



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

La lectura crítica como potenciadora de reflexión y transformación

DANIEL ALEJANDRO SEGURA DUQUE

Trabajo de grado para obtener el título de:

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

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**

CARMEN DE VIBORAL

2014



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

La lectura crítica como potenciadora de reflexión y transformación

DANIEL ALEJANDRO SEGURA DUQUE

Trabajo de grado para obtener el título de:

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

Asesora

NANCY LÓPEZ PEÑA

Magíster en Literatura

**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**

CARMEN DE VIBORAL

2014



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

AGRADECIMIENTOS

Agradezco y dedico este trabajo a mi mujer, amiga y compañera Isabel Giraldo por haberme mostrado por casi diez años un apoyo que va más allá de la comprensión y la consideración, para convertirse en una dedicación y entrega que solo puede ser calificada como contemplación.

Igualmente agradezco profundamente a mis maestros y amigos Diego Taborda, Joaquín Campuzano y Fransua Gómez, por mostrarme que el afecto y la sensibilidad humanizantes en la escuela no son una tenue sombra, sino una fuerza avasalladora; y porque sin sus consejos y enseñanzas este trabajo no hubiese sido posible.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



RESUMEN

Este trabajo es el resultado de las experiencias y datos obtenidos luego de la puesta en marcha de una práctica pedagógica investigativa en la Institución Educativa Félix María Restrepo en el municipio de La Unión del departamento de Antioquia. Esta tuvo como meta principal generar transformaciones de tipo actitudinal, académico e ideológico en estudiantes del grado once de dicha institución, a través del desarrollo y práctica de habilidades en lectura crítica y análisis crítico del discurso en el marco de trabajo del área de Lengua Castellana y Literatura.

PALABRAS CLAVE: Lectura crítica, análisis crítico del discurso ideología, pensamiento crítico, pedagogía crítica

ABSTRACT

This paper is the result of the experiences and data obtained after the start up of an investigative pedagogical practice at the Educative Institution Félix María Restrepo in The Unión Municipality of Antioquia state. This one had as main goal generate academic, behaviorist and ideological transformations in eleventh grade students of that institution, through the development and practice of critical reading skills and discourse studies within the Spanish language and literature education.

KEY WORD: Critical reading, discourse studies, ideology, critical thinking, critical pedagogy.



TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	8
1. JUSTIFICACIÓN.....	11
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	14
2.1. Pregunta de Investigación.....	15
2.2. Hipótesis.....	15
3. OBJETIVOS.....	17
3.1. Objetivo general:.....	17
3.2. Objetivos específicos:.....	17
4. CONTEXTUALIZACIÓN.....	18
5. ANTECEDENTES.....	22
6. MARCO TEÓRICO.....	28
6.1. Referentes legales.....	28
6.2. Referentes específicos.....	31
6.2.1. Lectura crítica:.....	31
6.2.2. Ideología.....	35
6.2.3. Análisis crítico del discurso.....	37
6.3. Referentes pedagógicos.....	41
6.3.1. Sujeto que enseña.....	42
6.3.2. Sujeto que aprende.....	44



6.4.	Referentes didácticos.....	45
6.4.1.	Secuencia didáctica.....	45
6.4.2.	Conversatorio.....	47
6.4.3.	Escritura de opinión y crítica.....	48
7.	MARCO METODOLÓGICO	50
7.1.	Genésica:.....	52
7.2.	Caracterización y diagnóstico	54
7.2.1.	Condiciones económicas.....	58
7.2.2.	Condiciones socio-afectivas	59
7.2.3.	Condiciones académicas.....	64
7.3.	Diseño.....	68
7.3.1.	Momento de sensibilización:.....	70
7.3.2.	Momento de desarrollo o conceptualización:.....	71
7.3.3.	Momento de cierre, diagnóstico o evaluación:.....	73
7.4.	Transformación	74
7.4.1.	Transformaciones actitudinales y de socialización.....	75
7.4.2.	Transformaciones académicas	77
7.4.3.	Transformaciones subjetivas y desarrollo del pensamiento crítico	81
8.	CONCLUSIONES.....	85
9.	BIBLIOGRAFÍA	87

ANEXOS.....	89
-------------	----

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Categorías de análisis.....	55
Tabla 2 Descripción de instrumento: Entrevista.....	55
Tabla 3 Entrevista Agosto 2013.....	56
Tabla 4 Entrevista Febrero 2014.....	57
Tabla 5 Descripción instrumento: Cuestionarios y lecturas.....	66
Tabla 6 Condiciones académicas Lengua Castellana.....	67
Tabla 7 Descripción instrumento: evaluación actividad investigativa estudiantes.....	79
Tabla 8 Evaluación avances trabajo investigativo estudiantes.....	79
Tabla 9 Evaluación avances trabajo investigativo estudiantes.....	80
Tabla 10 Descripción instrumento: Pensamiento crítico.....	82
Tabla 11 Pensamiento crítico.....	83

TABLA DE ANEXOS

Anexo 1: Entrevistas.....	89
Anexo 2. Textos de diagnóstico.....	103
Anexo 3. Planeaciones y observaciones de las sesiones de clase.....	108
Anexo 4: Fotografías de espacios e interacciones.....	145
Anexos 5: Fotografías actividades y procesos.....	146
Anexo 6: Proyecto investigativo estudiantes.....	147



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es el resultado de una práctica pedagógica investigativa llevada a cabo en la Institución Educativa Félix María Restrepo Londoño del municipio de La Unión, en el marco de la Práctica Pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana, en su versión número tres, de la Universidad de Antioquia. Dicho trabajo, tuvo como propósito generar transformaciones a niveles académico, ideológico y actitudinal en estudiantes del grado once, mediante la práctica y desarrollo de habilidades de lectura crítica y análisis crítico del discurso, como parte de la dinámica dispuesta para el área de lengua castellana y literatura en dicha institución.

A continuación, se hará un breve recorrido por los capítulos con los que se presenta el informe final de la Práctica Pedagógica investigativa, dentro de la cual se desarrolló el proyecto *Lectura crítica como potenciadora de reflexión y transformación*.

Para empezar, es importante mencionar que el presente trabajo investigativo se ha configurado en cinco capítulos, a fin de obtener un panorama más amplio del proceso de investigación. Estos son: planteamiento del problema, en el que se incluyen objetivos e hipótesis, contextualización, antecedentes, marco teórico y, por último, el diseño metodológico en que son incluidas algunas herramientas para la sistematización de la experiencia, análisis de las mismas y conclusiones.

En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, junto con el tema a investigar. Asimismo, se incluye la pregunta de investigación y la hipótesis que sirviera a su vez de horizonte para el desarrollo de la mencionada práctica pedagógica.

Posteriormente, en segundo capítulo se contextualiza la institución educativa en la que se llevó a cabo este proyecto, por lo que se expondrán algunos aspectos en relación a su modelo pedagógico, su ubicación, la población, entre otras características que resultaron relevantes para el desarrollo de la investigación.

Ya en el capítulo tres se hace referencia a los antecedentes, conformados por el rastreo de algunas investigaciones afines a la propuesta del presente trabajo, así como algunas publicaciones que permiten reconstruir un panorama alrededor de la lectura crítica y algunas de las actuales condiciones pedagógicas y culturales que validan su abordaje. Como resultado, se encontró que, aunque no son abundantes los textos basados en investigaciones y proyectos de este tipo, el material hallado proporcionó referencias claras sobre la necesidad de incorporar la lectura crítica a los procesos de formación regular y en posibles programas de alfabetización mediática, entre otros. Así pues, se tomaron como referentes el trabajo de investigación adelantado por la profesora colombiana Alexandra García (2008), los investigadores británicos Alex Kendall y Julian Macdougall (2011), y las reflexiones hechas alrededor de la lectura por los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Roger Chartier.

El cuarto capítulo corresponde al marco teórico. En este se presentan los referentes legales y teóricos que operaron como sustento y que a la vez validan los postulados que en el presente trabajo se defienden. Para su desarrollo, se determinaron cuatro categorías de acuerdo a los diferentes elementos teóricos que alimentan este trabajo, a saber: marco legal, referentes específicos, referentes pedagógicos, y por último, referentes didácticos. Algunos de estos apartados se encuentran conformados por subcategorías que permiten estructurar mejor la información.

El último capítulo plantea el diseño metodológico. Allí se presentan los aspectos relacionados con el tipo y método investigativo, la sistematización de la experiencia, al igual que los instrumentos utilizados a fin de recolectar la información necesaria. A lo largo de este apartado la información se encuentra distribuida en cinco momentos: la identificación de las condiciones contradictorias o fase genésica, en la que se describen las condiciones contradictorias que despertaron la necesidad de adelantar esta práctica pedagógica investigativa, luego está la fase de caracterización y diagnóstico en la que se muestran los resultados obtenidos de las actividades de diagnóstico adelantadas con el fin de detallar las características presentes en las condiciones contradictorias que se esperaba transformar. Más adelante se encuentra la fase de diseño en la que se define la manera en que se configuró la pregunta investigativa; la planeación y ejecución de acciones encaminadas a transformar las condiciones contradictorias y una descripción de las herramientas utilizadas con este fin, entre las que se cuentan la secuencia didáctica implementada, las estrategias de recolección y sistematización de la información, entre otros. Luego se presenta la fase de transformación, en el cual se muestran los hallazgos obtenidos, las transformaciones identificadas y la caracterización de las condiciones presentes al finalizar esta práctica pedagógica investigativa, y que serán luego asumidas como génesis para nuevos hechos educativos o propuestas investigativas de transformación; y por último, están las conclusiones obtenidas luego de una evaluación general del proceso.

Para finalizar, se encuentra el apartado referido a los Anexos, el cual aporta una mejor comprensión de aspectos específicos que no están dentro del cuerpo del texto, y a la vez brindan una información completa, especialmente acerca de algunos instrumentos metodológicos que permitieron llevar a cabo esta práctica pedagógica investigativa, como fueron la secuencia didáctica, las observaciones, algunas tareas realizadas y algunas evidencias del proceso.



1. JUSTIFICACIÓN

A medida que la ciencia, la tecnología y los medios de comunicación avanzan, las dinámicas sociales cambian y con ellas las personas que las experimentan. Asimismo, los grandes discursos que fundamentaron estas dinámicas sociales, como los nacionalismos y los discursos religiosos basados en la universalidad de un credo, se han ido debilitando al punto de que surgen nuevas y eclécticas preferencias. Sumado a todo esto, parece emerger como un demonio aterrador una sensación de incertidumbre que destierra todo consuelo, toda verdad en la que pudieran las nuevas generaciones cimentar su idea de un futuro; o como se diría en palabras de Carlos Mario González, (2006) “[...] ya no hay dioses que velen por nosotros ni inmortalidad a la que podamos aspirar” (p. 7).

Diremos entonces, que jamás había sido tan importante acercar sensible y reflexivamente a nuestros jóvenes a su propia cultura, sea cual fuere esta, con sus aristas o matices, abandonando pretensiones de totalidad o verdad absoluta, pero reconociendo constantemente los peligros que se pueden presentar, especialmente ahora que el capitalismo y sus dinámicas establecen nuevos códigos morales y reconfiguran a su conveniencia valores y tradiciones, apuntando de forma radical hacia una irracional plusvalía. Ya en palabras de Novalis “En ausencia de los dioses reinan los fantasmas”.

A simple vista el panorama pudiera parecer desalentador. No obstante, lo que se nos muestra es un cúmulo de retos y posibilidades. Lo que sucede con la información, las relaciones interpersonales, las comunicaciones, entre otros fenómenos, son solo procesos de cambio que necesitan ser comprendidos, para así obtener de ellos una mayor riqueza. Sin embargo, no se espera que esta comprensión sea un ejercicio homogéneo, sino el resultado de una lectura



particular, mediada por la historia de quien lee, de sus dificultades e intereses, en otras palabras, de una lectura crítica de la realidad.

Así pues, la escuela está llamada a hacer parte de este cambio y se comienza a reconocer la importancia de incorporar todas estas nuevas tendencias, prácticas, filosofías y tecnologías al diario vivir en el aula. De este modo, serán bienvenidos Facebook, Twitter, celulares inteligentes y Wikipedia; y con ellos, agitando la bandera del multiculturalismo, tendremos en nuestras aulas Rastas, Punks, Emos y Frikis.

Partiendo de esta realidad y gracias a las experiencias compartidas desde el año 2012 con los estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa Félix María Restrepo de La Unión Antioquia, se ha podido identificar en la lectura, y en particular en la lectura crítica, la posibilidad de facilitar diálogos y resignificaciones que abran para los estudiantes nuevos horizontes de sentidos, pero que a su vez, estimulen su crecimiento académico y comunicativo.

De esta manera, la pedagogía crítica, el análisis crítico del discurso y las nuevas propuestas en alfabetización en medios, conforman el conjunto de estrategias, técnicas y prácticas que han podido ser implementadas en la mencionada institución con el fin de enriquecer las experiencias de lectura de los estudiantes, a la vez que facilitar espacios de reflexión y diálogo.

Por consiguiente, se ha hecho de la música, la publicidad, la moda y la política, entre muchos otros temas, objetos de análisis para los estudiantes, incluyendo sobre todo, aquellas problemáticas cercanas a su vida diaria, como la drogadicción, el embarazo adolescente, y el matoneo escolar, solo por nombrar algunas. Estas problemáticas tienen una incidencia directa en la manera como los jóvenes se relacionan entre sí, como perciben su propia vida, se responsabilizan de ella y se proyectan hacia el futuro.

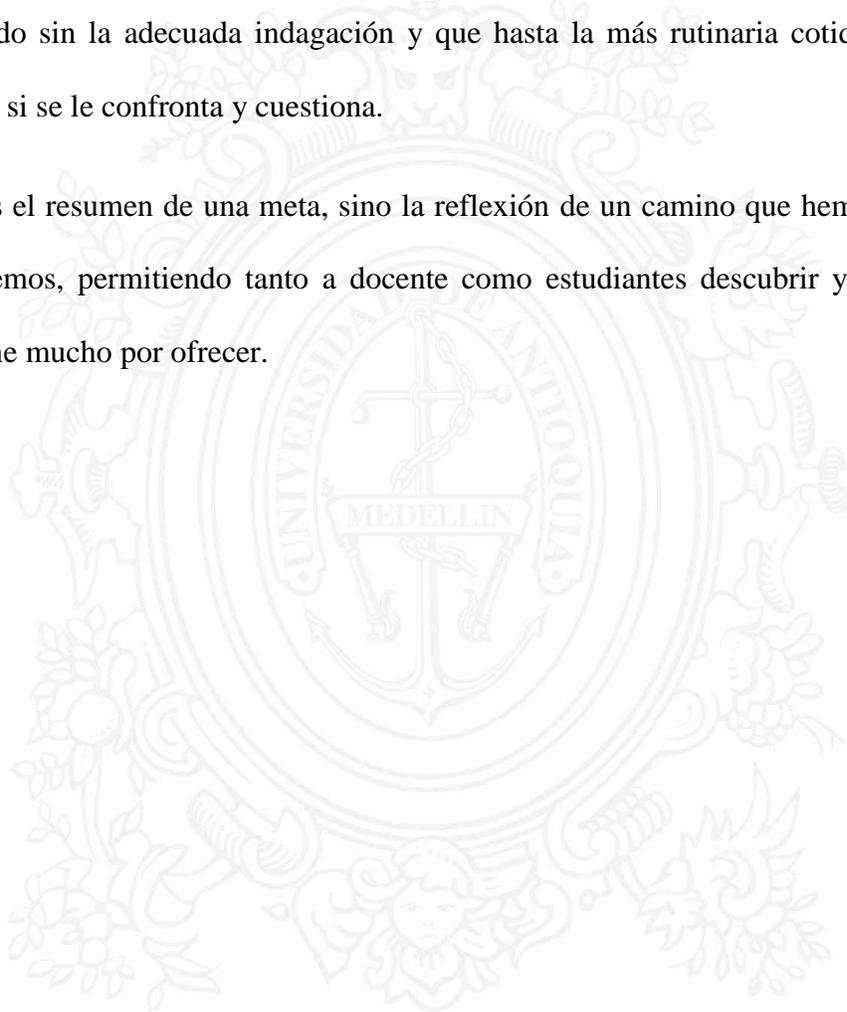


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de E

Sin embargo, este trabajo no se detiene en la observación, ya que juntos, estudiantes y docentes, descubren que toda supuesta verdad se compone de dos o más rostros, que nada debe darse por sentado sin la adecuada indagación y que hasta la más rutinaria cotidianidad puede tornarse extraña si se le confronta y cuestiona.

Este no es el resumen de una meta, sino la reflexión de un camino que hemos recorrido y que aun recorreremos, permitiendo tanto a docente como estudiantes descubrir y cuestionar un proceso que tiene mucho por ofrecer.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La población que actualmente cursa el grado once en la institución educativa Félix María Restrepo de la Unión, Antioquia, se ve expuesta a una gran cantidad de discursos, algunos extranjeros como la música y las modas, otros propios a la idiosincrasia del municipio en el que habitan. De igual manera se presentan dinámicas sociales como la violencia, el desplazamiento o la migración campesina, que dificultan o pueden llegar a dificultar en estos jóvenes el desarrollo de una conciencia geográfica, histórica y cultural que ayude a su desarrollo personal, familiar y profesional. Adicionalmente, se encuentran los nuevos sistemas de la información y la comunicación, que debido a su condición global, se hacen difíciles de encasillar en una única categoría, pero que, sin lugar a dudas, entran a formar parte de la ideología y realidad en la que estos jóvenes se desenvuelven.

Si bien, lo anterior no significa que todas estas condiciones implican necesariamente una problemática, sí es posible asegurar que obedecen a condiciones históricas sin precedentes en la educación colombiana y que la escuela se encuentra en una carrera contra el tiempo en lo que se refiere a la incorporación de estas realidades a su quehacer y misión.

De ahí que, asuntos como el embarazo adolescente accidental o premeditado, el consumo de drogas como medio para la aceptación, el matoneo y una marcada apatía académica, sumados a una construcción vocacional guiada por la baja estimulación, el desconocimiento de posibilidades o determinada por imperativos económicos, son solo algunas de las problemáticas que pueden identificarse en la población en la que se centra esta práctica pedagógica investigativa.

Por consiguiente, pretender un seguimiento personalizado y una atención directa a estas situaciones implicaría una gran inversión en tiempo, recursos y personal por parte de la administración del municipio y la institución, de los cuales parece no contar. Sin embargo, la institución puede, dentro de su misma dinámica académica, redefinir las formas en que los estudiantes tienen una aproximación reflexiva a todos estos elementos que tocan su realidad, para así recrear o afianzar sentidos y posiciones frente a las mismas.

2.1.Pregunta de Investigación

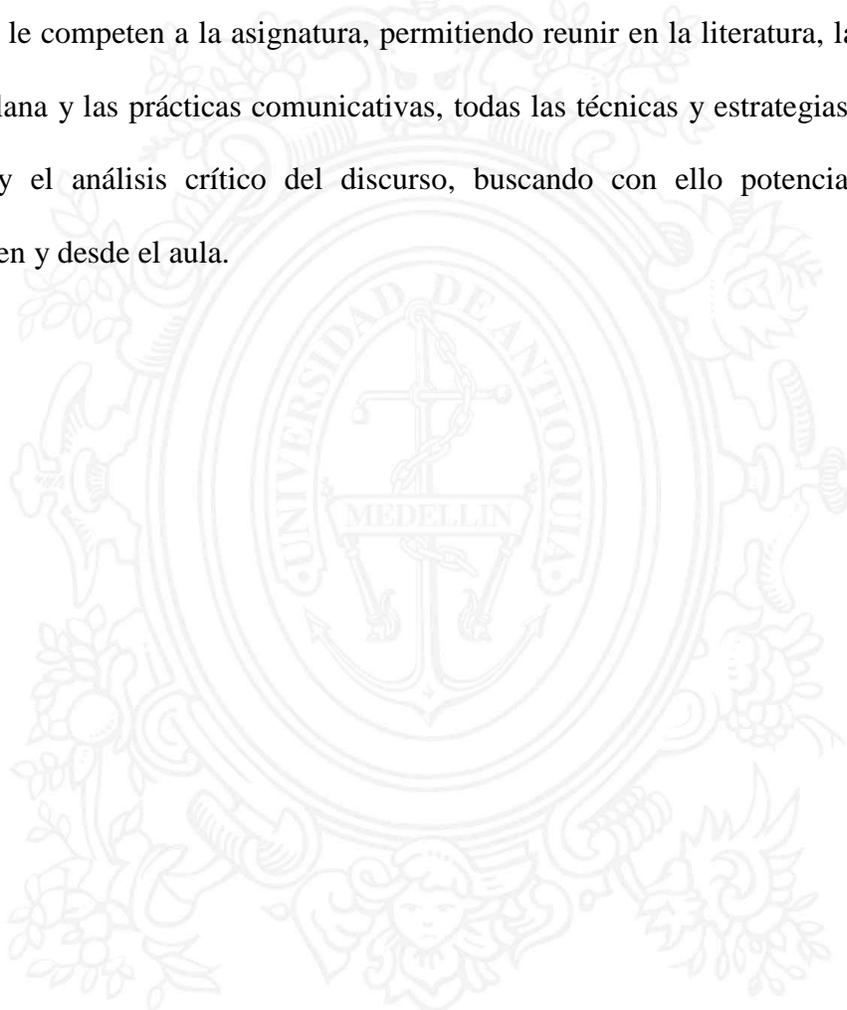
¿De qué manera el ejercicio de la lectura crítica puede favorecer una actitud reflexiva y propositiva en los estudiantes de grado once de la Institución Félix María Restrepo de La Unión, Antioquia frente a su propia realidad?

2.2.Hipótesis

De acuerdo al Plan Educativo Nacional, el currículo de las áreas fundamentales correspondientes a la educación secundaria debe incluir en su propuesta formativa aquellos elementos que reconozcan las condiciones particulares de la realidad de los estudiantes. De hecho, es posible reconocer que la asignatura de Lengua Castellana y Literatura es privilegiada para abordar dichos elementos, gracias a su acercamiento teórico y sensible a la literatura y el periodismo, además, de tener como objeto principal el lenguaje y la comunicación. Es por esto que al incluirse la enseñanza y práctica de la lectura crítica en los procesos del área, es posible fortalecer en los estudiantes una conciencia histórica, crítica y propositiva de sus realidades.

Lo anterior, además, atiende a los planteamientos hechos por el MEN en lo que refiere al lenguaje, al señalar que: “Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y

cultural de cada sujeto [...], proceso a través del cual el sujeto llena el mundo de significados y a la vez configura su lugar en el mundo”. Por lo tanto, esta propuesta no se desvía de los objetivos académicos que le competen a la asignatura, permitiendo reunir en la literatura, la enseñanza de la lengua castellana y las prácticas comunicativas, todas las técnicas y estrategias asociadas a la lectura crítica y el análisis crítico del discurso, buscando con ello potenciar procesos de transformación en y desde el aula.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general:

Favorecer en los estudiantes del grado once de la Institución Educativa Félix María Restrepo una actitud crítica y propositiva frente a su realidad, a través del ejercicio y desarrollo de la lectura crítica.

3.2. Objetivos específicos:

- Caracterizar los elementos y condiciones que dan origen a problemáticas como la apatía, actitudes autodestructivas, situaciones tendientes a perpetuar o agudizar condiciones de pobreza, dificultades de socialización, entre otras.
- Implementar las temáticas, herramientas y dinámicas que servirán en el aula como elementos gestores de transformación.
- Registrar los hallazgos obtenidos de esta práctica pedagógica investigativa a manera de precedente para nuevas experiencias e investigaciones que busquen sus mismos o similares objetivos.



4. CONTEXTUALIZACIÓN

Esta práctica pedagógica investigativa se llevó a cabo en la Institución Educativa Félix María Restrepo Londoño del municipio de La Unión Antioquia, institución mixta que cuenta con una población de aproximadamente mil quinientos estudiantes, que van desde los grados transición a undécimo, distribuidos en dos planteles, uno para la primaria y el otro para el bachillerato, es de carácter público y no tiene ningún énfasis de tipo técnico en sus procesos de formación.

Si bien, dentro del *Manual de Convivencia*, se hace alusión a que sus prácticas educativas están orientadas desde «un currículo por competencias e inspirado en el humanismo, mediante la búsqueda constante de la verdad, el desarrollo de los conocimientos, la investigación, la convivencia armónica, la proyección social y la reafirmación en los valores humanos para el bien del sujeto, la familia y la sociedad» (2001:5), en la institución se perciben aproximaciones a modelos pedagógicos como el conductista, tradicional, pedagogía crítica, entre otros, tal y como se plantea en el PEM (Plan Educativo Municipal: 13).

Del Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) de la institución se entiende también la intención de que sus egresados y estudiantes se consoliden como líderes en procesos investigativos, científicos y sociales en pro de los requerimientos culturales y morales, tanto de su región como de su país. «La institución educativa Félix María Restrepo Londoño educa con un proyecto dinámico con fundamentación en el SER, SABER Y HACER» (2001:5).

La filosofía de la institución busca generar un ambiente democrático, solidario, y participativo, donde se potencie la formación de sujetos capaces de ser, saber y hacer. Una

formación integral (Art. 14 Decreto 1860) en la que el que hacer académico esté orientado hacia acciones curriculares que permitan la innovación y la adaptación, tanto acorde a las necesidades estatales, como a las características propias de la comunidad educativa, siendo esta partícipe del crecimiento institucional, regional y personal de sus habitantes. Es así como en el PEI se manifiesta la necesidad de gestar dinámicas educativas democráticas, en las que los estudiantes sean partícipes activos en su proceso formativo. Adicionalmente, en el PEI de la Institución, se desarrollan aspectos alusivos al currículo, los estándares curriculares, planes de estudio, planes de área, procesos metodológicos, fundamentación legal de la institución, proyectos alternos, y su incidencia en los procesos educativos.

El perfil docente se enmarca en lo exigido por el Ministerio de Educación Colombiano y su calificación y selección se realiza a través del concurso docente. Sin embargo, los maestros y sus procesos son regularmente evaluados a la luz de una serie de lineamientos planteados en el PEI, que hacen alusión a aspectos como: el estilo pedagógico, la planeación de las clases, las evaluaciones en el aula, la relación pedagógica con los estudiantes, entre otros.

En lo concerniente a la evaluación, en el Sistema Institucional de Evaluación SIE se propone que «toda actividad que se lleva a cabo en la vida debe ser evaluada» (Campuzano, 2009: 4), a la vez que se concibe la evaluación como un proceso que posee diferentes matices y enfoques, puesto que busca apreciar, estimar y emitir juicios tanto del desarrollo del estudiante como de los procesos pedagógicos y administrativos.

Fiel a estos planteamientos, la Institución anualmente realiza una aproximación a su PEI, realizando un análisis exhaustivo con el fin de determinar cuáles procesos se deben reorientar, ya sea por dificultades que presenten o por su inoperatividad, para así llevar a cabo planes de

mejoramiento que permitan una mejora sustancial del servicio que el plantel educativo presta, aunque no se evidencia participación estudiantil en dicho proceso.

Los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales, se plantean como elementos susceptibles a valoración, que si bien deben operar de manera simultánea dentro del acto evaluativo, cada uno cuenta con medios y fines determinados. A nivel cognitivo se plantean evaluaciones parciales, orales, escritas y exámenes; a nivel procedimental se designan trabajos escritos, grupales, trabajos en la biblioteca, proyectos recreativos, proyectos científicos, comentarios de noticias, entrevistas, exposiciones, ferias, consultas; y a nivel actitudinal se verifica que el estudiante respete turnos, argumente sus respuestas, se esfuerce por participar, tenga todos sus materiales para trabajar, sea pertinente en sus respuestas, se esfuerce por alcanzar los desempeños propuestos, sea responsable con la presentación de las actividades requeridas y maneje buenas relaciones interpersonales.

El grado once en la institución cuenta con una población de treinta y ocho hombres y setenta y dos mujeres dividida en tres grupos, pertenecientes en su gran mayoría al área urbana del municipio de La Unión.

Para el grado once, el Plan Institucional de Área (PIA) de Lengua Castellana y Literatura establece una serie de directrices desde las cuales se deben orientar los procesos educativos, apuntando a desarrollar en los estudiantes la capacidad crítica y argumentativa, con énfasis en las habilidades comunicativas en estrecha relación con la lectura de textos de múltiples tipologías.

Para alcanzar las condiciones previamente mencionadas, cabe anotar que la institución cuenta con diferentes recursos tecnológicos, que facilitan la realización de actividades

académicas y recreativas; entre estos se encuentra una sala de Video Beam, un tablero interactivo, dos salas de sistemas y muchas de las aulas están equipadas con televisores de última tecnología.

Es así como, aunque la institución parece contar con un constructo teórico, ideológico claro en miras de alcanzar condiciones óptimas de convivencia, participación y desarrollo personal, en ella se presentan dificultades importantes que deben ser atendidas y las cuales son los motivos principales que alientan este trabajo pedagógico investigativo, a saber:

El nivel académico en la institución ha sido clasificado como alto, resultado de las pruebas de cualificación nacional. Sin embargo, se evidencia un deterioro de estas condiciones, principalmente como consecuencia la apatía mostrada por los estudiantes, bajo compromiso académico y un deterioro progresivo en sus actividades académicas.

Por otro lado, en la institución se evidencia un aumento en el consumo de drogas, en especial en los grados diez y once, vinculado, entre otros factores, a la falta de alternativas lúdicas, culturales y de participación social para los estudiantes en la institución y el municipio.

Adicionalmente, se percibe un aumento y naturalización del embarazo adolescente en la institución, principalmente en el grado once, lo cual, sumado a las problemáticas previamente mencionadas, evidencia dificultades en la comunidad institucional para negociar todas las influencias que convergen en lo que podríamos llamar “ser joven hoy” y la realidad social, histórica y económica de la región en la que la institución y sus jóvenes se encuentran.



5. ANTECEDENTES

Para la realización de la contextualización bibliográfica de esta práctica pedagógica investigativa, centrada en la lectura crítica como potenciadora de actitudes reflexivas en estudiantes de último grado de escolarización, se han tenido en cuenta varias investigaciones y experiencias pedagógicas alrededor de la lectura crítica; pero más específicamente a propuestas en las que ésta es vinculada a prácticas con intenciones formativas o de transformación.

Se hace importante esta claridad debido a la, cada vez más frecuente, utilización de estrategias de lectura crítica en múltiples áreas del conocimiento, obedeciendo adicionalmente a diferentes objetivos que van desde la preparación de estudiantes para vida universitaria, la capacitación docente para profesionales de la salud, hasta el mejoramiento de habilidades diagnósticas en el área de la psicología y la psiquiatría. Sin embargo, no son estas las características objeto de nuestro interés, debido a que la lectura crítica, en la mayoría de estos casos, adquiere una condición instrumental desvinculada de aquellos que la emplean.

Pues bien, al considerarse que la lectura es la aproximación a una realidad que se muestra susceptible a ser leída y que la alfabetización es un acto político y creador (Freire, 1981, p.2), se pretende relacionar trabajos que muestren la lectura crítica como un conjunto de destrezas por un lado, y un camino para la construcción subjetiva y política por el otro, ambos elementos constituyentes del sujeto que aprende.

Así pues, obedeciendo al horizonte demarcado, se han incluido algunas publicaciones contenidas en revistas como: la *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* y la *Revista Comunicar* por encontrar en ellas publicaciones en las que se puede

identificar la intención de visibilizar actos educativos con la intención de generar transformación en aquellos que los experimentan y por su acercamiento académico riguroso a estas experiencias.

El rastreo de las mismas, se realizó obedeciendo a los criterios principales en esta práctica pedagógica investigativa: lectura crítica, ideología y transformación; presentes todos o de manera parcial.

Como resultado de esta búsqueda se pudo identificar que ya desde los años 80 se presenta una creciente preocupación acerca de los métodos de alfabetización, sus fortalezas y desventajas frente a las nuevas dinámicas de acceso a la información, las intenciones subyacentes a dichas dinámicas y los efectos que estas podrían tener y que ahora tienen en las configuraciones ideológicas de diferentes comunidades. Para nuestro contexto colombiano, estas cuestiones comienzan a ser el centro de la discusión desde principios de la década del 2000, al evidenciarse las grandes falencias presentadas por la población estudiantil en lo que respecta a habilidades de lectura, tal y como lo demuestran los estudios referenciados por Alexandra García (2008), en su texto *Removig The Veil* (Removiendo el Velo), que dan cuenta de cómo esta situación se refleja necesariamente en la manera como los estudiantes construyen conocimiento y se vinculan cultural e ideológicamente.

Sin embargo, aunque el panorama educativo colombiano alrededor de la lectura, y en particular de la lectura crítica se muestra desalentador, es necesario reconocer que los cambios históricos, tecnológicos e informáticos, entre otros, que favorecieron el surgimiento de esta situación, no han sido exclusivos a nuestro país y que de igual manera muchas otras comunidades han tenido que enfrentar retos educativos similares, atendiendo a los cambios que la sociedad, inmersa en la comúnmente llamada “era de la información”, ha impuesto a la escuela. Es por esto que para el desarrollo de esta revisión bibliográfica, se considera relevante y

enriquecedor el acercamiento a experiencias educativas relacionadas con la lectura crítica y la necesidad de abrir los espacios de formación a nuevos estudiantes críticos, sujetos comprometidos, o como lo plantean Alex Kendall y Julian Macdougall (2011), «lectores competentes».

Dichos autores en el artículo *Critical Media Literacy after the Media* (alfabetización mediática en la postmodernidad) (2012), presentan los hallazgos obtenidos a partir de tres intervenciones en un lapso de tres años con población adolescente en el Reino Unido, en la que buscan relacionar experiencias críticas sobre la lectura y el ser lector, al analizar los elementos que buscan estimular el debate en torno a la lectura en el club *Richard and Judy book club*, relaciones y experiencias como resultado del uso del videojuego *Grand Thief Auto 4* y las implicaciones en el público a partir de la observación de la serie norteamericana *The Wire*. En su trabajo resaltan la importancia de desarrollar nuevas formas de alfabetización que permitan formar, más que consumidores culturales, sujetos críticos competentes que aporten a la construcción de contenidos con significados e intenciones responsables, necesidad que ha sido nombrada por varios expertos como “alfabetización en los medios”.

[...] para lograr un proyecto universal para la alfabetización crítica, debemos reflexionar sobre la forma en que los productos culturales conectan con la configuración de los individuos, y cómo los medios desempeñan un papel específico en la creación de la identidad dentro y fuera de la Red, a través de afiliaciones y afinidades significativas dentro de los juegos del lenguaje, promoviendo y favoreciendo la conexión de unos y otros (Kendall & Mcdougall, 2012: 23).

Entre los hallazgos obtenidos por estos investigadores se cuentan, para el caso del *Richard And Yudy Book Club* una aparente dicotomía entre los «gustos refinados» y las jerarquías para la valoración del producto cultural y los nuevos sistemas mediáticos. Sin embargo, la apertura de este club de lectura a nuevos espacios como la televisión o la red, sin evidenciarse cambios



significativos en sus parámetros «conservadores» de calidad, sugiere una posibilidad de acceso participativo del público a los productos culturales sin la necesidad de mediaciones especiales.

Aunque el trabajo realizado por estos investigadores obedece al contexto británico, las problemáticas que allí se plantean son muy similares a las evidenciadas en Colombia. Necesidades como la formación alrededor de los medios digitales, planteado desde (1998) en los *Lineamientos curriculares de lengua castellana*, así como las necesidades emergentes de las nuevas dinámicas de entretenimiento y comunicación como los videojuegos y las redes sociales, son tratadas, o al menos parcialmente, aportando reflexiones e insumos valiosos para el desarrollo de esta práctica investigativa.

Como es de esperarse, los factores que convergen en la necesidad de abrir espacios para la formación de estudiantes con habilidades para la lectura crítica son múltiples y, en ocasiones dispares. Asuntos como las relaciones de poder, las configuraciones de género y la participación cultural activa, solo por mencionar algunos, pasan a conformar el panorama de trabajo de muchos investigadores que ven en la lectura el vehículo ideológico más efectivo. Lo anterior se presenta luego de identificar la lectura como un acto que va más allá de la aproximación al código escrito; un acto que incluye además contenido audiovisual, hipertextual, e incluso de carácter vivencial, en donde los múltiples medios como la televisión, la radio, la prensa, el internet e incluso la experiencia diaria se convierten en textos.

Ya en el contexto colombiano, la maestra en artes de la enseñanza y el aprendizaje en lenguaje, Alexandra García (2008), en su trabajo de investigación desarrollado con estudiantes del programa en relaciones internacionales de la Universidad del Norte (Barranquilla Colombia) titulado *Removing The Veil: Developing critical reading skills through Systemic Funtional*

Linguistic, muestra la importancia de la implementación de teoría lingüística a los procesos de formación en lectura crítica; aspecto particularmente interesante, en vista de la frecuente disyuntiva que se presenta entre los aspectos sistémicos de la lengua y su componente semántico–discursivo en los trabajos realizados alrededor de la lectura crítica, presentándose el aspecto discursivo como el marco común para su abordaje.

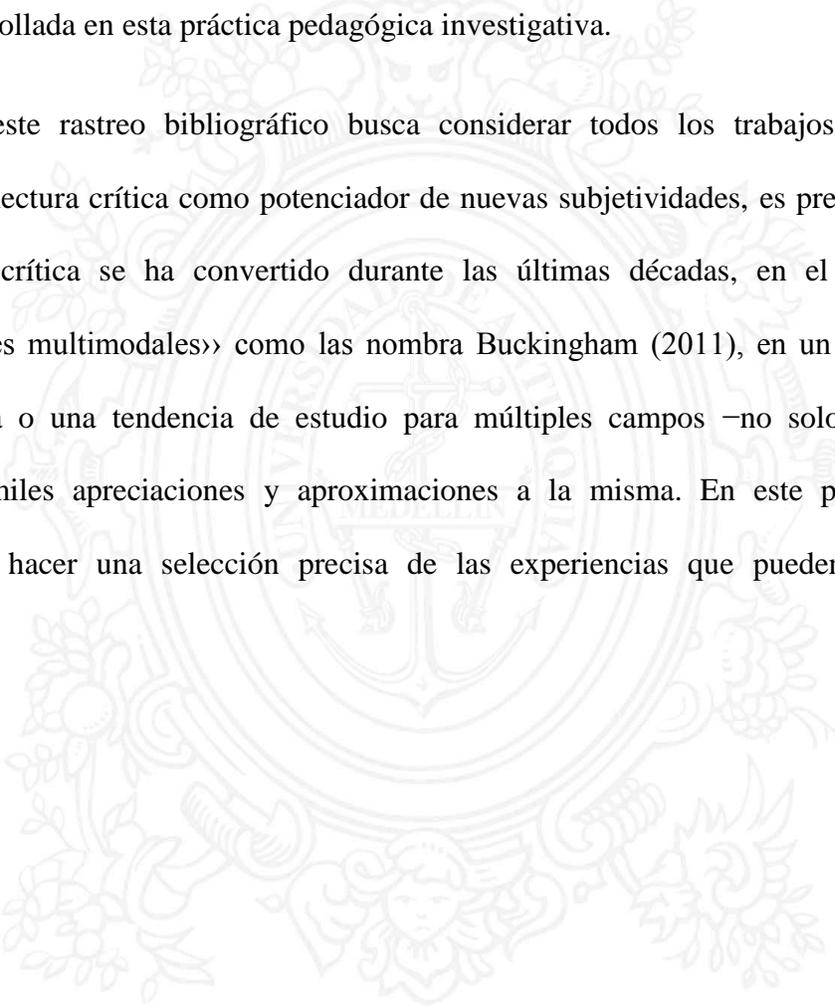
Adicionalmente, y contrario a lo que se podría pensar, esta investigadora incluye en su trabajo un componente ideológico y político importante, en el cual, asuntos polémicos como el aborto, la caza de animales salvajes o la eutanasia son el detonante de reflexiones éticas, morales y políticas, que además de favorecer las habilidades de lectura y análisis de textos, permite en los estudiantes la construcción de posiciones críticas sobre el mundo que habitan. Es este componente del trabajo realizado por esta investigadora el que ofrece mayor semejanza y enriquecimiento a esta práctica pedagógica investigativa.

Su trabajo fue adelantado en el espacio de un curso llamado Tecnología, Ambiente y Progreso; el cual se dicta en lengua inglesa y tiene como “principal objetivo el desarrollo de habilidades en lectura crítica que permitirá a los estudiantes no solo detectar preferencias en textos, sino también identificar los mecanismos por los cuales los autores resaltan, ocultan, o manipulan la información” (García, 2008: 32). Traducción personal realizada de: “*main objective is to develop critical reading skills that will allow students not only to detect bias in texts, but also to identify the mechanisms by which authors highlight, conceal, or manipulate information*”.

Para su desarrollo se emplearon conjuntos de textos que permitían ver opiniones encontradas acerca de los tópicos ya mencionados. Esta estrategia impide en los estudiantes

asumir posiciones parcializadas y permite reconocer diferentes posibilidades y miradas frente a una misma realidad, asunto que debe ser resaltado ya que coincide en intencionalidad con la propuesta desarrollada en esta práctica pedagógica investigativa.

Si bien, este rastreo bibliográfico busca considerar todos los trabajos investigativos alrededor de la lectura crítica como potenciador de nuevas subjetividades, es preciso considerar que la lectura crítica se ha convertido durante las últimas décadas, en el marco de las «alfabetizaciones multimodales» como las nombra Buckingham (2011), en un requerimiento, una herramienta o una tendencia de estudio para múltiples campos –no solo académicos–, generando disimiles apreciaciones y aproximaciones a la misma. En este punto radica la importancia de hacer una selección precisa de las experiencias que pueden y deben ser relacionadas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



6. MARCO TEÓRICO

A continuación presentaré aquellas categorías y conceptos que sirvieron de base epistemológica de la presente práctica pedagógica investigativa. De ellos se desprenden las propuestas teóricas que gestaron y orientaron la puesta en escena de este hecho pedagógico, al igual que de su diálogo se alimentaron tanto las propuestas metodológicas como pedagógicas y didácticas en él contenidas.

6.1.Referentes legales

Esta práctica pedagógica investigativa al ser pensada para su desarrollo en una institución educativa pública oficial y por encontrarse en los márgenes de un proceso de formación docente posee unos compromisos éticos y legales que regulan sus intenciones, enfoques y metodologías. En respuesta a estos compromisos se reconoce la importancia de señalar algunos de los elementos, que desde el marco de la legalidad, ayudaron a la concepción y desarrollo de la misma.

Para comenzar, cabe señalar que el sistema educativo colombiano se encuentra determinado por un conjunto de leyes que estipulan los deberes y derechos que tienen los colombianos en términos de educación. Igualmente, definen la manera en que debe desarrollarse dicho proceso, ya sea pues, en instituciones como la familia, la escuela o la comunidad en general, por ser estas consideradas dentro de la *Ley General de Educación 115 de 1994*, como las principales responsables de la educación en el país.

De igual modo, en el Artículo 67 de la *Constitución Política de Colombia*, se define a la educación como un derecho fundamental, del cual depende la posibilidad de que el colombiano

acceda al conocimiento, a la ciencia, se forme en el respeto de los derechos humanos y los demás bienes de la cultura.

Para alcanzar tales propósitos surgen en el país una serie de decretos que orientan el cumplimiento de dichas leyes. Entre estos se encuentra el Decreto 230 de 2002, “por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional” (01), y en el cual se dan las orientaciones para la elaboración del currículo. Adicionalmente, resalta que las instituciones:

[...] gozan de autonomía para organizar las áreas obligatorias y fundamentales definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional.(01)

No obstante, dentro del mencionado proceso, deberán ser tenidas en cuenta las normas técnicas que proponen documentos como los *Estándares y Lineamientos Curriculares* para las áreas obligatorias, entre las que se encuentra el área de Lengua Castellana, y que sirvieron de fundamento conceptual inicial para la presente práctica pedagógica investigativa, brindando además orientaciones metodológicas y pedagógicas como las siguientes, solo por mencionar algunas:

El lenguaje permite organizar y darle forma simbólica a las percepciones y conceptualizaciones que ha adelantado el individuo, pues a través del lenguaje –y gracias a la memoria– puede construir y guardar una impronta conceptual de la realidad, organizada y coherente, que constituye el universo del significado y del conocimiento que tiene de la realidad. (*Estándares básicos de competencia en lenguaje 22*)

Es apremiante que los estudiantes, desde una perspectiva ética de la comunicación, desarrollen su capacidad de emplear el lenguaje para construir nuevos acuerdos, a partir de dar a todos los involucrados en la actividad comunicativa la posibilidad de expresar sus opiniones, sus posturas, sus argumentos. (*Estándares básicos de competencia en lenguaje 23*)

Es importante anotar que las ideas aquí expuestas no invalidan ninguna propuesta curricular existente en los Proyectos Educativos Institucionales, ya que esta decisión le compete a cada uno de dichos Proyectos. Lo que interesa es que este documento se inscriba como objeto de discusión en los procesos de formación docente y como interlocutor en el desarrollo curricular de las instituciones (*Lineamientos curriculares Lengua Castellana 4*)

En el espacio aula, los sujetos intercambian saberes, experiencias, formas de comprender y explicar el mundo. En este sentido, el currículo debe constituirse en un facilitador de estos intercambios y debe tener un carácter flexible, en el sentido de permitir la presencia de los intereses y saberes de los estudiantes como componentes del mismo, a la vez que debe contar con flexibilidad en cuanto a los tiempos y los ritmos de su desarrollo. (*Lineamientos curriculares Lengua Castellana 18*)

Así pues, la Institución Educativa Félix María Restrepo Londoño, en virtud de la autonomía que le ofrece el Artículo 77 de la *Ley General de Educación 115 de 1994* para la organización de los diferentes planes de área, establece en su PEI aquellos contenidos y parámetros que se deben incluir en los procesos de enseñanza de Lengua Castellana para el grado once. En estos se plantea la necesidad de emprender procesos formativos mediante los cuales el estudiante mejore y desarrolle sus habilidades comunicativas, como leer, comprender, escuchar y hablar, al igual que aquellas asociadas a la dimensión ética y política de la comunicación como son el respeto, el reconocimiento de la diferencia y la reconstrucción histórico-cultural de la comunidad a la que los estudiantes pertenecen. Cabe señalar que dichas necesidades se proponen en consonancia con lo expuesto en el Artículo 21, literal c, de la *Ley General de Educación 115 de 1994*.

De igual modo, el plan de área de Lengua Castellana para el grado once, cumple con los parámetros que se estipulan en los *Estándares Básicos de Educación en Lenguaje*, a propósito de cinco factores de organización de los referentes conceptuales. Estos son: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y ética de la comunicación.

En este punto, es importante señalar que los diferentes planes de área de la I.E Félix María Restrepo para los grados noveno a once, se encuentran inscritos dentro de un texto macro denominado Malla Curricular, en el cual aparecen las diferentes subdivisiones para cada área a través de unidades, temas y subtemas que se espera desarrollar.

6.2.Referentes específicos

Los referentes que serán mencionados a continuación corresponden a los componentes teóricos fundamentales que sustentan esta práctica pedagógica investigativa y que determinan su puesta en escena en el hecho educativo que la convoca.

6.2.1. Lectura crítica:

En el marco de la realización de esta práctica pedagógica investigativa y atendiendo a sus objetivos tanto académicos como aquellos que apuntan a generar procesos de transformación subjetiva en los estudiantes, la lectura crítica será concebida desde dos dimensiones básicas: la primera como un ejercicio intencionado en el que son consideradas y puestas en escena un conjunto de estrategias y técnicas que ayuden a descubrir los sentidos parciales, enmascarados, contradictorios, intencionados o ausentes, en un texto¹ y, la segunda es aquella capacidad del individuo en relación a la lectura en la que se conjugan los aspectos social y subjetivo inherentes a todo acto ilocutivo² con implicaciones y afectaciones en aquel que lee. Al respecto Serrano de Moreno³ (2007) plantea que: “[...] la lectura crítica, en cambio, consiste en la capacidad del

¹ Véase Barthes, Roland. *¿Por dónde empezar? De la obra al texto.*

² Se entiende acto ilocucionario como aquella intención o función subyacente a todo acto de habla, véase *Como hacer cosas con palabras* de John Langshaw Austin.

³ Dra. Stella Serrano de Moreno es profesora e investigadora de La Universidad de los Andes Mérida Venezuela y miembro del Grupo de Investigación en Didáctica de la Lectura y la Escritura (GINDILE)

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” (59).

En lo que se refiere a la faceta social de lectura crítica es importante señalar que la lectura crítica es comúnmente asumida como: “[...] una dimensión de la alfabetización crítica” (Cassany, 2004; Fainholc, 2005; Luke, 1997). Por lo cual, no es posible concebir la enseñanza y la práctica de la lectura crítica por fuera de una intención, formativa, política y emancipadora.

En este orden de ideas, la lectura crítica se muestra como un acto cultural en el cual el sujeto recibe, recrea y crea sentidos con implicaciones estéticas, políticas y afectivas que determinan la forma como este se comprende, a su vez de cómo se relaciona con su realidad. Al respecto Serrano de Moreno (2007) plantea que:

En este sentido, la alfabetización crítica puede concebirse como la práctica que permite a la persona comprender la realidad en la que está inmersa y proceder en ella con idoneidad haciendo uso del lenguaje en sus diversas manifestaciones (oral, escrito, pictórico, gestual, matemático, computacional y de multimedia). Esto significa posibilitar al individuo para que pueda leer el mundo y hallar un lugar en él, desentrañar el poder del discurso y el poder del conocimiento (p. 59).

A manera de complemento se hace pertinente mencionar las palabras de Pierre Bourdieu⁴ (1930-2002) en las que afirma que: “la lectura obedece a las mismas leyes que las demás prácticas culturales, con la diferencia de que ella es enseñada por el sistema escolar más directamente que cualquier otro tipo de prácticas culturales” (2003: 166).

⁴ Pierre Bourdieu fue uno de los más importantes sociólogos franceses del siglo XX.

De esta manera, se hace manifiesta una estrecha relación entre la lectura como resultado de procesos de alfabetización, y en la misma línea, una relación entre las prácticas de alfabetización y la escuela, ubicando esta última como el escenario principal en el que la lectura adquiere con mayor fuerza implicaciones sociales y subjetivas. Frente a estas condiciones Serrano de Moreno (2007) citando a Luke y Freebody (1999) plantea que:

En la escuela, lugar prominente de formación, las prácticas de alfabetización proporcionan el significado textual por medio del cual los valores dominantes y las identidades son normalizados y, a la vez, cuestionados. De ahí la importancia de la alfabetización crítica en la formación de la ciudadanía (59).

Ya en lo concerniente a las condiciones técnicas de la lectura crítica, resulta importante señalar que esta requiere como condición fundamental que el sujeto que lee cuente con habilidades de lectura que le permitan acceder de forma precisa a los sentidos literales o superficiales de aquello que lee. Este servirá de punto de partida para la realización de asociaciones, tanto internas como con otros textos, de inferencias, interpretaciones, cuestionamientos, entre otros. Al respecto Serrano de Moreno (2007) plantea que:

La lectura crítica es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda (Smith, 1994; Cassany, 2004; 2006). Supone entonces no aceptar a priori las ideas y razonamientos del autor, sin antes discutirlos reflexivamente, prestar atención cuidadosa a las diversas connotaciones de las palabras o de los enunciados, discrepar de cualquier afirmación, principio o teoría, combatir y cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias; identificar puntos de vista, intenciones, distinguir posiciones y contrastarlos con otras alternativas” (61).

De igual manera la autora propone una clasificación de las competencias asociadas a la lectura crítica en: cognitivas, lingüísticas y discursivas, pragmáticas y culturales y, por último, valorativas y afectivas de las que retomaré algunas como:

Cognitivas:

- Identificar el tema, reconocer el contenido del discurso, de acuerdo con la información disponible y los esquemas activados en la memoria.
- Realizar interpretaciones al identificar opiniones, punto de vista e ideología; detectar ironías, doble sentido, ambigüedad; formular inferencias, construir representaciones y valorarlas.
- Activar concepciones, recuerdos, experiencias enmarcadas dentro de su experiencia social y cultural.
- Identificar los diferentes puntos de vista y las intenciones del autor, así como los valores e intereses que mueven a éste a construir su discurso, para tomar conciencia del entramado de conflictos y propósitos.
- Evaluar la solidez y validez de los argumentos o datos: Detectar incoherencias o contradicciones.

Lingüísticas y discursivas:

- Poseer conocimientos sobre las características gramaticales, discursivas y socioculturales del texto: ámbito temático, tipo de texto, registro, estructura, funciones.
- Reconocer la forma de organización de los contenidos, según se trate de un chat, correo electrónico, informe de investigación, ensayo, artículo informativo, entre otros.

Pragmáticas y culturales:

- Comprender que las funciones sociales y culturales que tiene el discurso inciden en la manera en que los textos son estructurados, en su tono, en el grado de formalidad y en la secuencia de sus componentes.
- Examinar y problematizar la información textual y la visión que promueven. Reflexionar sobre quienes se benefician de esos planteamientos y puntos de vista y quienes se perjudican con ellos.
- Identificar los referentes del autor, su nivel cultural e ideología; el lugar, momento y circunstancias de producción del discurso, las influencias culturales y sociales del autor sobre el discurso.

Valorativas y afectivas:

- Apreciar el valor del mensaje, de las ideas en las interacciones humanas, para disminuir conflictos e incrementar ganancias.
- Mostrar atención respetuosa de lo diverso, de interés por el otro, de tolerancia o respeto por los argumentos esgrimidos, aun cuando no los comparte.

6.2.2. Ideología

Concebir al estudiante, al joven o, en pocas palabras, al ser humano por fuera de las condiciones sociales que lo definen y transforman es concebir al «sujeto»⁵ como ente atómico, aislado, invariable por fuera de su dinámica interior, completamente diferente o ingenuamente indiferenciado de los otros seres humanos, condiciones, que por demás no requieren mayor argumentación para su derrumbe. De ahí que la ideología se presente, entre las muchas influencias que coexisten en el devenir personal e histórico del sujeto, como una fuerza poderosa capaz de determinar en gran medida las actitudes, tendencias, percepciones e incluso emociones que el mismo experimenta.

Al respecto Althusser (1918-1990) citado por Giroux (2001) nos plantea que: “[...] la ideología representa la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia” (183). Lo cual nos sugiere en la ideología la condición de mediadora entre el ser humano biológico, el universo sígnico mediado por el lenguaje y su realidad. Condición esta que se nos muestra, a su vez, doblemente importante al implicar que: por un lado, la ideología opera tanto como lente que permite la comprensión, diálogo e inserción a las complejas dinámicas

⁵ Me permito tomar dicho término de la disciplina psicoanalítica por encontrar en su significación más básica las caracterizaciones sobre el ser social que mejor se acomodan a la configuración teórica acá expuesta.

sociales, como representante genérico de la experiencia vital que los sujetos inmersos en la misma atraviesan; y por el otro, nos sugiere que un intento de lectura de la realidad en la que devienen los sujetos observados, bien sea esta comprensiva, crítica o contemplativa no estará completa o al menos no intentará estarlo, sin atender primeramente a la forma como estos leen, interpretan y se relacionan con dicha realidad, en otras palabras, sin abordar su ideología.

Frente a lo anterior Giroux (2001) citando a Aronowitz (1981) plantea que:

Por un lado, la ideología puede ser vista como un conjunto de representaciones producidas e inscritas en la conciencia y en la conducta humanas, en el discurso y en las experiencias vividas. Por el otro, la ideología afecta y es concretizada en varios "textos", prácticas materiales y formas materiales. En consecuencia, el carácter de la ideología es mental, pero su efectividad es tanto psicológica como conductual; sus efectos no están sólo enraizados en la acción humana sino también inscritos en la cultura material (183).

Por otro lado, la ideología no es asumida entonces como un constructo discursivo paradigmático, dominante y dictatorial, sino como la construcción mental, a su vez que manifestación real de una compleja red de discursos, rituales, creencias, expectativas y experiencias, entre muchos otros aspectos, que pasan a hacer parte, de forma generalizada, de la experiencia vital de los sujetos que conforman una comunidad, y que son por demás, susceptibles de ser leídos, influenciados y transformados.

Pero, para lograr dicha lectura y posterior transformación (de ser necesaria) se requiere asumir una posición crítica frente a estos elementos que componen la ideología; para luego, a través de confrontaciones y cuestionamientos de orden racional y afectivo, permitir al sujeto tomar una posición ética, en otras palabras, emanciparse para así auto-determinarse.

Sobre esto Giroux (2001) plantea que: “Esta forma de ideología crítica indica la necesidad de penetrar más allá del discurso y de la conciencia de los actores humanos, hasta las

condiciones y bases de sus experiencias cotidianas” (185), sugiriendo además que: “Lo que parece “natural” debe ser desmitificado y revelado como una producción histórica, tanto en términos de los reclamos no realizados como en los mensajes distorsionados de su contenido, y los elementos que estructuran su forma” (190).

6.2.3. Análisis crítico del discurso

Para el desarrollo de la presente práctica pedagógica investigativa se tuvo en cuenta como uno de sus pilares teóricos los aportes hechos por los investigadores y analistas críticos del discurso Teun A. van Dijk y Patrick Charaudeau por considerar que sus trabajos se enmarcan en las apuestas éticas, teóricas y políticas que movilizaron el presente trabajo. Adicionalmente, sus aportaciones sirvieron de soporte para la selección y abordaje de las temáticas seleccionadas a lo largo de este proceso práctico investigativo.

Partiendo de las consideraciones anteriores se hace importante presentar sintéticamente la relevancia, incidencia y principales aportaciones encontradas en el análisis crítico del discurso (ACD) como disciplina y particularmente en los autores previamente mencionados. Para tal efecto, este apartado atendió a los siguientes interrogantes: ¿Qué es el análisis crítico del discurso?, ¿cuáles son sus principales objetivos y principios básicos?, ¿Cuáles son su relevancia y principales aportaciones para el cumplimiento de las metas propuestas para esta práctica pedagógica investigativa?

El análisis crítico del discurso es pues, según Teun A. van Dijk (1943)

“[...] un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político (1999: 23).

Este tiene sus orígenes en la teoría crítica de la escuela de Frankfurt desde antes de la segunda guerra mundial (Rasmussen, 1996 en van Dijk, 1999), llegando luego a convertirse en una rama de la lingüística aplicada. Proceso en el cual ha contado con los aportes multidisciplinares de importantes teóricos e investigadores como Zellig Harris (lingüística), Erving Goffman (sociología), Walter Kintsch (psicología), entre otros. Sin embargo actualmente es reconocido como uno de sus principales exponentes –si no el más importante– al lingüista, investigador y profesor de la universidad de Pompeu Fabra de Barcelona Teun van Dijk.

Si bien, el objetivo principal del ACD es el de evidenciar y combatir las estructuras de dominio presentes en el discurso para los niveles micro y macro⁶ de representación del mismo, van Dijk (1999) expone adicionalmente que el ACD:

Además de proveer bases para aplicaciones en varias direcciones de investigación, tiende singularmente a contribuir a nuestro entendimiento de las relaciones entre el discurso y la sociedad, en general, y de la reproducción del poder social y la desigualdad —así como de la resistencia contra ella— (1999: 25)

Por otro lado, atendiendo a la multidisciplinariedad y posibles aproximaciones teóricas presentes en el ACD, este puede contar con una amplia variedad de principios tanto teóricos como metodológicos, así como sus objetivos. Sin embargo, para la presente práctica pedagógica investigativa se han tomado como principios teóricos aquellos aportados por van Dijk (1999), que son:

1. El ACD trata de problemas sociales.
2. Las relaciones de poder son discursivas.
3. El discurso constituye la sociedad y la cultura.
4. El discurso hace un trabajo ideológico.

⁶ Micro es el nivel de representación del discurso por personas particulares, y macro es la forma como el discurso es soportado por sistemas institucionales. (véase *El análisis crítico del discurso*, Teun van Dijk 1999)

5. El discurso es histórico.
6. El enlace entre el texto y la sociedad es mediato.
7. El análisis del discurso es interpretativo y explicativo.
8. El discurso es una forma de acción social. (199: 25)

Adicional al reconocimiento de estos principios básicos del ACD, es posible identificar otras afinidades del mismo con los intenciones expuestas para el desarrollo del presente trabajo, como es el reconocimiento del vínculo existente entre las propuestas teóricas que son llevadas a escenarios como el escolar y sus implicaciones éticas, políticas y personales en aquellos que intervienen en dicho intercambio discursivo. Al respecto van Dijk plantea que “En lugar de denegar o de ignorar las relaciones entre el trabajo académico y la sociedad, los analistas críticos proponen que tales relaciones sean estudiadas y tomadas en consideración, y que las prácticas académicas se basen en dichas observaciones” (23).

Así mismo, las condiciones afectivas del sujeto que aprende y su contactos con los múltiples discursos que habitan en la escuela son tomados en consideración por el ACD cuando se reconoce que el discurso no es únicamente una construcción racional, sino también una puesta en escena de intenciones, antecedentes históricos -afectivos, que pueden estar presentes de forma implícita o incluso enmascarada. Al respecto, Charaudeau (2011) plantea que:

[...] es admitido que las emociones tienen una —base cognitiva—. La racionalidad misma ha sido objeto de una redefinición en la filosofía contemporánea, que ya no la opone de manera radical a los instintos y a la pasión, como en una concepción cartesiana (100).

Igualmente este autor reconoce el vínculo existente entre la ideología como lente medidor entre la realidad y el sujeto y su incidencia directa en la forma como este experimenta y asume tanto sus propias emociones como aquellas que alcanza a identificar en otros.

[...] las emociones pertenecen a un —estado mental intencionall de tipo racional, dado que apuntan hacia un objeto que es figurado por un sujeto que tiene una visión del mundo, que juzga ese mundo por medio de valores que constituyen un consenso social constituyen saberes de creencia en imaginarios sociodiscursivos que sirven como soporte disparador de un cierto estado cualitativo del sujeto y de una reacción comportamental (2011: 106).

No se quiere pues insinuar con lo anterior que los discursos obedecen necesariamente a objetivos de carácter emocional. Pero lo que sí es posible señalar es la potencialidad que estos poseen para generar efectos emocionales en aquellos que están inmersos o en contacto con los mismos. Frente a esto Charaudeau señala que:

[...] la orientación argumentativa (aquí diríamos emocional) de una palabra puede cambiar, incluso invertirse, en función de su contexto y de su situación de empleo. Lo que se puede decir es que esas palabras y esas imágenes son, por lo menos, —buenas candidatas— para desencadenar emociones (2011: 107).

Continuando con la relación que se presenta entre el discurso y las emociones, Charaudeau sugiere cuatro principios que determinan dicha relación, a saber:

- Principio de alteridad: No hay Yo sin Tu, y lo mismo recíprocamente (Benveniste)
- Principio de influencia: El sujeto que habla busca hacer a este otro entrar en su universo de discurso.
- Principio de regulación: hay que regular el encuentro *a priori* agonal entre los dos miembros del intercambio, cada uno de los cuales tiene su propio proyecto de influencia.
- Principio de pertinencia: los dos miembros del acto del lenguaje recurren a entornos discursivos supuestamente compartidos (Sperber y Wilson).

Por último, diremos pues que el ACD permite —para los fines del presente trabajo— identificar las formas como el discurso se presenta y la relación que los sujetos usualmente establecen con el mismo, así como sus implicaciones en la forma como dichos sujetos asumen posiciones y actitudes frente a la realidad, ésta a su vez mediada por el discurso. Asimismo, van Dijk afirma que en tanto la ideología es regularmente adquirida a través del discurso, los sujetos



presentan una fuerte tendencia a aceptar las creencias, conocimientos y opiniones transferidas por el discurso autorizado (30). Al igual que aquellos que ostentan reconocimiento social como científicos y políticos, así como los diferentes medios de comunicación, son considerados poseedores de ciertos niveles de verdad (Nesler et al 1993), convirtiéndose estos a su vez en instrumentos o facilitadores de dinámicas de control.

A manera de complemento, y sin ser éste un representante directo del ACD quisiera cerrar con las palabras del profesor Paulo Freire (1921 – 1997) al referirse a lo que él llama “Sombras ideológicas”: “La ideología dominante no solo opaca la realidad sino que también nos vuelve miopes para no ver claramente la realidad. Su poder es domesticador y nos deja ambiguos e indecisos cuando somos tocados y deformados por él” (1993: 12).

6.3.Referentes pedagógicos

Partiendo de la necesidad de delimitar los direccionamientos pedagógicos que permitieron concebir, a su vez que poner en escena esta propuesta tanto práctica como investigativa, se proponen entonces dos concepciones que se consideran constituyentes del hecho educativo. Estas son: la concepción del sujeto que enseña, en tanto se reconoce el hecho educativo como un acto social, político, ético y dialógico, al que el docente se reconoce vinculado; y la concepción del sujeto que aprende al entenderse este como el eslabón primordial de la cadena cultural y el fin último y razón de ser de cualquier hecho educativo.

En consecuencia, fueron tomados los aportes teóricos ofrecidos por la pedagogía crítica, más específicamente, algunas consideraciones hechas por Henry Giroux, y Paulo Freire respecto al hecho educativo.



6.3.1. Sujeto que enseña

Referirse al docente como “el sujeto que enseña” no se reduce a una figura retórica que busca conmover o generar simpatía, es una forma de dimensionar las condiciones en las cuales un sujeto se constituye, a su vez que se reconoce político, ético, profesional y afectivo con unas responsabilidades y condiciones particulares que lo vincula al hecho cultural de educar.

Son justamente estas condiciones las que el profesor Paulo Freire plantea en su texto *Cartas a quien pretende enseñar* (1993) cuando dice “tía no, profesora sí” intentando con ello establecer esa gran diferencia que existe entre una persona natural quien atendiendo a sus vínculos emocionales se siente llamado a compartir su conocimiento con otro, y el profesional que se reconoce política, emocional, ética y científicamente comprometido con un hecho cultural con una dimensión histórica impostergable. En otras palabras, el sujeto que enseña es tanto tío, hermano, hermana, esposa o novio con las implicaciones sociales, afectivas y éticas que estos vínculos puedan conllevar, como es un profesor o profesora responsable de potenciar y acompañar la constitución de un sujeto históricamente consciente, políticamente comprometido y cívicamente responsable.

En consecuencia, el profesor Freire plantea que entre las responsabilidades de quien enseña está la de ayudar “a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y críticos. Algo de lo que mucho precisamos y que es indispensable para el desarrollo de nuestra democracia” (97).

De ahí que la formación de un docente no obedece únicamente al reconocimiento vocacional o el inicial ánimo de educar. Esta “Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica” (8); y que

además, “[...] es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero rechaza la estrechez científicista, que exige la capacidad de luchar por la libertad sin la cual la propia tarea perece” (9).

Por esto, el sujeto que enseña no es alguien que aprende a hacer, es alguien que se transforma para así poder Ser, para que desde la consciencia que este adquiere de sí mismo, pueda atreverse a enseñar, orientar y acompañar a otros en tan difícil pero a su vez liberador proceso. Al respecto el profesor Freire afirma que:

Es preciso atreverse para decir científicamente, y no bla-blablantemente, que estudiamos, aprendemos enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica, jamás con solo esta última (Freire, 1994: 8).

Por otro lado, y atendiendo a los objetivos principales de esta práctica pedagógica investigativa, es preciso resaltar una de las condiciones que propone el profesor Freire como elemento fundamental para que “el sujeto que enseña” expuesto previa y someramente, pueda tomar lugar en la escuela. Se refiere entonces a la comunicación entre el docente y el educando, la cual debe partir primordialmente de condiciones de respeto, reconocimiento y democracia. Al respecto el profesor señala que:

Si la opción de la educadora es la democracia y la distancia entre su discurso y su práctica viene siendo cada vez menor, en su vida escolar cotidiana, que siempre somete a su análisis crítico, vive la difícil pero siempre placentera experiencia de hablarle a los educandos y de hablar con los educandos. [...] Ella sabe que no sólo el diálogo sobre los contenidos a enseñar sino el diálogo sobre la vida misma, si es verdadero, no sólo es válido desde el punto de vista de enseñar, sino que también es creador de un ambiente abierto y libre dentro del seno de su clase (1994: 97).



6.3.2. Sujeto que aprende

Intentar caracterizar o delimitar al sujeto que aprende es simultáneamente ingenuo y contradictorio. Ingenuo, ya que sería esta una pretensión idealista enmarcada en las expectativas emergentes de un sujeto cruzado por discursos histórica y objetivamente parcializados, y contradictorio, en tanto serviría automáticamente de prescripción rectora, por ende, autoritaria y deshumanizante.

Es por esto que, atendiendo a la intención fundante de esta práctica investigativa y a la luz de las palabras del profesor Paulo Freire, se procederá a nombrar aquellas condiciones se espera no se pretendan en el sujeto que aprende.

En consecuencia, el sujeto que aprende no debe ser concebido como un recipiente vacío, que debe ser llenado. El estudiante no es ignorante, éste sabe y su saber determina aquello que se presenta en el aula y demás espacios relacionados al hecho educativo, por lo tanto, su saber deberá ser tenido en cuenta y puesto en escena para así poder dialogar con él. Al respecto el profesor Freire afirma que:

La razón de ser de la educación libertadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos (1975: 52)

Así mismo, el sujeto que aprende no es objeto ni sujeto pasivo, es un agente de transformación y de esta premisa deberán emerger, tanto en la institución como en el docente, las expectativas sobre el mismo. No es el estudiante pues, la continuidad de las circunstancias, sino por el contrario, una fuerza poderosa de movilización y cambio, que apunta al futuro. Situación esta que compromete al aquel que educa a hacerse consciente, sino responsable de su



preparación, presencia y accionar en el hecho educativo. De lo contrario: “Cuanto más se le imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderá a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos” (Freire 1975: 53). De ahí que la palabra dispuesta para aquel sujeto que aprende no debe ser categórica, final o iluminadora. Debe ser una palabra transformadora y transformable, vinculante y en construcción conjunta. Deberá ser “la palabra devenida dialogo” (González, 2006).

Finalmente, diremos que el sujeto que aprende es imposible de delimitar en los ideales de la cultura o el discurso hegemónico de turno, ya que este debe ser concebido como un fuerza dispuesta justamente para la evolución de los mismo.

6.4.Referentes didácticos

En concordancia con uno de los principios orientadores de esta práctica pedagógica como es la vinculación intencionada de la teoría a la práctica educativa (praxis), se hace necesario mencionar los marcos teórico-prácticos de los que se alimentan las puesta en escena o tareas dispuestas para la generación de transformaciones en los niveles previamente mencionados, a saber: académico, actitudinal y desarrollo del pensamiento crítico.

En consecuencia se procederá a compartir de manera sintética algunos de los fundamentos teóricos que orientaron la selección y ejecución de las estrategias llevadas al aula.

6.4.1. Secuencia didáctica

Para el desarrollo y consecución de los objetivos propuestos en esta práctica pedagógica investigativa se eligió la secuencia didáctica como la estrategia que de mejor manera permite la vinculación de conocimientos y temáticas, actividades de desarrollo, evaluación y

retroalimentación, con la propuesta metodológica investigativa y la asignación de tiempos para los procesos encaminados a la generación de transformación en los niveles académicos, actitudinales y subjetivos a las que este trabajo apuntó.

Cabe señalar entonces, que para este trabajo —y en consideración de otras posibles aproximaciones teóricas que esta pueda tener — se entenderá secuencia didáctica como: “[...] un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos (Zaballa, Vidiella, 1995); organizada en tres bloques o momentos a saber: apertura desarrollo y cierre.

El momento de apertura es aquel dispuesto para el reconocimiento de preconcepciones y saberes previos de los estudiantes al igual que:

[...] se exponen situaciones de la vida cotidiana que les permiten a los estudiantes, identificar aquellos elementos que conoce, establecer relaciones entre estos y otras áreas del conocimiento a fin de modificar, reestructurar o re significar aquellos conceptos o ideas que forman parte de su bagaje cultural.

El momento de desarrollo es aquel en el que se abordan nuevas temáticas o contenidos científico-técnicos, adquiriendo estos [...] un nuevo sentido al conceptualizarse como problemáticos, es decir, que se permitan los cuestionamientos como verdades inamovibles o interpretaciones univocas y sesgadas, orientadas hacia un proceso de *construcción* y *reconstrucción* del conocimiento de los alumnos (Camps 2012: 26)

Y por último, un momento de cierre en que se presentan los diálogos encaminados a evidenciar conclusiones y comentarios a propósito del proceso llevado previamente, las devoluciones a las actividades evaluativas y “recapitular y relacionar los contenidos trabajados a lo largo de la secuencia para que educandos y educandas puedan ser concientes de su proceso de aprendizaje, *orientarse* y *reorientarse* sobre cómo enfocar nuevas secuencias formativas” (p.31).



6.4.2. Conversatorio

Otra de las propuestas didáctica, —si no tal vez la principal— fue el conversatorio, al encontrar en esta práctica discursiva el campo más fértil para el desarrollo del pensamiento crítico, la interiorización y afianzamiento de dinámicas de socialización y conciliación y la más enriquecedora forma de construir conocimiento (opinión personal) al presentarse en ella el aprendizaje colaborativo, la regulación entre pares, el reconocimiento del otro y lo otro, entre muchas otras ventajas.

Aquí el énfasis se encuentra en el valor social de la conversación, en la manera en que se asume al otro como un interlocutor válido desde el cual el estudiante puede configurar y transformar su universo de sentidos, bien sea a través del debate, la construcción grupal de ideas, o la interacción misma desde su nivel afectivo. Esto último, en tanto el conversatorio se convierte en el escenario mediante el cual los estudiantes logran hacer partícipes a sus compañeros de sus experiencias, sus apreciaciones frente a la realidad, de las lecturas que realizan, y sus apuestas de cambio. Este se convierte en un ejercicio fundamental para la construcción del conocimiento pues tal y como lo dijese Michel de Montaigne “quien me contraria despierta mi atención, no mi cólera; quien me contradice me instruye”. De ahí que problematizar mediante el diálogo sea uno de los puntos fuertes de esta estrategia didáctica. Al respecto Imídeo Nérici, en su texto *Hacia una didáctica general dinámica* (1985), plantea que mediante el conversatorio:

[...] puede el estudiante ser llevado a reflexionar sobre los temas que se están tratando y también, sobre sus propios conceptos, de suerte que sea él mismo quien evalúe la veracidad de los mismos o elabore nuevas proposiciones. Pero, la mayor virtud del diálogo consiste en hacer que el alumno sea capaz de pensar. Puede decirse, además, que el gran objetivo del diálogo es el orientar al estudiante para que reflexione, piense y se convenza de que puede investigar valiéndose del razonamiento (421).

6.4.3. Escritura de opinión y crítica

La escritura, para esta práctica pedagógica investigativa, opera como medio para el registro y revisión de las construcciones hechas por los estudiantes, las cuales, a menudo escapan a las posibilidades que ofrece la conversación, el registro llevado por el investigador y la memoria del mismo. Esta a su vez, permite a los estudiantes ejercicios de meta-cognición y meta-escritura, al mismo tiempo que favorecen el desarrollo y mejoramiento de habilidades asociadas a una forma de comunicación tan valiosa como es la escritura. Esta se convierte pues, en una forma pública, pero también íntima de reconstruir la ideología, de contrastar sus matices y reconfigurar sus sombras en la visión que tiene los estudiantes de su propia realidad.

Así pues, el texto de opinión puede circunscribirse en esta práctica pedagógica investigativa, bien sea porque sus reflexiones parten de una toma de postura frente a una temática en particular, o porque tiene como finalidad refutar o validar una opinión, punto de vista, o problemática en general. La elaboración de este tipo de textos puede llegar a ser fundamental al momento de vincular los procesos de lectura y de escritura, ya que tanto al momento de leer un texto, como al momento de escribirlo, el estudiante se encuentra, según Joaquim Dolz (1995) en la tarea de formular cuestiones, activar los propios conocimientos sobre el tema, establecer inferencias en la información, utilizar las macro reglas, selección de las ideas principales, generalización, integración, entre otras.

En este orden de ideas, la escritura de textos de opinión, se considera como otra de las estrategias para mejorar los niveles de comprensión de los estudiantes, puesto que dicho ejercicio de escritura permite que los estudiantes tomen consciencia sobre ciertas dimensiones que no

siempre son tomadas en cuenta al momento de leer un texto escrito. De igual modo, quien escribe un texto de opinión debe comparar ideas, realizar ejercicios de intertextualidad, contrastar argumentos, entre otros aspectos que se harían extensivos a un nivel crítico propositivo de lectura.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



7. MARCO METODOLÓGICO

Tipo de investigación:

Esta investigación fue desarrollada con un enfoque cualitativo dada la naturaleza humanista de su objeto y por reconocer que el hecho pedagógico⁷ contiene unos componentes afectivos, sociales y subjetivos que determinan en gran medida sus alcances y trascendencia, pero que paradójicamente parece difuminarse ante la engeguedora luz de los objetivos, las metas académicas o las proyecciones económicas del proceso escolar.

Adicionalmente, el enfoque cualitativo permite vincular de manera efectiva y propositiva las aportaciones teóricas hechas alrededor del lenguaje y la comunicación con aquellas que se relacionan con el hecho pedagógico, por reconocer en este “[...] múltiples y variados procesos, actividades y relaciones donde los estudiantes, los docentes, directivos, la familia, agentes sociales y comunitarios producen y reproducen, por vía institucional y no institucional, la cultura universal y local desde una perspectiva contextualizada” (Machado, 2005). Este tipo de aproximación a la realidad educativa se hace relevante, en tanto el componente humano en las relaciones escolares ha sido en muchas ocasiones fácilmente escindido del diario acontecer en la escuela, para así, mostrarle ajeno y reducirle luego a un ámbito privado que se supone irrelevante y engañosamente intrascendente.

Al respecto Giroux (2001) plantea en su obra *Teoría y resistencia en educación*:

La alfabetización en este caso no sólo ofrece las herramientas para "leerse" a sí misma y para leer al mundo críticamente, sino que también llega a ser el vehículo para demostrar que la

⁷ Véase: *Investigar en Educación* (Machado et al. 2005: 284)

educación tiene implicaciones más amplias que la de crear una fuerza de trabajo educable y capacitada. En otras palabras, este concepto de alfabetización radicaliza la noción de la educación cívica y crea nuevas oportunidades para una acción positiva. Tales luchas por transformar condiciones materiales e ideológicas son necesarias para el desarrollo de una esfera pública conformada por las mediaciones críticas de los grupos sociales que examinen y actúen sobre la naturaleza de la existencia, "más que sólo disfrutarla o sufrirla"⁸ (155)

Sin embargo, al observar el producto de la teorización alrededor de la educación –al menos el de las últimas décadas–, este factor socio-afectivo se resalta como un componente fundamental y orientador de toda propuesta educativa. Ahora bien, aunque lo expuesto anteriormente no se evidencia fácilmente en la realidad escolar, lo que realmente señala es la necesidad de vincular en la investigación educativa, y me atrevo a incluir, en la praxis⁹ docente, la teoría como agente transformador, tal y como lo expone el Dr. Evelio Machado (2005) cuando propone que: “La investigación pedagógica debe reconocerse desde la institución docente como una ciencia práctica, cuya validación científica está dada en el proceso formativo, momento en el que se establece una tensión dialéctica con la teoría” (215).

De la mano del enfoque cualitativo, para esta investigación se acogió el método transformación-acción e investigación educativa, propuesto por el Dr. Evelio Machado¹⁰, el cual, fundamentado en una mirada materialista-dialéctica reconoce en la realidad el germen primordial de la cosmovisión de quienes la experimentan, a su vez que destaca la trascendente idea transformadora resultado de la actividad intelectual del ser humano en diálogo con dicha realidad.

⁸ Frase tomada de Gouldner (1979) por Henry Giroux (2001)

⁹ Entiéndase praxis como (hacer-obrar) y para este contexto: praxis docente como la teoría que resulta de la experiencia educativa y que alimenta recíprocamente dicha experiencia y práctica.

¹⁰ Reconocido investigador y conferencista, actualmente profesor titular de la universidad de Camagüey, Cuba

De esta manera, la investigación educativa llevada a cabo en el espacio mismo de la escuela se convierte en un diálogo entre realidad, historicidad y concepto, que no se inclina ni hacia la idealización pura, exenta de toda temporalidad o límite contextual, ni hacia el afán transformacionista que niega cualquier posibilidad reivindicatoria al presente.

El método de transformación-acción e investigación educativa permite dirigir la praxis educativa como transmisión de constructos teóricos y relaciones sensibles hacia una transformación sustancial de la percepción y relación con la realidad. Esto parte del reconocimiento de que:

[...]sin concebir los hombres dentro de su conexión social dada, bajo las condiciones de vida existentes que han hecho de ellos lo que son, no llega nunca, por ello mismo, hasta el hombre realmente existente, hasta el hombre activo, sino que se detiene en el concepto abstracto «el hombre» (C. Marx & F. Engels, 1924)

Este método propone cinco fases, en las que señala la posibilidad de un retorno a manera de espiral que permita a estas reconfigurarse con el fin de mejorar el proceso de observación-acción-transformación. En este proceso, la observación de las condiciones presentes en la realidad permiten evaluar el cambio que se espera obtener o no a partir de las de las acciones ejercidas y a su vez experimentadas por el investigador.

7.1.Genésica:

Al comenzar mis prácticas como docente de lengua castellana en la Institución Educativa Félix María Restrepo de La Unión, Antioquia, pude notar cómo en gran medida la dificultad de los estudiantes para alcanzar los objetivos, ya fuesen estos de carácter académico, disciplinar o incluso de socialización, radicaba en el poco valor que encuentran los estudiantes en su proceso de formación, a la pobre incidencia que perciben de este proceso en su futuro tanto profesional

como personal, y al escaso deseo manifestado por los estudiantes de continuar sus estudios luego de dejar la institución. Estas condiciones se hicieron evidentes a través de actitudes generalizadas que oscilaban entre una profunda apatía y una intermitente irreverencia que dificultaba en muchas ocasiones el desarrollo de las clases.

Más adelante, luego de compartir con los estudiantes algunos meses, comencé a comprender que todos estos factores, que al principio se mostraron como el origen de la enfermedad, eran en realidad tan solo síntomas de un mal mucho más profundo y, peor aún, con ramificaciones que afectaban no solo su vida académica, sino también su vida afectiva y familiar. Es así como empecé a dimensionar el problema a un nivel cultural, alimentado a su vez por múltiples influencias que terminaban por ser naturalizadas, en tanto pasaban a convertirse en un fuerte referente ético, moral o actitudinal.

Entre las principales influencias que pude identificar estaba la televisión, principalmente la colombiana, que ofrece en muchos de sus programas más populares como series y novelas, modelos de identificación centrados en la belleza, la riqueza fácil y rápida, la monetarización de las relaciones afectivas a diferentes niveles y un amplio espectro de representaciones sociales que giran alrededor de lo que podríamos llamar “narcocultura”¹¹. Adicionalmente, se pudieron identificar influencias de índole musical provenientes de géneros como el reggaetón, el rap, el rock y la música clasificada como popular, en los que la mujer es enmarcada y valorada en una dimensión básicamente física, al igual que muchos asuntos como las relaciones interpersonales, los afectos o la felicidad, que pasan a ser reducidos a un nivel meramente sexual.

¹¹ Lo narco no es solo un tráfico o un negocio; es también una estética, que cruza y se imbrica con la cultura y la historia de Colombia y que hoy se manifiesta en la música, en la televisión, en el lenguaje y en la arquitectura. (Rincón, O. Julio-Agosto, 2009, narco.estética y narco.cultura en narco.lombia)

Ahora bien, sumado a estas influencias y a muchas otras, que no es necesario detallar, se encuentra un incipiente reconocimiento cultural e histórico que pudiera servir de catalizador, de margen diferenciador o simplemente como malla que permita filtrar todas estas influencias, tomar distancia de las mismas y generar criterio, dando como resultado una interiorización y naturalización de las mismas, con escasa resistencia o crítica.

Esta fase se encuentra enmarcada en la experiencia colaborativa y formativa que se tuvo a lo largo de un año y medio con el apoyo y compañía enriquecedora del docente Joaquín Campuzano, en la que la actividad académica, de apoyo y acompañamiento que se realizó en la institución se centró en el desarrollo de habilidades para la interpretación literal de textos, la adquisición de habilidades y estrategias para la realización de pruebas estatales, así como una aproximación a la literatura.

7.2. Caracterización y diagnóstico

Luego de haber trabajado en la institución en calidad de docente en formación por más de un año, logré determinar varias condiciones que considero son transversales a la comunidad estudiantil, sin desconocer con esto particularidades en cada uno de los grupos con los que tuve la oportunidad de trabajar. Cabe además aclarar, que aunque estas condiciones son caracterizadas de manera separada, todas ellas se encuentran estrechamente relacionadas.

Para efectos de la sistematización de las situaciones y condiciones más relevantes se consideró llevar un registro en el diario de campo que serviría luego de registro histórico de las experiencias. Sumado a este, se utilizaron una serie de instrumentos desde los cuales se pudiera recolectar la información pertinente para su posterior análisis, atendiendo a las siguientes categorías:

ASPECTOS	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
Lectura crítica	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciona textos de diferente origen o naturaleza (incluidas memorias y experiencias) - Identifica e interpreta sentidos implícitos, intenciones y objetivos en los textos - Cuestiona la validez y veracidad en los textos
Actitud crítica	<ul style="list-style-type: none"> - Muestra respeto por la diversidad, puntos de vista e intereses contrarios. - Nombra, cuestiona o debate otros puntos de vista. - Expresa y argumenta sus propios puntos de vista - Reconoce los contextos históricos y culturales inherentes al texto
Condiciones académicas	<ul style="list-style-type: none"> - Muestra conocimiento de las condiciones gramaticales, discursivas o estéticas en el texto - Reconoce diferentes formas y formatos para la presentación de contenidos.

Tabla 1 Categorías de análisis

En consonancia con lo expuesto anteriormente, se implementaron dos herramientas iniciales para la obtención de información, que servirían simultáneamente de diagnóstico así como de instrumento encaminado a la transformación. Estas fueron entrevistas realizadas a los estudiantes y los ejercicios de escritura resultado de las actividades de lectura y diálogo llevados a cabo a lo largo de las sesiones. Sin embargo, cabe señalar que a continuación serán relacionados solo algunos apartes dado su extensión y, por considerar que todas ellas se encuentran incluidas en los Anexos adjuntos a este texto.

Instrumento de investigación:	Entrevista
Fecha de aplicación:	Agosto 2013, Febrero de 2014
Descripción:	Se les realizó a los estudiantes una serie de entrevistas que tenían como objetivo identificar las diferentes condiciones en las que se encuentran y como son interpretadas por los mismos.
Algunas preguntas orientadoras:	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles experiencias considera usted le ayudan a formarse en la institución? • ¿Qué considera usted le ha faltado en la institución? • ¿Cuál considera usted ha sido el profesor o profesora que más ha influido en su formación?, ¿por qué? • ¿Le habría gustado participar en la selección de los contenidos vistos durante las clases? • ¿Considera que su proceso escolar de forma general fue importante para su vida? • ¿Conoce usted la historia de su municipio o al menos parte de ella?

Tabla 2 Descripción de instrumento: Entrevista

Entrevistas Agosto 2013

Adrian (sic)

- ¿Le habría gustado participar en la selección de los contenidos vistos durante las clases?

R: eso si sería interesante, eso si hubiera sido como bueno haber participado de eso, por que de por si lo que hacen es como meterle a uno la información, no lo que uno escoja ver sino que simplemente como que ponen una estructura, quizás sea el modelo educativo que tenemos.

- ¿Considera que su proceso escolar de forma general fue importante para su vida?

R: yo la verdad, como el modelo educativo que tenemos, solo fue un proceso necesario, no influyó en mucho. Uno se empieza a dar cuenta que en realidad cuando sale empieza a formarse a sí mismo como persona y a ser como un ente más crítico frente a los problemas sociales y todo esto que... estamos viviendo.

- ¿Conoce usted la historia de su municipio o al menos parte de ella?

R: La verdad no mucho

Yeraldín (sic)

- ¿Le habría gustado participar en la selección de los contenidos vistos durante las clases?

R: claro, porque uno no estaba de acuerdo con muchas cosas o queria que algunas cosas cambiaran como estudiante, pero como no habian los mecanisomsm como para uno poder participar entonces no se hacia.

- ¿Considera que su proceso escolar de forma general fue importante para su vida?

R:

- ¿Conoce usted la historia de su municipio o al menos parte de ella?

R: (No Responde)

Cesar (sic)

- ¿Le habría gustado participar en la selección de los contenidos vistos durante las clases?

R: si me hubiera gustado, por que siento que, osea, los profesores tienen una visión, ¿cierto?; pero nosotros como estudiantes tambien tenemos nuestra propia visión, sabemos que nos gustaría aprender, que nos gustaría que estuviera en el currículo.

- ¿Considera que su proceso escolar de forma general fue importante para su vida?

R: Principalmente yo pienso que, siempre lo he pensado, que fue como... un proceso necesario para tener ese título, pues que la sociedad me dice que tengo que ser bachiller académico, que tengo que tener mínimo hasta tal grado para poder pertenecer a un trabajo, para poder aspirar a un puesto. por que hay veces miro que la institución te está dando las temáticas... pero yo como estudiante puedo mirar en wikipedia ... pero yo no aprendo a ser mejor persona en wikipedia, yo no aprendo a ser mejor persona en youtube, eso no me lo enseñaron en el colegio y tal vez lo poquito que me enseñaron... fue muy escaso a lo que realmente me debieron haber enseñado.

- ¿Conoce usted la historia de su municipio o al menos parte de ella?

R: yo tengo que rescatar eso de la institución, porque hubo un tiempo en la que nos dieron catedra municipal, entonces ahí fue donde aprendimos cual fue la historia de nuestro municipio...

Tabla 3 Entrevista Agosto 2013

Entrevistas Febrero 2014

Andrea (sic)	Juan (sic)	Katherine (sic)
<p>- ¿Cuáles experiencias considera usted le ayudan a formarse en la institución?</p> <p>R: Las experiencias que me permiten a mí como formarme es la interacción que tengo al diario vivir con mis compañeros y pues, lo que los profesores me enseñan, todo lo que ellos me enseñan es algo que yo llevo a mi conocimiento y trato de pues, de tenerlo siempre presente en mi diario vivir.</p> <p>- ¿Qué considera usted le ha faltado en la institución?</p> <p>R:Que... pues, que, como que nos profundizaran más para el camino a seguir, pues, que no tanto nos guiaran por un conocimiento de una materia o de algo de una tema, sino que lo que deberíamos seguir, el camino que deberíamos seguir.</p> <p>- ¿Cuál considera usted ha sido el profesor o profesora que más ha influido en su formación?, ¿por qué?</p> <p>R: Bueno, de primaria, en realidad la que más me aportó y la que más de todo fue la profesora Alba Lucia, pues, porque en ella empecé como a vivir todas las experiencias, a enseñarme todo en sí, pues y ella en realidad me marcó mucho, y la de en secundaria, en realidad es el profesor Sergio, porque como que trata de, más de ser un profesor, enseñarnos a crecer como personas y a vivir todo lo de nosotros como jóvenes.</p>	<p>- ¿Cuáles experiencias considera usted le ayudan a formarse en la institución?</p> <p>R: A mí me parece, pues, que uno con los compañeros aprende a interactuar, hay clases que, pues, por ejemplo con la profesora Nubia, hay gente que se la mantiene montada porque pues, yo no sé, ella de cierta manera pues, no le dice nada a uno, todo el mundo llega al salón y se la quiere montar y forma la revolución, entonces yo pienso que así no debe de ser porque, pues, ella es profesora y merece el mismo respeto que todos.</p> <p>- ¿Qué considera usted le ha faltado en la institución?</p> <p>R:A mí me parece que hay que mejorar, si, que algunos profesores tengan su dominio, pues, que tengan su autoridad ante el grupo, que no se la dejen montar de cuatro o cinco que a toda hora quieren formar el desorden cuando ellos llegan.</p> <p>- ¿Cuál considera usted ha sido el profesor o profesora que más ha influido en su formación?, ¿por qué?</p> <p>R: A mí me marcó una profesora que, pues, fue la de mi primaria porque yo estudié en una escuela. Pues, porque esa profesora, uno compartir cinco años con ella, entonces uno va aprendiendo mucho de ella, y pues, ella fue la que me ayudó a salir adelante.</p>	<p>- ¿Cuáles experiencias considera usted le ayudan a formarse en la institución?</p> <p>R: EL aula de clase pienso que es la que más, porque ahí es donde uno aprende pues más... Aprende uno a formarse como persona, porque es que hay muchos profesores pues que no más le enseñan a uno y le enseñan la temática y ya, y no le enseñan a uno a formarse como persona.</p> <p>- ¿Qué considera usted le ha faltado en la institución?</p> <p>R:Más dinámica hacia los estudiantes, que no siempre pues, que hay varios pues que explican no más a los que saben y los que no saben los dejan como pa fuera, que ellos verán como se entiendan y ya, y ellos verán como están, si ellos pierden el año como que no se preocupan casi por ellos, no hay dinámica, más explicación a los que no saben, es lo que me parece.</p> <p>- ¿Cuál considera usted ha sido el profesor o profesora que más ha influido en su formación?, ¿por qué?</p> <p>R: Ah... porque en la niñez una profesora que se llamaba Estela, yo no me acuerdo de... Estela, no me acuerdo de...</p> <p>-¿por qué?</p> <p>R: Pues, porque ella le enseñó a uno pues todo lo de la primaria, ella me enseñó todo lo de la primaria, me enseñó que uno tiene que respetar a los demás, la responsabilidad y todo eso...</p>

Tabla 4 Entrevista Febrero 2014



7.2.1. Condiciones económicas

El nivel económico de la comunidad estudiantil es categorizado principalmente en los estratos 1 y 2, con fuentes de ingreso que se centran en la producción agrícola con el cultivo y recolección de productos como la fresa, la papa, la uchuva o las flores; la industria lechera, la ganadería, la extracción minera del caolín o el comercio general en el casco urbano.

En medio de esta dinámica económica se encuentran los estudiantes, quienes en muchas ocasiones ven la necesidad de vincularse a trabajos de carácter informal como el lavado de autos, trabajos varios en supermercados y almacenes, en la industria de la construcción, o cualquier actividad que les permita tener ingresos para sí mismos o para ayudar en sus hogares.

Si bien estas dinámicas económicas no difieren en gran medida de las observadas en otras comunidades en condiciones similares, el contacto físico y cultural que esta comunidad en particular tiene con otras ciudades aledañas, sumado a las influencias que la población joven recibe de las fuentes previamente mencionadas, genera fenómenos de mimesis, posicionamiento e identificación en la población estudiantil y juvenil del municipio en general, que merecen ser observadas con detenimiento. No es extraño percibir e incluso escuchar de los estudiantes su descontento frente al proceso educativo al ver en este poca o ninguna funcionalidad, en tanto su sustento económico se centra en actividades que no requieren de una formación académica, al menos no que atienda a características oficiales o con proyección profesional.

Aunque las condiciones previamente descritas aplican tanto para chicos como para chicas, debe aclararse que estas se presentan con mayor frecuencia en los hombres, adquiriendo para las jóvenes otro tipo de implicaciones como es la búsqueda temprana de pareja con proyección a la conformación de familias, con el objetivo de mejorar en parte su futuro económico. Esta

situación se pudo percibir luego de observar tres crecientes tendencias entre la población femenina dentro de la institución. En primer lugar se encuentra el matrimonio católico o civil por parte de algunas jóvenes de la institución antes de terminar su proceso de formación; luego están los cada vez más frecuentes casos de unión libre dentro de la comunidad estudiantil, aunque esta situación en particular incluye tanto hombres como mujeres en edad escolar y, por último, una creciente ocurrencia de embarazos en jóvenes menores de diecisiete años, que ven en esta situación una manera de afianzar sus vínculos afectivos y de asegurar su condición económica.

7.2.2. Condiciones socio-afectivas

A este nivel se presentan varias situaciones que pueden afectar en gran medida las condiciones de socialización que el estudiante debe adquirir o se espera que experimente a lo largo de su proceso de escolarización. Uno de estos elementos que puede llegar a afectar no solo el rendimiento académico del estudiante, sino también su comportamiento dentro de la institución es el reconocimiento de la autoridad o representaciones de autoridad. Esta situación puede llegar a ser especialmente conflictiva, ya que es difícil esperar que los estudiantes reconozcan la autoridad de sus mayores, sean sus padres o no, cuando ellos mismos velan por su propio bienestar o aportan para el sustento económico del hogar. Adicionalmente, anudado a la determinación económica se encuentra también la ausencia o la presencia poco influyente del padre en el grupo familiar.

Al respecto Silvia Duschatzky en su libro *Chicos en banda* (2001) aclara: “El padre, es el representante de la ley y como tal el portador de los discursos sociales legitimados” (36). En lo que se refiere a los cambios o «mutaciones», como la autora los llama, relacionados con la presencia simbólica del padre o su ausencia en el núcleo familiar, la autora plantea:

[...] A modo de rápido punteo destaquemos el piso de condiciones en el que se plantean las mutaciones: pérdida de la condición salarial, incertidumbre respecto del futuro, flexibilidad laboral, dilución del trabajo como pilar de estructuración social, pérdida de las protecciones sociales, borramiento de las fronteras generacionales, pasaje del saber a la información con sus efectos concomitantes en la devaluación de la experiencia y la transmisión intergeneracional (Duschatzky, S. & Corea, C. 2001).

A propósito Carlos Mario González¹² (2006) afirma que:

[...] nuestra época ha dado lugar a un tipo de adulto que, como padre o como maestro, se destituye de su función de agente de la ley, siendo una muestra de ello su ansiosa pretensión de ser compañero de su hijos o amigo de sus alumnos” (15)

Luego están las relaciones y representaciones que se generan entre los estudiantes, ya que estas se encuentran determinadas por dinámicas y medios sin precedente histórico como son los celulares, blogs, sitios de video-sharing y redes sociales, entre otros. Si bien estos medios parecen ser comunes para gran parte de la sociedad colombiana, es innegable que sus efectos en la manera como los nuevos sujetos (generaciones jóvenes y comunidad estudiantil) construyen su subjetividad y afectividad son aún desconocidos o apenas comienzan a ser estudiados con detenimiento.

Sin embargo, lo que sí puede ser abordado son las dinámicas que estos medios posibilitan y algunos de sus efectos en la manera en que los estudiantes se identifican y relacionan, pretendiendo además relacionar algunas de sus consecuencias inmediatas tanto dentro de la institución como aquellas que se presentan por fuera de ella.

¹² Profesor de la Universidad Nacional Sede Medellín en la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas. Es Licenciado en Educación (Áreas de Historia y Filosofía) de la Universidad de Antioquia. Es magister en Historia de la Universidad Nacional.

Para comenzar es importante reconocer como el comúnmente llamado fenómeno de la conectividad ha creado a través de múltiples dispositivos como celulares inteligentes y tabletas, ayudados por herramientas informáticas como el Whatsapp, Skype o Facebook una virtualidad social que poco a poco ha venido reforzando su presencia en lo real y determinando; afectando e incluso cambiando la ritualidad de los espacios y encuentros, las formas lingüísticas utilizadas y los tiempos para la interacción. Para ejemplificar esto, solo hace falta preguntarnos ¿qué tan frecuente puede ser observar un estudiante chateando con su celular en medio de una clase, o que los padres deban llamar la atención de sus hijos para que apaguen sus equipos y vayan a dormir, o que se presente aquel sonido de alerta que abruptamente aparece en medio de una conversación?

Para responder a estas preguntas tal vez sea necesario adelantar una investigación especializada. Sin embargo, nos es posible lanzar una hipótesis contingente y asegurar que la incidencia de estas situaciones es bastante frecuente, e incluso afirmar que las situaciones nombradas no son más que un mínimo ejemplo de todas las que se presentan gracias a esta sociabilidad virtualizada, escasamente ritualizada y ampliamente difundida entre las generaciones más jóvenes.

Por otro lado, aquello que nos convoca son las consecuencias que estas dinámicas pueden llegar a tener en las condiciones sociales y afectivas que los estudiantes deben experimentar diariamente. Es por esto que pretendo listar algunas de estas dinámicas y sus consecuencias, aclarando de antemano que se hace imposible para mí como investigador categorizar todas ellas, partiendo de la simple observación o interacción con los estudiantes, y por considerar que no es objeto de esta investigación hacer un estudio profundo de las implicaciones sociales de las tecnologías de la comunicación.

En primer lugar, están los celulares inteligentes, chat virtual y canales. Los celulares inteligentes y otros dispositivos similares a través de herramientas como Whatsapp, Facebook, Line, entre otros, han generado la posibilidad de mantener conversaciones virtuales sin un límite real de tiempo gracias a una presencialidad ininterrumpida y a que permite la creación de comunidades privadas o canales. Esta situación, además de generar las obvias complicaciones en las dinámicas de clase previamente mencionadas, genera situaciones de aceptación, discriminación e identificación en las cuales puedes pertenecer o no a un grupo de amigos, tener o no las condiciones necesarias para ser aceptado en un grupo; las cuales, gracias a complejas redes de popularidad, autoridad o influencia adquieren una incidencia real en la forma como los estudiantes se relacionan, conforman un colectivo simbólico al que podríamos llamar “Once A o Décimo C” e incluso llevar a que un estudiante deba ser trasladado de un grupo a otro por encontrarse en total abandono en medio de muchos.

Luego, están los espacios virtuales como *Walls*, *Video-sharing*, Facebook y Ask que ofrecen la posibilidad de que las personas se expresen en forma escrita o a través de video sobre cualquier tema. Sin embargo, y a pesar del obvio carácter público de estas publicaciones, muchas de ellas son utilizadas con el fin de atacar, discutir o maltratar a otras personas, escudadas muchas veces en un falso anonimato, que solo sirve para darle un carácter implícito a los mensajes e impide que el conflicto sea concluido. Si bien estas situaciones parecen ser inofensivas a simple vista, cabe señalar que durante mi experiencia en la institución se presentaron agresiones y amenazas por parte de las partes involucradas o terceros, principalmente en la comunidad femenina, gracias a este tipo de publicaciones.

Por último, están las relaciones de propiedad, ley y opresión, las cuales, al igual que todo fenómeno, requieren para su existencia de una fuerza que incluye una voluntad que la dirige y de

unos medios o condiciones; pero, para sofocar el fenómeno cuando no es posible detener la fuerza o persuadir la voluntad, solo queda eliminar los medios. Así pues, no será posible un incendio sin oxígeno o algo inflamable, como no sería posible una inundación sin agua, o chats ni redes sociales sin los dispositivos que permiten participar en ellas. Pero, ¿cómo puede detenerse una fuerza representada por una inmensa tendencia generalizada y estimulada por las dinámicas del mercado? o ¿persuadir la voluntad, cuando el costo puede ser la discriminación? Solo queda pues incidir en los medios y la forma más expedita resulta ser comúnmente la norma, aunque el diligenciamiento de la misma no resulte ser tan sencillo. Así lo menciona Carlos Mario González (2006) cuando afirma que:

[...] mientras la imposición autoritaria recurre al fácil expediente de la palabra hecha orden indiscutible, la autoridad no puede dejar de sostenerse en el horizonte de la palabra devenida diálogo, sin arredrarse por lo difícil que sea éste o por el malentendido que siempre lo cruza (13).

Y es justamente a raíz de esta dificultad que se estipuló dentro la institución el decomiso y retención de estos dispositivos a todos los estudiantes que fueran sorprendidos usándolos durante las sesiones de clase, con un castigo inicial de una semana y uno por reincidencia que podría llegar a los seis meses. Dicha determinación generó, además de la esperada resistencia por parte de los estudiantes a entregar los dispositivos sin importar las implicaciones disciplinarias que ello pudiera traer, la discusión y malestar resultante de la muy probable ilegalidad de la norma. De situaciones como esta se alimentó la necesidad de la previamente mencionada “palabra devenida diálogo” (González, 2006: 13) que orientó esta práctica investigativa.

Vinculados a las condiciones previamente mencionadas se encuentran los procesos de identificación y representación en los que estarían incluidos los «yo virtuales» como resultado de una interacción social pública en la que los estudiantes expresan sus aspiraciones,

preferencias, deseos, tendencias, opiniones y la reconstrucción parcial de sus propias experiencias de vida en medios virtuales como Facebook o Ask. Estos medios se convierten pues en espacios virtuales en los que los jóvenes pueden interactuar socialmente, así como copiar, difundir o incluso asumir roles y estereotipos, los cuales, mediados principalmente por la imagen y el video se convierten en modelos de comportamiento y apariencia con un fuerte impacto. Sumado a esto, muchos de estos modelos promueven condiciones fantásticas de bienestar o placer alejados de la realidad o las posibilidades reales de quienes los asumen. De igual manera, actitudes o características asociadas al género y a algunas formas de expresar la sexualidad se ven influenciadas por estos medios, generando tendencias exhibicionistas, denigrantes o excluyentes y una suerte de desapego o empobrecimiento afectivo en lo que respecta a las relaciones amorosas.

Frente a lo expuesto a lo largo de este último apartado, es importante aclarar que la intención no es satanizar las redes sociales o su impacto en la sociedad actual, por el contrario, reconozco el gran potencial que estas nuevas formas de comunicación e interacción poseen; pero al igual que sus potencialidades, la escuela debe reconocer sus problemas y peligros, para así generar las estrategias que permitan obtener de este tipo de recursos su mayor provecho y menor mal.

7.2.3. Condiciones académicas

A nivel académico –o al menos en lo que respecta a la lengua castellana– muchos de los estudiantes mostraron vacíos significativos en conocimientos básicos de ortografía, sintaxis, léxico, redacción, lectura y expresión oral. Si bien estas condiciones no permiten un balance que abarque otras áreas del conocimiento, es posible asegurar que las falencias presentes a nivel de la



lengua y la comunicación tienen necesariamente implicaciones en el rendimiento que los estudiantes puedan mostrar en otras actividades académicas.

Esta situación se presenta pese a que la institución cuenta con condiciones logísticas, tecnológicas y estructurales que favorecen el desarrollo académico de los estudiantes. Asimismo, su cuerpo docente cuenta con profesores que alcanzan un nivel de formación de maestría, y la experiencia compartida con el docente Joaquín Campuzano permitió percibir en él una gran competencia en lo que se refiere a su saber disciplinar como docente de Lengua Castellana y una dedicación ejemplar.

Todo lo anterior lleva a considerar posibles causas como: la estandarización de las dinámicas evaluativas centradas en preguntas de única respuesta o de selección múltiple, la réplica descontextualizada de conocimientos preestablecidos, un proceso de formación discontinuo y la interpretación inadecuada de políticas educativas.

Sin embargo, cabe aclarar que sin un seguimiento histórico y una investigación a profundidad de las condiciones que determinaron los procesos de formación de estos estudiantes, es imposible e irresponsable asegurar cuáles fueron en definitiva los orígenes de estas dificultades, por lo que se recuerda que las condiciones expuestas anteriormente obedecen a consideraciones *a priori* y sin base documental que las soporte.

Así pues, con la intención de realizar un diagnóstico individualizado de los posibles vacíos que los estudiantes pudieran tener en lo que se refiere a conocimientos gramaticales, lexicales, de escritura y lectura, se implementaron un conjunto de herramientas que permitieran identificar y registrar las dificultades con mayor incidencia en sus procesos académicos. Adicionalmente, estas herramientas fueron concebidas a manera de acercamiento crítico inicial frente algunos elementos ideológicos relevantes, al igual como elementos gestores de transformación en los jóvenes. Esto con el fin de diseñar estrategias que permitieran superar algunas de estas dificultades.

Instrumento de investigación:	Documento personal, sugerido por el investigador
Fecha de aplicación:	Febrero de 2014
Descripción:	Los estudiantes debían elaborar completar algunos cuestionarios complementados con la elaboración de escritos a partir de varios ejercicios de lectura en los que fueron tratados temas como: las construcciones de juventud actuales, los peligros en las redes sociales, la sociedad de consumo y los modelos de belleza. De estas herramientas se espero obtener registro de las condiciones referentes a la lectura y la escritura en los estudiantes; a su vez que identificar la posición que ellos asumen frente algunos aspectos de su realidad.
Notas:	Debido a la extensión de los trabajos, solo se incluyen algunos de sus apartados en los cuales se ejemplifica lo que aquí se sustenta Estas herramientas fueron utilizadas igualmente para la búsqueda y análisis de otras categorías que serán ejemplificadas posteriormente.
Algunas de las preguntas orientadoras para los ejercicios de escritura fueron:	<ul style="list-style-type: none"> • ¿A qué tipo de juventud considera usted que pertenece? • ¿Quién considera usted es la persona de mayor autoridad en su vida? ¿Por qué? • ¿Cuál considera usted es la tesis del autor en el texto Canto de las sirenas de William Ospina? • ¿Qué tan importante es el placer en su vida? • ¿Qué considera usted es lo más importante para los jóvenes actualmente?

Tabla 5 Descripción instrumento: Cuestionarios y lecturas.



Condiciones de Lectura

- Las redes sociales pueden ser muy útiles para comunicarnos con familiares o amigos con los cuales no se puede tener contacto **por distancia**, pero sería bueno entender que quienes son **cercano** lo mejor es asumir un contacto directo. (taller de lectura redes sociales 11 A) (sic)
- La tesis del autor es: **Mi argumento** sobre el texto es que no nos debemos preocupar por la belleza **ya que no es todo en la vida al final vamos a ser iguales**. (taller de lectura modelos de belleza 11 B) (sic)

Condiciones de Escrita

- Yo creo que perten**es**co a una juventud general, porque no visto no utilizo vocabularios **extraño**, y mis costumbres son como la de la mayoría, no discrimino aquellas personas porque no tiene el mismo gusto por la musica o por mi vestimenta yo creo que uno mismo forma su cultura pero en el interior, siendo cada dia mejor. Estudiante 11 C. (sic)
- Algo **q** es de resaltar en el texto y **q** crea algo de conciencia en el lector es **q** **apesar** de **q** por más **q** **nos negemos** a decirle a las personas de nuestro alrededor y sin embargo decidimos mostrarlo al resto del mundo... estudiante 11 B

Tabla 6 Condiciones académicas Lengua Castellana

Paralelamente a los vacíos conceptuales o técnicos que se pueden apreciar en los estudiantes, está la muy generalizada apatía que ellos demuestran y su descuido o incumplimiento frente a las tareas que se les asignan.

La sesión se pudo llevar a cabo sin contratiempos, sin embargo se expresa preocupación por el alto número de estudiantes que no entregaron su respectivo trabajo de diagnóstico. Se tomó un tiempo para reflexionar con el grupo 11 A acerca del bajo rendimiento académico que se están mostrando en varias asignatura (inquietud planteada por la docente titular), (Diario de campo febrero 18 2014).

7.3.Diseño

Luego de considerar las condiciones antes mencionadas y de haber practicado alrededor de ocho meses en la institución bajo el acompañamiento inicial del docente cooperador Joaquín Campuzano, decido realizar una propuesta en la que se busca implementar actividades de lectura en el marco del programa LEA¹³ que permitan abordar temas sensibles como la drogadicción, el embarazo adolescente, dificultades familiares, entre otras; a la vez que propiciar en los estudiantes un mejoramiento de sus habilidades comunicativas y su conocimiento de la lengua.

Esta propuesta inició con intenciones básicamente académicas, pero pronto mostró una relevancia mayor en su componente crítico, gracias a algunos cambios en la actitud de los estudiantes y del creciente interés que estos mostraron frente a las temáticas trabajadas durante las sesiones.

Gracias a esto, decido diseñar una secuencia didáctica que permitiera llevar un orden y un control de las temáticas abordadas, a su vez que animara a los estudiantes participar activa y

¹³ El programa LEA es una iniciativa gestada e implementada por el docente Joaquín Campuzano previo a mi ingreso a la institución que busca principalmente motivar a los estudiantes a la lectura.

propositivamente en la selección y manejo de estas temáticas. Adicionalmente, esta secuencia didáctica permitiría llevar un registro de los cambios actitudinales pero también académicos experimentados por los estudiantes, los cuales deberían ser reflejados en los procesos evaluativos. Paralelamente a la secuencia didáctica se decide llevar registro en un diario de campo de las condiciones y cambios experimentados durante las sesiones a manera de herramienta de registro para su posterior análisis.

En lo que respecta a la evaluación, esta estuvo encaminada a reducir la apatía en los estudiantes eliminando en los procesos actividades académicas comunes como la memorización, búsqueda o repetición de información sin ningún valor práctico o emocional, y animándoles a vincularse a proyectos que requieran compromiso, trabajo en equipo, creatividad y el mejoramiento de diferentes habilidades asociadas al lenguaje y la comunicación, como la escritura, la lectura y la expresión oral. Todas estas actividades y proyectos partieron del interés particular o grupal de los estudiantes, con la intención de propiciar en las actividades, tanto en el aula como fuera de ella, sentimientos de deseo, curiosidad, satisfacción, perseverancia y, por supuesto, frustración. Y hago énfasis en la necesidad de permitirles a los estudiantes experimentar la frustración, ya que estoy convencido de que desde la negociación y la superación de este sentimiento las personas obtienen aprendizajes importantes para su vida, valoran tanto sus propios esfuerzos como los ajenos y adquieren la capacidad de conocer sus limitaciones, la humildad que deviene de la impotencia humana y lo incontrolable y azaroso de la existencia. Fortalezas que les permitirán afrontar en sus propias vidas experiencias dolorosas y posiblemente traumáticas como el rechazo, el fracaso o el abandono, entre muchas otras, y que han venido convirtiéndose en la fuerza generadora de fenómenos como el suicidio, la drogadicción o el crimen, en la población más joven de nuestro país, al igual que en muchos otros.

Si bien las temáticas abordadas a lo largo de la secuencia no requirieron o no tuvieron un orden preestablecido para su abordaje, las experiencias iniciales durante su ejecución permitieron identificar la necesidad de incluir entre las primeras temáticas a abordar con los estudiantes, todas aquellas encaminadas al mejoramiento de aspectos como: el reconocimiento o mejoramiento de las negociaciones o relaciones con los representantes de autoridad, la valoración de los comportamientos ritualizados presentes en muchas de las interacciones humanas, así como la valoración de la presencia e influencia primordial del otro en la configuración de nuestra subjetividad, tal y como lo afirma Jacques Lacant¹⁴ al delimitar su ampliamente estudiado “Gran Otro”. De igual manera los productos o resultados de las actividades evaluativas enmarcadas en el diseño de esta secuencia didáctica sirvieron de insumo informativo susceptible a su consideración y análisis para la identificación de procesos de transformación en los estudiantes.

Cabe señalar que esta secuencia didáctica fue concebida para tener una duración aproximada de nueve meses o lo correspondiente a 4 periodos académicos en la institución. Así mismo, la secuencia didáctica estaría compuesta por los siguientes momentos o fases, transversales a cada una de las temáticas abordadas:

7.3.1. Momento de sensibilización:

Este momento se presentó al comienzo de cada una de las sesiones o al abordar una nueva temática. Sus objetivos fueron simultánea o individualmente servir de introducción a las temáticas o actividades, presentación y diálogo sobre las mismas o a manera de sensibilización

¹⁴ Véase *Seminario II más allá de la intersubjetividad* de Jacques Lacant



que permitiera a los estudiantes e investigador dejar atrás las presiones de actividades previas a la sesión, centrarse en el espectro estético o afectivo de las temáticas abordadas o como actividad de goce mediado por la literatura. Todos y cada uno de los objetivos planteados anteriormente estaban orientados a un fin principal: abrir un espacio de diálogo en el que los estudiantes pudieran sentirse cómodos al expresar sus ideas, sentimientos o apreciaciones alrededor de las temáticas o actividades realizadas.

Algunos de los tipos de textos que se utilizaron para el desarrollo de esta fase fueron: el cuento, apartes de novelas, frases o discursos y poemas. Entre los autores seleccionados se encuentran Carlos Fuentes, Guy de Maupassant, Juan Gossaín, Alejo Carpentier, entre otros.

7.3.2. Momento de desarrollo o conceptualización:

En esta fase se abordaron los textos principales, fueron explicitadas u orientadas las etapas de las actividades que se realizarían a lo largo de la sesión o sirvió de acompañamiento a las actividades que se estuviesen realizando desde sesiones anteriores.

Algunas de las temáticas planeadas para ser abordadas a lo largo de la secuencia didáctica fueron: las relaciones afectivas como noviazgos y amistades, la relación y comunicación con los padres, las representaciones de autoridad (agentes, función e impacto), juventudes, cultura y subjetividad, drogadicción, consumo y capitalismo, modelos de belleza, sexo y sexualidades, entre otros. Cada una de estas temáticas fueron abordadas a la luz de uno o varios textos que permitieron percibir en ellos diferentes aproximaciones, miradas e intenciones.

De igual manera, para el abordaje de los textos se propusieron tres preguntas orientadoras que sirvieron de filtro inicial al leerlos; estas preguntas fueron: ¿Quién escribe el texto?



(antecedentes, cargo o rol y reconocimientos), ¿Cómo lo escribe? (Tono, estilo, vocabulario) y para qué lo escribe (objetivos o intención). De la conjugación de estas preguntas y sus posibles respuestas se esperó obtener en los estudiantes unas opiniones o apreciaciones iniciales que tendrían un espacio para su socialización y discusión dentro de la sesión.

Al considerar esta fase del proceso como crucial para alcanzar los objetivos deseados, se hace importante aclarar los roles y dinámicas que se esperaban desarrollar a lo largo de la experiencia de lectura y discusión. En primer lugar el docente investigador debía asumir el rol de moderador, a su vez que animar a los estudiantes a participar; de igual manera, el docente debía estimular la discusión presentando nuevas interrogantes a partir de las primeras respuestas obtenidas o de las intervenciones que se presentaron. Es importante señalar que la posición de autoridad o conocimiento en la que se presume está el docente, le atribuye una pseudo-conciencia de la verdad o la idea de que es poseedor de la última palabra; lo cual se presentó como problemático, ya que esto podía llegar a detener, cohibir o viciar la participación de los estudiantes y entorpecer la configuración de un criterio o posición personal por parte de los mismos frente a la temática abordada. En segundo lugar, se propuso que los estudiantes fueran quienes determinaran los ritmos de lectura, presentando la posibilidad de detener la lectura en cualquier momento que consideraran importante para la realización de una pregunta, para expresar sus opiniones o debatir alguna opinión previamente expresada por el autor, alguno de sus compañeros o por parte del docente investigador. Por último, la actividad de lectura debía preceder la realización de algún tipo de texto, actividad investigativa o actividad comunicativa (exposición, debate o socialización) en la que se refirieran algunas conclusiones u otras posiciones frente a la temática abordada.

En lo que refiere a las actividades de acompañamiento que se realizaron con mayor frecuencia se cuentan: correcciones de carácter ortográfico o estructural de los textos elaborados, sugerencias de tipo argumentativo o diálogos conceptuales grupales o individuales alrededor de las temáticas abordadas. Cabe señalar que la sesión de clase, las interacciones que se presentaron o estimularon en la misma y su posible impacto en la subjetividad de los estudiantes, son considerados el núcleo principal de esta práctica pedagógica investigativa. Por lo tanto, el aula y la interacción en la misma (sesión) fueron consideradas herramientas principales para el logro de los objetivos propuestos en este trabajo.

7.3.3. Momento de cierre, diagnóstico o evaluación:

Este momento se presentó al finalizar cada sesión, cada temática o como recuento y discusión de los resultados obtenidos en las actividades evaluativas. Estas se presentaron en forma de texto escrito, participación oral durante las lecturas o debates, respuesta a cuestionarios, la realización de exposiciones o presentaciones orales y la elaboración de actividades investigativas que dieron como resultado la elaboración de un producto escrito o de otra naturaleza como audiovisual, musical, entre otros que permitieron ver la posición adquirida o sugerida por los estudiantes frente a la temática abordada.

En los momentos finales de las sesiones se reservó un espacio para la asignación de responsabilidades frente a las próximas sesiones, para la aclaración de dudas procedimentales, la entrega de notas y trabajos evaluados, y la resolución de otro tipo de dudas que pudieran presentarse. Si bien cada una de las temáticas ameritó un cierre conceptual, estético y sensible, este se presentó durante las actividades evaluativas o de los debates, por lo que no se consideró



pertinente un cierre mediado por el docente investigador al prever este como contraproducente en el proceso de construcción de una posición ética por parte de los estudiantes.

7.4.Transformación

Con el fin de describir, así como delimitar de una forma precisa los procesos de transformación observados en las comunidades en las que fue llevada a cabo esta práctica pedagógica investigativa, resulta pertinente aclarar inicialmente algunas condiciones:

En primer lugar, esta práctica pedagógica investigativa se realizó con dos poblaciones a lo largo de tres semestres, para un total de seis periodos académicos. Estas dos poblaciones estaban conformadas por estudiantes en grado once, divididos en tres grupos diferenciados por las letras A, B y C.

En segundo lugar, la selección de la población objetivo de esta práctica pedagógica investigativa obedeció a que estos estudiantes se encontraban en su último año de formación media y por consiguiente en un periodo frontera en el que estaban próximos a enfrentar nuevos retos, ya fuesen estos de carácter académico profesional, laboral y, muy posiblemente familiar y afectivo, dándole a las condiciones contradictorias genésicas una mayor relevancia y premura.

En tercer lugar las herramientas para recolección y posterior análisis de la información que posteriormente permitirían identificar los procesos de transformación presentados en la comunidad objeto de esta práctica pedagógica investigativa fueron: el seguimiento de las experiencias y resultados más significativos durante las sesiones en un diario de campo, los textos de carácter crítico-propositivo elaborados por los estudiantes y una propuesta investigativa que sería elaborada por los estudiantes y que obedeció principalmente a los siguientes objetivos.

- Generar vínculos y compromisos de carácter político (interacción, roles y responsabilidades) entre los miembros del grupo de trabajo.
- Dar oportunidad a los estudiantes de realizar actividades de tipo académico estimuladas por el deseo y no por la obligación.
- Poner en escena intereses, opiniones, críticas y transformaciones en sus propias construcciones ideológicas a partir de la actividad investigativa.
- Favorecer la construcción de posiciones críticas frente a las temáticas abordadas a partir de la contrastación, confrontación y análisis de diferentes miradas y posiciones presentes en la realidad.

Por último, es importante reiterar que si bien cada uno de los grupos poseían condiciones particulares y diferenciadoras, las condiciones contradictorias en las que se centró esta práctica pedagógica investigativa son transversales a todas las comunidades, por lo que las referencias a las transformaciones observadas fueron descritas de forma general, exceptuando casos particulares, que por su relevancia ameritaron un cubrimiento individual.

7.4.1. Transformaciones actitudinales y de socialización

En lo que se refiere a las actitudes y comportamientos expuestos por los estudiantes durante las sesiones, cabe señalar que estas llegaron a ser uno de los grandes obstáculos para el desarrollo de las mismas, a su vez que pasaron a convertirse en uno de las condiciones contradictorias con mayor relevancia durante las primeras fases de la secuencia didáctica. Estas actitudes, que oscilaban entre apatía e irreverencia, radicalmente opuestas e igualmente contradictorias debieron ser abordadas de forma diferenciada, pero reconociendo en ellas orígenes similares.

Una de las primeras medidas que fueron tomadas para reducir las interrupciones a lo largo de las sesiones fue analizar el sentido de las solicitudes como el silencio durante las lecturas, el respecto de los turnos y las opiniones y el cambio de actitud frente a las actividades, para luego

presentarlas como una necesidad fundada en la comunicación, el reconocimiento del valor que tienen todas y cada una de las personas que compartíamos el espacio y por ende, el respeto que ello amerita. Es importante señalar que estas condiciones fueron puestas en calidad de solicitud, buscando con ello reducir su carácter de obligatoriedad o mandato. “[...] la autoridad no puede dejar de sostenerse en el horizonte de la palabra devenida diálogo” González (2006).

La lectura de *La Muerta* permitió ver en ellos satisfacción y disfrute a través de procesos de lectura. Esto de manera general en la mayoría, aunque se identifican resistencias en pocos estudiantes. Sin embargo su colaboración, al permitir la realización de la lectura es satisfactoria (Fragmento diario de campo febrero 10 2014).

Por otro lado, estos cambios actitudinales no tuvieron un impacto directo o inmediato en el desempeño académico de los estudiantes. Esta situación hizo necesario atender la apatía y desinterés frente a sus responsabilidades académicas con nuevas propuestas evaluativas y metodológicas.

Esta sesión no pudo desarrollarse en su totalidad debido a la necesidad de establecer un espacio de diálogo con los estudiantes con el fin de aclarar las condiciones evaluativas que han sido llevadas durante las clases y el preocupante índice de fracaso en las notas, principalmente por la falta de cumplimiento de los estudiantes en las entregas de los trabajos propuestos, aunque han tenido varios plazos y múltiples dilaciones. El contraste entre la buena recepción y participación de los estudiantes durante las clases y su falta de compromiso en las entregas hicieron necesario este espacio (Fragmento diario de campo Marzo 4 2014).

[...] se convino no establecer entregas por parte de los estudiantes por razones evaluativas, sino que este proceso evaluativo será llevado a cabo durante las clases y haciendo seguimiento a los progresos hechos por los estudiantes (Fragmento diario de campo Marzo 11 2014)

Adicionalmente, el desarrollo de actividades grupales, particularmente aquellas vinculadas a la elaboración del proyecto de investigación generó tensiones entre los estudiantes; y de estas tensiones emergen a su vez medios y mediaciones enfocadas a la superación de las dificultades y diferencias.

El cuarto integrante fue debido a que el alumno Duvan Andrés Patiño Bedoya en la primera ocasión de realización del trabajo de investigación no colaboro con la realización y decidimos sacarlo pero el alumno después de eso decidió ayudar y colaborar y por eso decidimos colocarlo y anotarlo (Fragmento nota adjunta a entrega de avance en el proyecto adelantado por estudiantes. mayo 22 2014).

Sin embargo, es posible asegurar que los estudiantes tienden a adaptarse a las condiciones que el docente plantea, situación que permite reconocer en ellos un posicionamiento ético frente a las diferentes dinámicas que se presentan en la institución. Un ejemplo de ello es el progresivo y positivo cambio actitudinal que los estudiantes mostraron durante el desarrollo de las sesiones de lengua castellana, desembocando en un ambiente agradable, propositivo, participativo y con un número cada vez menor de incidentes entre los estudiantes y con un notable mejoramiento en la comunicación y trabajo con el docente investigador. Por otro lado, se recibieron constantes quejas por parte de otros docentes frente a la actitud tomada por los estudiantes en algunas de sus clases. Situación esta que plantea condiciones contradictorias que pueden servir para una nueva propuesta investigativa.

7.4.2. Transformaciones académicas

Retomando parte de lo expresado previamente, muchas de las condiciones académicas iniciales de los estudiantes mostraban un bajo nivel de escritura y lectura, sumado a un escaso interés frente al cumplimiento de sus deberes académicos. Esta situación presentó cambios, aunque a un ritmo bastante lento —partiendo de las expectativas del investigador—, lo que sugiere la necesidad de evaluar otras condiciones contradictorias que pudieron afectar el ritmo esperado en el proceso, como fueron: la preparación para las pruebas estatales que los estudiantes debieron adelantar en el marco de las actividades académicas regulares, la actitud asumida por algunos estudiantes al reconocerse cerca de terminar su proceso académico en la

institución y las tensiones emergentes de actividades como los preparativos para el viaje de grado, la ceremonia de graduación, la compra de bolsos conmemorativos, entre otras.

Cabe resaltar además, que si bien muchas de las actividades y procesos planeados para esta práctica pedagógica investigativa fueron realizados con excelentes resultados, factores como el tiempo, el escaso acceso a fuentes de información como internet, bibliotecas o textos especializados o periodísticos y la solicitud por parte de la institución de centrar las actividades académicas en la preparación de los estudiantes para las Pruebas del Estado, dificultaron el desarrollo de las mismas. Esto debió ser subsanado a través de asesorías virtuales, correos electrónicos o asesorías orales en tiempo no académico como descansos o recesos entre clases. Sin embargo, el que los estudiantes solicitaran estos tiempos de asesoría durante los periodos no académicos previamente mencionados, es considerado un logro en lo que refiere a los objetivos de esta práctica pedagógica investigativa.

En consecuencia, es posible afirmar que se obtuvo un escaso mejoramiento en las condiciones académicas de los estudiantes de manera casi general. Sin embargo, el compromiso y resultados mostrados por algunos estudiantes señalan un cambio bastante satisfactorio.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Con el fin de llevar un registro de los procesos de investigación, lectura y escritura de los estudiantes se programaron varias revisiones de los avances hechos por los mismos. De la revisión de estos avances se esperaba identificar mejoramiento en sus habilidades comunicativas y a manera de diagnóstico constante encaminado al planteamiento de estrategias de apoyo a los procesos adelantados por los estudiantes.

Instrumento de investigación:	Documento personal, sugerido por el investigador
Fecha de aplicación:	Marzo, Abril, Mayo de 2014
Descripción:	Los estudiantes debieron realizar un texto escrito y otro utilizando diferentes sistemas simbólicos o de representación como caricatura, danza, teatro, entre otros, como resultado de un proceso investigativo grupal, que partiese de intereses particulares de los estudiantes, en el que el docente serviría de apoyo y orientación.
Notas:	Debido a la extensión de los trabajos, solo se incluyen algunos de sus apartados en los cuales se ejemplifica lo que aquí se sustenta

Tabla 7 Descripción instrumento: evaluación actividad investigativa estudiantes

Evaluación avances abril 2014 La drogadicción en la mujer	Evaluación avances mayo 2014 La drogadicción en la mujer
En algunos estudios han descubierto que las mujeres que usan drogas, de manera experimental tienden a volverse adictas con mayor facilidad, incluso mayor que los hombres. Pero, muchas de las mujeres que consumen drogas lo hacen no solo por experimentar, sino también, por qué no se valoran, no tienen suficiente autoestima o simplemente porque son adolescentes y curiosas.	Es muy triste ver como las mujeres se pierden en el mundo de las drogas. En el video me di cuenta de que el mundo de las drogas no solo se da en las personas de bajos recursos y que no han tenido los mejores para sobrevivir, sino también, en personas que creeríamos que los tienen todo, un ejemplo claro es Whitney Houston, que era una cantante famosa con una inmensa fortuna pero, se sumergió en el mundo de las drogas las cuales han destruido su carrera y de paso vida. Pienso que muchas mujeres creen que si consumen drogas por primera vez no se volverán adictas pero, la realidad es otra. las mujeres que se sumergen en el mundo de las drogas algunas no se salen nunca y el final es trágico por no aceptar que son adictas, otras se dan a cuenta de sus errores al consumir drogas pero, quizás cuando lo descubran será un poco tarde, porque una de las consecuencias que deja la adicción es la soledad.

Tabla 8 Evaluación avances trabajo investigativo estudiantes

Evaluación avances abril 2014 La drogadicción en la mujer	Evaluación avances mayo 2014 La drogadicción en la mujer
<ul style="list-style-type: none"> • Se evidencia un buen rastreo de información, sin embargo lo importante no es solo tener información sino lo que hacemos con ella. Sugiero hacer un resumen de la información más importante que hayan encontrado y referenciar algunos elementos, no es copiar y pegar, es plantear un panorama partiendo de lo que se ha leído. • El cuerpo argumentativo muestra un buen camino, pero aun es demasiado corto para toda la información que han trabajado, no creo que de todo lo que han visto solo tengan por decir dos párrafos, pueden continuar. Sugiero incluir conclusiones, sugerencias, opiniones, inquietudes, predicciones incluso, sobre el tema. • Nota: 3.5 	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo muestra un buen rastreo de fuentes y una selección en las mismas. • El cuerpo argumentativo es coherente • Las conclusiones podrían incluir algunas posiciones de los miembros del grupo, sugerencias, propuestas, inquietudes. • El cuerpo está escrito en primera persona, lo que muestra que fue redactado solo por uno de los miembros. Recuerden que el trabajo es grupal, sugiero corregir esto. • La presentación se valorará como parte de la exposición que no pudo ser llevada a cabo. • Considero que el trabajo puede ser calificado como esta, si desean pueden hacerle ajustes para mejorarlo y reenviármelo, de lo contrario me confirman para registrar la nota: • Nota: 4.5

Tabla 9 Evaluación avances trabajo investigativo estudiantes

El mejoramiento de las habilidades de lectura y escritura solo pudo ser evidenciado en un pequeño grupo de la población con características particulares de compromiso, deseo de continuar estudios superiores y con condiciones familiares, actitudinales y emocionales¹⁵ que podríamos considerar favorables. Por otro lado, las dificultades de algunos estudiantes para llevar a cabo con éxito ejercicios de lectura y escritura, evidenciaron vacíos académicos que deben ser intervenidos con estrategias diferentes a las propuestas en esta práctica investigativa y que no pudieron ser implementadas en el tiempo en que esta fue ejecutada debido a múltiples razones, entre las cuales se cuentan:

- Muchos de los vacíos conceptuales obedecen a niveles más bajos de instrucción como sería la alfabetización primaria, ejercicios de caligrafía, formación en ortografía, escasez lexical, entre otras.
- Los espacios de acción en el aula no permitieron ejecutar estrategias, actividades y tareas encaminadas al mejoramiento de estas condiciones por considerar que la exposición de muchas de estas dificultades habrían tenido un impacto desfavorable a nivel emocional en los estudiantes; aunque se hizo sugerencias en privado a algunos estudiantes de asumir acciones encaminadas al aprendizaje autónomo, por lo que no es posible dar cuenta de si estos fueron tenidos en cuenta o no.
- Muchas de los procesos que se consideran pueden mejorar las condiciones previamente mencionadas requieren tiempos de intervención mayores a los presupuestados para la ejecución de esta práctica pedagógica investigativa.

7.4.3. Transformaciones subjetivas y desarrollo del pensamiento crítico

Registrar e incluso identificar claramente las transformaciones subjetivas generadas a partir de un hecho educativo resulta extremadamente difícil, y habrá quienes aseguren que es –de plano– imposible. Sin embargo, lo que sí es posible es registrar los cambios en las formas y los

¹⁵ Apreciación personal resultado de la observación y comunicación con los estudiantes y que no fue registrada en ningún instrumento, pero que se considera relevante mencionar.

contenidos que los estudiantes emplean para expresar sus ideas y opiniones. De ahí que, partiendo de las palabras de Giroux (2001) en las que afirma que: “Lo que es importante aquí es que la conciencia y la experiencia del sujeto humano es el punto de referencia a partir del cual se explican los orígenes de los eventos así como las formas culturales que dichos sujetos olvidan” (166); se han tomado los escritos realizados por los estudiantes y algunas de las anotaciones hechas en el diario de campo como fuente de información válida para el análisis e interpretación de estos cambios subjetivos y los procesos de desarrollo de una conciencia crítica en los estudiantes.

Instrumento de investigación:	Documento personal, sugerido por el investigador
Fecha de aplicación:	Junio de 2014
Descripción:	Los estudiantes debieron realizar un texto escrito y otro utilizando diferentes sistemas simbólicos o de representación como caricatura, danza, teatro, entre otros, como resultado de un proceso investigativo grupal, que partiese de intereses particulares de los estudiantes, en el que el docente serviría de apoyo y orientación.
Notas:	Debido a la extensión de los trabajos, solo se incluyen algunos de sus apartados en los cuales se ejemplifica lo que aquí se sustenta

Tabla 10 Descripción instrumento: Pensamiento crítico



Tribus Urbanas 11 B

A partir de lo que hemos rastreado en diferentes medios se ha concluido que los que conforman una tribu urbana son igual a los demás, sino que la sociedad juzga sin saber, solo por ver un físico, una compañía, por ver una ideología diferente a la que nos han enseñado desde pequeños, o simplemente porque tiene gustos distintos de los de si mismo, sin embargo los pensamientos de algunos nos han indicado que para ellos pertenecer a una tribu o cultura es bueno porque se siente una armonía, una hermandad entre los del grupo, y es lo que a ellos de algún modo los hace sentir bien y felices, no les importa que la sociedad los critique lo que verdaderamente les importa es hacer lo que ellos les gusta.

Prostitución 11 B

Como dicen ese es el trabajo mas antiguo, pero lo que pienso que en la actualidad es que eso pasa por que hay mujeres que se atienen a que sus maridos la van a amantener y no se preapran, y a la hora que las dejan, pues no saben hacer nada para mantenerce mas eso. y tambien por que hay hombres que se aprovechan de las mujeres para ganar a costa de ellas tambien creo que donde las mujeres no se creyeran el cuento de que ellas no son pa trabajar si no solo para atneder su casa y al marido fuera diferente.

Tabla 11 Pensamiento crítico

Así pues, luego de acompañar la producción, evaluación y lectura de cincuenta y cuatro trabajos escritos, una presentación multimedial y un trabajo audio-visual, pude identificar un cambio significativo en la forma como los estudiantes abordan, interpretan y asumen una posición crítica frente a los temas que ellos mismos decidieron investigar.

En una buena parte de ellos se pueden identificar, un reconocimiento del tema, el cruce de diferentes posiciones, una reconstrucción intencionada de la información obtenida, argumentación estructurada encaminada a la obtención de una reacción en el lector, identificación y enunciación de contradicciones o problemáticas y una reconstrucción crítica de la experiencia investigativa.

Sin embargo, es pertinente señalar que aunque otros trabajos no evidencian una posición crítica sobre la temática abordada, poseen pobreza argumentativa y un bajo interés en la generación de una reacción en el lector, estas igualmente se consideran acciones transformadoras en tanto llevan a aquellos quienes los elaboran a dar una mirada inquisitiva sobre aspectos de la realidad que los involucra, generando con ello procesos de desnaturalización de los discursos presentes en su ideología.

Por otro lado, cabe señalar que algunos trabajos mostraron una posición rígida, poco reflexiva o informada, intolerante frente a la diferencia o insensible frente a las posibles reacciones que las opiniones en ellos señaladas pudieran generar. Un ejemplo de ello es uno de los fragmentos incluidos en la Tabla 11. No obstante, en ellos puede identificarse una toma de posición frente a los temas, una reconstrucción escrita de las opiniones y una argumentación intencionada, al igual que una desnaturalización de los fenómenos ideológicos que los envuelven.



8. CONCLUSIONES

Gracias a la experiencia compartida con los estudiantes por más de dos años, a la evaluación y análisis de la información obtenida a lo largo de esta práctica pedagógica investigativa y a la reconstrucción crítica de los que ha significado este proceso en el marco de sus objetivos, es posible para mí presentar las siguientes conclusiones:

Las transformaciones de tipo actitudinal no pueden ser consideradas transversales a todos los espacios y condiciones, ya que estas se vieron determinadas por las condiciones del contexto, los caracteres particulares de los estudiantes y las personas con las que ellos interactúan—incluyendo docentes—, por lo que se puede inferir que los estudiantes asumen posiciones éticas y posteriormente actitudinales frente a los diferentes contextos. Así mismo, no es posible asegurar que actitudes de tolerancia, respeto, reconocimiento de la autoridad, aceptación de la diferencia, entre otras, hayan sido interiorizadas por los estudiantes a manera de construcción subjetiva permanente, sino que estas son asumidas como formas de respuesta, ya sean estas de aceptación o resistencia.

Algunas transformaciones académicas pudieron ser evidenciadas en una parte de los estudiantes, entre estas se cuentan el mejoramiento de las habilidades de lectura y escritura, un mayor compromiso en el cumplimiento de las tareas asignadas, dedicación en los procesos llevados a cabo en el aula y la búsqueda individual de asesorías. Por otro lado, lo lento del proceso de cambio sugiere la necesidad de dirigir estos procesos prácticos investigativos a niveles inferiores de escolaridad como octavo, noveno y decimo, con el fin de alcanzar los niveles académicos que se considera los estudiantes deben poseer como requerimiento mínimo para enfrentar retos académicos de mayor complejidad como los de una universidad. Esto a su



vez, en concordancia con los objetivos y competencias que el Ministerio de educación sugiere para los estudiantes próximos a finalizar su formación media – básica.

En lo que se refiere a los procesos de transformación en el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes, se pudo identificar una gran facilidad en los mismos para tomar posición frente a las temáticas, en la presentación de argumentos para la sustentación o contraste de propuestas, al identificar diferentes puntos de vista e intenciones en los textos, entre otras habilidades. Situación de la que se puede concluir que, si bien los procesos adelantados potenciaron el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, fueron justamente la selección de las temáticas y la puesta en escena de las mismas dentro del aula las que mejor impulsaron esta transformación.

Adicionalmente, luego de ser adelantadas por varias sesiones y en diferentes periodos académicos, actividades y conversatorios centrados en la reflexión y el diálogo frente a situaciones contradictorias presentes en la realidad inmediata de los estudiantes como el consumo de drogas, el embarazo adolescente, conflictos frente a la autoridad dentro y fuera de la institución, las relaciones familiares, entre otras, se pudo identificar, al finalizar esta práctica pedagógica investigativa, una reducción significativa en el número de jóvenes amonestados por consumir drogas en la institución, el número de jóvenes embarazadas en los grados once particularmente y un mejoramiento progresivo en las relaciones entre algunos docentes y los estudiantes en la institución, aunque cabe aclarar que no es posible demostrar una relación directa entre las acciones dispuestas en esta práctica pedagógica investigativa y los procesos de transformación evidenciados en la institución.

9. BIBLIOGRAFÍA

Austin, J. (1982). *Como hacer cosas con palabras*. Barcelona. Paidós.

Barthes, R. (1974). *¿Por dónde empezar?* Barcelona. Tusquets Editores, 71-81.

Berrio, O. Julio-Agosto (2009). Narco.estética y narco.cultura en narco.lombia. *Nueva Sociedad* (222), 147-163

Camps, A. (2012). *La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos*. Revista Iberoamericana de educación (59).23-41

Campuzano, J. (2009). *Sistema Institucional de Evaluación y Promoción S.I.E.* Tomado de texto en revisión Institución Educativa Félix María Restrepo.

Charaudeau, P. (2011). *Las emociones como efectos del discurso*. Revista Versión UAM México (26) 97-118

CONCEJO EDUCATIVO. (2011). *Manual de convivencia*. La Unión.

_____. (s.f). *Plan educativo Institucional*. La Unión.

Dolz, J. (1995). *Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión*. España: Comunicación, lenguaje y educación (25) 65-77

Duschatzky, S. & Corea, C. (2009). *Chicos en banda*. Buenos Aires. Paidós

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI editores

_____. (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI editores

García, A. (2008). *Removing The Veil: Developing critical reading skills through Systemic Functional Linguistic*. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte. (9), 28 – 45.

Giroux, H. (2001). *Teoría y resistencia en educación*. Argentina: Siglo XXI editores

González, C. M. (2006). *Juventud, Ley y Autonomía*. Medellín: Corporación Región

Kendall, A. & McDougall, J. (2012). *Crítica Media Literacy after the Media*. Comunicar XIX (38), 21 – 29.

Lacant, J. (1955) *Seminario II más allá de la intersubjetividad*. Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org/descargas/autores/lacan/LACAN/11-%20LACAN,%20Seminario%202%20M%e1s%20all%e1%20de%20la%20intersubjetividad>.



[pdf](#) consultado (10/10/2014)

Marx, C. & Engels, F. (1924). *Oposición entre las concepciones Materialista e Idealista*. Recuperado de: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/feuerbach/index.htm>

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Recuperado del sitio del Ministerio de Educación Nacional colombiana: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

_____. (2009). *Decreto 1290 de 2009*. Recuperado del sitio del Ministerio de Educación Nacional colombiana: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Nérici, I. (1969) *Hacia una didáctica general dinámica*. Argentina: Editorial Kapelusz S.A.

Serrano de Moreno, S. & Madrid de Forero, A. (2007). *Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica*. Acción pedagógica. (16), 58 – 68.

Silva, R. (2003) *La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier*. Revista Sociedad y Economía, (4) 161-175

Van Dijk, T. (1999) *El análisis crítico del discurso*. Arthropos (Barcelona) (186) 23 – 36

ANEXOS

Anexo 1: Entrevistas

En este apartado serán relacionadas algunas entrevistas debido a su extensión

Entrevista Andrea

Em... Andrea, la primera pregunta tiene que ver con la formación que usted ha recibido aquí en la Institución, entonces esa pregunta es: ¿Cuáles espacios, momentos, situaciones y experiencias, consideras que te permiten formarte, osea, de las experiencias que usted vivió aquí en la Institución, usted qué considera que le permite a usted formarse, de lo que usted aquí vive, de lo que usted... de todas las experiencias que usted aquí vive?

Las experiencias que me permiten a mí como formarme es la interacción que tengo al diario vivir con mis compañeros y pues, lo que los profesores me enseñan, todo lo que ellos me enseñan es algo que yo llevo a mi conocimiento y trato de pues, de tenerlo siempre presente en mi diario vivir.

Listo. ¿Cuáles son los educadores que más le han aportado a su formación y por qué, de los educadores que usted ha tenido aquí en la Institución, que usted ha estado aquí mucho tiempo, cierto, cuáles son esos educadores que para usted han sido más significativos y que a usted más le han llegado y que le han aportado, y que usted considera que esos son los que más le han aportado a su formación?

¿pero de primaria o de secundaria?

Cualquiera, puede ser de primaria, de secundaria, los que ha tenido, los que usted considere.

Bueno, de primaria, en realidad la que más me aportó y la que más de todo fue la profesora Alba Lucia, pues, porque en ella empecé como a vivir todas las experiencias, a enseñarme todo en sí, pues y ella en realidad me marcó mucho, y la de en secundaria, en realidad es el profesor Sergio, porque como que trata de, más de ser un profesor, enseñarnos a crecer como personas y a vivir todo lo de nosotros como jóvenes.

Bueno, listo. ¿Los educadores en el aula de clase, todos lo que usted ha tenido o que tiene en estos momentos, se preocupan más por qué, por la formación de los conocimientos o se preocupan más por la formación de los principios humanos?

Por la formación... pues, de las dos cosas, pero más por la formación de los conocimientos porque ellos en realidad, muchas veces van son con... pues, a enseñarnos un tema y listo

Osea, desarrollan el contenido y ya, pero también hay algunos...

Que nos enseñan principios humanos.

¿Usted que cree que hace falta o le haría falta a usted en su proceso formativo, aquí en la Institución, usted qué cree que hace falta, o a usted qué le hizo falta durante todos estos años que estuvo aquí?

Que... pues, que, como que nos profundizaran más para el camino a seguir, pues, que no tanto nos guiaran por un conocimiento de una materia o de algo de una tema, sino que lo que deberíamos seguir, el camino que deberíamos seguir.

¿Lo que le enseñan a usted los educadores, cómo lo relaciona con su vida cotidiana, o sea, lo que aquí se le enseña, usted considera que tiene relación con su vida cotidiana en estos momentos o que está muy alejado de su realidad?

No, es todo claro, se relaciona con la vida cotidiana porque acá es donde permanecemos el mayor tiempo.

¿Y con lo que usted vive afuera, con las prácticas sociales de afuera, lo que a usted aquí le enseñan, usted lo lleva acá o eso se relaciona?

Claro, todo lo que uno aprende acá, lo lleva afuera, claro.

¿Cómo entiende usted la palabra competencia Andrea, usted que entiende por competencia?

Competencia, es como, pues, es como mostrar lo que usted sabe más que el otro, es como, pues sí.

Bueno, listo. ¿Los educadores en el aula de clase, cuando desarrollan las clases, ellos a ustedes les explican, les han dicho en qué consiste una competencia, les han explicado cuáles son las competencias que van a desarrollar a través de la materia, ellos les han...?

Um... no

¿Eso no lo han dejado muy claro?

Pues no, no lo han dejado claro.

Listo. Ustedes... ¿las clases son construidas por los educadores o son construidas por el educando y el educador?

Más que todo son construidas por ellos, pero también pues nosotros aportamos, pero más que todo por ellos.

¿Y el conocimiento se construye. El conocimiento que se viene construyendo es construido por el educador, o es construido por el educando y el educador?

Por ambos. Si

¿En todas las clases se presenta, en todas las materias, en todas las asignaturas que ustedes ven se presenta eso?

Sí.

¿Y cuando se evalúa ese conocimiento, el conocimiento que se evalúa es cuál, el que construyen educador y educando o el que construye el educador?

El que construyen los dos, pues...

Los dos, osea, en las evaluaciones o a través de las estrategias que se utilizan para valorar el conocimiento están inmersas tanto las opiniones de ustedes como las opiniones y el conocimiento de los profesores.

Sí, ambos están ahí.

Bueno. Em... Ustedes en algún momento, los estudiantes, han sido llamados por los directivos, por los educadores, y les han pedido opinión de cómo quieren hacer las clases, de cómo quieren que se evalúe, de cómo quieren que sea la dinámica de la clase, de cuáles son los contenidos que se van a desarrollar. En algún momento les han pedido opinión sobre eso?

En algunas veces pero muy pocas.

¿Es muy poca vez que les...

Si

Piden opinión sobre eso? ¿Usted sabe qué es el currículo?

No.

Muy bien. ¿Usted qué considera que cuál es la importancia de venir aquí a la escuela?

Es más como aprender y crecer cada día más como persona.

Listo. ¿Cuáles son las clases que a usted en este momento más le gustan y que son productivas para usted, usted qué considera que cuáles son las clases más productivas para usted y que más le gustan?

Pues, eh... en realidad me gusta inglés, pues porque el inglés a pesar de que ya se convirtió en un idioma esencial para nosotros, me va bien y me gusta también matemáticas, pues, a pesar de que es difícil la entiendo y pues también me va bien, educación física también me gusta porque en ella no sólo es un salón cerrado sino que nos podemos tener pues...

¿Otro espacio?

Otro espacio

¿y cuáles son las clases que a usted menos le gustan y que no le parecen productivas?

Filosofía no me gusta.

¿No le gusta?

No.

¿Por qué no te gusta filosofía Andrea?

Pues, porque yo veo eso como que no, pues, no...

¿Muy abstracto?

Sí, no me llama como la atención esa...

¿Muy como por allá en otro mundo?

Sí.

¿Muy lejos como de la realidad?

Sí.

¿Y hay otra clase que no te guste, o que usted considere que no es productiva?

Um... de pronto artística, pues porque como que a veces no se hace algo como que en realidad, que sea productivo para uno.

ENTREVISTA KATHERINE MONTOYOA

¿Vamos hacer unas pregunticas con relación a lo que tiene que ver con la formación que usted ha recibido aquí en la Institución, cierto, entonces la primera pregunta es: ¿cuáles espacios, momentos situaciones y experiencias, consideras te permiten formarte aquí en la Institución? ¿de lo que usted aquí vive, experimenta, de las situaciones que aquí se dan, cuáles son las que usted considera que le permiten formarse a usted?

EL aula de clase pienso que es la que más, porque ahí es donde uno aprende pues más...

¿Aprende qué?

Aprende uno a formarse como persona, porque es que hay muchos profesores pues que no más le enseñan a uno y le enseñan la temática y ya, y no le enseñan a uno a formarse como persona

¿Y ese formarse como persona qué implica, usted que considera que ahí debe uno aprender, o qué aprende uno dentro del aula de clase para formarse como persona?

De todo! Porque es que algunos profesores pues, le enseñan a uno desde chiquito, le han enseñado a uno la responsabilidad, y todos esos valores, pero algunos l enseñan por ejemplo, no a la drogadicción, no al alcoholismo, no todo eso.

¿Entonces todo eso hace parte de esa formación como ser humano?

Si, si, si, los profesores no le explican a uno, entonces si uno se puede meter fácilmente a eso

¿Qué otras situaciones, o qué otras experiencias le permiten a usted formarse aquí en la Institución, aparte de lo que ya me dijo pues dentro del aula de clase, o esa es la que usted considera que es más relevante?

Sí, esa es la única...

¿Cuáles son los educadores que más le han aportado a tu formación y por qué, de todos los educadores que usted ha tenido aquí en la Institución, el tiempo que ha estado estudiando, cuáles que son esos que le han aportado más a su formación, usted por qué considera que son ellos los que le han aportado a esa formación?

Ah... porque en la niñez una profesora que se llamaba Estela, yo no me acuerdo de... Estela, no me acuerdo de...

¿Por qué?

Pues, porque ella le enseñó a uno pues todo lo de la primaria, ella me enseñó todo lo de la primaria, me enseñó que uno tiene que respetar a los demás, la responsabilidad y todo eso, y en la secundaria, ahí sí son varios, por ejemplo, Alba Lucía...

¿Por qué Alba Lucía?

Ah no, Alba Lucía me pareció muy interesante pues como ella le enseña a uno su tema, y también la vida de ella y que era muy interesante pues compartir con ella todo, muy formal y todo.

¿Cuáles más?

Y otro de acá, el que nos da química

¿El profesor Carlos Colorado, por qué?

EL profesor Carlos me parece que no es nada inmaduro en su clase, está firme en lo que dice y es correcto pa todo, y hace poquito mostró un video ahí lo más de vacano, era de los años 1980, donde mostraba la drogadicción y todo eso, me pareció muy interesante.

¿Los educadores en el aula de clase se preocupan más por los conocimientos e información, o por la formación de los principios humanos?

No, la mayoría se preocupa más por su área, la mayoría no se preocupa por la formación de uno

¿Por desarrollar los contenidos y los temas de cada área?

Sí, ellos no más como que van, explican su tema y ya, se van y no le explican a uno más, y siempre es lo mismo, la misma muletería de siempre, uno se va cansando

¿Qué crees que ha faltado en tu proceso formativo?

Más dinámica hacia los estudiantes, que no siempre pues, que hay varios pues que explican no más a los que saben y los que no saben los dejan como pa fuera, que ellos verán como se entiendan y ya, y ellos verán como están, si ellos pierden el año como que no se preocupan casi por ellos, no hay dinámica, más explicación a los que no saben, es lo que me parece.

¿Qué acciones realizan los educadores para que te formes, qué es lo que ellos hacen en el aula de clase para que usted se forme, aquí en la institución, qué actividades realizan, que estrategias desarrollan, eh... que metodologías utilizan para que usted se forme dentro del aula de clase?

No pues como te dije, la mayoría de los profesores, pues no, tienen su temática de la institución pues, que la Institución le da su dinámica que hacen, pero no, la mayoría no lo lleva a uno por ejemplo a un lado que uno conozca, o hablen de otra cosa que no sea siempre de lo mismo, si me gustaría pues que mejorarán en eso.

Al principio del año, o durante el año les están diciendo, vea, muchachos es que las competencias que vamos a desarrollar a través de las clases, a través de ésta área, son éstas, y les dicen cuál es la intención de la clase cuando empieza la clase?

Pues ellos si se lo dicen a uno, pero uno ya se le olvida eso

¿Pero ellos constantemente les están recordando cuáles son las competencias que hay que desarrollar, les han explicado qué es una competencia, para qué sirven las competencias?

No, las competencias un profesor a uno nunca se las he explicado, pero esa cosa del área, tampoco pues como mucho.

Listo. ¿Entonces sabe usted cuáles son las competencias que los educadores buscan promover en el desarrollo de sus clases, conoce usted esas competencias?

No, yo no las conozco

No las conoce. ¿Ellos nunca les han socializado eso, nunca les han explicado ni les han dicho, vea muchachos, están son las competencias que vamos a desarrollar, a través de las clases las a hacer así, o les han dicho en algún momento, cuáles son las competencias que ustedes consideran que son más importantes de desarrollar en ustedes de acuerdo al proyecto de vida que ustedes tengan, de acuerdo al tipo de ser humano que ustedes quieran ser?

No ellos no más... Pues lógico que cada periodo ellos si dicen si competencias qué van a hacer durante el periodo, pero hay la mayoría de los profesores copian lo que van a decir pero no hacen lo que nos dijeron. Cambian

¿Osea que en el desarrollo de las clases no se generan las dinámicas para desarrollar esas competencias?

Si

Listo. ¿Qué actividades realiza el educador en el aula para desarrollar tus competencias, cuáles son las actividades que ellos hacen en la clase, cómo dan ellos esas clases, cuáles son esas actividades que ellos desarrollan en el aula de clase, qué hacen ellos?

Pues a veces eso cansa mucho porque la mayoría de los profesores, tenga una hoja, y ya, y no le explica a uno como mucho bien, le ponen a uno la hoja y uno hace ese taller y ya.

ENTREVISTA SEBASTIÁN

Entonces vamos a iniciar, vea. La primera pregunta tiene que ver con la formación que usted ha venido recibiendo aquí en la Institución, cierto, o que se ha venido promoviendo en usted aquí en la Institución. Entonces la primera pregunta es: ¿Cuáles de los espacios, momentos, situaciones y experiencias, considera que a usted le permiten formarse, de lo que usted hace aquí en la Institución, de lo que usted vive aquí en la Institución, qué es eso que usted considera y dice, es que eso es lo que me permite a mí formarme?

Eh... asociarme con la demás personas

¿Su relación con los compañeros?

La relación con los compañeros, con los profesores, y si, porque uno va aprendiendo, va cogiendo experiencias acá más que todo.

Listo. ¿hay alguna otra experiencia que usted diga que le permite también formarse aquí en la Institución?

¿Formarse aquí? Muestre! La convivencia que es una.

Si.

Eh... Form... ¿Cómo persona?

En cualquier sentido, formarse en cualquier sentido.

¡Lo profesional!

Si, osea que los, que las clases también tienen como un valor para usted.

Si claro, un valor, claro, todo tiene, pues, si la dan es porque tiene un valor específico para uno.

¿De los educadores que usted ha tenido durante toda su vida, cuáles considera usted que le han aportado más a su formación y por qué, de lo que usted ha tenido durante toda su vida, si, usted me puede decir uno o dos, los que usted quiera y por qué usted considera que le han aportado a su formación?

Bueno, muestre, el profesor Joaquín porque él siempre ha estado con nosotros, pues, muy pendientes, de llevar, pues, de no estar como que ignorantes en el tema, él quiere sacarnos adelante con los trabajos de la universidad, todo eso, nos quiere muy adelante. Usted también con la formación de nosotros como persona, profesor, que nos quiere ver como, gente pues e bien y no teniendo un mal futuro, pues, más adelante. Muestre otro, eh... ya, para mí, esos.

Y esta otra pregunta Sebastián. ¿en el aula de clase, los profesores se preocupan más porque ustedes adquieran información, porque construyan conocimiento o por la formación de los principios humanos?

Pues, yo digo que por la formación de los principios humanos.

¿Todos los profesores se preocupan más por eso, o eso se da igual, equitativo, o eso es equilibrado?

Pues más o menos.

¿Si, mas o menos, en todas las clases se trabaja más o menos de la misma manera?

Si, si.

Bueno. ¿Usted qué cree Sebastián que hace falta aquí en la Institución para mejorar ese proceso de formación que usted ha recibido?

Acercamiento de los profesores con los alumnos.

¿La relación de educador educando?

Si.

¿Qué más considera usted que hace falta que puede mejorar?

Eh... Nos falta más que todo, mas que el alumno también, pues, no casi todos los profesores, sino también muchas veces el alumno, votar ese miedo de decirle a profesor ya, porque ha creado como cierto temor en los estudiantes, decirle “profe no entendí” porque, no... por una burla y tanto... pues, si, por eso, pero falta más acercamiento del profesor al tema, que decir, hace, uno ir a hacer el trabajo y ellos acercársele y preguntarle, que como va, todo eso, porque hay unos que solamente le explican el tema a uno y se lo dejan así.

Sebas, usted tiene una vida y una realidad que usted ha venido construyendo y que usted ha venido viviendo. Lo que aquí le enseñan en la Institución, ¿usted cree que tiene relación con esa vida que usted vive, con esas prácticas sociales, con lo que usted vive en la calle?

Muy poca.

¿Sí?

Sí, muy poca.

Osea, ¿los contenidos que se desarrollan usted le encuentra muy poquita relación...

¿lo que uno vive en la calle?

...con lo que ustedes viven en la calle?

Sí, no, no...

¿Con cada una de las prácticas sociales, si, muy poquita?

Sí, muy poquita, pues sí, falta...

Falta como, como...

...socializar algo pues que...

...relacionarlo, ligar esas cosas ahí. ¿Usted qué entiende por la palabra competencia Sebastián, a usted qué le dice la palabra competencia?

¿Competencia? Nunca quedarse atrás y salir adelante, pues, y nunca saltándose por demás, pues, pisando la otra gente, pero es salir adelante, nunca quedarse atrás.

Listo. ¿Las clases Sebastián, son clases que son construidas entre el educador y el educando, o las clases las construye solamente el educador?

Sí, varía así, entre el educador y...

¿Pero casi siempre se da así, osea, el educador les pregunta que contenidos quieren ver...

A no.

...cómo se quiere evaluar...

A no sí.

...que temas quieren desarrollar, cómo quieren que se de la clase. Eso se da normalmente en las clases?

En la mayoría de clases.

¿En la mayoría de clases se hace de esa manera, entre el educador y el educando?

Sí.

Listo. ¿Ustedes aquí en la Institución en algún momento, usted ha participado en actividades donde los directivos, los educadores estén reunidos eh... proponiendo, o les han pedido la opinión a ustedes sobre cómo quieren ustedes que se desarrollen los procesos de formación?

Sí.

Sí, les han pedido, o usted alguna vez ha participado en esos encuentros, o eso nunca se ha hecho en la Institución.

No, eso sí se ha hecho en la Institución.

¿Si se ha hecho en la Institución?

Sí.

A bueno, listo. Eh... La otra pregunta Sebastián es: ¿Qué importancia tiene para usted venir aquí al colegio, usted por qué considera que es importante venir aquí a la Institución?

Para mi formación.

¿Para su formación como qué?

Eh... pues, educativa y también como persona.

Listo. ¿Usted cree que la escuela le aporta a esos dos aspectos, tanto a lo académico, digámoslo así, como a lo personal, usted encuentra aquí pues, algunas cosas que le pueden ayudar a eso?

Sí!

¿Cuál de las clases que usted en estos momentos ve, le gusta más y que le parecen más productivas y por qué?

¿De las clases?

Sí, ¿Cuáles de las clases que usted en estos momentos ve, usted considera más productivas y que a usted le gustan?

Para mí, eh... profe yo no sé.

¿No sabe?

Um, um. No, para mí, en el momento que me... no.

¿Usted no siente pues que ninguna clase le gusta?

No sí, pero en específico, específico, no, pues. ¡Filosofía!

¿Filosofía, por qué te gusta filosofía?

Pues, si, porque trata mucho de uno pensar y pues, a mí me gusta mucho el pensamiento de las personas, si entiende, estudiar todo eso, pues, es lo que más me atrae.

¿Y también la manera en que el profe da la clase o eso no te gusta?

Sí, no, él es bien para dar la clase y la da muy bien.

Listo. ¿Cuál de las clases usted considera que no le gustan y que no son productivas para usted y por qué?

Física.

¿Por qué no te gusta la física hombre Sebastián?

Porque no le entiendo a la profesora, jaja.

¿No entiende?

No se deja entender, pues, ella se limita a pocos, se limita a pocos, a explicar el tema, ella explica pero ella no se siente que ella es ignorada, sino que lo explica así como así y al ver eso uno no entiende nada, y solamente le explica a los que están como que más cerca y los que le pidan la palabra, pero así ella explique uno no le entiende.

¿Hay otra clase que no te guste, que no te parece productiva, que crees que no?

Eh... Matemáticas, pues, yo no sé, pues, el profesor en sí, él explica todos los temas como es, pero me siento que no... pues, como que no estoy en la capacidad pues, todavía de...

Listo.

Anexo 2. Textos de diagnóstico

Serán incluidos solo algunos textos debido a su número y variedad.

MARBEUYS DIANNE NIETO RAMOS

Hlegunow.

Grado II:C

Entrega 2

Cuestionario de comprensión lectura, asociación y rastreo en textos.

3.0

Preguntas sobre el texto 7 ventajas de la gordura

1. ¿A qué se refiere la autora con la expresión "primaria perspectiva de lo bello"?
 - a. Que la gordura es bella
 - b. Que la belleza es algo relativo
 - c. Que la belleza esta ante todo en el cuerpo
 - d. Que la belleza es prioridad
2. La palabra cohíbe en el 7º párrafo puede ser reemplazada por:
 - a. Abstenerse
 - b. Limitarse
 - c. Evadir
 - d. Atemorizar
3. En el 8º párrafo la intención de la autora es:
 - a. Mostrar la futilidad de las dietas y trucos
 - b. Mostrar la ineficiencia de los métodos de adelgazamiento
 - c. Debatir la importancia de una "figura ideal"
 - d. Mostrar sarcásticamente lo denigrante que puede ser el estar obeso
4. La tesis que sostiene la autora es:
 - a. Ser gordo no es malo
 - b. Ser gordo no es bueno pero tiene sus ventajas
 - c. Ser gordo es definitivamente malo
 - d. Solo se puede ser bello si se es flaco
5. Si resumieras las 7 ventajas que la autora propone serían:
 - a. Comodidad, compañía, amistad, satisfacción, libertad, tolerancia, coraje.
 - b. Libertad, practicidad, consideración, amistad, desinhibición, comodidad, aceptación.
 - c. Libertad, comodidad, compañía, orgullo, practicidad, consideración, reconocimiento.

El canto de las sirenas

1. La expresión "ese universo de papel y de luz" en el primer párrafo se refiere a:
 - a. Las revistas
 - b. El imaginario del autor.
 - c. La publicidad.
 - d. La realidad.
2. La palabra paragón en el segundo párrafo puede ser reemplazada por:
 - a. Igual
 - b. Superior

1 8 0 3

- c. Modelo
- d. Comparación

3 Al utilizar la palabra inhumano en el segundo párrafo el autor muy posiblemente se refiere a:

- a. Terrible
- b. Especial
- c. Ajeno a la raza humana
- d. Sin espíritu

4. Con la frase: "pero pasa el consumo y la vida sigue su combustión y su desgaste" el autor busca:

- a. Que la vida se continua tal y como era antes del consumo
- b. Que la vida es un producto que se desgasta con el tiempo
- c. Que la vida necesariamente se acercara a la muerte.
- d. Que la vida puede ser perfecta mientras se consume.

5. La frase de Novalis "en ausencia de los Dioses reinan los fantasmas" se refiere a:

- a. Cuando no hay religión la sociedad es guiada por el temor
- b. Los dioses son los modelos sociales que no deben ser cambiados
- c. Cuando las guías legítimas desaparecen solo quedan mentiras y espejismos
- d. Que los dioses y los fantasmas son reales

6. La tesis del autor es:

en el canto de la sirena es que como una persona que vive en el consumismo. Puede venderse a sí mismo, también como las personas envejecen por su insesatez.

1- creo que no pertenezco a ninguna juventud no tengo ningun gusto en especial ni costumbres por lo que creo que me visto como una generacion normal y no juzgo ninguna generacion cada quien como es

2- considero que soy importante para mi familia como todos que la conforman nos preocupamos unos de los otros velamos por el bienestar de cada uno y cualquier cosa que suceda estamos todos unidos

3- mis padres siempre estan al pendiente mio, que decision tomo, son exigentes con normas que se rigen en el hogar, me han calado muchos valores y normas se preocupan por mi es porque soy muy importante para ellos

4- creo que el placer para mi vida no es realmente importante, estar feliz es estar satisfecho con algo mas no complacido.

5- para mi es importante mi familia, poder acabar el colegio, tener un futuro, cumplir con mis metas y poder sacar a mi familia hacia adelante

CARA OCULTA DE LAS REDES SOCIALES... CRITICA A USUARIOS QUE EMPLEAN MAL FACEBOOK, TWENTY, HIS, MYSPACE, ETC.

- Este texto fue escrito por Danson-Aeon.
Se percibe que la principal intención del autor es concientizar a las personas que están tan adictas a las redes sociales y que por tal se alejan de la realidad, y también un mensaje a los que hacen un mal uso de estas.
 - Un punto a resaltar es el de que introducimos información muy privada a estas redes lo que puede llevar a problemas personales y a su vez sociales.
 - Una de las consecuencias sería la pérdida en la utilización de recursos o fuentes tan importantes como lo son los libros, ya que echamos estos a un lado por estar más pendiente de redes. También el mal uso podría traer consecuencias si se usa para fines inauditos o para afectar de cierta manera el autoestima de alguien más, esta sería una consecuencia.
- Este texto argumenta por decirlo así «una problemática social», la cual estamos viviendo y que es obvio que nos ha marcado, y a su vez hemos marcado con el uso de ellas, porque bien sabemos que si estas redes no fueran tan frecuentadas, no estarían disponibles, así que nosotros mismos somos quienes las mantenemos en uso.

Anexo 3. Planeaciones y observaciones de las sesiones de clase

A continuación se incluirán los formatos principales utilizados para la planeación y seguimiento de las sesiones de clase.



LIC. EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN / UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

SEDE ORIENTE / PRÁCTICA PROFESIONAL I / 2013-2

Nombre del estudiante: ALEJANDRO SEGURA C.C. 15441217 Asesor: NANCY LOPEZ

Centro de práctica: INST. EDU. FÉLIX MARIA RESTREPO Maestro(a) cooperador(a): ALBA I. GOMEZ

FECHA	TEMA	PROPÓSITO	ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
16 de julio	Tipologías textuales Texto poético – lectura en voz alta del texto poético.	Explicar la estructura de algunos tipos de texto Poético y sus características. Practicar con los	Momento: sensibilización. Lectura del Poema “arte poética” de Jorge Luis Borges Momento: conceptualización. Lectura de las características del texto poético y algunos tipos. Posterior escritura por parte de los estudiantes de algunos de los aspectos que deben tenerse en cuenta de la poesía como la rima, la métrica	El momento de sensibilización pudo llevarse a cabo sin contratiempo y los estudiantes se mostraron interesados en el tema propuesto. El orden de la clase se cambio debido al interés mostrado por los estudiantes en las técnicas de lectura en voz alta del texto poético, lo que llevo a que se comenzara con la lectura y análisis de los poemas. Al finalizar,

		<p>estudiantes algunos aspectos que deben ser tenidos en cuenta durante la lectura en voz alta del texto poético.</p> <p>Practicar comprensión lectora a partir del texto poético y las diferentes formas literarias en el presente como la metáfora, símil, paradoja, etc.</p>	<p>y el ritmo con referencias cortas.</p> <p>Momento: construcción. Los estudiantes tomaran turnos para la lectura en voz alta y por estrofas de alguno de los poemas llevados por el docente o alguno escrito por los estudiantes teniendo en cuenta para esto las recomendaciones hechas sobre el ritmo, las pausas y el tono durante la lectura.</p> <p>Momento: socialización. Se solicitará a los estudiantes que expresen voluntariamente sus apreciaciones sobre alguno de los poemas y explique lo cree busca decir el autor en con poema.</p>	<p>aunque se realizaron algunas referencias sobre la estructura del poema y los diferentes tipos de poesía, el trabajo conceptual no pudo desarrollarse y queda pendiente para una nueva sesión.</p>
23 de julio	<p>Tipologías textuales</p> <p>Texto argumentativo</p>	<p>Explicar los diferentes tipos de texto argumentativo, entre ellos el ensayo.</p> <p>leer un ejemplo de un texto Argumentativo (Nuestra extraña época</p>	<p>Momento: sensibilización. Lectura del Texto “Nuestra extraña época” de William Ospina</p> <p>Momento: conceptualización. Descripción de las características del texto argumentativo y algunos variaciones. Luego se procede a escribir en los cuadernos las partes de que componen un texto argumentativo y sus</p>	<p>Esta sesión debió ser aplazada para socializar y trabajar con los estudiantes un simulacro de pruebas ICFES en los que se estudiará detalladamente las preguntas para encontrar en ellas formas de acercamiento que permiten enfrentar con mayor eficacia dichas pruebas.</p>

		<p>de William Ospina)</p> <p>Presentar la estructura del texto argumentativo, cada una de sus partes y sus posibles variaciones.</p> <p>Abordar diferentes formas de abordar un texto argumentativo y reconocer sus recursos argumentativos (falacia, argumento de tipo emotivo, etc.)</p>	<p>características.</p> <p>Momento: construcción. Los estudiantes deberán escoger proponer un tema que les interese. El tema deberá estar relacionado con su realidad inmediata. Los estudiantes deberán entregar un escrito de tipo argumentativo para la siguiente clase, de forma individual. El texto no deberá exceder una página de extensión y deberá obedecer a la estructura planteada en la conceptualización.</p> <p>Momento: socialización. Los estudiantes deberán expresar a todo el grupo lo que opinan en relación al texto leído y plantearan posibles intenciones, objetivos en el texto, reacción o efecto que se busca en el lector, posible oposición a algunos de los planteamientos propuestos por el autor y argumentación de los mismos.</p>	
30 de julio	Tipologías textuales	Explicar los diferentes tipos de texto	Momento: sensibilización. Lectura del Texto “Nuestra extraña época” de William Ospina	Esta clase debió ser aplazada ya que se acompañó un simulacro realizado por los estudiantes en la

	<p>Texto argumentativo</p>	<p>argumentativo, entre ellos el ensayo.</p> <p>leer un ejemplo de un texto Argumentativo (Nuestra extraña época de William Ospina)</p> <p>Presentar la estructura del texto argumentativo, cada una de sus partes y sus posibles variaciones.</p> <p>Abordar diferentes formas de abordar un texto argumentativo y reconocer sus recursos argumentativos (falacia, argumento de tipo emotivo, etc.)</p>	<p>Momento: conceptualización. Descripción de las características del texto argumentativo y algunos variaciones. Luego se procede a escribir en los cuadernos las partes de que componen un texto argumentativo y sus características.</p> <p>Momento: construcción. Los estudiantes deberán escoger proponer un tema que les interese. El tema deberá estar relacionado con su realidad inmediata. Los estudiantes deberán entregar un escrito de tipo argumentativo para la siguiente clase, de forma individual. El texto no deberá exceder una página de extensión y deberá obedecer a la estructura planteada en la conceptualización.</p> <p>Momento: socialización. Los estudiantes deberán expresar a todo el grupo lo que opinan en relación al texto leído y plantearan posibles intenciones, objetivos en el texto, reacción o efecto que se busca en el lector, posible oposición a algunos de los planteamientos</p>	<p>institución.</p>
--	----------------------------	--	---	---------------------

			propuestos por el autor y argumentación de los mismos.	
06 agosto	Prueba escrita	Evaluar el progreso de los estudiantes en pruebas que requieran un nivel adecuado de lectura, teniendo en cuenta lo visto previamente en relación a las tipologías textuales.	<p>Momento: conceptualización. En vista de que varias sesiones han sido aplazadas, durante esta prueba se realizará un acompañamiento a los estudiantes durante su realización. Se responderán preguntas sobre los textos, se guiará la lectura de los mismos, y se atenderá cualquier confusión que pueda resultar de los mismos.</p> <p>Momento: construcción. Los estudiantes deberán resolver la prueba con el acompañamiento del docente practicante.</p>	La prueba fue realizada sin ningún contratiempo en los once A y B, sin embargo no fue posible realizarla con once C ya que el grupo abandono el plantel para realizar una convivencia programada por la institución.
13 Agosto	Tipologías textuales Texto argumentativo	Explicar los diferentes tipos de texto argumentativo, entre ellos el ensayo. leer un ejemplo de un texto Argumentativo (Nuestra extraña época	<p>Momento: sensibilización. Lectura del Texto “Nuestra extraña época” de William Ospina</p> <p>Momento: conceptualización. Descripción de las características del texto argumentativo y algunas variaciones. Luego se procede a escribir en los cuadernos las partes de que componen un texto argumentativo y sus</p>	Esta sesión debió ser aplazada para servir de apoyo a unas exposiciones del área de lengua castellana que debían ser realizadas este día.

		<p>de William Ospina)</p> <p>Presentar la estructura del texto argumentativo, cada una de sus partes y sus posibles variaciones.</p> <p>Abordar diferentes formas de abordar un texto argumentativo y reconocer sus recursos argumentativos (falacia, argumento de tipo emotivo, etc.)</p>	<p>características.</p> <p>Momento: construcción. Los estudiantes deberán escoger proponer un tema que les interese. El tema deberá estar relacionado con su realidad inmediata. Los estudiantes deberán entregar un escrito de tipo argumentativo para la siguiente clase, de forma individual. El texto no deberá exceder una página de extensión y deberá obedecer a la estructura planteada en la conceptualización.</p> <p>Momento: socialización. Los estudiantes deberán expresar a todo el grupo lo que opinan en relación al texto leído y plantearan posibles intenciones, objetivos en el texto, reacción o efecto que se busca en el lector, posible oposición a algunos de los planteamientos propuestos por el autor y argumentación de los mismos.</p>	
20 agosto	Tipologías textuales	Explicar los diferentes tipos de texto	Momento: sensibilización. Lectura del Texto “Nuestra extraña época” de William Ospina	Esta sesión se llevo a cabo sin mayores dificultades aunque debido al calendario de la institución y a la

<p>Texto argumentativo</p>	<p>argumentativo, entre ellos el ensayo.</p> <p>leer un ejemplo de un texto Argumentativo (Nuestra extraña época de William Ospina)</p> <p>Presentar la estructura del texto argumentativo, cada una de sus partes y sus posibles variaciones.</p> <p>Abordar diferentes formas de abordar un texto argumentativo y reconocer sus recursos argumentativos (falacia, argumento de tipo emotivo, etc.)</p>	<p>Momento: conceptualización. Descripción de las características del texto argumentativo y algunas variaciones. Luego se procede a escribir en los cuadernos las partes de que componen un texto argumentativo y sus características.</p> <p>Momento: construcción. Los estudiantes deberán escoger proponer un tema que les interese. El tema deberá estar relacionado con su realidad inmediata. Los estudiantes deberán entregar un escrito de tipo argumentativo para la siguiente clase, de forma individual. El texto no deberá exceder una página de extensión y deberá obedecer a la estructura planteada en la conceptualización.</p> <p>Momento: socialización. Los estudiantes deberán expresar a todo el grupo lo que opinan en relación al texto leído y plantearan posibles intenciones, objetivos en el texto, reacción o efecto que se busca en el lector, posible oposición a algunos de los planteamientos</p>	<p>reducción del tiempo de clase, los momentos de construcción y socialización no pudieron ser terminados.</p>
----------------------------	--	---	--

			propuestos por el autor y argumentación de los mismos.	
27 agosto	Tipologías textuales Texto Publicitario	Permitir a los estudiantes tener un acercamiento analítico y crítico de los textos publicitarios, reconociendo en ellos aspectos como símbolos, iconos y representaciones.	<p>Momento: sensibilización. Se compartirán algunas imágenes de la publicidad empleada por empresas como benethon y cocacola, se leerá el texto el canto de las sirenas de William Ospina.</p> <p>Momento: conceptualización. Se describirán y escribirán en los cuadernos algunas de las características y elementos que hacen parte de los textos publicitarios, además se recordara el concepto de texto por fuera del texto escrito.</p> <p>Momento: construcción. Los estudiantes deberán escribir un texto corto, en clase, en un periodo de no más de 15 min. En el que responderán preguntas como: ¿Por qué creen que es importante la publicidad?, ¿Qué incidencia creen que tiene en la forma de comportarse de las personas, en especial los jóvenes? Y ¿Qué efectos nocivos creen esta</p>	Esta sesión debió ser aplazada debido a problemas de orden público.

			<p>genera o puede general?</p> <p>Momento: socialización. Los estudiantes compartirán lo escrito y se abrirá un espacio de discusión.</p>	
03 septiembre	<p>Tipologías textuales</p> <p>Texto Publicitario</p>	<p>Permitir a los estudiantes tener un acercamiento analítico y crítico de los textos publicitarios, reconociendo en ellos aspectos como símbolos, iconos y representaciones.</p>	<p>Momento: sensibilización. Se compartirán algunas imágenes de la publicidad empleada por empresas como benethon y cocacola, se leerá el texto el canto de las sirenas de William Ospina.</p> <p>Momento: conceptualización. Se describirán y escribirán en los cuadernos algunas de las características y elementos que hacen parte de los textos publicitarios, además se recordara el concepto de texto por fuera del texto escrito.</p> <p>Momento: construcción. Los estudiantes deberán escribir un texto corto, en clase, en un periodo de no más de 15 min. En el que responderán preguntas como: ¿Por qué creen que es importante la publicidad?, ¿Qué incidencia creen que tiene en la forma de</p>	<p>Esta sesión no pudo llevarse a cabo debido a dificultades del practicante.</p>

			<p>comportarse de las personas, en especial los jóvenes? Y ¿Qué efectos nocivos creen esta genera o puede general?</p> <p>Momento: socialización. Los estudiantes compartirán lo escrito y se abrirá un espacio de discusión.</p>	
10 septi.	<p>Tipologías textuales</p> <p>Texto Publicitario</p>	<p>Permitir a los estudiantes tener un acercamiento analítico y crítico de los textos publicitarios, reconociendo en ellos aspectos como símbolos, iconos y representaciones.</p>	<p>Momento: sensibilización. Se compartirán algunas imágenes de la publicidad empleada por empresas como benethon y cocacola, se leerá el texto el canto de las sirenas de William Ospina.</p> <p>Momento: conceptualización. Se describirán y escribirán en los cuadernos algunas de las características y elementos que hacen parte de los textos publicitarios, además se recordara el concepto de texto por fuera del texto escrito.</p> <p>Momento: construcción. Los estudiantes deberán escribir un texto corto, en clase, en un periodo de no más de 15 min. En el que responderán preguntas como: ¿Por qué creen</p>	<p>Esta sesión debió ser aplazada por inter-colegiados deportivos en la institución.</p>

			<p>que es importante la publicidad?, ¿Qué incidencia creen que tiene en la forma de comportarse de las personas, en especial los jóvenes? Y ¿Qué efectos nocivos creen esta genera o puede general?</p> <p>Momento: socialización. Los estudiantes compartirán lo escrito y se abrirá un espacio de discusión.</p>	
17 sept.	<p>Tipologías textuales</p> <p>Texto Publicitario</p>	<p>Permitir a los estudiantes tener un acercamiento analítico y crítico de los textos publicitarios, reconociendo en ellos aspectos como símbolos, iconos y representaciones.</p>	<p>Momento: sensibilización. Se compartirán algunas imágenes de la publicidad empleada por empresas como benethon y cocacola, se leerá el texto el canto de las sirenas de William Ospina.</p> <p>Momento: conceptualización. Se describirán y escribirán en los cuadernos algunas de las características y elementos que hacen parte de los textos publicitarios, además se recordara el concepto de texto por fuera del texto escrito.</p> <p>Momento: construcción. Los estudiantes deberán escribir un texto corto, en clase, en un</p>	<p>Esta sesión debió ser aplazada, debido a la solicitud de la docente cooperadora de hacer énfasis en la preparación de los estudiantes en competencia lectora e implementación de estrategias de interpretación, clasificación y relación de textos con el fin de afrontar con mejores resultados las pruebas de ingreso a la universidad. Por esta razón se diseño una clase en la que los estudiantes grupalmente realizaran en análisis detallado con el apoyo del practicante de textos de diferentes tipos. (para esta clase se utiliza, ensayo y articulo).</p>

			<p>periodo de no más de 15 min. En el que responderán preguntas como: ¿Por qué creen que es importante la publicidad?, ¿Qué incidencia creen que tiene en la forma de comportarse de las personas, en especial los jóvenes? Y ¿Qué efectos nocivos creen esta genera o puede general?</p> <p>Momento: socialización. Los estudiantes compartirán lo escrito y se abrirá un espacio de discusión.</p>	
24 sept.	Acercamiento a la literatura de diferentes periodos (siglo XIX)	Vincular el trabajo de lectura crítica con los temas trabajados por la docente titular. (escuelas literarias)	<p>Momento: sensibilización. Se compartirá con los estudiantes un texto de Guy de Maupassant llamado “La Muerta” por pertenecer a este periodo de la historia.</p> <p>Momento: conceptualización. Se realizara un corto recorrido histórico por autores y obras importantes de ese siglo.</p> <p>Momento: construcción. Los estudiantes tomaran nota de algunos aspectos importantes tanto históricos como apreciativos de la obra</p>	Esta actividad fue aplazada para hacer un acompañamiento, taller de recomendaciones y trabajo de preparación para las pruebas del estado ICFES.

			<p>leída, que servirán luego para su exposición final.</p> <p>Momento: socialización. Los estudiantes darán apreciaciones sobre las obras que conocen de las que fueron nombradas o en su defecto se les darán algunas recomendaciones de lectura que servirán para su trabajo y posteriores lecturas.</p>	
01 octubre	Acercamiento a la literatura de diferentes periodos (siglo XIX)	Vincular el trabajo de lectura crítica con los temas trabajados por la docente titular. (escuelas literarias)	<p>Momento: sensibilización. Se compartirá con los estudiantes un texto de Guy de Maupassant llamado “la muerta” por pertenecer a este periodo de la historia.</p> <p>Momento: conceptualización. Se realizara un corto recorrido histórico por autores y obras importantes de ese siglo.</p> <p>Momento: construcción. Los estudiantes tomaran nota de algunos aspectos importantes tanto históricos como apreciativos de la obra leída, que servirán luego para su exposición final.</p>	<p>Los estudiantes se mostraron muy receptivos a la lectura, llamándoles mucho la atención aspectos como el suspenso, el tema de la muerte y las descripciones poéticas en relación al amor. Luego se hicieron las anotaciones históricas haciendo énfasis en la validez que tienen en la actualidad estas obras.</p> <p>El momento de socialización no pudo ser realizado por factores de tiempo.</p>

			<p>Momento: socialización. Los estudiantes darán apreciaciones sobre las obras que conocen de las que fueron nombradas o en su defecto se les darán algunas recomendaciones de lectura que servirán para su trabajo y posteriores lecturas.</p>	
08 octubre	Acercamiento a la literatura de diferentes periodos (siglo XX)	Vincular el trabajo de lectura crítica con los temas trabajados por la docente titular. (escuelas literarias)	<p>Momento: sensibilización. Se compartirá con los estudiantes la primera parte de un texto llamado “las dos Orillas” de Carlos Fuentes por pertenecer al boom latinoamericano.</p> <p>Momento: conceptualización. Se realizara un corto recorrido histórico por autores y obras importantes de ese movimiento</p> <p>Momento: construcción. Los estudiantes tomaran nota de algunos aspectos importantes tanto históricos como apreciativos de la obra leída, que servirán luego para su exposición final.</p> <p>Momento: socialización. Los estudiantes darán apreciaciones sobre las obras que conocen de las que fueron nombradas o en su defecto se les</p>	<p>Los estudiantes muestran cada vez mayor interés en las obras que se les ofrece y propone, prestan atención durante las lecturas. Ya han comenzado a hacer preguntas sobre sus respectivas exposiciones y están atentos a sugerencias.</p> <p>Algunos dieron pequeñas referencias sobre los libros nombrados por haberlos leído con anterioridad o en años anteriores.</p> <p>El texto propuesto se intentará terminar en la siguiente clase.</p>

			darán algunas recomendaciones de lectura que servirán para su trabajo y posteriores lecturas.	
15 octubre	Acercamiento a la literatura de diferentes periodos (siglo XX)	Vincular el trabajo de lectura crítica con los temas trabajados por la docente titular. (escuelas literarias)	<p>Momento: sensibilización. Se compartirá con los estudiantes la segunda parte de un texto llamado “las dos Orillas” de Carlos Fuentes por pertenecer al boom latinoamericano.</p> <p>Momento: conceptualización. Se hablará sobre los contextos sociales, económicos y políticos que dieron pie a este tipo de literatura durante el siglo XX en Latinoamérica.</p> <p>Momento: construcción. Se le pedirá a los estudiantes que escriban un texto corto que responda a la pregunta ¿Qué creen que ha cambiado en Latinoamérica o en específico Colombia desde el periodo de la conquista.</p> <p>Momento: socialización. Algunos estudiantes leerán sus reflexiones y los demás entregaran las suyas en hojas de papel.</p>	Esta actividad fue aplazada para hacer un acompañamiento a las exposiciones sobre las escuelas literarias realizadas por los estudiantes.
22 octubre	Acercamiento a la	Vincular el trabajo de	Momento: sensibilización. Se compartirá con	Esta actividad fue aplazada para realizar un

	literatura de diferentes periodos (siglo XX)	lectura crítica con los temas trabajados por la docente titular. (escuelas literarias)	<p>los estudiantes la segunda parte de un texto llamado “las dos Orillas” de Carlos Fuentes por pertenecer al boom latinoamericano.</p> <p>Momento: conceptualización. Se hablará sobre los contextos sociales, económicos y políticos que dieron pie a este tipo de literatura durante el siglo XX en Latinoamérica.</p> <p>Momento: construcción. Se le pedirá a los estudiantes que escriban un texto corto que responda a la pregunta ¿Qué creen que ha cambiado en Latinoamérica o en específico Colombia desde el periodo de la conquista.</p> <p>Momento: socialización. Algunos estudiantes leerán sus reflexiones y los demás entregaran las suyas en hojas de papel.</p>	ejercicio evaluativo sugerido.
29 octubre	Actividad de lectura lúdica	Proponer un espacio de esparcimiento y de contacto con la literatura.	<p>Se dará a los estudiantes una selección de 5 textos para que elijan la lectura que desean realizar para esa sesión.</p> <p>Los textos propuestos son; “aura” de Carlos</p>	Solo pudieron ser leídos en 2 grupos, debido a que el tercero tenía una capacitación de formación profesional.

			Fuentes, “Semejante a la noche” Alejo Carpetier, “Emma Zumz” de Jorge Luis Borges, “Viaje a la semilla” de Alejo Carpentier, “Un día de estos” de Gabriel García Márquez.	
5 nov.			Presentación de exámenes de ingreso a la educación superior.	Se diligencian y entregan planillas de notas.
12 nov			Semana recreativa	Actividades deportivas y culturales
22 nov			Trabajo de recuperación con algunos estudiantes	

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



LIC. EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN / UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

SEDE ORIENTE / PRÁCTICA PEDAGÓGICA II / 2014-I

Nombre del estudiante: ALEJANDRO SEGURA C.C. 15441217 Asesor: NANCY LOPEZ

Centro de práctica: INST. EDU. FÉLIX MARIA RESTREPO Maestro(a) cooperador(a): ALBA I. GOMEZ

FECHA	TEMA	PROPÓSITO	ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
5 de Febrero	Secuencia didáctica Contemporaneidad, juventud y crítica.	Favorecer en los estudiantes a través de una serie de lecturas acompañadas, la toma de posición reflexiva sobre su realidad, la experimentación con estrategias de lectura comparada,	Momento: sensibilización. Presentación del docente en formación y planteamientos del programa para este periodo, sus objetivos y beneficios, sumada a una breve descripción de las actividades que serán llevadas a cabo durante las clases. Momento: conceptualización. Mediante un breve y sencillo ejercicio de lectura y reflexión, se mostrará a los estudiantes la importancia de mejorar las habilidades de lectura, evidenciar algunas deficiencias presentes en la	La presentación del docente en formación y las actividades que se llevaran a cabo durante el periodo no mostraron ninguna demora o dificultad. El ejercicio de lectura que llevaron a cabo los estudiantes permitió despertar en ellos un interés importante en el trabajo que se realizará y los resultados esperados al finalizar el proceso. La lectura del texto fue un éxito en varios niveles, la actitud de los estudiantes se torno atenta, los

		<p>asociativa y crítica, la aplicación de estrategias de lectura que favorezcan la comprensión de términos y textos desconocidos o de difícil comprensión, y el mejoramiento de sus conocimientos y habilidades lexicales, gramaticales y comunicativas.</p>	<p>comprensión y retención de información con textos simples y se plantearán 3 preguntas guía que servirán para el desarrollo de las actividades de lectura crítica:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Quién escribe el texto? (autor y referentes) -¿Cómo escribe el texto? (léxico, tipología y estructura) -¿para qué escribe el texto? (Intencionalidad y crítica) <p>Momento: construcción. Se comenzará la lectura y discusión simultánea de un texto llamado Juventud, Ley y Autonomía, de Carlos Mario González, como base de reflexión para la resolución de un cuestionario breve sobre las diferentes percepciones que tienen los estudiantes sobre su propia generación y sobre sí mismos y sus familias.</p> <p>Momento: socialización. Se solicitará a los estudiantes que expresen voluntariamente sus</p>	<p>estudiantes se mostraron entusiasmados para dar sus apreciaciones y opiniones sobre el texto y el trabajo al finalizar dejó entrever un deseo de los estudiantes por continuar con la lectura.</p>
--	--	--	---	---

			apreciaciones sobre el texto que está siendo leído y sus opiniones o críticas.	
10-11 de febrero (tres onces)	Secuencia didáctica Contemporaneidad, juventud y crítica, sesión 2	Abrir los espacios de reflexión y participación de los estudiantes frente a las dinámicas presentes en la sociedad posmoderna y todo lo referentes a las nuevas juventudes, tendencias y dificultades; estableciendo a su vez un vínculo entre lo leído y la realidad vivida por los estudiantes y su contexto particular (municipio de La	<p>Momento: sensibilización: Se comenzará con una lectura prometida a los estudiantes, con el fin de atraer su atención y como una manera estética y atractiva de acercarnos a los procesos de lectura y crítica. El texto sugerido para este momento, será <i>la Muerta</i> de Guy de Maupassant.</p> <p>Momento: conceptualización. Se preguntará a los estudiantes sobre lo que recuerdan de la lectura realizada la sesión anterior, para así dar apertura a la continuación y cierre de la lectura de <i>juventud ley y autonomía</i>. La lectura será acompañada de aspectos técnicos y teóricos que faciliten a los estudiantes la comprensión de términos, estructuras complejas o sentidos implícitos.</p> <p>Momento: construcción. A los estudiantes se les entregará un cuestionario de reflexión y</p>	<p>Esta sesión permitió identificar en los estudiantes una satisfactoria sensación de expectación. La lectura de <i>la muerta</i> permitió ver en ellos satisfacción y disfrute a través de procesos de lectura. (esto de manera general en la mayoría, aunque se identifican resistencia en pocos estudiantes 2). Sin embargo su colaboración al permitir la realización de la lectura es satisfactoria.</p> <p>La propuesta del cuestionario de diagnóstico fue recibida con agrado por los estudiantes.</p>

		<p>Unión)</p> <p>Adicionalmente, como resultado de la actividad de escritura y reflexión propuesta para los estudiantes, se espera identificar dificultades comunicativas, gramaticales o incluso afectivas en los estudiantes.</p>	<p>diagnostico, se les pedirá que lo lean y sean honestos a la hora de responderlos. Se aclarará que la nota asignada a este trabajo será favorable y que esta no deberá ser un impedimento para su honestidad. Solo se les pide compromiso y colaboración en su realización.</p> <p>Momento: socialización. Los estudiantes darán sus apreciaciones sobre el texto, incluyendo con esto expectativa, en vista de que no será posible su lectura total. Sin embargo se realizará esta actividad de cierre para así dar apertura a la lectura de nuevos textos.</p>	
18 de febrero	<p>Secuencia didáctica</p> <p>Contemporaneidad, juventud y crítica, sesión 3</p>	<p>Abrir un espacio de reflexión alrededor de los modelos de belleza, su valoración y efectos en la juventud. Paralelamente se pondrán en práctica</p>	<p>Momento: sensibilización. Se iniciará con la valoración y entrega del cuestionario de diagnostico, con la asignación de su respectiva nota. Se realizará algunas apreciaciones frente a la escritura, ortografía y vocabulario empleado para su realización.</p> <p>Momento: conceptualización. En este punto se</p>	<p>La sesión se puede llevar a cabo sin contratiempos, sin embargo se expresa preocupación por el alto número de estudiantes que no entregaron su respectivo trabajo de diagnostico.</p> <p>Se tomó un tiempo para reflexionar con el grupo 11 A acerca del bajo rendimiento académico que</p>

		<p>algunos de los conceptos sobre la lectura que han sido previamente tratados con los estudiantes (análisis de vocabulario, rastreo de figuras como el sarcasmo, la ironía, la metáfora, etc.) lectura asociativa con otros textos y códigos culturales. (música, cine, pintura).</p>	<p>realizarán algunas precisiones frente a los textos que será leídos (7 ventajas de la gordura y el canto de las sirenas) y algunos aspectos que deberán ser tenidos en cuenta para la realización del siguiente taller de la secuencia.</p> <p>Momento: construcción. Se leerá con los estudiantes el texto <i>7 ventajas de la gordura</i> de Alejandra Ascarate, mientras que se realizan algunas reflexiones alrededor del mismo y como este tipo de texto puede tener diferentes efectos en quienes lo leen. Se enfatizará en el significado literal e implícito, y la diferencia que puede existir entre intencionalidad y literalidad en un texto. (No siempre significa lo que se dice)</p> <p>Momento: socialización. Los estudiantes podrán compartir sus apreciaciones frente al texto y sus posibles conclusiones frente al mismo en relación a las tres preguntas planteadas al principio de la secuencia. Luego se leerá con los estudiantes algunos apartes del</p>	<p>se están mostrando en varias asignatura (inquietud planteada por la docente titular).</p>
--	--	--	---	--

			<p>texto el canto de las sirenas de William Ospina. A los estudiantes se les asignará un taller de análisis textual y estructural del texto leído durante esta sesión y el que está programada para la siguiente y última sesión de esta secuencia.</p>	
24-25 febrero	<p>Secuencia didáctica</p> <p>Contemporaneidad, juventud y crítica, sesión 4, Cierre</p>	<p>Dar por concluida la serie de lectura, reflexión y crítica de esta secuencia didáctica.</p>	<p>Momento: sensibilización. Se iniciará con un dialogo en relación a las sesiones anteriores, los estudiantes darán algunas precisiones sobre lo que ha significado para ellos las lecturas y los trabajos realizados por ellos hasta este momento.</p> <p>Momento: conceptualización. Se leerá con ellos el último texto de esta secuencia <i>Mientras crece el desierto</i> de William Ospina. Para esta etapa los estudiantes deberán a través de preguntas guiadas, aplicar algunas de las estrategias de lectura trabajadas hasta el momento.</p> <p>Momento: construcción. Con la ayuda del</p>	<p>Debido a algunos atrasos con las lecturas esta sesión no pudo ser llevada de acuerdo a lo planeado, sin embargo el trabajo se ha podido desarrollar en su totalidad, y todas las lecturas han sido realizadas con una excelente recepción por los estudiantes.</p>

			<p>docente los estudiantes deberán comenzar el desarrollo del taller que se les había anunciado con antelación.</p> <p>Momento: socialización. Los estudiantes deberán compartir las dificultades que pudieran tener con la realización del taller. Estas serán resueltas grupalmente.</p>	
4 Marzo	<p>Proyecto</p> <p>Lectura crítica e investigación grados 11°</p>	<p>Proponer y guiar un proceso investigativo básico que permita a los estudiantes entrar en contacto directo con las fuentes de información y su lectura crítica y asociativa.</p>	<p>Momento de sensibilización: Se realizará la presentación del proyecto, enfatizando en que los temas elegidos para la investigación deberán ser aquellos que más llamen la atención de los miembros del grupo.</p> <p>Momento de conceptualización: en los primeros momentos se dará a los estudiantes algunos ejemplos de investigaciones similares realizadas por estudiantes en años anteriores o por el docente de práctica durante su formación, luego se describirá el proceso de trabajo que una investigación sencilla requiere.</p> <p>Por último se explicará a los estudiantes el</p>	<p>Esta sesión no pudo desarrollarse en su totalidad debido a la necesidad de establecer un espacio de diálogo con los estudiantes con el fin de aclarar las condiciones evaluativas que han sido llevadas durante las clases y el preocupante índice de fracaso en las notas, principalmente por la falta de cumplimiento de los estudiantes en las entregas de los trabajos propuestos, aunque han tenido varios plazos y múltiples dilaciones al mismo.</p> <p>El contraste entre la buena recepción y participación de los estudiantes durante las clases y su falta de compromiso en las entregas hacen hicieron necesario este espacio.</p>

			<p>proceso de trabajo y evaluación que se llevará a cabo durante todo el periodo, que será el tiempo requerido para el cumplimiento de los objetivos de este proyecto.</p> <p>Momento de construcción: se solicitará a los estudiantes se reúnan en los grupos de trabajo que tendrán durante todo el periodo. Luego contarán con 10 min. Aproximadamente para decidir el tema que desarrollarán y para la entrega de una hoja con los nombres de los integrantes de los grupos y sus respectivos temas.</p> <p>Momento de socialización: luego de recibir todas las hojas con los grupos conformados por los estudiantes (max. 5 integrantes) se procederá con la socialización de los temas con el fin de prestar asistencia a los estudiantes en lo que respecta a la delimitación del tema y posibles primeras líneas de búsqueda.</p>	<p>Sin embargo se les solicitó a los estudiantes comenzar a conformar los grupos y pensar en los temas, para hacer la entrega de las hojas con esta información en la siguiente sesión.</p>
Marzo 11	Proyecto	Proponer y guiar un	Momento de sensibilización: Se realizará la	Esta sesión pudo llevarse a cabo en su totalidad y

	<p>Lectura crítica e investigación grados 11°</p>	<p>proceso investigativo básico que permita a los estudiantes entrar en contacto directo con las fuentes de información y su lectura crítica y asociativa.</p>	<p>presentación del proyecto, enfatizando en que los temas elegidos para la investigación deberán ser aquellos que más llamen la atención de los miembros del grupo.</p> <p>Momento de conceptualización: en los primeros momentos se dará a los estudiantes algunos ejemplos de investigaciones similares realizadas por estudiantes en años anteriores o por el docente de práctica durante su formación, luego se describirá el proceso de trabajo que una investigación sencilla requiere.</p> <p>Por último se explicará a los estudiantes el proceso de trabajo y evaluación que se llevará a cabo durante todo el periodo, que será el tiempo requerido para el cumplimiento de los objetivos de este proyecto.</p> <p>Momento de construcción: se solicitará a los estudiantes se reúnan en los grupos de trabajo que tendrán durante todo el periodo. Luego contarán con 10 min. Aproximadamente para</p>	<p>como resultado de la reunión de la sesión pasada con los estudiantes, se convino no establecer entregas por parte de los estudiantes por razones evaluativas, sino que este proceso evaluativo será llevado a cabo durante las clases y haciendo seguimiento a los progresos hechos por los estudiantes.</p>
--	---	--	--	---

			<p>decidir el tema que desarrollarán y para la entrega de una hoja con los nombres de los integrantes de los grupos y sus respectivos temas.</p> <p>Momento de socialización: Luego de recibir todas las hojas con los grupos conformados por los estudiantes (max. 5 integrantes) se procederá con la socialización de los temas con el fin de prestar asistencia a los estudiantes en lo que respecta a la delimitación del tema y posibles primeras líneas de búsqueda.</p>	
Marzo 18	<p>Proyecto</p> <p>Lectura crítica e investigación grados 11°</p>	<p>Proponer y guiar un proceso investigativo básico que permita a los estudiantes entrar en contacto directo con las fuentes de información y su lectura crítica y asociativa.</p>	<p>Momento de sensibilización: Conforme a solicitudes hechas por algunos estudiantes y a propósito de algunos de los temas elegidos por algunos grupos se comenzará la sesión haciendo lectura del texto “la otra cara de las redes sociales” de Danson – aeon fuente independiente tomado de internet.</p> <p>http://danson-aeon.blogspot.com/2011/01/redes-sociales-</p>	<p>Se identifica en esta sesión una fuerte tendencia en los estudiantes a totalizar los sentidos algunas tesis expuestas en los textos. En otras palabras, asumir sin cuestionamientos que las propuestas del autor son verdaderas e incuestionables. Esto abre un interesante debate sobre como todo texto obedece a unas intenciones y como muchas de ellas pueden ser parciales.</p> <p>Esto sugiere la necesidad de incrementar la</p>

			<p>facebook-myspace-tuenti.html</p> <p>Momento de conceptualización: Se abrirá un espacio de discusión en el que se le realizarán preguntas al texto, buscando encontrar sus sentidos y vacíos.</p> <p>Momento de construcción y socialización: Se les solicitará a algunos estudiantes dar una síntesis del texto, buscando con esto confrontar la lectura con los sentidos obtenidos del mismo. Luego se entregará a los estudiantes algunos materiales buscados previamente por el docente en formación con relación al tema que algunos grupos propusieron.</p> <p>Luego se les solicita a los estudiantes que compartan las inquietudes y preguntas resultantes de las lecturas hechas por los grupos.</p> <p>Para finalizar se les recordará a los estudiantes la necesidad de brindar material resultado de sus rastreos a clase para efectos de talleres de</p>	<p>frecuencia de este tipo de sesiones de lectura y el acompañamiento a los trabajos que serán realizados por los estudiantes.</p>
--	--	--	---	--

			lectura y crítica.	
Marzo 25	Proyecto Lectura crítica e investigación grados 11°	Proponer y guiar un proceso investigativo básico que permita a los estudiantes entrar en contacto directo con las fuentes de información y su lectura crítica y asociativa.	<p>Momento de sensibilización: A propósito de la planeación de la semana de la lengua se les leyó a los estudiantes una pequeña obra de teatro de Fernando Verissimo llamada “basura” buscando con esto entusiasmar a los estudiantes a participar en las actividades planeadas.</p> <p>Momento de conceptualización: Se les solicitará a los estudiantes reunirse en sus respectivos grupos. Luego se les solicitará comenzar a compartir la información rastreada por cada uno de los miembros. Luego el docente en formación pasará por cada uno de los grupos verificando el material y preguntando por los avances hechos por cada uno de los grupos. Adicionalmente se dará orientaciones a los estudiantes en relación a las partes importantes de sus hallazgos y posibles líneas trabajo.</p>	Se lamenta de esta sesión el poco material aportado por los estudiantes y la dificultad que presentan algunos grupos para delimitar su tema o pregunta guía. Esto sugiere la necesidad de una cantidad mayor de tiempo y acompañamiento a la labor realizada por los estudiantes. (pendiente medidas correctivas)

			<p>Momento de construcción: Se anotará en el tablero las partes que conformarán el trabajo escrito final que deberá ser entregado por los estudiantes. Luego se explicará cada una de las partes para mayor claridad y efectividad en el trabajo.</p> <p>Momento de socialización: En este espacio se hará una pequeña evaluación de la sesión, sugerencias y aspectos a resaltar, con el fin de dinamizar el trabajo individual, grupal y de las futuras sesiones.</p>	
1 Abril	Proyecto Lectura crítica e investigación grados 11°	Proponer y guiar un proceso investigativo básico que permita a los estudiantes entrar en contacto directo con las fuentes de información y su lectura crítica y asociativa.	<p>Momento de sensibilización: Partiendo de la dificultad resultante de la sesión anterior se les pidió a los estudiantes compartir las principales dificultades encontradas en la consecución y manejo de la información y las fuentes.</p> <p>Momento de conceptualización: luego de escuchar a los estudiantes y darles algunas sugerencias, se les animo a comprometerse con el proceso, ya que el tiempo y el espacio de la</p>	Esta sesión no pudo llevarse a cabo ya que se me solicitó apoyar la preparación y ensayo de las obras de teatro que serían expuestas durante la celebración del día del idioma. Sin embargo la sesión fue acompañada por la docente cooperadora con el fin de darle continuidad al proceso llevado por los estudiantes.

			<p>clase serían utilizados para el acompañamiento en su proceso de construcción del trabajo final del periodo.</p> <p>Momento de construcción: Luego de dar unos ejemplos de cómo acercarse, categorizar y utilizar la información encontrada para los fines de la investigación, se paso a pedirle a los estudiantes comenzar la elaboración de los objetivos que harán de cada uno de los proyectos de investigación adelantados por ellos.</p> <p>Momento de socialización: Se dieron algunos ejemplos de cómo podrían ser los objetivos y se socializaron algunos para que entre todos los estudiantes se plantearan propuestas.</p>	
8 Abril	Proyecto Lectura crítica e investigación grados 11°	Proponer y guiar un proceso investigativo básico que permita a los estudiantes entrar en contacto directo	Momento de sensibilización: Partiendo de la dificultad resultante de la sesión anterior se les pidió a los estudiantes compartir las principales dificultades encontradas en la consecución y manejo de la información y las fuentes.	Esta sesión no pudo llevarse a cabo ya que se me solicitó apoyar los ensayos de las obras de teatro que serían expuestas durante la celebración del día del idioma. Sin embargo la sesión fue acompañada por la docente cooperadora con el fin

		<p>con las fuentes de información y su lectura crítica y asociativa.</p>	<p>Momento de conceptualización: luego de escuchar a los estudiantes y darles algunas sugerencias, se les animo a comprometerse con el proceso, ya que el tiempo y el espacio de la clase serían utilizados para el acompañamiento en su proceso de construcción del trabajo final del periodo.</p> <p>Momento de construcción: Luego de dar unos ejemplos de cómo acercarse, categorizar y utilizar la información encontrada para los fines de la investigación, se paso a pedirle a los estudiantes comenzar la elaboración de los objetivos que harán de cada uno de los proyectos de investigación adelantados por ellos.</p> <p>Momento de socialización: Se dieron algunos ejemplos de cómo podrían ser los objetivos y se socializaron algunos para que entre todos los estudiantes se plantearan propuestas.</p>	<p>de darle continuidad al proceso llevado por los estudiantes. Se tomaron algunos momentos para observar los progresos de los estudiantes en relación a la elaboración de los objetivos, asignación de responsabilidades y los progresos hechos por los estudiantes en materia teórica o temática.</p>
29 Abril	Proyecto	Proponer y guiar un	Momento de sensibilización: Partiendo de la	Esta sesión no fue llevada a cabo por motivo de la

	<p>Lectura crítica e investigación grados 11°</p>	<p>proceso investigativo básico que permita a los estudiantes entrar en contacto directo con las fuentes de información y su lectura crítica y asociativa.</p>	<p>dificultad resultante de la sesión anterior se les pidió a los estudiantes compartir las principales dificultades encontradas en la consecución y manejo de la información y las fuentes.</p> <p>Momento de conceptualización: luego de escuchar a los estudiantes y darles algunas sugerencias, se les animo a comprometerse con el proceso, ya que el tiempo y el espacio de la clase serían utilizados para el acompañamiento en su proceso de construcción del trabajo final del periodo.</p> <p>Momento de construcción: Luego de dar unos ejemplos de cómo acercarse, categorizar y utilizar la información encontrada para los fines de la investigación, se paso a pedirle a los estudiantes comenzar la elaboración de los objetivos que harán de cada uno de los proyectos de investigación adelantados por ellos.</p> <p>Momento de socialización: Se dieron algunos</p>	<p>celebración del día del idioma.</p>
--	---	--	--	--

			<p>ejemplos de cómo podrían ser los objetivos y se socializaron algunos para que entre todos los estudiantes se plantearan propuestas.</p>	
06 Mayo	<p>Proyecto Lectura crítica e investigación grados 11°</p>	<p>Proponer y guiar un proceso investigativo básico que permita a los estudiantes entrar en contacto directo con las fuentes de información y su lectura crítica y asociativa.</p>	<p>Momento de sensibilización: Partiendo de la dificultad resultante de la sesión anterior se les pidió a los estudiantes compartir las principales dificultades encontradas en la consecución y manejo de la información y las fuentes.</p> <p>Momento de conceptualización: luego de escuchar a los estudiantes y darles algunas sugerencias, se les animo a comprometerse con el proceso, ya que el tiempo y el espacio de la clase serían utilizados para el acompañamiento en su proceso de construcción del trabajo final del periodo.</p> <p>Momento de construcción: Luego de dar unos ejemplos de cómo acercarse, categorizar y utilizar la información encontrada para los fines de la investigación, se paso a pedirle a los estudiantes comenzar la elaboración de los</p>	<p>Esta sesión pudo llevarse a cabo con algunas modificaciones: Se hizo una revisión detallada de los avances hechos por los estudiantes, específicamente objetivos, avances particulares de cada uno de los miembros en relación al tema, se paso por cada uno de los equipos de trabajo sugiriendo líneas de trabajo y dando sugerencias alrededor de los textos y avances hechos por los estudiantes.</p> <p>Finalmente se les solicitó a los estudiantes, atendiendo al poco tiempo restante para la finalización del periodo, que enviaran a mi correo los avances que corresponderían a la primera entrega hecha de su trabajo final. (esto tendrá nota)</p>

			<p>objetivos que harán de cada uno de los proyectos de investigación adelantados por ellos.</p> <p>Momento de socialización: Se dieron algunos ejemplos de cómo podrían ser los objetivos y se socializaron algunos para que entre todos los estudiantes se plantearan propuestas.</p>	
13 Mayo	<p>Proyecto</p> <p>Lectura crítica e investigación grados 11°</p>	<p>Proponer y guiar un proceso investigativo básico que permita a los estudiantes entrar en contacto directo con las fuentes de información y su lectura crítica y asociativa.</p>	<p>Momento de sensibilización: Al comienzo de la sesión se hablará con los estudiantes respecto a los escasos avances mostrados por los mismos en la primera entrega de sus proyectos. Adicionalmente se preguntarán y discutirán las razones por la cuales gran parte de los estudiantes simplemente no realizaron esta entrega y se les recordará las implicaciones que esto puede traer para su proceso evaluativo.</p> <p>Momento de conceptualización: Se socializarán algunas de las dificultades encontradas en los avances entregados y se</p>	<p>Se habló con los estudiantes respecto a las pocas entregas hechas por los mismo, y las dificultades encontradas en las que si fueron realizadas, toda la sesión se centro en la aclaración de dudas y la explicación (de nuevo) de las partes que conforman el trabajo y los elementos que deben ser tenidos en cuenta para su elaboración.</p>

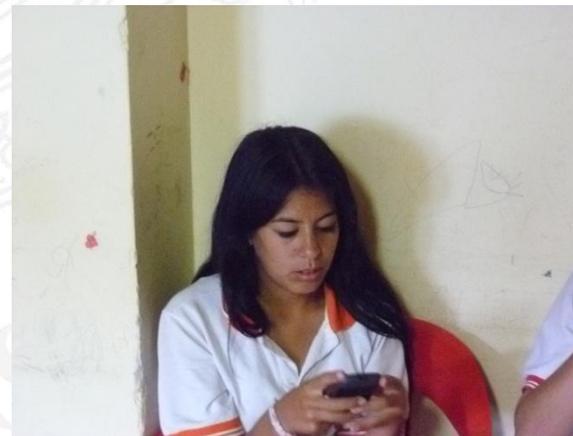
			<p>darán sugerencias para su superación. Posteriormente se recordaran y escribirán en el tablero las partes que componen el trabajo final con sus respectivas explicaciones, para luego preguntar por cualquier tipo de duda que pudiera resultar sobre el trabajo que deben entregar.</p> <p>Momento de construcción: Se pasará por los grupos para tratar de manera particular las dificultades encontradas en sus avances y dando sugerencias y alternativas para hacer más fructífero y satisfactorio su proceso.</p> <p>Momento de socialización: Por último se darán algunos ejemplos de manera general de los objetivos, (para quienes aun no logran completar este punto del trabajo). Luego se les dejará a los estudiantes una guía escrita en la fotocopidora con las especificaciones del trabajo final (de nuevo)</p>	
20 Mayo				Proceso evaluativo de los trabajos entregados por

				los estudiantes, diligenciamiento de planillas y entrega de notas.
27 Mayo				Recepción de trabajos adicionales y ajuste de notas. Celebración del día del profesor
03 Junio				Sesiones de acompañamiento a estudiantes alrededor de la lectura crítica en lengua inglesa y filosofía.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 4: Fotografías de espacios e interacciones.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803

Anexos 5: Fotografías actividades y procesos



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
1803

Anexo 6: Proyecto investigativo estudiantes

A continuación se incluirán apartes de algunos de los proyectos investigativos realizados por los estudiantes.

- Andrea Taborda Alvarez -Carolina Correa Morales (Apatía escolar)

LA MALA CALIDAD DE EDUCACION

La mala educación viene desde que los colegios cada vez más han querido incrementar el número de alumnos en las aulas de clase, esto sucede más que todo en las instituciones de baja clase, además, de que los colegios privados y caros son los que tiene una educación de una calidad un tanto más alta, por la sencilla razón de que el gobierno no le interesa gastar plata en educación, no les gusta pagar a los profesores con mas estudios que a los que solo han realizado un solo estudio , esto nos lleva a que en los colegios los métodos de enseñanza es clásica, la forma en la cual los alumnos están colocados en las aulas de clase, su calificación, su forma evaluativa, ya que estos métodos se basan en una enseñanza donde los profesores dictan clase a sus alumnos sin importar si a estos le gusta, o donde el maestro explica x tema del cual está tratando y evalúa este tema sin importar si el estudiando lo comprendió de una forma adecuada.

- Alejandra botero – tatiana Gómez (Tribus Urbanas)

La sociedad de ahora es una sociedad llena de ignorancia, ya que esta piensa que solo las apariencias físicas importan, sin detenerse a preguntar por qué alguien se viste así, por qué una persona piensa de una u otra manera. En la sociedad actual solo se detienen a juzgar, nadie se toma el trabajo de pensar o de razonar, que llevo a estas personas a actuar de este modo, nadie sabe porque lo que esta serie de personas, que al igual que todos, somos humanos y tenemos los mismos derechos, decidió tomar la diferencia y no quiso ser parte de una sociedad donde monótona, donde la única

elección es ser todos iguales para poder ser aceptado es ser ‘normal’ y seguir unas mismas condiciones de personas que cada vez son más ignorantes

- Marisol Alzate - Daniela Escobar (Deserción Escolar)

También podemos incluir el embarazo de aquellas niñas y jovencitas que se apresuran, ya que no usan o no conocen los métodos adecuados para prevenir el embarazo. Quizás los embarazos son la mayor causa de que las mujeres abandonen sus estudios ya que en su casa no las apoyan y no tienen el conocimiento de las consecuencias que trae un embarazo.

En muchas ocasiones los jóvenes se dejan influenciar por sus amistades empiezan a faltar al colegio y caen en malos pasos y malos vicios los cuales perjudican su estado de ánimo, problemas en la convivencia con sus compañeros y su familia.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3