

Del Cotilleo Al Ensayo Narrativo: Una estrategia dialógica para el desarrollo de la
literacidad crítica.

Arley Camilo Piñeros Rodríguez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en español e inglés

2025

Agradecimientos

Un especial agradecimiento a mi asesora Gisela Molina por cada aporte, palabra y gesto que hicieron de este camino arduo, pero profundamente gratificante, una experiencia más llevadera y enriquecedora.

A mis alumnas de los cursos 1109 y 1108, gracias por su participación, su interés y, sobre todo, por permitirme ser su docente. Con ustedes, la docencia dejó de ser un desafío pesado para convertirse en un placer.

A la universidad pública, y de manera especial a la Universidad Pedagógica Nacional, le agradezco por abrirme sus puertas, por brindarme la oportunidad de formarme como docente y permitirme descubrir este maravilloso mundo de la pedagogía que hoy da sentido a mi vocación.

A mi familia, por enseñarme, casi sin proponérselo, que el cotilleo también puede ser un espacio de encuentro, de risa y de complicidad, más que un acto vergonzoso; y por su compañía y apoyo constantes, que han sido un refugio en cada etapa de este proceso.

A mi padre, por ser el modelo de perseverancia y compromiso que me guía; y a mi madre, por ser el ejemplo más bello de amor, paciencia y entrega incondicional.

Y, por último, a Lizeth Cano y Janeth Silva, por su compañía fiel, por su cariño y por esa incondicionalidad que, en los momentos más difíciles, se convirtió en la fuerza y motivación necesarias para continuar con este proyecto de vida.

Tabla de Contenido

TABLA DE CONTENIDO	3
RESUMEN	6
ABSTRACT	6
PALABRAS CLAVE.	6
CAPÍTULO 1. PROBLEMA	7
CONTEXTUALIZACIÓN.	7
<i>Contexto Local</i>	7
<i>Contexto Institucional.</i>	7
<i>Caracterización de la Población.</i>	8
DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.	10
<i>Objetivo.</i>	12
<i>Objetivos específicos.</i>	12
JUSTIFICACIÓN.	12
CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL	17
ANTECEDENTES	17
<i>La Literacidad Desde La Observación</i>	17
<i>Prácticas Pedagógicas Para El Mejoramiento De La Literacidad</i>	19
MARCO CONCEPTUAL	24
<i>Literacidad</i>	24
<i>Heurístico</i>	29
<i>Cotilleo</i>	31
<i>El ensayo narrativo.</i>	35
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	38
ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	38

	4
ENFOQUE PEDAGÓGICO	40
FASES DE INVESTIGACIÓN	44
<i>Fase 1. Caracterización</i>	44
<i>Fase 2. Diseño Y Aplicación De Intervenciones</i>	44
<i>Fase 3. Evaluación</i>	45
<i>Fase 4. Análisis Y Reflexión</i>	45
INSTRUMENTOS	46
<i>Observación</i>	46
<i>Diario De Campo</i>	47
<i>Cuestionario</i>	47
<i>Secuencia Didáctica</i>	48
MATRIZ CATEGORIAL	48
CRONOGRAMA DE INVESTIGACIÓN	50
CAPÍTULO 4. TRABAJO DE CAMPO	51
CAPÍTULO 5. ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.	54
FASE 1. LEO, INTERPRETO Y ESCRIBO	54
FASE 2. ¿QUÉ EL CHISME QUÉ?	59
FASE 3. DEL CHISME AL ENSAYO NARRATIVO	65
<i>Análisis gramatical</i>	66
<i>Temas generadores y contexto sociocultural</i>	68
<i>Función estructural desde el cotilleo</i>	70
<i>Procesos de descodificación/codificación y dialogismo con el texto</i>	71
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES	73
BIBLIOGRAFÍA	76
ANEXOS	81
ANEXO 1. OBJETIVO Y ACCIONES DE INVESTIGACIÓN	81

	5
ANEXO 2. RUBRICA EVALUATIVA SECUENCIA DIDÁCTICA 1	83
	84
ANEXO 2. SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA FASE 1: LEO, INTERPRETO Y ESCRIBO	84
ANEXO 3. TALLER 1 PARA IDENTIFICAR LOS NIVELES DE LECTOESCRITURA Y ARGUMENTACIÓN.	85
ANEXO 4. SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA FASE 2: ¿QUÉ EL CHISME QUÉ?	86
ANEXO 5. DIARIO DE CAMPO 26 DE FEBRERO DEL 2025.	87
ANEXO 6. SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA FASE 3: DEL CHISME AL ENSAYO NARRATIVO.	88

Resumen

La presente investigación se desarrolló con las estudiantes del aula 1109 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, bajo el modelo de investigación acción y sustentada en un enfoque pedagógico dialógico. El objetivo principal fue el fortalecimiento de la literacidad de las estudiantes utilizando el cotilleo como herramienta didáctica para la producción de ensayos narrativos. El proceso investigativo se estructuró en cinco etapas, que abarcaron desde la identificación de problemas hasta el análisis de resultados y la elaboración de conclusiones. Los hallazgos permiten reconocer el cotilleo no solo como una práctica cotidiana, sino como una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de lectura y escritura en el aula.

Abstract

This research was carried out with the students 1109 at Liceo Femenino Mercedes Nariño School, using an action research model and grounded in a dialogic pedagogical approach. The main objective was to strengthen the students' literacy by using gossip as a didactic tool for the production of narrative essays. The research process was structured in stages, ranging from problem identification to data analysis and the development of conclusions. The finding highlights gossip not only as a daily social practice, but also as an effective didactic strategy to enhance reading and writing processes in the classroom.

Palabras clave.

Literacidad, lectoescritura, taller literario, ensayo narrativo, crítico, cotilleo.

Capítulo 1. Problema

Contextualización.

En el presente apartado se mostrarán brevemente las características de la localidad Rafael Uribe Uribe, el colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño y de las estudiantes del salón 909 de dicha institución, esto con el fin de comprender el entorno y contexto en que conviven las participantes.

Contexto Local

El colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño se encuentra ubicado en la localidad 18, Rafael Uribe Uribe, la cual colinda con la localidad 4 de San Cristóbal al oriente, con la localidad Antonio Nariño al norte, al sur con la localidad de Usme y al oeste con la localidad de Teusaquillo. De acuerdo con el libro *Diagnóstico local Rafael Uribe Uribe* de la Secretaría de Integración Social para el año 2022 la localidad contaba con una población de 386.696 habitantes, con una pobreza monetaria del 50% en el año 2021. El 24,5% de la población total de la localidad son jóvenes entre los 14 y 28 años, con un promedio de 351 embarazos entre los 10 y 19 años.

Contexto Institucional.

En lo que respecta a la institución, el Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño tiene una larga trayectoria en la educación desde su inauguración en 1916, contribuyendo en gran medida a la educación femenina de la localidad Rafael Uribe Uribe y sus alrededores. El proyecto educativo institucional (PEI), “liceísta crítica, reflexiva, autónoma, transformadora de contextos para la convivencia” junto a la misión de la institución, se encaminan hacia un enfoque social desde una pedagogía constructivista con el propósito de generar un perfil de mujeres analíticas y críticas con altos valores en pro de contribuir a la

sociedad transformando los contextos donde habitan. El Liceo Femenino Mercedes Nariño evidencia esta postura no solo en su PEI, sino también en las prácticas dentro del aula, ya que la institución brinda herramientas y espacios con el propósito de que las estudiantes progresen autónomamente en su educación sin desconocer cómo se pueda implementar en la sociedad, obteniendo así un desarrollo individual encaminado a la construcción social.

En cuanto a la visión, la institución se propone ser una institución de reconocimiento global por su educación con estudiantes competentes en distintas áreas del conocimiento, correlacionada con el programa de Bachillerato Internacional (IB), promovido por la secretaría de Educación Distrital (SED) y del que participa el colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. El Bachillerato Internacional (IB) promueve el interés del estudiantado por aprender y por desarrollar un pensamiento crítico desde una postura más globalizada. El IB tiene un marco curricular flexible para que los colegios adscritos adapten el modelo del IB a las necesidades, intereses y contextos de la comunidad en torno a la institución. En ese sentido, el IB se enlaza con el PEI del liceo Femenino Mercedes Nariño al promover el desarrollo crítico de las estudiantes y su rol social en la comunidad.

Caracterización de la Población.

En lo que respecta a la población, el aula 909 cuenta con 35 estudiantes entre los 13 y 15 años, para la recolección de datos de la población se utilizó el diario de campo y la encuesta. A partir de los diarios de campo se observó que las estudiantes son un grupo participativo y disciplinado lo que facilita en gran medida la labor de los docentes. Por otro lado, tanto los docentes como la institución brindan una moderada libertad a las estudiantes, lo que les genera un carácter responsable y autónomo en su actuar, esto se evidencia en la primera visita en la cual las estudiantes al estar en hora libre y con la docente ocupada en

otras labores académicas permanecieron dentro del aula realizando sus actividades correspondientes sin necesidad de una supervisión constante. La encuesta se realizó para conocer su posición frente a la lectura y la existencia de estímulos sociales hacia la práctica de la lectura. La encuesta contaba con 14 preguntas y fue respondida por 33 estudiantes.

En las respuestas de la pregunta 1 y 2 donde se les cuestionó sobre la importancia de la literatura, sus respuestas señalaron el progreso de su ortografía, su desarrollo como individuos, pero hacían mayor énfasis en el conocimiento cultural y social al que la literatura permite acceder por sus diversos mecanismos. Algo similar a Cerrillo (2016) cuando esté afirmar lo siguiente con respecto a la literatura:

es una vía privilegiada para acceder al conocimiento cultural y a interpretación de las diversas formas de vida del hombre (...) la literatura, como conjunto de historias, poemas, tradiciones, dramas, reflexiones, tragedias, pensamientos, relatos, comedias o leyendas, hace posible la representación de nuestra identidad cultural. (p. 24)

Según las respuestas de las preguntas de la 3 a la 9, se comprueba que el 84 % de las estudiantes le gusta leer y la mayoría dedica un promedio de 2 a 4 horas semanales y leían más de 3 textos literarios. Las respuestas de las preguntas 10 y 11, se logra evidenciar que el 66% de las estudiantes tienen un adulto mediador (Cerrillo 1996) que las conduce, motiva y brinda espacios de conversación sobre las lecturas. Las preguntas 12 y 13 evidencian que el 54 % de las estudiantes cuentan con bibliotecas públicas cerca de su residencia, pero el 48 % reconoce no haber asistido a una de ellas este año.

Cabe mencionar que este proyecto inició con una población de 35 estudiantes en el año 2023 y finalizó en el año 2025 con 30 estudiantes, este cambio en el número de participantes se dio debido a modificaciones hechas por la institución educativa en la

asignación de estudiantes por curso, con el fin, de mejorar las condiciones de aprendizaje de las estudiantes con base al programa IB. Este cambio en la organización de los grupos llevó a que el curso 1109 quedará conformado únicamente por nueve estudiantes, motivo por el cual, en asignaturas como lenguaje y literatura, se decidió unificarlo con el grupo 1108, alcanzando un total de 30 estudiantes en el aula. En consecuencia, el desarrollo de este proyecto contó con la participación conjunta de ambos grupos; no obstante, dicha integración se produjo cuando la investigación ya se encontraba en marcha, razón por la cual en la primera fase no fue posible incluir a las estudiantes de 1108.

Delimitación y formulación del Problema.

Durante una de las sesiones de observación, la docente a cargo solicitó la creación de un ensayo comparativo entre el análisis de una reseña sobre el libro *El Olvido Que Seremos* (Faciolince, 2006) y dos fotografías de la exposición *El Testigo* de Jesús Abad Colorado. Con base en dicha actividad, se evidenció cómo las estudiantes poseían falencias con la creación de ensayos en aspectos como estructura y argumentación. En algunos casos, las estudiantes solo describieron las imágenes o realizaron un resumen no de la reseña sino del libro, a su vez, la mayoría de las estudiantes pasaron por alto la estructura del ensayo, mostrando casos en los que la conclusión o los argumentos eran nulos.

Lomas (2023) señala que la educación literaria debe aportar a una educación ética de los textos, la cual, promueve el reconocimiento y la comprensión del mundo a través de un ojo crítico del lector. Dicha capacidad crítica frente a los textos permite al ensayista recrear argumentos sólidos con relación al texto base de su ensayo, pero la actividad por parte de la docente demostró que las estudiantes poseían problemas para hacer argumentos contundentes y por ende conclusiones sólidas.

Para evidenciar la capacidad lectora de las participantes se realizó una prueba diagnóstica de 9 preguntas (3 de opción múltiple y las restantes eran preguntas abiertas), de las cuales 3 se diseñan para valorar la lectura literal, otras 3 para la lectura inferencial y las últimas 3 preguntas para la lectura crítica. En esta prueba participaron 32 estudiantes y estaba basada en la lectura del cuento *Continuidad de los Parques* de Julio Cortázar. La prueba evidenció que a las estudiantes se les dificulta realizar una lectura crítica del cuento, a su vez, se ve una dificultad leve en la lectura inferencial, mientras que en las preguntas literales las respuestas erradas fueron mínimas. Para ejemplificar esto se usarán los resultados de las preguntas N.º 2 (lectura literal), N.º 5 (lectura inferencial) y N.º 8 (lectura crítica).

En el caso de la pregunta 2, el 90,6 % de las estudiantes respondieron correctamente. Por otro lado, en la pregunta 5, el 68,8% de ellas respondió adecuadamente con la opción C. Mientras que en la pregunta 7, el 50% de las estudiantes no respondió o afirmaron que no existía relación entre el cuento y el título, tan solo 2 estudiantes plantearon una relación afirmando que la palabra continuidad invita al lector a ser él quien terminará la historia y, que las palabras *parque* y *bosque* se relacionan con la capacidad del lector de sumergirse en la historia y perderse en ella.

Ahora bien, teniendo en cuenta las dificultades de lectura e interpretación textual que presentaron las alumnas en las dos actividades mencionadas anteriormente, se optó por formular una propuesta que enlace los dos géneros: el ensayo y la narrativa. Para ello, se usó como estrategia didáctica el cotilleo, debido a que consiste en una práctica cotidiana que irrumpe en distintos círculos sociales. Es debido a esto, que nace la siguiente pregunta

de investigación, ¿Cómo fortalecer la literacidad a partir de la creación de ensayos narrativos basados en el cotilleo con las estudiantes del salón 1109 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño?

Objetivo.

Fortalecer la literacidad a partir de la creación de ensayos narrativos basados en el cotilleo.

Objetivos específicos.

Para conseguir el cumplimiento del objetivo general es necesario trazar una serie de objetivos específicos que, a su vez, irán dándole respuesta a la pregunta de investigación. Estos son los objetivos específicos de la investigación.

1. Identificar los niveles de lectoescritura en las estudiantes.
2. Implementar el cotilleo como estrategia narrativo-argumentativa a partir de distintos medios narrativos.
3. Componer ensayos narrativos a partir de cotilleos.
4. Evaluar el impacto de la literacidad en los ensayos narrativos.

Justificación.

Desde su primera participación en las pruebas PISA, Colombia ha experimentado un progreso en sus resultados, sin embargo, las Pruebas del 2022 resaltan por una disminución de sus puntajes en las tres competencias — lectura, matemática y ciencia— (ICFES, 2024). En el caso de la competencia de lectura, Colombia disminuyó 3 puntos en relación con sus resultados en 2018. En esta competencia, el 51% de los estudiantes colombianos estuvieron por debajo del nivel 2 del marco referencial de la OCDE. Este nivel representa habilidades lectoras bases, centradas en la comprensión literal y la

correlación entre los elementos de la pregunta y el texto (ICFES, 2024, p. 36). Tan solo el 1% de los participantes colombianos consiguió estar entre los niveles 5 y 6, que representan una lectura crítica, reflexiva y compleja.

Estos resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes colombianos no logran llegar a una lectura inferencial y mucho menos a una lectura crítica, ubicando a la nación en una posición desfavorable en relación con otros países que poseen mejores índices en el desarrollo de la competencia lectora. No obstante, los resultados de Colombia estuvieron por encima de la media de Latinoamérica y, cabe también señalar, que estas pruebas se realizaron luego de la pandemia, un periodo que demostró la falta de preparación estructural del sistema educativo colombiano frente a la educación virtual.

Por otro lado, en lo que respecta a las pruebas nacionales, en 2019 los colegios oficiales de la capital obtuvieron un puntaje promedio de 54,4 sobre 100 en la competencia de lectura crítica, frente a los 59.5 alcanzado por los colegios privados. En particular, en la localidad de Rafael Uribe Uribe, los mejores resultados se registraron en los colegios en concesión (56 puntos), mientras los colegios públicos poseían un 53,7. Asimismo, la mayoría de los estudiantes de esta localidad se ubican en el nivel 3 de desempeño, es decir, “que logran interpretar información de textos al inferir contenidos implícitos, reconocer estructuras, estrategias discursivas y juicios valorativos” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2020, p. 58). Si bien Bogotá presenta un desempeño superior al promedio nacional, persiste una brecha significativa entre las instituciones educativas públicas y privadas, especialmente en el desarrollo de habilidades lectoras de orden superior.

A nivel institucional, el diagnóstico realizado con las estudiantes del grado 1109 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, mediante pruebas y observación directa, evidenció

debilidades relevantes en lectura y escritura, especialmente en lo que refiere a la producción de textos argumentativos. Este hallazgo pone de manifiesto un incumplimiento del sexto Derecho Básico de Aprendizaje (DBA) del Ministerio de Educación Nacional (2016), el cual establece que el estudiante debe ser capaz de “comprender diversos tipos de texto, asumiendo una actitud crítica y argumentando sus puntos de vista frente a lo leído” (p. 46). Por tanto, se identificó la necesidad de intervenir pedagógicamente, atendiendo a las necesidades del grupo.

Durante el periodo de observación inicial, se reconoció que el cotilleo o chismorreo constituye una práctica comunicativa frecuente tanto entre las estudiantes como en los distintos círculos sociales, práctica a través de la cual se comparte información, se formulan juicios, se narran acontecimientos y se legitiman o cuestionan comportamientos sociales. Esta práctica, aunque tradicionalmente subvalorada en contextos escolares, fue resignificada en esta investigación como un recurso pedagógico con alto potencial para activar procesos de literacidad crítica. Desde una óptica dialógica el cotilleo posibilita el encuentro entre diversas voces y versiones de un hecho, propiciando el juicio, la valoración y el posicionamiento subjetivo, acciones fundamentales en la formación de lectores y escritores críticos.

Autores como Eggins y Slade (1997) y Rodríguez (2018) han demostrado que el cotilleo, lejos de ser un acto trivial, cumple funciones normativas y cohesionadoras, al servir como mecanismo de regulación social mediante la circulación de juicios morales sobre acciones individuales. Esta dimensión ética y sociocultural del cotilleo se convierte, en el aula, en un punto de partida para la elaboración de discursos más complejos, articulando elementos narrativos y argumentativos. Así, su implementación en el ámbito

escolar permite tender puentes entre la experiencia cotidiana y el conocimiento formal, entre la voz popular y la académica, favoreciendo procesos de relectura crítica del entorno de las estudiantes.

En este marco, el modelo pedagógico dialógico se presenta no solo como una alternativa didáctica, sino como una necesidad ética y política. Desde la perspectiva de Freire (2005) y desarrollos posteriores como los de Ferrada y Flecha (2008), la educación es una práctica transformadora que se construye a través de la interacción entre sujetos reconociendo sus voces, saberes y contextos. El aula, entonces, no se concibe como un espacio de transmisión vertical, sino como un escenario de diálogo horizontal en el que se fomenta la problematización colectiva de la realidad. Este enfoque permite reconfigurar tanto el rol del docente, ahora mediador y facilitador, como el del estudiante, quien asume una posición activa como sujeto capaz de interpretar, argumentar y transformar su mundo.

Desde dicho modelo pedagógico, el uso del cotilleo se alinea con una concepción de la literacidad como práctica social situada (Barton & Hamilton, s.f; Cassany, 2023), en la que leer y escribir no son actividades aisladas, sino formas de intervención de la realidad. En tanto relato oral o escrito, el cotilleo permite que las estudiantes narren hechos significativos de su entorno, los valoren críticamente y construyan sentidos colectivos en diálogo con sus pares. La escritura de ensayos narrativos — generó propuesto para esta intervención — posibilita precisamente esta articulación: tomar una postura personal frente a un hecho narrado y respaldarla con argumentos a partir de una experiencia personal.

En consecuencia, esta investigación se plantea como una estrategia de intervención que, apoyada en un modelo pedagógico, busca fortalecer la literacidad crítica en un contexto específico, integrando las prácticas discursivas del estudiantado. La propuesta no

solo responde a un vacío detectado en el desarrollo de habilidades lectoras y argumentativas, sino que, desde un enfoque pedagógico dialógico, reconoce en el lenguaje no sólo como un objeto de estudio, sino como una herramienta de transformación.

Capítulo 2. Marco conceptual

En el presente capítulo se mostrarán como antecedentes otras investigaciones realizadas en búsqueda del desarrollo de la literacidad. Además, se presentará el marco conceptual con base a las categorías de esta investigación.

Antecedentes

Luego de una revisión bibliografía de antecedentes, compuesta por 11 investigaciones halladas en los distintos repositorios a nivel nacional e internacional - 4 internacionales y 7 nacionales -, se reconocen dos tendencias en el estudio de la literacidad, la primera se limita a su observación y análisis, mientras la segunda acude a acciones puestas en práctica para su mejoramiento. Por lo tanto, y teniendo en cuenta la finalidad de esta investigación, se organizaron los trabajos en dichas categorías, dándole prioridad al segundo grupo para identificar qué estrategias se han implementado y los resultados que han generado. La primera categoría se encuentra conformada por 4 investigaciones, 3 internacionales y una nacional, mientras la segunda se compone de 7 investigaciones, de las cuales una es internacional.

La Literacidad Desde La Observación

En lo que respecta al primer grupo, es decir, aquellas investigaciones que se encargaron de hacer una observación de la literacidad y su enseñanza, se hallan los trabajos de Morales & Esteves (2024); Marín (2018); Buitrago, Naranjo, Cifuentes & Moreno (2023) y; Susperreguy, Strasser, Lissi & Mendive (2007). Las investigaciones acuden a conclusiones similares señalando la importancia de realizar prácticas dinámicas, el uso de imágenes como forma de comunicación y la comprensión del contexto de los estudiantes.

Morales et al. (2024) señalan entre sus conclusiones la importancia de realizar prácticas pedagógicas activas que incentiven a la participación de los estudiantes, desarrollando sus habilidades de lectoescritura, para ello, entre las conclusiones de Buitrago et al. (2023) encontramos que, lecturas en voz alta, exposiciones, compartir y debatir sobre las respuestas de consultas, son algunas actividades que promueven la participación de los estudiantes motivando el dinamismo dentro del aula. Así mismo, y, teniendo en cuenta la opinión de los estudiantes, Marín (2018) señala el uso de redes sociales como posibles herramientas educativas que pueden generar una dinámica positiva en la clase.

Por otro lado, Marín (2018) manifiesta que el trabajo de la literacidad también debe de tener en cuenta el uso de imágenes como otra forma de comunicación, carácter que se ve reforzado por Buitrago et al. (2023) quienes evidenciaron cómo funcionan las imágenes como material de apoyo en la lectura y aprendizaje en el área de biología.

Por otro lado, Morales et al. (2024) nuevamente hace un valioso apunte acerca de la literacidad al ponerla en relación con el contexto y los intereses del estudiantado, puesto que, ello contribuye a una mayor afinidad y acercamiento por parte del aprendiz hacia las prácticas de literacidad. Esto se refuerza con Marín (2018) quien pone en consideración las prácticas cotidianas de los estudiantes haciendo hincapié en el uso de las nuevas tecnologías, las cuales, como se mencionó anteriormente, pueden ser usadas como herramientas de pedagogía. Por último, Susperreguy et al. (2007) contribuye con la importancia de poner en consideración el contexto del alumno, al señalar, entre sus conclusiones, la importancia que tiene la familia a la hora de inducirlo a estas prácticas no sólo con fines escolares, sino también por gusto, generando un acercamiento más intencional del estudiante hacia la literacidad.

Prácticas Pedagógicas Para El Mejoramiento De La Literacidad

Ahora bien, entre los trabajos que se enfocaron en crear espacios pedagógicos para el desarrollo de la literacidad encontramos en el marco nacional a Barbosa (2018), Zárate y Moreno (2023), Móreles (2022), Cárdenas (2022), Pachón (2023) y, Segovia de Ortiz, Salazar y Eraso (2013); en el caso de los trabajos internacionales tenemos a Izquierdo (2019).

Entre las similitudes halladas en estos trabajos, Zarate y Moreno (2023) y Segovia de Ortiz et al. (2013) hacen alusión al uso de la intertextualidad como herramienta pedagógica que promueve el aprendizaje. Zarate y Moreno (2023) en las conclusiones afirman cómo evidenciaron, durante la observación de la clase de literatura colombiana, que la intertextualidad realizada por el docente al momento de crear relaciones entre contextos históricos, autores y poemas, consiguió no solo enriquecer el bagaje cultural de los estudiantes sino también, asegurar un aprendizaje para los mismos. Por otro lado, en el caso de Segovia de Ortiz et al. (2013), las investigadoras en su propuesta pedagógica *El Chisme Como Noticia, La Noticia Como Chisme*, partieron de los distintos cotilleos que circulaban entre las comunidades para crear artículos de opinión que se agruparon en un noticiero. Es decir, que esta actividad promovió una intertextualidad creada por parte de los mismos estudiantes, quienes con base en una narrativa oral realizaron un texto argumentativo, forjando a su vez, una actitud crítica frente a los rumores de la comunidad.

Otra herramienta pedagógica a la que acudieron varios de estos trabajos fue el uso de textos narrativos. De las siete investigaciones que propendieron mejorar la literacidad, Morales (2022) y Pachón (2023) manejaron el comic, Cárdenas (2022) la novela gráfica y Segovia de Ortiz et al. (2013) la narración oral. Entre los resultados y conclusiones de estas

cuatro investigaciones encontramos que los estudiantes desarrollaron un carácter crítico en relación con su comunidad y consigo mismos. En el caso de Pachón (2023) los alumnos comprendieron el conflicto armado en Colombia e indagaron actitudes, razones y consecuencias, generando una postura propia frente a la violencia armada en el país. En el caso de los estudiantes de Cárdenas (2022), a través de la lectura de la novela gráfica, lograron identificarse con el personaje y crear relaciones entre situaciones y su sentir, lo cual, generó un carácter crítico consigo mismas y sus emociones. Por último, Segovia de Ortiz et al. (2013), al partir de chismes y convertirlos en artículos de opinión, contribuyó a que los estudiantes comprendieran mucho mejor la influencia de estos comentarios en las personas y, a su vez, darles una voz más razonable frente a los hechos que se mencionan en los chismes. Cabe aclarar, que esto no implica que, exclusivamente, la narración desarrolle la capacidad crítica del estudiantado, pero sí la promueve al generar un acercamiento a los personajes y permitir al lector comprender cómo piensan otros.

En el ámbito del marco teórico de las investigaciones sobre literacidad crítica, el profesor Daniel Cassany se erige como un referente fundamental. Su obra ha sido citada por diversos autores, incluyendo a Barbosa (2018), Morales (2022) y Pachón (2023), quienes abordan el concepto de literacidad crítica desde su perspectiva. Estas investigaciones coinciden en que la lectura debe ser entendida como una práctica social que no solo involucra al lector en su interacción directa con el texto, sino que también está influenciada por su contexto social.

Aunque los tres estudios se sustentan en las aportaciones teóricas de Cassany, cada uno ofrece contribuciones únicas. En particular, Barbosa (2018) enfatiza los tres niveles de lectura —literal, inferencial y crítico— que Cassany (2006) redefine a partir de los

planteamientos de Gray (1960). Además, Barbosa (2018) recurre a las ideas de Cassany y Castella (2010) para perfilar las características de un lector crítico; sin embargo, se argumenta que esta conceptualización no se desarrolla adecuadamente, ya que se limita a presentar conclusiones sin profundizar en los fundamentos que las sustentan. Por su parte, Morales (2022) cita a Cassany (2010) para diferenciar entre pensamiento crítico, lectura y literacidad crítica, estableciendo que las dos primeras son consecuencia de la implementación de la última. Finalmente, Pachón (2023) utiliza las contribuciones de Cassany y Castella (2010) para identificar los factores que afectan el desarrollo de la literacidad crítica, tales como aspectos tradicionales o filológicos, interpretativos o psicológicos, y críticos. Esta revisión sugiere la necesidad de un análisis más exhaustivo sobre cómo estos enfoques interactúan y se complementan en la construcción del concepto de literacidad crítica dentro del contexto educativo contemporáneo.

A su vez, se debe resaltar que, de las investigaciones aquí recopiladas, aquellas desarrollados por parte de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, es decir, Barbosa (2018), Cárdenas (2022) y Pachón (2023), evidencian de forma clara los procesos pedagógicos realizados para promover la literacidad de su población de estudio. Las tres investigaciones parten de un esquema de tres fases o módulos, en el que cada una va ligada al desarrollo de un objetivo específico y, a su vez, en conjunto, las tres fases llevan a la población hacia el cumplimiento del objetivo general. Este esquema evidencia una cohesión en el trabajo de campo investigativo.

Durante la revisión de diversos repositorios de investigación, se constató que el uso del chisme como herramienta pedagógica es prácticamente inexistente, salvo por el trabajo de Segovia de Ortiz et al. (2013), el cual tiene más de una década en relación con el

presente estudio. Esta investigación se caracteriza por la implementación de 16 estrategias pedagógicas a lo largo de un año en tres instituciones educativas, con el objetivo de evaluar las estrategias más significativas para modificar los factores que obstaculizan el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la lectoescritura.

En contraste, en términos teóricos, entre la investigación de Segovia de Ortiz et al. (2013) y la presente, la primera no especifica con claridad las variables que fundamentan su investigación; sin embargo, parece basarse en conceptos como lectoescritura, ecocrítica y pensamiento crítico. Para ello, recurre a las obras de Freire en relación con la lectoescritura, Holahan (2001) para la ecocrítica y Paz (2007) para sustentar el pensamiento crítico desde la argumentación. Por otro lado, la presente investigación opta por considerar la literacidad como una variable clave, ya que incorpora las dimensiones abordadas por Segovia de Ortiz et al. (2013) y reconoce la importancia del contexto del sujeto, así como la influencia del entorno en el desarrollo de la capacidad crítica. Esta elección permite incluir variables adicionales como el chisme y los ensayos narrativos. En resumen, el presente estudio no sólo aborda un mayor número de variables, sino que también contribuye a la exploración de conceptos poco investigados en pedagogía, tales como el cotilleo y el ensayo narrativo. Por otro lado, esta investigación se distingue del estudio de Segovia de Ortiz et al. (2013) al centrarse en una única estrategia pedagógica destinada a promover la literacidad. Esta aproximación permite una implementación más efectiva del uso del chisme como herramienta pedagógica y facilita una comprensión más clara de los resultados obtenidos.

La presente investigación aporta al campo de los estudios sobre literacidad al proponer el cotilleo como recurso didáctico, demostrando que, desde un modelo dialógico, es posible transformar prácticas narrativas cotidianas en prácticas académicas orientadas al

desarrollo de la lectoescritura. Este enfoque adquiere especial relevancia en una población que, pese a estar inscrita en un modelo pedagógico constructivista y en el marco del Bachillerato Internacional, evidencia limitaciones en la producción de textos narrativos-argumentativos. Así, la investigación no solo amplía el cuerpo de estudios sobre la literacidad, sino que resalta la necesidad de reconocer el contexto sociocultural del estudiantado no únicamente como fuente de información, sino como un espacio que provee recursos didácticos. En este sentido, el docente, en su rol de mediador, puede integrar dichas prácticas en el aula y convertirlas en oportunidades de aprendizaje dialógico que fomenten la problematización y la reflexión crítica sobre la realidad cotidiana.

Como conclusión, el análisis del archivo recopilado no solo contribuye a la adaptación de un marco conceptual que sirva como fundamento para el desarrollo del presente estudio, sino que también resalta aspectos relevantes a considerar en la ejecución pedagógica. Los trabajos revisados evidencian la importancia del uso de imágenes y otros materiales didácticos que facilitan la comprensión de los temas por parte de las estudiantes. Asimismo, se destaca la importancia de integrar el contexto sociocultural de los alumnos, especialmente en relación con el uso del chisme, un acto verbal que posee una significativa connotación sociocultural y, que, a su vez, permite el desarrollo de una intertextualidad dentro de los contextos de las estudiantes. Desde una perspectiva pedagógica, se infiere que el docente debe actuar como mediador entre la lectura y el estudiante, fomentando el interés en la participación en clase. Esto no solo promueve un mayor dinamismo en el aula, sino que también estimula el interés por la lectura. Es fundamental cultivar un interés literario que se traduzca en autonomía y capacidad crítica en los estudiantes al momento de seleccionar lo que leen, cómo lo leen y qué inferencias pueden extraer de sus lecturas.

Marco conceptual

En este segundo apartado el marco conceptual se profundiza en los términos clave que le dan forma a la propuesta de investigación, la competencia literaria, la heurística, el chismorreo y, por último, el ensayo narrativo. Además, se tomarán otras perspectivas que ayudarán a entender las posturas de las que parte esta investigación.

Literacidad

Desde el siglo XIX la enseñanza de la literatura se había establecido como un saber que debía ser impartido en las aulas con la intención de inculcar en los alumnos los conocimientos fundamentales sobre textos literarios, desde un enfoque que consistía en la posesión de un capital histórico, reconociendo la literatura como un patrimonio. Bajo esa premisa, la historiografía literaria tomó participación en la enseñanza de la literatura, señalando aquellas obras célebres con el fin de generar un bagaje cultural que debía ser obligatorias (Colomer, 1996). Esta práctica promovió la memorización de autores, fechas y obras, además de limitar la escritura en comentarios de dichas obras. Sin embargo, como lo menciona Colomer (1996) la literatura es una representación social por lo que su enseñanza es susceptible a los cambios sociales y culturales. Por lo tanto, a mediados de los años 70 la postura frente a la educación literaria fue tomando otros intereses lo que le dio paso al desarrollo de la literacidad. Para comprender este nuevo estudio de la enseñanza de lectoescritura, este marco conceptual abarcará los aportes de Cassany (2006, 2010), Hamilton (2004), Ferreiro (1979, 2007), Cerrillo (2016) y los Lineamientos Curriculares de lengua castellana (1998).

En sus orígenes el concepto de literacidad ha recibido múltiples denominaciones — escrituralidad, alfabetismo, literacia, entre otros — que fueron cuestionadas por distintos

expertos al considerar que restringen o marginaban ciertas prácticas sociales del lenguaje. En la actualidad, el término literacidad se ha consolidado como la categoría que integra y supera dichas nociones, al recoger de manera más amplia las perspectivas teóricas que los anteriores trataron de abarcar.

hablar de literacidad refiere, a grandes rasgos, a las prácticas de lectoescritura, la postura de la persona frente a las mismas y la influencia del contexto sociocultural de la persona; no obstante, esta definición sería limitada en sí misma. Cassany (2010) afirma que va más allá de los actos como caligrafía, ortografía, relación grafema-fonema. La literacidad, en palabras de Cassany (2010), implica saber buscar información y poder evaluarla. Para que la persona pueda hacer esas búsquedas de información y sus valoraciones, debe poseer un dominio del código alfabético, la capacidad de producción de textos, el conocimiento de los distintos géneros discursivos, los roles del lector y escritor, el conocimiento que circula en el texto en base a la comunidad, los valores y actitudes con relación al uso social del texto entre otros aspectos (Cassany y Castella, 2010). En resumen, se puede señalar que la literacidad se sostiene de tres pilares, la lectoescritura, el pensamiento crítico y los contextos socioculturales.

La Lectoescritura.

En *Los Sistemas De Escritura En El Desarrollo Del Niño*, Ferreiro (1976) hace una breve exploración por los distintos modelos que han observado la adquisición del lenguaje en niños, pasando por un modelo asociacionista, uno contemporáneo y el propuesto por Chomsky. Ferreiro indica que, en oposición al modelo asociacionista, el contemporáneo no percibe el aprendizaje del niño a partir de la imitación, sino como un proceso en el que el

niño trata de comprender la naturaleza del lenguaje y lo recrea por su propia cuenta a partir de la información que lo rodea.

Este rechazo a la idea de la imitación, por parte de Ferreiro (2006), no se queda en la adquisición del lenguaje sino también en su uso. Para la autora, la escritura no es una imitación o transcripción de la oralidad, sino otro sistema del lenguaje. Del mismo modo, Smith (1971) sostiene que la escritura es una forma paralela del habla, de igual manera que la lectura es una descodificación paralela de escuchar. Asimismo, *Los Lineamientos Curriculares* señalan que escribir va más allá de la codificación de las reglas lingüísticas, y que compete todo un proceso social e individual, escribir es producir el mundo (p. 27), puesto que, configura un mundo basado en un contexto sociocultural, unos saberes, intereses y competencias del autor.

En lo que respecta a la lectura, Ferreiro se apoya en Goodman (1977), para señalar que esta habilidad no consiste en descifrar sino en un proceso de interpretación. Cerrillo (2016) toma una postura similar al afirmar que “leer no es sólo el acto de descifrar unos códigos escritos; leer, es más: es comprender, interpretar, enjuiciar, evocar, asociar, deducir, analizar” (2016, p. 46), A partir de esta afirmación, es posible entender la lectura como un proceso dialógico, en la medida en que implica una interacción entre los conocimientos previos, valores e ideologías del lector y los nuevos significados propuestos por el texto, este diálogo interno permite al lector construir nuevas interpretaciones, hipótesis y valoraciones. Sin embargo, dicha interacción no ocurre en abstracto, la lectura es una práctica situada, ya que el sentido construido depende de la situación en la que se produce el acto de leer, es decir, del contexto sociocultural del lector, como lo señalan Cassany y Castella (2010).

Por otro lado, Ferreiro (1976) acude nuevamente a Smith (1975) para indicar que la lectura requiere de información visual e información no visual, el primero refiere a los grafemas, mientras el segundo hace referencia a los conocimientos del lector, sobre la lingüística, el tema a leer, incluso del material en que está leyendo y de la situación por la que lee. Algo similar es propuesto por Hamilton (2010) en *The Social Context of Literacy*, pero enfocado en la literacidad. Allí, la autora propone que la práctica está vinculada a lo cognitivo, todo lo que implica el reconocimiento del fonema-grafema y las características de un texto; y a la práctica social, una examinación general del contexto en el que es utilizado.

En el caso de los *Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana* (1998), estos toman una postura similar a los anteriores autores, pues, aunque afirman que la lectura es un proceso de decodificación de un código, también reiteran que es un proceso de interacción entre el individuo portador de conocimientos socioculturales y el texto, en donde se evidencian intereses, deseos, gustos, perspectivas culturales, políticas e ideológicas. Es decir, el acto de leer va más allá de una decodificación, es un proceso complejo que posee características de una práctica semiótico cultural.

Por otro lado, es pertinente señalar que el significado de la palabra – ya sea grafema y fonema – puede ser tratado como un punto en el que convergen las formas del lenguaje, convirtiéndose en un intermediario entre la oralidad y la escritura, pero también entre la lectura y la escucha (Smith, 1971, citado por Ferreiro, 1979).

El Lector Crítico En La Literacidad.

El lector crítico debe contar con ciertas características que le permitan tener un mejor diálogo con el discurso, es necesario que desarrolle ciertas habilidades y actitudes,

debe buscar una visión general al poner en contraste lo que entiende, lo que cree que el escritor/locutor quiere decir y lo que otros van a decir cuando sean expuestos al discurso (Cassany y Castella, 2010). Por otro lado, un lector crítico, como lo señala Cassany, debe ser capaz de juzgar y decidir ante un problema – crisis – con criterio y discernimiento” (p. 365, 2010). Finalmente, también debe tener la capacidad de situar el discurso en un contexto sociocultural, reconocer y participar en las prácticas discursivas, además de calcular los efectos del discurso tanto en la comunidad como en el individuo (Cassany y Castella, 2010).

El Contexto Sociocultural.

Este aspecto social de la literacidad es señalado por Hamilton y Barton (s.f), al afirmar que “como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal.” (p. 1), ello implica que, la literacidad no es una práctica exclusivamente del individuo, sino que, por el contrario, compete al campo sociocultural.

Cassany (2023) en su conferencia para *Portal Educativo Red Académica*, advierte que el discurso o texto, implícitamente, lleva impreso en sí mismo unas ideologías adjudicadas por su autor y no es solo un mensaje. Sin embargo, el discurso al ser puesto en juego en ciertos espacios hace parte de los eventos letrados, los cuales son actividades donde la literacidad cumple un papel (Hamilton y Barton, 2004, p. 16) y allí, el discurso nuevamente evidencia un rol sociocultural, es decir, el discurso es una evidencia de las prácticas socioculturales tanto de su autor como del entorno donde es usado.

El Rol Del Docente.

Para el desarrollo de la literacidad el docente pasa a tener un rol bastante importante como adulto mediador, en su conferencia con el *Portal Educativo Red Académico*, Cassany (2023), citando a Judith Kalman, declara que para que exista un aprendizaje propicio en la literacidad, es necesario contar con cuatro caracteres: disponibilidad, hace referencia a materiales como libros, celulares, revistas y demás, los cuales ayudaran al desarrollo de la literacidad; acceso, que se refiere al acceso del material por parte del aprendiz; participación, hace referencia al adulto mediador; y apropiación, es decir, una razón para que lo aprendido sea utilizado en la vida diaria.

La figura del mediador es “el puente entre el libro y esos primeros lectores, que propicia y facilita el diálogo entre ambos” (Cerrillo, 2002, p. 33), aunque, es el lector quien decide que lee y que no, el mediador cumple con ayudarlo desde su experiencia, no como un instructor sino como un guía. El mediador le da las bases y orientaciones al lector, lo guía entre las lecturas obligatorias por el ámbito académico y las que son de goce. Algunas de las funciones que debe cumplir, según Cerrillo (2002), son: 1. Crear y fomentar hábitos lectores estables, 2. Ayudar a leer por leer, 3. Orientar la lectura extraescolar, 4. Coordinar y facilitar la selección de lecturas y 5. Preparar, desarrollar y evaluar animaciones hacia la lectura.

Heurístico

En la antigüedad el término heurístico consistía en una disciplina que investigaba las formas para hallar o inventar las posibles soluciones a algún problema, por lo que se le adjudicó la definición de descubrir o inventar. Dicha disciplina pendula entre otras disciplinas como la lógica, la filosofía y la psicología, aunque también ha sido puesta en

juego con la educación, la investigación, la lingüística, entre otras. Por ejemplo, para Menna (2013) [desde la investigación] la “heurística es todo elemento que ayuda al investigador en la tarea de resolver problemas –ya sean éstos los de construir una hipótesis o los de evaluar las diferentes etapas de construcción de una hipótesis” (p. 69).

Sin embargo, este proyecto se vale de los planteamientos de la heurística desde las funciones comunicativas del lenguaje propuestas por Halliday (1978). El lingüista, en *El Lenguaje Como Semiótica Social*, propone que este posee 7 funciones, las cuales son:

1. Instrumental (“quiero”): para satisfacer necesidades materiales.
2. Reguladora (“haz lo que te digo”): para regular el comportamiento de los demás.
3. Interactiva (“yo y tú”): para involucrar a otras personas.
4. Personal (“aquí estoy”): para identificar y manifestar el yo.
5. Heurístico (“dime porque”): para explorar el mundo interior y exterior.
6. Imaginativa (“finjamos”): para crear un mundo propio.
7. Informativo (“tengo algo que decirte”): para comunicar nuevos informes.

En este caso, la heurística se refiere a la función del lenguaje para investigar y conocer el mundo, la realidad de la persona. De modo que, esta función brindada por Halliday (1978) evidencia que el lenguaje funge no solo como herramienta de transmisión de información sino también como herramienta para indagar, explorar e investigar.

La Heurística Desde El Arte De Probar.

Arnau (2008) en *El arte de probar* señala como el vitandin¹ debate no desde la certeza sino desde la duda, una duda que arrastra a la persona a cuestionar y no dar todo por hecho. Los vitandinos se caracterizaban por participar en debates donde su intención no era defender una postura con relación a un tema, sino simplemente cuestionar los argumentos del otro, para comprobar su validez y así lograr hallar la verdad o las falacias en sus argumentos.

Ahora bien, desarrollar la competencia heurística desde el lenguaje implica reconocer que “las palabras son un recurso indispensable para indagar y escrutar esa realidad que velan” (Arnau, 2008, p. 30). Es a través del lenguaje y sus distintos mecanismos, que el individuo con deseo de explorar la heurística logra cuestionar, pensar, suponer y posteriormente afirmar o negar una premisa acerca de su mundo. A su vez, Arnau (2008) infiere que es imprescindible la palabra para crear pensamientos, pues es por medio del lenguaje que el individuo consigue esbozar y escudriñar más sus ideas acerca de su mundo interno y externo, esto a partir de la función heurística que tiene el lenguaje.

En resumen, el lenguaje facilita el desarrollo de una competencia heurística, ya que su función homónima permite investigar cómo funciona el mundo. Sin embargo, para fomentar esta competencia a través del lenguaje, se recomienda que el participante adopte una postura similar a la del vitandinos, cuestionando los argumentos más que las ideas que la sociedad les presenta.

¹ El vitandin fue una corriente filosófica de la India caracterizada por su postura irónica y su *argumentación negativa*.

Cotilleo

A lo largo de la historia, la percepción y definición del cotilleo han experimentado un notable cambio, reflejando transformaciones significativas tanto en su función como en su impacto social. Los primeros estudios sobre el tema, como los de Jones (1980) y Coates (1988), describen esta práctica como conversaciones íntimas entre mujeres centradas en asuntos personales. Esta perspectiva inicial se transformó con el tiempo y, actualmente, la Real Academia Española (RAE) define el cotilleo como el acto de hablar con indiscreción o malicia sobre alguien o sus asuntos, lo que subraya un cambio en la forma en que se concibe su utilidad y relevancia en el tejido social.

Sin embargo, ha habido definiciones e investigaciones que ahondaron desde otros enfoques. Por ejemplo, desde una perspectiva antropológica, Radin (1928) ubicó el origen del cotilleo en las primeras sociedades tribales, señalando su papel en la formación de jerarquías sociales. Por su parte, Harari (2014) destaca la relevancia histórica del cotilleo, al atribuirle un papel fundamental en la evolución social del *Homo sapiens*. Según el autor, a diferencia de otras especies, los humanos no sólo mostraron interés por el entorno físico (como la localización de agua o depredadores), sino también por las dinámicas internas de su comunidad, tales como la identificación de aliados y enemigos.

Harari (2014) argumenta que el cotilleo refuerza la cohesión grupal al proporcionar información valiosa que facilita la cooperación y, en última instancia, garantiza la supervivencia colectiva. Esta idea es respaldada por Gluckman (1963), quien subraya que el chismorreo ayuda a mantener la unidad, la moral y los valores del grupo, al mismo tiempo que regula los subgrupos y la selección de líderes. Además, el cotilleo actúa como un

mecanismo delimitador: solo aquellos reconocidos como miembros de un grupo pueden participar en estas conversaciones.

El antropólogo advierte que existen tres grupos practicantes del chismorreo y las cualidades que el aspirante debe cumplir para ser miembro. En el primer grupo sus miembros pertenecen a un mismo campo y manejan un lenguaje específico por lo que el individuo no solo debe pertenecer a ese campo sino también saber manejar dicho lenguaje. El segundo grupo es el generacional, la membresía es heredada por lo que comparten un pasado, aquí el chisme puede atacar el pasado y la historia del individuo, sin embargo, para el aspirante será difícil ser miembro ya que no cuenta con un pasado que lo respalde. El tercer grupo son minorías impuestas, este grupo posee una exclusividad, son grupos marginados que conforman su propia unidad, por lo tanto, el aspirante debió ser excluido de la sociedad o demostrar que pertenece a una minoría.

Para Gluckman (1963), el chismorreo no radica simplemente en un acto indiscriminado o malicioso como lo define la RAE, sino todo lo contrario, es un acto de confianza, unidad y es muestra de una gran relación entre miembros. El antropólogo señala que, primero, el chisme evoca el pasado de los asociados, el cual los vuelve más cercanos debido a que comparten una historia. Segundo, facilita la formación de subgrupos en un colectivo principal sin comprometer los valores y la estabilidad del grupo. Y tercero, el chisme se disfruta debido a que se trata de alguien con quien se mantiene o mantuvo una relación (nuevamente una evocación a una historia compartida) y, a la vez, es un privilegio de quien se ha ganado ser parte del grupo. Chismear es una muestra de pertenencia con el grupo ya que demuestra que hay algo (valores, unidad, ideologías, etc.) que se debe proteger. Eggins y Slade (1997) se suman al señalar la coherencia y cohesión que permite el

chisme dentro de las comunidades. Para las autoras el chisme es un género de conversación casual interactivo, que ayuda a construir solidaridad y juicios normativos sobre los comportamientos significativos en la cultura.

Harari (2014), en una comparación de trabajo en equipo y de comunicación entre especies, advierte que animales como las abejas y las avispas también trabajan en grupos numerosos como el *homo sapiens*, no obstante, en comparación con el homínido, carecen de flexibilidad en la interacción entre sus miembros. En contraste, especies como los chimpancés, leones o elefantes cuentan con una amplia interacción entre sus miembros, pero el número de individuos en su comunidad es pequeño. Sin embargo, el *Homo sapiens* puede trabajar en grandes grupos con una interacción flexible, para Harari (2014), esto se debe en gran medida al chismorreo. Esto permite que se mantenga un número promedio de 150 miembros, evitando la necesidad de crear rangos o jerarquías. En conclusión, el cotilleo permite una comunicación flexible entre numerosos grupos, asegurando una estructura sin arriesgar valores o ideologías, con base en una historia compartida entre miembros que les da una mayor unidad.

Continuando con las autoras, para Eggins y Slade (1997) el foco del chisme no consiste en una conversación acerca de una persona ausente, sino en la confidencialidad (o por lo menos sin que la tercera persona se entere) de la conversación sobre dicha persona que, a su vez, es conocida por al menos uno de los participantes. En contraste con Gluckman (1963), ellas crean una caracterización de los elementos del chisme en lugar de las comunidades en torno al cotilleo. Las autoras afirman que los tres elementos son, el foco en la tercera persona, un comportamiento fundamentado (refiere al carácter narrativo) y una evaluación peyorativa.

Por otro lado, en lo que respecta al carácter narrativo del chisme, Rodríguez (2018) como Eggins y Slade (1997) concuerdan con que el chismorreo habita dentro de las narraciones orales o *storytelling*. Sin embargo, las autoras de *Analysis Casual Conversation* (1997) advierten que el hecho de que logre distinguirse un chisme dentro de una conversación es muestra de que posee una estructura propia. Su primer rasgo es que posee un comentario evaluativo por parte del narrador, mientras que la segunda característica es que puede terminar sin una resolución. De hecho, el chisme es más atractivo cuando finaliza durante la crisis de la narración.

Además, en comparación con el *storytelling* el cotilleo es dialógico por lo que hay una mayor interacción entre el emisor y el receptor, forzando a este último a participar, haciendo que ambos construyen el discurso. A su vez, el chismorreo está más motivado en el juicio de valor sobre la otra persona y sus actos, mientras que el *storytelling* busca compartir experiencias. Sin embargo, ello no implica que el chisme no sea rescatado y puesto a consideración entre las formas narrativas cotidianas.

Rodríguez (2018) realiza una observación del cotilleo a partir de la literatura del caribe, adjudicándole de forma indirecta el carácter narrativo. Al igual que Eggins y Slade (1997), la autora de *Idle Talk, Deadly Talk*, señala que el chisme hace parte de las narraciones orales cotidianas, sin embargo, coloca al cotilleo en una posición de lucha social entre narrativas, es decir, Rodríguez (2018) propone que el chismorreo permite un contra discurso en oposición a una narrativa establecida, puesto que el chisme tiene un carácter totalitario que pretende imponer su narrativa sobre las ya existentes, reafirmando su estabilidad al procurar evidenciar la parte oculta del discurso oficial. Esta versión del chisme pretende señalar una verdad partiendo de una narrativa ya establecida entre los

participantes y realizar un recuento de los hechos, a la vez que se observa la reconstrucción desde una postura ideológica para darle un juicio de valor. Lo anterior implica conocer todo lo sucedido y evocar el pasado de todos los miembros como lo menciona Gluckman (1963).

El ensayo narrativo.

Para comprender el concepto de ensayo narrativo es necesario desglosarlo en sus dos componentes: el ensayo, como forma de argumentación reflexiva, y la narración, como estructura discursiva orientada a relatar hechos. Este desglose se hace debido a que no se halló algún teórico viable que explicara el concepto de ensayo narrativo de manera unificada. La articulación de ambos permite configurar un género híbrido que conjuga el análisis crítico con la construcción de relatos, lo cual resulta particularmente pertinente para esta investigación al buscar fortalecer en las estudiantes tanto la capacidad de argumentar como la de narrar desde sus contextos socioculturales.

El Ensayo.

El ensayo constituye un texto argumentativo en el que el autor plantea una premisa y la desarrolla mediante argumentos sustentables en la reflexión personal. Según el Instituto Cervantes (2007), el ensayo no persigue demostrar verdades absolutas, sino provocar en el lector un ejercicio de interacción crítica con la tesis propuesta, invitándolo a valorar la solidez y desarrollo. Tradicionalmente, se organiza en tres apartados – introducción, desarrollo y conclusión –, aunque, como señala la misma institución, posee flexibilidad estructural que permite al autor organizar sus ideas de acuerdo con la lógica de su propio pensamiento. Esta característica convierte al ensayo en un espacio privilegiado para el ejercicio de la subjetividad, la reflexión crítica y la problematización de la realidad.

La Narración.

Por su parte, el texto narrativo, definido por el Instituto Cervantes (2007) como el relato de hechos protagonizados por personajes situados en un tiempo y espacio determinados, aporta al ensayo narrativo los recursos propios de la literatura: personajes, trama, escenarios y voces narrativas. La narración también presenta una estructura tripartita – inicio, desarrollo y desenlace – en la que se introducen los conflictos, se despliegan las acciones y se resuelven en el cierre. Además, requiere de elementos clave como narrador, punto de vista, personajes, lugar y tiempo. En este sentido, Freixas (1999), siguiendo a Foster (1995), distingue entre personajes planos – definidos por un rasgo fijo o estereotípico – y personajes redondos, cuya complejidad y desarrollo los vuelven imprevisibles. Asimismo, el narrador puede asumir diferentes roles: en primera persona, como protagonista o testigo, o en tercera persona con el enfoque omnisciente, internos o externos.

El ensayo narrativo como género híbrido.

La combinación de estas dos dimensiones da lugar al ensayo narrativo, entendido como un género que permite reflexionar críticamente sobre un problema a través de la construcción de una narración. De este modo, la narración otorga al ensayo un marco experiencial y situado, mientras que la argumentación le confiere un carácter analítico y crítico. Para esta investigación, el ensayo narrativo constituye una estrategia pedagógica clave, en tanto posibilita a las estudiantes transitar el cotilleo, como práctica comunicativa cotidiana, hacia una producción escrita que articule relato y argumentación, fomentando así el desarrollo de competencias de literacidad crítica.

Capítulo 3. Metodología

En este tercer capítulo se señalan los aspectos metodológicos que guiarán las intervenciones realizadas con las estudiantes, tales como el paradigma, el método, el enfoque y el tipo de investigación.

Enfoque Y Tipo De Investigación

Este trabajo parte desde un paradigma hermenéutico-interpretativo el cual, contrario al positivismo, se basa en un enfoque cualitativo que permite observar subjetivamente algún aspecto de la realidad, enfocando su unidad de análisis en las cualidades o características de la realidad a observar, sin embargo, ello no significa que no se pueda usar el enfoque cuantitativo para este tipo de investigaciones. En consecuencia, este proyecto también implementó técnicas cualitativas y cuantitativas para la observación inicial, la caracterización y la prueba diagnóstica.

Vargas (2011) afirma que [en relación con el paradigma hermenéutico-interpretativo] “el conocimiento es construcción subjetiva y continua de aquello que le da sentido a la realidad investigada” (p. 16). Dicha postura es válida en este proyecto dado que se pretendió que las estudiantes desarrollen una competencia heurística a través de cuestionar su realidad o la información que esta pueda brindarle, independientemente del medio por el que obtuviesen dicha información, como lo puede ser el chismorreo. Vargas (2011) también señala que en este paradigma se encuentran métodos tales como: a) Hermenéutico, b) Etnográfico, c) etnometodológico, d) fenomenológico, e) interaccionismo simbólico, f) teoría fundamentada g) investigación teórica h) investigación acción. Este último fue el método implementado para esta investigación debido a que sus características se ajustaban a las propuestas y requerimientos de este trabajo.

La investigación acción (IA) tiene como foco de observación la acción, pero, a diferencia de la investigación acción participativa, el investigador no es partícipe, puede enfocarse tanto en individuos como en comunidades o grupos, como en este proyecto ejecutado en un grupo de estudiante de noveno grado. Por otro lado, la IA aunque perteneciente al paradigma heurístico interpretativo, comparte con el paradigma crítico la observación de la acción, su propósito difiere en el sentido que el paradigma pretende “la construcción de soluciones para la transformación de la realidad y/o la emancipación de algún poder opresor” (Vargas, 2011, p. 37), mientras que este método se enfoca en “problemáticas sociales específicas que requiere solución y que afecta a un determinado grupo” (Universidad de Colima, s.f.)

Creswell (2014) señala que la IA posee dos clasificaciones, una práctica y una participativa. La primera observa las prácticas de un grupo, realiza indagaciones individuales y grupales, se enfoca en el aprendizaje y desarrollo de los participantes y, el investigador lidera todo el proceso. En cambio, la participativa estudia temas sociales que involucran a toda la población, su participación, busca mejorar la condición de vida de los participantes y permite el trabajo colectivo entre el grupo y el investigador.

La metodología cualitativa se caracteriza por el uso de herramientas que pretenden adquirir información de manera subjetiva, no le interesan las cifras o estadísticas, sino que por el contrario se enfoca en las cualidades – de ahí su nombre – del grupo a observar. La metodología cualitativa permite la creación de categorías dentro de los aspectos observados de un grupo. Creswell (2014) afirma que este método tiene un carácter mixto en el sentido de que puede usar herramientas de recolección de datos, tanto cualitativo como

cuantitativo. Su carácter mixto facilita el uso de herramientas como la observación y diarios de campo tanto para los enfoques cualitativa y cuantitativa.

Enfoque Pedagógico

La presente investigación se sustenta en el modelo pedagógico dialógico, concebido como un marco que orienta la práctica educativa hacia la construcción colectiva del conocimiento mediante la interacción equitativa entre docente y estudiante. Este modelo se distancia de la enseñanza tradicional, basada en la transmisión unidireccional, y reconoce al sujeto como protagonista de su aprendizaje, capaz de problematizar su contexto y transformarlo a través del lenguaje. En consecuencia, el aula se configura no sólo como un espacio de instrucción, sino como un escenario de diálogo, reflexión y acción conjunta.

Diversos autores han aportado a la consolidación de este enfoque. La Universidad Metropolitana (2017) identifica antecedentes en el pensamiento socrático, en el que la mayéutica, desarrollada en *Diálogos* de Platón, ilustra cómo el conocimiento puede construirse a partir del cuestionamiento recíproco y la indagación conjunta. En esta línea, Habermas (En Universidad Metropolitana, 2017) señaló que la comunicación constituye un medio fundamental para generar consensos y articular discursos orientados al fortalecimiento de la vida social. Por su parte, Piaget (En Universidad Metropolitana, 2017) resaltó la importancia de la interacción entre conocimientos previos y nuevos, subrayando que el aprendizaje supone la reestructuración constante de esquemas cognitivos. Este principio dialoga con la noción freireana de *codificación y descodificación*, en la que los sujetos descomponen críticamente sus experiencias para resignificarlas de manera reflexiva.

Sin embargo, es en la obra de Paulo Freire (2005) donde el dialogismo alcanza su mayor desarrollo, constituyéndose en el pilar teórico de esta investigación. Para Freire, la

palabra, elemento base del diálogo, es praxis, entendida como la unidad dialéctica entre reflexión y acción. El diálogo se rige en este marco como un proceso ontológico, ético y político, no se reduce a una técnica de comunicación, sino que implica el reconocimiento del otro como sujeto epistémico y el reconocimiento del mundo que ambos habitan. De esta forma, educar supone crear condiciones para que los estudiantes puedan leer su realidad, interpretarla críticamente y actuar para transformarla.

En *Pedagogía del Oprimido*, Freire (2005) propone un proceso secuencial de investigación y acción educativa orientada a vincular al sujeto con su contexto y promover una conciencia crítica. Este proceso se estructura en varias etapas independientes. La primera corresponde al acercamiento de la comunidad, donde los investigadores explicitan los propósitos de la experiencia pedagógica. Posteriormente, se desarrolla una observación que permite identificar *contradicciones* en el marco cultural y social del grupo. Para la tercera etapa, dichas tensiones – concebidas como contradicciones – son objeto de análisis y se transforman en insumo para generar representaciones *codificadas*, mediante recursos visuales, auditivos o narrativos, que posibilitan la identificación de los participantes en sus propias realidades. La fase de *descodificación* consiste en problematizar, reflexionar o analizar críticamente estas representaciones; este proceso se desarrolla en los llamados *círculos temáticos*, espacio dialógico donde se interpreta colectivamente la realidad y emergen los llamados *temas generadores*, núcleos problemáticos que reflejan las situaciones *límites de la comunidad*. Estos temas, para la siguiente etapa, las contradicciones son regresados a la comunidad, pero lejos de ser conclusiones cerradas, se organizan como un *universo temático* abierto al debate colectivo y a la construcción compartida de sentido. Finalmente, el proceso culmina en una *síntesis cultural*, entendida

como el tránsito de una conciencia ingenua hacia una conciencia crítica, capaz de interpretar la realidad en términos transformadores. En este proceso, la palabra se configura como una acción y reflexión simultáneas, que conducen a la praxis transformadora.

Ahora bien, la presente investigación no siguió de manera literal la secuencia metodológica propuesta por Freire, ya que en lugar de hacer los proceso que propone el pedagogo para identificar contradicciones, se ejecutaron espacios de observación donde las estudiantes evidenciaron conductas cercanas al cotilleo y una debilidad argumentativa las cuales se identificaron como *situaciones límite*, en tanto prácticas frecuentes que, si bien responden a dinámicas sociales específicas, revelaban tensiones relacionadas con la comunicación escolar y la producción escrita.

A partir de este reconocimiento, fue posible configurar *temas generadores* como la infidelidad, la manipulación o los conflictos familiares, los cuales emergieron de los relatos de las estudiantes. Estos temas, al ser codificados y descodificados, permitieron que las estudiantes examinaran críticamente las prácticas discursivas de su entorno y las resignificaran en un género académico más complejo: el ensayo narrativo.

De esta manera, el proceso de codificación y descodificación se tradujo en la práctica pedagógica en tres niveles. En primer lugar, las estudiantes descompusieron el cotilleo para identificar sus componentes sociales y culturales. En segundo lugar, mediante el diálogo y la escritura, analizaron críticamente estos elementos reconociendo los juicios, valores e ideologías que los atraviesan. Finalmente, en el proceso de escritura, codificaron nuevamente estas experiencias, transformándolas en textos narrativo - argumentativos que reflejan una postura crítica frente a la realidad.

El papel docente, en este marco, se aleja del rol transmisor y se aproxima al de mediador y facilitador del diálogo. Como afirman Ferrada y Flecha (2008), en el modelo dialógico el profesor no impone contenidos de manera vertical, sino que organiza y orienta las interacciones pedagógicas para que los saberes previos, los conocimientos disciplinares y las experiencias de los estudiantes se articulen en un proceso de construcción conjunta. Así, el aula se convierte en un espacio de participación democrática, donde cada intervención estudiantil es reconocida como un aporte legítimo al aprendizaje colectivo.

En coherencia con ello, las sesiones de esta investigación – especialmente en la segunda y tercera fase – se caracterizaron por un énfasis en la participación estudiantil. Los productos escritos no fueron valorados únicamente en términos de su ajuste formal a los parámetros escolares, sino como instancias de reflexión en las que las estudiantes problematizaron su contexto, ejercieron su agencia discursiva y dialogaron con pares y con el docente.

En suma, el modelo pedagógico dialógico fue no solo el marco conceptual, sino la lógica operativa de esta investigación. La articulación entre teoría y práctica se materializó en la medida en que los conceptos de *situaciones límites*, *temas generadores*, *codificación* y *descodificación* se tradujeron en estrategias pedagógicas que permitieron a las estudiantes resignificar sus prácticas narrativas cotidianas en un registro académico más complejo. El diálogo, en consecuencia, no fue un recurso accesorio, sino el núcleo de un proceso formativo orientado al desarrollo de la literacidad crítica y a la formación de sujetos capaces de leer, interpretar y transformar su mundo.

Fases De Investigación

Fase 1. Caracterización

En esta fase se realizó una caracterización integral de la población objeto de estudio, con el propósito de identificar tanto sus fortalezas como sus falencias académicas, así como el entorno social y educativo en el que se desenvuelven. Para ello se recurrió, por un lado, a fuentes bibliográficas que permitieron comprender la dinámica de la localidad y el contexto institucional; y, por otro lado, a la observación sistemática, orientada a reconocer la distribución espacial del colegio, las interacciones cotidianas de las estudiantes y las condiciones específicas en las que se desarrollaban los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las observaciones se llevaron a cabo principalmente en el área del lenguaje y literatura, espacio donde se propuso e implementó la investigación, y evidenciaron diversas problemáticas académicas relacionadas con las competencias discursivas y argumentativas de las estudiantes. Dichos hallazgos se constituyeron en la base para la formulación de la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos.

Fase 2. Diseño Y Aplicación De Intervenciones

En esta segunda fase, la investigación se sustentó en referencias teóricas que permitieron tanto la definición y profundización de los conceptos clave – literacidad, cotilleo y ensayo narrativo – como la fundamentación del modelo pedagógico dialógico adoptado. Estos aportes resultaron esenciales para establecer un marco coherente entre los objetivos del proyecto y las estrategias de intervención propuestas.

A partir de los objetivos específicos formulados en la fase anterior, se diseñaron tres secuencias didácticas, cada una orientada al cumplimiento de un objetivo particular. Dichas secuencias se estructuraron en torno a un conjunto de acciones pedagógicas claramente

definidas, las cuales se encuentran sistematizadas en el anexo 1, donde se establece la correspondencia entre cada objetivo y las actividades previstas para alcanzarlo.

La suma de estas consecuencias tenía como propósito conducir progresivamente a las estudiantes en la elaboración de un ensayo narrativo construido a partir del cotilleo, resignificando esta práctica cotidiana como un recurso pedagógico para el desarrollo de competencias críticas y comunicativas.

Fase 3. Evaluación

La evaluación de las intervenciones se estructuró a partir de los referentes teóricos identificados en la fase anterior, garantizando la coherencia entre fundamentos conceptuales y la práctica pedagógica. En este sentido, cada secuencia didáctica fue valorada en relación con los aportes de los teóricos que sustentan la investigación, lo que permitió analizar en qué medida se alcanzaron los objetivos propuestos.

Para tal fin, se diseñó una matriz categorial (ver matriz categorial más adelante), en la que se establecieron los logros esperados y los indicadores de desempeño que evidenciaban su cumplimiento. Asimismo, se elaboraron rúbricas específicas para cada secuencia didáctica, que permitieran crear una valoración tanto en lo micro, orientadas a las actividades de cada sesión, como en lo macro, centradas en los resultados globales. Este doble enfoque permitió una evaluación integral, tanto de los procesos inmediatos como de los avances acumulativos de las estudiantes en el desarrollo de la literacidad crítica.

Fase 4. Análisis Y Reflexión

Los resultados obtenidos en la fase de evaluación posibilitaron una revisión sistemática de los procesos de aprendizaje de las estudiantes, valorando sus progresos en relación con los objetivos planteados y contrastando dichos avances con las falencias

detectadas en la fase de caracterización. Este análisis permitió identificar logros significativos en términos de creatividad, argumentación y apropiación contextual, así como limitaciones persistentes en la producción del ensayo narrativo.

De igual manera, esta fase incluyó una reflexión crítica sobre la investigación misma, reconociendo los alcances y limitaciones de la propuesta. Dicho ejercicio no sólo permitió ajustar la interpretación de los resultados, sino que también generó proyecciones para futuras investigaciones, especialmente en lo relacionado con el fortalecimiento de estrategias complementarias para consolidar la producción escrita en géneros académicos.

Instrumentos

Observación

La observación constituyó un instrumento fundamental para la recolección y análisis de datos a lo largo de toda la investigación, especialmente en la fase de caracterización. Como señala Bonilla y Rodríguez (1997) “observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera como interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación” (p. 118). En este sentido, la observación se enfocó en la dinámica de interacción entre estudiantes, así como en las relaciones entre docente y alumno dentro de las clases lengua y literatura, espacio en el cual se implementó la propuesta pedagógica. Este instrumento permitió identificar tanto las dificultades iniciales en comprensión y producción textual como los avances progresivos durante la intervención. No obstante, se reconoce que la observación participante puede introducir sesgos derivados de la presencia

del investigador en el aula, por lo que sus resultados se triangulan con los demás instrumentos.

Diario De Campo

El diario de campo se consolidó como un complemento sistemático de la observación y como herramienta transversal en todas las fases de la investigación. De acuerdo con Martínez (2007), retomando a Bonilla y Rodríguez (1997), el diario de campo “debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación [...] organizando, analizando e interpretando la información” (p. 77). En este proyecto, el diario se estructuró en dos apartados: el primero dedicado a la descripción objetiva de los eventos observados, y el segundo orientado en un análisis interpretativo y reflexivo de dichas observaciones. Este instrumento no sólo permitió registrar datos relevantes de cada sesión, sino también otorgar un valor analítico a situaciones emergentes que incidieron en la dinámica del aula. Como limitación, se reconoce el carácter inevitablemente subjetivo de esta herramienta, razón por la cual se utilizó en estrecha articulación con los demás instrumentos para fortalecer la validez del análisis.

Cuestionario

El cuestionario se aplicó principalmente durante la fase de diagnóstico, con el propósito de evaluar el nivel de las estudiantes en la lectura y escritura, así como de conocer sus percepciones frente a dichas competencias. García (2003) resalta que los cuestionarios permiten registrar información tanto cualitativa como cuantitativa. Siendo además una herramienta flexible que evita la presión de la interacción directa, característica de la entrevista. En este estudio, los cuestionarios fueron diseñados con preguntas abiertas y cerradas que permitieron, por un lado, medir aspectos específicos de comprensión lectora y,

por otro lado, recoger la voz de las estudiantes en torno a sus prácticas cotidianas de lectura y escritura. Su aplicación fue útil para contrastar los resultados de las pruebas diagnósticas y de las observaciones de aula. No obstante, se reconoce que el nivel de autopercepción de las estudiantes pudo condicionar sus respuestas, lo que exige un análisis crítico al momento de interpretar los resultados.

Secuencia Didáctica

La secuencia didáctica se constituyó en el instrumento central de la fase de intervención, al estructurar de manera progresiva las actividades pedagógicas orientadas al desarrollo de la literacidad crítica mediante el cotilleo como recurso narrativo. Según Díaz (s.f), “las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje con la finalidad de crear situaciones que les permitan a los alumnos desarrollar un aprendizaje significativo” (p. 1). En este sentido, la secuencia diseñada articuló objetivos amplios con actividades específicas en cada sesión, favoreciendo un proceso de construcción gradual que culminó en la producción de ensayos narrativos. Este instrumento no se limitó a ser un plan de clase, sino que funcionó como un dispositivo evaluativo y de investigación, pues permitió observar cómo las estudiantes respondían al tránsito desde la narración anecdótica hacia una estructura crítica y argumentativa. Una de sus limitaciones radicó en la inasistencia y baja entrega de productos finales, lo cual restringió parcialmente el corpus de análisis, aunque no impidió evidenciar los avances alcanzados por las participantes.

Matriz Categorical

En la siguiente matriz categorial, tanto las subcategorías como los indicadores son basados en los apartados 5.2 y 5.3.4 de *Los Lineamientos Curriculares de lengua castellana*.

Categoría	Subcategorías		Indicadores
Lectura	Lectura literal		<ul style="list-style-type: none"> ● Identifica y conoce las palabras que ayudan a comprender el mensaje del texto. ● Recrea transcripciones propias del texto demostrando comprensión de la información.
	Lectura inferencial		<ul style="list-style-type: none"> ● Infiere información que no está implícita en la lectura. ● Crea relaciones de inclusión, causalidad, temporalización entre otras con base a la lectura.
	Lectura crítica- intertextual		<ul style="list-style-type: none"> ● Comprende la intención del autor y la postura de este con respecto al texto. ● Toma una postura en relación con el texto apoyándose de otras fuentes.
	Participación		<ul style="list-style-type: none"> ● Participa voluntariamente durante la lectura en voz alta. ● Hace preguntas acerca del texto más allá de lo relacionado con la actividad.
Escritura	Representación textual		<ul style="list-style-type: none"> ● Hace uso de la hipertextualidad para desarrollar su escritura. ● Utiliza el lenguaje de forma correcta.
	Superestructura textual		<ul style="list-style-type: none"> ● Demuestra con claridad la superestructura a la que pertenece el documento. ● Respeto la estructura de la categoría textual a la que pertenece el texto.
	Estructura textual	Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> ● El texto demuestra la intención de la autora. ● Utiliza los actos de habla (preguntar, comentar, informar, pedir, ordenar etc.) en relación con su contexto sociocultural.
			<ul style="list-style-type: none"> ● Crea relaciones lógicas de causa-efecto, medio-fin, entre otras.

Capítulo 4. Trabajo de campo

La intervención pedagógica desarrollada en esta investigación se estructuró bajo los principios del modelo dialógico (Freire, 2005; Ferrada & Flecha, 2008), el cual concibe la educación como un proceso participativo y colaborativo donde el diálogo se erige como medio de construcción del conocimiento. Este enfoque permitió orientar la planeación y ejecución de las estrategias didácticas hacia la promoción de la literacidad crítica, que vincula los saberes previos del estudiantado con nuevas formas de comprensión lectora y producción escrita.

En coherencia con los objetivos generales y específicos del proyecto, la propuesta pedagógica se organizó en tres fases secuenciales, cada una sustentada en una secuencia didáctica diseñada para garantizar la articulación entre el nivel macro (propósito formativo global) y el nivel micro (actividades y sesiones de aula). De este modo, las fases operaron como momentos de diagnóstico, intervención y consolidación del aprendizaje, posibilitando un seguimiento continuo del progreso de las estudiantes.

La primera fase se centró en la aplicación de un examen diagnóstico orientado a identificar el nivel de las estudiantes en las competencias de lectura y escritura, especialmente en relación con los géneros narrativos y argumentativos. Este diagnóstico constituyó un punto de partida esencial para reconocer falencias, potencialidades y necesidades formativas. Para ello, se diseñaron dos pruebas (en dos sesiones), cada una acompañada de su respectiva rúbrica evaluativa, elaboradas a partir de la matriz categorial y en consonancia con los *Lineamientos Curriculares De Lengua Castellana*. Una prueba estuvo dirigida a valorar los componentes narrativos y otra, la dimensión argumentativa. Este diseño metodológico permitió obtener una visión precisa del desempeño de las

estudiantes y asegurar, al mismo tiempo, el cumplimiento de las acciones previstas para esta fase (ver anexo 1. Cuadro de acciones).

La segunda fase consistió en una secuencia didáctica de tres intervenciones, cuyo propósito fue reconocer el cotilleo como práctica discursiva y explorar su potencial como herramienta para el desarrollo de competencias narrativas y argumentativas. En la primera sesión, las estudiantes analizaron el cuento *Algo grave va a suceder en este pueblo* de Gabriel García Márquez, con el objetivo de reflexionar sobre la naturaleza y función social del chisme. En la segunda sesión, se identificaron los rasgos narrativos y argumentativos presentes en el cotilleo, mediante ejemplos extraídos de la cotidianidad y programas televisivos. Finalmente, en la tercera sesión, se abordó la relación entre cotilleo y la literatura, reconociendo su presencia en textos ficcionales. Como producto final, las estudiantes redactaron un chisme al que debían incorporar un argumento personal, lo que permitió evidenciar la articulación entre narración y valoración crítica.

La tercera fase tuvo como propósito guiar a las estudiantes en la elaboración de un ensayo narrativo, partiendo del texto de cotilleo producido al cierre de la fase anterior. Para ello, se diseñó una secuencia de cinco sesiones, articuladas con los principios del taller literario y argumentativo. El objetivo fue acompañar el tránsito desde el relato anecdótico hacia una forma discursiva más reflexiva y estructurada. En la primera sesión (intervención 6), se trabajó el reconocimiento del ensayo narrativo mediante la lectura y análisis de los textos *Matar a un elefante* de George Orwell y *Mundo de color* de Francisco Rebolledo. La segunda y tercera sesión se dedicaron al desarrollo de talleres de escritura creativa y argumentativa, basados en los cotilleos previos. En la cuarta sesión, las estudiantes aplicaron los aprendizajes adquiridos para reescribir y presentar sus ensayos, mientras que

la sesión diez, destinada a la retroalimentación y entrega final, no pudo realizarse debido a factores institucionales. Aun así, los productos presentados constituyeron la base para el análisis de resultados.

En conjunto, las tres fases conformaron un proceso integral de investigación-acción pedagógica, donde el modelo dialógico permitió que las estudiantes se asumieron como sujetos activos de su aprendizaje, capaces de problematizar sus contextos socioculturales y traducirlos en producciones escritas de creciente complejidad crítica y literaria.

Capítulo 5. Organización de la información y análisis de los resultados.

Los resultados de esta investigación serán presentados por objetivos atendiendo a la relación entre estos y las fases de ejecución. A su vez, es necesario indicar que los resultados se presentan atendiendo a una doble perspectiva de análisis. En primer lugar, se examina el grado de cumplimiento de las acciones propuestas en el cuadro de objetivos y acciones (ver anexo 1), lo cual permite valorar la coherencia entre la planeación y la implementación del proyecto. En segundo lugar, los hallazgos se analizan a la luz de los aportes teóricos revisados, con el propósito de establecer un contraste entre los fundamentos conceptuales y la práctica pedagógica desarrollada en el aula. De esta manera, los resultados no solo evidencian el alcance de las intervenciones, sino también el modo en que los referentes teóricos encuentran concreción – o presentan tensiones – en el escenario educativo.

Fase 1. Leo, Interpreto Y Escribo

La fase diagnóstica consistió, precisamente, en la aplicación de dos pruebas diseñadas con sus respectivas rúbricas, elaboradas a partir de la matriz categorial y en consonancia con los lineamientos curriculares (ver anexo 2). Una de ellas se orientó a valorar los componente narrativos, mientras que la otra se centró en la dimensión argumentativa. Este diseño permitió obtener un panorama más preciso del nivel de las estudiantes en ambas competencias y aseguró, al mismo tiempo, el cumplimiento de las acciones previstas para este objetivo dentro del plan investigativo.

Una vez realizada la rúbrica e implementados los talleres, se recolectó la información necesaria para reconocer los niveles de lectoescritura en las estudiantes. Los resultados se recopilaron en la siguiente tabla acorde a la rúbrica evaluativa.

Tabla 1.

Resultados del primer taller sobre el artículo ¿Por qué la energía nuclear no es limpia?

	Lectura				Escritura					
	lec. Literal	Lec. Inferen.	Lec. Crítica	participaci	Rep. Text.	Superest. Tex	Pragmático	Semántico	Morfosintaxis	Expre. Gráfica
estudiante 1										
estudiante 2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2
estudiante 3				1						
estudiante 4	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2
estudiante 5				1						
estudiante 6	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2
estudiante 7	2	1	1	2	1	0	0	1	1	0
estudiante 8	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0
estudiante 9	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2
estudiante 10										
estudiante 11										

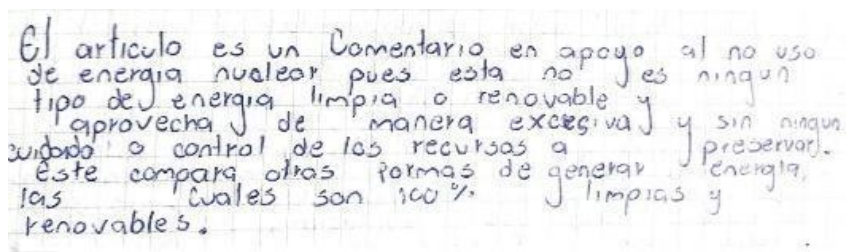
El análisis de la tabla 1 revela que la mayoría de las estudiantes se ubicaron en un nivel medio en las distintas categorías evaluadas. En el caso de la lectura, se observa una tendencia clara: el nivel inicial presenta el menor número de errores entre las participantes, mientras que los niveles de lectura inferencial y crítica muestran un incremento en las dificultades. Esto sugiere que, a medida que aumentan las exigencias cognitivas y analíticas de las tareas de lectura, disminuye el número de estudiantes que logran superar con éxito dichas demandas. Este patrón subraya la necesidad de profundizar en estrategias educativas orientadas a fortalecer las habilidades inferenciales y críticas en el proceso lector.

En la evaluación de la lectura inferencial, se identificaron errores significativos por parte de las estudiantes, las cuales comprueban dificultades para establecer conexiones lógicas entre la información presentada y las preguntas formuladas. Un ejemplo concreto es la primera pregunta (¿a qué se refiere el artículo cuando habla de energías limpias?) en la cual se observaron dos tipos de fallas. Por un lado, las respuestas proporcionadas carecían de relación directa con el enunciado de la pregunta, lo que refleja una comprensión

superficial del texto. Esto se evidencia en la figura 1 donde la estudiante 7 hace un breve resumen del texto en lugar de responder la pregunta. Por otro lado, las respuestas no lograron deducir la información de manera adecuada, mostrando una falta de habilidad para interpretar y extrapolar los datos implícitos en el contenido. Estos errores resaltan la necesidad de reforzar estrategias didácticas que fortalezcan la capacidad inferencial y el pensamiento crítico de las estudiantes. Lo anterior se evidencia en la respuesta de la estudiante 8 la cual confunde la relación entre energías limpias y gases de efecto invernadero dándoles un trato opuesto en relación con la lectura.

Figura 1

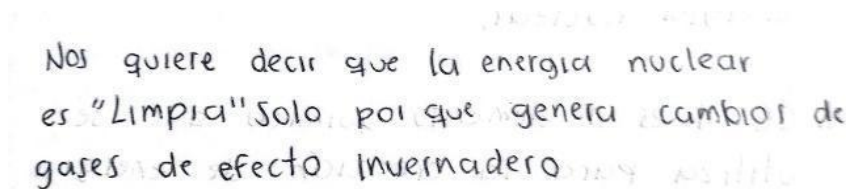
Respuesta estudiante 7 a primera pregunta



El artículo es un comentario en apoyo al no uso de energía nuclear pues esta no es ningún tipo de energía limpia o renovable y aprovecha de manera excesiva y sin ningún cuidado o control de los recursos a preservar. Este compara otras formas de generar energía, las cuales son 100% limpias y renovables.

Figura 2

Respuesta estudiante 8 a primera pregunta



Nos quiere decir que la energía nuclear es "Limpia" solo por que genera cambios de gases de efecto invernadero.

A pesar de la importancia atribuida a la lectura inferencial por parte de los *Lineamientos Curriculares*, los resultados observados en las respuestas de las estudiantes muestran que estos beneficios no se lograron. Las respuestas evidencian una falta de dinamismo y funcionalidad en el pensamiento inferencial necesario para establecer dichas

conexiones, lo que limita el cumplimiento de las premisas teóricas presentadas. Esto destaca la necesidad de replantear las estrategias didácticas y los enfoques de aprendizaje para fortalecer las habilidades inferenciales en el contexto estudiado.

De igual forma, en lo que respecta a la escritura, categorías como la superestructura, lo pragmático y semántico fueron las que presentaron mayores falencias. Un ejemplo de ello es la Figura 3 donde la estudiante no respeta la superestructura. La pregunta 7 solicitaba plantear una posible solución a mitigar los daños medio ambientales sin afectar los suministros de energía mundial (ver anexo 3). La estudiante inicia el texto con una introducción y plantea su postura, seguida de los argumentos, que serán analizados más adelante, pero no finaliza con una conclusión dejando la estructura de un párrafo argumentativo a medio desarrollar.

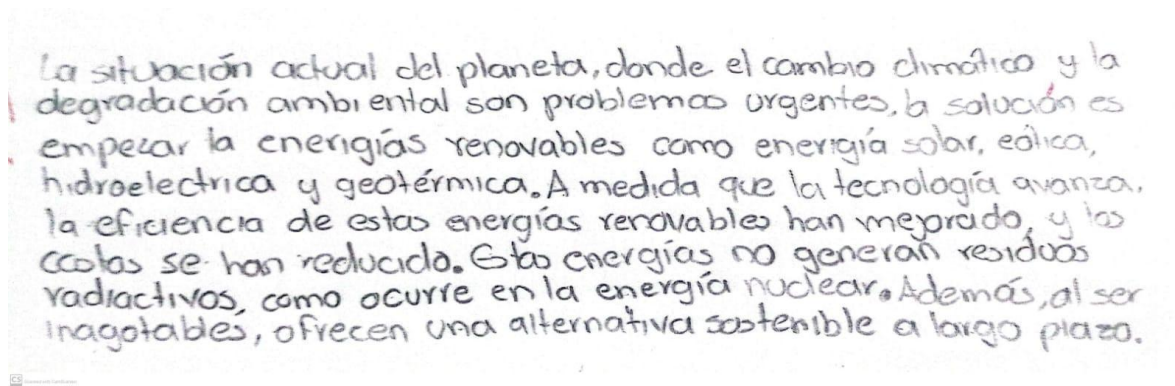
Los Lineamientos Curriculares De Lengua Castellana establecen que, desde un enfoque pragmático, el texto debe cumplir dos aspectos fundamentales. Primero, debe apelar a la teoría de los actos de habla y su vinculación con el contexto sociocultural. Segundo, debe considerar el uso de la lengua en función de la intención comunicativa del hablante. Respecto al primer aspecto, se observa que la estudiante se limitó a informar como acto de habla, sin atender adecuadamente a su contexto sociocultural. Esto implica que omitió una oportunidad para relacionar el uso de las energías limpias con su viabilidad específica en su entorno, cumpliendo de forma parcial los principios pragmáticos. En cuanto al segundo punto, el texto no presenta una postura definida sobre el tema. Si bien la estudiante manifiesta apoyo hacia las energías limpias, no logró sustentar cómo estas garantizarían el abastecimiento total del consumo energético. Además, la función comunicativa se desarrolla de manera limitada, ya que los argumentos se centran

únicamente en describir características de las energías limpias, dejando de lado el respaldo argumentativo de la premisa. Esto genera ambigüedad en el propósito del texto y reduce su eficacia comunicativa.

Por otro lado, en la morfosintaxis también se evidencian algunas falencias. *Los lineamientos curriculares*, proponen que en este aspecto se debe observar la cohesión gramatical y los aspectos morfológico y sintáctico de las oraciones. En la oración “la solución es empezar la energías renovables como energía solar...” (ver Figura 3). Esta frase evidencia, primero, que no hay concordancia en el número al pasar de singular a plural en la oración “la energías”, continuando, se evidencia un error en la cohesión gramatical debido a la ausencia de la preposición *con*, lo que genera una pobre coherencia y cohesión en la oración.

Figura 3

Respuesta estudiante 4 a la séptima pregunta



Para finalizar, los resultados de la primera secuencia didáctica revelan que la mayoría de las estudiantes alcanzaron un nivel medio en lectura literal con dificultades crecientes en lectura inferencial y crítica. Lo anterior confirma lo observado por ICFES (2024) sobre los niveles de lectura en los estudiantes colombianos. Del mismo modo, se

evidencia una insuficiencia con lo mencionado por Cassany (2010), quien señala que el lector crítico debe ser capaz de interpretar y posicionarse frente al texto desde una perspectiva contextualizada. Las respuestas de las estudiantes, especialmente en las preguntas acerca del artículo de *Greenpeace*, evidencian una comprensión superficial del texto, lo que indica que aún no se han apropiado de herramientas discursivas que les permitan establecer relaciones lógicas complejas (Ferreiro, 1979). Desde la función heurística de Halliday (1978) se observa que el lenguaje no es usado para explorar o cuestionar el mundo sino para reproducir información básica, lo cual limita el desarrollo de la literacidad crítica y participativa. En consecuencia, se hace necesario repensar las estrategias de mediación docente (Cerillo, 2002) ya que la guía brindada parece no haber sido suficiente para movilizar las prácticas lectoras hacia un nivel interpretativo y crítico.

Fase 2. ¿Qué el chisme qué?

Para esta fase se creó una secuencia didáctica compuesta por tres intervenciones² con el fin de identificar el cotilleo y reconocer sus características narrativas y su potencial para el desarrollo de competencias argumentativas. La consecución de los resultados de esta fase sólo tuvo en cuenta las actividades de la sesión 1 y 3.

En la primera sesión se implementó una estrategia basada en la lectura del cuento *Algo Muy Grave Va a Suceder En Este Pueblo* de Gabriel García Márquez, como punto de partida para una conversación con las estudiantes acerca del cotilleo. Durante dicho diálogo, las estudiantes entablaron paralelismos entre el cuento y su realidad al evidenciar la influencia del cotilleo especialmente en sus contextos socioculturales. El espacio

² Estimado lector, en la sección de anexos encontrará la secuencia didáctica y la planeación de la primera sesión correspondiente a esta fase.

permitió no solo analizar el texto, sino construir colectivamente significados acerca del rol social del cotilleo, a través de un diálogo guiado, donde el texto literario funcionó como herramienta para una reflexión crítica.

Como resultado de esta conversación grupal, las estudiantes coinciden en que, tanto en la vida real como en la ficción, el cotilleo puede ser una herramienta social que orienta o coacciona el comportamiento de los individuos. Esto se evidencia en una intervención de la estudiante 4³, quien señaló cómo el chisme obliga a un individuo a actuar acorde a las ideologías y valores de la comunidad al evidenciar su privacidad públicamente. Esta actividad permitió no solo reconocer el carácter narrativo y argumentativo del cotilleo, sino que también, desde el enfoque pedagógico, evidencia cómo el aula puede ser un espacio para leer la realidad de forma crítica y así poder transformarla.

Esta intervención coincide con lo planteado por Eggins y Slade (1997) quienes afirman que el cotilleo cumple tanto una función comunicativa como normativa, al promover juicios desde la evaluación peyorativa sobre los comportamientos fundamentados del individuo, los cuales pueden ser relevantes desde un aspecto sociocultural. A su vez, en términos del modelo dialógico de Freire (2005) puede entenderse que las estudiantes realizaron un proceso de descodificación, al descomponer el cotilleo en sus componentes sociales y culturales, para analizar cómo estos interactúan en la vida cotidiana. Y, a partir de este análisis, emergió un nuevo significado compartido sobre el cotilleo, lo que puede leerse como una nueva codificación construida desde la reflexión colectiva.

³ Estimado lector, podrá leer el aporte de las estudiantes en el anexo 5. Diario de campo del 02 de abril del 2025

Asimismo, esta actividad permitió evidenciar el aspecto informativo y heurístico del lenguaje señalados por Halliday (1978), pues la participación de las estudiantes fue activa, ya que no solo mostraban interés en informar al grupo sus conjeturas o ideas, sino que también formularon preguntas que indicaban un interés por comprender la función sociológica del cotilleo. Y es a partir de este uso del lenguaje que se puede mostrar cómo se activa un proceso de literacidad crítica, ya que las estudiantes indagan, valoran e interpretan la información, en concordancia con lo planteado por Cassany (2010).

Finalmente, la actividad permitió evidenciar que el dialogismo, entendido como una pedagogía centrada en la interacción, la escucha activa y la construcción colectiva del sentido, resultó ser una estrategia altamente eficaz para el desarrollo de la literacidad crítica en las estudiantes. A través del diálogo, se activaron procesos deductivos e interpretativos mediados por la lectura, lo cual está en plena consonancia con las posturas de Cerillo (2016), quien concibe la lectura como un diálogo permanente entre el texto y el contexto del lector. Se trata entonces de lograr una lectura situada y dialógica (Freire, 2005). Esta experiencia pedagógica no solo fortaleció las competencias lectoras, sino que también promovió una actitud crítica, al permitir que las estudiantes cuestionaran, discutieran y resignificaran la información a partir de sus propias vivencias, consolidando así su capacidad para leer el mundo a partir de los textos.

La tercera actividad de esta fase fue concebida como un espacio para que las estudiantes explorarán el cotilleo no solo como una forma discursiva cotidiana, sino como una oportunidad para reflexionar críticamente sobre su entorno. Desde el inicio, la propuesta se fundamentó en una lógica dialógica, entendida —siguiendo a Ferrada y Flecha (2008)— como una pedagogía que promueve el encuentro entre voces diversas, donde el

conocimiento se construye desde la interacción, el contexto y la participación de los estudiantes como sujeto social. Bajo esta premisa, se propuso la redacción de un chisme con postura personal.

De las nueve estudiantes participantes, tres entregaron sus producciones. Dos expresaron su postura al final del texto, de forma externa a la narración, mientras que una logró integrarla en el cuerpo del relato, mediante una hipótesis y un argumento que respaldaban su juicio. Este último caso corresponde al texto *El Secreto de mi Barrio*, el cual destaca no solo por su coherencia narrativa, sino por la manera en que convierte la escritura en un acto de conciencia y por lo tanto será el texto del cual se desarrollarán los siguientes análisis. En este relato, la autora reconstruye un hecho social vivido en su comunidad —el descubrimiento de que un vecino llevaba una doble vida— y lo transforma en una oportunidad para emitir un juicio crítico, evidenciando así lo que Freire (2005) define como praxis de la palabra: la unidad entre reflexión y acción que da sentido al diálogo como herramienta de transformación.

El texto, en tanto producto de este proceso, se sitúa en el cruce entre la experiencia individual, el juicio moral y las normas sociales compartidas. La autora asume una postura clara al afirmar: “La verdad, por más dolorosa que sea, siempre será mejor que una mentira bien contada” (véase anexo 7. Estudiante 6), y la sustenta con un ejemplo personal relacionado con un familiar que vivió una situación similar. Esta articulación entre vivencia, narración y juicio constituye un ejercicio dialógico de escritura, donde la estudiante pone en juego su voz para construir sentido junto a otras voces implícitas: la de su comunidad, la de su experiencia y la del lector. Así, el texto no es una reproducción de hechos, sino una intervención discursiva situada.

Desde esta misma lógica, el relato activa un proceso de literacidad crítica, entendida como el uso del lenguaje para interpretar, valorar y transformar la realidad. Según Hamilton y Barton (2004), la literacidad es una práctica social que ocurre en interacción, y Cassany (2023) añade que todo discurso lleva impresa una ideología. En *El secreto de mi barrio*, esto se manifiesta no sólo en lo que se cuenta, sino en cómo se cuenta y por qué: la estudiante no busca únicamente narrar un escándalo, sino producir un discurso que reflexioné sobre las consecuencias emocionales, familiares y sociales de una vida sostenida en la mentira.

Quando la verdad salió a la luz, fue devastador. No solo para su esposa, sino para sus hijos. Descubrir que tu padre – ese hombre en quien confías ciegamente – ha llevado una doble vida es como caer de una pared que te protegía. [...] Pensé en lo que significa vivir en una mentira así. No me refiero solo al engaño amoroso, sino al peso psicológico de actuar cada día como si nada pasar (sic). A las excusas repetidas, a los silencios incómodos, a las tensiones de tener que recordar qué versión de ti mismo estás interpretando ese día. (véase anexo 7, estudiante 6)

El lenguaje, entonces, no se usa aquí de manera mecánica o funcional, sino como un medio para pensar y tomar postura frente al mundo, en diálogo con el contexto que la rodea.

A nivel estructural, el texto cumple con las características propias de un relato narrativo y argumentativo: presenta personajes, contexto, conflicto y desenlace, siguiendo el esquema propuesto por el Instituto Cervantes (2007) para un texto narrativo. Pero su fuerza no radica únicamente en la forma, sino en el sentido: la narración se convierte en una herramienta para exponer una tesis —la condena ética a la doble vida— y para sustentarla

con argumentos experienciales. Esta forma de argumentar, lejos de ser informal, responde a una lógica culturalmente situada, donde la experiencia personal se valida como fuente legítima de conocimiento y reflexión.

El cotilleo, como estructura discursiva, aparece aquí no como una trivialidad, sino como un evento letrado cargado de función social. Según Eggins y Slade (1997), el chisme permite emitir juicios sobre comportamientos que transgreden normas comunitarias, reforzando la cohesión o la exclusión según los valores compartidos por el grupo. En *El Secreto de mi Barrio*, la autora recrea el conflicto que atraviesa la comunidad tras revelarse la doble vida de Don Ernesto, lo que genera opiniones divididas: “las opiniones comenzaron a dividirse. Algunos lo condenaron sin piedad. Otros increíblemente lo justificaban.” (véase anexo 7, estudiante 6). Este fragmento revela cómo el cotilleo no solo reproduce información, sino que también genera un espacio de deliberación ética que interpela tanto a los personajes del relato como a la comunidad lectora.

Asimismo, Rodríguez (2018) propone que el cotilleo actúa como un discurso en oposición a una narrativa previamente establecida. Esta dimensión es claramente observable en el relato de la estudiante, donde la figura de Don Ernesto representa una ruptura simbólica entre la narrativa establecida (su apariencia) y la verdad.

Era el típico vecino de siempre, el que saludaba con una inclinación de cabeza, el que ayudaba a cargar bolsas cuando veía a alguien mayor, el que podaba todos los domingos y le daba de comer a todos los gatos callejeros. (véase anexo 7, est. 6)

Posteriormente, esta representación se ve abruptamente desplazada por una nueva imagen que emerge tras la revelación de su vida secreta. En palabras de la narradora, “cuando lo enfrentó (su esposa), don Ernesto no lo negó ... dicen que pidió disculpas una y

otra vez, con una calma casi cinico (sic)” (véase anexo 7, estudiante 6). Esta transformación discursiva no sólo reformula la identidad del personaje, sino que opera como un acto de reconfiguración simbólica. El texto, en este sentido, no se limita a narrar un hecho, sino que interviene en el imaginario colectivo mediante la resignificación del discurso establecido.

En síntesis, *El secreto de mi barrio* es el resultado de una actividad que logró articular de manera efectiva los tres objetivos centrales de esta investigación: fomentar la producción narrativa con intención argumentativa, activar procesos de literacidad crítica y utilizar el cotilleo como herramienta pedagógica. Todo esto ocurrió bajo un enfoque dialógico, donde la escritura no fue una tarea cerrada, sino un espacio de encuentro entre voces, experiencias e ideologías. La estudiante no solo escribió un texto; participó en un proceso de construcción de sentido colectivo que transforma la escritura en diálogo, y el diálogo en conciencia.

Fase 3. Del chisme al ensayo narrativo

La tercera fase del proyecto tuvo como propósito orientar a las estudiantes en la elaboración de un ensayo narrativo a partir de los cotilleos redactados en la etapa anterior. Para ello, se diseñó una secuencia didáctica conformada por cinco sesiones, estructuradas bajo los principios del modelo pedagógico dialógico y del taller literario. Esta secuencia buscó propiciar un tránsito progresivo desde la narración anecdótica hacia una producción escrita de carácter reflexivo y crítico, donde la estudiante pudiera reconfigurar los significados construidos en su entorno sociocultural.

La propuesta pedagógica se fundamentó en el reconocimiento de la escritura como práctica social y no meramente técnica. En coherencia con los postulados de Cassany (2006) y Freire (2005), se concibió el acto de escribir como un proceso de lectura del

mundo, de reinterpretación del contexto y de diálogo con los otros. Así, el ejercicio escritural no solo pretendió fortalecer la competencia lingüística, sino también fomentar una postura crítica frente a las experiencias y problemáticas presentes en la comunidad educativa.

En esta etapa participaron las estudiantes de los grados 1108 y 1109. Aunque la población objeto corresponde a las estudiantes de 1109, la integración de ambos grupos permitió consolidar un corpus más amplio de textos. No obstante, sólo doce estudiantes entregaron la versión final de su ensayo narrativo, debido a limitaciones logísticas y a la imposibilidad de desarrollar la última sesión planificada.

La evaluación de los textos se realizó en dos niveles complementarios: uno lingüístico-discursivo, orientado por las categorías narrativas y argumentativas señaladas por el Instituto Cervantes (2007), la categoría de escritura de la matriz categorial – que consideró los niveles pragmático, semántico, morfosintáctico y gráfico conforme a los *Lineamientos Curriculares* –, y otro interpretativo, fundamentado en los marcos teóricos de la literacidad crítica, el dialogismo y el cotilleo. Esta doble perspectiva permitió no solo evidenciar las transformaciones estructurales en las producciones escritas, sino también comprender cómo el cotilleo, en su dimensión discursiva y cultural, actuó como mediador en las reconstrucciones de sentidos y en la configuración de voces críticas dentro del aula.

Análisis gramatical

El análisis gramatical de la tercera fase (ver tabla 2) evidencia que, en contraste con la fase inicial (ver tabla 1), en términos generales, hubo sutiles mejoras en la escritura de las estudiantes, principalmente en la subcategoría de estructura textual (pragmático, semántico,

morfosintaxis y expresión gráfica), mientras que persisten dificultades en los niveles de representación textual y superestructura.

Tabla 2.

Análisis de los ensayos narrativos

	titulo	Escritura											Argumentación				
		escritura						narración					argumento		coherencia tesis/argumento		
		Rep. Text.	Superest. Tex	Pragmático	Semántico	Morfosintaxis	Expre. Gráfica	estructura	personajes	espacio	tiempo	narrador	tesis	cantidad		tipo	
estudiante 1	La infidelidad	1	1	1	1	2	2	si	si	si	si	si	si	si	uno	de hecho	si
estudiante 2	camilo	1	1	1	1	1	2	si	si	si	si	si	si	si	N/A	N/A	N/A
estudiante 3																	
estudiante 4	de la veng	2	0	2	2	2	2	si	si	si	si	si	si	si	uno	N/A	mento de hecho po
estudiante 5																	
estudiante 6																	
estudiante 7	Nuestro t	1	1	2	2	2	2	si	si	si	si	si	si	no	N/A	n/A	N/A
estudiante 8																	
estudiante 9	Ecos roto	1	0	1	1	1	2	si	si	si	no	no	no	ceros	ninguno	N/A	
estudiante 10	El mensaj	1	0	2	2	1	2	si	si	si	si	si	si	si	no se identifica	N/A	
estudiante 11	Un mensaj	1	1	1	1	1	1	si	si	si	si	si	si	si	opinion	si	N/A
estudiante 12	lo vio, lo s	1	0	2	1	2	1	si	si	si	si	si	si	no	N/A	N/A	N/A
estudiante 13	Jazmin	0	0	1	1	0	0	si	si	no	si	si	no	una	autoridad	no	
estudiante 14	luz de fon	1	0	1	0	1	2	si	si	si	si	si	si	N/A	N/A	N/A	
estudiante 15	recorde lo	2	1	1	1	1	2	si	si	si	si	si	si	si	uno	de hecho	N/A
estudiante 16	el rechaz	2	1	2	1	2	2	si	si	si	si	si	si	si	uno	autoridad	si

En el plano de lo pragmático, por ejemplo, la estudiante 4 cumple con ambos indicadores establecidos en la matriz categorial en la primera línea de su ensayo narrativo, cuando expresa: “Todos ustedes se estarán preguntando quién soy y por qué estoy en un tribunal...”. Esta apertura deja clara su intención comunicativa al generar interés apelando directamente al lector y haciendo uso adecuado del lenguaje a través de una pregunta indirecta. Por otro lado, en el plano de lo semántico, nuevamente la estudiante 4 crea una relación causa- efecto al decir “... mi tía me obligo (sic) a ir al psicólogo... no sé para qué sirvió porque yo seguía igual.” Aunque aquí el efecto es nulo u opuesto a lo esperado por la tía del personaje, no deja de evidenciar la correlación mencionada. Igualmente, la estudiante 9 muestra una relación lógica de culpa/aceptación en la siguiente línea, “la culpa se transformó en una cicatriz compartida”. En lo que respecta a la morfosintaxis las estudiantes usaron de forma apropiada los conectores y la secuencia de eventos narrativos con el fin de mantener una cohesión y organización textual. Cabe mencionar que, para el

caso de la expresión gráfica, las estudiantes fueron ayudadas por los sistemas de *Word* lo que les permitió cumplir con los indicadores propuestos.

Ahora bien, pese a que es posible afirmar que hubo una mejoría por parte de las estudiantes en su estructura textual, en lo que respecta a los aspectos de representación y superestructura textuales, las estudiantes presentan falencias. Pese a que se pretendía la creación de ensayos narrativos, ninguna de las participantes cumplió plenamente los parámetros para este tipo de texto.

Sin embargo, este análisis no solo busca identificar logros y dificultades en la producción escrita, sino también comprender cómo, a través de prácticas discursivas cotidianas, como el cotilleo, las estudiantes lograron activar procesos de interpretación crítica en relación con sus contextos socioculturales. Para ello, los resultados se analizarán desde tres categorías: Temas generadores y contexto sociocultural, función estructural desde el cotilleo y, por último, procesos de descodificación/codificación y dialogismo con el texto.

Temas generadores y contexto sociocultural

Uno de los hallazgos más significativos de esta fase radica en la identificación de los temas abordados por las estudiantes en sus textos narrativos. Al revisar los productos escritos, emergen de manera reiterada temas como la infidelidad, la venganza, la discriminación, entre otros. Estas temáticas, aunque en apariencia responden a intereses personales, configuran lo que Freire (2005) denomina “*situaciones límite*”: asuntos sociales que emergen de las experiencias cotidianas de una comunidad y que, al ser abordados pedagógicamente, permiten articular el aprendizaje con la transformación social.

Desde la perspectiva de la literacidad crítica (Cassany, 2010; Hamilton y Barton, s.f.), la experiencia evidenció que las estudiantes no solo produjeron textos, sino que lo hicieron movilizand o conocimientos sociales y culturales, proyectando sus valores, juicios éticos y marcos ideológicos, como se evidencia en la figura 4. Así mismo, cada producción se configura como un evento letrado, en el que la autora asume una postura frente al problema, interpela al lector y propone — explícita o implícitamente — una interpretación o resolución del conflicto planteado como se evidencia en la figura 5, donde la estudiante da como resolución a la venganza — su tema generador — que es válida solo como respuesta a la traición.

Figura 4.

Fragmento del texto Infidelidad.

-Ellas no pueden estar engañándome, verdad? Yo las presento, soy la novia de angélica, llevamos años juntas y yo hice que Sofia fuera mi mejor amiga, no creo que esté pasando nada raro entre ellas, además hace poco, leí que la infidelidad daña emocionalmente a quien le fueron infiel y según estudios, le causa un trauma emocional similar a ser torturado, no creo que Angélica quiera hacerme daño así

Unas semanas después de eso, Karen llegó temprano a la casa de Angélica, ya que iban a dormir juntas ahí, estaba un poco aburrido y quiso jugar en el celular de su novia, pero al entrar al Instagram se dio cuenta que en sus historias para close friends, habían fotos que insinuaban una relación con Sofia, fotos que Karen no podía ver porque no estaba en el close friends de Angélica.

Figura 5.

Fragmento del texto El Chisme Nos Puede Llevar A La Muerte.

Esta es la historia por la cual en una hora estaré durante 7 años en una cárcel por solo rumores que cometieron la derrota de toda mi familia recuerden una gran frase “la venganza no es buen mata el alma y la envenena, pero cuando de traición se trata si vale la pena”

Función estructural desde el cotilleo

Los textos producidos por las estudiantes en esta fase evidencian que el cotilleo no solo fue una estrategia de inicio, sino que funcionó como una guía estructural y discursiva durante la elaboración del ensayo narrativo. Lejos de abandonar el marco del chismorreo, muchas de las estudiantes conservaron, conscientemente o no, rasgos propios de esta práctica discursiva, permitiendo que el cotilleo operará como una arquitectura narrativa inicial sobre la cual se superpuso la intención argumentativa.

Desde la perspectiva de Eggins y Slade (1997), el cotilleo posee una estructura discursiva particular que incluye tres elementos fundamentales: el foco en una tercera persona ausente, la narración de un comportamiento socialmente relevante y la emisión de juicios valorativos, usualmente de carácter peyorativo. Estos tres elementos aparecen reiteradamente en los textos, incluso cuando la estudiante intenta desplazarse hacia un tono más reflexivo. La figura del otro ausente (el infiel, el agresor o la víctima) se mantiene como eje del relato, y los hechos narrados, aunque elaborados, giran en torno a una ruptura de norma o conflicto ético que es interpretado desde la óptica de la narradora.

Es probable que la permanencia de las estudiantes bajo la influencia estructural del cotilleo haya limitado el cumplimiento pleno de los requisitos propios del ensayo narrativo. En contraste, sus producciones textuales reflejan lo señalado por Eggins y Slade (1997), quienes sostienen que el cotilleo posee una estructura discursiva propia, susceptible de ser reconocida y diferenciada frente a otras formas narrativas.

Este encuadre no es simple reflejo de una estrategia informal de comunicación, sino que evidencia la apropiación de un formato discursivo que les permite construir cohesión textual, introducir tensión dramática y proyectar una postura, en ocasiones crítica y en otras

reflexiva, sin necesidad de acudir al ensayo convencional. En este sentido, el cotilleo en tanto estructura narrativa favorece que las estudiantes incorporen de manera efectiva los elementos constitutivos del discurso narrativo — personajes, lugar, tiempo, voz narrativa y trama — establecidos por el Instituto Cervantes (2007).

Así mismo, el cotilleo, por su naturaleza social, permitió abordar el componente contextual que es fundamental tanto para la literacidad crítica como para el modelo dialógico de enseñanza. Según Cassany (2010), la literacidad no puede entenderse fuera de la dimensión social, ya que leer y escribir son prácticas situadas. De forma similar, Freire (2005) afirma que el diálogo genuino solo es posible cuando parte de los *temas generadores* que emergen del entorno vital de los estudiantes, permitiendo así una educación liberadora anclada a la realidad. El cotilleo, al surgir de prácticas comunicativas reales y cotidianas, constituye entonces un vehículo ideal para activar ambos enfoques: pone en juego el contexto de forma orgánica y facilita procesos de interpretación y producción desde la experiencia situada.

Procesos de descodificación/codificación y dialogismo con el texto

Siguiendo el modelo de Freire (2005), el proceso educativo debe permitir a los estudiantes la capacidad de *descodificar* críticamente su realidad — es decir, descomponer las prácticas y discursos que los rodean para identificar sus estructura de poder, sentido oculto y contradicciones internas — y luego *codificarlos* nuevamente, resignificándolos desde una postura más reflexiva y crítica. En este proceso el lenguaje se convierte en una herramienta de liberación y el aula en un espacio de problematización de lo cotidiano.

En los productos finales de esta fase se evidencia que las estudiantes lograron reconstruir temáticas propias de sus contextos (infidelidad, traición, enamoramiento)

transformándolas en relatos que, aunque inspirados por el cotilleo, ya no responden únicamente a esta lógica. A través de sus textos narrativos, las estudiantes descompusieron esas experiencias sociales, interpretándolas en términos de su causa, consecuencias y sentido personal y comunitario. Así, el cotilleo se descodificó como práctica cotidiana y se codificó como narración crítica.

Asimismo, se evidenció que las estudiantes no solo reproducen discursos comunes, sino que, en varios casos, los interpelan, resignifican o problematizan. Algunas escritoras, por ejemplo, crearon una reflexión sobre el rol del silencio, el impacto emocional de la verdad o el impacto individual frente a determinadas prácticas. En términos de literacidad crítica, esto implica que las estudiantes movilizaron su capacidad de leer el mundo, posicionarse frente a él y asumir posturas discursivas conscientes sobre cómo representarlo (Cassany 2023; Hamilton y Barton, 2004)

Capítulo 6. Conclusiones

Los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación permiten afirmar que el cotilleo, al ser resignificado como herramienta pedagógica, posee un alto potencial para activar procesos de literacidad crítica. El hecho de que los temas generadores emergieran espontáneamente desde los contextos inmediatos del estudiantado — sin una imposición por parte del docente — evidencia que las estudiantes lograron establecer un puente entre sus vivencias y la escritura reflexiva. Esta conexión permitió transformar relatos orales de carácter cotidiano en ensayos narrativos que integran elementos de argumentación, juicio ético y conciencia social.

En este sentido, el cotilleo no solo funcionó como un recurso narrativo, también como una estructura discursiva capaz de articular la oralidad con la escritura, lo anecdótico con lo simbólico, y lo personal con lo comunitario. Su uso no fue meramente instrumental, sino que propició un desplazamiento cognitivo: las estudiantes pasaron de reproducir discursos comunes a problematizarlos, reinterpretarlos y representarlos desde una postura crítica, lo cual se alinea con los principios de la literacidad crítica como práctica sociocultural, ética y transformadora.

Asimismo, el modelo pedagógico dialógico, inspirado en los planteamientos de Paulo Freire, ofreció un marco adecuado para esta transformación. El diálogo permitió que las estudiantes asumieran un rol activo en la construcción de sentido, codificando y descodificando sus experiencias a partir de *temas generadores* relevantes en sus comunidades: infidelidad, exclusión, traición, enamoramiento. Estos temas fueron abordados desde una nueva perspectiva que les permitió no solo entender mejor su realidad, sino también intervenir discursivamente en ella.

No obstante, es necesario señalar con rigor que, si bien el objetivo principal era la producción de ensayos narrativos, ninguna de las estudiantes logró cumplir completamente con los parámetros formales y estructurales del género propuesto. Este resultado no debe ser interpretado como un fracaso del proceso, sino como una evidencia del reto pedagógico que implica acercarse por primera vez a este tipo de escritura compleja. La falta de familiaridad previa con esta estructura textual limitó el alcance de los productos finales; sin embargo, se identificaron esfuerzos significativos por parte de las estudiantes por integrar elementos argumentativos a partir de relatos narrativos, lo cual constituye una base sólida para futuras investigaciones o intervenciones didácticas.

Desde la práctica docente, esta experiencia reafirma la importancia de acompañar cuidadosamente los procesos de creación estudiantil, entendiendo que la imaginación y la creatividad de los jóvenes pueden ser aliadas poderosas del aprendizaje si son orientadas con claridad y propósito. El reto no está en restringir la expresividad, sino en generar condiciones pedagógicas que canalicen dicha expresividad hacia objetivos de formación crítica y significativa.

En suma, esta investigación demostró que el uso del cotilleo como dispositivo didáctico articulado desde la pedagogía dialógica y orientado al desarrollo de la literacidad crítica permite trascender las prácticas escolares tradicionales. Ofrece, en cambio, un enfoque pedagógico situado, inclusivo y transformador, que reconoce al estudiante como sujeto epistémico capaz de leer y reescribir el mundo desde su experiencia.

Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2020). *Caracterización del sector educativo 2019 - 2020*.
Rafael Uribe Uribe. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de educación.
- Arnau, J. (2008). *Arte De Probar*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Barbosa Sánchez, E. A. (2018). *Leer lo audiovisual: Fomentando la literacidad crítica*.
 Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez Shek, P. (1997). *Mas allá del dilema de los métodos*.
 Grupo Editorial Norma.
- Buitrago Díaz, D. M., Naranjo, E. A., Cifuentes Baquero, N. J., & Moreno Mosquera, E.
 (2016). *Prácticas de literacidad en la clase de biología en secundaria*. Obtenido de
 Enunciación:
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/10355/12250>
- Cárdenas Silva, D. (2022). *Diario sentipensante: prácticas lecto escriturales potenciadas
 por competencias*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cassany. (2015). *Literacidad crítica: leer y escribir*. Universitat Pompeu Fabra.
- Cassany. (2003). Aproximación a la lectura crítica. *Tarbiya* 32, 113-132.
- Cassany, & Castella. (2010). aproximación a la literacidad. *Perspectiva*, 353 - 274.
- Cassany, D. (8 de agosto 2023). Lectura con Sentido con Daniel Cassany. (pág.
<https://www.youtube.com/watch?v=f09RrZLHjX4>). Portal Educativo Red
 Académica.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1998). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Grao.
- Cerrillo. (2016). *Lector literario*. México: fondo de cultura económica.

- Cerrillo, Larrañaga, & Yubero. (2002). *La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Universidad Castilla -la mancha.
- Coates, J. (1988). Gossip revisited: Language in all-female groups. En *Women in their speech communities, new perspectives on languages and sex*. London, New York.
- Colomer, T. (2014). El aprendizaje de la competencia literaria. En C. Lomas, *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad* (págs. 110 - 122). México; Barcelona: FLACSO
- Colomer, T. (1996). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*.
- Córdova Aguilar, J. M., Valverde Pereira, A. M., Correa Gómez, D. Y., Vizhñay Guapisaca, S. A., & Jurado Fernández, C. A. (2024). Técnicas pedagógicas de literacidad para mejorar los procesos cognitivos en estudiantes de secundaria. *Universidad, ciencia y tecnología*, 287- 298.
- Culler, J. (1978). *La poética estructuralista. El estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura*. Barcelona: ANAGRAMA.
- Eggs, S., & Slade, D. (1997). *Analysis casual conversation*. Londres: Cassell.
- Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). *EL MODELO DIALOGICO DE LA PEDAGOGÍA: UN APORTE DESDE LA EXPERIENCIA*. valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Ferreiro. (2007). *Alfabetización de niños y adultos*. México: Crefal.
- Ferreiro, & Teberosky. (1976). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo veintiuno editores.
- Forster, E. M. (1995). *Aspectos de la novela*. Madrid.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo veintiuno.

- Freixas, L. (1999). *Taller de narrativa*. Madrid: Grupo Anaya.
- García Muñoz, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*.
- Giner Goethals, R. (s.f.). *Edunoi. Centro Psicopedagógico Virginia Egea Briega*. Obtenido de Edunoi. Centro Psicopedagógico Virginia Egea Briega: <https://www.edunoi.com/>
- Gluckman, M. (1963). Gossip and Scandal. En W.-G. F. Research, & T. U. Press, *Current Anthropology Vol. 4* (págs. 307-316). JSTOR.
- Halliday, M. A. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de cultura económica.
- Hamilton. (2010). *Teaching adult literacy*.
- Hamilton, & Barton. (2004). *La literacidad entendida como práctica social*.
- Harari, Y. (2014). *De animales a dioses: breve historia de la humanidad*. DEBATE.
- ICFES. (2024). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Informe nacional de resultados para Colombia 2022*. Bogotá.
- Instituto Cervantes. (2007). *Saber escribir*. Bogotá: Penguin Random House Grupo editorial S.A.S.
- Izquierdo Grau, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en educación secundaria. *REIDICS*.
- Jones, D. (1980). Gossip: notes on women's oral culture. En *Women's Studies International Quarterly* (págs. 135 - 323). Oxford.
- Jullien, F. (2016). *No hay identidad cultural*.
- Marín Zavala, J. (2019). *Enseñanza de la literacidad en secundaria desde la percepción de los estudiantes*. Obtenido de researchgate.net: https://www.researchgate.net/publication/330718171_Ensenanza_de_la_literacidad_en_secundaria_desde_la_percepcion_de_los_estudiantes

- Martinez R, L. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Perfiles Libertadores, págs 73 - 80.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares del Lenguaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Menna, S. (2014). *Heurística y metodología de la ciencia. Mundo siglo XXI*, 67- 77.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2016). *Deberes básicos de aprendizaje. Lenguaje*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. MEN. (s.f.). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*.
- Morales Bacca, D. (2021). *La literacidad crítica en los estudiantes de grado noveno del Instituto Educativo*. Tunja: Universidad Santo Tomás.
- Morales Escalante, A. T., & Esteves Fajardo, Z. I. (05 de junio de 2024). *Estrategias didácticas interactivas para el desarrollo de la lectoescritura en básica media*.
Obtenido de Scielo.org:
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882023000300118
- Pachón Porras, J. (2023). *Literacidad Crítica y Narrativas Del Conflicto Armado Colombiano*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rebolledo, F. (2007). *La ciencia nuestra de cada día*. México.
- Segovia de Ortiz, B. M., Salazar Parra, M. E., & Eraso Melo, N. (20113). *Lectoescritura argumentativa y pensamiento crítico en el aula. Revista Criterios*, 161- 185.
- Susperreguy, M. I., Strasser, K., Lissi, M. R., & Mendive, S. (2007). *Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles de educación*. Obtenido de Scielo.org.

Torres, M., Paz, K., & Federico G., S. (s.f). *Métodos de recolección de datos para una investigación*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

UNESCO. (2022). *El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje de lectura*. París: UNESCO.

Universidad de Colima. (s.f.). *Universidad de Colima*. Obtenido de Universidad de Colima: https://recursos.ucol.mx/tesis/investigacion_accion.php

Universidad Metropolitana. (2017). *Modelo Pedagógico Dialógico*. Barranquilla: Universidad Metropolitana.

Xavier, V. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* Jalisco: ETXETA.

Zárate Aranda, L., Moreno Mosquera, E., &. (2023). *Prácticas de literacidad en la clase Poesía Colombiana: enseñanza literaria en contexto*. Obtenido de Enunciación: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/20515/19464>

Anexos

Anexo 1. Objetivo Y Acciones De Investigación

El siguiente cuadro evidencia la planeación de actividades a desarrollar promoviendo el cumplimiento de cada uno de los objetivos específicos.

Pregunta problema.		¿Cómo fortalecer la literacidad a partir de la creación de ensayos narrativos basados en el cotilleo con las estudiantes del salón 1109 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño?
Objetivo general.		Fortalecer la literacidad a partir de la creación de ensayos narrativos basados en el cotilleo.
Objetivo específico 1.	Identificar los niveles de lectoescritura en las estudiantes.	Acción 1. Crear un taller de lectura que permita evaluar los niveles de lectura en las estudiantes. Diseñar una rúbrica para evaluar el taller de lectura.
		Acción 2 Elaborar un taller para reconocer las fortalezas y debilidades en la escritura. Diseñar una rúbrica evaluativa para el taller de escritura.

<p>Objetivo específico 2.</p>	<p>Implementar el cotilleo como estrategia narrativo-argumentativa a partir de distintos medios narrativos.</p>	<p>Acción 1.</p> <p>Leer varios medios audiovisuales que hablen de chismes.</p> <p>Hablar del chisme como una estrategia narrativa.</p>
		<p>Acción 2.</p> <p>Diseñar talleres que permitan a las estudiantes identificar el chismorreos como estrategia narrativa.</p> <p>Diseñar rúbrica de evaluación para determinar si los talleres permitieron identificar el chismorreos como género narrativo.</p>
<p>Objetivo específico 3.</p>	<p>Componer ensayos narrativos a partir de cotilleos.</p>	<p>Acción 1.</p> <p>Comprender qué es y cómo se compone un ensayo narrativo.</p>
		<p>Acción 2.</p> <p>Elaborar lluvia de ideas.</p> <p>Crear 3 párrafos, uno introductorio y dos argumentativos para darle forma al ensayo. A través de fuentes ampliar los argumentos presentados.</p> <p>Elaborar un ensayo narrativo a través de un taller literario.</p> <p>Diseñar una rúbrica de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p>

Anexo 2. Rúbrica evaluativa secuencia didáctica 1

RÚBRICA DE EVALUACIÓN						
Valoración	Leve (1) No realiza ninguno de los logros esperados.		Moderado (2) Realiza uno de los logros esperados.		Significativo (3) Realiza todos los logros esperados.	
Lectura	Lectura literal Identifica y conoce las palabras que ayudan a comprender el mensaje del texto. Recrea transcripciones propias del texto para retener la información.		Lectura inferencial Infiere información que no está implícita en la lectura. Crea relaciones de inclusión, causalidad, temporalización entre otras con base a la lectura.		Lectura crítica Comprende la intención del autor y la postura de este con respecto al texto. Toma una postura crítica en relación con el texto apoyándose de otras fuentes.	participación Participa voluntariamente durante la lectura en voz alta. Hace preguntas acerca del texto más allá de lo relacionado con la actividad.
	Escritura	Representación textual Hace uso de la hipertextualidad para desarrollar su escritura. Utiliza el lenguaje de forma correcta.	Superestructura textual Demuestra con claridad la superestructura a la que pertenece el documento. Respeto la estructura de la categoría textual a la que pertenece el texto.	Pragmático El texto demuestra la intención de la autora. Utiliza los actos de habla (preguntar, comentar, informar, pedir, ordenar etc.) en relación con su contexto socio-cultural.	Semántico Crea relaciones lógicas de causa-efecto, medio-fin, entre otras. Hay coherencia, claridad y precisión en el texto.	Morfosintaxis Evidencia cohesión en el texto. Demuestra una organización y orden dentro del texto.

Secuencias didácticas

Objetivo: Identificar los niveles de lectoescritura en las estudiantes.

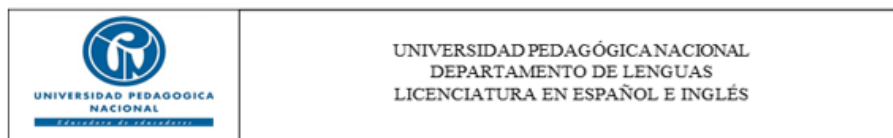
Anexo 2. Secuencia

Didáctica De La Fase 1: Leo,

Interpreto Y Escribo

Secuencia didáctica. Fase 1: leo, interpreto y escribo	
Escuela: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Profesor: Arley Camilo Piñeros Rodríguez
Asignatura: Lengua Castellana	Curso: 1009 Tema: Lectoescritura
Aprendizaje esperado	- Al ser una secuencia para reconocer los niveles de las estudiantes no se pretende que haya un aprendizaje. Sin embargo, se espera que adquieran información sustancial sobre las fuentes que serán usadas durante la unidad didáctica.
Tiempo: 2 sesiones	Materiales: Marcadores, celulares, guía.
Papel del docente: Garantizar el desarrollo de la clase. Generar espacios de disciplina para un correcto desarrollo de la clase. - Asegurar la comprensión de las indicaciones para las actividades.	Papel de la alumna: - Participar activamente en el desarrollo de las actividades. - Respetar la palabra de las compañeras y docentes.
Sección de calentamiento	
objetivo	Actividades
- Analizar el compromiso de las estudiantes con actividades de lectoescritura	- El docente iniciara hablando con las estudiantes acerca de actividades y lecturas previas. (Especificar lecturas)
Sección de desarrollo	
objetivo	Actividades
- Recolectar la información que permita cumplir con el objetivo de la secuencia didáctica. - Evidenciar la facilidad que poseen para seguir instrucciones, participar en clase y argumentar ideas.	- El docente compartirá por celular los textos a leer y, a su vez, entregará las guías (ver anexo) a solucionar con base en las lecturas. Estas guías contarán con preguntas abiertas y de opción múltiple que ayudaran a evaluar la comprensión lectora de las estudiantes. Las lecturas serán: Articulo periodístico: <i>¿Por qué la energía nuclear no es limpia?</i> Tomado de: https://www.greenpeace.org/mexico/blog/10822/por-que-la-energia-nuclear-no-es-limpia/ Literatura: <i>La máscara roja- Edgar Allan Poe.</i> - El docente iniciara con la lectura de los textos para motivar la participación de las estudiantes a leer en voz alta para todo el grupo, facilitando la escritura tanto de apuntes como de respuestas de la guía.
	- Luego de la lectura, las estudiantes deberán responder las preguntas halladas en la guía. - Con base en las lecturas, las estudiantes deberán hacer una creación narrativa.
Sección de cierre	
objetivo	Actividades
- Reconocer la postura de las estudiantes ante actividades relacionadas a la lectura, escritura y oralidad.	- Una vez se acabe la actividad, el docente recogerá las guías para hacer el respectivo análisis de las respuestas. - El docente indagará a las estudiantes para reconocer como se sintieron leyendo en voz alta, respondiendo la guía y debatiendo a cerca de la lectura.
Evaluación.	Para la lectura se evaluará la lectura literal e inferencial a través de las guías, la lectura critica se evaluará con base en la participación oral durante el debate de las estudiantes y la parte escrita. Para la escritura, se evaluarán los aspectos señalados en la matriz categorial.

Anexo 3. Taller 1 Para Identificar Los Niveles De Lectoescritura Y Argumentación.



Nombre: _____ curso: _____ fecha: _____

Taller 1. *¿Por qué la energía nuclear no es limpia?*

De acuerdo con la lectura del artículo *¿Por qué la energía nuclear no es limpia?* Responda las siguientes preguntas.

1. ¿A qué se refiere el artículo cuando habla de energías limpias?
2. ¿Para qué es usada el agua en las centrales nucleares?
3. ¿Por qué el autor señala la conmemoración del 29 de agosto y que relación tendría con el artículo?
4. ¿Cuál es el elemento químico que se utiliza para la creación de energía nuclear?
5. ¿Cuáles fueron los eventos en Chernóbil e Hiroshima y Nagasaki que promovieron el miedo a la energía nuclear?
6. ¿Cuál es el propósito del autor?
7. Teniendo en cuenta la situación actual del planeta, ¿qué solución considera más pertinente para mitigar los daños medioambientales sin afectar el suministro de energía en los países? (escriba un párrafo argumentativo de mínimo 150 palabras).
8. Uno de los argumentos de los promotores de la energía nuclear consiste en señalar que las demás energías limpias, aun llegando a su máximo potencial, no tienen la capacidad de sostener todo el consumo energético a nivel mundial, en cambio, la energía nuclear puede hacerlo y sus emisiones son casi nulas en relación con los actuales suministros de energía. Partiendo de lo anterior y el artículo de *Greenpeace* ¿cuál es su postura frente al uso de la energía nuclear? Sustente su punto en dos párrafos.

Secuencia didáctica 2

Objetivo: Implementar el chime como estrategia narrativa a partir de distintos medios narrativos.

Anexo 4. Secuencia

Didáctica De La Fase 2:

¿qué el chime qué?

Secuencia didáctica. Fase 2: ¿Qué el chime qué?		
Colegio: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Profesor: Arley Camilo Piñeros Rodríguez	
Asignatura: Lengua Castellana	Curso: 1009	Tema: el chime en medios narrativos
Aprendizaje esperado	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica las particularidades argumentativas que habitan en el chime. - Reconoce las características narrativas dentro del chime. - Evidencia el rol del chime dentro de la sociedad y su capacidad comunicativa. 	
Tiempo: 3 sesiones	Materiales: Marcadores, celulares, guías, lecturas, videos.	
Papel del docente: <ul style="list-style-type: none"> - Permitir el desarrollo de la clase al igual que la participación de las estudiantes. - Ayuda a resolver las dudas de las estudiantes. - Asegurar el reconocimiento de las características narrativas y argumentativas del chime. 	Papel de la alumna: <ul style="list-style-type: none"> - Comprender las características narrativas y argumentativas del chime. - Utilizar de forma adecuada el material didáctico y las herramientas de aprendizaje. - Participar de forma activa. 	
Sección de calentamiento		
objetivo	Actividades	
<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar el chime. - Examinar la participación del chime en los distintos medios. - Reconocer la función social del chime. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tanto el docente como las estudiantes generaran un conversatorio partiendo de las siguientes preguntas: ¿Qué es el chime?; ¿Qué elementos tiene un chime?; ¿son influyentes los chimes en la sociedad?; ¿por qué?; ¿en donde habita y a través de que medios se comunica el chime?; ¿qué consecuencias trae el chime? 	
Sección de desarrollo		
objetivo	Actividades	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar el carácter narrativo del chime. - Reconocer la estructura narrativa dentro del chime. - Distinguir el carácter argumentativo del chime. 	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de distintos materiales de comunicación, clasificar que es y qué no un chime. Además, aquellos que lo son, identificar que elementos son los que evidencian la argumentación y la narración dentro del chime. - Las estudiantes escogerán un tema de su entorno, para elaborar un texto escrito narrando un chime. 	
Sección de cierre		
objetivo	Actividades	
<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar el aprendizaje del tema para avanzar con la siguiente unidad didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Con base en los textos elaborados por las estudiantes, las compañeras señalaran los elementos argumentativos y narrativos dentro de este. 	
Evaluación	La evaluación se hará a partir de la rúbrica.	

Anexo 5. Diario de campo 26 de febrero del 2025.



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Departamento de Lenguas
Facultad de Humanidades
Docente: Gisela Molina

Praxis: implementación		Nombre: Arley Camilo Piñeros Rodriguez	
Profesor titular: Sonia Salgado		Grado: 1109	
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño		Jornada: única	
Fecha: 02 de abril de 2025	Actividad desarrollada: <input type="checkbox"/> Apoyo académico <input type="checkbox"/> Preparación <input checked="" type="checkbox"/> Clase <input type="checkbox"/> Otro ¿Cuál? _____		
Tiempo: 1 hora	Hora inicio: 2.00 pm Hora de finalización: 3.00 pm		
Descripción de actividades, relaciones y situaciones cotidianas	<p>Para esta clase, se dividió el grupo en los cursos correspondientes para poder hacer la intervención de ambos practicantes con su respectiva población se hizo la implementación de la planeación 4 que consistía en evidenciar las características narrativas y argumentativas de un chisme. La sesión se llevó a cabo según lo planeado. En la segunda hora se tuvo la compañía de la docente titular Sonia Salgado y la Asesora de tesis Gisela Molina.</p> <p>Es necesario señalar que durante la conversación con las estudiantes acerca de las características del cotilleo, dos estudiantes realizaron aportes interesantes, una de ellas señaló como el cotilleo es una herramienta que moldea la conducta del individuo en relación con su comunidad, mientras que otra indicó como el cotilleo exterioriza ante la mirada pública una vida privada haciéndolo vulnerable para ser juzgado.</p>		
Evaluación cualitativa de la actividad (debilidades y fortalezas)	<p>El desarrollo de la clase fue perfecto, algunas estudiantes al hacer su argumento respecto a la última actividad propusieron ideas ya expuestas por los teóricos que están en el marco teórico de este trabajo, lo cual fue fascinante debido a que ellas no tenían acceso a este material y, aun así, realizaron conjeturas similares.</p> <p>Cabe resaltar que, hubo un error por parte del docente practicante al pedir a las estudiantes crear un argumento sin antes haberles enseñado los tipos de argumentos y como se crean. Sin embargo, esta actividad radicaba en ver su capacidad argumentativa y en evidenciar si encontraban las características argumentativas del chisme.</p>		

Anexo 6. Secuencia

Didáctica De La Fase 3: Del chisme al ensayo narrativo.

Secuencia didáctica. Fase 3: Del chisme al ensayo narrativo.		
Colegio: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Profesor: Arley Camilo Piñeros Rodríguez	
Asignatura: Lengua Castellana	Curso: 1109	Tema: Composición de ensayo narrativos
Aprendizaje esperado	<ul style="list-style-type: none"> - Composición de ensayo narrativo. - Similitudes y diferencias entre el ensayo narrativo y el chisme. 	
Tiempo: 5 sesiones	Materiales: Marcadores, celulares, guía.	
Papel del docente:		Papel de la alumna:
<ul style="list-style-type: none"> - Generar las herramientas necesarias para la composición de ensayos narrativos. - Asesorar a las estudiantes en el desarrollo de ideas. 		<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar las herramientas y estrategias brindadas por el docente para la composición de su ensayo narrativo. - Implementar los conocimientos adquiridos en su texto. - Indagar, cuestionar y debatir tanto los argumentos propios como los de sus compañeras.
Sección de calentamiento		
objetivo	Actividades	
<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar el ensayo narrativo. - Afianzar los conocimientos acerca de la composición de ensayos. - Plantear la relación similitudes/diferencia entre chisme y ensayo narrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Partiendo de la lectura de ensayos narrativos las estudiantes reconocerán su estructura y componentes. - A través de las lecturas y las conversaciones que estas generan, las estudiantes señalarán las similitudes y diferencias entre los ensayos narrativos y los chismes. 	
Sección de desarrollo		
objetivo	Actividades	
<ul style="list-style-type: none"> - Componer un ensayo narrativo. - Utilizar las herramientas de L. Freixas para la composición narrativa. 	<p>A partir del tema seleccionado por cada estudiante en la secuencia 2, donde redactaron un chisme, se elaborará un ensayo narrativo. Para la creación de estos ensayos, se llevarán a cabo seis actividades, divididas en dos procesos: narrativo y argumentativo.</p> <p><i>Proceso narrativo.</i> Se implementarán las actividades propuestas por Freixas (1999). La primera actividad se centrará en el narrador y el punto de vista, la segunda en el desarrollo de personajes, y la tercera en la construcción de la argumentación y la intriga.</p> <p><i>Proceso argumentativo.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las estudiantes crearán un borrador de tres párrafos, que incluirá una introducción, un argumento central y una conclusión. 2. Las estudiantes expandirán los párrafos argumentativos y realizarán las correcciones señaladas por el docente. 3. Las estudiantes investigarán autores que respalden sus argumentos y los citarán adecuadamente <ul style="list-style-type: none"> - Una vez completadas las seis actividades, las estudiantes entregarán una versión preliminar de sus ensayos narrativos, que será evaluada por sus compañeras. - Finalmente, las estudiantes realizarán las correcciones finales basándose en la retroalimentación recibida de sus compañeras. Esta versión final será evaluada por el docente. 	

Sección de cierre	
objetivo	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar las experiencias emocionales de las estudiantes a lo largo del proceso de composición. 	<ul style="list-style-type: none"> - El docente proporcionará a las estudiantes una guía estructurada que les permitirá expresar sus sentimientos y experiencias a lo largo del proyecto, facilitando así la recopilación de datos sobre su percepción emocional. - Posteriormente, el docente establecerá un espacio de diálogo en el que las estudiantes podrán compartir y explicar sus respuestas. Este espacio no solo fomentará la reflexión sobre sus experiencias, sino que también permitirá la retroalimentación constructiva sobre la práctica docente.
Evaluación	La evaluación de esta unidad didáctica se llevará a cabo mediante un enfoque integral que incluirá coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación, complementada con la evaluación realizada por el docente. Este enfoque permitirá una valoración más completa y diversa del proceso de aprendizaje, fomentando la reflexión crítica y el desarrollo de habilidades evaluativas en las estudiantes.

Anexo 7. El secreto de mi barrio

1 El secreto de mi barrio

2 Todo comenzó una tarde de cualquier día, de esos en los que el sol es un fastidio y
3 todo comienza a dar pereza y no querer nada. Yo estaba en la terraza de mi casa,
4 tomando café cuando de lanada llego mi tía Patricia como casi todos lo domingos,
5 para compartir unas galletas de mantequilla y por supuesto los últimos chismes |
6 del vecindario. 1

7 Mi tía es aquella persona que no se pierde de nada. Lleva viviendo en esa cuadra
8 desde hace mas de 30 años, y si algo ha aprendido en ese tiempo es a observar y
9 escuchar sin que nadie lo note. Tiene ese talento natural para enterarse de todo:
10 desde quien compro casa nueva hasta quien esta teniendo problemas conyugales
11 o deudas escondidas. Ese día, sin embargo, su tono era demasiado diferente. 2
12 Había una especie de emoción contenida, como si estuviera a punto de contarme
13 algo grande.

14 - ¿ya supiste lo de don Ernesto? – me pregunto, como si la noticia fuera tan
15 evidente que yo debería haberla escuchado ya 3

16 - No, ¿qué paso? – respondí, medio intrigada, medio cansada de las historias
17 repetidas de siempre 4

18 Mi tía bajo la voz como en secreto, se acerco un poco y me soltó, el más grande
19 chisme 5

20 -Tiene otra familia. En San Vicente. ¡con hijos y todo ; 6

21 Solté la taza de café y callo al suelo y se cebro. No por susto, sino por la sorpresa.
22 Don Ernesto era el típico vecino de siempre, el que saludaba con una inclinación
23 de cabeza, el que ayudaba a cargar bolsas cuando veía a alguien mayor, el que
24 podaba todos los domingos y les daba de comer a los gatos callejeros. Jamás, en
25 ningún momento, me habría imaginado algo así. 7

26 - ¿pero ¿cómo...? ¿desde cuándo...? – tartamudeando y preguntándome mil cosas
27 en mi cabeza 8

28 - Dicen que desde hace como veinte años. Todo salió a la luz porque uno de los
29 hijos de allá subo una foto al Facebook, celebrando el Dia del padre. “Gracias,
30 papa, por todo tu amor durante estos años”, decía. Y ahí estaba, abrazado o dan
31 Ernesto, con una mujer al lado, como si fuera una familia cualquiera. 9

32 La noticia corrió como pólvora. En menos de dos días, ya todos sabían del asunto.
33 Doña Teresa, la esposa oficial, se entero por una prima lejana que vio la
34 publicación en redes sociales. Cuando lo enfrento, Don Ernesto no lo negó y no
35 decía nada. Dicen que incluso pidió disculpas una y otra vez, con una calma casi
36 cínico, como si hubiera roto un vaso y no una vida entera. 10

- 37 Las opiniones comenzaron a dividirse. Algunos lo condenaron sin piedad. Otros
 38 increíblemente, lo justificaban. “al menos fue responsable con los otros hijos”,
 39 decían unos. “Quien sabe que le faltaba en casa”, murmuraban otros, siempre **11**
 40 desde el cómodo anonimato de una conversación entre vecinos. Lo cierto es que
 41 lo bomba exploto, y las consecuencias emocionales se sintieron como ondas en
 42 el agua: una mujer traicionada, hijos confundidos, amistades que ya no sabían si
 43 seguir saludándolo en la calle o no.
- 44 Este tipo de situaciones, aunque parezca sacadas de una novela barata, son mas
 45 comunes de lo que uno quisiera. Y yo lo sé, porque viví algo similar. Hace unos
 46 años, descubrimos en mi familia que un tío muy cercano mantenía una relación **12**
 47 paralela desde hacia años. Era un hombre al que todos admirábamos: buen padre,
 48 trabajador, siempre presente en las reuniones familiares. Pero detrás de todo eso,
 49 escondía otra vida. No otra aventura, no un desliz de una noche. Una vida. Con un
 50 hombre, otra casa, otros domingos.
- 51 Cuando la verdad salió a la luz, fue devastador. No solo para su esposa, sino para **13**
 52 sus hijos. Descubrir que tu padre - ese hombre en quien confías ciegamente - ha
 53 llevado una vida doble es como ver caer una pared que te protegía. Ya no sabes
 54 que fue verdad, que fue mentira, que palabras tenían intención y cuales eran solo
 55 parte del teatro.
- 56 Por eso, cuando escuche lo de Don Ernesto, no lo tome como un simple chisme.
 57 Pensé en lo que significa vivir con una mentira así. No me refiero solo al engaño **14**
 58 amoroso, sino al peso psicológico de actuar cada día como si nada pasar. A las
 59 excusas repetidas, a los silencios incomodos, a la tensión de tener que recordar
 60 que versión de ti mismo estas interpretando ese día.
- 61 Muchas personas minimizan este tipo de infidelidades diciendo que “si hay cariño
 62 para todos, no hay problema”. Pero lo cierto es que el amor -al menos el que **15**
 63 merece llamarse así - requiere honestidad. Ser fiel no es solo cuestión de cuerpo,
 64 sino también de palabras, de respeto, de mirar a la otra persona a los ojos y saber
 65 que estas siendo sincero.
- 66 He aprendido, con el tiempo, que las relaciones humanas son complejas, sí. Que
 67 nadie es perfecto, sí. Pero hay una línea que no debería cruzarse: la de mentir **16**
 68 durante años. Si una relación no funciona, si uno se enamora de otra persona, lo
 69 más honesto y valiente es aceptarlo y actuar en consecuencia. Terminar lo que
 70 hay, hablar con la verdad, asumir las consecuencias. Porque mentir, ocultar,
 71 manipular... eso es lo que realmente hiere.
- 72 Además, este tipo de engaños no solo rompen una relación amorosa. Rompen **17**
 73 familias, confianza, estabilidad emocional. Los hijos crecen con preguntas sin

74 respuesta, las parejas traicionadas se sienten usadas, y muchas veces, las otras
75 familias —las que también fueron engañadas— cargan con el estigma social.

76 Así que, aunque en un principio parecía solo un chisme más de barrio, para mí la
77 historia de don Ernesto fue una lección. Me recordó lo importante que es la
78 transparencia en las relaciones, lo frágil que es la confianza, y lo doloroso que
79 puede ser descubrir que alguien que querías no era quien decía ser.

18

80 El chisme puede entretener, pero también puede herir. Y la verdad, por más
81 dolorosa que sea, siempre será mejor que una mentira bien contada.

19

Anexo 8. Planeación sesión 7

FORMATO DE PLANEACIÓN DE CLASE

Fecha: por definir

Institución Educativa: Liceo Femenino Mercedes Nariño

Curso: 1109

Maestro en formación: Arley Camilo Piñeros Rodriguez Maestro titular: Sonia Salgado Sesión: 7 Duración: 60 minutos

Objetivo: iniciar un taller narrativo

FECHA	UNIDAD TEMÁTICA	TEMA DE LA SESIÓN	OBJETIVO DE APRENDIZAJE (Estándares, DBA)	ACTIVIDAD	MATERIAL	TIEMPO	EVALUACIÓN (Adjunte rúbrica)
	Taller narrativo para la creación del ensayo narrativo	Calentamiento para la escritura	Producción textual de los estándares básicos de competencia de lenguas de grado decimo y undecimo	Cada estudiantes escribirá una narración en tres líneas sin concluir la historia, luego pasará el texto a su compañera quien deberá escribir continuar la historia.	Hoja en blanco y lápiz	10 min	Acorde a la rubrica
		personaje	8 ^{vo} DBA lenguaje grado decimo. Escribe textos que evidencian procedimientos sistemáticos de corrección lingüística y el uso	Partiendo de la actividad de cierre de la clase anterior, se iniciará el taller narrativo para que cada estudiante trabaje con su narración. En 10 renglones las estudiantes harán una descripción directa del personaje principal		20 min	
		Monólogo interno / diálogo		por los hechos que se van a contar en el ensayo. Las estudiantes escribirán un dialogo entre los personajes o un monologo interno en donde se proponga la posición del personaje con respecto al tema seleccionado.		15 min	

Anexo 9. Planeación sesión 8

FORMATO DE PLANEACIÓN DE CLASE

Fecha: por definir

Institución Educativa: Liceo Femenino Mercedes Nariño

Curso: 1109

Maestro en formación: Arley Camilo Piñeros Rodriguez Maestro titular: Sonia Salgado Sesión: 8 Duración: 90 min
 Objetivo: mejorar la argumentación de las estudiantes.

FECHA	UNIDAD TEMÁTICA	TEMA DE LA SESIÓN	OBJETIVO DE APRENDIZAJE (Estándares, DBA)	ACTIVIDAD	MATERIAL	TIEMPO	EVALUACIÓN (Adjunte rúbrica)
	argumentación del ensayo	Retroalimentación	Octavo DBA de grado 11	Recordar tipos de argumentos	Marcadores, tablero, esfero y hoja blanca	10 min	Acorde a rubrica
		Reconocimiento del argumento	Producción textual de grado decimo y undecimo de Los Estandares Básicos.	El docente leerá fragmentos del ensayo <i>Matar a un elefante</i> , para señalar los argumentos que se pueden usar dentro de un ensayo narrativo.		20 min	
		Construcción de argumentos		Las estudiantes investigaran a dos autores que sustenten sus posturas y los citaran para el monologo o dialogo del texto.		20 min	
				Las estudiantes usaran 2 argumentos del tipo que escojan (de hecho, experiencia, deductivo,		20 min	

				de ejemplo, etc) y lo insertaran dentro de la narrativa.			
				Las estudiantes deberán escribir un párrafo señalando su postura frente al tópico escogido		20 min	
		cierre		Para finalizar, las estudiantes deberán terminar de organizar sus ensayos narrativos los cuales serán presentados en la próxima sesión.			

Anexo 10. Texto narrativo. Nuestro tentador error

El mensaje que arruino la boda

Dicen que los secretos siempre salen a la luz, y la verdad es que nunca faltan los chismes que lo confirman. A veces esas verdades aparecen en los peores momentos, como le paso a una amiga, llamémosla Isabella, la cual se vio embalsada en un drama del cual se habla todavía en grupos hasta de WhatsApp. Lo que parecía ser una boda perfecta termino siendo una catástrofe por un mensaje que nunca debió llegar ni existir. En esta historia no solo se rompieron ilusiones, también se puso a prueba la lealtad, la confianza y el valor de decir la verdad, aunque duela.

Todo empezó en el baño del salón de eventos, donde Isabella encontró el celular de Santiago, el novio de su mejor amiga Luisa. El teléfono sonaba sin parar, y no se si fue la curiosidad o las sospechas que ya se tenían, pero Isabella vio unos mensajes muy comprometedores entre Santiago y otra mujer. Se notaba que había algo desde hace tiempo. Imagínate **enterar te** de esto justo antes de la boda de tu mejor amiga. Así que entro en un dilema: ¿decirle la verdad a Luisa y arruinarle el día más feliz de su vida o callarse y dejar que se casara con alguien que le mentía y lo seguiría haciendo?

Según me conto después, en ese momento pensó: ¿Qué hago? ¿Le digo sobre el mensaje o me callo? Esto no es cualquier cosa, es su boda. Pero si fuera yo, preferiría saberlo, aunque ¿si luego me odia por decírselo ahora? Ay, maldito Santiago, no puedo creer que haya hecho esto. Y fue ahí cuando tomó la decisión. Le mostro el mensaje a Luisa. Lo que siguió parecía sacado de una película. Gritos, lagrimas, la boda cancelada y todos los invitados sin saber que hacer. Muchos criticaron a Isabella por haber arruinado la boda, otros le aplaudieron por la valentía que tuvo. Al final nadie quedo indiferente.

Con el tiempo, Luisa le agradeció haberle dicho la verdad. Le dijo algo que se me quedó grabado: "me salvaste de una mentira eterna." Y tiene razón. A veces es mejor enfrentar una verdad dolorosa que vivir en una mentira.

En lo personal, creo que Isabella hizo lo correcto. No es fácil ser quien da la mala noticia, y mucho menos en un momento tan delicado. Pero el valor de una amistad también se demuestra en esos momentos incómodos, cuando se elige proteger a alguien, aunque eso signifique ser malinterpretado o incluso perderlo. A veces, lo más difícil es lo más necesario.

Anexo 11. Texto narrativo. Nuestro tentador error

Nuestro tentador error

-Mi mayor error fue hacerte creer que te amaba cuando solo fingía

Sus palabras carentes de sentimiento alguno, fueron una daga clavada directamente en mi corazón, aquellas palabras que él había pronunciado con frialdad y odio eran el reflejo del mayor error que cometí, el haberlo amado incondicionalmente, aquel amor que me dejó la vida hecha ruinas una vida que no lograría continuar porque ya empezaba a desvanecerse fruto de la sangre que se desplazaba lentamente por la habitación desbordándose de los cortes en mis muñecas. Pero no todo había sido siempre así, no toda mi vida fue un mar de sufrimientos, pues nunca llegué a pensar que de mis labios que le pertenecieron a él en aquellas noches llenas de promesas y caricias, salieran palabras donde lo catalogó a él, al amor de mi vida, como el peor error que pude haberme topado en el camino. Sin embargo, tiempo atrás mi vida, su vida, mis labios, sus labios, mis palabras, sus palabras, eran completamente distintas.

8 meses antes

Llevaba dos semanas en el edificio, no conocía a nadie aparte del ama de llaves que nos dió la bienvenida cuando recién nos instalamos. Vivía junto a mis tíos, dos personas firmes y estrictas que se habían encargado de mí cuando mis padres decidieron abandonarme a los 4 años de edad. Mi suerte fue nula al intentar formar lazos de amistad con alguna otra persona de mi colegio, pues era alguien tímida y poco sociable, hacía lo posible por tener un amigo constante pero mis intentos eran en vano. No parecían odiarme pero tampoco les agradaba lo suficiente como para juntarme en sus grupos de amigos. No era alguien tan diferente a los demás como me decía mi tía. Tenía el cabello largo color castaño, herencia de mi madre, la piel color canela y los ojos verdes, genética de mi padre. Amaba leer y pasar el tiempo con los animales, era alguien aplicada pero no destacaba en ser la mejor de la escuela, era buena en lo que hacía pero no lo suficiente, como todo en mi vida. A veces era difícil aceptar que pese a que fuera como los demás siempre sería tratada como si fuese alguien o algo diferente, como si mi existencia no fuese importante para nadie ni siquiera para mí misma. Así que algunos días, cuando tenía la oportunidad daba una vuelta en el exterior del edificio o subía a la azotea donde había un solitario y descuidado espacio que se suponía, era un jardín. Estaba rodeado con flores muertas y una que otra brillaba de color. Ahí fue donde vi a Anthares por primera vez. Era un hombre peculiar, tan delgado pero su ropa holgada camuflaba un poco aquél detalle. Su cabello que lucía tan suave y ondulado y hasta el lugar donde me encontraba llegaba el olor dulce de él. Existía la misma timidez que la mía en sus ojos esmeraldas ¿o grises quizás?, pero el primer par de días, ambos no fuimos capaces de hacer contacto visual por más de dos segundos. Por esa razón, no sabía con exactitud el color de sus ojos. Ojos que más adelante no sería capaz de ver.

No fue hasta una tarde en la que descubrí que su agujeta estaba desabrochada. No deseaba que algo malo le sucediera escaleras abajo cuando decidiera entrar al edificio. No lo deseaba porque a parte de mí, suponía que él también era solitario; y al menos así, me sentía parte de la ciudad con alguien igual a mí. -Hola- Camine al cercado donde note que tenía una libreta abierta apoyada sobre su regazo. -Hola- me miró más de 2 segundos por

primera vez; y note que sus ojos en efecto, eran esmeralda. -Yo...- Recargue mi peso en el cercado y jugué con el talón de mi zapato contra el asfalto pensando como no me escucharía tan tonta con esta excusa para iniciar la conversación -Noté que llevas las agujetas sin atar, creí que podría salvarte de un accidente en las escaleras- Sonreí sintiendo mis mejillas arder por lo ridículamente inmaduro que eso sonó -bueno eso solía decirme mi madre cuando lo notaba en mis zapatos- -Oh- Miro sus pies y lo notó, se inclinó enseguida y eso le hizo descuidar su libreta, la cual el aire hizo hojear unas cuantas páginas -Eres muy amable- me sonrió al volver a su posición y mis ojos se detuvieron sobre una de las páginas que llevaba recortes de mujeres, y Arthur lo notó. -No es- no es lo que parece, tengo un par de revistas que un compañero de mi trabajo me obsequió el año pasado y decidí usarlas de forma distinta porque,...- -No, está bien- Tome su libreta echándole un vistazo a un par de páginas -Son bastante buenas- -Gracias- Rascó su nuca sin dejar de sonreír -Soy...Anthares, vivo en el apartamento 210- -Un gusto Anthares- Le entregue su libreta con un gesto de entusiasmo -Soy Lily del apartamento 205-

A partir de ese momento, tomaba la oportunidad de subir a la azotea cuando mis tíos no se encontraban en casa y regresaba abrumada del colegio. Con el tiempo, Anthares fue la única persona con la que logré encajar, y yo fui la única persona con la que él lo hizo igual, pese a la diferencia de edad, él con 28 y yo con 16, habíamos logrado entablar una amistad. Era claro que tarde o temprano alguno de los dos terminaría cayendo y ese alguien, fui yo. Comencé a experimentar el cosquilleo en mi cuerpo cada vez que lo veía subir a la azotea. O cuando casualmente lograba encontrarlo en el ascensor. Cuando me excusaba con mis tíos sobre ir a casa de alguna chica del colegio a terminar un proyecto y en realidad, le pedía a Anthares que pasara por mi en su día libre, así podríamos regresar caminando y pasar la tarde entera en el Café de Donas; incluso ya sabía cuáles eran sus favoritas. Las de glaseado rosado con franjas blancas porque le recordaban a las nubes del cielo.

El día de mi cumpleaños, fue la única persona que lo recordó. Había comprado para mi un precioso detalle con sus ahorros. Era un anillo que parecía una bola de cristal, tan hermoso y único que prometí que toda la vida lo llevaría. Pero recordé ese día en especial, por lo valiente que fui por primera vez. Porque mi estómago y mi corazón pesaban con los nudos de sentimientos confusos que se habían desentrañado y simplemente no podía seguir cargando con ese peso. -Anthares- Tomé mi atención lejos del televisor para mirarlo a él, para asegurarme de que estaba viéndome y así era, porque no había cosa más importante en el mundo para Arthur que yo, ingenuamente eso creía -Tengo que decirte algo importante- -¿Qué sucede? ¿Estás bien, ?- Hubo cierta preocupación en su tono de voz. Era algo paranoico y sabía lo crueles que podían llegar a ser los chicos de mi edad al tratarse del amor, así que esperaba e imploraba que no se tratara de mi corazón roto por alguien más. Sin saber que se trataba de él. -Si, estoy bien- Reí apretando mis labios y mi barbilla se encogió un poco debido a la triste mueca que mi rostro tomó, mis lágrimas comenzaron a manchar mi suéter de invierno y Anthares se congeló, no supo cómo reaccionar e instintivamente me abrazó algo tímido para colocar mi cabeza sobre su hombro y dejando gentiles golpecitos de afecto en mi espalda. -¿ qué sucede?- Su voz mantuvo la misma intranquilidad -¿Te hicieron algo malo en el colegio? ¿Te dijeron algo?- Negué con mi cabeza -Linda necesito que me digas- -Creo que me gustas, Anthares, estoy, estoy enamorada de ti- sus dedos presionaron mis ojos intentando tranquilizarme pero fue en vano, mis lágrimas seguían brotando y se sentía tan bien decirlo en voz alta pero la facción en su rostro me dió a entender lo que probablemente temía -Lo siento mucho, no quiero que

nuestra amistad termine o...-Aguante mis lágrimas y vi el color escarlata del que sus mejillas se habían tornado cuando me interrumpió -Escucha, - me tomó por los hombros porque la verdad era que Anthares no sabía como reaccionar -No tienes que sentirte mal por...eso. Yo, he tratado de obligarme a alejar todo lo que llegó a sentir cuando estoy contigo- Sus ojos estaban igual de tristes que los míos -Eres la persona mas hermosa que he conocido, - Rió bastante nervioso -Eres hermosa, y dulce, y amable y llenas de cariño mis días cuando estás aquí- Apretó sus labios tomando mis mejillas con ternura -Pero no creo que debamos- Y luego sus ojos también estaban a punto de cristalizarse como los míos -Eres muy joven, . Y yo...no es justo que tome ventaja de eso, tienes la oportunidad de experimentar con todos los chicos que quieras; y estar con alguien como, como yo no te traerá nada bueno- -Anthares- -No, solo escuchame linda- No me dejó seguir -No voy a poder tomar tu mano por las calles porque sé lo que la gente va a murmurar de ti y de mí pero vamos, no me preocupa lo que pueden pensar de mí, me preocupa lo duros que pueden llegar a ser contigo y no solo eso- Limpió una de mis lágrimas esperando que pudiera comprender -Tus tíos, dios sí tus tíos se enteran, van a alejarte de mí- -No lo harán- mi voz se rompió -No dejaría que lo hicieran- , es que- Se avergonzó, y lo supe porque su mirada ya no estaba conectada a la mía -No creo que estés enamorada de mi- mi corazón se rompió al escuchar eso -No realmente, quizá...solo amas la forma en la que nos hacemos sentir, como que somos el centro de nuestro propio mundo, quizá amas la forma en la que eres el centro de mi mundo porque haría cualquier cosa por ti- Y quería gritarle, y decirle todo lo contrario pero mi garganta se cerró, porque era lo último que deseaba escuchar -No has conocido a alguien más, estoy seguro que cuando lo hagas, cuando encuentres a otras personas te darás cuenta de que realmente no me amabas- ¿Cómo podía ser tan cruel consigo mismo? -Porque no soy tan extraordinario como crees , pero en este momento lo crees porque tanto tú como yo, estamos solos y no hemos encontrado a alguien- Asentí -No voy a arrebatarle la oportunidad de vivir tu vida, como mereces vivirla- -Debo irme, Anthares- Trague saliva tomando mi pequeño bolso y saliendo de ese departamento. No vi a Anthares por un mes entero, no lo busqué y evitaba tener que cruzarme con él en el edificio, conocía sus horarios y algunas noches las cuales no lograba reprimir mi dolor, lloraba por largas horas que a la mañana siguiente a veces no podía ni respirar. Había dejado de subir a la azotea también, mis días se habían vuelto una constante rutina como desde el primer día que llegué a esta gris ciudad. Y a pesar de ello, no estaba de acuerdo con Anthares y con todo lo que dijo esa tarde, decidí no quitarme el anillo que me había obsequiado porque era lo único que me hacía sentir que pertenecía a un lugar.Mi rutina se volvió diferente, estaba tan asustada del amor que este me había hecho sentir, porque nunca me había enamorado lo suficiente como lo había hecho con Anthares.

Seguía existiendo esa pequeña esperanza en mí de que él me visitara, así que un par de veces tomé el tren hacia la estación de viajeros. Todos los días de la semana. Cuatro veces por semana. Dos veces por semana. Y luego, la esperanza se marchitó. Era algo que debía enfrentar, pero no quería. La negación puede más que el deber y quizá ese era mi problema, porque aún lograba oler la esencia de Anthares en un par de suéteres viejos que decidí nunca botar. Su perfume se extendió a la tela de las maletas y había noches en las que eso me obligaba a estar llorando con la prenda aferrada a tu cuerpo.

¿Por qué tenía que olvidarme? ¿Por qué me desplazó hasta la esquina de la habitación, casi como si quisiera que estuviera más cerca de la puerta mientras nuevas personas entraban a su vida? ¿Por qué? ¿Por qué? ¿Por qué tuvo que ser Anthares? La última

persona que habría cruzado por mi mente que rompería tu corazón de tal manera, solo desapareciendo sin ninguna explicación. Como si me hubiera borrado de su vida. Quería enojarme con él por haberse olvidado de mí, pero no podía. No cuando seguía amándolo, incluso después de que me rompió el corazón; porque fue mi primer amor y no sabía qué es lo que se supone que debo hacer con todo ese amor que descansa en mis manos cuando no puedo dárselo a la persona de la que me he enamorado por primera vez.

Pero después de todas esas semanas, Anthares me hizo una jugada. Como de costumbre con los ojos llorosos tome el teléfono y marqué su número, había perdido toda esperanza de que contestase sin embargo ahí estaba su voz, ahí estaba mi religión a seguir, sus palabras siempre habían sido para mí como los sagrados mandamientos pero esta vez era diferente -hola Anthares yo... te extraño por favor lo lamento tanto, olvida lo que dije deseo que volvamos a ser amigos...- antes de que pudiese terminar su voz fuerte y hostil me interrumpió -qué ingenua eres que acaso no lo ves, no te quiero solo necesitaba algo de ti algo que fue muy fácil de conseguir en alguien tan inocente e ingenua como tu, no quiero volver a escuchar tus súplicas y llantos por teléfono- sus palabras fueron un golpe frío que me trajo a la cruel realidad -Anthares pero que dices yo...- -mira lily mi mayor error fue haberte hecho creer que te amaba, cuando en realidad no lo hacia- sin mas el me colgo la llamada dejándome paralizada por su declaración. Las lágrimas caían al piso con un repique que inundaba de ruido la silenciosa habitación cubierta por la oscuridad de la fría noche, tan fría como sus palabras. Senta que la vida se me acababa si no soy nadie para el que creí me amaba no soy nadie para los demás, inconscientemente como si estuviese en un estado de trance me dirigí al baño llene la tina de agua me metí bajo el calor del agua que cubría mi cuerpo, tome el filo de la daga que sus palabras clavaron en mi pecho y lentamente le di espacio a la herida del desamor en mis brazos, tiñendo todo mi mundo de un rojo carmesí, aquel rojo que representa la pasión, el amor intenso tan intenso que te puede llevar a estar desangrándote. mi vida sin él ya no tenía sentido, la sangre brotaba en torrentes de chorros despojándome lentamente de la poca vida que habitaba en mi alma. Fue así como lo último que inundó mi mente antes de morir fueron sus palabras -Mi mayor error fue hacerte creer que te amaba cuando solo fingía-.