriven y Paul, 1987); en el caso particular de la pesquisa, el estudiante desarrolla competencias de síntesis, valoración y aplicación de información referente a dos hechos históricos fundamentales en la historia de Colombia: La Masacre de las Bananeras y el Posacuerdo. Tales propósitos sitúan la investigación dentro de los límites de lo cualitativo: un enfoque científico tendiente a lograr más la profundidad que la amplitud de los fenómenos sociales (Blaxter *et al.*, 2000). Y, justamente, tras esa profundidad de los estudios cualitativos, el espacio de una clase —en principio presencial y luego virtual— se construye el sentido de las dos secuencias didácticas referentes a la escritura de textos en relación con la historia colombiana.

La configuración de las secuencias didácticas se fundamenta en la concepción teórica de Camps (1995) y de Pérez y Rincón (2009), en cuanto a la organización de las acciones didácticas de manera concatenada para la elaboración de un producto de lenguaje, ya sea oral o escrito. Teniendo en cuenta estas dos concepciones, la secuencia se constituiría tanto por bases teóricas, sistema de acciones y seguimiento del proceso (Pérez y Rincón, 2009), como por la interacción entre lectura y escritura, la definición clara de los objetivos y la estructuración del proceso en tres fases: preparación, producción y evaluación (Camps, 1995). Tal organización general halla correspondencia con los momentos didácticos de las secuencias, según Díaz (2013): apertura, desarrollo y cierre. Del mismo modo, las finalidades de los autores anteriores se relacionan con el desarrollo o potenciamiento de competencias, según se hace explícito en la propuesta de secuencia didáctica por parte de Tobón, Pimienta y García (2010).

Para la elaboración de las dos secuencias didácticas se plantea el mismo objetivo: Potenciar competencias de escritura, mediante la reflexión crítica de un hecho de la historia colombiana, con el fin de promover el pensamiento crítico de estudiantes de bachillerato. Entre las secuencias, sin embargo,

varían dos aspectos: 1) El tema histórico objeto de reflexión; en el primer caso, es la Masacre de las Bananeras y, en el segundo caso, el Posacuerdo. 2) El grado escolar y, con ello, el nivel cognitivo de los estudiantes y las experiencias con la escritura.

Las dos secuencias didácticas tienen como base la lectura literaria en el aula. La integración de este proceso en la secuencia es respaldada por Camps (1995) y se ratifica en el sentido de que, para escribir, es necesario conocer, pensar sobre lo conocido o reflexionar sobre lo leído, tal cual lo consideran Lavado y Huairé (2016). Los textos de base son, para el primer caso, fragmentos de *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez (2007); *La casa grande*, de Cepeda Samudio (1985), y de *El sol subterráneo*, de Jairo Aníbal Niño (1985)¹. En el segundo caso, el texto literario es la novela *Será larga la noche*, de Santiago Gamboa.

Los géneros textuales que se producen a lo largo de la secuencia didáctica son, respectivamente, el artículo de opinión y el comentario literario; ambos géneros están organizados argumentativamente, siguiendo la propuesta de modos textuales de Charaudeau (1992) o la conceptualización sobre secuencias argumentativas de Adam (1992). León (1996) y Abril (1999) dividen en tres partes la superestructura —en términos de Van Dijk (1996)— del primer género textual: la entrada, el cuerpo y la conclusión, aspectos que también son considerados por Castillo (2003) en sus propuestas didácticas. Con respecto al comentario literario, se parte, hasta cierto punto, de la propuesta de Cassany (2006), quien lo comprende como una actividad compleja, que implica comprensión textual, construcción de interpretaciones y expresión de juicios. No obstante, la estructura que critica este autor es la base para la orientación del proceso en

1 Estos son los textos literarios que abordan el hecho histórico de la Masacre de las Bananeras; hay otros no literarios que, bajo el mismo tema, anteceden la secuencia de escritura aquí desarrollada; estos se hallan en la experiencia didáctica ya sistematizada “El mentefacto conceptual como estrategia de lectura en octavo grado” (Monsalve, 2018).

la segunda secuencia didáctica. Se sabe que Cassany (2006) no comparte del todo la rigidez de este género expuesta por Carreter y Correa (1974), pero la superestructura recomendada por tales autores permite situar fácilmente al estudiante en la comprensión, producción textual y expresión de opiniones. Por tanto, la base teórica del comentario literario en esta investigación-acción se configura como la amalgama entre las propuestas de Cassany (2006) y las de Carreter y Correa (1974).

La enseñanza y el aprendizaje de la escritura, en las dos secuencias didácticas, parten de las mismas bases teóricas. Por un lado, el enfoque didáctico de la escritura fundado en procesos (Cassany, 2006) tiene como fin que el estudiante comprenda y se apropie del proceder de la escritura y, así, pueda, en el futuro, cumplir de manera autónoma con otras producciones escritas. Este enfoque, a su vez, integra la metacognición durante el aprendizaje, por lo que tiene a Vygotski (1985) como referente directo de la pedagogía de la escritura. El modelo de producción lingüística que deviene de este autor contempla cinco fases: el motivo, el pensamiento, el lenguaje interior, el plan semántico y el plan fásico. Dichas fases, según lo expuesto por Schnewly (1992), dan cuenta del proceso de producción verbal, desde el momento en que inicia por una motivación hasta el plan fásico, periodo de la textualización y revisión. Sobresale, en este modelo, el lugar de la metacognición; las tres primeras fases son de reflexión previa a los procesos de planificación y revisión (plan semántico) y de textualización y revisión (plan fásico). Este mismo enfoque por procesos, con un énfasis explícito en el aspecto metacognitivo, es desarrollado por Hayes y Flower (1981). La pesquisa que realizan estos investigadores determina los procesos de reflexión a los que se enfrenta el autor de un texto cuando lo produce. Estos aportes conllevan una visión no lineal del proceso de escritura; es decir, cuando alguien escribe no parte de una planificación, una textualización y una revisión, en ese orden, sino, a través del factor metacognitivo de la escritura, estos tres momentos se interdeterminan en cada parte del proceso.

Por último, y siguiendo el Proyecto Educativo Institucional y los lineamientos del MEN, para

la primera secuencia didáctica en octavo grado, se tienen como norte tres Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2017): dos de ellos (3 y 6) centrados en lectura y el otro (8) enfocado en escritura. Por su parte, el enunciado identificador tomado de los Estándares Básicos de Competencias (EBC) (MEN, 2006), que sustenta el proceso de escritura, es el siguiente: “Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual” (p. 38). En el caso de la segunda secuencia didáctica, también se toman como base de orientación tres DBA: dos de ellos (3 y 6) centrados

en lectura y el otro (8) enfocado en escritura. En este caso, el enunciado identificador, tomado de los EBC, es: “Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos” (p. 40). Así las cosas, queda clara la interdependencia entre los procesos del lenguaje en el desarrollo de la secuencia didáctica; la escritura puede suceder a la lectura (Camps, 1995).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, por una parte, se presentan, de manera general, las características y la organización por momentos de cada secuencia didáctica:

Tabla 1. Características y momentos generales de las secuencias didácticas

Características generales de las secuencias didácticas	Escritura de un artículo de opinión	Escritura de un comentario literario
Año	2018	2020
Grado escolar	Octavo grado	Décimo grado
Tiempo de la secuencia	Un periodo académico	Un periodo académico
Textos literarios de base	<i>Cien años de soledad</i> , de Gabriel García Márquez <i>La casa grande</i> , de Álvaro Cepeda Samudio <i>El sol subterráneo</i> , de Jairo Aníbal Niño	<i>Será larga la noche</i> , de Santiago Gamboa
Tema del texto	Masacre de las Bananeras	Posacuerdo
Actividades precedentes	Lectura de textos históricos y artículos de opinión sobre la Masacre de las Bananeras	Lectura de textos históricos y documentales referentes al Posacuerdo
Momento de apertura	Lectura de textos literarios y familiarización con el género artículo de opinión	Lectura de textos literarios y familiarización con el género comentario literario
Momento de desarrollo	Escritura del artículo de opinión sobre la Masacre de las Bananeras, en el cual se hace alusión a los textos literarios donde se desarrolla el hecho histórico	Escritura del comentario literario sobre el Posacuerdo en la novela <i>Será larga la noche</i> , de Santiago Gamboa
Momento de cierre	Revisiones finales. Publicación de los artículos de opinión	Revisiones finales. Publicación de los comentarios literarios

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, los resultados de la investigación surgen gracias a la observación directa del docente de aula (Postic y De Ketele, 2000) y a los diarios

de campo que toma durante las dos secuencias didácticas. Este instrumento es, incluso, obligatorio en medio de la COVID-19, según orientaciones del

Consejo Académico de la institución. Así mismo, se utiliza la encuesta como instrumento complementario (García, 1993) para el reconocimiento de actitudes cognitivas, valorativas y conductuales (Rosenberg y Hovland, 1960) de los estudiantes que participan en el proceso didáctico de escritura.

Resultados

Luego de describir el contexto en el que se lleva a cabo la pesquisa, en este apartado se comparan los procesos de escritura sincrónicos de contacto directo (en el aula) con la orientación didáctica en la asincronía durante la pandemia. Paso seguido, se describen las dificultades de enseñanza y evaluación en cada momento de las secuencias. Por último, se exponen las visiones de los estudiantes sobre el proceso escritural en medio de la COVID-19. Estos contrastes determinan necesidades en la didáctica de la escritura en bachillerato durante el confinamiento y sirven de base para proponer ciclos complementarios dentro del proceso de investigación-acción (Mckernan, 1999).

La institución educativa en la cual se llevan a cabo las dos secuencias didácticas se ubica en Girón, Santander. Los estudiantes pertenecen a los estratos 1, 2 y 3, y habitan, en su mayoría, en los barrios aledaños al colegio. La institución cuenta con jornada única (7:00 a.m. a 3:00 p.m.) desde el año 2019 y, por tanto, los estudiantes se benefician del Programa de Alimentación Escolar (PAE). Aunque en el colegio hay una sala de informática, esta es solo utilizada por el profesor de la asignatura. No hay conexión masiva a internet y aún no existen políticas claras sobre el uso del celular en el aula.

Se tiene poco conocimiento sobre la conectividad de los estudiantes desde casa antes de la pandemia. Las investigaciones que, hasta el momento, se realizan con este grupo de estudiantes (Monsalve, 2017; Monsalve, 2018a; Monsalve, 2018b; Monsalve, 2020) no contemplan el uso de los recursos informáticos dentro o fuera del aula. En abril de 2020, se realizó una encuesta al respecto con el fin de saber cómo proceder ante la situación emergente. Por una parte, en los grados décimos se hallaron resultados positivos en conectividad y

poco alentadores en recursos informáticos. De 76 estudiantes que respondieron la encuesta (10-1 y 10-2), solamente el 29,48% cuenta con computador en casa y el 7,69% tiene tanto celular como computador. Si se analiza de manera porcentual, el computador es un recurso que no podría tenerse en cuenta para procesos de escritura, pues implicaría discriminar a más del 60% de los educandos. Aquí surge, por tanto, la primera decisión ética de la secuencia didáctica en medio de la pandemia: los procesos de escritura se orientan haciendo uso de hojas y lapiceros, al menos con respecto a la parte técnica del proceso.

Por otra parte, el 80,26% de los estudiantes encuestados cuenta con Internet inalámbrico en la casa y el 14,47% tiene datos en el teléfono celular. Esto indica que el 5,26% de los estudiantes del grado décimo no tiene conectividad en sus hogares. Este último dato, aunque ínfimo, plantea retos didácticos con respecto de la enseñanza de la escritura para los cuatro estudiantes que componen ese porcentaje. Sin embargo, también abre las posibilidades de aprovechar la Web en función del aprendizaje para el porcentaje restante.

Ahora bien, el modelo pedagógico de la institución es Pedagogía dialogante (De Zubiría, 2014), asociado con un enfoque por competencias que se sustenta en los EBC, DBA y en Tobón, Pimienta y García (2010). Desde que la institución se independiza en 2019 —pues era sede de una institución mayor—, toma la secuencia didáctica como *medio* para orientar los procesos correspondientes en cada asignatura, con base en los resultados favorables de la experiencia de los profesores del área de Humanidades y Lengua castellana, quienes, desde el año 2016, trabajan bajo la luz teórica de Camps (1995), Pérez y Rincón (2012) y Díaz (2013). En el momento en que el Gobierno estipula el confinamiento obligatorio, la orientación del Consejo Académico es enfática en cuanto al uso de la secuencia didáctica como instrumento de base para la continuación de los procesos pedagógicos, entre ellos, por supuesto, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

En el año 2018, el presente investigador propone una secuencia didáctica de escritura, la cual se desarrolla completamente en aula de clase. La

educación sincrónica de contacto social directo permite desarrollar procesos de escritura rigurosos, acompañados de una función formativa de la evaluación. Desde el momento en que los estudiantes planifican hasta cuando entregan la última versión del artículo de opinión, el maestro propone actividades de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. En el aula se plantea una reflexión constante sobre lo escrito, en la que el diálogo horizontal logra los fines de la mayéutica dentro del proceso de autoconstrucción del conocimiento.

Durante la COVID-19, la distancia es una responsabilidad social. Los procesos de escritura pierden el rigor y, en gran proporción, desaparece la evaluación formativa. El periodo académico se resume en enviarle al estudiante guías en las que se explica el proceder escritural, pero que, sin la compañía constante del docente, tal proceso termina desdibujándose. Los estudiantes tienen la posibilidad de escribir o llamar al docente cuando surja alguna duda, pero, por diversas razones, los trabajos culminados son enviados sobre la fecha que dispone el colegio para la entrega. La planificación textual es un solo taller, que no permite, por cuestiones de tiempo, la reflexión o revisión habitual (Flower y Hayes, 1981). No hay espacio para la autoevaluación ni para la coevaluación, y el diálogo, que, en esencia, sigue siendo horizontal, no se puede valorar ante su ausencia. El proceso de escritura se deconstruye a la par que los problemas familiares y emocionales de los estudiantes.

La sincronía de contacto social directo permite, por su parte, el uso de diversos espacios dentro de la institución educativa. La versión definitiva de la planificación textual, verbigracia, es expuesta mediante una cartelera realizada en los espacios del colegio, al igual que las lecturas en grupo y las coevaluaciones. Así las cosas, los trabajos grupales para leer y comentar lo escrito, o para definir lo que se escribe después, son estrategias que se aprovechan dentro del aula de clase, en donde, en tiempo real, media el docente sobre las dificultades que reconoce. Además, el docente, ante la ausencia de recursos, puede gestionar lo necesario ante las directivas. Los materiales de trabajo y de lectura son costeados, en parte, por la institución pública y, en otro porcentaje, por los padres de familia.

La educación asincrónica cuenta con espacios de uso múltiple. La sala o la habitación no son salones de clase, sino lugares que, a través de las prácticas familiares, han adoptado sentidos de uso diverso: comer, cantar, jugar, limpiar, etc. Los estudiantes pueden realizar una cartelera, pero difícilmente podrán compartirla con pares académicos. Bien podrían enviarla por correo o por diferentes espacios virtuales, pero la ley de protección a menores y la tendencia al *ciberbullying* por parte de los jóvenes exige una actitud prudente y ética de los maestros y directivos. Por otra parte, el trabajo en grupo no es valorado positivamente en época de pandemia, en vista de la cantidad de plagios y copias que se evidencian en las primeras entregas del proceso. Además, no hay seguridad sobre el trabajo honesto de los estudiantes; se constata la pérdida del valor social del respeto por las ideas del otro que, dicho sea de paso, había sido trabajado con éxito en el aula de clase durante los cuatro años anteriores. Los recursos pueden llegar en algún momento, pero no, precisamente, en el instante en que el estudiante lo necesita. Los talleres con los cuales inicia la secuencia didáctica de la escritura del comentario literario son enviados a los números de WhatsApp de los padres de familia; de esta manera, y de un momento a otro, el estudiante empieza a leer en pantalla lo que siempre ha leído en papel.

Ante las diferencias de orientar procesos desde lo sincrónico con contacto social directo y lo asincrónico, surge la necesidad de especificar las dificultades que se evidencian en la secuencia didáctica desarrollada durante la pandemia en comparación con la secuencia didáctica de escritura en el aula de un artículo de opinión sobre la Masacre de las Bananeras.

Los estudiantes, en 2018, se enfrentan a la lectura de fragmentos de novelas y de obras de teatro que abordan, desde una visión crítica, el hecho histórico de la Masacre de las Bananeras. La lectura literaria se realiza mediante un enfoque socio-semiótico, en el que se determinan valores sociales en el plano del contenido (Greimas 1973) y se identifican formas de vida en el plano de la expresión (Fontanille, 2017). Las sesiones de clase tienen como fin generar un ambiente crítico en el aula, del

cual surge la propuesta argumentativa del artículo de opinión. Por lo anterior, se proponen debates, plenarias y diálogos grupales en los que se analiza la visión histórica de la Masacre de las Bananeras representada por las novelas *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez (2007), y *La casa grande*, de Álvaro Cepeda Samudio (1985), así como por la obra de teatro *El sol subterráneo*, de Jairo Aníbal Niño (1985).

El mismo grupo de estudiantes, antes del confinamiento a causa de la pandemia, lee en el aula de clase algunos apartados de la novela *Será larga la noche*, de Santiago Gamboa (2019). Mientras la lectura se lleva a cabo en el aula, no solo se orienta bajo el mismo enfoque socio-semiótico, sino también se realizan actividades similares de trabajo en grupo. Cuando la lectura continúa en casa, cambia el soporte del discurso: se pasa de papel a formato digital y, tras la evaluación de algunas actividades de lectura, se evidencia la poca comprensión de los estudiantes sobre lo que leen, lejos del trabajo en grupo y de la orientación directa del maestro. Es claro que, a pesar de los años de formación, los estudiantes aún no son competentes para enfrentarse a situaciones a-didácticas (Brousseau, 2007).

La planificación textual en la secuencia didáctica de escritura del año 2018 se caracteriza por su carácter formativo y metacognitivo. La planificación no es una actividad más de clase, sino se comprende, en sí misma, como un microproceso de producción. En la planificación se tiene en cuenta el género textual, los destinatarios, el registro lingüístico y la descripción general de las ideas que componen el artículo en su introducción, desarrollo y conclusión, según las propuestas de Montolío *et al.* (2002). El estudiante planifica su artículo de opinión, luego de haberse familiarizado con el género textual (Monsalve, 2018a) y se enfrenta, paso seguido, a los tipos de evaluación según sus agentes (Casanova, 1998). El docente genera espacios de autoevaluación y coevaluación en el aula y ofrece, igualmente, sus valoraciones como mediador principal.

La planificación textual durante la pandemia se reduce a una actividad. El espacio en los talleres se limita, a partir de las orientaciones del Consejo Académico; este cuerpo colegiado insiste en

llevar a cabo secuencias didácticas, a pesar de las circunstancias. La idea, en principio, es continuar con las prácticas de aula que, en el transcurso del último año, han ofrecido un cambio positivo en el actuar de los maestros de la institución. No obstante, se obvian las forzosas acomodaciones para que la secuencia logre sus efectos. El proceso metacognitivo de la planificación desaparece tras la decisión del Consejo Académico de realizar una actividad breve de cuatro páginas cada quince días en cada área del conocimiento. Las razones son, por supuesto, más que comprensibles a la luz de la flexibilización curricular, pero el escaso número de actividades de escritura desdibuja la metacognición y la evaluación formativa del proceso. Los fundamentos teóricos se mantienen, pero no se llevan a la práctica; la planificación del comentario literario se configura, de este modo, como una actividad aislada de reflexión por parte del estudiante, así como un proceder ajeno a la coevaluación y heteroevaluación.

El artículo de opinión es escrito por los estudiantes en el transcurso de cinco semanas en el año 2018. La planificación cuidada y revisada es la base para que el proceso sea lo más óptimo posible. Los estudiantes escriben el texto haciendo uso de diferentes tipos de párrafos que consideran oportunos (Serafini, 1994). Inician el proceso de textualización con el párrafo introductorio y, luego de revisarlo, continúan con los demás párrafos, es decir, los estudiantes no hacen, en principio, un primer borrador general, sino son partícipes de un proceso metacognitivo de escritura en el que evalúan, a cada paso, su desempeño. Esta característica de reflexión constante sobre lo que escriben (Flower y Hayes, 1981) permite la revisión sistemática del producto textual. En la autoevaluación, tienen presente no solo la redacción, sino la coherencia local (Van Dijk, 1992), siguiendo las orientaciones superestructurales de León (1996) y Abril (1999).

La textualización del comentario literario en el año 2020 se desarrolla con base en tres guías de orientación generadas desde la propuesta de Carreter y Correa (1974) y Cassany (2006): a partir de la primera, los estudiantes escriben el título y la localización del texto de Santiago Gamboa (2019);

en la segunda, producen la determinación del tema y la determinación de la estructura; por último, escriben el análisis de la forma partiendo del tema y las conclusiones correspondientes. De este modo, en cuanto a tiempo, los estudiantes invierten tres quincenas, es decir, seis semanas, una adicional al proceso de 2018. No obstante, el proceso a distancia dificulta la promoción de la metacognición sobre los productos parciales, y el espacio de cada guía apenas alcanza para explicar, poner un ejemplo y presentar la rejilla de evaluación correspondiente.

Los avances de los estudiantes son, en muchas ocasiones, copias de productos de otros compañeros o párrafos plagiados de internet, sobre todo, en categorías como la “Localización del texto”, en donde se describe la biografía del autor y se expresa el contexto en que la obra literaria es producida o al cual hace referencia. Tras la evaluación y las orientaciones generales sobre este proceder antiético, el docente espera que, en los siguientes productos, los estudiantes no acudan a la copia o al plagio; incluso, el docente propone una sesión teledirigida, con quienes pueden conectarse, para orientar la escritura según derechos de autor. No obstante, los hallazgos siguen siendo los mismos hasta el punto que el Consejo Académico, ante el informe de los jefes de área de la institución sobre este aspecto, remite una circular correspondiente en donde se penalizan estas faltas estudiantiles. Es claro, eso sí, que gran parte de los estudiantes sigue el proceso orientado de manera responsable, pero los resultados en cuanto a metacognición, evaluación formativa y acompañamiento son muy limitados.

Ahora bien, como queda especificado en la metodología de este artículo, la sistematización anterior se ha basado en la observación directa del investigador y en los diarios de campo que acompañan su práctica pedagógica y didáctica. Es hora de considerar también las actitudes de los estudiantes ante el proceso de escritura durante la pandemia. Desde la Psicología Social, se entiende por *actitud* la concepción del sujeto sobre los hechos del mundo, en tres dimensiones: cognitiva (creencias), valorativa (emociones) y conductual (comportamientos) (Rosenberg y Hovland, 1960). Con el fin de lograr una visión holística sobre las

valoraciones de los estudiantes de décimo grado en torno a la escritura en confinamiento, se opta por organizar las preguntas según estas tres dimensiones. De los 76 estudiantes que conforman los grados de décimo, 50 participan en la encuesta, cuyos resultados se exponen a continuación.

En cuanto a las actitudes cognitivas, el 62% considera que la educación durante el confinamiento no ha sido buena; el 90% cree que la responsabilidad recae completamente en ellos; es decir, no basta con la guía escrita por el maestro. A pesar de la limitación en las páginas de cada taller, el 72% piensa que 15 días es poco tiempo para cumplir cabalmente con el compromiso de todas las áreas. El 70% de los estudiantes, por ende, concibe que la educación en pandemia debería acompañarse con clases sincrónicas, por medio de plataformas digitales.

Luego del proceso de escritura, el 56% considera que escribir un comentario literario es difícil. Además, el 38% de los estudiantes piensa que su nivel de escritura disminuye, en medio de la COVID-19, con respecto a años anteriores, y un 36% adicional cree que su proceso se ha mantenido en el mismo nivel, es decir, no ha disminuido ni aumentado. En cuanto a cómo perciben el plagio, el 52% atañe la responsabilidad de tal acto a la complejidad de los talleres; el 26%, a la inadecuada organización del tiempo, y el 18%, a la pereza estudiantil.

Estas actitudes cognitivas de los estudiantes permiten entender las razones sobre su desempeño académico en la secuencia didáctica de escritura propuesta para el segundo periodo escolar, que se lleva a cabo en el confinamiento. Prácticamente, conciben un abandono del acompañamiento profesoral en los procesos pedagógicos; para el caso particular, en escritura. Algunos comentarios que dejan los estudiantes al final de la encuesta dan cuenta de dicho abandono: “Me parece difícil porque necesitamos el acompañamiento de un docente que nos guíe y oriente para que sea más fácil”, “Me ha parecido difícil, pues siempre es necesario el apoyo presencial del docente y además en casa tenemos muchas distracciones” y “Me ha parecido un poco difícil porque no hay nadie que nos explique en tiempo real”.

Las actitudes valorativas determinan uno de los puntos más neurálgicos en tiempos de pandemia: las emociones. El 62% de los estudiantes afirma que se ha sentido inestable emocionalmente y el 66% se siente triste o deprimido estudiando en casa. Los comentarios complementan otros aspectos de estas actitudes: “Muchas veces no se está de buen humor y hay mucho estrés por cosas de la casa o incluso el mismo estrés del colegio” y “La preocupación del día a día y los problemas familiares hacen difícil el poder enfocarse como debería en los talleres”. El factor socioafectivo es, por ende, otra de las causas del bajo rendimiento académico durante el proceso de escritura.

Las actitudes conductuales dan cuenta de lo que hacen o podrían hacer los estudiantes en casa durante el proceso de escritura. El 58% afirma, por ejemplo, que ha hecho plagio en varias áreas, incluida Humanidades y Lengua Castellana. En otros aspectos paralelos al proceso, el 88% se alimenta bien; el 66% dice que acostumbra a hacer ejercicio y el 56% duerme bien. Estos factores aparentemente ajenos al proceso escritural son fundamentales para la consecución de los objetivos: si se ejercitan (Torres, 2017), alimentan (Castillo, 2017) y duermen bien (Lucas, 2013), pueden rendir mejor en sus tareas escolares. Por los resultados medianamente positivos de la encuesta realizada en cuanto a actitudes conductuales, podría afirmarse que los hábitos saludables en los estudiantes no se relacionan, para el caso de estudio, con el bajo rendimiento académico. Las emociones, una vez más, toman protagonismo en estos resultados y las creencias sobre la educación en momentos de COVID-19 agregan otras causas.

Conclusiones

Potenciar la escritura en tiempos de pandemia exige, dentro del contexto en que se lleva a cabo la pesquisa, la adecuación de orientaciones pedagógicas que tengan en cuenta las necesidades emocionales y las percepciones de los estudiantes con respecto a la situación didáctica. En 2018, en el aula de Humanidades y Lengua Castellana se desarrollan procesos óptimos de escritura en comparación con la experiencia de la educación a distancia con

escasos recursos de virtualidad, durante los primeros meses de la COVID-19.

Ante todo, es difícil pensar en procesos sobresalientes cuando el porcentaje de estudiantes de décimo grado con computador no supera el 38%. Cuatro páginas de guías por área, en una institución cuya malla curricular cuenta con once áreas, suman, cada quince días, 44 páginas que deben ser leídas desde un teléfono celular, en la mayoría de los casos. Los recursos que el Gobierno Nacional, al finalizar la secuencia didáctica de escritura de 2020, gira a cada colegio no son suficientes para realizar una compra masiva de computadores que permitan la comodidad en la lectura de los estudiantes, pero el Consejo Superior sí opta por invertir en materiales en físico para asegurar, por una parte, la asequibilidad de las guías de trabajo y, por otro lado, para facilitar a los educandos una comodidad básica durante el cumplimiento de sus compromisos escolares.

Quedan claras las diferencias entre el proceso de planificación textual en 2018 y el mismo proceso en 2020. La metacognición se desdibuja en medio de la COVID-19: hay espacio para una sola guía dedicada a la planificación textual del comentario literario, lo que implica comprender la planificación textual como una actividad dentro de un proceso lineal en donde, específicamente, primero, se planifica; luego, se escribe, y por último, se revisa. Desde esta perspectiva, quien haya cumplido con la planificación tiene como nivel siguiente la textualización, y no la reflexión sobre lo planificado, ni la autoevaluación, ni la coevaluación, ni la heteroevaluación.

Lo mismo ocurre con la textualización del comentario literario. A diferencia de la secuencia didáctica del artículo de opinión escrito por los estudiantes en 2018, el proceso de escritura de 2020, luego de la planificación no reflexiva, mantiene la linealidad poco formativa. No hay espacios para realimentar el proceso, ni para reflexionar sobre el mismo. El maestro se limita, entonces, a los tiempos del calendario académico con el fin de conseguir un producto, más por mostrar resultados que por potenciar la escritura.

Las revisiones textuales se contemplan como sugerencias que los estudiantes, atiborrados de

guías cada quince días, difícilmente han podido seguir. Además, en vista de que la institución ofrece un tiempo máximo de entrega, es habitual que los estudiantes envíen sus avances de escritura sobre la fecha, ya cuando la orientación para el mejoramiento se hace más difícil, pues, inmediatamente después de la entrega de talleres, empiezan a trabajar en el desarrollo de las próximas guías.

Lo anterior demuestra que el proceso de escritura merece ciertas reorientaciones en tiempos de pandemia. Según las observaciones del docente y considerando las actitudes de los estudiantes es necesario escuchar a los directamente implicados en el proceso de enseñanza de la escritura, es decir, a los aprendices, para comprender sus necesidades y sus emociones, con el fin de hallar alternativas didácticas para el proceso escritural.

Es normal que, en los primeros meses del confinamiento, se encuentren dificultades de este tipo, pues la situación es nueva para todos los actores de la educación en Colombia, quienes aprenden, durante esta contingencia, a partir de la experiencia o de las lecturas que hacen de las sistematizaciones pedagógicas de otros profesores. Con el contraste presentado en este artículo, se reconocen las falencias por mejorar y los primeros senderos para potenciar procesos más rigurosos de escritura académica mientras dure el confinamiento. Las dificultades son claras: 1) asequibilidad de recursos (falencia medianamente superada a la fecha con la inversión realizada por el Consejo Superior), 2) actividades metacognitivas y de revisión tanto en la planificación como en la textualización para adoptar con propiedad el proceder escritural y 3) consideración del tiempo en función del proceso y no del producto. Así mismo, las soluciones se vislumbran en la consideración del aspecto socioafectivo del estudiante y en tener en cuenta las opiniones sobre su propio proceso. Tal parece que, en medio de la pandemia, se ha carecido en la institución de la importancia de escuchar a los estudiantes y de tener en cuenta sus emociones, tal como lo recomienda el modelo que le otorga identidad: Pedagogía dialogante (De Zubiría, 2014).

Referencias

- Abril, N. (1999). *Periodismo de opinión*. Madrid: Síntesis.
- Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Éditions Nathan.
- Angulo, M. (2020). Covid-19: Retos, oportunidades y avances para el sector educación. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/400105:Columna-Covid-19-retos-opportunidades-y-avances-para-el-sector-Educacion>.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Camps, A. (1995). *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Graó.
- Carreter, L. y Correa, E. (1974). *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Editorial Edelvives.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. Madrid: Editorial Muralla.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Castillo, M. (2003). Redacción de artículos de opinión: propuesta didáctica fundamentada en una superestructura argumentativa. *Revistas Ciencias de la Educación*, 2(22), 127-143.
- Castillo, M. D. (2017). *Influencia de los hábitos alimenticios en el rendimiento académico escolar*. (Tesis de maestría). Universitat de les Illes Balears.
- Cepeda, A. (1985). *La casa grande*. Bogotá: Plaza y Janes.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor S.A.
- De Zubiría Samper, J. (2014). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. DidacTic (s/p). UNAM.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.

- Fontanille, J. (2017). *Prácticas semióticas*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Lima.
- García, G. (2007). *Cien años de soledad*. España: Real Academia de la Lengua Española.
- García, M. (1993). La encuesta. En: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación* (pp. 123-152). Madrid: Alianza Universidad Textos.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125-135.
- Greimas, J. A. (1973). *Semántica estructural: investigación metodológica*. Madrid: Editorial Gredos.
- Lavado, L. y Huairé, I. (2016). Leer para escribir. *Revista ConCiencia EPG*, 1(2), 86-97.
- León, T. (1996). *El artículo de opinión*. Barcelona: Ariel.
- Lucas, F. J. (2013). *Investigación sobre la relación entre el sueño y el rendimiento escolar en Badajoz* (Tesis de grado). Universidad Internacional de la Rioja.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Medina, A. y Salvador, S. (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje* (Vol. 2). Bogotá: MEN.
- Monsalve, J. (2017). Sociolingüística en sexto grado: hacia una formación del ser-sujeto-hablante. *Lingüística y Literatura*, 38(72), 100-113. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n72a05>
- Monsalve, J. (2018a). El mentefacto conceptual como estrategia de lectura en octavo grado. *Revista Perspectivas*, 3(2), 96-109.
- Monsalve, J. (2018b). Fundamentos para la comprensión del ser sujeto hablante, desde el enfoque de la Lingüística del hablar. En: *Encuentro con la lingüística, la semiótica y la enseñanza de lenguas* (pp. 275-302). Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Monsalve, J. (2020). Ser sujeto hablante en el aula de Lengua Materna. *I+ D Revista de investigaciones*, 15(2), 25-33.
- Montolío, E.; Figueras, C.; Garachana, M. y Santiago, M. (2002). *Manual Práctico de Escritura Académica* (Vol. II). Barcelona: Editorial Ariel.
- Niño, J. (1985). *El sol subterráneo*. En: Teatro colombiano contemporáneo. Bogotá: Tres culturas Editores.
- Pérez Abril, M. y Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencias didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para el diseño del trabajo didáctico en la enseñanza del lenguaje*. Bogotá: CERLALC.
- Postic, M. y De Ketele, J. (2000). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Rosenberg, M. J. y Hovland, C. I. (1960). Cognitive, Affective, and Behavioral Components of Attitudes. En: M. Rosenberg, C. Hovland, W. McGuire, R. Abelson & J. Brehm (Eds.), *Attitude Organization and Change* (pp. 1-14). New Haven, CT: Yale University Press.
- Serafini, M. T. (1994). *Como se escribe*. Barcelona: Paidós.
- Schneuwly, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, lenguaje y educación*, 4(16), 49-59.
- Scriven, M. y Paul, R. (1987). *Defining Critical Thinking*. Recuperado de: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>.
- Tobón, S.; Pimiento, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación.
- Torres Carrillo, A. (1995). *Enfoques cualitativos y participativos en investigación social*. Bogotá: UNAD.
- Torres Ibargüen, J. M. (2017). Relación entre el nivel de actividad física, hábitos de estudio y el rendimiento académico de los estudiantes del Colegio Enrique Olaya Herrera en Bogotá DC. (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*. París: Messidor.
- Zambrano, A. (2011). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

