

Écfrasis: De la imagen a la argumentación oral

Ana María Becerra Barrera

Asesor

Miguel Fernando Moreno Moreno

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras
con énfasis en Inglés y Francés.

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Bogotá, D.C

2023

Dedicatoria

*Por cuidar de mí,
por enseñarme el amor incondicional,
y porque no hay lugar al que vaya
en que no estés conmigo.
Cada palabra es por, y para ti,
Loli.*

Resumen

La presente investigación surge en respuesta a la marginación del desarrollo de la argumentación oral en la educación media, elaborando una propuesta pedagógica en la que la écfrasis y la fotografía conceptual son empleadas como recursos que contribuyen al fortalecimiento de la producción de argumentos orales en estudiantes de grado séptimo. Para reconocer la efectividad y pertinencia de ese proyecto, se realizó una intervención en el curso 7A del Colegio Magdalena Ortega de Nariño IED aplicando la secuencia didáctica a través del modelo de aprendizaje dialógico en el que prima la interacción y diálogo en el aula.

Palabras clave: Écfrasis, Fotografía conceptual, Argumentación, Oralidad, Interpretación, Descripción, Diálogo.

Abstract

The current study emerged as a response to the neglect of oral argumentation development in secondary education, by creating a pedagogical tool that uses ekphrasis and concept photography as teaching tools directed towards the improvement of oral argumentation skills of seventh-grade students. To determine the efficacy and relevance of this project, the didactic resource was implemented using the dialogic learning model within the Magdalena Ortega de Nariño School to promote opportunities for dialogue and interaction in the classroom.

Key words: Ekphrasis, Photography, Argumentative Skills, Orality, Interpretation, Description, Dialogue.

Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema de investigación	5
1.1 Contextualización	5
1.2 Población	8
1.3 Delimitación del Problema	11
1.4 Justificación	14
1.5 Pregunta de investigación	16
1.6 Objetivo general	16
1.7 Objetivos específicos	16
2. Contexto Conceptual	16
2.1 Antecedentes investigativos	16
2.2 Marco Conceptual	23
2.2.1 Definiciones y dimensiones de oralidad	23
2.2.3 Argumentación: Algunas concepciones teóricas	26
2.2.4 Los diagramas argumentativos	30
2.2.4 Écfrasis: Definiciones y perspectivas	32
2.2.5 La imagen fotográfica.	35
2.2.6 Aprendizaje dialógico	42
3. Diseño Metodológico	45
3.1 Enfoque y tipo de investigación	45
3.2 Técnicas e instrumentos de recolección	47
3.2.1 Encuesta Sociodemográfica	48
3.2.2 Prueba diagnóstica	48
3.2.3 Entrevista	49
3.2.4 Diario de campo	50
3.3 Matriz Categorical	52
3.4 Consideraciones éticas	53
4. Trabajo de campo	54
4.1 Fases	54
4.1.1 Fase de diagnóstico	54
4.1.2 Fase de sensibilización	55
4.1.3 Fase de desarrollo	56

4.1.4 Fase de cierre	60
5. Organización de la información y análisis de resultados	61
5.1 Fase de sensibilización	61
5.2 Fase de desarrollo	64
5.3 Fase de cierre	79
6. Conclusiones	83
7. Recomendaciones	88
8. Referencias	89
Anexos	95

1. Planteamiento del problema de investigación

1.1 Contextualización

En Colombia, Los *Estándares Básicos de las Competencias en Lenguaje* (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006) orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de español. De acuerdo con estos estándares, los colegios diseñan planes de estudio para los diferentes ciclos educativos en cuanto a producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación; así, se organizan los contenidos, logros, y habilidades que los estudiantes deben alcanzar según el grado que cursan. Asimismo, los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* constituyen el “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación de lengua castellana” (MEN, 1998, pág. 2). Allí, se establecen los ejes para el diseño de currículos para enseñanza de la lengua materna en la educación básica, especificando las competencias esenciales que deben ser desarrolladas a lo largo del curso escolar.

En concordancia con estos criterios, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) del lenguaje componen orientaciones pedagógicas para determinar qué y cómo se debe aprender, identificando de forma detallada los saberes que se espera que los estudiantes aborden en cada grado, sugiriendo temáticas, actividades y estrategias de evaluación para cada derecho de aprendizaje.

Teniendo esto en cuenta, en grado séptimo de educación básica, la enseñanza del lenguaje se debe desarrollar en torno a la comprensión e interpretación de textos verbales y no verbales con el fin de reconocer diferentes elementos, tipos y propósitos comunicativos; no obstante, si bien la competencia argumentativa a nivel oral y escrito es un eje central en el desarrollo del currículo, en realidad no se centra en la producción argumentativa, sino la

comprensión de argumentos en textos críticos (MEN, 1998, pág. 57), ya que la elaboración juiciosa y sistemática del argumento se pone en práctica en el ciclo IV. Por lo tanto, en los grados medios se observa una aproximación a argumentación de una forma incipiente y, únicamente por medio de la producción escrita.

Similarmente ocurre en cuanto al desarrollo de la expresión oral en el aula de clase, ya que, de acuerdo con la normativa, esta se trata en la categoría de medios de comunicación y otros sistemas simbólicos. En grados menores, la oralidad se aborda como base para la adquisición de la lectoescritura, y posteriormente como medio de transmisión de conocimientos. Para los grados sexto y séptimo el acercamiento a la oralidad se produce de dos formas; primero desde el reconocimiento a la importancia de la tradición oral para la cultura y la literatura, y segundo, para desarrollar la expresión oral por medio de la verbalización de obras no verbales a través de la descripción; no obstante, la oralidad no se comprende como un logro de aprendizaje, o como un eje central que debe ser trabajado y desarrollado progresivamente dentro del plan de estudios (MEN, 1998).

Según lo anterior, y respondiendo a las diferentes necesidades en cada uno de los ciclos en el área del lenguaje, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) impulsa el desarrollo de las competencias de comunicación, diseñando una serie de estrategias pedagógicas para propiciar espacios que mejoren las habilidades del lenguaje en niños y jóvenes, como las *Tertulias Dialógicas Literarias*; experiencias educativas que han contado con la participación de aproximadamente 10.000 estudiantes que buscan desarrollar la competencia argumentativa oral, con base en textos clásicos universales propiciando espacios de diálogo y participación e interacción (MEN, 2022). Así mismo, las instituciones educativas han ideado diversidad de estrategias y metodologías que incluyen

el desarrollo de la argumentación en el aula desde temprana edad para asegurar un abordaje de las habilidades discursivas más completo, y que comprende la oralidad no sólo como un contenido a ser desarrollado, practicado y evaluado según los planes de estudio

1.2 Población

Esta propuesta de intervención pedagógica tiene como población objetivo estudiantes de grado séptimo del Colegio Magdalena Ortega de Nariño, una institución pública femenina ubicada en la localidad de Engativá, en Bogotá. Las edades de las estudiantes están entre los 11 y 12 años, un momento importante en el proceso de desarrollo intelectual y emocional del individuo, además de atravesar cambios fisiológicos, psicológicos y sociales. A lo largo de este apartado se hará una descripción que busca caracterizar aspectos cognitivos, del lenguaje y socioafectivos propios de esta población y de la IE.

En primer lugar, en cuanto a procesos cognitivos, Inhelder y Piaget (1985) determinan que a estas edades se ha iniciado el estadio de operaciones concretas. A diferencia de los estadios anteriores incluye la habilidad de interiorizar y tomar conciencia de sus acciones. También se adquiere la capacidad de seriación, por lo que los sujetos son capaces de comparar elementos y clasificarlos.

De acuerdo con Titone (1964) el uso completo de la forma oral y la posesión intelectual de vocabulario le permite al preadolescente la familiarización con la lógica abstracta que interviene en la comprensión de la gramática y los matices sintácticos de la lengua. Lo anterior se pudo identificar en las observaciones registradas en los diarios de campo (anexo 3), donde se describe que las estudiantes logran eficazmente un proceso comunicativo en su lengua materna. Esta facultad es fundamental para los procesos

socioafectivos del adolescente, ya que, según Velásquez, la lengua es el vehículo para la comunicación y transmisión cultural, representando un papel fundamental en el desarrollo de la identidad del adolescente puesto que permite el autorreconocimiento y el reconocimiento del otro como miembros de una sociedad (Velásquez, 2007).

Si bien los asuntos cognitivos y lingüísticos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje son fundamentales, no se puede olvidar la importancia del valor socioafectivo en la adquisición de conocimiento. Al respecto, Piaget sostiene que entre los 11-12 años se comienza a desarrollar el sexto estadio de desarrollo intelectual y sentimental, momento en que el desarrollo cognitivo del niño le permite formar ideas más complejas de sí mismo y, por ende, entablar nuevas relaciones con su entorno. Además, el autor establece que la dimensión socioafectiva interviene en todas las formas de la inteligencia, incluso en las más complejas durante la adultez (Piaget, 2005)

Bajo esta mirada, es necesario reconocer los cambios emocionales que se dan durante la adolescencia. Lillo describe la adolescencia como una etapa de cambios en la personalidad del individuo, ya que debe abandonar progresivamente su infancia, lo que implica un replanteamiento de su relación con el entorno y consigo mismo. Si bien esta ruptura provoca miedo, inseguridad y dolor, también le permite liberar y expandir sus intereses, creencias, relaciones e intelecto (Lillo, 2005).

En concordancia, el Colegio Magdalena Ortega de Nariño ha optado por un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que se centra en la formación de mujeres competentes para las exigencias de la actualidad a través de estrategias que establezcan vínculos afectivos entre estudiantes fomentando el trabajo grupo y la sana convivencia (Colegio Magdalena Ortega de Nariño, 2019).

En lo concerniente a la educación diferenciada y las dinámicas dentro del aula, la motivación y afectividad de las estudiantes inscritas en una institución segregada por sexo, De Witte y Holz exponen que el comportamiento en clases conformadas únicamente por mujeres se observa menos colaboración y menor interés por el contenido de las clases, además “Las adolescentes entre los 12 y 13 años, se experimenta una motivación significativamente más baja en grupos donde solo hay niñas que en la coeducación y en los grupos masculinos” (De Witte & Holz, 2022, pág. 21). No obstante, un ambiente diferenciado fomenta la empatía, libera la presión de las estudiantes fomentando la sana competencia mientras se minimiza la discriminación por género. (Stanberry, 2013)

Ahora bien, la institución busca responder a los conceptos de Prensky, quien establece que la tecnología ha provocado un cambio en los procesos cognitivos, sociales y comunicativos de la juventud pues conocen el mundo sin la posibilidad de entretenimiento, diversión, interacción, e incluso, formación mediada por las pantallas (Prensky, 2011), introduciendo nuevas tecnologías y fortaleciendo el trabajo virtual en el aula de clase.

Conforme a ello, Marana afirma que “con la aparición de espacios virtuales los actores van perdiendo en cierta medida la capacidad de vincularse en espacios tradicionales” (Marana, 2015, pág. 10) , por lo tanto, las experiencias afectivas de los jóvenes se mediatizan principalmente en la virtualidad, no necesariamente generan vínculos de copresencia y responden a las necesidades de los sujetos, por esto los espacios presenciales en muchos casos ya no responden a las exigencias del mundo actual.

Adicionalmente, las nuevas tecnologías no sólo han modificado las relaciones afectivas. Según Flores y Quiroz, la masificación tecnológica ha llevado a un consumo indiscriminado de todo tipo de imágenes. Esto ha modificado los intereses, concepciones y formas de comunicación en las nuevas generaciones, ya que, a diferencia de los textos

escritos, la imagen produce una reacción inmediata que suscita otros pensamientos, sensaciones o recuerdos (Flores & Quiroz, 2011).

En respuesta, la IE ha promovido actividades extracurriculares para potenciar las habilidades de las estudiantes a través de concursos de fotografía, dibujo, y cursos para el desarrollo de la creatividad, sana competencia, interpretación y reflexión aprovechando, en primer lugar, las facilidades tecnológicas, y, en segundo lugar, los elementos de las imágenes como vehículo hacia un aprendizaje integral.

1.3 Delimitación del Problema

Aunque se han implementado estrategias a nivel nacional y local para el abordaje estructurado de la argumentación y la oralidad, de acuerdo con la información consultada y la revisión de antecedentes investigativos en el contexto escolar, la producción del discurso se piensa como un proceso innato que acompaña otras habilidades y que no debe fortalecerse dentro del aula.

De acuerdo con Gutiérrez, en la escuela se privilegia la enseñanza de aspectos formales de la lectura y la escritura por encima de la oralidad. En Colombia, los Lineamientos Curriculares y los Estándares sobre la Enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura la oralidad como la actividad de hablar y escuchar, no se reconoce la necesidad de abordar el uso, la función y la comprensión del discurso oral (Gutiérrez Ríos, 2014, pág. 37). Por lo tanto, la enseñanza de la lengua oral se ha ejercido bajo la misma didáctica que la gramática, en la que mediante ejercicios de repetición o memorización se busca mejorar el uso de la lengua, conforme a ello, Avedaño, citado por Galindo y Doria, afirma que estas aproximaciones no reconocen el papel dialógico e ideológico de la oralidad en la construcción discursiva y argumentativa (Galindo Lozano & Doria Correa, 2019).

Sin embargo, los resultados de las pruebas estandarizadas, en el componente de lectura crítica se busca evaluar la capacidad del estudiante para interpretar, comprender, reflexionar y analizar textos de diversa complejidad, no son los más favorables, evidenciando las dificultades en términos de comprensión argumentativa, incluso a nivel de lectura y escritura (ICFES, 2023)

Por otra parte, Gutiérrez asegura que en la escuela colombiana hay una ausencia de fundamentación teórica sobre la lengua oral en los currículos en el área de español, por lo tanto, las didácticas aplicadas por los docentes se reducen a la elaboración de inventarios de vocabulario o descripciones que no implican preparación o reflexión sobre las prácticas discursivas, ya sean simuladas en el aula o cotidianas. (Gutiérrez Ríos, 2014). Esto se corrobora en el Plan de Estudios de Lenguaje y Literatura del Colegio Magdalena Ortega de Nariño, en el que la producción oral se limita a la descripción y exposición básica sin atravesar procesos cognitivos y argumentativos más complejos por medio de la oralidad (Colegio Magdalena Ortega de Nariño, 2021).

En concordancia con este problema, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) no incluye la expresión oral dentro de las competencias a tasar dentro de sus pruebas, y aunque se reconocen las dificultades para realizar evaluaciones estandarizadas en la oralidad, esto da cuenta de por qué en la escuela no se prioriza la enseñanza de comprensión y producción argumentativa oral en la educación media básica.

No obstante, este problema no radica exclusivamente en la práctica docente en la educación básica. Como señala Gutiérrez, los programas de formación docentes de español y literatura están desarticulados de la realidad escolar desconociendo la necesidad de construir un marco que dé lugar a actividades didácticas de la oralidad (Gutiérrez Ríos, 2014).

Por esta razón, se plantea la necesidad de pensar la oralidad como “un objeto de estudio susceptible de ser abordado sistemáticamente” (Gutierrez Ríos & Rosas de Martínez, 2008, pág. 26) tanto en la educación básica como en la formación docente, pues además de contribuir a la construcción del pensamiento individual y de estrategias argumentativas, es fundamental en el desarrollo integral de la persona. Según Avedaño, citado por Galindo y Doria, esto solo será posible al sustituir las metodologías unidireccionales por estrategias didácticas en las que alumnos y maestros tengan voz propia (Galindo Lozano & Doria Correa, 2019).

En esta misma línea, Zuleta asegura que es fundamental proveerle al estudiante espacios para expresar lo que piensa y siente sobre un texto, para intercambiar ideas y fortalecer o modificar su posición frente a un tema (Zuleta, 2010). Así mismo, Zubiría expone que la educación actual debe tener como fin la habilidad de argumentar en la comunicación oral y escrita (De Zubiría, 2006) por lo tanto, aplicar didácticas que se adapten a esta necesidad resulta fundamental para el ejercicio del docente de español en la actualidad.

Comprendiendo lo anterior, la importancia de diseñar y aplicar recursos educativos que involucren al alumno en su proceso de aprendizaje se hace imprescindible. Respecto a esto, Arias y Torres determinan la unidad didáctica como herramienta para organizar los contenidos escolares, su conceptualización, el cómo, el porqué y el para qué se enseñan, posibilitando que “el docente reflexione y presupueste procesos y estrategias de enseñanza-aprendizaje que adelanta con sus estudiantes” (Arias & Torres, 2011, pág. 46).

Respecto a esto, los Estándares Básicos de competencias del Lenguaje, proponen hacer uso de otros sistemas simbólicos para abordar la escritura, la lectura y la oralidad; sugieren transformar textos visuales o no verbales en textos verbales por medio de la

descripción y de la formulación de hipótesis sobre su interpretación (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006).

No obstante, Abramowski asegura que la escuela jerarquizó el intelecto y la razón por encima del ámbito perceptivo, menospreciando las representaciones visuales o no verbales (Abramowski, 2010). En consonancia, Dussel, establece que es importante que la formación docente se enfoque en las distintas formas de visualidad, para pensar en una pedagogía de la imagen como un recurso didáctico, y como una forma de pensar e interpretar el mundo (Dussel, 2010).

1.4 Justificación

De acuerdo con Weston, dar un argumento significa “ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” (1998, pág. 11). Los argumentos son esenciales para la comunicación, para la investigación, y para la formación del conocimiento aportando en la resolución de conflictos, en la toma de decisiones y el desarrollo del pensamiento crítico. Al respecto, De Zubiría indica que la capacidad para inducir, argumentar y deducir no se ejercita en la escuela, sin embargo, agrega que los individuos tendrán que enfrentarse al análisis de símbolos y otros trabajos fundamentados en el pensamiento crítico (2008, pág. 4).

Bajo esta mirada, Serrano y Villalobos aseguran que la mayoría de los ejercicios en que se trabaja la habilidad argumentativa se realizan, primero en los cursos más avanzados y, segundo desde la lectura y la escritura, olvidando sistematizar la enseñanza de la argumentación desde la oralidad representa diversos beneficios que sobrepasan la academia. En concordancia, Cassany menciona que “la vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como de redacción escrita” (Cassany y otros, 1998, pág. 135),

por lo tanto, el abordaje de la argumentación oral debe hacerse de forma sistemática y cuidadosa dentro del aula. Al respecto, Gutiérrez explica que la oralidad es una actividad primordial para la adquisición de conocimientos ya que favorece a la significación de la realidad y contribuye en el desarrollo del pensamiento crítico y en la formulación de argumentos y/o posturas (Gutiérrez Ríos, 2014).

De acuerdo con lo anterior, el trabajo de las habilidades argumentativas es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y formal del estudiante desde sus primeros años, ya que le permite expresar posturas, emociones y distintos razonamientos frente a distintos temas.

Partiendo de estas perspectivas, resulta imperativo encontrar y aplicar recursos pedagógicos que desplieguen las habilidades argumentativas de los estudiantes desde temprana edad. Gruzinski, citado por Dussel, establece que la imagen permite la visualización de un saber, y que, por lo tanto, tiene un valor pedagógico importante, al establecer referencias y fijar memorias (Dussel, 2010), así la aplicación de imágenes fantásticas se promueve el desarrollo del pensamiento, la memoria y la adquisición de conocimientos, mientras paralelamente se estimula la imaginación, se fomenta la interpretación y la exploración de emocionalidades que conducen a una educación integral.

Por lo tanto, el presente proyecto plantea llevar la oralidad al aula a través de la écfrasis, una traducción que vincula la imagen con la palabra, convirtiéndose en una verbalización de la representación visual que articula la imaginación, la creatividad y la sensibilidad de la imagen para la producción oral.

1.5 Pregunta de investigación

¿De qué manera la écfrasis y la fotografía pueden contribuir al fortalecimiento de la argumentación oral de las estudiantes del curso 7A del Colegio Magdalena Ortega de Nariño IED?

1.6 Objetivo general

Contribuir al fortalecimiento de la argumentación oral de las estudiantes del curso 7A del Colegio Magdalena Ortega de Nariño IED por medio de una secuencia didáctica basada en la écfrasis y la fotografía.

1.7 Objetivos específicos

- Determinar cómo la écfrasis sirve para estructurar estrategias pedagógicas que aportan al desarrollo de la argumentación oral.
- Reconocer la influencia del uso de la fotografía conceptual para promover la construcción de interpretaciones y argumentos en el aula.
- Evaluar los alcances pedagógicos de la écfrasis y la fotografía conceptual en el fortalecimiento de la argumentación oral en el aula.

2. Contexto Conceptual

2.1 Antecedentes investigativos

En el siguiente apartado se presentará una recopilación de cinco trabajos de investigación que se realizaron en los últimos seis años alrededor de alguna de las categorías de análisis de esta propuesta investigativa (écfrasis, la imagen y la oralidad) además se extrajeron de repositorios locales, nacionales e internacionales.

En primer lugar, se cita la investigación titulada *Écfrasis y ficcionalidad de la memoria: Una propuesta innovadora para transformar la creación literaria* presentada en el año 2021 por Sonia Pulido. Este trabajo responde a la marginalización de la creación literaria en el sistema educativo con una propuesta metodológica innovadora en la se utiliza la écfrasis como herramienta principal para potenciar la creación de relatos literarios usando el álbum familiar para reconstruir la memoria individual y afectiva del estudiante. En cuanto a la contextualización teórica, los autores de base fueron: Michael Proust, Mitchell, Moya y Luengo, y Saavedra (Pulido, 2021).

Además, es una investigación cualitativa desarrolla una propuesta de intervención pedagógica en fases en una página web. Se llevó a cabo en La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en Bogotá; una institución especializada en la formación de maestros para la educación preescolar y básica primaria, con estudiantes de grado 11 cuyas edades oscilan entre los 16 y 18 años. Su innovación propuesta se desarrolla con el modelo pedagógico de coeducación conflictual entre clases de edad y se realizó en tres fases consecutivas: Sensibilización, intervención y evaluación (Pulido, 2021). En cuanto a los resultados de la investigación, se determina que el ejercicio ecfrástico contribuye de manera positiva en el mejoramiento de competencias literarias en los estudiantes, adicionalmente, corrobora la favorabilidad del uso de la imagen para la creatividad, y para comenzar procesos literarios que establecen lazos afectivos entre actividades resultado del modelo pedagógico seleccionado (Pulido, 2021).

Este trabajo resulta fundamental para la presente propuesta en tanto que ofrece una contextualización teórica en la écfrasis resaltando el trabajo de Alberdi Soto, quien explora el concepto como un puente entre la representación visual y el texto oral o escrito. Además, implementa la fotografía como eje central de la investigación aplicándola como recurso

didáctico autónomo, secundando la visión que considera la écfrasis y la fotografía como una herramienta didáctica favorable para el mejoramiento de las competencias del lenguaje.

La segunda investigación corresponde a Ana Elena Martínez y Milena Molina en el año 2019 en la Universidad de la Costa, se titula *Imágenes concretas como estrategia metodológica para propiciar la producción oral* y responde a la necesidad de construir una enseñanza sistematizada de la lengua oral como un sistema distinto a la lengua escrita. Se aplicó en la Institución Educativa Técnica Industrial San Antonio de Padua en Soledad, Atlántico con 30 estudiantes de cuarto de primaria con edades entre 9 y 10 años. Su objetivo general fue propiciar la producción oral de los estudiantes por medio de talleres basados en el uso de imágenes concretas. En lo concerniente al marco referencial de la investigación, profundiza en la teorización de la oralidad y las imágenes concretas; además, busca conceptualizar la relación entre la imagen y su interpretación. Se desarrollan conceptos como la competencia visual en el aula y el uso de la imagen como recurso didáctico bajo la mirada de múltiples autores (Martínez Padilla & Molina Arrieta, 2019).

Ahora bien, el diseño metodológico del trabajo se enmarca en la línea currículo con un enfoque de tipo cualitativo y su proceso de indagación fue inductivo. Como técnicas de recolección de datos se emplean las rúbricas y la observación. Se desarrolló en tres fases: Caracterización de la población por medio de pruebas diagnósticas, implementación de la estrategia metodológica y sistematización y análisis de resultados. Finalmente, dentro de las conclusiones se describe que la producción oral es uno de los elementos más relevantes en el proceso integral de enseñanza-aprendizaje, y que implementar imágenes concretas contribuye en el desarrollo de su vocabulario, fluidez y coherencia. (Martínez Padilla & Molina Arrieta, 2019).

Este trabajo de investigación aportó recursos teóricos fundamentales en lo que respecta a la imagen y la importancia del desarrollo de la competencia visual en el aula de clase, exponiendo la visión de diferentes autores sobre el uso de imágenes concretas como recursos didácticos, reafirmando la concepción de que la implementación de la fotografía en el área de español potencia el mejoramiento de la emisión de opiniones, puntos de vista e interpretaciones en la lengua oral.

El tercer documento corresponde a Fátima Castro, Karla Gaitán y María Castro como trabajo investigativo para optar al título de Licenciado en Ciencias de la Educación con mención en Lengua y Literatura Hispánicas en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua en el año 2019. Se titula *Propuesta de secuencia didáctica para enseñar poesía a partir de la ekphrasis literaria*, se llevó a cabo con 22 estudiantes de quinto año A del Instituto Nacional Público Amistad Québec y busca diseñar una propuesta didáctica para enseñar poesía a partir de la ekphrasis literaria. En lo que respecta al marco teórico de la investigación, se ramifica en tres conceptos: La enseñanza de la literatura, el análisis de textos poéticos y la enseñanza de la poesía a través de la pintura; de cada uno de estos se desglosan una serie de variables que son asimismo conceptualizadas (Castro y otros, 2019).

En cuestiones metodológicas, la investigación es de tipo cualitativo bajo el método de investigación acción, por lo que, en primer lugar, se realizó una evaluación diagnóstica que determinó las habilidades de los estudiantes, posteriormente se diseñó la propuesta didáctica en cinco sesiones que indica una serie de recursos, actividades y estrategias para mejorar el análisis de textos poéticos y fortalecer la enseñanza de la poesía. Para terminar, los resultados obtenidos reconocen una dificultad en la enseñanza de la poesía y al declarar las competencias genéricas y disciplinares en la elaboración de la secuencia didáctica, no

obstante, se observa una buena recepción de los estudiantes hacia la écfrasis como recurso para el análisis y la creación poética (Castro y otros, 2019).

Contemplando lo anterior, esta investigación presenta la écfrasis desde una perspectiva pedagógica, enunciando las competencias del lenguaje que se pueden desarrollar en el aula usando la écfrasis como recurso (enseñanza de poesía, escritura creativa, comprensión de lectura), así mismo, expone las unidades didácticas implementadas a lo largo de la investigación, proporcionando ejemplos estructurados de actividades apoyadas en la écfrasis y la pintura para propiciar las habilidades líricas y creativas de los estudiantes.

El cuarto antecedente investigativo se titula *Escribir la imagen: La literatura a través de la écfrasis*, es un artículo científico escrito por Begoña Alberdi Soto y publicado por la revista Literatura y Lingüística de Chile en el año 2016. Su objetivo fue desarrollar un modelo teórico disciplinar que trascienda la comparación imagen-discurso al abordar la relación entre literatura e imagen. Para esto, se realizó un recorrido teórico alrededor al concepto de écfrasis desde la cultura antigua hasta el contexto actual, además se sientan las bases teóricas para la conformación del ya mencionado modelo (Alberdi, 2016).

En este sentido, la autora parte su conceptualización de écfrasis definiéndola como una figura que permite redescubrir que la imagen es un juego en el que “la visión y la mirada se yuxtaponen a los procesos de decodificación y lectura” (Alberdi, 2016, pág. 19). Así, comienzan la contextualización y conceptualización de la noción de écfrasis, para después complejizar el término que abre discusión sobre las formas que han utilizado la literatura y las artes visuales para configurar una cultura (Alberdi, 2016).

El quinto antecedente tiene como título *Ekphrasis: Using Art To Inspire Poetry*, es una unidad didáctica presta para su aplicación. Fue diseñada por Ann Kelly Cox para grados de noveno a doceavo de educación media en Estados Unidos y se publicó en el año 2021 por el Consulado Nacional de Docentes de Inglés en el estado de Illinois. Este recurso pedagógico está conformado por siete lecciones en las que se adjunta una serie de documentos para guiar las actividades con un paso a paso, acompañadas de links para aplicaciones y sitios web que contienen material de apoyo y actividades para desarrollar tanto en la instancia de preparación como de aplicación (Cox, 2021).

A lo largo de esta unidad didáctica, los estudiantes exploran el concepto de écfrasis por medio de la lectura y el debate de varios poemas inspirados en obras de arte, haciendo una comparación entre el elemento verbal y el elemento no verbal. Así, durante la discusión, los estudiantes reconocen las estrategias que usan los autores para acercarse a la pintura. Finalmente, eligen una obra de arte para diseñar un folleto con poemas compuestos por ellos mismos inspirados en las obras elegidas, atravesando el proceso ecfrástico. Para esto, la unidad didáctica incluye tanto las bases conceptuales sobre las que se construyó, como los poemas y pinturas que servirán de ejemplo para desarrollar las actividades (Cox, 2021).

Este recurso didáctico resulta fundamental en el proceso creativo de la unidad didáctica propuesta en este trabajo investigativo, en tanto que aporta diversas estrategias, medios y materiales que ejemplifican el uso de la écfrasis en el aula de clases como vehículo del aprendizaje en el área del lenguaje y la literatura, lo cual encaminó el abordaje de la écfrasis como herramienta pedagógica en la presente investigación, habiendo proveído un paso a paso de la aplicación del proceso ecfrástico en clases.

El último antecedente fue realizado por Nataly Cobos, Elgar Gualdrón, y Arnaldo de la Barrera en la Universidad de Pamplona en el año 2021. El artículo se titula *La argumentación oral para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula* y presenta los resultados de una investigación que estudió las estrategias en argumentación oral para el fortalecimiento del pensamiento crítico de 108 estudiantes de grado undécimo de un colegio público en Bucaramanga. Este trabajo investigativo nace de la necesidad de desarrollar en los estudiantes la capacidad de expresar sus ideas y argumentarlas, para esto trazan la línea de investigación en aspectos relevantes: El problema de la argumentación oral, el desarrollo del pensamiento crítico en las aulas y la formación ciudadana; estos tres ejes temáticos se desarrollan a profundidad en el marco teórico con autores como Habermas, Van Dijk, Kant, Gardner, Nussbaum, entre otros (Cobos y otros, 2021).

En lo que respecta a la metodología de investigación, se trabajó un enfoque cualitativo de tipo descriptivo realizando una observación no participante. El estudio se realizó en cuatro fases: Fase preparatoria, fase de trabajo de campo, fase de análisis, y fase informativa. Como instrumentos de recolección de datos se empleó el diario de campo y la entrevista semiestructurada. Ahora bien, en cuanto a los resultados se evidencia que las mejores estrategias para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación oral son los debates y la interacción en clase, ya que surgen de manera natural favoreciendo que los estudiantes expresen ideas y desarrollen argumentos en la oralidad (Cobos y otros, 2021).

Si bien esta investigación no incluye aspectos relacionados a la imagen, la revisión de este documento fue significativa porque aportó una visión teórico-práctica más descriptiva sobre la implementación de la argumentación oral en el aula como un medio y no como un fin, enunciando estrategias pedagógicas que se pueden aplicar para fortalecer

los procesos argumentativos y el pensamiento crítico, demostrando el potencial de la sistematización de oralidad en la formación discursiva y comunicativa de los alumnos.

En resumen, los anteriores antecedentes dan parte del ejercicio de revisión e investigación que se ha realizado en los últimos años en torno al fortalecimiento de la argumentación oral en la escuela resaltando el uso de la imagen, y más específicamente, de la éfrasis como recurso pedagógico que aporta en el mejoramiento de las habilidades comunicativas, discursivas y argumentativas de estudiantes en la educación media.

2.2 Marco Conceptual

2.2.1 Definiciones y dimensiones de oralidad

La oralidad es el principal instrumento de la comunicación humana y es la primera manifestación del lenguaje verbal, esta se exterioriza con sonidos articulados producidos por el aparato fonador. Según Mostacero, la oralidad es una realidad que, a pesar de ser espontánea, se compone por varios elementos verbales, como la emisión, la decodificación y elementos paraverbales, existiendo en un triple plano: Plano verbal, plano paralingüístico, y plano semiótico-cultural, lo cual aumenta la variedad de posibilidades comunicativas (Mostacero, 2004).

No obstante, Calsamiglia y Tusón (2002) determinan que, a diferencia del código escrito, la oralidad no requiere de un aprendizaje formal, puesto que es un proceso natural de la socialización humana; sin embargo, no todas las manifestaciones orales son “naturales” en el sentido de espontaneidad (Calsamiglia & Tusón, 2002). Intervenciones como una conferencia, un sermón o un discurso, requieren del dominio de las formas de

hablar, que se acompañan de: elementos no verbales, elementos paraverbales y características lingüístico-textuales que requieren procesos argumentativos y críticos.

Así mismo, la oralidad incluye la sensación del contacto, es decir, la sensación de la interacción oral, de la fluidez de la palabra y de la actividad sensorial de la misma convirtiéndola en un acto performativo que se acompaña por una serie de elementos no verbales como los gestos, las posturas y las actitudes que son signos culturales y simbólicos (Gutiérrez Ríos , 2014, pág. 24).

Ahora bien, en respuesta a esta visión sobre la oralidad, se ha estudiado el concepto desde una perspectiva antropológica y sociocultural buscando demostrar la interrelación entre lengua, cultura e identidad reconociendo la lengua como herramienta fundamental en la estructuración social y definiendo la oralidad como un “medio esencial para el fortalecimiento de las identidades colectivas y la transmisión generacional (de conocimientos, prácticas tradicionales, mitos, concepciones, formas de vida, costumbres, entre otros)” (Gutiérrez Ríos , 2014, pág. 78). En esta misma línea, los estudios literarios han contemplado la oralidad para comprender aspectos comunicativos, culturales y estéticos de esta misma, buscando la base de la literatura para reconocer el peso de la lengua oral en las manifestaciones escritas de la lengua (Gutiérrez Ríos , 2014).

Por otra parte, desde una visión retórica, lingüística y discursiva, la oralidad es un campo disciplinar que se relaciona con la voz, la memoria y las artes retóricas, enfocándose en el papel persuasivo y, por ende, argumentativo de la palabra. Además, según Gutiérrez, la oralidad ha permitido profundizar en estudios fonéticos, fonológicos y de variación lingüística en los ejes diatópico y diafásico (Gutiérrez Ríos , 2014, pág. 82).

Teniendo esto en cuenta, Gutiérrez recalca la importancia de la oralidad en la cosmovisión del ser humano, ya que es la principal mediadora entre la cultura: “La oralidad

es una entidad sociocultural y, en consecuencia, lingüística, cuya concreción ocurre en la lengua oral” (Gutiérrez, 2014, pág. 28). Por lo tanto, la oralidad adquiere un carácter metarreflexivo y pragmático que permite contrastar representaciones de la sociedad para así asumir posturas críticas, políticas y sociales.

2.2.2 La enseñanza de la lengua oral

Concebir la oralidad como objeto de investigación ha llevado a grandes avances en el abordaje de la oralidad en la educación, no obstante, resultan no ser los ideales para desarrollar sistemáticamente la oralidad en el aula. De acuerdo con Gutiérrez y Rosas, la academia privilegia la lectura y la escritura, pues la oralidad se entiende como una capacidad innata que permite la comunicación, y que se desarrolla naturalmente en la interacción cotidiana (Gutiérrez Ríos & Rosas de Martínez, 2008).

Bien es cierto que los seres humanos aprendemos la lengua oral por la inmersión en una sociedad, por lo tanto, puede no resultar fundamental buscar estrategias para mejorar la oralidad, sin embargo, Cassany y otros (1998) resaltan la importancia de entender la oralidad dentro de la formación integral del estudiante para realmente desarrollar los procesos comunicativos imprescindibles para la vida, como se ve en el siguiente fragmento:

Evidentemente no se trata de enseñar a hablar desde cero. Los alumnos ya se defienden mínimamente en las situaciones cotidianas en las que ya suelen participar: conversaciones familiares y coloquiales, diálogos, explicaciones breves, etc., (...) Lo que conviene trabajar en clase son las demás situaciones: Las comunicaciones de ámbito social: parlamentos, exposiciones, debates públicos, reuniones, discusiones, etc.; las nuevas

tecnologías: teléfono, radio, televisión, etc.; las situaciones académicas:

entrevistas, exámenes orales, exposiciones, etc. (pág. 135)

A propósito de esto, Gutiérrez afirma que el enseñar la oralidad tiene cuatro objetivos principales. Primero, para gestionar la interacción social comentando, escuchando instrucciones, estableciendo normas y resolviendo conflictos a través del diálogo; segundo, para narrar, describir, argumentar e instruir, enseñando a los estudiantes a reconocer la intención comunicativa de un enunciado y a dominar la cohesión y coherencia; tercero, para negociar significados y construir conocimientos: en el aula se debe hablar sobre los temas, responder dudas y construir nuevos conocimientos por medio del diálogo y la discusión; y, finalmente, para aprender a pensar, enseñar a los estudiantes a estructurar ideas o pensamientos para posteriormente, transmitirlos y representarlos. (Gutiérrez Ríos, 2014, pág. 90).

Comprendiendo lo anterior, la oralidad debe tratarse como un objeto de estudio que debe ser abordado de forma sistemática en la escuela desde las diferentes áreas de conocimiento (Gutiérrez Ríos & Rosas de Martínez, 2008). Entendiendo entonces, que la oralidad no se limita el hecho de la comunicación, sino que abarca una serie de elementos discursivos, simbólicos y socioculturales a ser desarrollados a lo largo de la formación académica, tanto básica como superior.

2.2.3 Argumentación: Algunas concepciones teóricas

A pesar de que muchas veces la argumentación se piense como un proceso netamente académico, de acuerdo con Habermas (2002, como se citó en Zubiría, 2006) “nosotros somos los seres que participamos esencialmente de la práctica de dar y exigir razones” (De Zubiría, 2006, pág. 105). Entonces la pregunta es ¿Cómo se definiría

exactamente el término *argumentación*? Si bien hay múltiples perspectivas y concepciones al respecto, a continuación, se abordarán los elementos más relevantes para el desarrollo de esta investigación.

De acuerdo con Julián de Zubiría, los argumentos son proposiciones que permiten ratificar y sustentar una afirmación buscando convencer o persuadir, para esto es necesario encontrar razones o pruebas que apoyen la idea central; asimismo, los argumentos son esenciales para considerar y evaluar la diversidad de posiciones frente a un tema y así elegir la mejor de ellas, edificando posturas personales, sociales e institucionales (De Zubiría, 2006, pág. 106).

Ahora bien, Aguiló define el término *argumentar* como el punto de convergencia de tres actividades: Deducir, fundamentar y convencer. En primer lugar, deducir se entiende como “extraer una verdad particular a partir de un principio general” (Real Academia Española, s.f.); desde una visión argumentativa, la deducción permite estructurar una serie de premisas (argumentos) que garanticen la verdad en la conclusión. En segundo lugar, fundamentar o explicar razones en favor de una idea, por lo tanto, es una actividad que se relaciona con la investigación, la indagación para la construcción de fundamentos. Finalmente, el sentido social del argumento lo brinda el fin de convencer, pues al encontrar argumentos válidos se está un paso más cerca de persuadir cumpliendo su fin esencial (Aguiló, 2015).

A propósito de esta premisa, Weston define el término *argumentar* como “ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo a una conclusión” (Weston, 1998, pág. 7), por lo tanto, el argumento es el intento de apoyar opiniones con razones, convirtiéndose en un medio para indagar, comprender y elegir la mejor de las posturas según los fundamentos brindados.

Dicho esto, se entiende, el término *argumentación* como el proceso orientado a fundamentar, sustentar y finalmente convencer sobre la idoneidad de una idea o tesis. De acuerdo con De Zubiría, este proceso es multidimensional, probabilístico, ramificado, y diverso y puede ser abordado desde distintos puntos con un mismo fin (De Zubiría, 2006).

Bajo esta premisa, Marinkovich (basada en Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958; Costa, 2001 y Marinkovich, 2005) señala que el proceso argumentativo requiere de una serie de estrategias o habilidades cognitivo-retóricas que le permiten al individuo procesar, dar sentido, producir y aplicar conceptos, dentro de estas se encuentra: La definición, la cual identifica lo que se quiere definir con lo definido. La ejemplificación como forma de ilustrar ideas por medio de ejemplos. La comparación o contraste, es un momento de análisis para encontrar similitudes o diferencias. La reformulación, permite el avance de la información por medio de la reconsideración y la repetición. La causalidad, que representa la capacidad de reconocer la causa y el resultado de un hecho. La concesión, determina el abandono de la opinión o ideología. La analogía, que refiere a la habilidad de encontrar similitudes y discernir diferencias. La hipótesis, que apela a la formulación de proposiciones tentativas frente a un hecho (Marinkovich, 2007).

Dimensionando la complejidad del asunto, Weston diseña una serie de reglas para la composición de argumentos cortos. Según el autor, el primer paso es tener claridad en la afirmación, idea o tesis que se está tratando de sustentar. Una vez se tenga esto claro, es necesario partir de premisas fiables, válidas y fuertes, ya sean de tipo causal, empírico, analógico, o de autoridad. Posteriormente, las premisas se deben presentar en el orden que se muestre natural, ya sea inductivo o deductivo, utilizando un lenguaje concreto y consistente que se aleje de términos vagos, abstractos o muy generales, y usando el mismo

conjunto de conceptos y definiciones para cada idea. Además, aconseja evitar lenguaje que intente únicamente influir en las emociones del interlocutor (Weston, 1998, págs. 13 - 25).

Desde otro ángulo, Copi y Cohen (2007) exponen que un argumento no es una colección de proposiciones, sino que es una estructura conformada por premisas y conclusiones (2007, pág. 21). Teniendo esto en cuenta, los autores precisan que el tipo más simple de argumento es el cual contiene una conclusión que es resultado de una sola premisa; por ejemplo “Estados Unidos es en lo fundamental un importador de energéticos. Por tanto, hay una certeza matemática de que la nación en su totalidad mejora, no empeora, con la baja de los precios del petróleo” (Copi & Cohen, 2007, pág. 21), así se enuncia una premisa seguida de una conclusión. Algunos argumentos contienen más de una premisa que apoyan la o las conclusiones, estas premisas suelen ser enumeradas antes o después de enunciar la conclusión.

Es importante mencionar que, según Copi y Cohen, ninguna proposición sin contexto puede ser premisa o conclusión, ya que estos solamente existen dentro del supuesto de un argumento;

Es una conclusión solamente cuando aparece en un argumento, así “premisa” y “conclusión” son términos relativos como “empleador” y “empleado”. Una persona en sí misma no es empleador ni empleado, pero puede ser cualquiera de las dos cosas en diferentes contextos (Copi & Cohen, 2007, pág. 23)

A partir de lo anterior, los autores generan dos listas de expresiones que sirven para indicar si una proposición es una premisa o una conclusión. Dentro de los indicadores de conclusión se observan conectores como; por lo tanto, por estas razones, como resultado, en consecuencia, entre otras, y, para los indicadores de premisas se encuentran frases como;

puesto que, a causa de, como muestra, como es indicado por, en vista que, etcétera (Copi & Cohen, 2007, págs. 24-25)

2.2.4 Los diagramas argumentativos

Los diagramas argumentativos permiten elaborar, analizar y evaluar la validez de un argumento, pues son representaciones visuales de la estructura argumentativa demostrando las relaciones entre las premisas y las conclusiones. Walton (2008, como se citó en Bernache, 2019) utiliza los esquemas de argumentación para facilitar la creación de argumentos, su análisis y validación; “las formas de argumento (estructuras de inferencia) que permiten identificar y evaluar tipos comunes de argumentación en el discurso cotidiano” (Bernache, 2019).

Según lo anterior, Walton (2013) expone que los argumentos se componen de premisas mayores, premisas menores y conclusiones. Las premisas mayores se definen como un componente esencial del argumento, y precede a la premisa menor, estableciendo una regla general sobre una categoría o grupo estableciendo una relación universal. Por otro lado, las premisas menores van después de la premisa mayor y debe buscar establecer una relación específica entre los conceptos proporcionando información particular que se derive de la premisa mayor, basándose entonces en una forma de razonamiento deductivo (Walton, 2013, págs. 4-7).

En este sentido, los esquemas argumentativos tendrían un carácter lineal en el que se representa la relación entre las premisas y la conclusión en argumentaciones cotidianas, es decir, de complejidad menor, como se observa en el siguiente ejemplo:

Premisa mayor: Todas las actividades físicas que fortalecen los músculos son buenos para la salud

Premisa menor: Ejercicios como correr, nadar, bailar, entre otros fortalecen los músculos

Conclusión: Ejercicios como correr, nadar, bailar entre otros son buenos para la salud

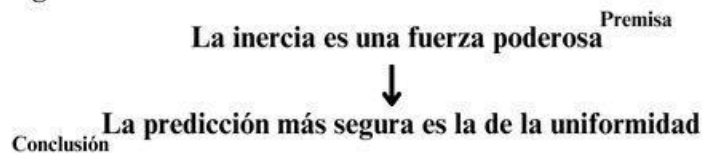
Desde otra perspectiva, Copi y Cohen (2007) definen los diagramas argumentativos como una forma poderosa y simple para realizar la labor argumentativa es exhibir diagramáticamente la estructura de los argumentos usando como convención la conclusión bajo las premisas y usando flechas como indicadores diagramáticos como se puede evidenciar a continuación

Figura 1.

Diagrama argumentativo

Argumento: "La predicción más segura es la de la uniformidad,
porque la inercia es una fuerza muy poderosa

Diagrama:



Nota: Adaptación de diagrama argumentativo simple para ilustrar las relaciones premisa-conclusión dentro de un argumento simple. Tomado de (Copi & Cohen, 2007, pág. 36)

De acuerdo con la explicación de Copi y Cohen (2007) estos diagramas se modifican de acuerdo con el número de premisas que se empleen para arribar a la conclusión, el número de conclusiones y la forma en que está expuesto el argumento; “un argumento cuya conclusión no está enunciada explícitamente puede ser representado en el diagrama por medio de un círculo punteado” (Copi & Cohen, 2007, pág. 39). Teniendo esto en cuenta, en tanto más complejo sea la estructura del argumento, asimismo, se complejiza el diagrama que lo representa.

2.2.4 Écfrasis: Definiciones y perspectivas

El concepto de écfrasis ha sufrido una serie de cambios con el paso de la historia y según las perspectivas desde que se estudie. A continuación, se expondrá un abanico de concepciones de término, explicando las variaciones a las que se somete tanto en la esencia como en la práctica. Empezando por la definición que se encuentra en el Diccionario de la Real Academia Española, en donde se explica como la “descripción precisa y detallada de un objeto artístico” (Real Academia Española, s.f.).

La siguiente concepción de écfrasis la describe el lingüista Leo Spitzer (1962, como se citó en Rivero, 2018) quien la define como una descripción poética de una obra de arte, excluyendo las posibilidades narrativas, ensayísticas, entre otras (Rivero, 2018). Ante esta dificultad, surgen otra serie de definiciones que incorporan nuevos rasgos, matices y posibilidades a la écfrasis tanto en el mundo literario como lingüístico y pictórico. Por ejemplo, bajo la perspectiva de la teoría de la imagen, Mitchell (citado por Bilman, 2013) define la écfrasis como “la experiencia de descripción verbal de una representación visual” (Bilman, 2013, pág. 28). Según el autor, esta experiencia es mucho más compleja de lo que parece ya que atraviesa tres diferentes fases; primero, la indiferencia ecfrástica: debido a las características propias de cada código hay una imposibilidad de llevar lo visual a lo verbal, las palabras pueden citar, mas no pueden ver. En segundo lugar, la esperanza ecfrástica, la indiferencia es superada y se descubre la posibilidad que ofrece el lenguaje a través de las figuras literarias para hacer ver por medio de la imaginación. Finalmente, el miedo ecfrástico, en el que al hacer una comparación ente la obra verbal y la obra visual se denota la amplia diferencia entre un código y otro (Bilman, 2013).

Por otro lado, Clüver (1998, como se citó en Gonzáles y otros, 2021) explica la écfrasis como una “representación verbal de una representación no verbal”, esta obra no verbal puede ser de cualquier tipo o género, no obstante, casi siempre se hace para representar obras artísticas. De acuerdo con Clüver, la écfrasis podría ser denominada género literario en tanto que se trate de una obra verbal netamente dedicada e inspirada en una obra visual, como un poema sobre una escultura; o ser una figura retórica en la medida que el episodio ecfrástico se encuentre dentro de una obra mayor como una novela o un ensayo (Cruz Arzabal, 2021). Esta concepción, amplía las posibilidades y reconoce la versatilidad del proceso ecfrástico en la literatura debido a que cualquier forma verbal, ya sea escrita u oral que oscile entre la descripción exhaustiva y la crítica versada a alguna imagen podría pensarse como écfrasis.

Ahora bien, desde un enfoque mimético, la obra ecfrástica se limita a la descripción minuciosa y precisa de una representación visual. De acuerdo con González y otros, desde este punto de vista, la función de la écfrasis es describir explícitamente una obra de arte pictórica, por ende, el proceso ecfrástico responde a la percepción de la obra, sin poder sustituirla. Por el contrario, la visión retórico-simbólica se dedica a estudiar la necesidad de explicar la relación entre la obra verbal producto del proceso ecfrástico mediando entre la impresión de la imagen y la lectura del texto. En este sentido, en el plano lingüístico, la écfrasis sirve para medir los límites comunicativos del lenguaje para lograr efectivamente la descripción de una representación no verbal (Cruz Arzabal, 2021).

A propósito de esta concepción, Michael Riffaterre plantea que, en la écfrasis, el autor compone una narración casi siempre alejada de la obra visual y que se relaciona más con el contexto que con la imagen en sí, esta afirmación desencadena la distinción de dos tipos de écfrasis: literaria y crítica. La écfrasis literaria “se basa en una idea del cuadro, en

una imagen del artista, en lugares comunes del lenguaje y a propósito del arte” (Riffaterre, 2000, pág. 162), por otra parte, la écfrasis crítica solo tiene lugar si se basa en un análisis formal de la imagen, formulando juicios de valor apoyados en principios estéticos (Riffaterre, 2000).

Así mismo, desde este ángulo, la écfrasis es resultado de un proceso interpretativo ya que la obra verbal no consiste en una copia sino en la explicación hermenéutica de la imagen. Desde el punto de vista de Irene Artigas desarrolla el concepto de écfrasis nocional, en la que la écfrasis no puede representar la imagen, sino representar la noción o idea de esta, resultando en una interpretación verbal que puede contener matices críticos, artísticos e incluso, imaginarios (Artigas, 2004, pág. 53).

Considerando lo anterior, Valerie Robillard (2011) propone una clasificación a partir del modelo escalar y diferencia, diseñando una ruta para analizar el nivel de integración entre la imagen y el texto verbal de un producto ecfrástico. Así, la taxonomía Robillard (2011) ajusta la teorización intertextual de Manfred Pfister para explicar la écfrasis como el punto de convergencia de 6 categorías.

1. Comunicatividad; se refiere a qué tan explícita es la relación entre la obra verbal y la obra visual, determinando el grado de relación intertextual entre las mismas según las alusiones y semejanzas que presenten.

2. La segunda categoría es la referencialidad; determina la cantidad de referencias o menciones que enuncia el texto verbal sobre la imagen.

3. La tercera categoría de análisis es la estructuralidad, se define como el intento del autor de construir una estructura análoga de la obra plástica en el texto.

4. La selectividad, se estudia la cantidad de elementos de la obra visual que se retoman en la obra textual, es decir, qué piezas de la imagen se seleccionaron para ser plasmadas en el texto verbal.

5. La dialogicidad, la quinta categoría, se analiza “la tensión semántica e ideológica creada entre el texto original y el nuevo” (Artigas, 2004, pág. 59), es decir, estudia de qué manera el resultado de la écfrasis recontextualiza el texto visual.

6. La última categoría es la autorreflexividad, esta examina la relación y problematización entre el texto y la fuente visual (Artigas, 2004).

2.2.5 La imagen fotográfica.

Si bien los términos *cámara* y *fotografía* no se acuñan sino hasta el año 1826 cuando Louis Jacques Daguerre consigue la primera toma con cámara oscura después de una exposición de ocho horas, las tecnologías han avanzado rápidamente hasta conseguir dispositivos capaces de tomar fotografías con una resolución cercana a la del ojo humano (Costa, 1977). No obstante, el pasar del tiempo no solo ha modificado la fotografía en este sentido. El término fotografía ha sido redireccionado, modificado y abordado desde diferentes perspectivas, incluso se ha estudiado bajo la denominación de arte.

De acuerdo con Susan Sontag, aunque la fotografía entra dentro de la categoría de la imagen, se aleja de su definición en tanto que la imagen puede ser distorsionada, no obstante, independientemente de las limitaciones o intenciones del fotógrafo, “toda fotografía parece entablar una relación más ingenua, y por lo tanto más precisa, con la realidad visible” (Sontag, 1977, pág. 19). Así, la fotografía es un modo de certificar o probar la experiencia, y, según Sontag es una adquisición, dado que incluso la más simple

permite una posesión subrogada de personas, cosas, lugares, etc. y es “*un modo de apresar la realidad*” (Sontag, 1977, pág. 229).

Desde otra perspectiva, Villaseñor afirma que la fotografía cumple un rol creativo en la comunicación, de ahí que sea denominado medio de expresión y creación artística que se encarga de conocer, representar y transmitir por medio de luces, colores y otros recursos técnicos, mensajes, emociones, conceptos dentro de lo cultural, tecnológico, científico y/o artístico; posibilitando un análisis de lo fotografiado, ya sea descriptivo o interpretativo (Villaseñor, 2011).

Por otra parte, Barthes describe que la fotografía es la reproducción de lo que sólo ha tenido lugar una vez, repite lo que nunca más va a existir (Barthes, 1990). Lo anterior le ha otorgado un sentido de documentalidad fundamental para la historia y que sólo se puede comparar con el cine. Adicionalmente, la fácil lectura de la fotografía y la no necesidad de fragmentarla para leerla la hace la representación o analogía perfecta de la realidad. En este sentido, el autor establece que la imagen fotográfica es un mensaje sin código que se compone por el mensaje denotado, que es responsabilidad del creador, y el mensaje denotado que se relaciona con su sentido ideológico y es atribuido por el significante.

Asimismo, Barthes plantea que la fotografía propone tres tipos de mensaje: El mensaje lingüístico, se refiere a la articulación entre texto verbal e imagen fotográfica, puede tener dos tipos de funciones, ya sea de anclaje, es decir apoyar la imagen contribuyendo a la identificación de objetos, y la función de relevo, que constituye un elemento más de la imagen convirtiéndose en parte de esta. El mensaje icónico codificado, está en el plano connotativo y se forma por la agrupación de elementos de una fotografía que aluden a conocimientos culturales del emisor o receptor. Finalmente, el mensaje icónico no codificado, en el plano denotativo, se refiere a la identificación de los elementos

en la fotografía y la función de estos en la estructura fotográfica (Barthes, 1986, págs. 30 - 42).

2.2.5.1 Lectura de la fotografía

Si bien existen múltiples formas de lectura de imágenes, Barthes (1990), aborda una lectura semiológica de la imagen, extendiendo la interpretación desde la dimensión denotativa, la dimensión connotativa y la dimensión lingüística de la fotografía, sin embargo, teniendo en cuenta la naturaleza de las fotografías conceptuales empleadas en la intervención pedagógica, se ahondará en las dimensiones denotativa y connotativa.

Barthes sostiene que las imágenes son una representación analógica de algo, por lo cual no constituye un lenguaje y no tiene un código o sistema de signos determinado, no obstante, el autor determina que estas expresan tres mensajes; el mensaje lingüístico, el mensaje denotado y el mensaje connotado; este primero, se refiere al elementos lingüísticos dentro de una imagen (en este caso publicitaria), es decir, a elementos de una lengua puestos en la imagen con un fin connotativo y/o denotativo (Barthes, 1964).

Ahora bien, en lo que respecta a la imagen fotográfica en sí misma, alejada de los elementos lingüísticos, Barthes establece dos sentidos o mensajes. El primero es el denotado, se refiere al mensaje icónico no codificado, es decir, al sentido explícito de la foto, está conformado por los objetos en la imagen y para captarlo no se necesita más que la capacidad de percepción. El segundo es el sentido connotativo, éste requiere más profundidad de análisis, ya que incorpora significados subjetivos a la denotación, así, teniendo en cuenta colores, posiciones, relaciones y repeticiones que se encuentren en la imagen, se dará un sentido cultural, social o emocional a la imagen que puede variar de un individuo a otro (Barthes, 1964).

Teniendo esto en cuenta, Barthes (1990) establece una serie de elementos que encaminan el significado denotativo y connotativo de la imagen: Comenzando con el trucaje, hace referencia a la composición artificial de la foto. Es decir, a la organización de un plano, personas u objetos, que en la fotografía no existieron (Barthes, 1986, pág. 16). En segundo lugar, cuando hay una persona en la foto es la pose la que da pie a significados connotativos; por ejemplo, juventud o pureza según los estereotipos sociales de las formas y/o posturas del cuerpo. En tercer lugar, los objetos, la posición de los objetos en la foto tiene especial importancia para el mensaje connotado de la fotografía, ya que estos objetos son lo que él llama inductores habituales de asociaciones de ideas (Barthes, 1986).

Ahora bien, el cuarto elemento se denomina fotogenia. Según Barthes, “en la fotogenia, el mensaje connotado está en la misma imagen *embellecida* por las técnicas de iluminación, impresión y reproducción” (Barthes, 1986, pág. 19), es decir, el sentido de las luces tiene una razón significativa dentro de la composición fotográfica. En quinto lugar, el esteticismo, este se refiere momento en que la fotografía se convierte en pintura y se significa como arte en composición o sustancia visual. Para terminar, la *sintaxis*, esta se refiere a la lectura de objetos-signos dentro de una secuencia fotográfica, así, el mensaje connotativo no se encuentra en cada foto, sino en su encadenamiento (Barthes, 1986, pág. 21).

En relación con el sentido connotativo de la imagen, Barthes (1964) descompone los diferentes signos que permiten leer la imagen en su sentido connotativo ilustrándolos con una imagen publicitaria. El primer signo es la forma en que está compuesta la imagen la cual representa la idea central, la escena representada en la imagen. El segundo signo son los colores presentes dentro de la imagen, para reconocer el sentido connotativo en los colores es necesario tener una base de saberes, por ejemplo, si en una imagen se encuentra

en predominancia los colores: verde, blanco y rojo, se puede determinar que podría tener alguna relación con la bandera de Italia, además, estos saberes generales pueden derivarse de estereotipos que identifican sociedades, culturas, entre otros (Barthes, 1964).

El siguiente signo refiere al conjunto de todos los objetos presentes en la imagen y la idea que transmiten, cada uno y en colectivo. El cuarto signo, remite un significado estético, en este se evoca al recuerdo de las otras representaciones pictóricas que tenga el espectador sobre los elementos compuestos en la fotografía, reconocer este signo requiere, en cierta medida, competencias intertextuales que den una idea general sobre qué trata la imagen (Barthes, 1964).

2.2.5.2 La fotografía conceptual y fantástica

Según la temática fotográfica, existe una clasificación diversa para la fotografía. En esta investigación se trabajó con la fotografía conceptual, la cual según Duarte (2017, como se citó en Morales, 2018) tiene la intención de construir un concepto político, social o emocional en el espectador a partir de la imagen fotográfica. Esta creación implica un proceso juicioso en la selección de elementos, luces, actores, gestos, entre otros, para transmitir el mensaje de la mejor forma. Es importante mencionar que para este género fotográfico es importante no mostrar un ejemplo explícito de los conceptos a comunicar, sino manifestar de forma artística, e incluso poética, expresiones de estos.

De acuerdo con Morales (2018), la fotografía conceptual “utiliza símbolos para representar, ideas, movimientos, estados de ánimo y todo lo que el fotógrafo desee incluir en el mensaje de su fotografía” (Morales Barahona, 2018, pág. 51). Esto quiere decir que es el fotógrafo quien tiene el control de todos los componentes de la fotografía, a tal punto que

es común hacer arreglos postproducción, es decir, posteriores a la captura fotográfica para dar toques finales y resaltar elementos según la intencionalidad de la imagen.

Por otro lado, la fotografía fantástica o surrealista ha buscado crear imágenes que desafíen la realidad combinando la manipulación digital y creatividad para transmitir un concepto cultural, social o emocional. De acuerdo con Colorado (2017) “la fotografía es un medio particularmente apto para el surrealismo por su dualidad intrínseca y la posibilidad para confundir al espectador entre las fronteras de lo real y lo irreal” (2017, pág. 23) lo cual cobra un sentido distinto a la fotografía, pues deja de contemplarse como una representación de la realidad a definirse como una construcción abstracta y manipulada que reta la percepción del espectador.

Según lo anterior, para el desarrollo de esta investigación se selecciona el trabajo de tres fotógrafos conceptuales: Kyle Thompson (1992), Oleg Oprisco (1981) y Brooke Shaden (1987), los cuales se eligieron teniendo en cuenta categorías que dieran pie a variedad de interpretaciones y fomentaran el diálogo en el aula (anexo 8).

Tabla 1

Categorías para la selección de fotógrafos conceptuales

Categoría	Descripción
Enfoque conceptual	La obra visual debe estar enfocada a la transmisión de una idea, noción o concepto de forma connotativa para permitir la variedad de perspectivas y, por lo tanto, la posibilidad de argumentar las distintas posiciones.
Emocionalidad	La obra visual debe transmitir emociones abstractas a través de los diversos componentes de la imagen, esto para llamar la atención y las estudiantes y buscar establecer un vínculo entre la fotografía y una referencia cercana.
Surrealismo o Fantasía	La fotografía debe ser surrealista y/o fantástica que desafíe la realidad convencional para desafiar el proceso imaginativo de las estudiantes
Composición	La fotografía debe denotar una composición cuidadosa, premeditada y consecuente con el mensaje connotativo para tener seguridad de que todos los

	elementos de la imagen tienen una justificación y no son aleatorios al momento de la lectura de la obra
Manipulación Digital	La pieza puede o no haber sido modificada digitalmente para transformar la realidad y crear efectos visuales, esto para desafiar a las estudiantes en su análisis e interpretación de la imagen
Sujeto	En la imagen fotográfica debe haber al menos un sujeto a analizar (pose, gesto, ropa, entre otros)
Colores	La fotografía debe ser a color, esto para tener una gama más amplia de significaciones o interpretaciones basadas en los diversos colores presentes en la imagen.

2.2.5.3 La fotografía en el aula

La fotografía es un medio de representación, de comunicación y de documentación, aunque se pueda pensar como elemento moderno, en realidad lleva siglos atando historias y haciendo parte de la cotidianidad. No obstante, de acuerdo con Abramowski, citada por Rojas Guzmán, la imagen fotográfica está cada vez más presente y obtiene mayor importancia como resultado de la supremacía de medios de comunicación masiva como el internet o la televisión, esto ha causado un cambio en el nivel cognoscitivo y comunicativo haciendo al sujeto más visual y visualizado que antes (Rojas, 2021, pág. 27).

En consecuencia, la pedagogía moderna ha tomado la fotografía, entre otros formatos visuales, como recurso didáctico para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula en las diversas áreas del saber. De acuerdo con Rojas, en la mayoría de los casos la imagen fotográfica se utiliza como un recurso ilustrativo que apoya textos verbales, ya sea escritos u orales, mas no como recursos autónomos que puedan aportar información en sí mismos (Rojas, 2021).

Sin embargo, este uso no aprovecha en su totalidad las posibilidades que ofrece la fotografía, y en general la imagen, como estrategia pedagógica. Según Abramowski, como

se citó en Rojas (2021), las fotos son unos potentes prismáticos que activan la atención del espectador, ilustrando realidades e intensificando experiencias, por lo que su lectura e interpretación están sujetas a las emociones y contexto del sujeto (p. 29).

Según Opitz, aplicar una didáctica basada en la fotografía genera autonomía reflexiva del estudiante, asumiendo la imagen fotografía como un medio de significación (Opitz, 2007). Por lo tanto, el uso de la fotografía en el aula se puede orientar a la lectura de imágenes, la interpretación o relacionando su implicación sociocultural para desarrollar pensamiento crítico en el estudiante.

Asimismo, la inclusión de elementos fantásticos en el aula a través de la fotografía representa múltiples beneficios para el desarrollo intelectual, emocional y creativo de las estudiantes. Montoya (2001) afirma que la fantasía y la imaginación permiten la reproducción mental de las causas y soluciones a problemas reales (Montoya, 2001), por lo tanto, la fantasía es una herramienta notable al momento de estimular el proceso argumentativo, creativo y cognoscitivo de los estudiantes a través de la exploración de escenarios fantásticos, hipotéticos y contrafácticos, que le invitan a considerar nuevas posibilidades.

En este sentido, Sánchez expone que emplear la fotografía garantiza el alcance de cualquier objetivo de aprendizaje manteniendo la motivación, concentración y atracción de los estudiantes: “son un estímulo visual que provoca sensaciones o recuerdos, informan, aconsejan, advierten, etc. (...) estimulan la imaginación y la capacidad expresiva, proporciona oportunidades para comunicar en un contexto real” (Sánchez, 2009, pág. 2).

En resumen, la implementación de la imagen fotográfica en el aula de clase impulsa y acompaña el proceso de enseñanza-aprendizaje gracias a su potencial comunicativo e

interpretativo que aporta a los procesos de pensamiento crítico, argumentativo y creativo de los estudiantes, favoreciendo las dinámicas de clase y la retención de conocimientos.

2.2.6 Aprendizaje dialógico

Los estudios sobre el aprendizaje dialógico se han desarrollado en manos de diversos autores, por ende, el concepto se ha abordado desde diferentes perspectivas. No obstante, es posible definirlo como una propuesta pedagógica que busca favorecer la inclusión educativa por medio de la interacción (Álvarez y otros, 2013). En otras palabras, considera que el aprendizaje es producto de una construcción interactiva construida por el docente para propiciar situaciones de diálogo que lleven a un conocimiento significativo, por lo que requiere tanto del uso de habilidades comunicativas como una participación, reflexiva y crítica de las estudiantes.

En concordancia, Racionero y Valls (2007), describen que el aprendizaje dialógico es el resultado de interacciones producida en un diálogo alejado de las relaciones de poder, es decir, una interacción comunicativa en la que todos los sujetos contribuyan con sus conocimientos previos y experiencias en una relación horizontal basada en acuerdos colectivos que se orienten a la creación y adquisición de nuevos conocimientos (pág. 561). Asimismo, Aubert (2010) afirma que en el aprendizaje dialógico se tienen en cuenta todas las contribuciones de los participantes, se evalúan sus intervenciones según su valor argumentativo, mas no por dimensiones socioculturales del individuo.

Partiendo de esta perspectiva, se establecen siete principios básicos del aprendizaje dialógico: En primer lugar, el *diálogo igualitario*, se refiere a la importancia y validez de las intervenciones y/o argumentos de los participantes logrando que todos puedan aprender y contribuir por igual (Racionero & Valls, 2007, pág. 552), es importante mencionar que

para lograr este principio es necesario que en el aula de clase se superen concepciones socioculturales que lleven a la desigualdad en otros ámbitos.

El segundo principio se denomina *inteligencia cultural*, comprende el desarrollo integral, horizontal y equilibrado de las inteligencias académica, práctica y comunicativa, partiendo del reconocimiento de estas inteligencias en todos los sujetos para no obstruir la participación de ningún estudiante en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Racionero & Valls, 2007, pág. 554). El tercer principio es la *transformación*, consiste en trascender las aulas de clase para alcanzar otros espacios de interacción fuera de las clases buscando que a través del mejoramiento de los procesos comunicativos y de aprendizaje haya una transformación sociocultural (Racionero & Valls, 2007, pág. 554).

El cuarto principio responde a la problemática relacionada con los contenidos curriculares y la no inclusión del aprendizaje instrumental, es nombrado *dimensión instrumental* y pretende garantizar que el enfoque dialógico mejore la adquisición instrumental de conocimientos y así se brinden espacios que permitan comprender y desarrollar habilidades del manejo de las tecnologías de la información (Racionero & Valls, 2007, págs. 554 - 555).

El quinto principio se refiere a la *creación del sentido*, busca que los proyectos educativos basados en el aprendizaje dialógico favorezcan la creación de sentido en los agentes educativos creando un significado en el aprendizaje para aumentar la motivación producto de la interacción social (Racionero & Valls, 2007, pág. 555). El sexto principio es la *solidaridad*; el aprendizaje dialógico debe ser inclusivo y solidario, cualquier aplicación de esta enfoque busca ofrecer la misma enseñanza y los mismos resultados a todos los alumnos igualmente, la solidaridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje asegura las mismas oportunidades para todos fomentando por un lado, valores como el respeto a la

diversidad, y por el otro, habilidades comunicativas y sociales como el trabajo en equipo (Racionero & Valls, 2007, pág. 555).

Finalmente, el séptimo principio es la *igualdad de las diferencias*. Refiere al reconocimiento de la diversidad sociocultural sin hacer de ellas una razón para fomentar la desigualdad, es decir, busca que si bien se identifiquen las diferencias entre los participantes, no se tengan en cuenta en el aula, construyendo un diálogo horizontal en el que todos los participantes sean iguales en esencia sin aplicar una igualdad homogeneizadora, sino una “educación igualitaria que tiene en cuenta las diferencias que se orienta hacia una igualdad real, donde todos tienen el derecho a vivir de diferente manera” (Racionero & Valls, 2007, pág. 556)

Conforme a lo anterior, Alexander (2018), considera que el aprendizaje dialógico necesita de una participación consciente por parte de los participantes que lleve a la formulación de preguntas, a la reflexión y a la argumentación, así pues, en el progreso del diálogo se articulan y significan ideas que resultan en conocimientos nuevos. Para esto, Alexander expone un repertorio de herramientas que los docentes pueden implementar en los proyectos basados en el aprendizaje dialógico. Dentro de estas sugerencias se pueden encontrar estrategias mediadas por el diálogo que tienen como propósito mejorar cuatro competencias comunicativas: Compartir ideas, escuchar atentamente, argumentar y razonar.

3. Diseño Metodológico

3.1 Enfoque y tipo de investigación

Este proyecto de investigación tiene como propósito reconocer una situación observada para realizar una intervención que lleve al mejoramiento de las estrategias en el aula a través de la investigación acción con un enfoque mixto, atendiendo a la concepción

de que el conocimiento se construye con base en las necesidades de las comunidades generando un proceso intrínseco entre los mundos teórico y práctico.

Según Chen, como lo citó Hernández Sampieri, el enfoque mixto de la investigación no es más que la implementación simultánea de los enfoques cualitativo y cuantitativo, es decir, se utilizan formas diversas de recolección de datos que pueden ser de naturaleza cualitativa o cuantitativa, y tiene como fin “obtener una *fotografía* más completa del fenómeno” (Hernández Sampieri, 2014, pág. 534). Así, la investigación buscará dar cuenta de procesos de realidades intersubjetivas que aporten una perspectiva más amplia e integral del contexto y el fenómeno mediante el uso de números, variables, constantes y análisis de gráficas sin olvidar la dimensión social, cultural y contextual del fenómeno.

En función de lo expuesto anteriormente y continuando con esta línea, la investigación acción en este proyecto será aplicada para contribuir a una problemática identificada a través de la observación y los diagnósticos aplicados en el aula, pues según Bell (2005), el eje central de una investigación acción será siempre solucionar un problema ya sea educativo y/o social a pequeña o mediana escala que afecte a una comunidad.

En este sentido, Elliot (1990) describe y ejemplifica la investigación acción educativa como un proceso que se centra en solucionar las dificultades evidenciadas en el diario vivir de los docentes, y en la cual, las propuestas de cambio se tratan como hipótesis que deben ser posteriormente comprobadas en la praxis. Como ya se mencionó, este proyecto de investigación surge en el aula de clase en un proceso guiado y colaborativo que será verificado a través de la práctica, como lo expone Latorre, quien enlista de características propias de la investigación acción en la que se establece que debe ser participativa, cooperativa, y que, además, lleva a teorizar la experiencia a través de pruebas que determinan su éxito (Latorre, 2005).

De acuerdo con esto, la investigación acción tiene dos posibles caminos para ser aplicados en este proyecto con algunas diferencias. En primer lugar, la investigación acción práctica, en la que se estudian las prácticas locales, se involucra la indagación individual o en equipo y se centra en el desarrollo y aprendizaje a través de un plan de acción. Por su parte, la investigación acción participativa en la que se tratan temas sociales, resulta de la colaboración equitativa del grupo, se enfoca en mejorar una problemática y se encarga de emancipar a los participantes (Latorre, 2005).

Considerando todo lo anterior y en contraste con la naturaleza de esta investigación, se ha concretado como tipo de investigación la **Investigación Acción Participativa** con unas etapas determinadas que serán conceptualizadas y descritas con sus respectivas características para este proyecto investigativo en el próximo apartado.

3.2 Técnicas e instrumentos de recolección

Bajo la luz de Hernández Sampieri, la recopilación de datos es la base fundamental de todo proyecto investigativo, ya que son necesarios en cada una de las etapas del ciclo investigativo, por lo tanto, el proceso investigativo implica planear detalladamente los procedimientos que conduzcan a reunir datos, según el autor, es además recomendable tener más de una fuente o método de información, ya que “poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad de datos si provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y de una mayor variedad de formas de recolección” (Hernández Sampieri, 2014, pág. 417). Así, comprendiendo lo anterior y recordando el enfoque del proyecto, se aplicaron instrumentos de recolección de datos, tanto de naturaleza cuantitativa como cualitativa: cuestionario, diagnóstico y diarios de campo.

Teniendo esto en cuenta, es importante mencionar que los datos arrojados tras la aplicación de los instrumentos de recolección de datos de carácter cuantitativo, como el cuestionario, el diagnóstico y la evaluación posterior a la implementación del recurso didáctico, fueron correspondientemente tabulados y graficados en la aplicación Microsoft Office Excel, y así mismo, comparados e interpretados según los elementos teóricos y cualitativos observados y registrados en los diarios de campo.

3.2.1 Encuesta Sociodemográfica

Para la recolección de datos cuantitativos y cualitativos se implementa *el cuestionario*, este consiste en un conjunto de preguntas respecto al foco de investigación y está compuesto por preguntas de respuesta múltiple o cerrada y preguntas abiertas (ver anexo 2). El cuestionario para implementar es de carácter sociodemográfico, es decir, busca conocer el contexto social, económico y familiar de la estudiante para identificar aspectos que pueden influir en su proceso de aprendizaje, así mismo, tratará temas relacionados con la fotografía, redes sociales y las actividades en tiempo libre para establecer estrategias apropiadas para la intervención.

Los resultados fueron tabulados y graficados (anexo 3). Entre los datos más relevantes se encuentra que la mayoría de las estudiantes del curso viven en la localidad de Engativá, estrato 3, todas cuentan con al menos un dispositivo electrónico (celular, computador o Tablet). El 88% del curso vive con su madre, y el 38% vive con el padre, por lo cual casi todas las estudiantes tienen apoyo en el desarrollo de tareas, pues solamente 8 de las 26 estudiantes, realizan el trabajo en casa por sí solas. Además, se destaca el uso de redes sociales como pasatiempo favorito y con un promedio de tres horas de uso al día. En cuanto a la forma de trabajo, la mayoría de las alumnas no tiene preferencias en lo que

respecta a trabajo individual, por parejas o en equipo. Finalmente, se destaca la inclinación hacia la lectura de textos no verbales, especialmente fotografías, lo cual es beneficioso para la presente investigación (anexo 3).

3.2.2 Prueba diagnóstica

En concordancia con el Ministerio de Educación Nacional (2016), una prueba diagnóstica es “un instrumento que permite identificar el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes”, además, tiene como objetivo identificar el nivel de desempeño de cada estudiante en un área específica en función de los modelos educativos, el perfil de los estudiantes y los criterios con los que deberían cumplir según el grado, por lo tanto, el diseño de la prueba valoración y las rúbricas para su evaluación se realizaron con base en los Estándares Básicos del Aprendizaje del lenguaje (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006) y los indicadores evaluativos de las pruebas saber 9°.

Teniendo en cuenta lo anterior, se aplicó una prueba para medir el nivel de producción argumentativa de las estudiantes por medio de una actividad en la que las estudiantes tuvieron que leer ensayos hechos por estudiantes de grado once de la institución y en grupos redactar una reseña crítica, exponiendo sus opiniones con argumentos, sobre esta lectura. La evaluación de este diagnóstico se realizó según una rúbrica de seis categorías puntuadas para valorar los argumentos redactados por las estudiantes y determinar de uno a veinte qué tan sólido es el texto (anexo 6).

3.2.3 Entrevista

De acuerdo con Latorre (2005), la entrevista es una de las estrategias más utilizadas para la recolección de datos en la investigación-acción, ya que “posibilita obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas, creencias y

actitudes, opiniones, valores o conocimiento que de otra manera no estaría al alcance del investigador” (Latorre, 2005, pág. 70). Así, la entrevista, se entiende como una conversación estructurada que contiene una serie de preguntas establecidas según el objetivo.

Partiendo de esta mirada, se planifica y ejecuta una entrevista individual a la profesora de español y literatura del grado 7A quien es, además, la directora de grupo de las estudiantes, con el fin de recolectar información sobre su percepción sobre: Los niveles argumentativos de las estudiantes, el uso de la imagen y la fotografía en el aula y las estrategias se emplean desde el área del lenguaje para el mejoramiento de estos aspectos.

En la entrevista (ver anexo 7), la docente resalta un mejoramiento progresivo de las estudiantes a nivel argumentativo desde el retome de las actividades presenciales, pues observa cómo el proporcionar herramientas significativas y contextualizadas para ejercicios desarrollados en el aula ha contribuido al proceso de producción textual en las estudiantes, a pesar de las dificultades que se presentaron durante la modalidad virtual y el entorpecimiento de los procesos de enseñanza por el uso continuo de redes sociales. Por último, en cuanto a las estrategias basadas en la imagen y la fotografía, la docente afirma que, el área de español ha implementado la imagen para complementar y contextualizar a las estudiantes en trabajos de producción textual en los grados décimo y once, no obstante, en lo que respecta a grado séptimo no se ha implementado este recurso en el área de español.

3.2.4 Diario de campo

Por otra parte, en cuanto a la recolección de datos cualitativos se aplican en conjunto la observación y el diario de campo. Según Hernández Sampieri, la observación

investigativa no se limita a la vista, sino a todos los sentidos y es plasmada en los diarios de campo para tener un registro preciso que se pueda consultar con el paso del tiempo. La observación tiene varios propósitos en la investigación, entre ellos, describir ambientes y aspectos de la vida cotidiana de los investigados, en este caso, en el día a día de los estudiantes en el aula de clase, para así comprender los procesos pedagógicos, y tanto los vínculos como los patrones entre los actores en el aula (docente-estudiantes) (Hernández Sampieri, 2014, pág. 390)

El formato de diario de campo desarrollado a lo largo de la investigación incluyó cinco ítems a describir, el primero es la fecha exacta y duración de la observación y/o intervención, a continuación se expone qué tipo de actividad se realizó en el aula, ya sea intervención, observación, planeación, acompañamiento o revisión de documentos, posteriormente se realiza una descripción de lo que ocurre durante el tiempo de observación o intervención, incluyendo de forma detallada las situaciones, acciones y actividades que se desarrollaron para cumplir con los objetivos planteados. Finalmente, se redactó una breve reflexión sobre las impresiones del investigador con respecto a lo observado en el área, resaltando las situaciones más relevantes de la implementación de actividades (Anexo 4).

En las observaciones e intervenciones descritas en los diarios de campo se encontraron varios aspectos relevantes para la investigación. En primer lugar, se logró una aproximación general sobre los niveles de las habilidades argumentativas de las estudiantes que acompaña los resultados de las pruebas diagnósticas (subprocesos). En segundo lugar, es importante resaltar que el uso la imagen como recurso didáctico en las clases de español es limitado, pues como lo mencionó la docente titular en la entrevista, no se aplica en las clases de español en grados séptimos (anexo 4), por lo tanto, es necesario explorar las posibilidades de la imagen en el ejercicio pedagógico.

Finalmente, es importante mencionar las problemáticas de comportamiento y convivencia que atraviesan las estudiantes en sus clases, pues según lo observado las estudiantes tienen dificultades con el seguimiento de instrucciones y pautas de comportamiento, incidiendo en su nivel de rendimiento académico en el área, lo que a su vez repercute en los resultados esperados, tiempos, desarrollos y procesos de evaluación, entre otros.

3.2.5 Grabación de audio

Según Nunan (1992), la grabación de audio es una técnica de investigación que consiste en la grabación y transcripción de partes de una lección para brindar al docente la posibilidad de recapitular, estudiar y analizar qué sucede en el momento de la enseñanza (Nunan, 1992, pág. 93). Sobre esto, Gutiérrez Quintana (2011) resalta dos ventajas que ofrece esta herramienta; en primer lugar, se destaca la imparcialidad con la que se recoge la información, ya que a diferencia de otros instrumentos, no reúne información extraída de anotaciones que han pasado por la observación, y posible interpretación del investigador, sino que recolecta los acontecimientos en sí mismos, sin filtro o modificación; en segundo lugar la autora señala la posibilidad que este instrumento brinda a la hora del análisis, considerando que se puede examinar tantas veces como sea necesario, hacer énfasis en una secuencia o momento determinado de la conversación o grabación y, en adición, permite transcribir en forma de cita las interacciones de docentes y alumnos (Gutiérrez Quintana, 2011, pág. 4).

3.3 Matriz Categorical

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores
Comprensión e interpretación	Écfrasis	Comunicatividad	Describir verbal y explícitamente fotografías incluyendo múltiples alusiones a la misma.

		Referencialidad	Registrar múltiples referencias sobre la fotografía dentro de la composición verbal de la imagen.
		Estructuralidad	Traducir aspectos estructurales de la pieza visual dentro las composiciones verbales sobre esta.
		Selectividad	Reunir todos elementos de la fotografía en la descripción verbal de la misma.
	Lectura de la imagen	Mensaje denotativo	Identificar el mensaje denotativo, explícito o literal de las fotografías según los elementos de la fotografía.
		Mensaje connotativo	Interpretar el sentido cultural, social o emocional de la pieza visual implícito dentro de la fotografía a partir de los signos de esta.
Competencia argumentativa oral	Producción Argumentativa	Organización	Diferenciar la información recopilada para elaborar interpretaciones de las obras visuales.
		Estructura	Construir argumentos cotidianos claros, lógicos y que contienen una estructura explícita.
		Premisas	Crear premisas coherentes, lógicas y que se relacionan entre sí.
		Conclusiones	Establecer de forma explícita las conclusiones o hipótesis interpretativas relacionadas con la imagen.
		Validez	Estimar la pertinencia de los argumentos expuestos teniendo en cuenta generalizaciones, premisas apresuradas.

3.4 Consideraciones éticas

En primer lugar, la presente investigación garantiza el respeto a los derechos de propiedad intelectual de los autores referenciados a lo largo del proceso investigativo, citándolos de forma precisa y apropiada según los lineamientos de las normas APA 7^o Edición (2010), así como de fotografías, imágenes y/o diagramas utilizados en el estudio.

Por otro lado, esta propuesta pedagógica se desarrolló con estudiantes de grado 7A en el Colegio Magdalena Ortega de Nariño, por lo tanto, se aplicaron instrumentos de recolección de datos personales y académicos de cada una de ellas. Para esto se implementa

[un consentimiento informado](#) presentado a las estudiantes y a sus acudientes mayores de edad, para autorizar el uso de la información recolectada para fines estrictamente académicos e investigativos bajo procesos estructurados y sistematizados. Asimismo, se asegura la confidencialidad en el tratamiento de datos, información, e identidad de cada participante de la investigación, respetando y protegiendo la privacidad de las estudiantes y conservando el derecho a la participación libre de cada una, es decir, el derecho a retirarse del proyecto en cualquier momento.

4. Trabajo de campo

Para el desarrollo de la presente propuesta didáctica se elaboraron unidades didácticas para contribuir en los procesos argumentativos de las estudiantes de grado 7A utilizando la fotografía a través de la écfrasis. Este recurso didáctico constó de 6 sesiones con una duración promedio de dos horas cada una con el fin de tener un proceso de aprendizaje-enseñanza progresivo guiado por el aprendizaje dialógico.

Para esto, el trabajo investigativo se dividió en cinco fases con objetivos, estrategias y herramientas específicas. A continuación, se profundizará en la descripción de cada una de las etapas implementadas en el proceso de investigación y aplicación.

4.1 Fases

4.1.1 [Fase de diagnóstico](#)

Para medir el nivel de producción argumentativa de las estudiantes se realizó una actividad en la que las estudiantes tuvieron que leer ensayos hechos por estudiantes de grado once de la institución y en grupos redactar una reseña crítica, exponiendo sus opiniones con argumentos, sobre esta lectura. La evaluación de este diagnóstico se realizó

según una rúbrica de seis categorías puntuadas para valorar los argumentos redactados por las estudiantes y determinar de uno a veinte qué tan sólido es el texto (anexo 6).

Los resultados expresan un rendimiento bajo en la producción argumentativa de las estudiantes, el promedio de puntaje fue de 7.92 sobre 20 puntos posibles, demostrando dificultad en la organización de los argumentos, sus premisas y, por ende, en la construcción de conclusiones lógicas y coherentes tanto con el tema central como con las premisas expuestas, remarcando la necesidad de encontrar recursos y estrategias que contribuyan al desarrollo de la habilidad argumental como eje central de la vida académica, no sólo en el área de español y literatura, sino en los diversos espacios donde la argumentación es un pilar fundamental.

4.1.2 Fase de sensibilización

Sesión 1 – La fotografía Escrita

Esta sesión tuvo como propósito introducir la fotografía como herramienta central del aprendizaje del aula, recurriendo a la construcción de descripciones de imágenes conceptuales tanto a nivel colectivo, como individual. Para esto, se reconocieron los aspectos generales de la fotografía por medio de un proceso ecfrástico colectivo, llevando lo visual a lo verbal aspirando a una construcción de conocimientos basada en el reconocimiento de las ideas de los demás.

Con esto en mente, la clase inició con una actividad de grupal que buscó introducir el texto visual, al invitar a las estudiantes a elaborar descripciones de imágenes simples a nivel oral para que sus compañeras puedan crear imágenes lo más cercanas a la original, resaltando la importancia de la comunicación y la expresión oral en el desarrollo de trabajos grupales. Después, con base en una fotografía conceptual de Oleg Oprisco, las estudiantes

participaron enunciando ideas, apreciaciones, comentarios o percepciones sobre esta, buscando una construcción colectiva sobre las generalidades de la fotografía.

Ahora bien, una vez completadas estas actividades grupales y colectivas, el trabajo individual entró en escena al aplicar un trabajo descriptivo progresivo de la fotografía, es decir, en primera instancia se hizo una descripción en frases cortas que describían una fotografía específica, después cada estudiante hizo una descripción de una fotografía elegida por ella para ser pegada en un mural titulado “fotografías escritas” en el que se colgaron los textos descriptivos de todas las alumnas. Es importante mencionar que todas las actividades estuvieron mediadas por el diálogo, la participación, el intercambio de ideas, reflexiones y comentarios que permitieron la construcción de conocimientos por medio de la comunicación.

4.1.3 Fase de desarrollo

Esta fase se orientó al desarrollo de la argumentación de las estudiantes a partir de actividades dialógicas apoyadas en el ejercicio ecfrástico con fotografías conceptuales, para ello, se diseñaron y ejecutaron cuatro unidades didácticas de una hora y treinta minutos con objetivos específicos para el mejoramiento progresivo de competencias interpretativas y argumentativas. A continuación, se describen las actividades diseñadas para cada sesión:

Sesión 2 – [Explorando los detalles fotográficos](#)

El objetivo de esta sesión fue construir interpretaciones de la imagen basados en el reconocimiento y la descripción juiciosa de los elementos fotográficos. Con este fin, se diseñaron tres ejercicios centrales, el primero, como preámbulo, buscó enfocar la atención de las estudiantes en los distintos elementos de una fotografía por medio de un trabajo participativo guiado, con preguntas encaminadas al reconocimiento de la importancia de los

objetos y su posición en la fotografía. El siguiente ejercicio comprendió una construcción colectiva de conocimiento, en la cual, por medio de un ejemplo de fotografía conceptual, las estudiantes guiadas por la docente a cargo reconocieron los elementos de la fotografía; trucaje, fotogenia, pose, objetos y esteticismo, para así realizar el mismo ejercicio de forma autónoma, presentando una fotografía en la que las estudiantes por sí mismas, describieron e identificaron los elementos estudiados en una intervención oral.

Después, la actividad productiva constó de un ejercicio en parejas en las que cada grupo debía realizar una descripción de una fotografía en específico identificando sus elementos y relacionándolos. Es importante mencionar que, si bien la prioridad es el desarrollo en la comunicación oral de las estudiantes, fue fundamental obtener productos evaluables a nivel escrito que evidenciaran las descripciones de las estudiantes, no como un proceso improvisado, sino pensado, progresivo y juicioso.

Sesión 3 – Los mensajes de la fotografía

La segunda sesión tuvo como objeto analizar los mensajes denotativos y connotativos de fotografías conceptuales para la construcción de apreciaciones y/o interpretaciones apoyadas en producciones efrásticas, para esto se abordaron los conceptos de denotación y connotación por medio de la proyección de un ejemplo y las intervenciones de las estudiantes guiadas por la docente. En esta lección, las estudiantes empezaron un proceso interpretativo en el que emplearon la descripción como base para construir apreciaciones o deducciones producto de una lectura más cuidadosa y consciente a la fotografía.

Teniendo esto en cuenta, se inició con una simulación de un juego de preguntas llamado *¿Quién quiere ser millonario?*, su objetivo fue retomar conceptos vistos en las

sesiones anteriores para refrescar el conocimiento de forma dinámica. Continuando, se aplicó un taller con un paso a paso para guiar a las estudiantes, primero en un ejercicio ecfrástico y después, el reconocimiento de los signos que le pueden permitir lanzar hipótesis interpretativas de la fotografía. Este taller se realizó en parejas para propiciar una construcción dialógica del conocimiento, la cual, se reforzó al finalizar el taller con una retroalimentación de las actividades realizadas durante el taller. Para la evaluación de este taller se esbozó un formato que evaluó tanto los niveles de descripción de la imagen denotativa y connotativa a partir de las seis categorías de écfrasis acunadas por Robillard (2011), como el reconocimiento de los signos expuestos por Barthes (composición, colores, y objetos) (Elementos de semiología, 1964) para la argumentación de hipótesis.

Sesión 4 – La razón de la fotografía

Esta cuarta sesión tuvo como objetivo estructurar argumentos apoyados en diagramas para justificar hipótesis interpretativas sobre fotografías conceptuales fantásticas, para esto, se aplicó la simulación de una exposición fotográfica en una galería, por lo que, en las paredes se pegaron fotografías en tamaño mediano en las paredes para que las estudiantes caminasen alrededor del salón observando las fotografías y llenando un formato entregado por la docente en el que diligenciaron varios datos sobre el plano denotativo de todas las fotografías expuestas.

Antes de comenzar con la parte de producción en la clase, se introdujo la argumentación por medio de un ejercicio colectivo en el que las estudiantes interpretaron el mensaje connotado de una fotografía y lo expresaban de forma oral, mientras la docente a cargo explicaba los esquemas de argumentación como método para formular argumentos sólidos y válidos. Después, a modo de práctica, en grupos las estudiantes eligieron una las

8 fotografías, y llenaron un taller con el paso a paso para poner en práctica la formación de argumentos atravesando, primero, un proceso de observación detallada y descripción, después, un proceso argumentativo en el que debía llenar espacios con premisas mayores, menores y conclusiones para formar argumentos que respaldaran su interpretación sobre la fotografía escogida. A modo de cierre, se realizó una socialización en la que algunas estudiantes participaron expresando sus interpretaciones y argumentos.

Para la evaluación de estas actividades se diseñó una rejilla en la que se evaluó el proceso ecfrástico teniendo en cuenta las categorías planteadas por Robillard (2011) para la écfrasis, y la producción argumentativa por medio de la valoración de la redacción de premisas, la relación coherente entre estas y la formación deductiva de conclusiones o hipótesis interpretativas.

Sesión 5 – [La fotografía entre líneas](#)

Esta sesión tuvo el propósito de aplicar los conocimientos adquiridos en las sesiones anteriores para estructurar argumentos para justificar hipótesis de interpretaciones sobre fotografías conceptuales fantásticas en un ejercicio expositivo oral, pues si bien en sesiones anteriores se da importancia a la discusión y la expresión oral de ideas y argumentos, se intentó tener un ejercicio en el que, con base en la preparación de diagramas argumentativos, las estudiantes presentaran ante un público sus razones para respaldar sus hipótesis interpretativas.

Para iniciar la clase y con el fin de continuar desarrollando la habilidad argumentativa de los estudiantes, se propuso un juego llamado *Adivina si estoy mintiendo*, para esto, se eligieron seis estudiantes, una por cada fila, ellas pasaron al frente y la docente a cargo les dio afirmaciones sobre distintos temas, su trabajo fue convencer al resto del

curso de que esa afirmación era verdadera, así no lo fuese, intentando argumentar de la forma más estructurada posible. Si la estudiante, lograba convencerlas, se llevaba un punto positivo.

Una vez culminada la actividad de apertura, comenzó el momento de producción, se buscó hacer una actividad en la que las estudiantes tuviesen la oportunidad de planificar sus procesos argumentativos a través de un taller grupal en el que, primero realizaron un proceso ecfrástico de una fotografía conceptual para lanzar hipótesis interpretativas individuales de esta, entrando en un diálogo en el que se comparten ideas, perspectivas y argumentos con el fin de definir cuál de estas estaba mejor justificado.

Tras completar esta actividad, todos los grupos tuvieron un tiempo para preparar la exposición de su interpretación de la fotografía conceptual, dicha exposición duró de tres a cinco minutos y en ella debían dar sus argumentos explícitos para sustentar el porqué de sus conclusiones. Considerando que todas las estudiantes se presentaron, y el resto del grupo tuvo que atravesar los mismos procesos, a modo de valoración, se diseñó un formato de coevaluación en la que las mismas estudiantes se encargaron de revisar y valorar el trabajo de sus compañeras de acuerdo con una serie de categorías que calificaron tanto la dimensión argumentativa, como la habilidad oral al momento de la intervención.

4.1.4 Fase de cierre

Sesión 6 – [Una fotografía, mil razones](#)

Esta última sesión fijó como meta construir argumentos orales simples organizados para defender hipótesis interpretativas sobre una fotografía conceptual en un debate grupal. Lo anterior se planteó con el fin de que todos los conocimientos adquiridos en las sesiones anteriores convergiesen en una actividad que recogió la écfrasis, la argumentación y la

oralidad, procurando, además, evaluar el progreso de las estudiantes con la aplicación del recurso didáctico.

Para esto, al empezar la clase se propuso una actividad dinámica a manera de introducción para empalmar los procesos descriptivos trabajados en sesiones anteriores con la comunicación oral, para esto se jugó al teléfono roto con la descripción oral de una fotografía que solamente una de las estudiantes vio, para transmitir a las demás con una descripción breve.

A continuación, se planteó la actividad principal: Un debate. Para ello, se dio una explicación corta sobre las reglas y la conducta que llevaría el ejercicio, además se establecieron los roles necesarios: Moderadora, secretaria, cronometro y participantes. Después, se organiza el salón en tres grupos, los cuales tuvieron quince minutos para realizar una descripción detallada de la fotografía proyectada para todo el curso, posteriormente se les dio 10 minutos para estructurar dos argumentos que respaldasen una hipótesis interpretativa sobre la foto conceptual; una vez se terminó esta parte, las estudiantes, por turnos, cada grupo tuvo que exponer su interpretación, para después entrar en debate con los otros grupos exponiendo sus ideas y argumentos.

Al finalizar el debate, la docente entregó un formato de autoevaluación, en el que cada grupo contesta una serie de preguntas y califica su desempeño a lo largo de la actividad teniendo en cuenta las categorías correspondientes a énfasis, argumentación y expresión oral. Adicionalmente, se aplicó una heteroevaluación encabezada por la docente a cargo encaminada a la valoración de la habilidad argumentativa de las estudiantes.

5. Organización de la información y análisis de resultados

5.1 Fase de sensibilización

Sesión 1 – La fotografía escrita

Resultados

En esta sesión las estudiantes tuvieron el primer acercamiento a la fotografía en el aula a través de un proceso descriptivo a nivel colectivo y grupal. En un primer momento, las líderes de seis grupos de cuatro o cinco estudiantes tuvieron que ver una [fotografía](#) para después realizar una descripción oral de lo observado a sus compañeras y crear con un dibujo una copia de la fotografía.

Al tratarse de una actividad que buscaba examinar la comunicación oral de las estudiantes con base en la observación y la memoria, se identificaron algunas dificultades; por ejemplo, las líderes no poseían el vocabulario para expresar aspectos de la fotografía, causando confusión, errores de interpretación, e incluso pequeñas discusiones entre las integrantes del grupo a la hora de hacer el dibujo.

En la segunda parte de la sesión se presentó una [fotografía conceptual](#) a las estudiantes con el fin que realizaran un ejercicio ecfrástico de forma oral a nivel colectivo usando frases simples y concretas sobre elementos de la imagen y sus generalidades, para construir de forma grupal un texto oral descriptivo, no obstante, estas frases no solo incluyeron aspectos físicos de la obra, las estudiantes incluyeron juicios de valor e interpretaciones sobre el mensaje de la fotografía.

En la tercera parte, a modo de producción se las estudiantes se organizaron en parejas para realizar un ejercicio ecfrástico autónomo en una hoja de papel con base a una fotografía a elección personal, allí cada una escribió una descripción de la imagen para

después pegarlo en un cartel titulado [La fotografía escrita](#) buscando hacer un collage, no con fotografías o imágenes, sino con la descripción de estas. [Los resultados](#) de este ejercicio demuestran dificultades para reconocer los elementos de la imagen y plasmarlos en el texto verbal, ya que solamente el 6,2% de las estudiantes obtuvo un puntaje cercano a veinte en el ejercicio ecfrástico, demostrando falta de detalle, de selectividad y de comunicatividad, no obstante, el mayor desafío se observó en cuanto a la estructuralidad de los textos, pues se obtuvo un promedio de 1,65 puntos sobre cinco posibles.

Análisis

Indicador: Elabora descripciones que reúnen todos elementos de la fotografía de forma explícita y detallada.

[Los resultados](#) de la sesión demostraron dificultades en la expresión oral y el diálogo entre estudiantes, pues en la mayoría de los grupos, en la actividad 1, se presentaron barreras de vocabulario, expresión corporal y comunicación al momento de realizar descripciones simples para la realización del ejercicio, lo cual, si bien no es ideal, en realidad es una oportunidad de aprendizaje dialógico, de acuerdo con Aubert, García y Racionero (2010), explorar los obstáculos que impiden la comunicación tanto para expresar como para escuchar al otro, permite no sólo sobrepasarlos sino da un punto de partida para comenzar a fortalecer de forma integral los elementos necesarios para comunicarse efectivamente desde la solidaridad y la escucha activa.

Ahora bien, el ejercicio colectivo que se realizó dio cuenta de las posibilidades que brinda la descripción en los procesos de interpretación. De acuerdo con Aguirre y Jaramillo (2015) , si bien la descripción y la interpretación son procesos diferentes se complementan; este primero se basa en la observación objetiva de un elemento para hacerlo presente con palabras o figuras, mientras que la interpretación se refiere a un proceso reflexivo que le

permite al individuo establecer conjeturas subjetivas basadas en la observación. Por lo tanto, el trabajo descriptivo permitió que, a través de la observación, las estudiantes realizaran comparaciones entre diferentes elementos y perspectivas, identificaran patrones dentro de la imagen y evaluaran las posibilidades de interpretación.

Finalmente, en cuanto a los resultados del ejercicio grupal *“La fotografía escrita”* se analizan las dificultades estructurales de acuerdo con las descripciones de Robillard (2011) , pues la estructuralidad se refiere a la forma en que el autor organiza sus ideas para transmitir la obra de arte a través de las palabras, describiendo los elementos visuales, sus colores, formas, texturas en un orden específico, ya sea de lo más general a lo más específico, o a la inversa. Estas estructuras deductivas o inductivas no se observaron en las producciones de las estudiantes, dando cuenta de las limitaciones del grupo tanto para identificar estructuras en textos visuales como para organizar y expresar ideas en textos verbales de forma lógica y organizada.

5.2 Fase de desarrollo

Sesión 2 – Explorando los elementos fotográficos

Resultados

Durante la explicación y ejercicios de ejemplo realizados a nivel grupal, se observó que solamente el 40% del grupo intervino para responder a las preguntas, sin embargo, estas interpretaciones demostraban procesos reflexivos apresurados por parte de las estudiantes que terminaron en juicios de valor a priori que no contemplaban los diferentes aspectos de la imagen y que, por lo tanto, las estudiantes no podían justificar.

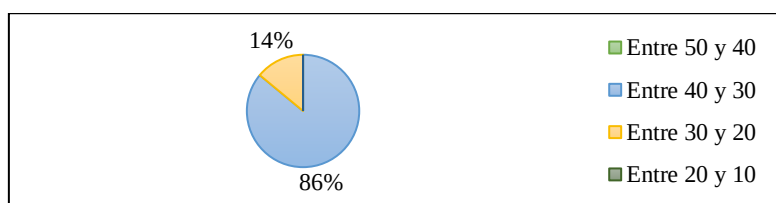
El ejercicio de producción se realizó en grupos en el que describieron una [fotografía](#) a nivel general y después detallando los elementos de la imagen, para posteriormente

buscar un significado que las llevara a tener una hipótesis interpretativa de la fotografía o de sus elementos. El trabajo colaborativo fue fundamental, ya que le permitió a cada estudiante escuchar, examinar y aprovechar las diferentes visiones de sus compañeras en el grupo para la construcción del texto ecfrástico, no obstante, se observaron situaciones en las que solamente una de las integrantes realizó el trabajo, o incluso, solo se tenía en cuenta la visión de una de ellas, sin compartir perspectivas.

La [evaluación](#) de este ejercicio descriptivo se apoyó en las categorías ecfrásticas explicadas por Robillard (2011) y la consideración de los diferentes elementos de la imagen en la descripción, y los [resultados](#) cuantitativos expresan que ningún grupo obtuvo más de 40 puntos en el ejercicio, y el 86% de los grupos obtuvieron un resultado entre 30 y 40 puntos, mientras que el 14% restante obtuvo 29 puntos. Las categorías con mejores evaluaciones fueron, elementos de la fotografía con un promedio de 8 sobre 10 y selectividad con un promedio de 7.4 sobre 10, por otro lado, las categorías en las que se observó mayor dificultad fue estructuralidad con un promedio de 4,9 sobre 10 y Comunicatividad con un promedio de 6.6 sobre 10.

Figura 3

Resultados ejercicio “*Los elementos de la fotografía*”



En cuanto las observaciones cualitativas del producto se observa dificultad para mantener una estructura organizada en el texto, así como para hacer descripciones detalladas que no se limiten a las generalidades de la imagen. No obstante, se resalta la lectura de los diversos elementos de la imagen tanto en su singularidad como parte de un

conjunto, además se observa el uso de figuras literarias en el texto para ejemplificar, para acentuar la dimensión emocional de la fotografía como se ve en la imagen a continuación

Análisis

Indicador: Construye interpretaciones de la imagen basados en el reconocimiento y la descripción que incluye los elementos fotográficos de forma explícita.

A lo largo de los ejercicios colectivos y grupales de la sesión se observó la intención de las estudiantes de leer la imagen más allá de sus elementos literales para generar posteriormente interpretaciones y justificaciones ante el grupo, generando un intercambio discursivo donde se expresaron diversas perspectivas en el aula. Si bien, Eisenberg y Garvey (2009) plantean que, en este rango de edad, se ha alcanzado un desarrollo necesario para participar en conversaciones que requieran justificaciones (2009, págs. 154-155), la mayor dificultad se presentó al preguntarles “¿Por qué crees eso?, ¿Qué te hizo llegar a esa interpretación?, o ¿Cómo justificarías esa visión?”, ninguna de las estudiantes explicó o argumentó el porqué de su intervención, respondiendo con la frase “es obvio”.

Al respecto, Alvarado Marambio (2008) establece que las justificaciones como “no puede ser de otro modo” o “es obvio”, son propias de una proposición a priori en las que se llega a opiniones en lugar de certezas, por lo que es necesario proveer herramientas a las estudiantes que les permita reconocer evidencias y llegar a conclusiones mientras adquieren conocimientos y experiencias. Aunque el establecimiento de juicios o conjeturas presentadas por las estudiantes son producto de un proceso cuidadoso de observación, la mayoría de las estudiantes no presentaron una evidencia sólida para apoyarlas, limitándose a la dependencia de ideas preconcebidas sobre la sociedad o la emocionalidad.

Ahora bien, en lo concerniente a los [resultados](#) del ejercicio ecfrástico se observa dificultad para realizar descripciones detalladas y estructuradas de las piezas visuales.

Según Casas y otros (2005) la competencia descriptiva suele pensarse como la más fácil de las competencias comunicativas, no obstante, desde una perspectiva crítica y científica, la descripción debe corresponder a la realidad, por lo tanto, es compleja e implica la capacidad de procesar, expresar y organizar información (Casas y otros, 2005, pág. 44); siendo esta última competencia la que resultó más compleja para las estudiantes, ya que escribieron textos que no incluyen todos los aspectos de la fotografía, usando frases aisladas que no tienen una secuencia clara y que, por ende, no cumplen una estructuralidad que Robillard (2011) expresa.

Finalmente, teniendo en cuenta los resultados de la actividad se observa que el proceso descriptivo lleva a las estudiantes a relacionar las fotografías con emociones, conceptos o ideas, como se observó en el trabajo realizado por el [grupo 1](#), al escribir *“la imagen transmite una energía un poco depresiva, y por otro lado una energía algo seria”*, sobre esto, Busquets (1977) explica que, el proceso comunicativo de la imagen se da entre los contenidos mentales del receptor y del creador, por lo que la imagen se convierte en un vehículo de comunicación que puede ser representativa al transmitir su representación de la realidad, o expresiva al expresar una idea preconcebida a través de los elementos de la imagen. Teniendo esto en cuenta, al final de la cadena comunicativa, la arbitrariedad del signo permite la variedad de interpretaciones, siendo el receptor quien dota de sentido el signo (de Saussure, 2008).

Sesión 3 – Los mensajes de la fotografía

Resultados

La actividad de activación del conocimiento fue una simulación del juego [“¿Quién quiere ser millonario?”](#), en cada ronda las estudiantes debieron responder preguntas sobre el

contenido visto en la sesión anterior, las estudiantes participaron asertiva y enérgicamente en la actividad.

Para la actividad de práctica y producción se aplicó un taller en parejas [titulado “los mensajes de la fotografía”](#) dividido en tres partes. En primer lugar, describieron la imagen denotativa a través de los elementos de la imagen, después identificaron los signos de la imagen para finalmente reconocer del mensaje connotado justificándose en los elementos descritos con anterioridad.

[Las grabaciones](#) tomadas en diferentes grupos en lo que respecta a la descripción por elementos da cuenta que las estudiantes se apoyaron en preguntas como *¿Qué ves tú en la foto?* para escucharse y después comenzar con la descripción escrita, identificando los elementos para describirlos uno por uno. Se observa que, aunque las estudiantes realizan un proceso ecfrástico a nivel oral y escrito, describiendo las cualidades específicas de la fotografía, se olvidaron de mencionar las características macro de esta. Adicionalmente, se refirieron a experiencias y conocimientos previos en fotografía, comparándola con los filtros vistos en las redes sociales, la edición de luces y colores (minuto 10:25 – 12:00 grupo7).

En cuanto a la construcción del mensaje connotativo, las grabaciones demuestran un proceso interactivo entre las estudiantes, en el que llegan a conclusiones de forma complementaria, basándose en las descripciones realizadas previamente para hacer interpretaciones a nivel general, especialmente a nivel emocional, compartiendo las emociones que la fotografía evoca para construir hipótesis. No obstante, los resultados de la evaluación no corresponden a esta construcción dialógica de conocimiento.

Según [la heteroevaluación](#) realizada, solamente el 54,5% de los grupos obtuvieron más de 20 puntos en el taller sobre los 40 posibles, mientras que, el 27% de las estudiantes

obtuvieron menos de 15 puntos, demostrando dificultades importantes en las cuatro categorías de evaluación, e incluso, algunas no completaron el taller en su totalidad, describiendo en muy pocas palabras la fotografía, omitiendo información relevante y sin demostrar una lectura interpretativa de la imagen.

Además, el grupo en general mostró dificultades en los procesos de lectura del mensaje connotativo y de su justificación, ya que el [promedio](#) de puntuación para la lectura del mensaje connotativo de la fotografía fue de 6,45 sobre 10, y en cuanto a la argumentación fue de 3,27 sobre 10 donde el 45% de los grupos no sustentó su interpretación del mensaje connotativo de forma explícita o implícita

Por otro lado, [las rúbricas](#) de evaluación del ejercicio descriptivo mostraron mejoramiento en la comunicatividad, la referencialidad y selectividad, teniendo un proceso autorreflexivo en el que se problematiza la fotografía, sobrepasando la descripción de los elementos para dar paso a la reflexión e los pensamientos, emociones y razonamientos generados por la obra.

Análisis

Indicador: Construye interpretaciones sobre fotografías conceptuales con base en la descripción y lectura de los mensajes denotativos y connotativos de la imagen.

De acuerdo con una de las premisas más importantes del aprendizaje dialógico, la conversación permite desarrollar el pensamiento, según lo escuchado en las grabaciones tomadas durante la sesión, las estudiantes usan el diálogo como medio para llegar a un punto de convergencia que las dirija a la comprensión de los aspectos de la imagen y su lectura, tanto a nivel denotativo como connotativo. Al respecto, Burbules (1993) menciona que el proceso dialógico es un juego, en el que debe haber tensión, diversión, creatividad y en el que los participantes tengan puntos de vista diferentes para llegar a resultados nuevos.

Por otra parte, el proceso interpretativo realizado por las estudiantes a lo largo de esta sesión da cuenta del diálogo y el cuestionamiento en la construcción de opiniones, apreciaciones, e incluso, argumentos. Lo anterior se observa cuando las estudiantes relacionan los elementos de la imagen con conceptos, ideas, sentimientos “*el color rojo que podría representar ira*”, teniendo esto en cuenta, Busquets (1977, pág. 33) expone que una fotografía en sí misma no es un signo, sino que sólo actúa como tal en el momento en que son interpretadas mentalmente por el espectador.

Al escuchar [la grabación](#) y repasar los resultados de las actividades realizadas se distingue el valor de la pregunta en los procesos de significación de las estudiantes, pues al plantearse preguntas como “*¿Tú qué opinas? ¿Qué ves? ¿Qué piensas?*” inician una interacción que da pie a la lectura de la imagen más allá de lo observado. Sobre esto, Zuleta (2005) señala que las preguntas propician la comunicación, la reflexión y el planteamiento de hipótesis tanto a nivel oral como escrito, pues representan un reto o problema a ser solucionado fortaleciendo así su pensamiento crítico, lo cual se pudo observar en la explicación sobre argumentación en la que las preguntas orientaron a las estudiantes.

En contraste, [los resultados](#) de la producción argumentativa no fue coherente con los procesos interpretativos, ya que, al momento de justificarse; generalizaron o no respondieron. Sobre esta dificultad, Freedman y Pringle (2018) determinan que un 98% de los escritos argumentativos producidos por estudiantes de menos de 15 años incorporan una estructura narrativa, según los autores, esto se debe a que en la escuela no hay una exposición temprana a la argumentación como sí la hay a los textos narrativos.

Lo anterior, concuerda en primer lugar, con los lineamientos gubernamentales en la educación y, con las mallas curriculares en el área de español en el colegio, donde la argumentación es foco de atención del grado noveno en adelante, y, segundo, en lo

observado en los textos argumentativos tanto escritos, como orales producidos por los estudiantes basados en las fotografías conceptuales.

Sesión 4 – La razón de la fotografía

Resultados

En primer lugar, se realizó una actividad ecfrástica con base en un [formato](#) entregado donde las estudiantes respondieron una serie de preguntas de acuerdo con fotografías expuestas. Si bien esta actividad se pensó para realizarse de forma individual, al aplicarse las estudiantes se organizaron en pequeños grupos en los que, comunicándose y tratando de compartir sus percepciones a lo observado, además, plantear la actividad como una simulación en la que ellas eran críticas de arte les motivó a realizar la actividad con mayor interés.

[Los resultados](#) de esta actividad demuestran que las estudiantes realizan interpretaciones sobre los diferentes elementos y colores de la imagen según las emociones con las que ellas la relacionan, resaltando siempre las situaciones imaginarias en las que creen que se encuentran los sujetos en las fotografías y cómo se sienten, apelando a sus experiencias personales y conocimientos previos.

Una vez explicada y ejemplificada la argumentación y diagramas argumentativos, a modo de práctica, dos estudiantes realizaron un proceso argumentativo con una de las fotografías expuestas buscando justificar sus hipótesis interpretativas con ayuda del curso. Las estudiantes mostraron dificultad para escucharse, por lo que fue necesario intervenir múltiples veces por utilizar tonos de voz inadecuados o, incluso por burlarse o interrumpirse entre sí.

Ahora bien, en la aplicación del taller grupal [la razón de la fotografía](#), las estudiantes siguieron dos pasos fundamentales: el primero consistió en un proceso

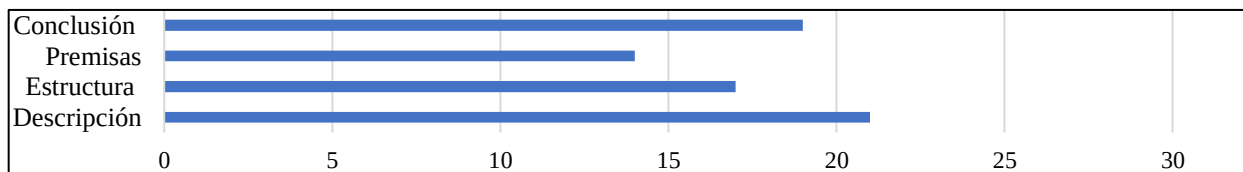
ecfrástico escrito de la fotografía elegida buscando ser lo más explícitas y detalladas posibles, si bien la instrucción de este punto menciona que no es necesario agregar aspectos connotativos o interpretativos de la imagen, dos grupos (1 y 4) incluyeron aspectos reflexivos y emocionales de la imagen. El segundo momento del taller correspondía al nivel interpretativo y argumentativo, para esto las estudiantes debían construir dos argumentos usando el modelo de diagramación argumentativa de Walton (2013), guiándose por el formato detallado en el taller.

Para la valoración de los talleres se realizó, en primer lugar, una [coevaluación](#) en la que las estudiantes evaluaron el trabajo de sus compañeras. Para esto, se entregaron de forma aleatoria a otros grupos para ser evaluados, junto con [una rúbrica](#) que las evaluadoras completaron según el trabajo de sus compañeras valorando de cero a cinco cada una de las cuatro categorías allí especificadas.

[Los resultados](#) de la coevaluación arrojaron que el 34% de las estudiantes tuvieron un puntaje superior entre 15 y 20 puntos, mientras que el 50% de los grupos tuvo entre 10 y 14 puntos. Como se puede ver en la gráfica 5, el puntaje más bajo lo tuvo el grupo seis con solamente 6 puntos de 20 posibles. Además, demuestran dificultad en la redacción de premisas argumentativas, ya que de los 30 puntos máximos que se podían obtener a nivel grupal en esta categoría, registraron 14 puntos.

Figura 4

Resultados coevaluación “La razón de la fotografía” por categorías de evaluación



Por otra parte, se hizo una [heteroevaluación](#) basada en una rúbrica diseñada para la valoración de los ejercicios ecfrásticos y argumentativos elaborados por las estudiantes en el taller, contemplando cuatro y cinco categorías respectivamente. La puntuación promedio de esta revisión fue de 25 puntos sobre 45 posibles, donde ningún grupo alcanzó una puntuación mayor a 35 puntos, y solamente el 34% de los grupos tuvo entre 25 y 34 puntos.

Igualmente, se observaron dificultades en la construcción de argumentos, ya que se obtuvo un promedio de 12,5 puntos sobre 25 posibles, la mayor problemática se observó en la redacción de las premisas mayores y menores pues en la mayoría de los casos las estudiantes no estructuraron premisas coherentes, lógicas y explícitamente relacionadas entre sí de forma deductiva, al punto de completar solamente uno de los dos diagramas de argumentación propuestos en [el taller](#).

Análisis

Indicador: Diagramar argumentos que justifiquen hipótesis interpretativas sobre fotografías conceptuales fantásticas

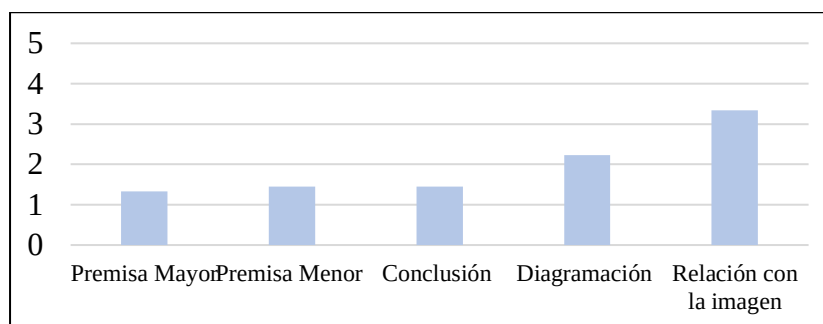
La implementación de procesos ecfrásticos en las estudiantes permitió la formación de significados y/o apreciaciones sobre [las fotografías](#) presentadas, lo cual se observó en aproximadamente el 70% de los productos ecfrásticos que incluyen aspectos apreciativos, trascendiendo de lo descriptivo a lo explicativo e interpretativo. Referente a ello, Casas y otros (2005) afirman que entre más detallado y amplio sea el proceso descriptivo, se generará una comprensión más rigurosa y precisa de la imagen o fenómeno, ya que le permite al lector de la imagen establecer relaciones implícitas o explícitas entre los elementos de la fotografía, realizando un análisis visual que desarrolla el pensamiento crítico

Ahora bien, en cuanto a cómo la interacción en el aula permitió que las estudiantes tuvieran un trabajo colaborativo en la construcción de significados de la imagen, se observa que el diálogo es el medio por el cual los estudiantes exploran conocimientos, verbalizan ideas, las transmiten y las contrastan con las de los demás. Según Casas y otros (2005), este intercambio hace que los estudiantes se sientan más libres para expresarse, pues tienen certeza que sus compañeros cooperan para completar el razonamiento y complementar sus ideas.

No obstante, si bien estas habilidades fueron base para motivar a construir interpretaciones, según los resultados del taller para la formación de argumentos que las soportan no refleja ese proceso de comprensión

Figura 5

Resultados de la producción argumentativa en Taller “La razón de la fotografía”



Teniendo en cuenta lo anterior, surge el cuestionamiento de por qué si hay un proceso descriptivo que no sólo comprende aspectos explícitos de las fotografías, sino que, además, da cuenta de los procesos reflexivos de las estudiantes, los argumentos producidos tienen un promedio de 13 puntos sobre 25 posibles, demostrando premisas incoherentes entre sí y conclusiones que no se relacionan con las afirmaciones.

De acuerdo con Kuhn (2003), existen dos tipos de argumentación, la primera es la retórica la cual refiere a la justificación de una afirmación, y la argumentación dialógica

que se desarrolla en la interacción de dos o más personas que tienen opiniones opuestas, allí cada sujeto busca justificar su opinión por medio de relaciones evidentes con el fenómeno. Según [la grabación](#) recopilada durante el desarrollo de la sesión, las estudiantes demuestran procesos de argumentación dialógica pero no de argumentación retórica, es decir, en las intervenciones registradas las estudiantes son capaces de exponer argumentos lógicos y coherentes para justificar interpretaciones:

“- ¿En qué se basó para llegar a esa conclusión? En la ubicación del personaje, su inclinación, los objetos, la pose, los colores y la luz dentro de la fotografía”
minuto [\(2:40 – 3:30\)](#)

Sesión 5 – La fotografía entre líneas

Resultados

A partir de una [fotografía conceptual fantástica](#), las estudiantes tuvieron que atravesar un proceso ecfrástico, dialógico y argumentativo en grupos de tres personas.

La primera fase de la actividad consistió en describir detalladamente los tres elementos que ellas consideraran más importantes de la fotografía, sin escribir aspectos connotativos sobre lo observado. Los resultados de este ejercicio ecfrástico demostraron mejorías en las descripciones realizadas por las estudiantes en contraste con las realizadas en las sesiones anteriores, pues se obtuvo un promedio de 4 puntos sobre 5 posibles, en el que la categoría de comunicatividad tuvo el mejor resultado con 4.2 puntos de 5, mientras que la categoría de estructuralidad tuvo el puntaje más bajo con un promedio de 3.8 de 5.

Por otra parte, se identifica que en un 80% las estudiantes coincidieron en los elementos más importantes de la fotografía y que las descripciones realizadas fueron realizadas de forma consciente, detallada y reflexiva pues contienen en algunos casos, consideraciones realizadas, como se identificó en el trabajo del [grupo 7](#).

En la segunda fase, cada estudiante tuvo que escribir su interpretación personal de la foto completando una tabla comparativa que expuso las diferencias y semejanzas entre los pensamientos, ideas, conceptos y argumentos de cada una. A continuación, comenzaron un dialogo para elegir cuál de las tres interpretaciones podría ser la más acercada al mensaje connotativo de la fotografía, usando argumentos y contrargumentos.

Figura 6.

Ejemplo de interpretaciones individuales

Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
Que debemos ser parte de la naturaleza, podría interpretarse como ser libre en los bosques, montes, selva, etc. El vestido que parece un tronco representa ser la naturaleza, las ramas alas algo dañadas pero recuperándose y el paisaje donde podríamos estar libres y tranquilos.	Para mi representa que la chica quiere doler porque quiere escapar de algo pero no puede y la naturaleza es como su tranquilidad y en lo que se siente mas a gusto y feliz. Escapando de sus problemas, sintiéndose libre. Valentina ✓	Yo creo que yo lo podría interpretar como que ella en el campo o por hay se siente libre o a salvo como que hay puede ser ella misma, es un hermoso paisaje con lindos montes, flores y una gran naturaleza. Sofia ✓

Nota: Figura correspondiente al trabajo de producción del Grupo 3 en el taller “La fotografía entre líneas”

Si bien este proceso no se calificó de forma cuantitativa, [las grabaciones](#) demostraron un proceso dialógico en el que las estudiantes, inicialmente pedían ayuda a sus compañeras para crear una lectura individual de la imagen buscando encontrar una línea que las llevara a esa interpretación personal. Según [los datos registrados](#), el 44% de los grupos mostró un 30% de similitud en sus escritos valiéndose de los mismos aspectos para crear a partir de ahí una interpretación diferente, los demás grupos hicieron énfasis en aspectos distintos de la fotografía.

Ahora bien, en el momento de discusión, [la grabación de audio](#) recolectada en el grupo 3, hubo tres momentos: primero cada estudiante expuso sus interpretaciones, explicándolos. En el segundo, una de ellas toma la vocería y comenta sobre los puntos de

convergencia de las tres interpretaciones compartidas, buscando rescatar elementos de estas hipótesis y relacionándolas con la fotografía, y en el tercer momento, se construyó una nueva interpretación de la imagen que reúne aportes de las tres integrantes del equipo:

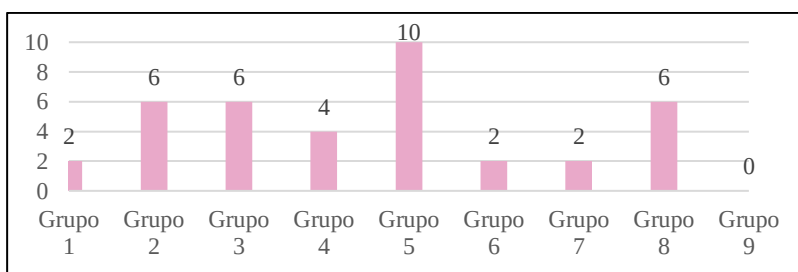
“Bueno, cada una tiene algo diferente. Pero en realidad, todas tenemos algo que se parece: La naturaleza. Y como que todas tenemos una escapatoria en la naturaleza. Algo que dijiste tú que me hizo ver algo bonito (...) se me vino a la cabeza que la naturaleza la está ayudando a crecer, a liberarse y renacer” [\(Minuto 23:43\)](#)

Es importante mencionar, que, aunque todas las integrantes del grupo participan e intervienen, no hay un momento de debate en el que se generen controversias o discusiones sanas que obliguen a las estudiantes a exponer sus razones o argumentos para justificar sus hipótesis interpretativas, sino que, las estudiantes se inclinaron por encontrar las coincidencias entre sus ideas, en lugar de pensar en cómo estas se oponían entre sí.

Lo anterior concuerda con el rendimiento de la heteroevaluación del proceso argumentativo, que, aunque reflejó mejores resultados que en las sesiones previas, demostrando altas dificultades en los procesos de construcción de argumentos tanto a nivel oral como escrito. De acuerdo con los [datos obtenidos](#), la redacción de conclusiones y la estructura argumentativa tuvieron el menor promedio en la heteroevaluación con un puntaje de 2,2 y 2 puntos respectivamente, sobre 5 posibles. Además, solamente un grupo de los nueve registró un puntaje superior a 6 sobre los 10 puntos posibles:

Figura 6

Resultados heteroevaluación producción argumentativa. “La fotografía entre líneas”



Por otro lado, se observa que más del 50% de los grupos desarrollaron exposiciones de menos de tres minutos, en las que, si bien se expusieron aspectos importantes sobre el proceso interpretativo realizado, solamente argumentaron superficialmente, señalando aspectos denotativos de la imagen y acudiendo a narraciones o escenarios para sustentar la interpretación. En adición, se identifica que todas las estudiantes tuvieron dificultades para la exposición en lo que refiere a la comunicación no verbal, ya que no utilizaron un tono de voz y vocabulario adecuado para el contexto, se recostaban en el tablero, y repetían constantemente las mismas palabras.

Análisis

Indicador: Argumentar hipótesis interpretativas basadas en fotografías conceptuales fantásticas en un ejercicio expositivo oral.

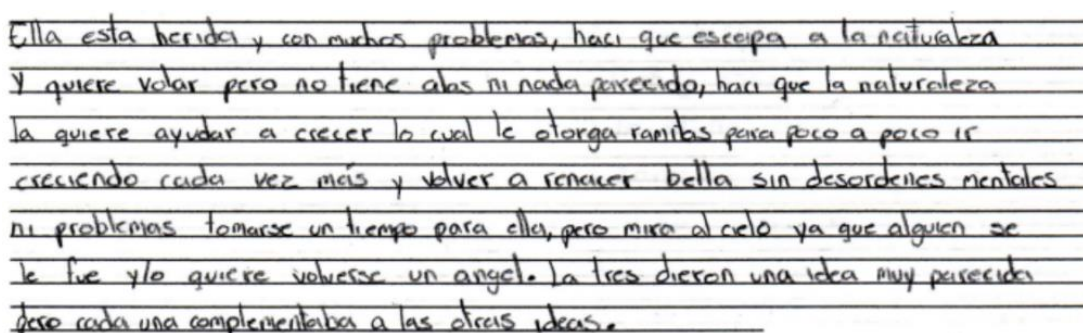
La lectura de fotografías en sí misma implica la significación de los elementos presentes en la misma, de acuerdo con los resultados de la sesión, las estudiantes atravesaron un proceso interpretativo basado en la imagen. Al respecto, Barragán y otros (2016), en el acto interpretativo el espectador realmente ve un conjunto de conceptos que son producto de su experiencia, su memoria y su imaginación, así, el receptor del mensaje es en la misma medida el que lo construye.

Los resultados obtenidos no reflejan argumentos que justifiquen a profundidad el proceso dialógico e interpretativo. En relación con esto, hay dos factores fundamentales a considerar, en primer lugar, de acuerdo con los lineamientos educativos (MEN, 2022), la argumentación no se desarrolla en el aula sino en el bachillerato, exponiendo a los y las estudiantes a textos argumentativos a partir de sus 11 o 12 años, por lo tanto, la mayoría de los individuos no están familiarizados con formatos estructurados y organizados de la argumentación.

Sumado a esto, aunque la écfrasis contribuye a la formación de interpretaciones, según Agudelo (2011) en el proceso ecfrástico se puede dotar a la obra visual de historias, argumentos e ideas abstractas, pero, además tiende a ser utilizada como un pretexto para hablar de sensaciones o experiencias personales del espectador, para así darle voz a una pieza muda, como se puede observar en la siguiente figura

Figura 7

Ejemplo de proceso argumentativo



Ella está herida y con muchos problemas, haci que escapa a la naturaleza y quiere volar pero no tiene alas ni nada parecido, haci que la naturaleza la quiere ayudar a crecer lo cual le otorga ramitas para poco a poco ir creciendo cada vez más y volver a renacer bella sin desordenes mentales ni problemas tomarse un tiempo para ella, pero mira al cielo ya que alguien se le fue y lo quiere volverse un angel. La tres dieron una idea muy parecida pero cada una complementaba a las otras ideas.

Nota: Imagen tomada del taller “La fotografía entre líneas” realizado por el grupo 3.

5.3 Fase de cierre

Sesión 6 – Una fotografía, mil razones

Resultados

Para la realización del debate, se eligieron a las estudiantes que se encargaron de los roles de secretaria y moderadora, varias estudiantes se postularon para realizar estas tareas, por lo que se realizó una votación general para elegir a las dos estudiantes. A continuación se presentó [la fotografía conceptual](#), y las estudiantes tuvieron 20 minutos para completar la primera parte del [formato](#) entregado en el que debían redactar su interpretación de la fotografía y dos argumentos que justificaran dicha visión.

En [la grabación](#) de audio tomada en el grupo 2 durante esta primera parte, se escucha a las estudiantes, primero realizando descripciones y apuntando a características explícitas de la imagen para después comenzar un proceso interpretativo mediado por el

dialogo, en el que una estudiante toma el papel de líder dándole la palabra a las compañeras preguntando “¿Tu qué interpretas de la imagen?”, así expusieron sus puntos de vista a nivel personal. En este proceso se pudo escuchar que las estudiantes refutan o se oponen a algunas de estas perspectivas apoyándose en elementos de la imagen para indicar si esa pudiese ser una interpretación coherente o no.

E1: La mujer es el tronco, y está creciendo en época de otoño

E2: Está llegando a la madurez

(...)

E3: Las hojas pueden ser el cabello de la chica

E1: ¿Pero por qué hojas?

(...)

E2: Serían pensamientos

E3: Cómo si estuvieran floreciendo sus ideas... [\(minuto 2:30\)](#)

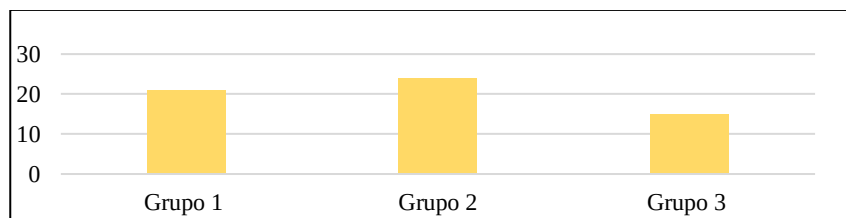
En lo concerniente al proceso de construcción de argumentos, se observó el uso de los elementos de la imagen para justificar al porqué de sus pensamientos, pues recurrieron a la fotogenia, la composición y los colores predominantes en la fotografía para construir significaciones y contemplarlas dentro de los argumentos que respaldaron su hipótesis interpretativa. Adicionalmente, dos de los tres grupos en el debate realizaron numerosos contrargumentos o preguntas para discutir los puntos de vista argumentados por sus compañeras dando pie a un debate continuo y en el que se expusieron las habilidades argumentativas de las estudiantes.

[Los resultados](#) cuantitativos de la heteroevaluación de este ejercicio muestran que las categorías referentes a la construcción argumentativa obtuvieron los puntajes más bajos, no obstante, se destaca la mejoría en lo concerniente a la estructura del argumento y la redacción de conclusiones. El rendimiento de las estudiantes tuvo una importante mejoría ya que, dos de los tres grupos obtuvieron más de 20 puntos, demostrando que más del 50%

construyó argumentos, contraargumentos e interpretaciones a partir de la fotografía conceptual presentada.

Figura 8

Resultados debate “Una fotografía, mil razones”



Es importante mencionar que en el desarrollo del debate hubo dificultades importantes en cuanto a; manejo del tiempo, vocabulario y tolerancia con las opiniones de los demás, ya que se observaron enfrentamientos con palabras inadecuadas, interrupciones, gritos y otras expresiones irrespetuosas entre grupos para demeritar los argumentos de los grupos, e incluso dos grupos escribieron en el formato que hubieran preferido realizar el debate si la comunicación y tolerancia fuera mejor dentro del aula.

Análisis

Indicador: Construir argumentos y contraargumentos a nivel oral para defender hipótesis interpretativas sobre una fotografía conceptual en un debate.

En primer lugar, es importante mencionar la importancia del diálogo en la construcción de interpretaciones, pues como se pudo escuchar en las [grabaciones](#) tomadas durante el debate propuesto en los grupos, al enfrentar opiniones sobre la lectura de la fotografía, se generó una conversación que tuvo como objetivo el consenso por encima que la defensa de argumentos propios. Al respecto, Adriessen y Schwarz (2009) considera que en muchas ocasiones la necesidad de convencer al otro no es la prioridad dentro de un debate, sino más bien encontrar coincidencias en los discursos, no obstante, es importante

el contraste de opiniones dentro del aula para desarrollar procesos de argumentación sólidos, completos y pertinentes.

Adicionalmente, [las grabaciones recopiladas](#) determinan cómo la comunicación oral entre las estudiantes es la base de la adquisición del conocimiento, no sólo porque les permite comunicarse, sino porque a nivel individual, la verbalización de lo visual (écfrasis) implica que el estudiante sea consciente de sus propios conocimientos, representación y percepciones, para posteriormente, establecer relaciones entre lo observado y lo hablado. Sobre esto, Casas y otros (2005) afirman que la descripción es imprescindible en las producciones orales y escritas debido a que permite la comprensión de aspectos a mayor profundidad, y, por ende, da pie a procesos mentales más complejos como la búsqueda a una explicación (¿Por qué?), el análisis para el reconocimiento de motivaciones o intencionalidades (¿Para qué?).

Por otro lado, [el rendimiento](#) de las estudiantes relacionado con la producción argumentativa, en comparación con otras habilidades de la comunicación como la descripción, la interpretación e incluso, la explicación, puede deberse al nivel de complejidad de esta en relación con la producción de otro tipo de textos. Según Crowhurst (1990), los estudiantes suelen tener un desempeño regular en la producción de textos persuasivos a nivel escrito y oral debido a la demanda, no solo cognitiva sino comunicativa que esta implica, ya que requieren un vocabulario más amplio, uso variado conjunciones y aplicación de la función relacional.

En esta misma línea, Dolz (1996) afirma que, las situaciones en que se necesita argumentar suelen dificultar los procesos que el hablante debe ejecutar pues, aunque un adolescente es capaz de sostener una conversación y defender su punto de vista, el diálogo argumentativo implica el reconocimiento del punto de vista del otro. Lo que se traduce en

que el hablante debe esforzarse en producir argumentos lógicos y en identificar su finalidad con respecto a las perspectivas de los demás actores comunicativos.

Ahora bien, la aplicación del debate abrió un contexto comunicativo en el aula en el que la interacción permitió la construcción de conocimientos con un fin específico. Según Mozón (2011) la confrontación de ideas que se presenta en un debate desarrolla las habilidades analíticas, argumentativas y discursivas de los estudiantes para la búsqueda de una verdad o un acuerdo.

6. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos de la aplicación del recurso didáctico diseñado en el marco de la presente propuesta de intervención pedagógica contribuyó en el fortalecimiento de la argumentación oral de las estudiantes del curso 7A del Colegio Magdalena Ortega de Nariño IED. Por lo tanto, es posible afirmar que se logró el objetivo general de la investigación ratificando la necesidad de fortalecer la producción argumentativa oral en el aula a través de estrategias innovadoras que empleen instrumentos multimodales. A continuación, se profundizará en las conclusiones en cuanto a los objetivos específicos planteados.

El primer objetivo específico fue *Determinar cómo la écfrasis estructura estrategias pedagógicas que aportan al desarrollo de la argumentación oral*. Se determina que, a verbalización de la obra visual le permite al individuo ser consciente de sus propios conocimientos, representaciones y percepciones para establecer relaciones entre lo observado y lo interpretado, lo cual les permite una comprensión profunda de los diferentes aspectos de la obra, en este caso, la fotografía, y, por ende, comenzar procesos mentales

más complejos como la búsqueda de una explicación (¿Por qué?), y el análisis para el reconocimiento de intencionalidades del autor (¿Para qué?).

Teniendo esto en cuenta, aunque la écfrasis es en sí misma, es meramente descriptiva, le permite al individuo jerarquizar elementos de la obra visual y a través de las palabras reconocer dinámicas y el rol de ciertos signos dentro de la imagen, pintura, fotografía y escultura, llevándole a construir significados, que se convertirán en interpretaciones producto de la convergencia entre la reflexión del espectador, sus conocimientos previos, y los descubrimientos que tuvo durante el ejercicio ecfrástico, favoreciendo la organización de información para ejecutar procesos lógicos de análisis, comparación, y conclusión.

Por otra parte, se resaltan los elementos teóricos planteados por Robillard (2011) en la evaluación de la écfrasis que no solamente aportaron categorías de valoración de los productos ecfrásticos realizados por las estudiantes, sino que guiaron el análisis de resultados al brindar lineamientos sobre los procesos descriptivos e interpretativos que se atraviesan a lo largo de las descripciones, siendo fundamentales para entender y explicar el porqué de diversas situaciones que se presentaron durante la implementación. Por lo tanto, es posible expresar que este objetivo se logró, ya que se determinaron los elementos de la écfrasis que pueden emplearse en el aula para fortalecer la producción argumentativa.

El segundo objetivo del presente informe fue *Reconocer la influencia del uso de la fotografía conceptual para promover la construcción de interpretaciones y argumentos en el aula*. La variedad de posibilidades de lectura que la fotografía brinda permitió la construcción de conceptos e interpretaciones por parte de las estudiantes, pues si bien la fotografía es reconocida por su valor histórico y documental, en realidad, la fotografía en sí

misma no expresa nada, ya que, como lo expresa Sontag (1977), siempre hay algo más allá atrás de lo que se ve en una imagen, abriendo la posibilidad a innumerables significados, generando deducciones, especulaciones e incluso fantasías.

Teniendo esto en cuenta, y en relación con los resultados de la aplicación del recurso didáctico se determina que la implementación de la fotografía fomentó una serie de subprocesos, que acompañados del ejercicio ecfrástico, contribuyeron en el desarrollo de la habilidad interpretativa, permitiendo la comprensión de las relaciones presentes en la imagen. El primero, se refiere al reconocimiento de las similitudes entre los elementos de la fotografía para categorizarlos según su función, color, tamaño, ubicación, entre otros, para organizar la información y facilitar la construcción de ideas o conceptos.

Por otro lado, la decodificación. Para interpretar es necesario traducir todo lo observado a un código que favorezca una comprensión más profunda y su posterior comunicación. El tercer subproceso por resaltar es la dotación de sentido; ya que las estudiantes se valieron de sus conocimientos previos, experiencias e intertextualidad para darle un significado, tanto a los elementos de la imagen, como a la fotografía en general, y así poder construir apreciaciones, opiniones e interpretaciones.

Ahora bien, es importante resaltar, que, aunque, por sus posibilidades imaginativas y fantásticas, la fotografía conceptual estimula la formulación de interpretaciones, fue el diálogo el que le permitió a las estudiantes comunicarse, expresar sus interpretaciones y contraponerlas con las de sus compañeras e impulsándolas a generar argumentos para persuadir, o construir nuevas interpretaciones producto de la interacción en el aula.

Así, la fotografía actuó como vehículo para la comunicación y formación de ideas, facilitando el aprendizaje a través de imágenes, que, en este caso acompañadas del diálogo,

promovieron la construcción de visiones que las estudiantes expresaron a través de analogías, metáforas y otras herramientas narrativas para justificar el vínculo entre los elementos de la imagen, su mensaje connotativo y los sentimientos que estas les generaron.

Lo anterior se relaciona con el último objetivo específico planteado para este proyecto; *Evaluar los alcances pedagógicos de la écfrasis y la fotografía conceptual en el fortalecimiento de la argumentación oral a través de su aplicación en el aula*. A partir de los resultados de la implementación del recurso didáctico, es posible determinar que si bien, tanto la écfrasis como la fotografía conceptual contribuyen al desarrollo de las habilidades descriptivas, interpretativas y argumentativas, es necesario analizar sus alcances in situ, ya que existen diversos factores que intervienen y que pueden incidir tanto positiva como negativamente en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a los factores negativos se identifica la baja exposición de los estudiantes a textos argumentativos en comparación con textos narrativos. La estructura tradicional de una historia es la más desarrollada en la escuela, por lo que, incluso al trabajar otro tipo de producciones como la argumentativa, los estudiantes tienden a aplicarla en la mayoría de sus escritos, como se pudo observar en los resultados de las sesiones 4 y 5, ya que las estudiantes desarrollaron textos, que, aunque evidencian la intención de justificar hipótesis interpretativas, siguen una estructura narrativa.

Sumado a esto, el nivel de dificultad de la producción argumentativa representó un aspecto notable durante la intervención ya que la justificación requiere de procesos cognitivos en lo que se proponen relaciones, estructuras, ideas y conceptos a través de premisas y conclusiones, por lo que se requiere un desarrollo constante del pensamiento

crítico, ejercicios que le permitan el estudiante organizar, analizar, evaluar la información de forma objetiva.

Ahora bien, un factor favorable en la aplicación de la écfrasis y la fotografía fue sin duda, el modelo pedagógico empleado, ya que el diálogo contribuyó en los procesos de aprendizaje a nivel colectivo e individual, fortaleciendo las competencias comunicativas de las estudiantes, propiciando el reconocimiento de las opiniones del otro, y permitiendo el reconocimiento las diferencias de pensamiento para la producción descriptiva oral y escrita resultando en la construcción colectiva de interpretaciones e ideas.

Del mismo modo, el aprendizaje dialógico trabajó de la mano con la fotografía para dar pie a conversaciones entre estudiantes en las que se enfrentaron visiones, fomentando la argumentación y la búsqueda de puntos convergentes para crear consensos. Lo cual resalta la importancia de generar espacios la diversidad de pensamientos dentro del aula en los que se dé voz a los diversos puntos de vista, para desarrollar procesos dialógicos que fortalezcan la construcción de argumentos sólidos y posibiliten la reestructuración de la propia opinión al considerar la opinión de los demás.

Por todo lo anterior, se establece que la écfrasis y la fotografía conceptual tienen un valor pedagógico y didáctico fundamental para el desarrollo de las habilidades argumentativas, ya que a través de la descripción de los elementos visuales permite una comprensión profunda, propiciando la reflexión y análisis, que acompañados de la emocionalidad y pensamientos suscitados por la fotografía resulta en la formación de conceptos, ideas e interpretaciones que al ser puestas en diálogo estimulan la elaboración de argumentos en la oralidad.

7. Recomendaciones

Partiendo de los resultados obtenidos de la implementación, a continuación, se expondrán algunas sugerencias o recomendaciones para próximas investigaciones o para mejorar posibles aplicaciones del material diseñado,

- Implementar la secuencia didáctica en otros ambientes escolares para validar la pertinencia y eficacia del recurso en distintos espacios y en poblaciones con características diferentes.
- Abordar con mayor minuciosidad y atención la aplicación de diagramas argumentativos en el aula, destinando más sesiones a la práctica para desarrollar el pensamiento inductivo e inductivo en los estudiantes, optimizando la planificación y permitiendo mayor profundidad en la enseñanza de estas estructuras para la formación de argumentos.
- Adicionar sesiones en la fase de desarrollo que permitan un abordaje más sólido de las habilidades de argumentación oral en los y las estudiantes para contribuir en un aprendizaje más completo de los subprocesos argumentativos tanto para comprensión y producción de argumentos, como para el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes.
- Debido a las necesidades actuales, se sugiere ajustar el material, en cuanto a dinámicas, actividades y herramientas, para implementar la unidad didáctica en ambientes e-learning.

8. Referencias

- Abramowski, A. (2010). La escuela y las imágenes: Variaciones de una vieja relación. En D. Ines, A. Abramowski, B. Igarzábal, y G. Laguzzi, *Aportes de la imagen a la formación Docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos* (pp. 45 - 62). Instituto Nacional de Formación Docente .
- Adriessen, J., y Schwars, B. (2009). Argumentative Desing. En Various, *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices* (pp. 145 - 174).
- Agudelo, P. (2011). *Los ojos de la palabra. La construcción del concepto de écfrasis, de la retórica antigua a la crítica literaria*. Universidad Eafit.
- Aguiló, J. (2015). *¿Qué es argumentar?* Trotta.
- Aguirre, J., y Jaramillo, L. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de moebio*, 53, 175 - 189. [https://doi.org/ https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006](https://doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006)
- Alberdi, B. (2016). Escribir la imagen: La literatura a través de la écfrasis. *Literatura y Lingüística*, 33, 17-37.
- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research papers in education*, 33, 561-598.
- Alvarado Marambio, J. (2008). La noción de justificación a prioir . *Discusiones filosóficas* , 9(http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-61272008000100006&lng=en&tlng=es.), 97 - 122.

- Álvarez, C., González, L., y Larrinaga, A. (2013). Aprendizaje Dialógico: Una propuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque Revista Pedagógica*, 26, 209 - 224.
- Arias, D., y Torres, E. (2011). Unidades didácticas. Herramientas de la enseñanza. *Revista Noria - Investigación Educativa*, 41-47.
- Artigas, I. M. (2004). *Galerías de palabras. La variedad de la écfrasis*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- Baker, M. (1999). Argumentation and Constructive Interaction. *Studies in writing*, 5, 179-202.
- Barragán, A., Plazas, N., y Ramírez, G. (5 de Marzo de 2016). La lectura de imágenes: Una herramienta para el pensamiento crítico. 85 - 103. Tunja, Boyacá, Colombia.
- Barthes, R. (1964). *Elementos de semiología*. Alberto Corazón.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Paidós.
- Barthes, R. (1990). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós.
- Bernache, F. (2019). *Conceptos y esquemas en la argumentación*. Universidad de Guadalajara.
- Bilman, E. (2013). *Modern Ekphrasis*. Peter Lang AG.
- Burbules, N. (1993). *Dialogue in teaching: Theory and practice*. Teachers College Press.
- Buscaglia, T. S. (17 de Agosto de 2013). El arribo de la Generación Z. *La Nación*, págs. <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/el-arribo-de-la-generacion-z-nid1611438/>.
- Busquets, L. (1977). *Para leer la imagen*. ICCE.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel.
- Casas, M., Bosch, D., y González, N. (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: Describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4, 39 - 52.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. España: Graó.
- Castro, F., Gaitán, K., y Castro, M. (2019). *Propuesta de secuencia didáctica para enseñar poesía a partir de la ekphrasis literaria, con estudiantes del 5to año "A", del Instituto Nacional Amistad Québec*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
- Cobos, N., Elgar, G., y Arnaldo, D. (2021). *La argumentación oral para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula*. Universidad de Pamplona.

- Colegio Magdalena Ortega de Nariño. (2019). *Informe de postulación para acreditación a la excelencia en gestión educativa*. Dirección Local de Educación de Engativá.
- Colegio Magdalena Ortega de Nariño. (2021). *Plan de Estudios de Lenguaje y Literatura* .
- Colorado Nantes, O. (2017). *Fotografía y surrealismo*. Universidad Panamericana .
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile. (2015). *El potencial educativo de la fotografía*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile.
- Copi, I., y Cohen, C. (2007). *Introducción a la lógica*. Limusa Noriega Editores.
- Costa, J. (1977). *El lenguaje fotográfico*. Ibérico Europea de Ediciones.
- Cox, A. K. (2021). *Ekphrasis: Using Art To Inspire Poetry*. Read Write Think:
<https://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/ekphrasis-using-inspire-poetry#ResourceTabs5>
- Crowhurst, M. (1990). Teaching and learning the writing of persuasive/argumentative discourse. *Canadian Journal of Education*, 15, 4, 348 - 350.
- Cruz Arzabal, R. (2021). Écfrasis. En S. González, R. Cruz, y M. García, *Vocabulario crítico para los estudios intermediales. Hacia el estudio de las literaturas extendidas* (pp. 137-145). Universidad Autónoma de México.
- de Saussure, F. (2008). *Curso de lingüística general* . Losada.
- De Witte, K., y Holz, O. (2022). The Causal Effect of Single-Sex education versus Coeducation on Motivation and Educational Attainments. Evidence from a randomized experiment in Secondary Education. En Various, *Contemporary Economic Perspectives in Education* (pp. 53 - 75). Leuven University Press.
- De Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Aula Abierta Magisterio.
- De Zubiría, J. (08 de 02 de 2008). *Retos de la educación del Siglo XXI*. Wordpress:
<https://antoniorc72.files.wordpress.com/2013/06/lectura-en-el-siglo-xxi.pdf>
- Didi-Huberman, G. (2004). *Imágenes pese a todo*. Paidós.
- Dolz, J. (1996). *Learning Argumentative Capacities. A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children*. University of Geneva.
- Dussel, E. (1984). *Filosofía de la producción*. Nueva América.
- Dussel, I. (2010). La imagen en la formación docente. En I. Dussel, A. Abramowski, B. Igarzábal, y G. Laguzzi, *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos* (pp. 2-17). Insituto Nacional de Formación Docente.

- Eisenberg, A., y Garvey, C. (2009). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes*, 4:2, 149 - 170 .
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01638538109544512>
- Elliot, J. (1990). *La investigación Acción en educación* . Ediciones Morata.
- Flores, P., y Quiroz, P. (2011). El poder de la imagen en la sociedad de control. *Revista Faro*.
- Freedman, Aviva; Pringle, Ian;. (2018). Why students can't write arguments. *English in Education*, 18, 73 - 84. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1984.tb00668.x>
- Galindo Lozano, D. P., y Doria Correa, R. (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural . *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación* , 163 -176.
<https://doi.org/https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10020>
- Gutiérrez Quintana, E. (2011). *Las grabaciones de secuencias didácticas como instrumento de observación, análisis y reflexión para la evaluación y autoevaluación de la práctica docente*. Instituto Cervantes de Varsovia.
- Gutiérrez Ríos , M. Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Universidad Franciasco José de Caldas.
<https://doi.org/https://doi.org/10.14483/9879588832593>
- Gutierrez Ríos, Y., y Rosas de Martínez, A. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: Exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Infancias Imágenes*, 7, 24-29.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hernández, I., Recalde, J., y Luna, J. A. (2015). Estrategia didáctica: Una competencia docente en la formación para le mundo laboral. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 11, 73-94.
- ICFES. (27 de 06 de 2023). *ICFES. Análisis de Resutados*:
<https://www.icfes.gov.co/analisis-de-datos>
- Inhelder, B., y Piaget, J. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*. Buenos Aires: Paidós.
- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Paidós.
- Lagos, M. (2003). *Enseñanza-aprendizaje de la argumentación en el programa de escuela primaria* .
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

- Lillo , J. L. (2005). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4321/s0211-57352004000200005>
- Lledó, E. (2010). *El concepto de poesis en la filosofía griega*. Dykinson.
- Marana, M. C. (2015). *Las TIC y nuevas relaciones afectivas. Una perspectiva sociológica acerca del surgimiento de los espacios virtuales de interacción y su impacto en las relaciones afectivas*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-061/71>
- Mareovich, F., y Peralta , O. (2017). Cognición en desarrollo: Aprendiendo palabras por medio de imágenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 15, 233 - 247.
- Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Revista Signos*, 40, 127-146.
- Martinez Padilla, A., y Molina Arrieta, J. (2019). *Imágenes concretas como estrategia metodológica para propiciar la producción oral*. Universidad de la Costa .
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (3 de Agosto de 2022). *Ministerio de Educación Nacional*. Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-Escritura-y-Oralidad-PNLEO-/Lineas-estrategicas-y-proyectos/411555:Renovacion-de-practicas-pedagogicas>
- Merchán , M. (2012). *Cómo desarrollar los procesos del pensamiento crítico mediante la pedagogía de la pregunta* . Universidad de La Salle.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (3 de Febrero de 2016). *Ministerio de Educación Nacional*. Retrieved 16 de Mayo de 2013, from Evaluación diagnóstica: <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-printer-246644.html>
- Montoya, V. (2001). *El poder de la fantasía y la literatura infantil*. Sincronía.
- Morales Barahona, M. (2018). *La fotografía conceptual como medio de expresión para fotógrafos con trayectoria de 1 a 5 años*. Universidad Rafael Landívar.
- Mostacero, R. (2004). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación* , 5, 53-75.

- Noguerol, A. (2003). *La interpretación. Habilidad cognitivo-lingüística*. Associació de estres Rosa Sensat. Grup de Recerca de Ciències Socials.
- Normas APA. (08 de 02 de 2010). *Normas APA*. Normas APA - 7ma (séptima) edición: <https://normas-apa.org/>
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Opitz, H. (2007). Didáctica Fotográfica. *Experiencias y propuestas en la construcción del estilo pedagógico en diseño y comunicación*, 7, 236 - 239.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y Afectividad*. Buenos Aires: Aique .
- Pineda, D. A. (2016). Aristóteles: Entre aisthesis y phantasia. *Philosophica*, 33. <https://doi.org/https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph33-67.aayp>
- Posada, H. (2011). El lenguaje visual contemporáneo. De la oralidad a la imagen. *Revista de la Sociedad de Estudios de Lengua y Literatura*, 4, 103-112. Dialnet.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a Nativos Digitales*. Madrid: Ediciones SM.
- Pulido, S. (2021). *Écfrasis y ficcionalidad de la memoria: Una propuesta innovadora para transformar la creación literaria*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Racionero, S., y Valls, R. (2007). Dialogic Learning, A Communicative Approach to Teaching and Learning. En Various, *The Praeger Handbook of Education and Psychology, Volume 1* (pp. 561 - 570). Praeger.
- Real Academia Española. (s.f.). *RAE*, 23.6. Retrieved abril de 2023, from Diccionario de la lengua española: <https://dle.rae.es/>
- Renobell, V. (2005). Hipervisualidad. La imagen fotográfica en la sociedad del conocimiento y de la comunicación digital. *OUCpapers*, 1.
- Riffaterre, M. (2000). La ilusión de la écfrasis. En E. Gilman, Á. Kibédi Vargas, M. Krieger, J. Laude, H. Markiewics, W. Mitchell, . . . W. Steiner, *Literatura y pintura* (pp. 161 - 187). Editorial Lectura.
- Rivero, J. (2018). Una breve introducción al concepto de écfrasis. *SIC*, 20, 64 - 71.
- Robillard, V. (2011). En busca de la écfrasis (un acercamiento intertextual). En S. González Aktories, *Entre artes, entre actos, écfrasis e intermedialidad* (pp. 27 - 70). Bonilla Artigas Editores.
- Rodríguez Luna, M. E. (2012). *El taller: Una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rojas, L. (2021). *Uso de Imágenes Fotográficas como Recurso Didáctico en el Proceso de Enseñanza y de aprendizaje*. Universidad Piloto de Colombia.

- Sánchez, G. (2009). *El uso de imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita*. Universidad de estudios internacionales de Xi'an.
- Secretaría de Educación Distrital [SED]. (2021). *Leer para la vida. Plan de Lectura, Escritura y Oralidad*. Secretaría de Educación Distrital.
- SED. (2021). *Leer para la vida. Plan de lectura, escritura y oralidad*. Secretaría Distrital de Educación.
- Sontag, S. (1977). *Sobre la fotografía*. Alfaguara.
- Stanberry, K. (2013). *Single-Sex Education: The Pros and Cons*. Web Retrieved.
- Titone, R. (Enero - Marzo de 1964). Aspectos Generales del Desarrollo Lingüístico del Preadolescente. *Revista Española de Pedagogía*. <https://doi.org/23762921>
- van Amelsvoort, M., Andriessen, J., y Kanselaar, G. (2007). How students structure and relate argumentative knowledge when learning together with diagrams. *Science Direct*, 24, -.
- Velásquez, A. (11 de Abril de 2007). Lenguaje e Identidad en los Adolescentes de Hoy. *GRILEC Colciencias*, pp. 85 - 107. <https://doi.org/https://doi.org/10.21500/16578031.1641>
- Veslin, J. (1988). Quels textes scientifiques espere-t-on voir les élèves écrire? . *Aster*, 6, 91-127.
- Villaseñor, E. (2011). *Fotografía, fotoperiodismo y fotodocumentalismo*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Walton, D. (2013). *Methods of Argumentation*. Cambridge University.
- Weaver, R., y Cotrell, H. (1986). Peer evaluation: a case study. *Innovative Higher Education*, 11, 25 - 39. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/BF01100106>
- Weston, A. (1998). *Las claves de la argumentación*. Editorial Ariel.
- Zárate, A., y Valencia, J. (2015). *La fotografía como herramienta para la reflexión y crítica social*. Uniminuto.
- Zuleta Araujo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje . *Educere*, 9 (28), 115 - 119.
- Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: Un campo de combate*. Omegalfa.

Anexos

Anexo 1

[Secuencia Didáctica](#)

Anexo 2

[Encuesta Sociodemográfica](#)

Anexo 3

[Resultados de encuesta de sociodemográfica](#)

Anexo 4

[Diarios de campo](#)

Anexo 5

[Pruebas diagnósticas](#)

Anexo 6

[Rejilla de evaluación prueba diagnóstica y tabulación de resultados](#)

Anexo 7

[Audio y transcripción de entrevista a docente titular](#)

Anexo 8

Rejilla de selección de fotógrafo según categorías establecidas

Fotógrafo	Enfoque conceptual	Emocionalidad	Surrealismo o fantasía	Composición	Manipulación digital	Sujeto	Colores
Lara Zankoul (1987)	✓	✓		✓	✓	✓	
Jeffrey Wall (1946)	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Sophie Calle (1953)	✓	✓		✓			✓
Francesca Ster Woodman (1958 – 1981)	✓	✓	✓	✓		✓	
Chema Madoz (1958)	✓		✓	✓	✓		
Kyle Thompson (1992)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Jordi Larroch (1978)	✓	✓		✓			
Brooke Shaden (1978)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
David Levinthal (1949)	✓			✓			✓
Adrian Piper (1948)	✓	✓		✓		✓	
Oleg Oprisco (1980)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓