



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

**LA LECTURA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: PROPUESTA DIDÁCTICA Y  
REFLEXIVA CON ESTUDIANTES DEL GRADO OCTAVO DEL COLEGIO  
UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA (MEDELLÍN)**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en  
Humanidades, Lengua Castellana**

**YERALDIN JIMÉNEZ GARCÍA**

**Asesor:**

**JUAN FERNANDO GARCÍA CASTRO  
Magister en Humanidades**

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,  
LENGUA CASTELLANA  
MEDELLÍN**

**2017**



I

Medellín, ciudad fragmentada, ciudad dividida, ciudad que es muchas en sí misma

Medellín, que también se ha llamado medallo, que fue apodada metrallo

Medellín, casa de planicie y montaña

Medellín, convulsa y ruidosa

II

Medellín, no se habla

no se escucha.

Medellín, ritmo y voz, grito inasible, acento que no se oye

Medellín de Vallejo, de Aguirre, de Abad...

Medellín, letra de ficción violenta de desesperanzas y amores traicionados, perdidos

III

Medellín imagen

Búsqueda de una cámara ciega

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

Héctor Vélez Santamaría

1 8 0 3



## **Agradecimientos**

Inicialmente agradezco a la vida por permitirme escenarios que propiciaran mi crecimiento como persona y desarrollo académico, entre ellos mi madre que durante años trabajó duramente por brindarnos a todos sus hijos la posibilidad de estudiar como única herencia y por formarnos un carácter para enfrentar los grandes golpes de la vida. A mi esposo Cristian Gaviria, a su madre Margarita Ivonny Jiménez y a su familia, han sido un gran apoyo para que este sueño profesional sea una realidad

De este proceso formativo, iniciado en agosto de 2012, agradezco profundamente a Héctor Vélez Santamaría, leal amigo y gran profesor que creyó en mis habilidades y dejó a un lado los prejuicios para construir no solo un trabajo de pares académicos sino también un equipo de amigos que trabajan con un mismo fin.

Agradezco a Juan Fernando García por su paciencia, sus palabras sirvieron de guía para la construcción de este proyecto de investigación. Le agradezco también por hacerme participe del espacio del Colegio UPB, donde pude poner en práctica los conocimientos aprendidos durante mi proceso como maestra en formación.

Por último, agradezco a mi Alma Mater, la cual abrió sus puertas de conocimiento académico y de la vida, pues en su campus encontré grandes amigos y colegas que han alimentado mi proceso para ser una persona íntegra y respetuosa del conocimiento.



## **Resumen**

Este trabajo es una indagación por la formación en lectura crítica en contextos escolares desde una perspectiva sociocultural en la que se procura establecer un vínculo entre las prácticas de aula y la vida cotidiana del estudiante. En este orden de ideas, conceptos como lectura crítica, literacidad académica, formación, etc., sirven de base a una metodología de carácter cualitativo a partir de la cual se desarrolla un trabajo de orden formativo e investigativo con estudiantes de grado del Colegio Universidad Pontificia Bolivariana. Para ello se aplicaron instrumentos como la revisión documental, el diario pedagógico y el análisis de las producciones de los estudiantes gracias a la aplicación de una secuencia didáctica. Esta investigación permitió reflexionar sobre aspectos de carácter contextual, como tensiones y oportunidades, y formativo, como el proceso de aplicación de la secuencia didáctica en estudiantes del grado octavo del Colegio UPB.

**Palabras clave:** Lectura crítica, formación, literacidad académica.

## **Abstract**

This work is an investigation by the formation in critical reading in school contexts from a sociocultural perspective in which an attempt is made to establish a link between the classroom practices and the daily life of the student. In this order of ideas, concepts such as critical reading, academic literacy, training, etc., are the basis for a methodology of a qualitative nature from which a work of formative and investigative work is developed with undergraduate students of the Pontifical University College Bolivarian To this end, instruments such as the documentary review, the pedagogical diary and the analysis of student productions were applied thanks to the application of a didactic sequence. This research allowed us to reflect on aspects of a contextual



nature, such as tensions and opportunities, and training, such as the process of applying the didactic sequence to students in the eighth grade of the UPB School.

**Keywords:** Critical reading, training, academic literacy.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3





## Índice general

1. Introducción.....	8
2. El problema.....	10
3. Objetivo general .....	15
3.1. Objetivos específicos.....	15
4. Justificación.....	16
5. Antecedentes.....	18
5.1. Nivel nacional .....	18
5.2. Nivel local .....	22
6. Marco teórico.....	25
6.1. Formación: sujetos en construcción .....	25
6.2. Formación: encuentro entre sujetos, historia y sociedad.....	27
6.3. Lectura crítica: sujetos, prácticas y escenarios.....	28
7. Diseño metodológico.....	32
7.1. Enfoque y paradigma .....	32
7.2. Contexto de realización.....	34
7.3. Técnicas e instrumentos .....	36
8. Análisis de la información.....	42
8.1. Análisis del PEI.....	43
8.1.1. Concepciones de formación en lectura crítica en el colegio UPB .....	43
8.1.2. Escenarios de formación en lectura crítica .....	46
8.2. Análisis del diario pedagógico .....	48
8.2.1. Formación en lectura crítica: visión de un maestro en formación.....	49
8.2.2. Tensiones formativas: ¿Para qué formar en lenguaje en el colegio UPB? .....	52
8.2.3. Experiencias inesperadas de formación en lenguaje: escenarios posibles.....	56
8.2.4. Una nueva geografía: territorio por descubrir.....	59
8.3. Análisis de la secuencia didáctica .....	61
8.3.1. Nuevos obstáculos: Taller 1 .....	63
8.3.2. Asimilando nuevas formas: Taller 2.....	68
8.3.3. Nuevos caminos y nuevos retos: terminación de un punto de partida.....	72
8.4. A modo de cierre: una recapitulación inconclusa .....	73
9. Encuentros y aprendizajes: oportunidades para retomar el camino hacia la lectura crítica. .	80



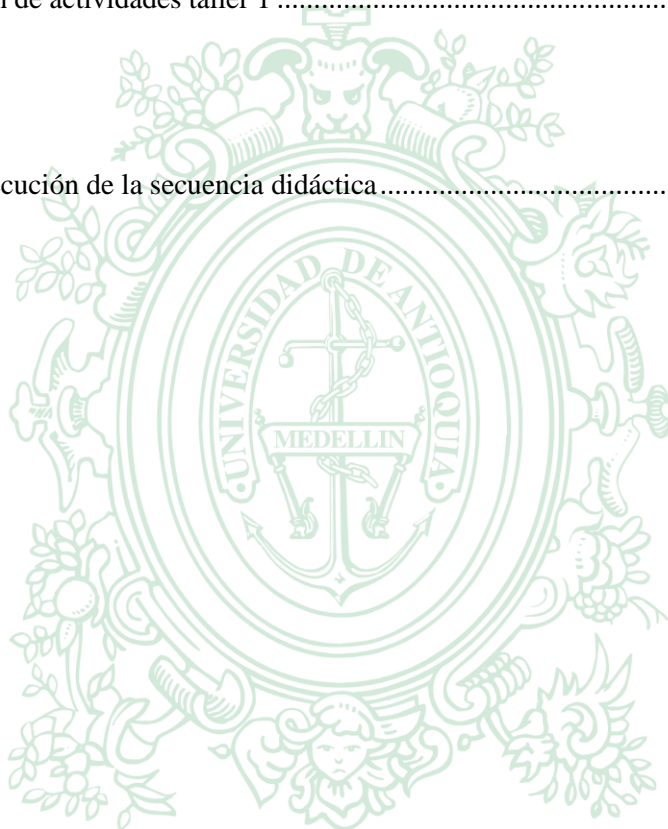
10. Referencias bibliográficas.....	82
11. Listado de anexos:.....	87

**Índice de tablas**

Tabla 1. Sistematización de actividades taller 1 .....	63
--	----

**Índice de figuras**

Figura 1. Proceso de ejecución de la secuencia didáctica.....	39
---	----



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



## **1. Introducción**

La lectura crítica es un objetivo de formación que pocas personas se atreverían a cuestionar. Sin embargo, cómo llevar a cabo en el aula de clase procesos educativos que favorezcan la apropiación de este saber, es un asunto distinto, pues pone de manifiesto una pregunta de carácter didáctico que no necesariamente tiene una respuesta única y clara. El presente trabajo es una exploración y acercamiento a la pregunta antes planteada. Por ello, el lector de este texto hallará en él un recorrido teórico y pedagógico alrededor de la lectura crítica y algunos conceptos que ayudan a comprenderla; de igual forma, tendrá a su disposición algunas experiencias en contextos de aula que dan cuenta de un proceso de formación en lectura crítica.

Esta propuesta se justifica, especialmente, en dos vías: una investigativa y una formativa. La primera se sustenta en la medida que la ejecución de esta investigación dará paso a la construcción de conocimiento de carácter pedagógico y didáctico en torno al desarrollo de procesos educativos en lectura crítica con estudiantes de básica secundaria. En ese sentido, esta propuesta es partícipe y, al tiempo, heredera de un creciente número de procesos investigativos cuyo énfasis es la formación en lectura y escritura en ambientes escolares. Ahora bien, es necesario acotar que esta indagación tiene vínculos con el corpus de propuestas investigativas que problematizan y ponen en cuestión la desconexión que existe entre la lectura y la escritura (prácticas letradas, en adelante) que tiene lugar en la escuela y las que se desarrollan fuera de ella; dicha desconexión ha dado lugar a una enseñanza de las prácticas letradas cuyo impacto en contextos no escolares (la vida cotidiana) es pobre, y que no le permite al estudiante una participación apropiada en ambientes donde leer y escribir son acciones fundamentales. La pregunta por la formación de los estudiantes de básica secundaria en las prácticas letradas, especialmente en la lectura crítica, justifica esta investigación.





Ahora bien, lo dicho anteriormente abre camino al segundo aspecto de esta propuesta, pues la investigación se sustentará a partir del desarrollo de una secuencia didáctica enfocada en formar a estudiantes del grado octavo en prácticas de lectura crítica, ello a través de la participación en las clases de lengua castellana que éstos reciben en el Colegio Universidad Pontificia Bolivariana (U.P.B.).

Todo lo anteriormente dicho, da cuenta de una propuesta que aporta a la construcción del saber pedagógico y didáctico en torno a la formación en lectura y escritura, al tiempo que aporta a la formación de los estudiantes de grado octavo de una institución educativa.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



## **2. El problema**

En los últimos años las prácticas letradas se han ido posicionando como temáticas relevantes en el desarrollo de investigaciones de distintos campos disciplinares, este es el caso de muchos estudios<sup>1</sup> en el ámbito de la pedagogía, de la psicología y de la lingüística. Lo anterior da cuenta de la importancia que las prácticas letradas poseen en la formación del sujeto; especialmente, es necesario destacar que muchas de estas investigaciones, como es el caso de las de Daniel Cassany, Virginia Zavala, Emilia Ferreiro y de otros que han seguido sus posturas, han tenido un énfasis en el aspecto educativo que tienen leer y escribir. Ello se debe a que demuestran una preocupación académica por las prácticas de lectura y escritura en el ámbito escolar, pues es allí donde los niños y los jóvenes tienen un relacionamiento significativo con lo que es leer y escribir. Ahora bien, la manera como la lectura y la escritura enseñadas en la escuela se vinculan con los contextos cotidianos de uso de estas prácticas es un asunto que puede debatirse, ya que como señala Mauricio Pérez Abril (2004):

Pareciera que las perspectivas de trabajo sobre la lectura y la escritura en nuestro contexto van girando en función de desarrollos de múltiples disciplinas y tendencias, pero ni desde la escuela, ni desde el estado, incluso ni desde la academia, hay una tradición que podamos reconocer como un discurso, o una discusión nacional sobre las pedagogías de la lectura y la escritura. (p.79)

El anterior apartado da cuenta de la necesidad de construir una tradición pedagógica y didáctica que permita tender un puente entre las prácticas de lectura y escritura escolar y, como sostiene esta propuesta, las de lectura crítica, pues no se puede suponer que con enseñar a

---

<sup>1</sup> Para profundizar véase Cassany (2010;) Aproximación a la literacidad crítica, (2006) Tras las líneas, —  
Zavala (2009) La literacidad o lo que se hace con la lectura y la escritura, Emilia Ferreiro (2001) Pasado y presente de los verbos leer y escribir.



decodificar los símbolos alfabéticos es suficiente para llegar a una comprensión satisfactoria de lo que se lee. Sobre este punto, Virginia Zavala (2008) propone lo siguiente:

no podemos decir que la lectura y la escritura sólo yacen sobre el papel, en el sentido de que son capturadas en forma de textos para ser analizadas. Entonces, tampoco podemos estudiar la literacidad desde una perspectiva meramente lingüística de codificación y decodificación de símbolos gráficos (p. 71-72).

Teniendo en cuenta lo anterior, aprender prácticas letradas de manera crítica, va más allá de la decodificación de los símbolos alfabéticos que componen el texto, esa es una de sus dimensiones, pero no la única, pues como señala Zavala (2008): “si situamos la lectura y la escritura en contextos y motivaciones de uso más amplios, podemos afirmar que los textos que leemos y escribimos se insertan en las prácticas de nuestra vida y no al revés” (p. 71).

De este modo, la dimensión alfabética de los textos queda sumida en el marco de acciones que se encargan de asignarles un sentido y una función. Las acciones socioculturalmente condicionadas, como es el caso de la lectura y la escritura, reciben el nombre de prácticas letradas (Carlino, 2013; Cassany & Morales, 2008; Zavala, 2008). El concepto de práctica da cuenta de un conjunto de acciones que están culturalmente relacionadas y que evidencian una profunda vinculación en el tejido social; esto se debe a que las prácticas ayudan a fundamentar los imaginarios y los procesos sociales en los que se hallan inmersas, al respecto Zavala (2008) menciona:

Como hay prácticas sociales que se insertan en prácticas sociales más amplias, podemos hablar de una multiplicidad de prácticas sociales que se sitúan en distintos niveles. Así, por ejemplo, la práctica de la lectura del cuento se inscribe en creencias sobre lo que significa aprender y esto, a su vez, en creencias sobre lo que significa socializar a un niño. Por tanto, cuando hacemos referencia



a una práctica letrada hacemos alusión a todo este paquete de cuestiones y no sólo a técnicas observables vinculadas a la lectura y la escritura (p.74).

La forma cómo se organizan las prácticas en el marco de un contexto social específico dará como resultado una configuración colectiva de las acciones. En el caso de las prácticas letradas, al ser asumidas y normalizadas por una institución o una organización social, adquieren el nombre de literacidades, el cual da cuenta de un conjunto de prácticas letradas en torno a textos específicos (Carlino, 2013).

La comprensión de esta dinámica sociocultural, le otorga al sujeto la posibilidad de analizar las lógicas y las tensiones en las que se ve inmerso a lo largo de su vida. En otras palabras, el sujeto, al poder leer y comprender los textos en un marco social, se relaciona de manera más consciente y activa con los cambios latentes y constantes a los que la sociedad le lleva. En este orden de ideas, enseñar a leer y escribir es una tarea que la escuela debe asumir. Ante estas circunstancias, Daniel Cassany (1999) hace un llamamiento

a la participación ‘creativa, reflexiva y crítica de los estudiantes en distintas comunidades alfabetizadas’. Ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento (p. 114).

Todo lo anterior apunta hacia la necesidad de llevar a la escuela otras perspectivas sobre las prácticas letradas. Ello se debe a que es necesario poner en diálogo la lectura y la escritura que se lleva a cabo en el contexto escolar con la que tiene lugar en la vida cotidiana. En la medida que no exista un vínculo entre las prácticas letradas escolares y las prácticas de lectura y escritura socioculturales, todo lo que el estudiante aprenda sobre leer y escribir quedará como abstracción teórica, sin la posibilidad de hacer puente con las realidades cotidianas. A esto debe apuntar la formación en prácticas de lectura y escritura crítica.





Ahora bien, es necesario plantear una pregunta: ¿qué se entiende por lectura crítica en esta investigación?, este concepto ha sido trabajado por varios teóricos; sin embargo, aquí se retomará la propuesta del teórico español Daniel Cassany. Para este autor, la lectura crítica es un proceso que se da en tres momentos: leer las líneas, leer entre líneas y leer tras las líneas (Cassany, 1999); potenciar el aprendizaje de estos tres momentos dependerá de las prácticas de lectura y escritura que se lleven a cabo en los contextos sociales en los que esté inmerso el estudiante, ya que no se dan de manera separada, todo lo contrario, llevar a cabo proceso de formación en prácticas letradas desde los planteamientos de Cassany permitirá que el estudiante vaya fomentando una comprensión más completa del texto, ante esto Cassany (1999) propone:

Leer las líneas se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico [...] leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito. [...] Finalmente, leer detrás de las líneas se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir (p.116)

En esta cita se presenta de forma más concreta lo que se espera que el estudiante desarrolle con la lectura crítica. Cassany propone ir más allá del texto para relacionarlo con otras miradas y otras lecturas, buscar las intenciones del escritor, los contextos que se manifiestan en la obra, las posturas políticas que el texto resguarda, demanda o defiende; leer tras las líneas, es descomponer el texto y crear puentes con otros productos textuales para enriquecer el pensamiento.

A raíz de lo anterior, es factible sostener que la lectura crítica puede aportar a que el estudiante analice críticamente los discursos que emergen y circulan dentro de su comunidad y hacerse a ellos para tomar su propia postura. Por esto, Cassany (1999) sostiene que

los discursos no son neutros ni reflejan objetiva e inocuamente la realidad, porque siempre son el resultado de la producción lingüística de un enunciador, en un lugar y un momento concretos, que





inevitablemente tiene unas intenciones, unos puntos de vista y un conocimiento del mundo determinados (p.118).

De este modo, el fin de las prácticas de lectura crítica es posibilitar a los estudiantes el desarrollo de un análisis crítico del discurso, el cual implica una mirada flexible y consciente de que los textos y los discursos son parte de una época, un lugar y un enunciador. Esto puede poner en tensión el pensamiento del estudiante, ya que lo lleva a enfrentar el conocimiento adquirido con otras posturas, de manera que éste tendrá la posibilidad de comprender desde diferentes miradas los discursos establecidos en la sociedad.

Cuando nos preguntamos por la lectura crítica de los estudiantes de una institución educativa, es muy importante conocer cuáles son sus habilidades lingüísticas, es decir cuando decodifica, qué conocimientos gramaticales, semánticos y sintácticos tiene y cómo establecen las relaciones que en estos se entrelazan. Teniendo este conocimiento, se podrá determinar qué camino seguir con los estudiantes para lograr llegar a una lectura crítica con un enfoque sociocultural. Por lo anteriormente dicho, esta propuesta investigativa, se plantea la siguiente pregunta: ¿cómo potenciar los procesos de formación de lectura crítica en el grado octavo del Colegio Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, por medio de distintos tipos de textos?



### **3. Objetivo general**

Analizar desde una perspectiva sociocultural un proceso de formación en lectura crítica con estudiantes del grado 8° del Colegio Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín), por medio de la lectura de diferentes tipos de textos.

#### **3.1. Objetivos específicos**

- Identificar las concepciones, prácticas y espacios relacionados con la lectura crítica presentes en el Proyecto Educativo Institucional de Colegio UPB.
- Identificar las potencialidades y necesidades de los estudiantes del grado 8° del Colegio UPB en relación con la lectura crítica.
- Diseñar una propuesta pedagógica dirigida a la formación de lectores críticos en estudiantes del grado 8° del Colegio UPB a partir de la lectura de diferentes tipos de textos.
- Analizar los procesos de formación de lectura crítica que tuvieron lugar durante la aplicación de la propuesta pedagógica.



#### **4. Justificación**

El presente proyecto es una exploración de la formación en lectura crítica en la educación básica que tiene aspectos de carácter teórico, pedagógico y didáctico que justifican y dan cuenta del valor que tiene el desarrollo de esta investigación.

Lo anterior se debe a que esta investigación realiza aportes teóricos que ayudan a ampliar el concepto de lectura crítica, mostrando como se relaciona con una visión sociocultural de los procesos lectores y esbozando una ruta de teorización que es necesario explorar: la lectura crítica como una práctica letrada, es decir, como un quehacer en el que los distintos tipos de textos se vinculan con la vida personal de los individuos y les permite establecer una relación particular con los contextos que habita y con los discursos que lo permean.

Ahora bien, dado que este proyecto se enmarca en el contexto educativo, implica también una pregunta por la formación, por el desarrollo de procesos en los que la educación adquiere el carácter de posibilidad de transformación, de escenario en el que el individuo puede hacer algo distinto de sí mismo. En ese sentido, este proyecto es un aporte al saber pedagógico, dado que aborda la posibilidad de generar espacios de formación en lectura crítica a través de la educación. Sin embargo, en la medida que se trata de un escenario educativo específico –la escuela–, el cual es el lugar de encuentro de distintos actores, voces y tensiones, para este trabajo fue necesario profundizar en la didáctica, lo cual significa que fue necesaria una profundización en el diseño de espacios que permitan el desarrollo de procesos educativos con una población específica, con unas demandas curriculares delimitadas y con un conjunto de tradiciones y dinámicas sociales que no pueden ser desconocidas. De este modo, las actividades desarrolladas para esta investigación se suman a un conjunto de precedentes que abordan el tema de la formación en lectura crítica en



contextos escolares y que indagan, de forma diversa, cuál es la mejor manera de llevar a cabo dichos procesos educativos.

El escenario, puesto en estos términos, da cuenta de un proceso que realiza aportes en la construcción de ciertos caminos en la indagación pedagógica por la formación en lectura crítica, pero que no espera cerrarlos. Esto en atención a que, por un lado, el alcance de un proyecto de estas características no es suficiente como para llegar a saberes conclusivos o definitivos; por otro lado, resulta necesario decir que, a pesar de lo anterior, esta investigación sí traza ciertas rutas de carácter investigativo que no deben ser desconocidas por los maestros y por las distintas disciplinas que se ocupan de reflexionar alrededor del lenguaje y de formación en lenguaje. Así, preguntas como ¿qué significa comprender la lectura crítica como una práctica letrada?, ¿qué diseños didácticos son los más adecuados para trabajar la lectura crítica en contextos escolares?, ¿qué conceptos pueden ser construidos a partir de una comprensión sociocultural de la lectura crítica?, hacen parte del aporte que este trabajo deja para futuras elaboraciones en el marco de la investigación educativa y pedagógica.



## **5. Antecedentes**

La lectura crítica, en tanto proceso de interpretación que permite al estudiante profundizar en los textos y los contextos que lee, ha sido un tema que ha motivado investigaciones en diferentes niveles académicos. Éstas se han preguntado por cómo enseñar o fomentar la lectura crítica en estudiantes de distintos grados escolares y por medio de distintos recursos didácticos. Para el caso de esta investigación, que se pregunta por la formación en lectura crítica, fue necesario tener un acercamiento a producciones académicas que se han realizado en torno a la temática de la lectura crítica y cómo enseñarla en contextos escolares. Por ello, se adelantó un rastreo que permitió identificar nueve trabajos de investigación que han tenido como tema central la formación en lectura crítica. A continuación, se presentará una revisión de las investigaciones encontradas divididas en un nivel nacional y uno local.

### **5.1. Nivel nacional**

De la Universidad Pedagógica Nacional se identificaron 3 investigaciones. La primera se titula el *Cómic: un recurso didáctico para fomentar la lectura crítica* y fue realizada en el año 2016. Este trabajo se desarrolla con estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Fernando Soto y tiene como objetivo general: “fomentar los procesos de lectura crítica de los estudiantes, a partir del uso del cómic como recurso didáctico” (Degadillo Pérez, 2016, p. 2) En términos metodológicos, la investigación es de corte descriptiva-exploratoria y su enfoque es el de investigación-acción, lo que permite conocer cuáles son las principales intenciones del investigador al momento de observar. Una de las conclusiones que se puede resaltar y vincular con esta investigación es la forma como se introdujo la lectura del cómic y las discusiones que se desarrollaron con los estudiantes para facilitar el acercamiento al texto de manera profunda y crítica.





Esta investigación llama la atención no sólo porque trabaja el tema de la lectura crítica, sino porque propone un diálogo entre sistemas simbólicos: la escritura y la imagen en un texto, lo cual propicia modos de leer diferentes al que tradicionalmente se ha enseñado en las aulas. De este modo, es pertinente tener presente las estrategias didácticas que se proponen, ya que estas permiten plantear una relación entre el estudiante y la lectura que esté fundada en lo cotidiano, lo cual crea un puente entre el proceso lector y la experiencia vital que el alumno ha tenido.

La segunda investigación que se encontró de esta misma universidad se titula: *Formación de pensamiento crítico y lectura de textos narrativos*. Fue realizada en el año 2015 con estudiantes del cuarto grado, del Liceo Femenino Mercedes Nariño. La investigación tiene por objetivo general “formar el pensamiento crítico en las estudiantes del grado 402 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño a través de la lectura crítica y el análisis de textos literarios narrativos (cuentos cortos)” (Prada, 2015, p. 17). En términos metodológicos, tiene un carácter cualitativo, suscribiendo la investigación en un enfoque de investigación acción. De la misma manera que la anterior investigación se suscribe a una investigación exploratoria.

Una de las conclusiones más relevantes de la investigación es:

La lectura crítica y el pensamiento crítico funcionan en un estado dialéctico: Lo que quiere decir que cuando un docente fomenta algunas de las dos contribuye directamente en el mejoramiento de la otra a pesar de ser independientes. Si se forman lectores críticos se generan estudiantes con autonomía y reflexión que cuestionan su rol en determinado contexto y por ende evalúan el conocimiento que llega a ellas de diversas formas (Prada, 2015, p.68)

Por medio de esta conclusión se puede afirmar que esta investigación da aportes positivos al presente trabajo, pues permite reavivar la posibilidad de trabajar la lectura crítica en contextos escolares, presentando las ventajas que trae la vinculación de un trabajo de pensamiento crítico



con la lectura. Lo anterior permite trazar un contraste con esta investigación, dado que, si bien ambas buscan adelantar procesos de formación en lectura crítica, hay diferencias entre la delimitación textual que tienen. La situación antes descrita no representa un obstáculo para el trabajo dialéctico que presenta, lo que oferta un campo plausible y acogedor en el terreno educativo escolar.

Por último, es pertinente traer a colación el texto *Hacia el mejoramiento de la lectura inferencial y crítica en textos argumentativos*. Este trabajo, realizado en el colegio Distrital Prado Veraniego con estudiantes del grado 901, tiene por objetivo general “desarrollar las competencias necesarias para mejorar los niveles de comprensión lectora inferencial y crítica, frente a los textos argumentativos.” (Sánchez Trujillo, 2016, p. 5). Tomando como base esta finalidad la investigación opta por un enfoque de tipo cualitativo y una metodología de investigación acción, ello con miras a enriquecer la dinámica educativa que tiene lugar en la institución. Gracias a esto el proceso investigativo desarrollado concluye que debe existir un fuerte vínculo entre los saberes y la experiencia del estudiante, y las acciones formativas enfocadas en la lectura crítica. La relación entre este trabajo de investigación y el que se acaba de reseñar es significativa, dado que ambos comparten la necesidad de construir un puente entre la formación escolar y la cotidianidad del estudiante, puesto que es de este modo que se logra fomentar una real apropiación de las prácticas letradas por parte de los estudiantes.

En relación con los textos antes mencionados, es necesario traer a colación la investigación titulada: *La Mayéutica como estrategia para la formación de lectores críticos* de Germán Urrego Beltrán del año 2016. El objetivo de esta investigación es “fortalecer la comprensión inferencial y la comprensión crítica de textos narrativos, a través de la implementación de la metodología de la Filosofía para Niños, para el desarrollo de experiencias lectoras” (Urrego Beltrán, 2016, p. 15).



Esta finalidad surgió de un proceso de diagnóstico que arrojó como resultado la existencia de falencias en proceso de lectura crítica en los estudiantes de la institución educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño. A nivel metodológico, la investigación se clasifica como mixta, puesto que retoma recursos cualitativos y cuantitativos para el análisis del proceso llevado a cabo con los estudiantes del grado 505. En lo concerniente a las conclusiones del texto, es posible resaltar que la filosofía orientada como criterio de comprensión textual, se convierte en una herramienta que permite a los estudiantes “despertar el gusto por cuestionar los textos, su vida y su entorno y así se convirtiera en el medio para la comprensión literaria, el fortalecimiento de su autonomía y el conocimiento de sí mismas y el mundo circundante” (Urrego Beltrán, 2016). Esta investigación ofrece al presente proyecto la invitación a reflexionar sobre qué hacer con los textos que se llevan a la escuela, es decir, presentar los textos, pero guiar también a éstos hacia un cuestionamiento, con la intención de leer desde una postura más rigurosa que teja la posibilidad de analizar el entorno social y las dinámicas escolares que habitan los estudiantes cada día.

Provenientes de una institución diferente, se extrajeron dos tesis de la Universidad Nacional de Colombia que tienen como tema central la lectura crítica. La primera se titula: *Ciudadano críticos leyendo contexto. Diseño de una propuesta didáctica orientada a potenciar la formación ciudadana desde la lectura crítica* del año 2012, realizada en la Fundación Gimnasio de los Sauces, con estudiantes del grado décimo y once. Esta investigación se plantea como objetivo general “diseñar una propuesta didáctica que contribuya a potenciar la formación ciudadana desde la lectura crítica en los grados décimo y once del Gimnasio los Sauces” (Sandoval Guzmán & Pérez Pérez, 2012, p. 45). Presenta una metodología donde describe su investigación desde la línea cualitativa, tomando como referentes teóricos los postulados de Irene Vasilachis. Dentro de los instrumentos usados para la recolección de datos están: entrevistas realizadas a docentes, padres



de familia y administrativos de la institución; actividades realizadas a sus estudiantes, observación y escritura de los hallazgos y resultados. Una de las conclusiones que se resalta y que está directamente relacionada con esta investigación es la invitación que hace a “reflexionar acerca de la enseñanza de la lectura crítica en la escuela y la forma de evaluarla. reconocerla como una herramienta para la vida [...] El contexto mismo es un libro abierto que hay que aprender a leer”(Sandoval Guzmán & Pérez Pérez, 2012, p. 79). Esta investigación permite conocer la importancia de llevar a la escuela la enseñanza de la lectura crítica, para potenciar en los estudiantes lecturas más profundas que fomenten un pensamiento crítico que puedan relacionar con sus contextos, tema al que apunta esta investigación.

Dentro del ámbito nacional, es necesario mencionar el texto *lectura crítica en grado octavo en la institución Félix Naranjo San Diego* del municipio de Samaná Caldas. Este trabajo tiene por objetivo general la formación de lectores críticos y competentes que sean capaces de analizar, interpretar y valorar producciones textuales de distintos tipos (Herrera, Rendón, & Marina, 2012). Por este motivo, desarrollan una planeación didáctica que está dividida en cuatro fases: Una enfocada en la lectura literal, otra en la lectura inferencial y, por último, una enfocada en la lectura crítica. Esta planeación obedece a una comprensión del proceso investigativo como posibilidad de adelantar acciones formativas. Entre las principales conclusiones que se pueden mencionar de este trabajo, está que se considera que la lectura crítica es un objetivo deseable dentro de la formación académica de los estudiantes.

## **5.2. Nivel local**

El rastreo realizado en el nivel local se compone de dos tesis de maestría de la Universidad de Antioquia, las cuales están vinculadas por la necesidad de ahondar en la formación en lectura crítica de los estudiantes de educación básica.





El primer texto corresponde al trabajo de investigación titulado: *Las comunidades de aprendizaje en la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales*, realizado en la ciudad de Medellín, en la institución educativa La Libertad. Éste se trazó como principal objetivo “contribuir a la didáctica de la lectura crítica en la educación media utilizando algunos medios y TIC.” (Villa Lombana, 2015, p. 27). El diseño metodológico de esta investigación se suscribe a un enfoque cualitativo, ya que sus resultados fueron el producto de la exploración y la interpretación realizada a la comunidad desde la pregunta ¿Cómo puede una comunidad virtual de aprendizaje, soportada en una plataforma de medio social, apoyar la enseñanza de la lectura crítica de textos hipermediales? (Villa Lombana, 2015, p. 27) La enseñanza y las prácticas de lectura, en esta investigación, son planteadas desde el uso constante de la web, pues los avances tecnológicos que se presentan en la actualidad se han encontrado un nicho en el ambiente escolar, modificando las dinámicas de las prácticas letradas. A raíz de esto, la investigadora resalta la importancia de que los docentes hagan un buen uso de las TIC, pues de eso modo pueden entablar diálogos entre estas herramientas y los conocimientos que se llevan al salón de clase. Esto facilitaría la generación de un escenario donde los jóvenes puedan adquirir prácticas para sustraer la información y analizarla desde diferentes modalidades. Este trabajo nutre de manera significativa la presente investigación, pues teje una relación entre las prácticas letradas y la cotidianidad del joven. La forma como las TIC se han introducido en el día a día de las personas es una realidad que no se debe desconocer, pero que en la escuela poco se atiende con un foco educativo, ya que estos medios tecnológicos y las herramientas que ofrecen suelen ser usada como entretenimiento, sin embargo, esto da cuenta de la necesidad de explorar la posibilidad de tomar los medios tecnológicos como herramientas didácticas, puesto que los jóvenes tienden a vivir una





segunda vida ficcionada en la red, y otra en el mundo donde está imposibilitada la entrada de la tecnología, el salón de clase.

El segundo trabajo de investigación es la tesis *La lectura crítica: encuentros de subjetividades*. Este proyecto, llevado a cabo en el municipio de la Pintada en la institución educativa que lleva el su mismo nombre, tiene por objetivo general “comprender los procesos que propician la lectura crítica en la construcción de subjetividades frente al contexto socio-cultural” (Rocha González, 2016, p.10). La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo y una metodología crítico-social, ya que a partir de aquellas se “posibilita entender las diferentes realidades de los individuos desde el reconocimiento de sus experiencias y conocimiento de su entorno para llegar a la comprensión de este, [...] y por ende de actuar para beneficio propio y de su contexto” (Rocha Gonzalez, 2016, p. 10). Esta investigación hace un trabajo en un contexto complejo, pues en el municipio de la Pintada convergen problemáticas de carácter económico, social, político y cultural que tienen su origen en la minería ilegal, el comercio informal y una actividad turística desregulada (Rocha González, 2016) Las condiciones que trae consigo el turismo en las que se ve inmerso el municipio, genera condiciones muy particulares en la vida escolar, lo que obliga a docentes y directivas a tener un foco en la comunidad flotante que tienen dentro de sus aulas de clase. De esta investigación se resalta el proceso que se lleva a cabo en un contexto difícil para fomentar en él la lectura crítica, puesto que muestra la necesidad de no dejar de lado los contextos en los que los estudiantes habitan para lograr que se tejan puentes que posibiliten un diálogo entre un contexto complejo, como el de la Pintada y los conocimientos y actividades en el salón de clase.



## **6. Marco teórico**

El presente apartado es una profundización teórica enfocada en los conceptos sobre los que se sustenta esta propuesta: formación y lectura crítica. Por ello, en las siguientes líneas, se esbozará un panorama teórico que procurará dar cuenta de cómo escenarios escolares de formación en lenguaje pueden ser detonadores de procesos educativos donde los estudiantes tienen la posibilidad de experimentar y apropiarse de la capacidad de leer críticamente.

### **6.1. Formación: sujetos en construcción**

El concepto de formación, en la visión que esta investigación suscribe, es teorizado desde la antropología pedagógica, la cual puede entenderse como “un campo de reflexión particular en el que se estudia al hombre [...] como ser formable, capacitado y necesitado de educación” (Runge & Garcés, 2011, p. 20). De ese modo, la antropología pedagógica tiende a una comprensión del hombre en la que éste precisa de la participación en procesos educativos para poder constituirse, para poder formarse como partícipe de un sistema social.

El hombre, por lo dicho antes, no nace como un ser determinado, sino como la posibilidad de ser, pues como señala Fernando Savater (1997): “Nuestra humanidad biológica necesita una confirmación posterior, algo así como un segundo nacimiento en el que por medio de nuestro propio esfuerzo y de la relación con otros humanos se confirme definitivamente el primero” (p. 12). En otras palabras, el proceso de gestación da lugar a la maquinaria biológica del hombre, pero la humanidad, entendida como una serie de atributos éticos y sociales propios de un sistema cultural, más cercanos a lo metafísico, no son parte del recién nacido. Esa humanidad vendrá después con la educación, el aprendizaje, el esfuerzo personal, la interacción con los otros, etc. A partir de allí resulta válido considerar que el hombre pasa por dos procesos de construcción de sí



mismo, uno biológico y otro simbólico, constitutivo de un ser social, dotado de atributos personales y comunitarios.

La relación *educación-construcción de la humanidad* es significativa para esta investigación, dado que pone de manifiesto que el “ser humano se nos presenta como un ser “no especializado” y “formable” (dúctil y maleable) que requiere, precisamente, de la educación para constituirse en humano” (Runge & Garcés, 2011, p. 21)

La antropología pedagógica, vista a la luz del proceso de formación de lo humano, se levanta sobre dos conceptos: formación y formabilidad. El primero designa el proceso a través del cual el hombre se transforma a sí mismo en “un proceso de devenir y de autorrealización constante” (Runge & Garcés, 2011, p. 16); el segundo designa lo siguiente:

Por “formabilidad” podemos entender la cualidad adjudicada al ser humano de aprender y, sobre todo, de formarse. En un sentido más amplio, alude a la condición humana según la cual el ser humano no nace determinado, sino que determina y se determina a lo largo de su vida. (Runge & Garcés, 2011, p. 17)

De esta suerte, la antropología pedagógica, basada en la formabilidad, se constituye como una disciplina que ve en la educación el principal mecanismo de transformación del hombre, pues es a través de acciones educativas que el hombre es capaz de transformarse a sí mismo. En consecuencia, “[...] el ser humano es un ser que es tarea de sí mismo y, en cierto momento, de los otros, entonces también se presupone por ello [...] que dicho ser es formable [...] y necesitado de educación” (Runge & Muñoz, 2010, p. 252)

Lo dicho hasta el momento da cuenta de que la formación es un proceso en el que el sujeto se transforma a sí mismo y que tiene lugar, en parte, gracias a la existencia de escenarios educativos



como la escuela; sin embargo, tal comprensión deja una pregunta sin resolver: ¿cómo se articula ese devenir humano con los contextos sociales?, ¿cómo participa el sistema social de la construcción del humano?

## **6.2. Formación: encuentro entre sujetos, historia y sociedad.**

Paulo Freire (1987) propone una ontología histórico-social del hombre en la que los sujetos se inventan y reinventan de acuerdo a su experiencia social e histórica. Es decir, la sociedad y la historia, en su encuentro con los sujetos, se encargan de que estos vayan siendo. Cuando se afirma que los sujetos van siendo se pone de manifiesto que aquéllos no poseen una esencia invariable, sino que su ser se va transformando de acuerdo a las relaciones que establezca con el mundo que habita. Por ello, la humanidad del hombre se forma en el encuentro con la sociedad y la historia.

A raíz de lo anterior, sostiene Freire (1987), el hombre es un ser inacabado y consciente de su estado de inacabamiento. La consciencia que el hombre tiene de aquello posee una consecuencia de gran importancia: genera las condiciones de posibilidad para la emergencia de un ser capaz de educarse y cuya educación está condicionada por circunstancias históricas y sociales.

El concepto de formación, como se ha expuesto hasta ahora, expone al hombre como un ser inmerso en un proceso constante de transformaciones en el que la educación ocupa un lugar protagónico. En tal sentido, los desarrollos expresados por Runge y Garcés, Savater y Freire resultan convergentes en la medida que abordan distintas dimensiones de este proceso. Por ello, el planteamiento de la antropología pedagógica que expone Runge y Garcés, sumado al nacimiento del hombre en lo simbólico que plantea Savater y al marco histórico-social que expresa Freire (1987), dan la visión de un proceso complejo, y cuya complejidad emerge de las dinámicas individuales y colectivas en las que tiene lugar la formación.





Teniendo todo esto como base, es necesario preguntarnos, ¿hacia dónde se intenta dirigir esta reflexión sobre los procesos de formación? Este proyecto de investigación postula una dirección ante la criticidad que debe tener el sujeto para comprender su entorno tanto laboral como social, por tal motivo es necesario que en la escuela se inicien prácticas de lectura que le permitan al estudiante continuar un camino menos dificultoso para lograr realizar la tarea de comprender desde las diferentes formas de leer un texto.

### **6.3. Lectura crítica: sujetos, prácticas y escenarios**

Como se ha señalado en líneas anteriores, desde la perspectiva de Cassany (1999), la lectura crítica está vinculada con tres niveles de esta actividad: leer las líneas (lectura literal), leer entre líneas (lectura inferencial) y leer tras las líneas (lectura intertextual). Estas formas de relacionarse con los textos dan cuenta de las distintas maneras en que un lector puede relacionarse con un texto y profundizar en él. Sin embargo, este conjunto de posibilidades, en principio, no permite dilucidar cómo se llega al desarrollo de la capacidad de leer críticamente, ¿qué se necesita para que un lector llegue a ser crítico?

El desarrollo de la criticidad implica una forma en que el lector llega a relacionarse con los textos y con los significados e ideas que hay implícitos en ellos. En buena medida, y como indica Luke (2004):

Ser crítico es llamar al escrutinio, a través de la acción personificada o de la práctica discursiva, las reglas del intercambio dentro de un campo social. Hacer esto requiere un movimiento analítico desde la posición propia hacia la del otro, en un campo en el que tanto uno como el otro podrían no necesariamente tener una posición estructuralmente construida sobre el tema en cuestión. Esta





posición construida desde el texto y el discurso puede ser analítica, expositiva e hipotética, y, puede, de verdad, ser ya vivida, narrada, personificada y experienciada (p.26).

La posición de Luke posibilita pensar que la criticidad surge a partir del encuentro de dos formas de pensamiento y de la relación que tienen alrededor de un específico. En este encuentro, que está mediado por la voluntad en de analizar y de escrutar al detalle un pensamiento, tiene lugar un juego en el que un sujeto asume una posición analítica frente a una idea, un texto, un individuo, etc. Esta toma posición, que en última instancia es una actitud y una forma de mirar, posibilita que el sujeto interactúe con los discursos y los textos desde sí mismo, que ponga en escena sus saberes y pensamiento frente a los que los otros y los contextos le ofrezcan.

De este modo, una lectura que sea caracterizada como crítica, es aquella en la que el lector puede ir más profundamente en la interpretación que hace de los textos, dado que lo que dice en el texto lo pone en relación con lo que sabe y con su forma de pensar. Dicho de otro modo, la lectura crítica podría caracterizarse como “un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee entre sus estructuras cognitivas y la nueva que suministra el texto” (Montenegro & Hache, 1997, p. 45).

En primera instancia, lo anterior posibilita inferir que ese proceso de encuentro y de relacionamiento de saberes y formas de pensamiento, no se limita a los textos, sino que también puede aplicarse a contextos, discursos sociales, políticos, económicos, ideológicos, etc. En segunda instancia, y como se ha señalado antes, leer críticamente implica trascender la decodificación de los signos que componen los textos, pues se requiere escavar profundamente en las ideas que los componen, en sus ideologías e intenciones. Es observar qué hay en los textos, pero también, qué hay más allá de ellos. De este modo, la lectura crítica puede entenderse como



una práctica, como un quehacer vinculado a la cultura y a los contextos que habita el sujeto. Como señalan Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007):

La lectura crítica consiste en la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, acceder a la diversidad de textos producidos por otros y también para producir otros nuevos, de modo que, como ciudadano, pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento. (p. 59).

Como se puede observar, la lectura crítica le permite al lector relacionarse de una forma peculiar con los textos y los discursos e, igualmente, encontrar espacios de participación y toma de posición frente a las ideas e ideologías que están presentes en su contexto. Por ello, “leer y escribir no son solo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. Leer significa descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra” (Cassany, 2006, p. 10).

Lo dicho hasta este punto da cuenta de que una comprensión adecuada de la lectura crítica no está asociada exclusivamente a los tres niveles de lectura que se mencionaron al principio de este apartado (lectura literal, inferencial e intertextual), dado que en estos sólo entran en juego procesos psicológicos y lingüísticos. El contexto que habita el sujeto (el estudiante, para el caso de este proyecto), ocupa un lugar relevante, dado que es el que le permite tomar posición, el que le otorga los saberes que pondrá en juego a la hora de leer críticamente, pues como señala Freire (1987): “la comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica implica percibir la relación que existe entre el texto y su contexto” (p.115).



Por todo lo anterior, el presente proyecto comprende la lectura crítica como una práctica social, como un quehacer culturalmente situado y que los sujetos y las organizaciones pueden (o no) fomentar o poner en marcha.

En líneas generales, en este capítulo se ha articulado algunas ideas sobre la formación y la lectura crítica. Dichas comprensiones han tenido entre sus objetivos evidenciar que la escuela es un escenario en el que pueden tener lugar procesos de formación en lectura crítica. De este modo, la forma como se han expresado las ideas esbozadas por Runge y Garcés, Savater, Freire, Cassany, Serrano de Moreno y Madrid de Forero, etc., permiten pensar que la escuela, en tanto lugar en el que se llevan a cabo procesos educativos, también es un escenario en el que las prácticas de lectura crítica pueden tener lugar y ser fomentadas. En estos espacios se deberá procurar, especialmente, porque se desarrolle una relación entre los sujetos, los textos y los contextos, de modo que la escuela pueda construir prácticas de lectura crítica auténticas, enmarcadas en la toma de posición del sujeto.

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



## **7. Diseño metodológico**

En el presente capítulo se despliega la presentación del diseño metodológico con el que se desarrolló la presente investigación. En líneas generales, se hará la presentación del enfoque y el paradigma que orientan la comprensión de investigación de este proyecto. Después de ello, se describirá el contexto y la población que fue objeto de esta indagación y, por último, las técnicas e instrumentos usados para recabar la información que será objeto de análisis.

### **7.1. Enfoque y paradigma**

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo y un paradigma socio-crítico. La escogencia del primero se corresponde a la relación epistémica que permite tender con los sujetos partícipes de la investigación, pues como señala Eumelia Galeano (2004):

El enfoque cualitativo [...] aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos. Busca comprender -desde la interioridad de los actores sociales- las lógicas de pensamientos que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente del conocimiento. (p. 14)

En ese sentido, una investigación situada en el ámbito social encuentra en el enfoque cualitativo un nicho fecundo para su desarrollo, dado que permite un acercamiento a la subjetividad de los individuos y visibilizar las lógicas sociales en las que se hallan inmersos, pues los comprende como objetos de conocimiento científico. Adicionalmente, este enfoque posibilita un abordaje investigativo de la configuración de significados colectivos a partir del lenguaje, de modo que se convierte en “una alternativa de aproximación a lo humano y todo aquello construido de manera social y comunitaria, en el lenguaje y por el lenguaje, es un camino para acceder al sentido de lo humano” (Luna, 2011, p. 3). Así, las investigaciones sociales basadas en esta visión del





enfoque cualitativo, apuntan “a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad” (Galeano, 2004, p. 18).

El paradigma socio-crítico, en coherencia con el enfoque cualitativo, da cuenta de que esta investigación espera generar cambios en los sujetos que participen de ella. Este paradigma tiene “como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros” (Alvarado & García, 2008, p. 190).

Como señalan las autoras antes mencionadas:

El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social (Alvarado y García, 2008, p. 190)

Lo dicho hasta este punto evidencia que esta investigación tiene a las personas que participan de ella como sujetos de conocimiento y como agentes de un proceso de transformación. El escenario, dispuesto de este modo, posibilita pensar que la investigación en contextos educativos tiene la oportunidad de construir conocimiento sobre los sujetos y los contextos sociales mientras estos son influenciados por los procesos educativos.

De este modo, las técnicas usadas para la recolección de información tienen la finalidad de ayudar a profundizar en la comprensión de procesos sociales y cómo estos influyen en la transformación de los sujetos y de su visión del mundo.





## **7.2. Contexto de realización**

La presente investigación se desarrolló en el Colegio Universidad Pontificia Bolivariana, específicamente con tres grupos del grado octavo, estos, en el orden en el que se han trabajado con ellos, fueron: octavo seis (35 estudiantes), octavo cuatro (37 estudiantes) y octavo tres (35 estudiantes). En este apartado, se presentan algunas generalidades de carácter contextual sobre la institución y los estudiantes en los grupos con los que se llevó a cabo este proceso investigativo.

Inicialmente, es necesario mencionar que el colegio UPB fue el escenario en el que tuvo lugar el proceso de práctica que sirvió de base a este ejercicio de construcción de conocimiento.

### **El Colegio**

pertenece a la Universidad Pontificia Bolivariana, con sedes en el campus Laureles de Medellín y en el barrio El Convento de Marinilla, Antioquia. Es una institución de la Iglesia Católica de carácter privado, que ofrece servicios educativos en preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica. (Colegio UPB, 2017, parr. 1)

De forma complementaria, es necesario mencionar que la institución fundada “en 1937 como primaria y bachillerato masculino. Su primer Rector fue Monseñor Félix Henao Botero, hasta 1941. En 1964 inició el bachillerato femenino, en 1988 la primaria femenina y en 1991, completando el ciclo educativo, se creó el preescolar” (Colegio UPB, 2017, parr. 2). Lo anterior permite evidenciar que se trata de una institución educativa que tiene tras de sí varias décadas de existencia y un conjunto de imaginarios relacionados con su pertenencia a la iglesia católica y con su carácter privado. Esto permite ubicar a la institución en el marco de un conjunto de condiciones que el contexto ofrece y que permite inferir ciertas dinámicas y prácticas socioculturales que dan cuenta de dichas características; sin embargo, como todo contexto social, éste no se halla exento



de prejuicios que dificultan comprensión de las realidades humanas que allí tienen lugar. Por tal motivo, resulta pertinente traer a colación un apartado del diario pedagógico *Encuentros de aprendizaje: registro de una experiencia pedagógica en el colegio UPB*, escrito para esta investigación en el año 2017, pues este permite dar cuenta de algunas características generales de la población estudiantil que fue partícipe del proceso formativo que implicó esta práctica.

El grupo octavo seis es el primero grupo con el que se inicia la jornada escolar el día jueves, en la materia de español, ésta es dictada por la profesora Isabel Cristina Hincapié. como la clase inicia entre las 6:15. y 6:20 el grupo es más calmado y permite en términos generales, que las actividades que se planean desde la práctica se puedan llevar a cabo sin mayores miramientos.

El grupo octavo cuatro es el siguiente en recibir la clase, la cual tiene una duración de dos horas, también es dirigida por la misma profesora. La profesora Isabel Cristina es la directora de este grupo, lo que agrega una dinámica de comportamiento más tranquila. Los estudiantes a esta hora, son más inquietos, pero, al estar la profesora que representa esa figura de directora de grupo, genera en ellos una forma diferente de relacionamiento, son participativos, se sientan en la silla que deben sentarse (orden de lista) sin la necesidad del llamado de atención; en los tres grupos, es una constante que el número de estudiantes varones sea mucho mayor al de estudiantes mujeres; sin embargo, en caso de octavo cuatro esta situación cambia ligeramente.

El grupo octavo tres sí es el reto. Al igual que los otros dos, la profesora Isabel es quien les dicta la clase de español por bloque. Este grupo llega después del descanso, normalmente los niños, que son la mayoría del salón, llegan sudorosos y hablando del partido que acaban de tener; sumado esto en este grupo se encuentran los niños repitentes, los más grandes y por tal motivos se generan conversaciones cuyos temas (sexo, noviazgos, lenguaje obsceno y otros) pueden llegar a interferir con el desarrollo de la clase y con las relaciones entre ellos, como consecuencia de la hora y de la



edad, algunos estudiantes generan demasiado desorden, lo que dificulta el desarrollo continuo de las actividades.

En líneas generales, cada grupo ha reaccionado de manera diferente a las actividades propuestas por este proceso formativo. Es necesario considerar que se trata de jóvenes en plena adolescencia, un período marcado por transformaciones profundas en su cuerpo y en su subjetividad, lo que dificulta que su interés pueda situarse en las actividades escolares. Sin embargo, ello no significa que este contexto emocional se constituyera en un obstáculo para el desarrollo de la práctica de esta investigación.

### **7.3. Técnicas e instrumentos**

La presente investigación tiene lugar en el ámbito educativo, el cual actúa como un espacio donde convergen diferentes mundos. En otras palabras, cada sujeto que participa en la escuela tiene su particular modo de vida, un contexto de origen que le otorga una manera de comprender al otro y, asimismo, de comprenderse y comprender la sociedad en que habita. En buena medida, la institución escolar es un espacio en el que los sujetos se transforman y transforman su relación con el otro y con los contextos que comparten. Debido a ello, esta investigación tendrá un marcado interés por observar esas particularidades y participar de esas comprensiones.

Por lo anterior, las técnicas de recolección de datos usadas en esta investigación fueron las siguientes: la revisión documental, el diario pedagógico y la secuencia didáctica. Estas técnicas fueron seleccionadas porque permiten un acercamiento cualitativo y comprensivo a los procesos educativos que tienen lugar en la escuela. Estas técnicas, pensadas como instrumentos contextualizados para este proyecto se describen a continuación:



- En primer lugar, es necesario mencionar el *diario pedagógico*; en este instrumento se describió cada encuentro con los estudiantes del grado octavo del colegio UPB. La escritura estuvo orientada por el énfasis de dar cuenta de las dinámicas administrativas de la institución, las relaciones que tenían lugar docente-docente, docente-practicante y docente-estudiante. Las sesiones de clase que se compilaron en el diario permiten evidenciar el proceso llevado a cabo con los estudiantes, de las actividades programadas en la secuencia didáctica desarrollada –la cual tenía el objetivo de potenciar la formación en lectura crítica desde una perspectiva sociocultural—, y de las comprensiones que los sucesos consignados iban generando en la maestra en formación.
- El segundo instrumento utilizado fue una secuencia didáctica titulada *Camino Hacia la Lectura Crítica*. Ésta se llevó a cabo teniendo en cuenta los postulados de Ana Camps y Felipe Zayas (2006), Emilia Ferreiro (2001, 2008), Julio Pimienta (2008, 2012), Mauricio Pérez Abril (2004) y Alicia Lora Castaño (2014), quienes han planteado reflexiones sobre el desarrollo de procesos pedagógicos y didácticos basados en prácticas de lectura y escritura. La apuesta formativa de estos autores está basada en que la formación en lenguaje debe estar sustentada en prácticas letradas que tengan lugar en contextos de uso reales, de modo que se favorezca el proceso de apropiación de aquella y se alcancen los objetivos educativos trazados por la escuela y el Estado. La secuencia, dentro de sus actividades, comprendía ejercicios donde los estudiantes dialogaban en grupos acerca de un texto literario acompañado de otro texto de diferente tipología textual (ensayo, imagen, canción, etc.), con la intención de analizar en ambos sus semejanzas, sus diferencias y su



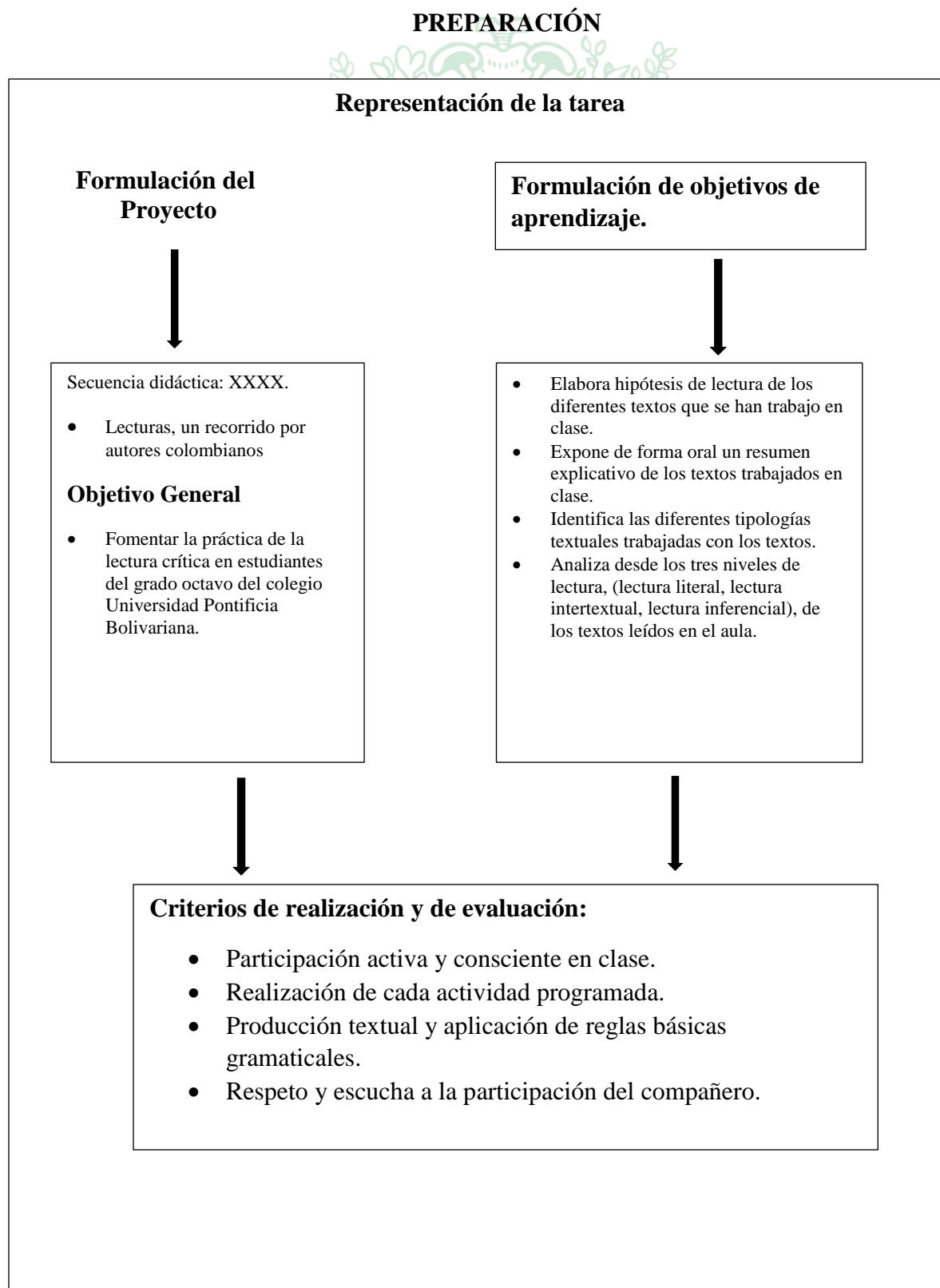


información para luego realizar actividades como debates, talleres en grupos, mapas conceptuales, los cuales permiten la organización de la información y, posteriormente, una exposición más ordenada del tema en público. Estas actividades se plantearon con el objetivo de que los estudiantes que pudieran interiorizar contenidos y prácticas de lectura y análisis crítico teniendo como principal premisa no hacer de abordaje de asuntos teóricos y conceptuales complejos una cruz que cargar sino todo lo contrario, se trata de caminar hacia ese punto de partida, pues como lo menciona Delia Lerner, aprender a leer no es un punto de llegada, sino un punto de partida que le abre al otro un mundo de significaciones más amplias para comprender su entorno más cercano, o de más interés.

Con la intención de presentar someramente la secuencia didáctica que se llevó a cabo en el proceso de práctica, con los estudiantes del colegio UPB, se tomará el formato propuesto por Anna Camps en su texto *Secuencias didácticas para aprender gramática* (2006) de tal manera que se logre exponer los puntos más importantes. Cabe acotar que, en los anexos de la investigación, no se presentará la secuencia didáctica con el mismo formato, ya que hace parte de la producción de la investigación y por ello se vio la necesidad de crear otro que satisficiera las necesidades del proceso realizado en la institución en concordancia con el trabajo de investigación.



**Figura 1. Proceso de ejecución de la secuencia didáctica**





### REALIZACIÓN. ]

**Textos:** Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Redalyc. Sistema de Información Científica*, 9(2), 17. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=41011837011> Sapiens

Camps, A., & Zayas, F. (2006). *Secuencias Didácticas Para Aprender Gramática*.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355.

Cassany, D. (1999). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*, 32, 113-132.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Cassany, D., & Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Memorialia*.

Colegio Universidad Pontificia Bolivariana. (2017). Proyecto Educativo Institucional. COlegio de la UPB, formación integral para la transformación social y humana. Medellín: Editorial UPB.

Colegio Universidad Pontificia Bolivariana. (2017). ¡Bienvenido al Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana! Retrieved October 2, 2017, from [http://virtual.upb.edu.co/portal/page?\\_pageid=1114,33933277&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://virtual.upb.edu.co/portal/page?_pageid=1114,33933277&_dad=portal&_schema=PORTAL)

Degadillo Pérez, D. M. (2016). *El cómic: un recurso didáctico para fomentar la lectura crítica*. Universidad Pedagógica Nacional.

Ferreiro, E. (2001). Leer y escribir en un mundo cambiante. In *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. (pp. 11-41). Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

### EVALUACIÓN.

#### Al final.

#### De la tarea o proyecto.

#### De los aprendizajes.

¿Qué hemos hecho?

¿Qué hemos aprendido?

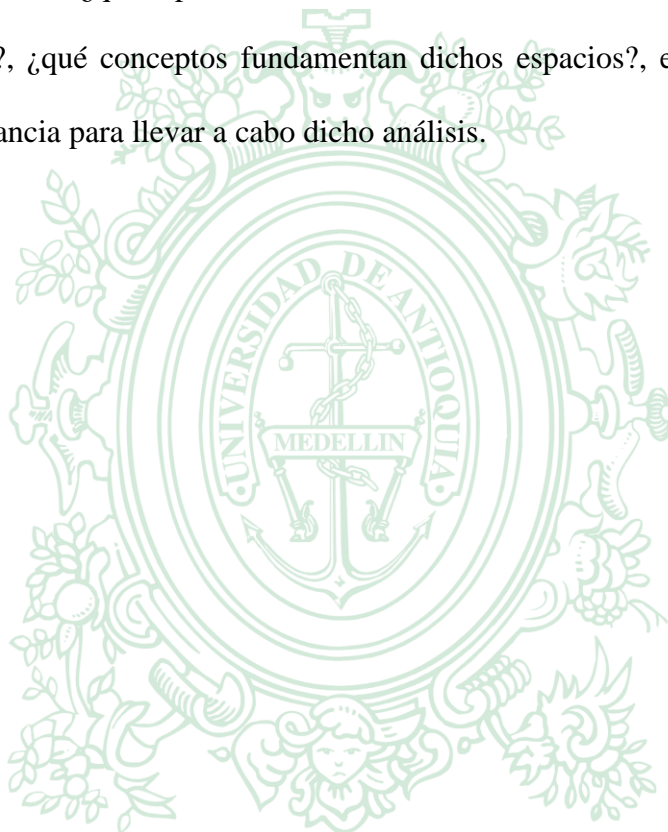
- Lectura literal, Intertextual, inferencial.
- Mapa conceptual.
- Texto gráfico.
- Taller de selección múltiple.
- Producción escrita.
- Exposición.

- Realizar las exposiciones con más compromiso, exponer la información lo más completa posible y organizada.
- Realizar los mapas conceptuales, bajo las indicaciones dadas, para cumplir con los objetivos expuestos al iniciar.
- Tener más presentes las reglas básicas gramaticales, para expresar de manera escrita las ideas de forma coherente y completa.
- Identificar las diferentes tipologías textuales que se pueden usar para plasmar un mensaje.

- Por último, es necesario traer a colación la *revisión documental*. Este instrumento se utilizó con el fin de analizar el Proyecto Educativo Institucional del colegio. Esta



revisión se realizó haciendo énfasis en rastrear la forma como la institución se ha planteado, hasta el momento, procesos de formación en lectura crítica. De este modo, preguntas como ¿qué concepto de lectura crítica se puede evidenciar en el documento?, ¿qué espacios de formación en lectura crítica se pueden evidenciar en el PEI?, ¿qué conceptos fundamentan dichos espacios?, etc., resultaron de gran importancia para llevar a cabo dicho análisis.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



## **8. Análisis de la información**

En el presente capítulo se llevará a cabo el análisis de la información aportada por los tres instrumentos delimitados en el diseño metodológico, los cuales están pensados para dar satisfacción al conjunto de objetivos que orientan este trabajo. Dicho análisis procurará hacer énfasis en reflexiones de carácter pedagógico y formativo de los procesos de enseñanza de la lectura crítica.

Con el fin de dar una imagen completa de la información recabada, el capítulo se compondrá de tendrá cuatro apartados: el primero estará dedicado a la revisión de las concepciones, prácticas y espacios relacionados con la lectura crítica que el PEI del Colegio UPB propone; el segundo analizará discusiones sobre el significado de la lectura en la formación escolar, sobre las tensiones formativas presentes en la Institución Educativa y sobre espacios que influyen en la relación entre estudiantes y maestros, encontrados en el diario pedagógico que registró el proceso de esta investigación; el tercero analizará las producciones que los estudiantes escribieron a partir de la aplicación de la secuencia didáctica y, por último, el cuarto apartado se ocupará de articular, de manera holística, el conjunto de planteamientos desarrollados a partir de los análisis realizados en los anteriores segmentos del texto.

En general, este texto no debe ser considerado como un análisis cuya única finalidad sea aportar conocimiento objetivo, sino que más bien es un esfuerzo por reflexionar distintos aspectos, espacios y circunstancias que tienen lugar en torno a los procesos de formación en lenguaje en la escuela.





### **8.1. Análisis del PEI**

El presente apartado es una lectura del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio Universidad Pontificia Bolivariana desde una mirada reflexiva. Tiene el objetivo de identificar las formas como la institución comprende la lectura crítica, los procesos de formación y los escenarios que posibilitarían el desarrollo de acciones educativas enfocadas hacia prácticas de prácticas letradas con un carácter crítico.

#### **8.1.1. Concepciones de formación en lectura crítica en el colegio UPB**

EL PEI, como indica el Ministerio de Educación, “es la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica [...] y el sistema de gestión.” (s.f., parr. 1). Esto hace que este documento sea un insumo importante para comprender las ideas, conceptos y modelos educativos que orientan el desarrollo de procesos educativos en el marco de las instituciones y, para el caso de esta investigación, permite evidenciar, de forma general, ideas y escenarios que podrían ser orientados hacia la formación en lectura crítica.

El PEI del Colegio UPB tiene como objetivo general

generar un macroproyecto que cohesione toda la estructura organizacional, administrativa y pedagógica del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, que propenda por la formación integral del educando, el desarrollo social de la comunidad y el mejoramiento continuo de la calidad de la educación (Colegio UPB, 2017, p. 12).

Lo anterior pone en evidencia que el Colegio tiene entre sus objetivos el desarrollo de procesos educativos en los que la formación integral y el desarrollo de la comunidad ocupan un



lugar relevante en la forma como la institución se proyecta y concibe la relación de los estudiantes y el entorno que habitan. Esto se evidencia en la medida que el objetivo plantea la formación y la relación con contextos reales como metas a las que la institución debe apuntar. Esto, como marco de acción, da lugar a escenarios en los que una perspectiva sociocultural de los procesos educativos es pertinente, pues da cuenta de que la escuela no es un escenario aislado de los contextos sociales, sino que es permeada por ellos y, de forma inversa, puede llegar a permearlos. Esta proyección permite evidenciar que el Colegio espera que su quehacer educativo sea coherente con “los requerimientos de la sociedad y de la formación de un nuevo ciudadano más productivo, solidario, participativo, tolerante y orgulloso de ser colombiano” (Colegio UPB, 2017, p. 13); esta caracterización axiológica del sujeto que el Colegio UPB espera formar, nos resulta relevante para la educación en lectura crítica: el de ciudadanía y participación, pues dan cuenta de espacios y acciones sociales en los que una mirada crítica puede resultar de gran utilidad: el ejercicio de la ciudadanía y la participación en contextos sociales. De este modo, la formación en lectura crítica, si bien no es mencionada explícitamente, sí puede ocupar un lugar entre las metas educativas que el PEI plantea.

A partir de lo anterior, es posible reconocer que el Colegio resalta la necesidad de establecer un vínculo entre las realidades extracurriculares en las que están inmersos sus estudiantes y su proceso de formación escolar. Ello se debe a que no puede desconocer que el conocimiento se construye desde las experiencias que ellos atraviesan y aquellas que se encuentran en el hogar, en el grupo de amigos, en la cafetería y en la vida cotidiana. Lo anterior se puede corroborar en el siguiente apartado del PEI:

[*la institución*] asume la participación comunitaria como parte prioritaria del proceso educativo, en un mundo cada día más globalizado, en el cual la educación trasciende la concepción de la



institución aislada y cada vez adquiere una dimensión más social, posibilitando el trabajo de grupo con estudiantes, docentes, padres de familia, directivas y comunidad local. (Colegio UPB, 2017, p. 1 )

Desde una perspectiva sociocultural, lo dicho permite suponer que entre las preocupaciones del Colegio está presente la necesidad de vincular la vida cotidiana con los procesos educativos que tienen lugar al interior de la institución. Ahora bien, a partir de lo anterior resulta válido preguntarse: ¿cómo se promueve la vinculación entre la cotidianidad y la vida escolar? En el PEI aparece el siguiente apartado: “Se debe tener presente el conocimiento experimental que resulta de la propia práctica y establece saberes rutinarios, principios y creencias. Es por eso importante integrar el conocimiento desde una perspectiva crítica y reflexiva” (Colegio PUB, 2017, p. 40). De este modo, es posible manifestar que el Colegio UPB asume la crítica y la reflexión como actitudes que deben mediar la relación que el estudiante tiene con el conocimiento y con su cotidianidad.

La lectura crítica, bajo tales criterios, puede constituirse en un recurso que posibilita la formación de los estudiantes en una actitud crítica y reflexiva frente a la vida. Del mismo modo, dentro de las prácticas de formación que la institución fomenta en los maestros, hace un llamado a que estos adelanten prácticas de enseñanza bajo las rúbricas *Práctica de significación* y *Práctica de reflexión sobre el contexto*:

*Práctica de significación*: permite al estudiante enfrentarse críticamente a los textos con capacidad de análisis. [...] *Prácticas de reflexión sobre el contexto*: permite reflexionar sobre las variadas caras del contexto, orienta los conceptos a situaciones y prácticas. (Colegio UPB, 2017, p. 41)

Con estas prácticas se puede evidenciar que la institución se piensa en pro de fomentar prácticas docentes que generen ambientes idóneos para la realización de procesos que propicien



una formación crítica y analítica del estudiante bolivariano. De forma coherente, el PEI también menciona la necesidad de fomentar espacios para la reflexión situada en el contexto, pues “permiten reflexionar sobre las variadas caras del contexto, orienta los conceptos a situaciones y prácticas” (Colegio UPB, 2017, p. 42).

El escenario, como se ha mostrado, da cuenta de que, si bien el PEI del Colegio no tiene una postura explícita sobre la formación en lectura crítica, sí tiene apuestas y prácticas educativas donde ésta puede ocupar un lugar: la relación del estudiante con su contexto, la formación de un sujeto capaz de relacionarse críticamente con los textos y los contextos, etc. Así, la lectura crítica puede llegar a ser una práctica asociada a la lectura de los textos, los contextos y los sujetos.

### **8.1.2. Escenarios de formación en lectura crítica**

Como señala Zavala (2008), la apropiación de prácticas letradas está asociada a espacios en los que los textos se convierten en un quehacer que está mediado por la relación entre los sujetos y por escenarios culturales en los que se relacionan. Así, es necesario dar cuenta de aquellos espacios del Colegio UPB en los que la lectura crítica tiene presencia o, podría llegar a desempeñar un rol.

En primer lugar, es pertinente traer a colación el proyecto *Prensa-escuela*: del área de lengua castellana, que aparece enunciado en el PEI, “promueve a través de su plan, el desarrollo de la Competencia Comunicativa, lo que implica que el aula debe convertirse en un lugar privilegiado que favorezca el trabajo crítico de los medios masivos de comunicación, como lo es la prensa” (Colegio UPB, 2017, p. 51). Este proyecto permite evidenciar el compromiso que la institución teje con sus estudiantes, puesto que por medio de él se potencia la participación activa





y creativa del pensamiento crítico y de prácticas de lectura y escritura provenientes de contextos extracurriculares.

Lo dicho hasta este momento está enmarcado dentro del objetivo general que establece la necesidad de “Fortalecer el desarrollo y la proyección del Colegio en el ámbito local, regional, nacional e internacional, mediante acciones pedagógicas e institucionales generadoras de procesos de calidad en la educación” (Colegio UPB, 2017, p. 12). Este objetivo le otorga validez al proceso didáctico que acompaña y alimenta esta investigación, dado que éste es una acción pedagógica que puede posibilitar el mejoramiento de formación en lenguaje en el grado octavo de la institución.

Adicionalmente, el currículo para familias se constituye en una posibilidad del Colegio UPB para brindar “a las familias de la comunidad educativa [...] un espacio de escucha, de acompañamiento, de prevención y formación en familia y de acudientes.” (Colegio UPB, 2017, p. 53). Esto da cuenta de un espacio en el que la institución educativa posibilita la participación de agentes pertenecientes a la cotidianidad del estudiante, lo que facilitaría un vínculo entre la vida escolar y extraescolar del estudiante, lo cual es coherente con una visión sociocultural de los procesos educativos y de la apropiación de prácticas letradas.

Ahora bien, es necesario acotar que, si bien el Colegio contempla la crítica y, por tanto, la lectura crítica como objetivos de formación, su presencia y desarrollo en el PEI carece de profundidad, lo cual constituye una oportunidad para el proceso de investigación que se está llevando a cabo y para el Colegio, toda vez que les permitirá consolidar sus procesos de formación de estudiantes y la cualificación de sus docentes en ejercicio y en calidad de practicantes.

La suma de lo dicho hasta el momento configura un escenario en el que la formación en lectura crítica precisa de la participación de un estudiante activo y curioso, en un ambiente escolar



que reconoce que la lectura crítica está vinculada a contextos de uso reales, los cuales le permiten al estudiante desarrollar procesos de lectura situados y con especial atención a los eventos que tienen lugar en su vida cotidiana. De esta manera resulta posible pensar que desarrollar procesos formativos en lectura crítica en la escuela, desde una perspectiva sociocultural, es posible y cuyo efecto se verá reflejado en la mirada crítica que podrán adoptar los estudiantes de los contextos que habitan y de los textos que leen y escriben.

De manera específica, en relación con el PEI del Colegio UPB, puede afirmarse que una reflexión sobre la lectura crítica al interior de la institución es viable si se conjuga la idea de lo crítico en su deber ser.

## 8.2. Análisis del diario pedagógico

El presente apartado es una reflexión sobre el texto *Encuentros de aprendizaje: registro de una experiencia pedagógica en el colegio UPB*<sup>2</sup>. En la medida que dicho escrito puede comprenderse como la bitácora narrativa del proceso vivido con los estudiantes de esa Institución Educativa, hay emociones, impresiones, pensamientos y actitudes que ocupan, junto al registro de la aplicación de la secuencia didáctica, un lugar relevante, pues muestran cómo los eventos que tienen lugar al interior de las aulas de clase dejan una huella en el proceso formativo del maestro. Como señalan

Huchim y Reyes (2013) la:

narrativa, permite que afloren y se desarrollen perfiles que vinculen estrategias cualitativas de investigación a los actores reales de la vida cotidiana. En este caso la narración biográfica ofrece un marco conceptual [...] para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano y establece sus líneas personales y expectativas de desarrollo (p. 8)

---

<sup>2</sup> El diario pedagógico completo puede ser consultado en el anexo 2. De igual modo, las citas de dicho texto pueden ser consultadas en el mismo anexo.



Por ello, ese conjunto de narraciones que emergen durante el encuentro entre estudiantes y profesor es un objeto de estudio en el que el maestro tiene la oportunidad de interrogar su quehacer, cuestionar sus prácticas y reflexionar en torno a aquellas situaciones que tienen lugar en el aula y que revisten un significado para su proceso formativo.

Este texto, por lo anterior, hará un recorrido desde cuatro unidades temáticas que permiten dar cuenta de la experiencia vivida en el Colegio UPB. La primera lleva el nombre de *Formación en lectura crítica: visión de un maestro en formación*; la segunda se titula *Tensiones formativas: ¿para qué formar en lenguaje en el colegio UPB?*; la tercera es guiada por el título *Experiencias inesperadas de formación en lenguaje* y, por último, la unidad *Una nueva geografía: territorios por descubrir*. A partir de este grupo de unidades temáticas es posible dar cuenta de aspectos de carácter experiencial y subjetivo que participan en la formación de maestros y en los procesos educativos que tienen lugar en la escuela.

### **8.2.1. Formación en lectura crítica: visión de un maestro en formación.**

El proceso de intervención pedagógica llevado a cabo con los estudiantes del grado octavo del colegio UPB tenía como objetivo fomentar la lectura crítica desde diferentes tipos de textos; sin embargo, existe una distancia entre lo que plantean los diseños didácticos hechos por los maestros y los intereses de los estudiantes. Tratar de mediar dicha distancia entre los saberes que componen el currículo y lo que el alumno quiere aprender es tarea de la didáctica.

El Colegio UPB le ofrece al estudiante una amplia posibilidad de actividades extracurriculares tanto en el ámbito académico como en el deportivo y de esparcimiento. Esto se debe a que el vínculo que existe entre el Colegio y la Universidad posibilita que la oferta de actividades y espacios sea amplia y variada. Por este motivo, llegar a ellos con una serie de



actividades que tenían su foco en la lectura crítica no recibió gran entusiasmo. Fue necesario ir construyendo un ambiente de clase que permitiera que las actividades se vincularan con los estudiantes y con las dinámicas de cada grupo.

Conocer a los estudiantes fue, entonces, la primera tarea. Ello implicó reconocer sus diferencias y bajo estos conocimientos tener presente cómo llegar a los grupos; en el caso de octavo seis, que son quienes inician la jornada, puede decirse que son calmados, participativos y en algunos casos constantes, perezosos y dormilones; en octavo cuatro siguen siendo participativos, pero no tan calmados y perezosos, lo que implica más actividad y dinamismo en el desarrollo de clase; en el caso de octavo tres, el ambiente del salón es totalmente diferente, pues allí hay estudiantes que son muy activos, inquietos y burleteros, lo que implica un verdadero reto para desarrollar la clase con los que son más calmados, participativos y curiosos.

En el marco de ese proceso de reconocimiento, emergió la pregunta por la relación que tenían los chicos con las prácticas letradas. En líneas generales, se puede decir que el escenario era diverso, pues algunos estudiantes tenían una práctica de lectura que salía de las exigencias de los profesores y del colegio, mientras que otros se restringían a leer solo lo que la institución les demandaba. En una clase esto despertó la pregunta ¿qué están leyendo? y ¿por qué están leyendo? algunas respuestas fueron *porque me gusta, por la historia que narra, para hacer algo, en otras ocasiones simplemente se reían*. En el diario pedagógico aparece la siguiente situación: “sobre la pregunta *¿qué es leer?*, que tuvo como base el video *Me gusta leer* del grupo editorial Penguin Random House. Las respuestas más recurrentes fueron: *leer un libro, aprender algo nuevo, conocer nuevas historias*”. Como se puede apreciar, la relación de los estudiantes con la cultura escrita está mediada por el libro, por la narración y el aprendizaje. Lo anterior permite inferir que





los estudiantes han participado en espacios en los que la lectura ha estado asociada al libro, a procesos de aprendizaje y a la narración de historias. Por tal motivo, allí se puede observar un pequeño aspecto de cómo las prácticas letradas se han insertado en sus vidas, y a partir de allí adquieren un sentido que está asociado con su cotidianidad.

Esta relación con la lectura, que tiene una presencia diferente en cada estudiante, permite pensar que un proceso de formación en lectura crítica es pertinente, pues podría dar lugar a que los estudiantes amplíen su forma de relacionarse con los textos, de ponerlos en discusión y de establecer relaciones intertextuales que en principio eran inesperadas. En suma, se trataría de mostrar nuevas formas de relacionamiento con la lectura. Este propósito estuvo en constante diálogo durante los encuentros en las aulas de clase.

Para poder trazar la ruta de ese camino, fue necesario hacer el uso de las estrategias didácticas y pedagógicas que fueron una premisa fundamental. Una de esas estrategias fue el uso reiterativo de la pregunta desestabilizadora con los estudiantes, propiciando con sus respuestas un diálogo que permitiera resaltar las convergencias y divergencias frente a las posturas que se podían generar. Como se indica en el diario:

Ante las respuestas dadas por los estudiantes, traté de ampliar su concepto de lectura, mostrándoles que una canción puede ser leída, un contexto de nuestras vidas dentro y fuera de la institución, un programa de tv, una mirada, un gesto amigo o no... Que la lectura es una práctica que siempre va más allá del texto, que es algo que constantemente practicamos.

Estas posturas son construidas en conjunto con los estudiantes durante el desarrollo de las clases. De este modo, sus consideraciones acerca de *¿qué es leer?* Permitieron construir un puente





entre los saberes previos que tenían y escenarios en los que conceptualizarlos, nutrirlos y valorarlos a partir de actividades diferentes didácticas basadas en la lectura crítica era posible.

Este escenario, basado en la formación en lectura crítica desde diferentes tipos de textos, es una oportunidad que se abre entre docente y estudiante, pues en el compartir que posibilita ese encuentro, ambos exponen su formas de leer el mundo, ya que cada uno es determinado por contextos que se forman desde otras vivencias y contextos.

En medio de las preguntas y discusiones que permitían una complicidad desde la formación académica y personal, en el diario pedagógico se encuentra el siguiente apartado:

les planteé la pregunta “¿por qué estamos aquí?” algunas respuestas jocosas de los estudiantes fueron: “*porque mi mamá me despertó esta mañana*”, “*porque sí*”, “*porque no hay otro colegio*”. Yo reafirmé sus respuestas y también sumé más información. Pues bien, estábamos reunidos todos en el mismo espacio por compromisos que debemos cumplir, pero que se suman a uno más grande, donde influyen tensiones sociales y económicas que a veces no vemos porque las normalizamos, pero no por eso dejan de ser importantes, igual que nuestro proceso formativo, nuestros amigos, nuestros sueños a gran escala y más. En estos espacios tenemos la posibilidad de compartir, aprender y crecer con el otro (p.4)

De este modo, el trabajo con los grupos de octavo del colegio UPB se puede caracterizar como un encuentro en el que cada una de las partes tuvo la oportunidad de aprender y de ampliar su manera de leer el mundo.

### 8.2.2. Tensiones formativas: ¿para qué formar en lenguaje en el colegio UPB?

Como dispositivo social encargado de llevar acabo procesos educativos, la escuela no está exenta de tensiones y desencuentros que son inherentes a su dinámica de funcionamiento.



Saldarriaga (s.f.) se encarga de delimitar aquellas tensiones. En primer lugar, es necesario traer a colación una que ocupa un lugar relevante en el diario:

La cantidad de niños que pueden ponerse a cargo de un maestro será una fuente constante de tensión, pues el carácter masivo de la escuela buscará siempre aumentar este número en busca de "cubrimiento", mientras que su carácter pedagógico tenderá a buscar las mejores condiciones de una relación "individualizada" entre el maestro y cada uno de sus alumnos. La tensión se manifestará en las luchas gremiales del magisterio por evitar la sobrecarga de trabajo por aumento del número de educandos, pero a su vez generará innovaciones pedagógicas para intensificar la productividad del tiempo y del espacio escolar. Sólo que la complejización de los métodos genera a su turno el aumento de trabajo del lado del uso de libros de registro, parceladores, cuadernos de observación y evaluación; etc. ¿Cuál es pues, el umbral que permite fijar la intensidad mínima de la jornada laboral de un maestro? (Saldarriaga, s.f., parr. 12)

El hecho de que el proceso de práctica se llevara a cabo con tres grupos, de los cuales dos tenían treinta y cinco y otro, treinta y siete, puso de manifiesto lo complejo que puede ser para un maestro adaptar las planeaciones didácticas de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, pues la disponibilidad de tiempo y la carga de trabajo se convierten en factores que pueden limitar el efecto que los procesos educativos tienen sobre los estudiantes. En el diario pedagógico aparece la siguiente situación a propósito las dificultades ocasionadas por manejar grandes grupos de estudiantes.

pasamos a las actividades de exposiciones, en medio de llamados al orden y sanciones que la profesora hizo a algunos estudiantes porque realmente estaban muy inquietos y no permitían que la actividad se desarrollara con éxito, [...] pero no puede revisar quienes lograron avanzar en ese punto, pues cada cierto tiempo estaba mediando un desorden nuevo, o separando un grupo de habladores en medio de una exposición de algún estudiante.



La anterior cita pone manifiesto una realidad en la que la dinámica de los grupos puede dificultar el desarrollo de las planeaciones. Esto se debe a que si bien se tiende a ver las agrupaciones de estudiantes como una unidad, no se puede perder de vista que se conforman por individuos, jóvenes que están atravesado por un proceso de transformación individual y que, por tanto, suelen demandar una atención diferenciada.

Por ello, para el maestro no resulta práctico desarrollar planeaciones que se ajusten a cada estudiante. En el Colegio UPB esta realidad pone al maestro en la tarea de establecer cierto grado de estandarización de las actividades y las planeaciones por grado, de tal suerte que esto permita, en la medida de lo posible, el desarrollo de los contenidos curriculares. Si bien con los grupos se llevó a cabo la misma secuencia didáctica, durante el desarrollo de las actividades, las explicaciones y las discusiones hubo que realizar ajustes que permitieran mediar la estandarización presente en el diseño didáctico y los rasgos de cada grupo. Esto se evidencia en el grupo octavo tres, donde el ambiente de aula fue tan complejo que fue necesario implementar ajustes a los ejercicios planeados para posibilitar el trabajo en equipo. A ellos no se les dio la libertad de escoger su grupo, sino que se establecieron previamente los equipos, lo cual permitió otros modos de relación entre ellos, sacarlos de la tendencia que tienen de trabajar con los mismos compañeros y optar por conocer a otros compañeros y otros modos de trabajar. Sobre esta estrategia, en el diario pedagógico se dice lo siguiente:

todos expusieron, como en este grupo están obligados a trabajar con los que no se la llevan muy bien, *mea culpa*. En esta realidad se ve que hay un trabajo más sufrido, hay más quejas, como por ejemplo: “*Profe, él dijo que hacía todo y ¡aah! entonces nada, yo cumplí con escuchar; Profe, es que él no quiso hacerse allá con nosotros entonces no sabe nada...*”



Esta situación permite evidenciar las dinámicas que se entretrejen dentro de las aulas para desdibujar esa estandarización con actividades e innovaciones que buscan adaptar las planeaciones a las dinámicas específicas de los grupos y los estudiantes.

Ahora bien, esta tensión no es la única que el diario pedagógico permite evidenciar. La estandarización de las planeaciones es un tema recurrente en el texto analizado, pero no es la única, la paradoja surgida a partir de la necesidad de fomentar en el estudiante la autonomía y el reconocimiento de normas que limitan el ejercicio de su libertad, en aras de posibilitar la coexistencia en sociedad, también tiene una presencia protagónica en el diario. Saldarriaga (S.f.) define esta tensión de la siguiente manera:

Frente a la exigencia de intensificar la economía y eficiencia de la enseñanza en términos masivos y garantizar la reproducción del orden y la jerarquía social, y a la vez formar individuos capaces y autogobernados, cómo hacer para que lo "colectivo" no borre el proceso de cada individuo, pero a la vez hacer que aquel sea la medida (la media normal) del individuo? ¿Cuál es el umbral, la medida que sea a la vez uniforme pero no masificadora? (parr. 13)

Desde la visión de Saldarriaga, la clave de la tensión se encuentra en que el proceso de socialización que se lleva a cabo en la escuela no desdibuje los rasgos particulares de la identidad de los individuos que en ella se forman. En suma, se trata de que los jóvenes aprendan a obedecer las leyes propias de su sistema social y a reconocer a los otros. Sin embargo, el diario pedagógico da cuenta de una situación en la que el objetivo no está fuertemente marcado en procurar la formación de la autonomía, sino en fomentar la apropiación de ciertas normas que faciliten la convivencia entre los estudiantes. En el diario pedagógico, esto se evidencia en la siguiente situación:

un estudiante cogió un icopor que otro había llevado para la clase de ciencias y con él golpeó en la cabeza a otro estudiante, partiendo el icopor en dos. Me acerqué y les pregunté por qué jugaban tan



fuerte, me respondió quien golpeó: “no estamos jugando”, sorprendida pregunté: “¿entonces porque le pegas?” Me respondió “Porque él me cae mal”. He querido creer que fue una broma para mí; sin embargo, les pedí el cuaderno de comunicaciones a los dos, [...] minutos siguientes me enteré, por el olor, que otro estudiante, diferente a los dos ya mencionados, estaba jugando con uno de los pedazos de icopor. El estudiante prendió el bombillo de una maqueta que no era de él con la intención de derretir el icopor con el calor emitido por la bombilla. Más que regañarlos los miré y a cada uno les pedí el cuaderno de comunicaciones

Como se puede apreciar, entre los estos jóvenes se pueden establecer relaciones en las que convenciones sociales relacionadas con el respeto por el cuerpo y la persona del otro no son respetadas. De ese modo, una situación en la que un joven agrede a otro, simplemente porque no le agrada, da cuenta de que es necesario que algunos estudiantes se apropien de ciertas normas de convivencia.

En líneas generales, el diario da cuenta de que las dinámicas del Colegio UPB no excluyen la presencia de tensiones relacionadas con la estandarización y la carga de trabajo que tiene un docente, y con la formación de identidades individuales capaces de reconocer leyes colectivas. De este modo, el escenario del proceso pedagógico llevado a cabo no se esboza armónico y racional, sino inmerso en tensiones que obligan al docente a reinventar su quehacer y a construir estrategias y escenarios de manera contingente le permitan llevar a cabo sus labores formativas.

### 8.2.3. Experiencias inesperadas de formación en lenguaje: escenarios posibles

El papel del espacio en los procesos educativos no siempre es fácil de apreciar; sin embargo, la forma como se relacionan los sujetos y los espacios, puede generar dinámicas que marcan la pauta para la generación de ciertas prácticas, comportamientos y actitudes. En el caso de los espacios educativos, la distribución de las construcciones, la forma de los salones, la





presencia (o no) de espacios verdes o abiertos, posibilita que los estudiantes y los profesores puedan establecer ciertas maneras de relacionarse entre ellos. A razón de ello, en este apartado se esbozarán algunas reflexiones sobre algunas dinámicas de los estudiantes y los profesores en relación con ciertos espacios del Colegio UPB que se pueden apreciar en el diario pedagógico.

En la biblioteca se ve una realidad que produce un poco de nostalgia, muchos estudiantes van allí en la hora del descanso, pero la gran mayoría de ellos no ingresan, se quedan en sus alrededores para hacer uso de la red wifi, buscando que la disposición del espacio real les permita ingresar al virtual. El bibliotecario, como todo buen amigo de los libros y los lectores, identifica a quienes son lectores constantes y algunos de sus gustos; él como guardián de ese espacio, durante el receso de los estudiantes cuida de su lugar, exige silencio y respeto para quienes usan la biblioteca para leer. Aquellos que no están detrás de la pantalla de un teléfono celular o detrás de las hojas de un libro, se pasan la pausa de clases en actividades como conversar con sus amigos, ver el partido de fútbol o en jugarlo, entre otras. El espacio de la biblioteca, por tanto, no es usado por muchos estudiantes con el fin de ejercitar la práctica de la lectura de los textos (sean revistas, libros, historietas, etc.) o en el desarrollo de actividades académicas como la consulta de información. De este modo, un espacio como la biblioteca, cuya disposición inicial está asociada al desarrollo de prácticas letradas, es resignificado por los estudiantes de acuerdo a sus deseos y necesidades: aquí no se trata de leer, se trata de encontrar un lugar cómodo donde pasar el tiempo del receso.

Para los profesores la disposición del espacio puede ser fuente de tensiones y dificultades, pues en los colegios los docentes no son únicamente figuras relacionadas con el conocimiento de un área disciplinar, sino que también son figuras en las que recaen tareas relacionadas con mantener la convivencia entre los estudiantes y posibilitar que estos aprendan ciertas normas



asociadas a la ciudadanía y la vida en colectivo (Saldarriaga, s.f.); por ello, el profesor es una figura de autoridad. Sin embargo, dicha tarea está supeditada, en buena medida, a la disposición del espacio y a la forma como los estudiantes se relacionen con éste. En el caso del Colegio UPB, la tarea es difícil, pues son tantos los estudiantes y también tan grande el campus que para un profesor no es factible intentar ver a todos en un giro de 180°, ya que la infraestructura de la institución permite que algunos estudiantes exploren en las esquinas lugares para esconder sus conversaciones, sus intenciones y sus amores. Así, el espacio puede posibilitar la generación de relaciones conflictivas entre maestro y estudiante. A propósito de esto, en el diario pedagógico aparece la siguiente situación:

pasamos a la cancha, yo iba adelante liderando la fila del grupo octavo cuatro, la profesora iba atrás verificando que nadie se quedará haciendo otras actividades, [...] cuando llegamos al punto de encuentro, el sol estaba muy fuerte, uno de los estudiante me dijo: *“¡juuy! profe usted nos va hacer sentar ahí, estábamos mejor en el salón”* la verdad no puede responder, no sabía qué hacer, y la profesora Isabel aún no llegada, así que miré para todos los lados y vi que algunos profesores estaban con sus grupos en ese solazo. Ya había pasado unos minutos y yo seguía parada ahí, sin dar un paso, sin saber qué hacer y los chicos ya se estaban desordenando, cuando por fin llegó la profesora

Como se puede apreciar, el espacio puede estar relacionado con la configuración de tensiones entre la función reguladora de los profesores y los estudiantes, dado que condiciones espaciales que no sean favorables a mantener el orden, facilita que los estudiantes pongan en cuestión las indicaciones que el docente les ha dado. Son relaciones en las que la autoridad ocupa un fuerte papel en la mediación.



Es importante resaltar esos espacios, pues ellos dan cuenta de relaciones que se generan entre maestros y estudiantes durante los procesos formativos, donde se viven tensiones que exigen de cada individuo una actitud que favorezca diferentes aprendizajes, ya sea cívico, académico o de convivencia, aunque como se pudo apreciar, ese no siempre es el caso. En el ambiente escolar se presentan situaciones que exigen tanto del docente como del estudiante prácticas que determinan los contextos y legitiman ciertos comportamientos y prácticas.

#### **8.2.4. Una nueva geografía: territorio por descubrir**

En su conjunto, el anterior apartado no espera ofrecer al lector un análisis objetivo del proceso llevado a cabo en el Colegio UPB; más bien da cuenta de una reflexión sobre un conjunto de experiencias suscitadas a partir de la intervención. En ese sentido, la subjetividad y una mirada personal del proceso con los estudiantes de octavo es lo que ha primado en este texto. Por este motivo, se optó por privilegiar situaciones del diario pedagógico en las que se pudiera evidenciar como la subjetividad es afectada por las experiencias y circunstancias que se viven. Esto es relevante para dar cuenta de un proceso de formación de maestro, pues no solo los espacios académicos lo forman, sino que los quehaceres cotidianos del aula también ocupan un lugar de gran importancia.

Por todo lo anterior, a continuación se citará la entrada conclusiva del diario pedagógico, la cual da cuenta de una reflexión experiencial del proceso vivido en el Colegio UPB:

El proceso llevado a cabo en el colegio UPB, me permitió conocer más afondo los ires y venires de un profesor dentro del aula, éste está llamado a estar pendiente de cada estudiante, sin importar el número que tenga a cargo por grado o grupo, para poder hacerle un acompañamiento en su aprendizaje; comprenderlo en sus días difíciles, pues al igual que todos los humanos los estudiantes también son un



conglomerado de sentimientos y más esa edad. El docente tiene la tarea de ayudarlo en sus preocupaciones escolares y extraescolares si es el caso, tenerles paciencia y reconocerlos dentro de una sociedad como sujetos políticos. Por tal motivo el profesor tiene una gran responsabilidad en sus manos, y para poder cumplir con ella su rol dentro de la sociedad y del aula ha de mostrarse con gran firmeza, además de estar acompañado de estrategias que le permitan ser ecuánime con cada uno de sus estudiantes y convertirse en un verdadero ejemplo, como su misión social se lo demanda.

No se puede desconocer que la sociedad ha descargado en el profesor muchas responsabilidades, como lo son formar un buen ciudadano moral y políticamente correcto, un buen académico crítico y participe de sus contextos, un individuo capaz de reconocerse y reconocer al otro. Pero estas exigencias riñen con fuerza en las escuelas, y el Colegio UPB no es ajeno a tal situación, en él, al igual que en otros contextos educativos, sus estudiantes tienen realidades extraescolares diferentes, y cada uno de ellos lleva sus pequeños o grandes problemas, experiencias, culturas, conocimientos, entre otros, a la escuela y muchas veces no son realidades que el docente alcance a mediar, puesto que en ocasiones no son de su conocimiento, o las mil y una ocupaciones administrativas; las dinámicas del aula y el número de estudiantes a su cargo hace que sigan sin ser atendidas o tenidas en consideración.

Durante este proceso, el cual desarrollé bajo la premisa de aprender del oficio del docente, de conocer en la práctica la misión social que mi profesión demanda. Allí, en las aulas, me pude sentir bajo la presión de dirigir una actividad, de llamar la atención, de felicitar, de retroalimentar un contenido, de volver a explicar, de ir a fotocopiar, de escuchar historias, de compartir experiencias vividas, de querer llorar por alguna situación, de ser ruda, de respirar para no gritar. También pude sentir sus miradas, pues mientras yo iba a aprender de la experiencia de estar con ellos, me fui dando por enterada que era yo la que estaba con ellos y no siempre ellos conmigo; me observaban, me analizaban y fueron aprendiendo más de mí que yo de ellos, pues llegaron, como dicen los profesores con años de experiencias a los que apenas empezamos, a *“medirme el aceite”*, porque en varias





ocasiones primó el enfrentamiento entre cuál voluntad se llevaría a cabo, si la de ellos o la mía; entonces ¿estaba yo enseñando o estaba defendiéndome? Durante los momentos de mucho caos pensaba que ellos eran 37 muchachos en cada grupo, 111 miradas, y yo solo con 2 ojos. Se necesita tiempo para poder tener esa habilidad de hacer al mismo tiempo que se enseña, de hacer enseñando, ya que siguiendo normas y más normas, se puede pecar por desconocer otras situaciones que llegan a ser más importantes, como la voz del otro, la corporeidad, el respeto, la amabilidad, la cortesía... No digo que nos hayamos portado mal los unos con los otros, solo que en el proceso de conocernos, en muchos momentos llevamos nuestros roles al límite.

Este diario pedagógico, no es una demanda a las situaciones adversas que se presentaron en los días de encuentro con los grupos octavo tres, octavo cuarto y octavo seis, es una representación de los días que pasé aprendiendo a ser malabarista, a conocer al otros, a ser respetuosa conmigo, en suma aprendiendo a tener una estrategia que me permitiera enseñar con lo que soy, enseñar con paciencia y sin gritos, enseñar leyendo las realidades y vinculando los contenidos a éstas para que sean interiorizados por los estudiantes, y ante todo, tratando de aprender a vincular los conocimientos que se pueden compartir con un objetivo para que sean más útiles y salgan de las aulas de clase. En cierta medida, por lo anterior la lectura crítica fue el tema que escogí para el desarrollo de mi secuencia didáctica, pues es una práctica que permite construir un puente entre la cotidianidad del estudiante y los saberes que la escuela le ofrece... Sin embargo, me voy con la pregunta de si realmente el proceso que llevamos a cabo, logró tal objetivo o si simplemente, dejó insinuado un camino provechoso para tal fin.

### 8.3. Análisis de la secuencia didáctica

La intervención pedagógica llevada a cabo en el Colegio UPB fue orientada por una secuencia didáctica titulada *Camino hacia la lectura crítica*, la cual tenía como objetivo fomentar la





lectura crítica en los estudiantes del grado octavo del Colegio UPB por medio de diferentes tipos de textos.

Las actividades de la secuencia estaban orientadas por las siguientes competencias presentes en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: “Competencia crítica para la lectura (en el ámbito de la diversidad textual) [...], Competencia textual en la producción escrita (en los distintos contextos posibles) [...] [y] Competencia argumentativa en la intervención oral.” (MEN, 1998, p. 67); y por el siguiente estándar: “comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.” (MEN, 2006<sup>a</sup>, p. 21). Como se puede apreciar, tanto competencias como estándares tienen relación con lo que en este trabajo se ha indicado que implica el ejercicio de la lectura crítica como una práctica letrada.

En atención a lo anterior, la secuencia propone la lectura de distintos tipos de textos y, adicionalmente, la construcción de producciones escritas y la realización de intervenciones orales orientadas a que los estudiantes pudieran profundizar en las lecturas y, a su vez, tuvieran la oportunidad de ponerlas en cuestión o relacionarlas con sus saberes previos. En términos generales, con esto se buscaba que los estudiantes de octavo del Colegio UPB pudieran realizar una lectura que fuera más allá de una comprensión literal de los textos (leer las líneas), lo que implica la construcción de relaciones intertextuales (leer tras las líneas) e inferenciales (leer entre líneas). La secuencia didáctica, por lo anterior, comprendía la lectura de ocho textos de diferentes tipos, los cuales fueron abordados en grupos y bajo una consigna que proponía ejercicios de argumentación, contra argumentación, exposición de las ideas encontradas y opiniones valorativas sobre las actividades, los textos y las dinámicas de clase (secuencia didáctica completa en el anexo 1).



Con el fin de realizar un análisis que permita reflexionar en torno al proceso llevado a cabo con esta secuencia didáctica, en el presente apartado se realizará una revisión de algunos de los textos producidos por los estudiantes en las actividades propuestas en los dos talleres que se realizaron con ellos. En este análisis se procurará evidenciar si estos textos dan cuenta (o no) de la apropiación de las habilidades necesarias para usar la lectura crítica como una práctica social. Como habilidades se entienden los tres niveles de lectura delimitados por Cassany: leer las líneas (lectura literal), leer entre líneas (lectura inferencial) y leer tras las líneas (lectura intertextual).

En suma, se trata de una revisión del proceso llevado a cabo con los estudiantes del Colegio UPB en el que se evidenciará a qué nivel se logró cumplir con el objetivo de la secuencia.

### **8.3.1. Nuevos obstáculos: Taller 1**

El taller número uno fue desarrollado con los grupos de octavo ( $8^3$ ,  $8^4$  y  $8^6$ ) con los que se llevó a cabo la intervención pedagógica. Este tenía un doble objetivo, por un lado introducir en el aula la dinámica de la lectura de distintos tipos de textos, y por otro, propiciar escenarios en los que los estudiantes pudieran vincular los textos con vivencias cotidianas o con realidades sociales del país. En la siguiente tabla, se sistematizan los textos elegidos, las actividades, las competencias curriculares y el aporte que la actividad realiza a la formación en lectura crítica.

**Tabla 1. Sistematización de actividades taller 1**

<b>Tabla de sistematización de actividad de formación en lectura crítica</b>				
<b>Texto</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Actividad</b>	<b>Competencia abordada</b>	<b>Aporte esperado a la lectura crítica</b>
La mata	Tomás Carrasquilla	Ejercicio de argumentación y contra argumentación	1. Comprensión e interpretación textual	1. Lectura inferencial
La propuesta de la musa	José Asunción Silva	Ejercicio de argumentación y contra argumentación	1. Comprensión e interpretación textual 2. Literatura	1. Lectura literal 2. Lectura inferencial



El Robanidos	Rafael Pombo	Ejercicio de lectura y comprensión lectora	1. Comprensión e interpretación textual 2. Producción textual	1. Lectura literal 2. Lectura inferencial
La idea que da vueltas en mi cabeza	Gabriel García Márquez	Ejercicio de lectura y comprensión lectora	1. Comprensión e interpretación textual 2. Producción textual 3. Literatura.	1. Lectura literal 2. Lectura inferencial
Un libro abierto	Héctor Abad Faciolince	Ejercicio de lectura y comprensión lectora	1. Comprensión e interpretación textual	1. Lectura literal 2. Lectura intertextual 3. Lectura inferencial.
De gallinas y verbos	Juan Gossain	Ejercicio de lectura y comprensión lectora	1. Comprensión e interpretación textual	1. Lectura literal 2. Lectura inferencial
De camino a casa	Escrito por Jairo Buitrago e ilustrado por Rafael Yockteng	Ejercicio de lectura de textos discontinuos	1. Comprensión e interpretación textual 2. Literatura	1. Lectura literal 2. Lectura intertextual 3. Lectura inferencial

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar a partir de la tabla 1, este taller propone a los estudiantes distintos tipos de textos y actividades. A continuación se analizará la producción de un equipo por cada uno de los grupos en los que se aplicó el taller. Esto con la finalidad de dar prelación a una imagen en la que se puedan comparar aspectos de los procesos abordados en los tres octavos. Igualmente, esto también obedece a que la muestra se conformó a partir de los trabajos que los estudiantes entregaron de forma voluntaria a la docente, siendo que muy pocos donaron sus producciones a esta investigación.

**Octavo cuatro:** de este grupo se ha optado por analizar el trabajo realizado del texto literario de Gabriel García Márquez *La idea que da vueltas en mi cabeza*. En este caso los estudiantes debían inventar un final alternativo para el cuento. Como evidencia de esta actividad se mostrarán apartados del trabajo producido por el un equipo del grado octavo cuatro, en el que



los estudiantes se encargan de modificar el final trágico y ambiguo que tiene el texto, por uno en el que todo consiguen retornar y vivir al amparo de cálidos valores comunitarios.

inaugurarán su pueblo de nuevo dando la bienvenida a todos después del trabajo tan fuerte como lo fue después del desastre. Realizarán una fiesta y celebrarán todos juntos su regreso y rezaban el que no vuelva a pasar esa catástrofe y desde allí, cuidarán mucho su naturaleza, sus recursos y todo lo que les pertenecía estando unidos en familia<sup>3,4</sup>

El fragmento del texto de los estudiantes da cuenta de cómo estos vuelcan sobre el texto de García Márquez el conjunto de ideales que se les han inculcado alrededor de lo que significa la vida en comunidad, el cuidado de los recursos naturales y la vida en familia. Eso se ve reforzado en el siguiente apartado:

Un niño de más o menos ocho años y medio llora muy fuerte y dice que su sueño es volver a su casa, con su familia sus amigos, sus juguetes y de más, este propone que vuelv́an a su pueblo y lo arreglen y lo vuelvan a poner como eran antes, el pueblo más hermoso de esa zona y con la gente más carismática que podía haber.

La figura del niño, en el caso de la anterior cita, da cuenta del empleo de un recurso retórico de carácter sentimental. Esto se debe a que la petición en boca de un niño pequeño que llora despierta sentimientos como la piedad y la compasión, lo que posibilita que los habitantes del pueblo se movilicen para reconstruirlo.

Aparte de las dificultades de redacción y ortografía que tiene el texto, se evidencia el uso de recursos retóricos y estrategias narrativas que dan cuenta de cierto grado de apropiación de las

<sup>3</sup> Las citas correspondientes a producciones de los estudiantes mantienen la ortografía y la redacción originales.

<sup>4</sup> Las producciones completas de los estudiantes pueden ser revisadas en el anexo 3.





características de textos narrativo. A su vez, es posible evidenciar que los estudiantes han vinculado las circunstancias que tienen lugar en el cuento con sus experiencias y con sus ideas, dado que en su producción aparecen ideas y situaciones que son propias de su forma de pensar e interpretar el mundo.

**Octavo tres:** al igual que en el anterior grupo, se seleccionó una producción de un equipo. En este caso se trata de una carta escrita a una figura ausente; la actividad se basó en el libro álbum *De camino a casa* escrito por Jairo Buitrago e ilustrado por Rafael Yockteng.

abuelo me han pasado muchas cosas, me pase de colegio me esta llendo bien, pero he perdido amistades y eso me pone triste pero bueno puedo seguir adelante, oye mi mamá te extraña mucho ya no le gusta la navidad ya que no estas tú la estoy convenciendo de que arme la navidad y lo estoy logrando.

El fragmento de esta carta permite apreciar como a partir de la lectura de un texto, se puede derivar otro en el que el estudiante pone en juego su experiencia, emociones y subjetividad. Así, la evocación de una figura familiar ausente, como es el caso del abuelo que referencia el estudiante, y la forma cómo dicha falta afecta a su familia, estado anímico de la madre, se constituyen en recursos que permiten detonar la escritura de un tipo textual específico –la carta– y la vinculación de su vida personal a los procesos de lectura y escritura que desarrolla. En ese sentido, se puede pensar que se da una ampliación de la experiencia lectora a través de la escritura, pues la temática del texto original se resignifica a través de un nuevo escrito en el que el estudiante pone en juego su subjetividad y su conocimiento.





Es necesario resaltar que si bien esta producción tiene fallas en el manejo de los signos de puntuación y las tildes, evidencia apropiación de la ortografía y del uso correcto de las estructuras sintácticas.

**Octavo seis:** De este grupo se eligió una producción basada en el texto *Cuaderno de tareas* de Daniel Samper Pizano. A partir del escrito de Pizano, se derivó una actividad en la que los estudiantes debían describir cuáles había sido su mejor y su peor tarea escolar. En la siguiente cita se muestra un apartado de la producción de un estudiante:

¿Para que un proyecto de vida en décimo? Jamás Juan pudo entender porqué loss profesores de religion no se creaban tareas fantásticas, comicas y divertidas, que dieran gusto realizarlas como crear un cuento, escuchar una cancion y escribir sus sentimientos o leer un poema. pero esta era un proyecto aburrido que valía casi toda la materia.

En este texto se evidencia como el estudiante toma una postura crítica frente a uno de los trabajos que fue asignado en una materia. La crítica se lleva a cabo a través del deseo del estudiante, pues para él una tarea adecuada es aquella de la que se puede derivar diversión o placer, de este modo actividades como el proyecto de vida le resultan poco deseables y, por tanto, susceptibles de ser criticadas. En virtud de lo anterior, es factible considerar que el estudiante es capaz de hacer crítica a partir de su experiencia de vida, lo cual se evidencia en el fragmento citado.

El objetivo de esta secuencia didáctica –fomentar la lectura crítica–, da cuenta de que no se espera que los estudiantes aprendan lo que es leer críticamente desde cero, sino poner en marcha un conjunto de habilidades que ya tienen pero que no necesariamente se han articulado o potenciado con el fin de que ellos logren tener un acercamiento crítico a los textos que leen y escriben, y a los contextos que habitan. De este modo, las producciones del taller 1 que se han



revisado, dan signos de un camino que se puede emprender con el fin de que ellos lleguen a leer críticamente distintos tipos de textos y contextos.

### 8.3.2. Asimilando nuevas formas: Taller 2

El taller número dos no se basó en textos alfabéticos sino en una película: *La estrategia del caracol* dirigida por Sergio Cabrera. En este filme se narra la historia de los habitantes de una casa comunal (la casa Uribe) que luchan contra el propietario de ésta, que los quiere desalojar. Los estudiantes debían desarrollar un taller en el cual se les indagaba lo siguiente:

1. Ver la película *La estrategia del caracol*.
2. Escoge uno de los personajes principales de la película. Redacta un texto donde se evidencie su forma de pensar, sus principales acciones dentro de la película, y el motivo por el cual lo escogiste.
3. ¿Qué has visto, leído o te han contado, que puedas relacionar con lo que pasa en la película?
4. ¿Estás de acuerdo o no, con lo que ocurre al final de la película? Argumenta tu respuesta.
5. ¿Cuál fue la escena que más te gustó? ¿Por qué? (Texto completo anexo dos)

En líneas generales, el taller tenía como objetivo que los estudiantes interrogaran la película desde los tres niveles de lectura propuestos por Cassany: literal, intertextual e inferencial. De este modo, se podría fomentar la apropiación de prácticas de lectura crítica en textos que no necesariamente estén mediados por el código alfabético. En las siguientes líneas se analizarán las preguntas dos, tres y cuatro del taller. En esta revisión se retomará una producción de cada uno de los octavos que participaron en esta intervención.

**Octavo tres:** A la pregunta dos el estudiante de octavo tres respondió.

Personaje: Doctor Romero

Siempre pensaba en su bienestar y en el de las demás personas que vivían con él en la casa una de sus acciones fue proponer soluciones al problema que afrontaban además defendía a sus amigos y



casa, sus tareas eran ser el abogado para afrontar los juicios y conseguir mas tiempo para poder desalojar

¿Porque escogi a este personaje?

Por todo su sacrificio, coraje y valentia ya que en todo momento afronto varios problemas los cuales pudo solucionar todo ese sacrificio se vio reflejado en la parte final de la pelicula

En la respuesta del estudiante se puede apreciar que éste trae a colación ciertos valores y acciones que el personaje desarrolla durante la película, entre estos resalta su capacidad para resolver problemas, su profesión, su empatía, coraje y valentía; sin embargo, esta caracterización no profundiza en los elementos narrativos de la filmación que permiten inferir tales valores, de modo que solo se lleva a cabo una enunciación de carácter afirmativo de ciertos rasgos axiológicos y ocupacionales del personaje seleccionado. En ese sentido, el estudiante habría podido profundizar en la descripción y análisis del personaje para justificar su elección.

En lo que respecta a la pregunta tres, el estudiante respondió lo siguiente:

Puedo relacionar cuando tumban la casa con dinamita con la destruccion y explosion del edificio space que fue una mala construccion y se vieron obligado a destruirlo Toda esta explision fue encubierta por los noticieros que nos mostraron en tiempo real como cain estos edificios.

En esta respuesta se observa que el estudiante relaciona la película con un acontecimiento que tuvo que presenciar: la demolición del edificio Space. Así, se puede pensar que el estudiante es capaz de relacionar lo que lee e interpreta con eventos similares de su cotidianidad. Sin embargo, los problemas de ortografía y redacción presentes en la respuesta, pueden llegar a dificultar la capacidad que tiene el estudiante de comunicarse por medio de lo escrito

Por último, en lo que concierne a la pregunta cuatro, el estudiante contestó:



Si, porque todos quedaron felices debido a que el plan o estrategia que se habian planteado les salio a la perfeccion y tambien porque estas personas que querian quitarles su hogar tomaron su merecido y no recibieron nada.

En esta cita se aprecia la valoración que el estudiante hace del resultado de la película: el plan de los habitantes de la casa sale a la perfección y, quienes querían quitarles la casa, terminan con las manos vacías; sin embargo, cabe resaltar que allí se evidencia una lectura literal, dado que no profundiza en los motivos por los cuales está de acuerdo con el fin de la película, sino que plantea afirmaciones que hacen parte de la narrativa de ésta.

**Octavo cuatro:** respecto a la pregunta dos, el estudiante de este grupo escribió lo siguiente:

Abogado Romero, él intenta convencer a doña Trinidad, de que la estrategia era fácil y que de esa forma iban a hacer valer sus derechos frente a la casa [...] El abogado Romero empieza a crear unas torres de madera por donde empiezan a trastear las cosas de todos a una casa vecina al mismo tiempo que se van encargando de dismantelar la casa.

En esta respuesta se puede observar que la profundización en el personaje continúa en un nivel muy literal, pues se limita a describir algunas de sus acciones en la película: convencer a doña Trinidad y mover los inmuebles de la casa Uribe a la residencia vecina. De igual manera, el estudiante en sus respuestas, reitera las acciones que realiza dentro del filme el personaje que éste escogió para el taller. En la respuesta de punto tres, el estudiante respondió lo siguiente: “Esta película se relaciona con las anteriores fuerzas armadas “Las Farc” ya que desplazaban a los campesinos obligandoles a darles de comer.” Pese a que la respuesta tiene dificultades de redacción, lo que complejiza entender su mensaje, se alcanza a entrever que el estudiante vinculó la narrativa de la película con circunstancias históricas del país, despojo de la casa Uribe a sus habitantes y la extorción a familias campesinas por parte de las FARC, lo que pone de manifiesto una intertextualidad entre distintas formas de violencia que han tenido lugar en Colombia. Ahora





bien, la respuesta del estudiante no se esfuerza en explicitar de forma detallada las razones que justifican dicha relación.

En lo que concierne a la pregunta cuatro, el estudiante considera lo siguiente:

Sí, Ya que la casa era propiedad de un millonario sin escrúpulos el cual está dispuesto a echar a las personas a la calle, aquí se ve una brecha de ricos y pobres y sus interacciones en un sistema social altamente estratificado

En esta respuesta se alcanza a apreciar que el estudiante justifica las acciones de los habitantes de la casa, de forma tácita, por la lucha de clases, ya que en sus palabras resalta las diferencias socioeconómicas existentes entre el propietario de la casa y los inquilinos.

**Octavo seis:** el estudiante de este grupo contestó lo siguiente a la pregunta dos:

Gustavo Calle Isaza “el paisa” era un inquilino de la casa Uribe quien vivía con su culebra en una de las habitaciones, es un culebrero y es quien toma la palabra ante los medios de comunicación con su lenguaje envolvente, su discurso e historia que no son de confiar ya que se caracteriza por ser exagerado, era también trago [...] El paisa piensa que el desalojo de los inquilinos de la casa Uribe es una injusticia y por lo tanto debe existir una creatividad por parte de ellos aunque entro en duda al conocer la estrategia de Jacinto y de Romero, al ver el peligro de esta contribuyo con aquella estrategia y cumplió su parte.

En esta respuesta es evidente una profundización en la descripción del personaje y su papel dentro de la historia, dado que se resaltan algunas de sus características psicológicas y conductuales dentro de la película, de modo que el estudiante realiza una valoración de la importancia del personaje, El paisa, y su lugar en la historia En la pregunta número tres, el estudiante dice:

Desde la expulsión del territorio podemos compararlo o relacionarlo con todos los desplazamientos de algunos campesinos por parte de grupos armados que amenazan al habitante y dueño de sus





hogares para obtener el territorio. viendo la estrategia con la frase “arrancar el problema de Raiz”, a aquellas personas que al divorciarse se llevan todos los objetos dejándola vacía.

A pesar de que el texto construido por el estudiante tiene problemas de coherencia, se alcanza a evidenciar que éste relaciona la película con dos escenarios distintos: el despojo y desplazamiento de campesinos por parte de grupos al margen de la ley, y la separación de bienes durante un proceso de divorcio. Esto da cuenta de una abstracción en la que el estudiante relaciona escenarios a través de la idea de pérdida de bienes.

Por último, en la respuesta a la pregunta cuatro, el estudiante escribió lo siguiente:

Si, porque era injusto que el doctor Holguin se quedara o tomara posesion de la casa para hacer exportaciones y negocios dejando tirados a los inquilinos quienes tienen una vida muy precaria y pobre, pues primero es el bienestar o el derecho a vivir en una vivienda digna que los negocios Así que destruir la edificación y burlar a Holguin fue la forma de hacer respetar de la injusticia que es el desalojo con fines individuales y ambiciosos.

El estudiante realiza una valoración de las acciones de los inquilinos a partir de la noción de injusticia y de desigualdades económicas. Esto se alcanza a apreciar en que considere que el derecho a la vivienda digna de las personas prime sobre los intereses económicos que puedan estar de por medio. Por lo anterior es factible afirmar que hay un nivel de lectura que se sitúa en el ámbito de la lectura literal y de la valoración de los acontecimientos que tienen lugar en la película.

### **8.3.3. Nuevos caminos y nuevos retos: terminación de un punto de partida**

El conjunto de producciones de los estudiantes derivadas de los talleres permite inferir que éstos no tienen una apropiación de la lectura que pueda considerarse crítica; es decir, no consiguen poner en cuestión los textos a través de su conocimiento. Lo anterior se puede evidenciar en que la mayoría de las veces su postura frente a las lecturas suele basarse en una interpretación literal



de estos, lo cual quiere decir que su apropiación de las habilidades que permitirían llegar a una lectura crítica aún es temprana.

Ahora bien esto no quiere decir que no exista un terreno sobre el que se pueda trabajar. En buena medida, esta secuencia didáctica muestra que si desarrollan actividades que le permitan a los estudiantes formas de leer que trasciendan el nivel de la literalidad, estos podrían desarrollar procesos de lectura más dinámicos, en los que la intertextualidad y la capacidad inferencial ocupen un lugar de mayor protagonismo. En otras palabras, esta secuencia didáctica resulta insuficiente para que los estudiantes logren apropiarse de prácticas de lectura crítica, pero sí puede considerarse como una forma de abrir el camino, de hacer un fomento inicial en los distintos avatares de leer con postura crítica.

#### **8.4. A modo de cierre: una recapitulación inconclusa**

En líneas generales, el camino de análisis que se ha recorrido hasta ahora ha permitido delimitar ciertas experiencias y aprendizajes que han quedado después de un proceso de intervención pedagógica. El Colegio UPB, por tanto, puede considerarse como un espacio que permitió una reflexión pedagógica en torno a lo que significa desarrollar procesos de formación en lectura crítica.

Este capítulo ha procurado trazar un análisis en el que la institución, la experiencia de la maestra en formación y el proceso pedagógico llevado a cabo con los estudiantes ocuparon un lugar protagónico. Lo cual, es una forma de dar cumplimiento a los cuatro objetivos específicos que fueron timón en el desarrollo de esta investigación, el primero procuraba *identificar las concepciones, prácticas y espacios relacionados con la lectura crítica presentes en el Proyecto Educativo Institucional de Colegio UPB*; el segundo se ocupada de *identificar las potencialidades*



*y necesidades de los estudiantes del grado 8° del Colegio UPB en relación con la lectura crítica; el tercero tenía su foco en diseñar una propuesta pedagógica dirigida a la formación de lectores críticos en estudiantes del grado 8° del Colegio UPB a partir de la lectura de diferentes tipos de textos; y, por último el cuarto objetivo se enfocó en analizar los procesos de formación de lectura crítica que tuvieron lugar durante la aplicación de la propuesta pedagógica. De este modo, se alcanza a esbozar una imagen en la que distintas caras de un mismo proceso, permiten reflexionar en torno a la formación de maestros de lenguaje y al fomento de prácticas de lectura crítica con estudiantes de la educación básica. Así, el conjunto de análisis y reflexiones que componen este capítulo pueden considerarse como formas diferentes de abordar una misma temática.*

El primer apartado cumplió la finalidad de visibilizar cómo el Proyecto Educativo Institucional del Colegio UPB es coherente con espacios que promueven la formación en lectura crítica, lo que actúa como el cumplimiento del primer objetivo específico. Se llegó a esta conclusión en la medida que el PEI delimita un conjunto de valores, prácticas y espacios en los que se compromete con la vinculación de los procesos educativos que desarrolla a espacios extraescolares como es el caso de la comunidad que circunda a la institución y la cotidianidad del estudiante. Desde una visión sociocultural de los procesos educativos, estos significa que el currículo de la institución debe posibilitar la construcción de puentes entre lo que el estudiante aprende en la escuela y lo que vive en su día a día. De forma adicional el PEI delimita prácticas, como es el caso de la práctica de significación, en la que establece que el estudiante debe tener la capacidad de llevar a cabo análisis críticos de los textos que lee. Lo anterior, aunado a que el PEI establece un conjunto de espacios que permiten el desarrollo de prácticas letradas –proyecto prensa escuela– y la participación de actores indirectamente relacionados a la institución –currículo para padres–, posibilita considerar que una propuesta de formación en lectura crítica es coherente y



válida en el marco de los valores, prácticas y espacios que la institución ha establecido y visibilizado como propios.

El segundo apartado, en cambio, no procura analizar la institución desde los ideales y reglamentos que la orientan, sino que da cuenta de una reflexión de carácter experiencial sobre el proceso de intervención llevado a cabo con los grupos de octavo, el cual está asociado al segundo objetivo específico. Aquí, la mirada procura dar relevancia a aquellos acontecimientos que marcaron las dinámicas presentes en los distintos encuentros entre profesor y estudiantes. Por lo anterior, el texto base para este análisis fue el diario pedagógico en el que se registró el día a día del proceso de formación.

El concepto de formación que orientó este proyecto da cuenta de que es un proceso de transformación del individuo, en el que la educación, la sociedad y el contexto histórico (Freire, 1987; Runge Peña & Garcés Gómez, 2011; Savater, 1997) se interrelacionan para dar lugar a la configuración de una subjetividad; sin embargo, este interrelacionamiento no siempre es armónico y unívoco, sino que puede dar lugar a tensiones en las que la formación puede estar inmersa en conflictos surgidos entre lo que el sujeto quiere hacer de sí mismo, lo que la sociedad le demanda y lo que el contexto histórico delimita para él. En este orden de ideas, la escuela como espacio educativo en el que se dan procesos de formación, no está exenta de tensiones que surgen en el marco del encuentro de los distintos actores que participan en ella y de las finalidades que cada uno de ellos tienen. De este modo, el diario pedagógico, como testimonio de un proceso formativo, atestigua la ocurrencia de situaciones en las que es posible visualizar la emergencia de tensiones relacionadas con los procesos educativos.





De forma específica, en el diario se alcanzan a evidenciar tensiones que propiciaron un diálogo entre las experiencias encontradas, las cuales fueron formando la mirada del docente en formación. La visibilización de discusiones entre profesor y estudiantes sobre lo que significa leer, y la identificación de tensiones específicas y espacios relacionados con la formación y con la lectura y la escritura, tuvieron un lugar preponderante en este apartado. Más detalladamente, el primer aspecto significó la construcción de escenarios en los que se pudo construir un diálogo en el que la pregunta por la lectura siempre estuvo presente, lo que permitió identificar las distintas concepciones que los estudiantes tienen sobre lo que es leer y los distintos motivos por los que lo hacen; allí, preguntas desestabilizadoras sobre el significado de las prácticas letradas indagaron y pusieron en cuestión el lugar que éstas ocupan en la vida escolar y cotidiana. Así, las clases posibilitaron la emergencia de discusiones en las que tanto alumnos como profesor tuvieron la oportunidad de resignificar su comprensión de la lectura y lo que significa leer críticamente.

La indagación sobre las tensiones, en cambio, posibilitó dar cuenta de cómo las dinámicas institucionales están inmersas en tensiones de carácter formativo en las que la interacción entre la institución, los profesores y los estudiantes propicia escenarios conflictivos en los que se puede dar lugar a la reflexión sobre lo que significa desarrollar procesos formativos en la escuela. Más concretamente, el diario pedagógico permite la identificación de dos tensiones que son conceptualizadas por Saldarriaga (s.f.): la necesidad de educar para la autonomía en el marco de un sistema social que regula la libertad del individuo en virtud de las necesidades de la colectividad y, en segundo lugar, la necesidad de que los procesos educativos llevados a cabo por el profesor tengan un alto grado de personalización mientras educa a una creciente masa de estudiantes. Ambas tensiones, cuya aparición es recurrente en el diario pedagógico, muestran que el maestro en formación está abocado a reconocer que la escuela, en este caso el Colegio UPB, está inmersa





en tensiones que mueven al profesor a preguntarse por las necesidades específicas de aprendizaje del estudiante mientras que la cantidad de estos que debe atender lo mueve a estandarizar los procesos que desarrolla; adicionalmente, la pregunta por la formación del reconocimiento y respeto por el otro sin que ello implique el desconocimiento de la identidad y la autonomía del estudiante, hace que el escenario se torne aún más complejo. La educación escolarizada, en cambio, es un espacio en el que la formación se da en el marco de tensiones que configuran la relación que se da entre estudiante y maestro y, por tanto, entre el conocimiento y los sujetos que aprenden en la escuela.

Por último, el diario pedagógico permite evidenciar que los espacios escolares no ocupan un rol neutro dentro de los procesos educativos, sino que su configuración contribuye a establecer las formas como los estudiantes y los profesores se relacionan. Así espacios como la biblioteca, los cuales son pensados para fomentar la lectura y la apropiación de prácticas académicas, pueden ser resignificados por los estudiantes a través de usos que no son los que originalmente se pensaron para aquella; del mismo modo, situaciones como es el caso de un grupo de estudiantes reunidos en una cancha abierta a pleno sol, puede hacer que ellos pongan en cuestión la autoridad del maestro y las indicaciones que ha dado. De esta forma, se hace necesario visibilizar esos espacios y las dinámicas que los sujetos que los ocupan tienen dentro de ellos, dado que posibilita un acercamiento más consciente y real a la forma en que se enseña y se aprende en la escuela. En líneas generales, el apartado no consigue satisfacer por entero lo que delimita el segundo objetivo específico, dado que no se visualizan por entero las potencialidades y necesidades que los estudiantes tienen en relación con la lectura crítica. No obstante, sí se consigue identificar un conjunto de discusiones, tensiones y espacios que pueden potenciar los procesos de formación en



lectura crítica o dificultarla. De ese modo, tanto la formación del maestro como la de los estudiantes es lo que los resultados de este apartado permiten reflexionar.

Lo dicho hasta ahora puede considerarse como un marco contextual surgido a partir de la mirada reflexiva del Colegio UPB; sin embargo, esta intervención pedagógica no se limitó a la lectura de documentos institucionales y al análisis de las dinámicas que tienen lugar al interior del Colegio, pues ante todo fue un proceso en el cual un maestro en formación tuvo una experiencia pedagógica con distintos grupos de estudiantes. En ese sentido, el último apartado de este capítulo da cuenta de los resultados obtenidos a partir de dicho proceso y del tercer y cuarto objetivos específicos. La secuencia didáctica, que sirvió de base para este proyecto de investigación, tenía por título *Camino hacia la lectura crítica* y esperaba fomentar la lectura crítica en estudiantes del grado octavo por medio de diferentes tipos de texto.

El apartado dedicado a la secuencia didáctica revisa las producciones escritas de algunos estudiantes que realizaron los talleres que la secuencia proponía. A partir de dicho análisis se evidenció que si bien los estudiantes consiguen vincular los textos que leen con su cotidianidad y sus saberes previos, sus respuestas aún se mantienen en un nivel literal de interpretación. Así, dos habilidades necesarias para la lectura crítica, como es el caso de la capacidad de realizar intertextualidades e inferencias, ocupan un lugar marginal en las producciones de los estudiantes.

Lo anterior no significa que los estudiantes no sean capaces de leer críticamente, sino que es necesario la implementación de procesos didácticos que como éste, fomenten el desarrollo de las habilidades necesarias para la lectura crítica. De igual modo, es conveniente señalar que los estudiantes son capaces de producir distintos tipos de textos, lo cual permite evidenciar que un proceso de formación en prácticas letradas podría potenciar aprendizajes en relación con la lectura



y producción de textos que los estudiantes ya tienen. En relación con los objetivos específicos, este apartado da cuenta del diseño de la secuencia didáctica planteada en el tercer objetivo y el análisis de las producciones de los estudiantes propuesto en el cuarto, de este modo, el texto permite evidenciar la construcción y ejecución de una propuesta pedagógica y los resultados que a partir de ella se obtuvieron.

En líneas generales, lo dicho hasta ahora se presenta como un boceto en el que se da cuenta de un proceso de formación que tuvo como participantes tanto a los estudiantes como al docente. Allí, la formación en prácticas letradas estuvo medida por un conjunto de elementos que de un modo u otro influyeron en el proceso. Por tanto, no se puede hablar de formación en lectura crítica sin reconocer que las dinámicas y valores institucionales ocupan un lugar que no debe ser desconocido, pues el uso que se le da a la lectura, y a una lectura que propende por la formación de un sujeto capaz de relacionarse críticamente con textos y contextos, está estrechamente relacionada con ese conjunto de variables sociales e individuales que participan en la educación.

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**9. Encuentros y aprendizajes: oportunidades para retomar el camino hacia la lectura crítica.**

El proceso llevado a cabo en el Colegio UPB con los estudiantes del grado octavo dio paso a reflexiones de carácter formativo, pedagógico y didáctico, puesto que conocer las dinámicas en las que son partícipes tanto estudiantes como maestros, permitió orientar el presente proyecto de investigación. Por tal motivo, este capítulo expondrá una mirada a modo de conclusión, donde se presentan las discusiones de esas oportunidades que quedan presentes para retomar el camino hacia la lectura crítica, ya que en esta senda andada se logró recorrer parte del objetivo de la intervención con los estudiantes del grado octavo, que no deja de ser necesidad para el relacionamiento de la vida académica y cotidiana del estudiante.

En términos formativos, el Colegio UPB se ha preguntado por la necesidad de fomentar en sus estudiantes la lectura crítica como tema relevante para su desarrollo académico, de tal suerte que el estudiante sea un sujeto político y participativo de su comunidad tanto académica como personal; sin embargo, esta postura que se evidencia en el PEI puede que se desdibuje en los procesos de formación llevados a cabo en las aulas de clase, ya que los contenidos de enseñanza en ocasiones no se logran vincular con la cotidianidad, dejando ese saber como un compromiso a cumplir por una nota a aprobar.

Las tensiones que se evidenciaron en los estudiantes, generadas por algunas de las actividades propuestas en la secuencia didáctica, permiten resaltar un terreno propicio para la investigación sobre los procesos de formación en lenguaje, pues preguntas como: ¿para qué formar en lenguaje?, ¿cómo se lee en la escuela?, ¿cómo evaluar procesos de lectura?, etc., son cuestiones que constantemente estuvieron presentes en desarrollo de la secuencia didáctica. Pues bien, si para unos estudiantes esta propuesta era parte de la clase de español, para otros no tenía





relación con sus actividades escolares. Esta realidad permite evidenciar la posición que ocupan las prácticas letradas dentro del aula, ese tiempo es ¿un bloque libre? o una oportunidad para aprender prácticas de lectura crítica. El Colegio UPB cuenta con dinámicas dentro del aula de clase que se pudieron evidenciar en el diario pedagógico, las cuales dan cuenta de las formas como se aborda la lectura. Queda la invitación a confiar más en su estudiantado y propiciar actividades que le permitan al estudiante leer su cotidianidad por medio de las lecturas y los saberes que hacen parte de las clases.

Esta reflexión es una invitación a considerar que la lectura crítica, en tanto práctica letrada, puede abordarse desde distintos tipos de textos y de actividades escolares. Esto quiere decir que no se requiere que el currículo tenga una unidad cuyo nombre específico sea “lectura crítica” para que esta sea fomentada con los estudiantes, solo se requiere de procesos que le impliquen al estudiante ir más allá de la lectura literal, en los que pueda ver que los textos están íntimamente relacionados entre sí y que permiten generar conocimiento que no está explícitamente en ellos.

Ahora bien, este trabajo no solo deja tras de sí consideraciones de tipo pedagógico, sino que pone de manifiesto una necesidad investigativa: teorizar la lectura crítica como una práctica letrada. Esto se debe a que si bien existen conceptualizaciones en las cuales se delimita lo que es la lectura crítica estas suelen mantenerse en el ámbito de las habilidades comunicativas o de los procesos cognitivos; una práctica letrada tiene lugar en el marco de comunidades y permite la apertura de contextos sociales a quienes la manejan (Cassany & Morales, 2008; Zavala, 2008). De este modo una teorización sobre la lectura crítica como una práctica letrada indagar sobre en qué espacios la lectura crítica es usada por un grupo de personas, cómo es usada y qué textos se halla. En suma, se trata de preguntas alrededor del carácter social que tiene leer críticamente.



## 10. Referencias bibliográficas

- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Redalyc. Sistema de Información Científica*, 9(2), 17. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=41011837011> Sapiens
- Camps, A., & Zayas, F. (2006). *Secuencias Didácticas Para Aprender Gramática*.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355.
- Cassany, D. (1999). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*, 32, 113–132.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D., & Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Memorialia*.
- Colegio Universidad Pontificia Bolivariana. (2017). Proyecto Educativo Institucional. COlegio de la UPB, formación integral para la trnasformación social y humana. Medellín: Editorial UPB.
- Colegio Universidad Pontificia Bolivariana. (2017). ¡Bienvenido al Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana! Retrieved October 2, 2017, from [http://virtual.upb.edu.co/portal/page?\\_pageid=1114,33933277&\\_dad=portal&\\_schema=PO](http://virtual.upb.edu.co/portal/page?_pageid=1114,33933277&_dad=portal&_schema=PO)



Degadillo Pérez, D. M. (2016). *El cómic: un recurso didáctico para fomentar la lectura crítica*.

Universidad Pedagógica Nacional.

Ferreiro, E. (2001). Leer y escribir en un mundo cambiante. In *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. (pp. 11–41). Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Ferreiro, E. (2008). *La alfabetización de los niños en la última década del siglo. Lecturas complementarias para maestros: Leer y escribir con niños y niñas*.

Freire, P. (1987). La alfabetización como elemento de la formación y de la ciudadanía. In *Política y Educación* (pp. 50–65). Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial Universidad EAFIT.

Huchim Aguilar, D., & Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas En Educación*, 13(3), 1–27. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>

Lora, A. C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*.

Luke, A. (2004). Two takes on the critical. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 21–31). Cambridge: Cambridge University Press.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (n.d.). Proyecto Educativo Institucional - PEI.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana. Bogotá, Colombia.



Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006a). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (Ministerio). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Retrieved from

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167733\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167733_archivo.pdf)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006b). *Estándares básicos de competencias en lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. Bogotá.

Montenegro, L., & Hache, A. (1997). *Comprensión lectora*. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.

Pérez Abril, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. In *Congreso Nacional de Lectura - FUNDALECTURA* (pp. 71–88).

Pimienta, J. (2008). *Constructivismo Estrategias para aprender a aprender*.

Pimienta Prieto, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Prada, T. B. (2015). *Formación de pensamiento críticos y lectura de textos narrativos*. Universidad Pedagógica Nacional.

Rocha Gonzalez, Y. A. (2016). *La lectura crítica: Encuentro de subjetividades*. Universidad de Antioquia.

Runge, A. K., & Muñoz, D. A. (2010). Crisis y aporías de la educación en la sociedad moderna occidental: elementos iniciales para un debate antropológico-pedagógico sobre educación. *Revista Colombiana de Educación*, (59), 112–133.





- Runge Peña, A. K., & Garcés Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13–25.
- Saldarriaga, O. (n.d.). Matrices Éticas y Tecnológicas de Formación de la Subjetividad en la Pedagogía Colombiana, siglos XIX y XX. *CuadrantePhi*, (5). Retrieved from <http://www.javeriana.edu.co/cuadrantephi/ideario/ideario5.htm>
- Sánchez Trujillo, V. L. (2016). *Hacia el mejoramiento de la lectura inferencia y crítica en textos argumentativos*.
- Sandoval Guzmán, A. L., & Pérez Pérez, S. C. (2012). *Ciudadano críticos leyendo contexto. Diseño de una propuesta didáctica orientada a potenciar la formación ciudadana desde la lectura crítica*. Pontificia Javeriana.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Serrano de Moreno, S., & Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de la lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, (16), 58–68.
- Universidad Pontificia Bolivariana. (2017). Proyecto Educativo Innstitucional. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Urrego Beltrán, G. A. (2016). *La mayéutica como estrategia para la formación de lectores críticos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Villa Lombana, V. del C. (2015). *Las comunidades de aprendizaje en la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales*. Universidad de Antioquia.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de La Lengua Y La Literatura*, (47), 71–79.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**11. Listado de anexos:**

**Anexo 1. Secuencia didáctica**

1. DATOS GENERALES	
<b>Título de la secuencia didáctica:</b> Camino hacia la lectura crítica.	<b>Secuencia didáctica #: 1</b>
<b>Institución Educativa:</b> Colegio universidad pontificia bolivariana.	<b>Sede Educativa:</b> Medellín
<b>Dirección:</b> circular 1 A 70-01. Campus laureles.	<b>Municipio:</b> Medellín
<b>Docentes responsables:</b> Yeraldin Jiménez García	<b>Departamento:</b> Antioquia
<b>Área de conocimiento:</b> Lengua Castellana	<b>Tema:</b> lectura crítica, Literatura colombiana.
<b>Grado:</b> Octavo	<b>Tiempo:</b> 1 bloque (1h, 20min)
<p><b>Descripción de la secuencia didáctica:</b></p> <p>Con la presente secuencia didáctica se pretende llevar al aula una discusión por medio de textos literarios sobre las prácticas de lectura crítica que tienen los estudiantes del grado octavo. Bajo esta premisa se llevara a cabo el abordaje de diferentes tipos de texto.</p> <p>En primera instancia se conversará sobre la pregunta ¿Qué es leer? La discusión dará prioridad a las voces de los estudiantes para ir creando una construcción conjunta del concepto de lectura. Para apoyar este proceso de creación, se proyectará un vídeo, hecho por el grupo editorial Penguin Random House, sobre la experiencia lectora.</p> <p>Las demás actividades, están pensadas para poner en práctica el concepto de lectura construido conjuntamente y sumado a ello, cómo leer de manera crítica, para tal empresa se realizarán actividades que interrogan los textos, los analizan y los valoran desde el punto de vista de los estudiantes.</p> <p>Esta secuencia didáctica está elaborada para que los estudiantes realicen un trabajo colaborativo, de modo que reflexionen, exploren, produzcan y apliquen los contenidos de aprendizaje.</p>	
1. OBJETIVOS, COMPETENCIAS Y CONTENIDOS	
<p><b>Objetivo de aprendizaje:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fomentar la lectura crítica en los estudiantes del grado octavo, por medio de diferentes tipos de textos.</li> </ul>	



<p><b>Contenidos a desarrollar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura crítica</li> </ul>	
<p><b>Competencias del MEN:</b> Esta secuencia didáctica fomentará las siguientes competencias propuestas por el Ministerio de Educación. “1. Competencia crítica para la lectura (en el ámbito de la diversidad textual) 2. Competencia textual en la producción escrita (en los distintos contextos posibles) 3. Competencia argumentativa en la intervención oral.” (MEN, 1998, p. 67)</p>	<p><b>Estándar de competencia del MEN:</b> Esta secuencia didáctica Fomentara las siguientes estándares curriculares propuestos por el Ministerio de Educación. <b>“COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL</b> Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funciona- miento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto. <b>LITERATURA</b> Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente” (MEN, 2006, p. 21)</p>
<p><b>Qué se necesita para trabajar con los estudiantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fotocopias de cada texto.</li> <li>Hojas en blanco, para las evidencias del trabajo en clase.</li> <li>Video beam.</li> <li>Computador.</li> <li>Marcadores borrables.</li> </ul>	
<p><b>2. METODOLOGÍA:</b></p>	
<p><b>FASES</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>ACTIVIDADES</b></p> <p><b>Clase 24 de agosto de 2017</b> <b>Agenda de la clase</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Discusión sobre ¿Qué es leer?</li> <li>Proyección del vídeo <i>Me gusta leer</i> del grupo editorial Penguin Random House.</li> <li>División de los estudiantes en 8 grupos. Para le lectura de los textos.</li> <li>Lectura de los textos, primer encuentro con la lectura (sin taller).</li> </ul> <p><b>Clase 31 de Agosto de 2017</b> <b>Agenda de la clase.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Retomando la discusión sobre las prácticas de lectura crítica.</li> <li>Reunirse en los mismos grupos para realizar la segunda lectura de los textos, guiada por el primer taller, que comprende las siguientes preguntas:             <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál es el tema del texto?</li> <li>¿cómo se presenta la información?</li> <li>¿Qué tono utiliza el autor?</li> </ul> </li> </ul>





- ¿cuál es el propósito del autor?
- La labor del docente, será pasar por cada grupo para apoyar la el desarrollo del taller.

#### **Clase 7 de septiembre del 2017**

##### **Agenda de la clase:**

- Como estrategia para facilitar el trabajo en los grupos se propuso que cada estudiante asuma un rol específico: redactor, vocero, analista. Esta distribución no busca que un estudiante se encargue estrictamente de la tarea que su rol le indica, sino que debe liderar el desarrollo de dicha actividad.
- Para continuar con la dinámica de trabajo en grupo, se realizarán actividades correspondientes a cada tipo de texto literario que ya han leído los estudiantes.

##### **Textos:**

##### **Un libro abierto por Héctor Abad Faciolince.**

Resolver un taller de selección múltiple.

##### **De camino a casa.**

Redactar una carta a una figura ausente (Individual)

Describir la primera hoja del cuento (Grupal)

##### **La idea que da vueltas por Gabriel García Márquez.**

Redactar un texto narrativo que continúe la historia.

##### **La Mata por Tomás Carrasquilla:**

Redactar un texto donde se evidencien los argumentos a favor de la mata y en contra de ella.

##### **La propuesta de la musa por José Asunción silva.**

Realizar un dibujo que represente el lenguaje de la musa y el del poeta, y describir los dibujos.

##### **Robanidos por Rafael Pombo.**

Escribir una historia con la metodología del juego cadáver exquisito.

##### **De gallinas y verbos por Juan Gossain.**

Redactar un texto que defienda al verbo colocar.

##### **Cuaderno de tareas de Daniel Samper Pizano.**

Escribir una anécdota sobre la mejor y peor tarea que haya realizado durante su carrera escolar.

#### **Clase 14 de septiembre de 2017**

##### **Agenda de la clase.**

6. Exposiciones por grupo.
7. Taller para sobre la película *la estrategia del caracol*. Esta actividad comprende los siguientes puntos a resolver.
  - Escoge uno de los personajes principales de la película. Redacta un texto donde se evidencie su forma de pensar, sus principales acciones dentro de la película, y el motivo por el cual lo escogiste.
  - ¿Qué has visto, leído o te han contado, que puedas relacionar con lo que pasa en la película?



	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ¿Estás de acuerdo o no, con lo que ocurre al final de la película? Argumenta tu respuesta.</li> <li>○ ¿Cuál fue la escena que más te gustó? ¿Por qué?</li> </ul> <p><b>Clase 21 de septiembre de 2017</b> <b>Agenda de clase.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversatorio de la película, guiado por las preguntas del taller.</li> <li>• Coevaluación del proceso de práctica.</li> <li>• Entrega de las notas del proceso (no la coevaluación)</li> </ul> <p><b>Clase 28 de septiembre del 2017</b> <b>Agenda de clase:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devolución de las coevaluaciones.</li> <li>• Reflexión acerca del proceso y los aprendizajes.</li> <li>• Despedida: entrega de breve texto por la docente de despedida.</li> </ul>
--	---

## 2. RECURSOS

Nombre del recurso	Descripción del recurso
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oX1LM9HIk_s">https://www.youtube.com/watch?v=oX1LM9HIk_s</a></li> </ul>	Video: Este video expone una mirada, desde el uso del suspenso, el misterio y el reto, que genera leer.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="https://www.youtube.com/watch?v=TN9CW61NUUA">https://www.youtube.com/watch?v=TN9CW61NUUA</a></li> </ul>	Película, narra la difícil realidad de unas personas que serán desalojadas del lugar donde residen, y cómo éstas por medio de una estrategia logran reubicarse

## 3. EVALUACIÓN Y PRODUCTOS ASOCIADOS

La evaluación se llevará a cabo a través de los productos derivados de las actividades realizadas en clase. Estos son.

- Taller escrito.
  - Evidencia de la lectura, actividad 1
  - Evidencia de la segunda lectura, actividad 2
  - Exposición de los textos y las dos actividades.
- Taller de la película.
  - Trabajo escrito
  - Conversatorio
- Coevaluación.

La evaluación de estos productos se llevará a cabo bajo los siguientes criterios:

- Participación en clase sobre los temas tratados.
- Entrega oportuna de los talleres.
- Apropiación de las temáticas abordadas en clase.
- Redacción y uso de normas gramaticales.
- Disposición para el desarrollo de actividades.



#### 4. BIBLIOGRAFÍA

Cabrera, S. (1993). *La Estrategia del Caracol*. Colombia: J&M Entertainment.

Grupo Editorial Penguin Random House. (2008). *Me gusta leer*.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución. Bogotá. Retrieved from [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)

### Anexo 2. Diario pedagógico

#### 17 de Agosto. En observación.

El día de hoy los estudiantes debían presentar las pruebas de regulación, éstas se presentan en un formato de selección múltiple y cada materia tiene su prueba y un tiempo determinado para su desarrollo. Bajo estas condiciones, mi labor fue de acompañamiento y apoyo a la profesora.

Durante el acompañamiento pensé: “esta es mi oportunidad para observar a los grupos”, pero realmente no fue tal, ya que estos estaban concentrados en el diligenciamiento de su prueba. Debido a ello estaban correctamente sentados, quietos y en silencio. Lo que sí pude observar fue todas las maniobras que a los estudiantes hacían para soplarse las respuestas entre ellos. Aunque la profe y yo identificamos algunas personas copiando, la cooperadora prefería primero hacer un llamado por el nombre, hacer dos llamados y a la tercera sí retiraba la prueba, aunque en ocasiones fingimos no ver nada, hasta el llamado de atención. A ningún estudiante se le retiró la prueba, pero si hicimos varios llamados de atención.

La jornada terminó para mí. Salí del colegio, pero los estudiantes todavía seguiría en pruebas de regulación.



**24 de agosto de 2017. Retomando el camino de la práctica.**

Después de transcurridas 3 semanas que debieron ser destinadas para el diligenciamiento de documentos y la realización de trámites que eran demandados por ambas universidades para poder celebrar el contrato de docente en prácticas interinstitucionales, se dió el aval de continuar con el proceso de formación con los grado 8°6, 8°4 y 8°3.

Para retomar este camino de reencuentro considero importante exponer un poco de las dinámicas sociales y de relacionamiento que están presentes en cada grupo. ya que esta descripción me permite conocer un poco más sobre los estudiantes y el ambiente escolar que les ofrece la institución.

El grupo octavo seis es el primero grupo con el que se inicia la jornada escolar el día jueves en la materia de español, la cual es orientada por la profesora Isabel Cristina Hincapié. Como la clase inicia entre las 6:15 y 6:20, el grupo es más calmado y permite que, en términos generales, las actividades que se planean desde la secuencia didáctica *Camino hacia la lectura crítica* se puedan llevar a cabo sin mayores dificultades y miramientos.

El grupo octavo cuatro es el siguiente en recibir la clase, la cual tiene una duración de una hora y veinte minutos, también es dirigida por la profesora Isabel. Ella es la directora de este grupo, lo que facilita que la dinámica de comportamiento del grupo sea un poco más tranquila. Los estudiantes a esta hora son más inquietos; sin embargo, la presencia de la profesora que desempeña la figura de directora de grupo, ocasiona que la actitud de los estudiantes sea distinta, pues son participativos, se sientan en la silla que deben sentarse (en orden de lista) sin la necesidad del llamado de atención. En otras palabras, sus cuerpos adquieren una disposición frente a la figura de autoridad que se sitúa en la profesora. En los tres grupos, es una constante que el número de





estudiantes varones sea mucho mayor al de estudiantes mujeres; sin embargo en caso de octavo cuatro esta situación cambia ligeramente.

El grupo octavo tres sí es el reto. Al igual que los otros dos, la profesora Isabel es quien les dicta la clase de Español. Este grupo llega después del descanso, normalmente los chicos, que son la mayoría del salón, llegan sudorosos y hablando del partido que acaban de tener; sumado a lo anterior, en este grupo se encuentran los estudiantes repitentes y, por tanto, los que tienen las mayores edades. El resultado de esta situación es la generación de conversaciones cuyos temas: sexo, noviazgos, lenguaje obsceno y otros, pueden llegar a interferir con el desarrollo de la clase y con las relaciones entre ellos. La conjunción de la hora de la clase más la edad de los estudiantes hace que sean proclives al desorden, lo que dificulta el desarrollo continuo de las actividades.

Unificando las consideraciones más generales de los tres grupos, cabe destacar que es necesario reforzar el respeto a la palabra del otro y por el otro mismo, pues entre ellos se atacan de formas diferentes, lo que puede resultar en situaciones más complejas. Sumado a esto, en las prácticas de los estudiantes se legitimó que la escucha sólo es necesaria si la nota está de por medio, de lo contrario es tiempo libre. La secuencia didáctica que orienta mi proceso de intervención espera deslegitimar estas prácticas, pues se busca que ellos puedan ver que la figura del otro, sus palabras y comportamientos, tienen mucho que ofrecer a su proceso formativo, tanto académico como personal.

La Agenda del día contó con los siguientes ítems:

- a. ¿Porque estamos aquí?
- b. Breve presentación sobre “Leer de manera crítica”



- c. Explicación de las dinámicas de clase. (trabajo por grupos)
- d. Lectura del texto asignado.

Retomar el camino luego de semejante interrupción no fue fácil, los estudiantes no conservan mucha información si ésta queda en aire, y aunque no era mi intención que sucediera, ahora debía fomentar el recuerdo, así que para poder resolver el punto uno de la agenda entablé una conversación con ellos sobre la pregunta *¿qué es leer?* y que tuvo como base el video *Me gusta leer* del grupo editorial Penguin Random House. Las respuestas más recurrentes fueron: leer un libro, aprender algo nuevo, conocer nuevas historias. Encuentro valioso resaltar que algunos estudiantes de los tres grupos son bastantes participativos y tienen relaciones con las prácticas letradas que van desde el gusto por la lectura a un acercamiento a los textos escritos que no va más allá de lo que la institución les pide leer. Ante las respuestas dadas por los estudiantes, traté de ampliar su concepto de lectura, mostrándoles que una canción puede ser leída, un contexto de nuestras vidas dentro y fuera de la institución, un programa de tv, una mirada, un gesto amigo o no... Que la lectura es una práctica que siempre va más allá del texto, que es algo que constantemente practicamos.

Una vez resuelto el punto uno, pasamos a recordar cuales habían sido las razones que nos habían llevado a reunirnos hoy, para ello les planteé la pregunta *¿por qué estamos aquí?* algunas respuestas jocosas de los estudiantes fueron *“-porque mi mamá me despertó esta mañana-, porque sí-, Porque no hay otro colegio-,”* Yo reafirme sus respuestas, y también sume más información, pues bien, estábamos reunidos todos en el mismo espacio por compromisos que debemos cumplir, pero que se suman a uno más grande, donde influyen tensiones sociales y económicas que a veces no vemos porque las normalizamos, pero no por eso dejan de ser importantes, igual que nuestro



proceso formativo, nuestros amigos, nuestros sueños a gran escala y más. En estos espacios tenemos la posibilidad de compartir, aprender y crecer con el otro.

Luego de las reflexiones, expliqué a los estudiantes la dinámica para la realización de la lectura de los textos, al decirles el número de textos -ocho- que trabajaríamos, gritaron indignados porque eran demasiados, pero como la explicación de la actividad no había concluido aún, hice un llamado al orden recordando la importancia de escuchar. Terminé la explicación de las actividades, en ella les mencionaba la metodología de trabajo cooperativo por grupos y acoté la aclaración de que cada grupo solo leería un texto. La información los tranquilizó un poco. Paso seguido, les mencioné que las actividades que realizarán conmigo tendrán las siguientes condiciones:

- a. Se trabaja en hojas. Si no tiene, la profesora le regala una.
- b. Poner fecha, integrantes del grupo y roles. (Lector, redactor, analista y vocero)
- c. Entregar la hoja antes de que suene el timbre, estudiante que no esté en la hoja, tiene falta.

Estas aclaraciones tienen dos intenciones principales, inicialmente que los estudiantes pudieran identificar que las actividades con la practicante son dependientes de las que realizan con la profesora Isabel Cristina; en segundo lugar, que yo me pueda traer el trabajo de ellos para la casa y evaluar el avance que han tenido en las actividades realizadas en clase.

Terminadas las explicaciones, les pedí que por favor hicieran los grupos. En ese momento toda tranquilidad desapareció y el salón se tornó un caos. Debo agregar que como había dicho que los grupos debían tener un máximo de 4 personas cuya conformación estaba a criterio de ellos, había armado un reto para mí, puesto que los chicos formaron equipos que solo contaban con sus grupos de amigos, es decir, la combinación que genera más desorden. No deshice los grupos, opté



por ver lo que podía pasar. En octavo seis que son tan tranquilos, hubo desorden y caos; en octavo cuatro, hubo desorden y caos, pero la profesora Isabel supo llamar al orden, así que la actividad se llevó a cabo sin muchos llamados atención; sin embargo, no pasó lo mismo en octavo tres, que con sus antecedentes, decidí tomar las riendas y cogí la lista de nombres para armar los grupos de 4 personas, pero como los textos a trabajar no estaban planeados para tantos grupo y tuve que solucionarlo de manera pragmática. Me dirigí a la papelería para poder sacarle copia al texto de José Asunción Silva y el de Tomás Carrasquilla para que los estudiaran estos textos en dos grupos diferentes.

El tiempo destinado a la lectura fue por dirigido por un pequeño taller que al pasar a la exposición sobre *lectura crítica* los estudiantes contaban con insumos para dar cuenta de la información teórica que habían recibido. El taller consistió en resolver las siguientes preguntas:

- a. ¿cómo se presenta la información del texto?
- b. ¿Qué tono utiliza?
- c. ¿Qué lenguaje utiliza?
- d. ¿Cuál es el tema y la tesis central?
- e. ¿Cuál es el propósito del autor?

La intención del taller era que los estudiantes dieran cuenta de la lectura realizada en clase, vinculada con la exposición, para ampliar más la idea de leer, el taller no estaba pensado para ser terminado en una clase, este lo retroalimentación de información cada clase, hasta terminarlo, y lo complementarán con otras actividades que se vinculan a la temática y objetivo del proyecto investigativos.





Una vez se reunieron en grupos, muchos empezaron a preguntar por el porcentaje de la nota. Esto me tomó desprevenida, pues la profesora cooperadora y yo no habíamos concretado porcentajes, sí habíamos mencionado que se sacaría una nota, pero no cuánto valía para ellos en el proceso calificativo por los cuales ellos me preguntaba, de manera simple, sin ponerme en evidencia, les pedí que avanzaron bastante en el taller. Algunos interpretaron esto en la siguiente frase de la siguiente manera: *“o sea profe que no hay nota”*, a lo que les respondí: *“¡Sí hay nota! pero que los porcentajes de la nota aún no están definidos, éstos los defino primero con la profesora y luego les digo”*. Esto generó una actitud negativa ante el taller, pues varios no lo resolvieron y cuando pasaba de grupo en grupo, evidenciaba que muy pocos estaban trabajando en la actividad. Al preguntarles por qué no estaban trabajando, me decían que el taller no tenía nota, entonces que no importaba hacerlo o no. En los salones de octavo seis y octavo cuatro no hubo mucha dificultad, les expliqué que cuando se dieran los porcentajes el taller se sumaría a las otras actividades, así que no adelantar en su desarrollo los atrasaría; ellos trabajaron, aunque algunos sí hicieron caso omiso de la sugerencia, pero en el caso de octavo tres la profesora cooperadora tuvo que intervenir y darles un discurso sobre las actividades que no tienen nota, que al parecer esas pasas a ser desatendidas por los estudiantes; la profesora fue enfática en que las actividades que desde la práctica se planearon tendrían nota, adicionalmente dijo que también tenía nota de comportamiento, se dirigió a mí con la mirada y dijo que podía hacer notas en el cuaderno de comunicaciones.

Las clases concluyeron, en términos generales con muy buenos resultados, si bien octavo tres es difícil, son unos estudiantes participativos que discuten y no dan todo tan fácil, que generan un reto y me llama la atención saber qué pueden ofrecer en términos más analíticos. Espero aprender mucho con ellos.



**31 de Agosto. Otro vacío en el tiempo.**

La clase no se pudo desarrollar porque durante el día estuve con síntomas de gripe y en las horas de la madrugada estuve muy afectada con el malestar. Esto me impidió ir a la institución.

**7 de septiembre. Retomando el hilo de las lecturas y los talleres.**

Como la clase anterior no pude asistir, la profesora cooperadora fue quien pidió disculpas ante mi situación. En la clase de hoy pude explicar y disculparme ante los estudiantes por no haber venido la clase pasada.

Para retomar el hilo de la clase inicié recordando las dinámicas de trabajo en equipo, de igual forma expliqué que cada grupo tendría una actividad correspondientes a cada tipo de texto literario; aclaré, demás, que para evitar preguntas e indignaciones por leer más que los textos antes trabajados, estos no habían variados. Como aún estaba un poco trastocada por las diferencias que entre ellos se dan, reflexioné un poco sobre trabajar en equipos, les mencionaba que estos no deben responder a un malestar, todo lo contrario, es la oportunidad de aprender de lo que el otro tiene para enseñarme, pues cada uno tiene modos de comprender, imaginar y aprender de manera diferente, compartir con el otro nos permite comprenderlo mejor. Dicho todo esto, pasé a dictarles las actividades bajo la siguiente lógica: yo mencionaba el título del texto, ellos, al reconocer el textos, escribirían en la hoja de hoy la actividad correspondiente. Los textos y las actividades eran las siguientes.

Textos y actividad.

- a. *Un libro abierto*: realizar un taller de selección múltiple.



- b. *De camino a casa*: redactar una carta a una figura ausente (trabajo individual) describir lo que como grupo interpretan de la primera hoja del cuento (trabajo grupal).
- c. *La idea que da vueltas*: Continuar la historia sin modificarla la que escribió el autor.
- d. *La mata*: argumentos en defensa de la mata argumentos en contra de la mata
- e. *La propuesta de la morsa*: realizar una imagen o dibujo que representen el lenguaje de La Musa y otro que representen el lenguaje del poeta detrás de cada imagen hacer una breve descripción o comentario de lo que pensamos de cada personaje del cuento
- f. *El robanidos*: realizar un cadáver exquisito entre paréntesis apoyo de la maestra
- g. *De gallinas y verbos*: defender el verbo colocar
- h. *Un cuaderno de tareas*: redactar una anécdota sobre la peor tarea que le hayan puesto durante todos los años que ha estudiado y una anécdota de la mejor tarea que le haya tocado hacer (trabajo individual)

El desarrollo de la clase se dio entre la tranquilidad y la necesidad, ya que los estudiantes de octavo tres, leen, estudian, escriben pero no dejan de charlar, correr, tirar papeles o cualquier otra cosa. Realmente no se puede desconocer que los estudiantes son jóvenes enérgicos y con mucho deseo de ir en contra de la norma sólo por sentir que son rebeldes, aunque su rebeldía no tenga motivos claros o válidos.

En octavo cuatro no se pudo iniciar la actividad de hoy porque la profesora necesitaba ese espacio para culminar una actividad pendiente con ellos, pero en octavos sies, que son los primeros en recibir la clase de español en la jornada del jueves, se desarrolló sin ningún problema; los estudiantes iniciaron la lectura de los textos al tiempo que iban resolviendo el taller, con este grupo



el trabajo en el aula es muy tranquilo, el tiempo de clase rinde mucho y los llamados de atención no son tan recurrentes, le permite al maestro enamorarse un poco más de la profesión de enseñar.

En octavo seis, las lecturas se realizaron no sin antes llamar la atención para que ocuparan los puestos que les corresponden. Cada estudiante se sienta por orden de lista; sin embargo, no le doy demasiada importancia a su alboroto como grupo, soy consciente de lo divertido que es para ellos generar esa idea de somos problemáticos, así que después paso puesto por puesto pidiéndoles qué han hecho, preguntándoles por el texto y por la actividad del día de hoy. El desarrollo de esta actividad me permite identificar que muchos estudiantes no habían leído de manera responsable el texto la clase pasada, por ello tuve una breve discusión con un estudiante sobre el recordar o no un texto, para él ya nadie tenía memoria del texto porque la clase pasada no habíamos podido tener en el encuentro; entonces, la discusión giró en torno al taller número 1 que habíamos hecho. En general, de la discusión se concluyó que sí habíamos leído, que recordar o no el texto hacía parte la forma responsable de leer y que habíamos leído ese texto. Por ellos concluimos que Matías no recordara el texto no indica esto que nadie lo debía recordar.

#### **14 de septiembre. Celebración del día del estudiante.**

La institución otorga un día sin clase, un día de esparcimiento, donde los estudiantes realizan una actividad como grupo, la que ellos deseen.

Como la profesora Isabel Cristina tiene la dirección del grupo octavo cuatro, pasamos el día con ellos, al iniciar la clase, los chicos fueron trayendo mecate, gaseosas, pasteles, galletas, bombones, gaseosas... La profesora y yo organizamos toda los dulces en el escritorio, llenamos la mesa de pasteles, tortas, papitas y más; Mientras organizamos todo, los estudiantes hacían sus grupos de amigos, y empezaban a llevar a cabo las actividades que habían traído. Antes que los





estudiantes pusieran en marcha sus planes, la profesora les pidió sentarse en el piso, para realizar una lectura. Esta hablaba de la vida, de cómo las consecuencias de nuestros actos nos permitirían vivir de mejor o peor manera y como el respeto a nuestros principios han de primar para las relaciones con el otro. Durante la reflexión, varios estudiantes no estaban prestando la suficiente atención, como llamado de atención, la profe Isabel, les preguntó directamente a los responsables del desorden sobre lo que pensaban del texto, ellos respondieron de manera muy general, entonces la profesora les hizo el llamado de atención, invitándolos a poner en práctica esas palabras, de respeto al otro, de compromiso con mis responsabilidades, entonces reinó un silencio por unos momentos y de repente una de las niñas del salón abrió una discusión respondiendo ella la pregunta sobre la valoración del texto, ella mencionaba, que los responsables de la vida eran ellos, que los papás trabajan y les brindan oportunidades, pero que si ellos no las aprovechan ahora, mañana no tendrán las mejores condiciones y que por eso se debe valorar lo que los demás (mamá, papá, profesores, amigos, abuelos) hacen por ayudarnos a seguir el mejor camino para cada uno. Me sorprendí bastante quien hablaba era una pequeña mujer, con cara de nostalgia, a esto algunos le dijeron chistes como: *uuu que lumbrera, ¡bien, bien! así es la vida; Humm mera cabeza...*

La reflexión culminó, la profesora y yo estuvimos repartiendo los dulces, mientras los chicos hacían diferentes actividades, dentro del salón, ahora no había que discutir con ellos para que se quedaran dentro del aula, ellos querían estar allí, unos estaban jugando con sus videojuegos en el tv del salón, otros en sus pcps, un grupo grande estaba jugando *sabe lo todo*, y los demás charlaban y otros veían los videos juegos. La profesora y yo servimos y les llevábamos a sus lugares, los pasteles, la gaseosa, las papita... Pero muy pronto ellos empezaron a decir que no querían más. En ese momento la profesora, empezó a comer y me compartió a mi, también a algunos profesores que pasaban o entraban a saludar, creo que no tenía mucha importancia puesto



que realmente los estudiantes habían traído demasiadas cosas, puesto que la mayoría había traído su compartir por paquetes, esto hacía que fuera demasiadas cosas para un solo grupo.

Los estudiantes, seguían entretenidos en sus actividades, y la profe y yo parecíamos dos policías dando ronda, daba pereza estar ahí, al cabo de un rato la profe yo resultamos sentadas charlando de temas variados, del colegio, de los estudiantes de octavo tres y los muchos motivos de su descontrol, que abarcan los estudiantes repitentes, los de más estatura, la hora y el día de la clase... Cuando ya se dispersaba la pereza, llamaron a todos los grupos para un evento que tenían preparados los estudiantes del grado 11, así que pasamos a la cancha, yo iba adelante liderando la fila del grupo octavo cuatro, la profesora iba atrás verificando que nadie se quedará haciendo otras actividades, cuando llegamos al punto de encuentro, el sol estaba muy fuerte, uno de los estudiante me dijo: *“¡uuy! profe usted nos va hacer sentar ahí, estábamos mejor en el salón”* la verdad no puede responder, no sabía qué hacer, y la profesora Isabel aún no llegada, así que mire para todos los lados y ví que algunos profesores estaban con sus grupos en ese solazo, ya había pasado unos minutos y yo seguía parada ahí, sin dar un paso, sin saber que hacer y los chicos ya se estaban desordenando, cuando por fin llegó la profesora, no tuve que decir palabra alguna, ella ya sabía o al menos supo leer muy bien mi circunstancia y les dijo a todos que nos ubicamos en la sombra que daban unas palmeras al final de la cancha; no nos ubicamos en en fila como estaban los demás grupos. La profe dirigiéndose a mí me dijo: *“que pecao hacerlos sentar en ese solazo, si nos regañan yo digo que fuí yo la que dijo que se sentaran a la sombra”* asentí con la cabeza y me dirigí al lugar donde estaban los muchachos.

La actividad que programaron los estudiantes del grado 11 incluyó tarima, cantante de reggaeton y desfile de modas por épocas. Algunos estudiantes hacían burla al cante, pues al parecer



no era muy famoso. En medio del evento, un estudiante del grado octavo tres se me acercó para preguntarme qué pensaba yo sobre el Escritor Héctor Abad Faciolince, Antes de responder la pregunta, le pedí que me diera más información referente a la a que del escritor, el estudiante se refería a los insultos de que una profesora le hacía al escritor colombiano, por no ser muy auténtico, y estar siempre generando polémica sin sentido en twitter, respondí estando en desacuerdo con la profesora, pues bien, no estoy de acuerdo con los actos de violencia, añadí que él escritor puede ser señalado por no ser auténtico, ya que su gran éxito fue narrar la obra de su padre y es el motivo por el cual muchos lo conocen, sin embargo él tiene más novelas, con diferente temática o no hablan sobre su padre, concluí diciendo que cuando lanzamos palabras tan fuertes a alguien tenemos que ser muy conscientes de las consecuencias, ya que las palabras pueden llegar a ser más duras que los mismos golpes. El estudiante que estaba en la zona de octavo cuatro, al ser él de las filas de octavo tres, la profesora encargada de este grupo lo llamó para que regresara a su lugar, negándonos la oportunidad de continuar con la conversación.

Ya se fue acercando la hora de mi salida de la institución, me despedí de los estudiantes que seguían ignorando el evento charlando entres ellos tirados en el piso haciendo maromas con el sol, también de la profesora la única diferencia que tenía con las chicas era que estaba de pie al lado de otra profesora.

### **21 de septiembre:**

El jueves pasado pude evidenciar que los estudiantes son muy conscientes de su proceso formativo en términos de la calificación, así que como compromiso primordial, debía explicarles hoy cual iba hacer el derrotero de actividades que veríamos y cuáles sus porcentajes. Así, al inicio



de clase realizamos un recorrido breve sobre lo que habíamos visto en la práctica y qué actividades se tomarían en cuenta para sacar las notas.

El camino inició en la primera vez que llegué al salón y leímos el cuento *El lector* de Pablo Montoya, esta actividad no tendría nota porque pasó mucho tiempo para que pudiéramos tener de nuevo un encuentro, pero aclaré que ésta resalta un modo de leer más profundo y enriquecedor para los procesos formativos que tenemos como objetivo en nuestras clases, de tal forma que no tener en cuenta el texto de Pablo Montoya no demerita este proceso, pues ya tenemos una idea más clara de una lectura detallada. Después de ello, pasé a la discriminación de las notas que se tendrían en cuenta y enumeré las siguientes actividades:

- a. Taller número 1. Lectura de diferentes tipos de textos.
- b. Taller número 2. Película sobre la película la estrategia del Caracol.
- c. Coevaluación

El taller número 1 comprendía dos puntos, el primero, la exposición del texto asignado a cada grupo, segundo el desarrollo de la actividad correspondiente a este texto. Como los estudiantes tienen una tendencia a copiar en los exámenes y en las actividades que desde diferentes áreas se les asigna, esto genera que el esfuerzo del trabajo recaiga en unos cuantos del equipo, por tal motivo, el trabajo a resolver es diferente para que cada grupo.

Iniciamos con una modalidad de exposiciones a manera de ensayo, esto con el fin de que estas sirvieran de ejemplo, adicionalmente para que los estudiantes vayan adquiriendo confianza al hablar en público. Esta exposición ensayo no era muy detallada, solo debían contar quién era el autor y de qué trataba el texto.





La clase se desarrolló en ese punto, la primera hora, cada vocero se levantaba y nos compartía la información referente de su texto. Como en octavo seis y octavo cuatro estaban reunidos entre amigos, se veía más una actitud de colaboración, si el vocero no sabía qué debía decir, alguno de los que estaban sentados le soplabla información, a esos grupos iba con alguna pregunta, que solo podía responder la persona a la que se la dirigía, todo con la intención de constatar que sí hubiese leído; si no respondía la pregunta, le ponía en frente de su nombre (-) y eso lo ponía inquietos, llovían las pregunta “¿profe eso que quiere decir? ¿Profe ya perdí entonces?, ¡Ja! y todo lo que le dije”. Para todos es intolerante la idea de trabajar sin motivo, resultado o beneficio. Mi intención es que no vean solo la actividad por una nota. Le expliqué a todos lo siguiente: *Chicos, cuando ustedes y yo nos reunimos en este salón, tenemos un motivo, aprender, yo de ustedes y ustedes de mí. En lo personal me gusta mucho venir acá, ustedes tienen mucho para ofrecer, pero quiero que sean esto. Cuando ustedes entran al salón ya tienen un 5, por haber venido, pero a ese 5 le voy mermando de puntitos, que este grupo está hable, que hable y no han trabajado, a cada integrante le pongo este símbolo (-) (lo dibujé en el tablero) frente a su nombre, y si acumula cinco, pues perdió su cinco.* En ese momento, el estudiante que exponía me dijo: *Profe, pero yo estaba exponiendo, no hablando.* (Todos nos reímos) Retomé el discurso. *No se sienta regañado, le dije, solo es un estímulo que les ofrezco, para promover un mejor comportamiento, sin embargo, si usted no responde a las actividades de la clase, y se la pasa procrastinando, su nombre también tendrá un punto menos, si ya ni eso resulta ser suficiente, ustedes saben cuales son los siguientes pasos, esos que incluyen firma y visita de papás. Esperemos no tener que llegar a esas instancias.*

Al terminar el discurso, siguieron otras exposiciones, los que estaban charlando a viva voz, mientras los compañeros exponían, bajaron radicalmente el volumen, una vez terminadas las



exposiciones el grupo terminó la segunda hora, bastante calmado. Cuando tocaron el timbre para el cambio de clase, felicité a los chicos de octavo seis, pues trabajaron muy bien, resalté que el cambio fue drástico y que es una lástima que primero deba haber una llamada de atención para tener estos tipos de cambios.

En la clase de octavo cuatro, se desarrolló la misma dinámica, con la variante, que en la explicación de las notas, sumé el discurso del símbolo (-). Después de las dos primeras horas, me da la sensación que las horas siguientes son más cortas, pues a veces no me rinden mucho. Tocarón el timbre de la primera hora y yo aún estaba explicando las notas y repartiendo los textos a cada grupo para que iniciaran su trabajo. Cuando por fin estaban listos y les había dado 10 minutos para que iniciarán la exposición ensayo, la profesora me recordó que los chicos antes de salir a descanso deben dejar el salón limpio, al ver que no me alcanzaría el tiempo para este ejercicio, me ví en la obligación de explicar las modificaciones de la agenda del día de hoy, estas comprenden las siguientes condiciones, primero, la exposición grupal será para la próxima clase, y segundo que la entrega del taller 2 sobre la película *La estrategia del caracol*, paso seguido les pedí les pedí que escribieran cuáles eran los puntos a tener en cuenta para la exposición:

- a. ¿De qué trató el texto que leíste?
- b. ¿Quién es el autor?
- c. ¿Qué actividad hicieron con el texto?
- d. Da tu opinión del texto y de la actividad.

Cuando tocaron el timbre para el descanso y los felicité también por su disposición. Me parece muy triste y al tiempo brusco el proceso que se ha llevado con este grupo, pues los



encuentros han sido muy intermitentes, generando esto que las exigencias para ellos sean las mismas que los demás pero con menos disponibilidad de tiempo.

Terminado el descanso, pasé a la clase con octavo tres, a ellos les pedí sin darles mucho tiempo de desperdigarse que anotaran en el cuaderno las siguiente información, sobre las notas que tendremos, allí explique los dos talleres, y la coevaluación.

Pasamos a las exposiciones, pero como es un grupo tan enérgico, no se les puede pedir que estén dos horas en una silla, mirando al tablero y en silencio, aún les falta años para aprender a estar en la silla. Esa primera actividad de la clase era de escucha, así que de nuevo mencioné que si no tomaban nota de la actividad, esperaba que tuvieran muy buena memoria para poder realizar las actividades sin la necesidad de estar preguntado después *¿profe que hay que hacer?*, pero en este grupo no valen los llamados de atención, por no saber manejar ese caos que se da durante las actividades como estas es que la profesora Isabel muchas veces interviene para pedir orden. En el tiempo transcurrió y pasamos a las actividades de exposiciones, en medio de llamados al orden y sanciones que la profesora hizo a algunos estudiantes porque realmente estaban muy inquietos y no permitían que la actividad se desarrollara con éxito, les pedí que estructuraran la exposición grupal, pero no puede revisar quienes lograron avanzar en ese punto, pues cada cierto tiempo estaba mediando un desorden nuevo, o separando un grupo de habladores en medio de una exposición de algún estudiante.

Las clases concluyeron con cada uno de los grupos, esta vez terminé agotada y con mucho desaliento, primero porque con el grupo octavo cuatro he manejado el mismos nivel de exigencia en actividades, notas y porcentajes, pero con ellos los encuentros han sido muy inconstantes y el próximo encuentro con ellos será el último, teniendo en cuenta esto me voy con la sensación de



que tienen mucho para hacer y con muy poco acompañamiento de mi parte; segundo porque con octavo tres, no sé cómo medir quienes sí han respondido a las actividades de forma responsable y juiciosa, pues en este salón reconozco más los estudiantes inquietos que los calmados, considero que falta tiempo para poder realizar un acercamiento a cada grupo y poder sentir que mi llegada a la institución y que las actividades que realice con ellos fueron benéficas para sus procesos académicos. Me voy pues con la sensación ficticia de que la misión de hoy se cumplió, pues algunos estudiantes, sí pudieron conocer cuáles habían sido los talleres que hasta la fecha hemos realizado durante el proceso de la práctica, y cuáles serían los porcentajes de cada actividad, sumado a ello, el ejercicio de la breve exposición les permitió disipar algunas dudas que tenían sobre esa actividad y les dió ideas para estructurar la actividad en grupo para la próxima clase. Quedó con el imaginario de que esta práctica les ofrece modos de exponer el conocimiento adquirido y que potenciar el trabajo en equipo, más me queda la pregunta sobre mi objetivo inicial.

**28 de septiembre. Culminando el taller y emprendiendo otros modos de trabajo con la lectura.**

Para el día de hoy se había establecido una agenda que cumplir que se venía desarrollando desde la clase anterior, ésta constaba de los siguientes momentos:

1. Exposición en grupo del texto leído durante las dos clases anteriores. Esta actividad debía contemplar los siguientes aspectos:
  - a. Resumen del texto.
  - b. Presentación del autor.
  - c. ¿cual fue la actividad que realizaron con el texto?





- d. ¿cuál es su opinión frente a la actividad y al texto?
2. Entrega del taller 2, sobre la película *La estrategia del caracol*.
3. Breve conversatorio con los estudiantes sobre sus consideraciones de la película.

Antes de iniciar el orden de la agenda para el día de hoy, expuse brevemente las consideraciones generales a tener en cuenta y reforzar al momento de escribir las tareas. La presentación de estos aspectos se debió a que en la revisión de las actividades realizadas a los textos derivados de las actividades desarrolladas en clase, pude identificar que las siguientes dificultades de manera reiterativa:

- a. Ortografía y puntuación, siendo la puntuación el tema más necesario a reforzar.
- b. La presentación de los trabajos, algunos estudiantes presentan sus hojas, demasiado rayadas, arrugadas y en términos generales mal ordenadas. Vale la pena reflexionar en el compromiso que se deja entrever con esta actitud.
- c. La estructura del texto que con la que cada grupo debía trabajar el texto que les fue asignado. En clases anteriores, pasé por cada grupo haciendo la explicación de los puntos importantes a tener en cuenta cuando se redacta una carta, un cuento, un cadáver exquisito. Pese a las explicaciones, el desorden fue la primacía en las aulas, ya que la gran mayoría hizo caso omiso a mis muchas llamadas a mejorar la producción textual que se llevaba a cabo.

La llamada de atención no fue muy larga, más fue una presentación sobre las consideraciones generales de cada uno de los puntos a mejorar y la presentación de ejemplos de



aquellas hojas que daban cuenta de la falta de presentación y compromiso. Después de este punto se dio inicio a las exposiciones.

Cada grupo pasaba al frente del tablero para exponer su texto y entregar sus talleres. Terminadas las exposiciones en el grupo octavo seis, que es el primero en recibir la clase, las actividades se realizaron sin mayores contratiempos, una breve caracterización de cada grupo por texto.

1. De gallinas y verbos.
2. Una idea que da vueltas en mi cabeza.
3. De camino a casa.
4. Cuaderno de tareas.
5. Robanidos.
6. La mata.
7. La propuesta de la musa.

En el caso del grupo octavo cuatro, el inicio de la clase fue con la misma dinámica del grupo octavo seis, solo que los ejemplos a mostrar sobre las hojas trabajadas en tan feas condiciones fueron de estudiantes de ese salón y las consideraciones que se debían tener en cuenta al momento de escribir un texto tenían gran similitud a los estudiante del grado octavo seis.

El desarrollo de las exposiciones de cada grupo fueron posibles, pero en esta ocasión las llamadas de atención fueron más recurrentes, pues era necesario pedir silencio, recordar que



estábamos en clase de español y no de ciencias, pues los estudiantes se concentraban en otras actividades y no respetaban el compañero que estaban exponiendo.

En varios momentos me ví en la necesidad de reflexionar con ellos la manera en que respetamos al otro, me veía abocada a ello cada vez que alguien hablaba demasiado, haciendo imposible escuchar al compañero que está enfrente de nosotros, pues al parecer para ellos una exposición solo es importante para el profesor. De este modo, los estudiantes no le dan el lugar que debe de ser, por tal razón dije que haría un taller examen de esas exposiciones. Esto en miras de calmar la indisciplina. Retomando, cada grupo expuso su texto:

1. De gallinas y verbos.
2. Una idea que da vueltas.
3. De camino a casa.
4. Cuaderno de tareas.
5. Robanidos.
6. La mata.
7. La propuesta de la musa.

En el caso de octavo tres, alcance a escuchar a cada grupo, pero no sin dejar de hacer llamadas de atención y rebajar por comportamiento. De hecho, en varias ocasiones tuve que pedir el cuaderno de comunicaciones para hacer anotaciones. Esta medida no fue impulsada por el desespero que puede generar tanta indisciplina, fue motivada porque un estudiante cogió un icopor que otro había llevado para la clase de ciencias y con él golpeó en la cabeza a otro estudiante,



partiendo el icopor en dos. Me acerqué y les pregunté por qué jugaban tan fuerte, me respondió quien golpeó: “no estamos jugando”, sorprendida pregunté: “¿entonces porque le pegas?” Me respondió “Porque el me cae mal”. He querido creer que fue una broma para mí; sin embargo, les pedí el cuaderno de comunicaciones a los dos, recordándoles que eso era una falta grave, dentro y fuera del colegio; a los minutos siguientes me enteré, por el olor, que otro estudiante, diferente a los dos ya mencionados, estaba jugando con uno de los pedazos de icopor. El estudiante prendió el bombillo de una maqueta que no era de él con la intención de derretir el icopor con el calor emitido por la bombilla. Más que regañarlos los miré y a cada uno les pedí el cuaderno de comunicaciones. Intenté seguir la clase, como si nada hubiese pasado, como si al golpista no se le tuviera que decir: “¡hey a nadie se le pega!” si alguien no te cae bien, pues tienes otras actitudes que tomar, como ignorarlo. Sin embargo, esas discusiones me tomarían el resto de la clase, sumado a eso, expondría públicamente una situación que solo le concierne a las dos personas implicadas y pienso que eso no es respetuoso, así que continué con la clase. La profe cooperadora se tuvo que retirar, pero no fue algo que hiciera la diferencia en términos de comportamiento.

En el grupo octavo tres todos expusieron, como en este grupo están obligados a trabajar con los que no se llevan muy bien, *mea culpa*. En esta realidad se ve que hay un trabajo más sufrido, hay más quejas, como por ejemplo: “*Profe, él dijo que hacía todo y ¡aah! entonces nada, yo cumplí con escuchar; Profe, es que él no quiso hacerse allá con nosotros entonces no sabe nada...*” Como respuesta yo les pido que aprendamos a vivir con la diferencia del otro, pues esa será una realidad que en la vida siempre tendremos que enfrentar. Tocaron el timbre. recogí mis cosas y salí, afuera estaba un profesor, le pregunté si era el de ciencias y me respondió que no, agradecí la respuesta y seguí caminando hacia el salón de profesores. Allí le conté a la profesora todo el desorden, la imposibilidad de dar una clase continua y la situación con los dos estudiantes,





ella luego de disculparse por haberme dejado sola, me dijo que se haría cargo de la situación con todos los estudiantes, le entregue los cuadernos de comunicaciones y me despedí.

### **05 de octubre. Despedida.**

El desarrollo de la clase del día de hoy giró en torno a la retroalimentación de las actividades trabajadas durante estos tres meses. El desarrollo de las clases estaba planeado bajo la premisa de realizar la retroalimentación del taller de la película, luego, entregar las notas a cada estudiante, pero de manera personal, es decir, se trataba de llamar a cada estudiante y verificar las notas, éste recibe todas sus hojas, que dan cuenta del trabajo realizado durante el tiempo que estuvimos juntos. Mientras algunos estudiantes recibían las calificaciones, los demás debían de estar resolviendo, en primera instancia, una coevaluación de la práctica, donde se asignaba una nota que ellos consideraban era coherente con la disposición, el esfuerzo, los trabajos que se habían hecho en clase; de igual modo, debían asignar una nota a mí. Ambas calificaciones debían ser justificadas.

Terminada la coevaluación, tenían un espacio designado para repasar los apuntes de las temáticas que están viendo en la clase de español con la profesora Isabel, puesto que mañana tendrían una evaluación con ella.

Los grupos tienen su particularidad, eso ya lo he mencionado, octavo seis son más tranquilos, efecto de la hora; octavo cuatro, más conversadores, más activos y al tiempo más participativos, el nivel de actividad va subiendo; octavo tres, más activos, mi voz se pierde en la de ellos. Mi estatura se ve más pequeña frente algunos de ellos, muchos tienen acá una actitud de grandes y hace que sea un reto cada encuentro.



En octavo seis la clase inició explicando la agenda del día, para hacer rendir el tiempo escribí lo siguiente en el tablero:

<b>Tabla de actividades y porcentajes</b>			
<b>Taller</b>	<b>Actividad</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Total</b>
<b>Taller # 1</b>	Lectura de los textos literarios y actividad # 1	0.6	1.8
	Lectura de los textos literarios y actividad # 2	0.6	
	Exposición de los textos, de las actividades y la opinión	0.6	
<b>Taller #2</b>	Taller sobre la película La Estrategia del Caracol	1.6	1.6
<b>Coevaluación</b>	Diligenciamiento de preguntas de coevaluación	1.6	1.6
<b>Acumulado</b>			<b>5.0</b>

En otra parte del tablero les puse las preguntas de la coevaluación. Era la siguiente: teniendo en cuenta, el tiempo, la disposición durante las actividades programadas, el esfuerzo y los resultados:

- a. ¿Cuánto crees que mereces de nota? Argumenta tu respuesta.
- b. ¿Cuánto crees que merece de nota la practicante? Argumenta tu respuesta.



Terminada la escritura en el tablero, pasé a recordar de manera rápida cada actividad y a exponer los puntos a mejorar. Estos puntos parten de una mirada más global del grupo, sin dar nombres, ni mostrando ejemplos de los trabajos; los aspectos a mejorar que mencioné en términos de escritura fueron: en un nivel más básico y de constante retroalimentación es la ortografía, los signos de puntuación y las tildes. Ya como un poco de exigencia de mi parte realicé comentarios sobre la redundancia en los textos, los conectores, el uso excesivo del “ya que” para unir ideas; también mencioné poner cuidado al momento de escribir, iniciar con un tema y concluirlo, no dejar la información incompleta, pues el lector no puede adivinar la información sin suficientes insumos. Estas consideraciones estaban guiadas más desde el punto de vista a mejorar, lo que traduce que no les di por perdida la actividad aunque tuvieran estas correcciones, fue más para ayudar a identificar esos puntos a reforzar.

Terminadas las sugerencias, les mencioné una situación con la que sí no logro ser muy tolerante y es la tendencia al copiado. En este grupo se presentaron varias copias idénticas del taller de la película, bajo esta situación, yo identificaba quien hizo esto no le daba importancia o respeto a la actividad, entonces mi manera para proceder es la siguiente: *“este taller tiene el porcentaje 1.6, si encuentro dos talleres idénticos y como el taller no era en parejas, sino individual, ese 1.6 lo divido en dos, si tanto les gusta compartir, no hay problema en compartir la nota.”* Aunque el grupo es callado, en este momento si no lo fueron, estaban indignados, no les parecía y eso me en realidad me parecía bien, pues desde el desajuste se aprenden nuevas formas de ver y proceder ante las circunstancias. Así que en medio de la discusión que se tejió debido a la indignación de los chicos les pregunté: *“¿Quienes de ustedes desean ir a la universidad? Levanten la mano”*, la gran mayoría de ellos levantaron la mano y decían que sí. Fue ahí donde introduje la reflexión sobre la tendencia que tienen a copiar, expliqué las consecuencias de esta actividad, pues



deja ver una gran falta de compromiso con el trabajo riguroso, con los aprendizajes; con esas actitudes lo que es más evidente es la pereza de pensar y eso no se puede dar en la universidad, ya que en la universidad el plagio es una actividad negativa y sancionable, y en algunas situaciones puede generar sanciones a nivel legal. Independientemente de si la institución es privada o pública, pues este tipo de actos es igual que quitarle a alguien algo, es como robar. No sé qué tanto haya sido efectivo mi discurso para los estudiantes, más que pedirles hoy que lo comprendan, espero que mañana antes de ir a copiar la tarea, piensen en las consecuencias de ese acto.

Pasé a la entrega de las notas, así que llame estudiante a estudiante, este cuando llegaba al escritorio, me entregaba la coevaluación y yo le entregaba un paquete de hojas en el cual debía buscar sus trabajos, al ver las notas, discutimos sobre ellas, si él deseaba. Al principio estaban confundidos por los porcentajes, luego de dos o tres estudiantes que me preguntaba de nuevo por ellos, me levanté de la silla y volví a explicar los números que estaban en el tablero.

Al entregar las calificaciones, se concluyó la clase, cuando tocaron el timbre afortunadamente ya había terminado. Siempre estuve asustada con la sensación de que no me alcanzaría el tiempo, afortunadamente sí me dio.

En octavo cuatro no se puede dar la retroalimentación y devolución de las notas, pues como están más bien atrasados con la profesora, ella me pidió que le diera esa dos horas para tratar de nivelar al grupo con los otros, puesto que ya se venía la semana de receso y dejar pasar tanto tiempo era una gran desventaja para ella. Yo por supuesto que dije que sí, de tal modo que hoy no se dió el encuentro con octavo cuatro, se dejó la retroalimentación para el jueves luego de la semana de receso.





En octavo tres sí fue un caos por completo, pues una vez explicada la agenda y puesto en marcha el desarrollo de ésta, dado que al tener un tiempo para el repaso, estos lo interpretaron como libre; se salían del salón, hablaban demasiado duro. Por tal motivo, algunos de ellos no atendían mi llamado, puesto que no se daban por enterados que los estaba llamando, así que la profesora varias veces los tuvo que entrar y regañarlos, a veces creo que Isabel y yo somos unas pastoras con tanto rebaño inquieto.

En un momento de mediana tranquilidad, les mencioné lo del copiado; sin embargo, con este grupo todo es tan complejo, los invité a reflexionar sobre esta práctica que demuestra la falta de compromiso, no ahondé mucho en el tema, porque con este grupo siempre tengo la sensación de que no me va a alcanzar el tiempo, y en esta ocasión por algún motivo que desconozco, la vigilante, que es quien toca el timbre, toco diez minutos después de la hora habitual.

Terminada la reflexión inicié pasando puesto para entregar las hojas, a cada estudiante, ya que llamarlos no está funcionando, ellos al ver esas notas (1.6; 0.6...) Empezaron a vociferar que eso era injusto, que ellos no habían copiado. Como eran muy pocos los que estaban en esa actitud, realmente eran los grandecitos, los que estaban por fuera cuando yo explicaba la evaluación, mi manera de responderle la pregunta fue dirigirme hacia el puesto de uno de los estudiantes más juiciosos y que también es grandecito, le dije por su nombre y le pregunté: *¿Tú entendiste por qué la nota es uno punto seis?* Él me dijo: *sí profe*. Le pedí entonces que le explicara a los compañeros que por estar en otras actividades no quisieron poner atención. El estudiante les explicó, les dijo que para sacar cinco, eso era lo que valía cada actividad y se sentó, el otro chico decidió no sentarse, se quedó erguido mirándome, yo le pregunté: *“¿comprendiste o te explico a tí de nuevo?”* Al ser yo solo una practicante, desconozco muchas de las tensiones que dentro de cada salón hay insertas.



Así que sin saber, puedo llegar a ser muy injusta o muy atrevida, pues en esta situación, pude notar que el salón estaba silenciado, que miraban a ambos estudiante y me miraban a mí. Pensaba en preguntar “¿qué pasa?”, pero era obvia la respuesta, nada. Entonces le dije: “*siéntese pues que la clase no ha terminado, o acaso quiere que le rebaje a esa coevaluación*”, me respondió: *no la voy hacer*, le dije: “*no hay problema, es un punto seis que usted decidió perder*”. Tocaron el timbre, no sé si para ventaja mía o no, pues sí alcancé a entregar las notas, pero no a hacer un cierre más concreto de la práctica, sólo dije a todos chicos chao. Pero independientemente de lo que se decida desde la parte administrativa, debo volver, a despedirme y a entregarle a ocho cuatro sus notas.

#### **06 de octubre. Una reflexión final.**

El proceso llevado a cabo en el colegio UPB, me permitió conocer más afondo los ires y venires de un profesor dentro del aula, éste está llamado a estar pendiente de cada estudiante, sin importar el número que tenga a cargo por grado o grupo, para poder hacerle un acompañamiento en su aprendizaje; comprenderlo en sus días difíciles, pues al igual que todos los humanos los estudiantes también son un conglomerado de sentimientos y más esa edad. El docente tiene la tarea de ayudarle en sus preocupaciones escolares y extraescolares si es el caso, tenerles paciencia y reconocerlos dentro de una sociedad como sujetos políticos. Por tal motivo el profesor tiene una gran responsabilidad en sus manos, y para poder cumplir con ella su rol dentro de la sociedad y del aula ha de mostrarse con gran firmeza, además de estar acompañado de estrategias que le permitan ser ecuánime con cada uno de sus estudiantes y convertirse en un verdadero ejemplo, como su misión social se lo demanda.

No se puede desconocer que la sociedad ha descargado en el profesor muchas responsabilidades, como lo son formar un buen ciudadano moral y políticamente correcto, un buen



académico crítico y participe de sus contextos, un individuo capaz de reconocerse y reconocer al otro. Pero estas exigencias riñen con fuerza en las escuelas, y el Colegio UPB no es ajeno a tal situación, en él, al igual que en otros contextos educativos, sus estudiantes tienen realidades extraescolares diferentes, y cada uno de ellos lleva sus pequeños o grandes problemas, experiencias, culturas, conocimientos, entre otros, a la escuela y muchas veces no son realidades que el docente alcance a mediar, puesto que en ocasiones no son de su conocimiento, o las mil y una ocupaciones administrativas; las dinámicas del aula y el número de estudiantes a su cargo hace que sigan sin ser atendidas o tenidas en consideración.

Durante este proceso, el cual desarrollé bajo la premisa de aprender del oficio del docente, de conocer en la práctica la misión social que mi profesión demanda. Allí, en las aulas, me pude sentir bajo la presión de dirigir una actividad, de llamar la atención, de felicitar, de retroalimentar un contenido, de volver a explicar, de ir a fotocopiar, de escuchar historias, de compartir experiencias vividas, de querer llorar por alguna situación, de ser ruda, de respirar para no gritar. También pude sentir sus miradas, pues mientras yo iba a aprender de la experiencia de estar con ellos, me fui dando por enterada que era yo la que estaba con ellos y no siempre ellos conmigo; me observaban, me analizaban y fueron aprendiendo más de mí que yo de ellos, pues llegaron, como dicen los profesores con años de experiencias a los que apenas empezamos, a “*medirme el aceite*”, porque en varias ocasiones primó el enfrentamiento entre cuál voluntad se llevaría a cabo, si la de ellos o la mía; entonces ¿estaba yo enseñando o estaba defendiéndome? Durante los momentos de mucho caos pensaba que ellos eran 37 muchachos en cada grupo, 111 miradas, y yo solo con 2 ojos. Se necesita tiempo para poder tener esa habilidad de hacer al mismo tiempo que se enseña, de hacer enseñando, ya que siguiendo normas y más normas, se puede pecar por desconocer otras situaciones que llegan a ser más importantes, como la voz del otro, la corporeidad,



el respeto, la amabilidad, la cortesía... No digo que nos hayamos portado mal los unos con los otros, solo que en el proceso de conocernos, en muchos momentos llevamos nuestros roles al límite.

Este diario pedagógico, no es una demanda a las situaciones adversas que se presentaron en los días de encuentro con los grupos octavo tres, octavo cuarto y octavo seis, es una representación de los días que pasé aprendiendo a ser malabarista, a conocer al otros, a ser respetuosa conmigo, en suma aprendiendo a tener una estrategia que me permitiera enseñar con lo que soy, enseñar con paciencia y sin gritos, enseñar leyendo las realidades y vinculando los contenidos a éstas para que sean interiorizados por los estudiantes, y ante todo, tratando de aprender a vincular los conocimientos que se pueden compartir con un objetivo para que sean más útiles y salgan de las aulas de clase. En cierta medida, por lo anterior la lectura crítica fue el tema que escogí para el desarrollo de mi secuencia didáctica, pues es una práctica que permite construir un puente entre la cotidianidad del estudiante y los saberes que la escuela le ofrece... Sin embargo, me voy con la pregunta de si realmente el proceso que llevamos a cabo, logró tal objetivo o si simplemente, dejó insinuado un camino provechoso para tal fin.





Anexo 3. Producciones de los estudiantes

Taller 1

8°3

Septiembre 28 de 2014.

ciudad: Medellín.

para: El abuelo más hermoso.

Abuelito, ha pasado mucho tiempo verdad? ¡wow! ya son casi 3 años. ¡Agh! abuelito no sabes

cuanto te extraño, imagínate ya tengo 14 años, me prometiste que iras a bailar conmigo en mis 15s' pero sé que no pudiste, lo entiendo,

Abuelo me han pasado muchas cosas,

me pasé de colegio, me está llendo bien,

pero he perdido amistades y eso me pone triste, pero bueno puedo seguir adelante, oye

mi mamá te extraña mucho, ya no te gusta la nauidad, ya que no estas tú,

la estoy convenciendo de que ame la nauidad y lo estoy logrando. Abuelito te prometi



ser cantante y lo haré por ti, darte lo  
mejor de mí, y espero que cuando muera  
pueda verte, ya que no recuerdo tu voz  
ni como me decías, solo te recuerdo mirando  
al balcón y con un cigarrillo que fue el  
culpable de tu muerte. 0.6

De: tu nieta, que te ama mucho.



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



8º4

Gabriel García Márquez

La idea que da vueltas 8=4

Al la señora sentir que iba a pasar algo y todo el pueblo irse creyendo en ella, también muchas personas creían que ella estaba loca, pero no lo estaba, en verdad a la semana siguiente el pueblo se inunda y se destruyen muchas casas y cosas importantes. Para ellos fue frustrante, por que habían planeado irse solo un tiempo y volver a su pueblo natal que los vio crecer y que toda su vida ha sido su lugar, pero tenían miedo de volver y que esto ocurriera de nuevo, pero ahora sí con víctimas de por medio. Un niño de más o menos 8 años y medio llora muy fuerte y dice que su sueño es volver a su casa con su familia, sus amigos sus juguetes y demás, este propone que vuelvan a su pueblo y lo arreglen y lo vuelvan a poner como era antes, el pueblo más hermoso de esa zona y con la gente más carismática que podía haber y así fue e inauguraron su pueblo de nuevo dando la bienvenida a todos, después del trabajo tan fuerte como lo fue después del desastre. Realizaron una fiesta y celebraron todos juntos su regreso y rezaban el que no vuelva a pasar esa catástrofe y desde allí, cuidaron mucho su naturaleza, sus recursos y todo lo que les pertenecía estando unidos en familia.

¡muy bien!

0.6

→ Usan mucho la (Y), ella se ~~hiziera~~ puede remplazar en ocasiones por una (y) y así darle una respiro al texto.

Norma





8°6

### La tarea de Juan

Su odio se convirtió en ira después que el profesor Carlos les pusiera el proyecto de vida para el fin de semana. Juan siempre odio las tareas largas que quitaban su tiempo libre y las tareas estupidas, todo esto era precisamente el proyecto de vida.

¿Para qué un proyecto de vida en décimo? jamás. Juan pudo entender porqué los profesores de religión no se creaban tareas fantásticas, cómicas y divertidas, que dieran gusto<sup>x</sup> realizarlas como crear un cuento, escuchar una canción y escribir sus sentimientos o leer un poema, Pero esta era un proyecto aburrido que valía casi toda la materia.

Para Juan era inútil hacerlo, era largo e imposible de terminar, en dos días y mejor divertirse en el mundo de la escritura con cuentos y poemas eróticos que no tuvieran nada que ver con preguntas de Dios o de ~~su~~<sup>la</sup> vida que al profesor no le importaban.

Entre la duda de hacerla o tener la libertad de crear otra actividad para presentársela al profesor, Juan entró en desespero ya faltaba un día y medio para entregar dicha actividad y el tiempo transcurría en el reloj de péndulo de su habitación como enemigo fiel a s.

¡muy bien!





Juan estaba condenado a ser libre. elegir entre la obligación o su deseo, el tiempo transcurría y obligaba a la rapidez de la acción. Juan jamás pensó que aquel proyecto pondría a pensar sobre su libertad al crear una tarea, sentía miedo de tener libertad, de elegir y de no ser impuesto por una obligación.

Juan recordando aquella "frase que el tiempo lo cambia todo" aunque para él el tiempo no cambia nada sino hacer nada lo cambia todo. Eligió hacer nada y tener responsabilidad en su decisión, o ser prisionero de su libertad



Taller 2

8º3

## Taller

1. Ver la película "La estrategia del Caracol"
2. Escoge uno de los personajes de los principales de la película y descríbelo
  - ¿cómo piensa este personaje?
  - ¿cuáles fueron sus principales acciones?
  - ¿cuáles eran las tareas de este personaje?
  - ¿por qué escogiste este personaje?

**Personaje:** Doctor Romero

Siempre pensaba en su bienestar y en el de las demás personas que vivían con él en la casa. Una de sus acciones fue proponer soluciones al problema que afrontaban además defendía a sus amigos y casa, sus tareas eran ser el abogado para afrontar los juicios y conseguir más tiempo para poder desalojar.

**¿Por qué escogí a este personaje?**  
Por todo su sacrificio, coraje y valentía, ya que en todo momento afrontó varios problemas los cuales pudo solucionar. Todo ese sacrificio se vio reflejado en la parte final de la película.

3. ¿Qué has visto, leído o te han contado que puedes relacionar con lo que pasa en la película?

**R/** Puedo relacionar cuando tumban la casa con dinamita con la destrucción y explosión del edificio space que fue una mala construcción y se vieron obligados a destruirlo. Toda esta explosión fue descubierta por los noticieros que nos mostraron en tiempo real como caen estos edificios.

1 8 0 3





4. ¿Estas de acuerdo o no con lo que ocurre al final de la película?

R/= Sí, porque todos quedaron felices debido a que el plan o estrategia que se habían planteado les salió a la perfección y también porque estas personas que querían quitarles su hogar tomaron su merecido y no recibieron nada.

5. ¿Cuál fue la escena que más te llamó la atención de la película?

R/= Fue en la escena en la que explotan la casa y al final de toda esa dinamita queda una frase muy impactante en frente de estas esas personas que querían quitarles el hogar a esas pobres personas; a ellos se les quedó una cara de tontos como ¿y ahora qué? como un baldado de agua fría, pero eso les pasa por querer molestar y dejar sin casa a otros.

¡Muy bien!

→ Recuerda poner las tildes.



## Taller #1

### 1. Actor, ¿cómo piensa?

R/. Abogado Romero, él intenta convencer a Doña Trinidad, de que la estrategia era fácil y que de esa forma iban a hacer valer sus derechos frente a la casa

- Doña Trinidad, era una señora muy devota y creyente, antes de tomar una decisión en cuanto a la estrategia, en una pared de la casa, se le aparece la virgen y de esta forma tomó eso como un milagro y aprobó dicho plan

### 2. Principales acciones

R/ El abogado Romero <sup>→ Romero o Jacinto</sup> empieza a crear unas torres de maderas, por donde empiezan a trastear las cosas de todos a una casa vecina, al mismo tiempo se van encargando de dismantelar la casa

### 3. ¿Por qué lo elegí?

R/ Ya que él ayudaba y colaboraba con la estrategia, pues la problemática de el derecho a la propiedad de una vivienda es un tema muy complejo en la justicia colombiana, pues muchas personas inmigrantes de distintas ciudades del país, llegan buscando refugio y de esta forma se apoderan de propiedades ajenas que durante años no han sido reclamadas





Relación

R/ Esta película se relaciona con las anteriores fuerzas armadas

"Las Farc", ya que desplazaban a los campesinos obligándoles a darles de comer.

→ Repetida -

Valentina Hincapié.

5. ¿De acuerdo?

R/ Sí, ya que la casa era propiedad de un millonero sin escrúpulos, el cual estaba dispuesto a echar a las personas a la calle, aquí se ve una brecha de ricos y pobres y sus interacciones en un sistema social altamente estratificado.

6. Escena

R/ La escena más llorativa fue en el comienzo, ya que desde un principio se apreciaba el sacrificio y desespero de la gente por no ser desalojados.

→ Repetida -

¡ Súper bien!

Felicitaciones



### Relaciona algún hecho con la película

Desde la expulsión del territorio, podemos compararlo o relacionarlo con todos los desplazamientos de algunos campesinos por parte de grupos armados, que amenazan al habitante y dueño de sus hogares, para obtener el territorio. Viendo la estrategia con la frase "arrancar el problema de raíz" a aquellas personas que al divorciarse se llevan todos los objetos de la casa dejándola vacía.  
↳ El texto no tiene coherencia.

### ¿Estas de acuerdo con lo que pasa al final de la película?

Sí, porque era injusto que el doctor Holguin se quedara o tomara posesión de la casa para hacer exportaciones y negocios dejando tirados a los inquilinos, quienes tienen una vida muy precaria y pobre, pues primero es el bienestar o el derecho a vivir en una vivienda digna que los negocios. Así que destruir la edificación y burlar a Holguin fue la forma de hacer respetar de la injusticia que es el desalojo con fines individuales y ambiciosos.



1. (

¿Porque elegiste ese personaje?

Elijo este personaje porque me parece que es muy representativo en la película, al ser el narrador, Este personaje hace una buena representación al el paisa y específicamente a un culebrero, me parece muy interesante el lenguaje, sus frases, sus historias y sus narraciones, que envuelven al ver la película.

También me parece que tiene sentido crítico analítico al igual que cómico por lo tanto es interesante como se desenvuelve en la entrevista. Con su uso del lenguaje expresivo

¿Cuáles fueron las principales acciones dentro de la película?

El paisa además de cumplir la función de narrar, indirectamente en algunos lapsos de la película, también ayudó en la estrategia, contratando a los camioneros para el trasteo, ayudando a medir el pulso a el anciano, advirtiéndole cuando llegaba el abogado Victor Honorio y ser entrevistado por el periodista.





### Descripción del personaje:

Gustavo Calle Isaza "el paisa", era un inquilino de la casa Uribe, quien vivía con su culebra en una de las habitaciones. Es un culebrero, y es quien toma la palabra ante los medios de comunicación con su lenguaje envolvente, sus discursos e historias que no son de confiar, ya que se caracteriza por ser exagerado, era también tomafraque. Se destacaba por su conocimiento en Medicina, su orgullo y espíritu de solidaridad, unidad y lucha.

### ¿Cómo piensa?

El paisa piensa que el desalojo de los inquilinos de la casa Uribe es una injusticia y por lo tanto debe existir una creatividad por parte de ellos, aunque entró en duda al conocer la estrategia de Jacinto y de Romero; al ver el peligro de esta contraboya con aquella estrategia y cumplió con su parte.

↓  
Mejorar redacción.





¿Cuál fue la escena que más te gustó?

La escena que más me gustó, fue cuando el periodista le pregunta a el paisa y todo esto ¿para qué? y el paisa con rabia y en mi opinión también un poco de confusión por la pregunta le responde, por nuestra dignidad.

Me parece que es la mejor escena, porque deja también un amplio campo de preguntar para todos ¿Por qué? se hizo aquella estrategia

Esta pregunta tiene una gran importancia, de preguntarse el propósito de nuestras acciones individuales y sociales, porque después del momento de lucha y de acción sigue la reflexión, de si ha valido la pena todas nuestras acciones, si hemos obtenido lo que queriamos o fue una pérdida total.

La lucha de la justicia por medio de la union social mediante mecanismo satirico o cómicos y no violento debe ser una medida a la que Colombia tiene que adaptar. Pues así como la lucha por la libertad es la acción mas libre, la lucha por la dignidad es el proposito mas digno.

¡ Súper bien! Es un trabajo muy nutrido.

- Ten en cuenta ubicar las (s) dentro del texto, así no será tan denso.
- Recuerda las tildes.