



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

Los lenguajes artísticos como mediadores culturales en las prácticas de lectura y escritura

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

**CRISTIAN DAVID TORRES VÉLEZ
EMANUEL SAMIR CARO QUISTIAL
ESTEFANÍA PANIAGUA GIRALDO**

Asesora

DIANA MARCELA URIBE LÓPEZ

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA
MEDELLÍN**

2015

Tabla de contenido

Los lenguajes artísticos como mediadores culturales en las prácticas de lectura y escritura	5
Introducción	5
1. Momento uno: Contextualización del proyecto de aula	9
1.1. Problema	9
1.2. Objetivos general y específicos de aprendizaje	16
1.2.1. Objetivo general de aprendizaje	16
1.2.2. Objetivos específicos de aprendizaje	16
1.3. Objetivos general y específicos de investigación	17
1.3.1. Objetivo general de investigación	17
1.3.2. Objetivos específicos de investigación	17
1.4. Justificación	18
1.5. Antecedentes	20
1.6. Marco referencial y saberes	28
1.6.1. Una aproximación a la concepción de los lenguajes artísticos	28
1.6.2. Lenguajes artísticos	30
1.6.3. Mediación cultural	31
1.6.4. Experiencia estética	34
1.6.5. Lectura y escritura como prácticas socioculturales	35
1.6.6. Del saber sabio al saber por enseñar	38
1.6.6.1. Imagen visual: pintura, dibujo y fotografía	38

1.6.6.2. Dimensión del lenguaje verbal: literatura	43
1.6.6.3. Dimensión sonora: música	46
1.6.6.4. Imagen visual: cine	52
2. Momento dos: Metodología del proyecto de aula	56
2.1. Enfoque y diseño	56
2.2. Grupos	62
2.3. Método	64
2.3.1. Estándares y competencias a desarrollar	69
2.3.2. Descripción de las actividades: sensibilización, encuentros y diálogos con los lenguajes artísticos	70
2.4. Medios	82
2.5. Evaluación de los aprendizajes	83
2.5.1. Tipos de evaluación	84
2.5.2. Instrumentos de evaluación	86
2.5.3. Taller como estrategia de evaluación	87
3. Memoria metodológica de investigación	89
4. Momento tres: Evaluación del proyecto de aula	95
4.1. Particularidades en las intervenciones según el grado o nivel educativo	95
4.2. Resultados	104
4.2.1. Hallazgos con los grupos de sexto	105
4.2.2. Hallazgos con los grupos de octavo	120
4.2.3. Hallazgos con los grupos de noveno	133
4.3. Conclusiones	149

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS Y CIBERGRAFÍA	158
ANEXOS	168
ÍNDICE DE TABLAS	
Tabla 1. Metodología propuesta	59
Tabla 2. Estándares básicos y competencias del lenguaje del proyecto de aula	69
Tabla 3. Momentos de desarrollo	72
Tabla 4. Instrumentos, descripción y tipos de evaluación	86
Tabla 5. Particularidades en las intervenciones según el grado o nivel educativo	95
Tabla 6. Criterios de análisis de las producciones de los estudiantes	104



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Los lenguajes artísticos como mediadores culturales en las prácticas de lectura y escritura

Las obras de arte son los medios más íntimos y enérgicos de ayudar a los individuos a participar en las artes de vivir

John Dewey

Introducción

El presente trabajo pretende constituirse en una oportunidad para identificar las conexiones entre la práctica pedagógica y la formación en investigación de los maestros. Una posibilidad de reflexionar sobre el quehacer del maestro desde la mirada que podemos hacer sobre los centros educativos y sus dinámicas particulares, no solo permeando como practicantes el contexto con una intervención que genera nuevas experiencias y aprendizajes, sino también dejando como maestros investigadores una huella materializada en una propuesta que transversalice los ámbitos pedagógico, didáctico y curricular, aportando a nuestra línea de investigación: la *Enseñanza de la lengua y la literatura*.

Lo anterior ha implicado que para problematizar estos tres ámbitos, desarrollar una metodología de trabajo y establecer conclusiones que ayuden a transformarlos hayamos tenido que apropiarnos del espacio ofrecido por el centro educativo en el que intervinimos. Esto se ha logrado educando constantemente nuestra mirada, haciéndola más inquieta, siempre buscando lo sorprendente y reconociendo el cuidado que se ha de tener cuando desde el contexto universitario hay una legitimación de saberes, los cuales deben asumirse como un legado de la historia y la cultura, pero también como bases para propiciar diálogos que

permitan reflexionar sobre dichos saberes y accionarlos según las circunstancias y particularidades, conociendo el tiempo y el espacio en que nos situamos y los seres humanos a quienes les debemos transmitir ese legado. Es, por tanto, la investigación un camino que permite generar este tipo de diálogos, donde el maestro pueda no solo estar en el rol de consumidor de conocimientos, sino también en el rol de productor de estos (Universidad de Antioquia, 2007).

En concordancia con lo anterior, es menester justificar el proyecto de aula como proyecto de investigación, en la medida de que posibilitó a partir de la elaboración y estructuración de una contextualización, metodología y evaluación (González, 2001) configurar en una práctica pedagógica toda una estructura ordenada de acciones que llevaron a unos resultados, luego a una síntesis que permitió establecer conclusiones de las cuales, finalmente, se derivaron según Cerda (2001) las dos funciones del proyecto de aula como investigación: producir nuevos conocimientos y desarrollar una actividad pedagógica necesaria para la formación del estudiante. Dicha actividad pedagógica es motivada por estrategias como el *Taller*, el cual, según Ander-Egg (1991), renueva las relaciones pedagógicas.

Asimismo, con relación al ámbito curricular y entendiendo que el proyecto de aula tiene como sentido “curricularizar la experiencia cultural de la humanidad, de manera tal, que adquiera un sentido formativo con orientación específica” (González, 2001, p. 124), el presente proyecto no solo pretende curricularizar dicha experiencia cultural en el área de la formación del lenguaje mediante la mediación de los lenguajes artísticos, entendidos estos como fenómenos comunicativos enmarcados en expresiones artísticas, sino además generar cambios en la estructura curricular, de modo que se haga una transición de un *currículo*

cerrado a un *currículo abierto*, entendido este último como aquel que está dotado de flexibilidad, contenidos cambiantes e interrelacionados, que utiliza evaluaciones formativas, que propende a una relación entre escuela y realidad, y que da relevancia al contexto social, cultural y geográfico (Cerda, 2001).

Por supuesto, como futuros maestros de Lengua Castellana logramos hacer un aporte a la formación del lenguaje de los estudiantes de 6°, 8° y 9° de la I. E. Fe y Alegría Nueva Generación, a partir de la mediación cultural de los lenguajes artísticos en las prácticas de lectura y escritura en la asignatura Taller de Lengua. Precisamente, y desde el ámbito de la didáctica, esta tomó aquí el sentido de mediación, entendida como “suministrar al alumno la información de la que no dispone, y que no podría procurarse por sus propios medios; después, en ayudarlo a transformar esa información en conocimiento” (González, 2001, p. 125 citando a Not, 1994). Ahora bien, esta mediación es cultural en la medida que se seleccionaron los lenguajes artísticos de la cultura para llevarlos al aula de manera que fueran resignificados por los estudiantes; es lo que llama Not (1983) pasar de un proceso de *heteroestructuración* (transformación del estudiante mediante la acción de un agente externo) hacia una *autoestructuración* (transformación mediante la acción propia).

A medida que se fueron desplegando durante el proyecto de aula sus tres momentos esenciales: la contextualización, la metodología y la evaluación (González, 2001), se fue estableciendo un diálogo con los diferentes referentes teóricos que actuaron al servicio de las particularidades del proyecto, complementando las ideas y enriqueciéndolas. Esta forma de presentar lo teórico fue significativa en tanto se ubica en un tiempo y espacio

determinados en el proyecto de aula, según cómo fueron surgiendo y alimentando este trabajo.

Las prácticas de lectura y escritura reflejadas en las producciones escritas de los estudiantes y las experiencias de clase registradas en los diarios de campo son el soporte para el análisis de resultados del presente proyecto de aula y sirven en pro de dar claridad de cómo los estudiantes logran en esas experiencias y prácticas reconocerse y reconocer el mundo mediante los lenguajes artísticos, y desde allí avizorar las posibilidades que estos tienen para potenciar su formación en el lenguaje y educar esas miradas sobre sí mismos y lo que los rodea y toca como sujetos culturales.

Por lo tanto, fue viable adoptar el proyecto de aula como elemento investigativo que permitió una reflexión conjunta entre maestros y estudiantes, que se constituyó a partir de un saber específico como los lenguajes artísticos, permitiendo a su vez encontrar la resignificación de la de enseñanza-aprendizaje del lenguaje por medio del reconocimiento de la cultura en las prácticas de lectura y escritura.

Finalmente, con el presente proyecto de aula la puesta en escena en la práctica pedagógica y su desarrollo como práctica investigativa abrieron las puertas para fundamentar la investigación en el aula, reflexionar sobre ella y así establecer conclusiones que aportaron a transformaciones pedagógicas, didácticas y curriculares, en la medida de que se contribuyó a la formación de los estudiantes en prácticas de lectura y escritura (lo pedagógico), que se le dio un sentido a la relación entre cultura e individuo desde la mediación cultural (lo didáctico) y que se ofrecieron recomendaciones de cómo todo este proceso de formación es posible y transformador en futuras intervenciones (lo curricular).

1. Momento uno: Contextualización del proyecto de aula

1.1. Problema

Atendiendo a lo afirmado por Sandoval Casilimas (2002), en la investigación social cualitativa se habla de “problemática sustantiva”, entendida como “aquella que emerge del análisis concreto de un sector de la realidad social o cultural” (p. 115). En nuestro caso, este sector de la realidad está situado en la Institución Educativa Fe y Alegría Nueva Generación¹, más concretamente en estudiantes de sexto, octavo y noveno grado en la asignatura Taller de Lengua². A partir de ese contacto directo con ese sector de la realidad (institución educativa, malla curricular, proyecto de lectoescritura, prácticas educativas y estudiantes) se establece el problema de investigación.

Lo inicial fue partir de un interés propio, el arte en la formación del lenguaje, entendido el arte como un campo estético, histórico y antropológico de la cultura, y la formación del lenguaje como el desarrollo del individuo de las habilidades comunicativas y expresivas. De ahí se genera un proceso de observación en un contexto particular, su revisión, conceptualización y puesta en escena, realizando un rastreo en el currículo y prácticas educativas de la institución.

Primero se rastrea la malla curricular de la asignatura Taller de Lengua y se evidencian contenidos relacionados con el arte y sus manifestaciones (pintura, dibujo, fotografía, literatura, música y cine). Sin embargo, dichos contenidos artísticos están al servicio de identificar y comprender temas de corte lingüístico y gramatical. Por lo tanto,

¹ Institución educativa ubicada en Niquía (Bello).

² Dicha asignatura se imparte una vez a la semana, dos horas.

las manifestaciones artísticas están al servicio de fundamentar en procesos sígnico-fonéticos. Además, la literatura, por ejemplo, está dirigida hacia la lectura de textos literarios centrados en la comprensión de tendencias o vanguardias. Veamos a continuación la descripción de dicha malla:

Grado	Contenidos malla curricular Taller de lengua		
	Periodo 1	Periodo 2	Periodo 3
Sexto	– Manifestaciones populares de la literatura costumbrista a partir del conocimiento de las estructuras gramaticales.	– Texto narrativo: Caracterización y clases: leyenda y fábula, cuento, mito. – Lectura en voz alta de textos narrativos.	No aparecen contenidos relacionados.
Octavo	– Literatura prehispánica y crónicas Colombianas.	– Literatura Neoclásica, Romántica y Modernista en Colombia. – Novela, teatro y poesía.	– Literatura: Realismo, vanguardia y novela contemporánea. – Cuento y novela. – El cine. – Cineforo.
Noveno	– Literatura Precolombina y Barroca en Latinoamérica. – La poesía. – Escritura: Poesía.	– Funciones del lenguaje a través de temas musicales. – Literatura: Romanticismo, realismo y modernismo. – Lenguaje del cine y la T.V	– Lectura: Comprensión lectora e identificación de referentes teatrales. – Lenguaje no verbal en la música, la pintura, arquitectura, tatuajes y mapas. – Literatura. – Vanguardias y Boom Latinoamericano. – el cuento (teoría). – Lectura y elaboración de minicuentos.

Contenidos de la malla curricular del asignatura Taller de Lengua relacionados con el tema del arte en la formación del lenguaje en los grados 6°, 8° y 9°

Segundo, se conoció de parte de los maestros cooperadores el proceso de los estudiantes y su relación con los contenidos de la malla curricular, descubriendo algo: llevan un proceso de lectura y escritura coherente y que ha generado resultados satisfactorios. La revisión de producciones escritas como las llamadas *Construcciones del saber* permitió comprobar que ciertamente en los estudiantes se evidencia una madurez en lo que escriben, a excepción de los estudiantes de sexto grado, considerando su estado de transición de la educación básica a la media. Las construcciones del saber se han constituido en el centro de los procesos de escritura de la institución, no solo en el área de las humanidades, sino también en las demás áreas, convirtiéndose en una estrategia institucional. Mediante la elaboración de construcciones del saber se pretende movilizar el pensamiento hacia la construcción de conocimiento, llegar a nuevos aprendizajes significativos, mejorar la composición y redacción de textos para la formación de una cultura escrita.

Estas construcciones del saber forman parte del *Proyecto de lectoescritura* (2015) de la institución, el cual, luego de ser revisado, tiene como objetivo principal potenciar la lectura y la escritura y otras habilidades comunicativas que se encuentran “poco desarrolladas”, puesto que, según la descripción del proyecto, “los individuos de la actualidad son más visuales y las herramientas tecnológicas ofrecen diversidad de formas de entretenimiento en el que se desconoce la lectura y la escritura” (p. 1). Además, y en concordancia con lo descrito del rastreo de la malla curricular, las competencias que pretende desarrollar este proyecto manifiestan la misma tendencia de comprender el mundo solo a través del signo lingüístico. Algunas de ellas son:

- Una competencia gramatical o sintáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
- Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.
- Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o idiolectos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva. (Proyecto de lectoescritura, 2015)

Tercero, en cuanto a las prácticas educativas en la asignatura Taller de Lengua se evidencia, mediante la aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de información³, que en los grados octavo y noveno la enseñanza de la lengua y de la literatura se centra en procesos formales y fragmentarios de la gramática (escribir textos a partir del uso de conectores, por ejemplo) y de prácticas de literatura centradas en vanguardias como, el boom latinoamericano, la literatura rusa, entre otros; lo anterior, al servicio de la escritura de resúmenes de textos. Por otra parte, en el grado sexto la observación ofreció datos respecto a la formación en Ciencias Sociales del maestro cooperador que enseña Taller de Lengua, donde cobra más fuerza la enseñanza de la literatura alrededor de su núcleo del saber que desarrollar prácticas de lectura y escritura.

³ Ver Anexos.

Cuarto, y en términos generales, se comprueba en cada grupo mediante una observación participante aplicada en varias clases (ver *Tabla 3, Actividades 1, 4, 7 y 11*) que la relación de los estudiantes con las manifestaciones artísticas es distante en expresiones como la pintura y el dibujo (cercanos al dibujo como producción), que son cercanos a la fotografía (aunque no fotografía artística), afines al cine como ocio o entretenimiento y muy empáticos con la música como una práctica muy cotidiana en sus vidas.

Quinto, y luego de observar el papel de la Educación Artística en la institución mediante entrevistas al rector y a una maestra experta en el área, pudimos dar cuenta de la organización curricular que se ha dado alrededor de la enseñanza del arte. Este saber está integrado a otros saberes como Emprendimiento y Tecnología, en una asignatura llamada EMPARTEC que está vigente desde hace seis años. Esta asignatura, al integrarse con otras, ha desplazado a la de Educación Artística, lo cual tiene como interesante iniciativa la de integrar saberes y competencias. Sin embargo, las razones por las cuales fue necesario vincular los saberes de estas tres áreas se justifican con el fin de combatir lo que el rector llama “tanta asignaturización”. Por tanto, la asignatura EMPARTEC es, por un lado, un resultado de la flexibilidad curricular, pero, por el otro, el resultado de un proceso curricular que más que darles importancia a estos tres saberes y a su integración, pretende aminorar la cantidad de asignaturas que se imparten en una institución.

Concluimos que no se ha considerado dentro de la política educativa de la institución, ni en la malla curricular ni en las prácticas educativas con los estudiantes, en cuanto a la formación del lenguaje, integrar de forma significativa otras manifestaciones estéticas y culturales —que son parte del lenguaje— en prácticas de lectura y escritura. En

suma, no se ha otorgado a los lenguajes artísticos (concepto integrador de manifestaciones artísticas como la pintura, el dibujo, la fotografía, la literatura, la música y el cine) la importancia necesaria para contemplarlos como parte de la formación del lenguaje en el área de la lengua, como otras formas de comunicación y significación, considerándose, por el contrario, manifestaciones artísticas complementarias a la enseñanza de la gramática o la lingüística y en las cuales los estudiantes asumen cierto alejamiento respecto a las prácticas de lectura y escritura.

Por tanto, se puede afirmar que hay un distanciamiento de los estudiantes de sexto, octavo y noveno de otras formas de leer y escribir posibilitadas por los lenguajes artísticos como manifestaciones culturales, ante la legitimación en el currículo (proyecto de lectoescritura, malla curricular, y prácticas educativas) de objetivos, contenidos y actividades centrados en el signo lingüístico.

Ante todo este proceso de observación, revisión y problematización, concluimos que nos interesa potenciar en los estudiantes de 6°B, 6°C, 8°B, 8°C, 9°A y 9°C la formación del lenguaje a partir de la mediación cultural de los lenguajes artísticos en las prácticas de lectura y escritura, de modo que podamos no solo descubrir otras maneras de enriquecer estas prácticas, distintas a las que legitiman la enseñanza del signo lingüístico, sino también aportar a los campos pedagógico, didáctico y curricular en la asignatura Taller de Lengua.

Por supuesto, más allá de que el *Proyecto de lectoescritura* deja ver tendencias muy marcadas en procesos de lectura y escritura centrados en el signo lingüístico y en

desconocer las posibilidades de formación del lenguaje que puede aportar una cultura visual que, ante todo, impera en la actualidad, de este mismo proyecto de lectoescritura se deriva una intención que pretende ser en el presente proyecto de aula el camino desde el cual los lenguajes artísticos puedan orientarse en las prácticas de lectura y escritura: “Leer y escribir son las herramientas básicas para acceder a la educación. La palabra escrita permite la construcción del conocimiento, guarda la memoria personal y colectiva, recrea simbólicamente el mundo interior y exterior, vincula, comunica y establece diálogos” (p. 1). Por otro lado, se presenta la lectura como “una posibilidad de comprensión del mundo” (p. 2).

Finalmente, es por medio de la construcción del presente proyecto de aula que se pretende articular el problema a los procesos teórico-prácticos, de manera que por medio de la investigación se logre obtener conclusiones que den cuenta de la formación de nuestros estudiantes y que contribuyan a la formación de maestros.

Por lo dicho anteriormente, y pensando en la formación del lenguaje de nuestros estudiantes, surge la siguiente pregunta en el marco de lo que constituye el proyecto de aula como propuesta didáctica:

¿De qué manera los lenguajes artísticos como mediadores culturales aportan a la formación de las prácticas de lectura y escritura y al reconocimiento del lenguaje como manifestación estética y cultural?

Asimismo, se requiere plantear una segunda pregunta que lleve al proyecto de aula a constituirse en un ejercicio investigativo alrededor de los lenguajes artísticos como mediadores culturales:

¿Cómo se transforman las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de sexto, octavo y noveno desde el aporte pedagógico, didáctico y curricular de los lenguajes artísticos como mediadores culturales en la asignatura Taller de Lengua en la I. E. Fe y Alegría Nueva Generación?

1.2. Objetivos general y específicos de aprendizaje

1.2.1. Objetivo general de aprendizaje

Potenciar la formación del lenguaje en las prácticas de lectura y escritura, a partir de la mediación cultural de los lenguajes artísticos.

1.2.2. Objetivos específicos de aprendizaje

- (1) Identificar los lenguajes artísticos y sus formas de articulación en el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura.
- (2) Interactuar con los lenguajes artísticos como posibilidad de encuentro con la lectura hacia la escritura de sí mismo y del mundo.
- (3) Construir una mirada crítica del lenguaje a partir del reconocimiento de otras formas de lectura y escritura.

Una vez formulados estos objetivos de aprendizaje, es necesario formular unos objetivos que fundamenten el proyecto en cuanto al componente investigativo. De estos se desprenderán los análisis que posibilitarán aportes a los ámbitos pedagógico, didáctico y curricular, en la medida de que desde lo pedagógico se permita identificar la formación del lenguaje de los estudiantes desde las prácticas de lectura y escritura, que desde lo didáctico se evalúe la pertinencia de la construcción del proyecto de aula y el sentido de la mediación cultural de los lenguajes artísticos, y que desde lo curricular se ofrezcan insumos que establezcan cambios en la malla de la asignatura Taller de Lengua, en el *Proyecto de lectoescritura* y en las prácticas educativas de la institución.

1.3. Objetivos general y específicos de investigación

1.3.1. Objetivo general de investigación

Transformar las prácticas de lectura y escritura a partir de la mediación cultural de los lenguajes artísticos, de modo que aporten a los ámbitos pedagógico, didáctico y curricular en la asignatura Taller de Lengua de la Institución Educativa Fe y Alegría Nueva Generación.

1.3.2. Objetivos específicos de investigación

- (1) Identificar las implicaciones que tienen los lenguajes artísticos como mediadores culturales en la asignatura Taller de Lengua desde la configuración de prácticas de lectura y escritura.

- (2) Construir un proyecto de aula desde su diseño, implementación y evaluación que aborde los lenguajes artísticos como mediadores culturales en las prácticas de lectura y escritura.
- (3) Formular consideraciones que enriquezcan los ámbitos pedagógico, didáctico y curricular de la asignatura Taller de Lengua a partir del análisis de los resultados del proyecto de aula.

1.4. Justificación

Es sabido que los seres humanos somos sujetos de lenguaje. Asimismo, en el ámbito de la educación y en un mundo dominado por lo visual (Hernández, 2003), siendo los lenguajes artísticos fenómenos comunicativos y de transmisión de significados enmarcados en expresiones artísticas como la pintura, el dibujo, la fotografía, la literatura, la música y el cine y productos artísticos de la cultura y la expresión humana, han de ser una mediación en la formación del lenguaje de los estudiantes a fin de que generen un reconocimiento y un empoderamiento de estas expresiones culturales como fuentes de conocimiento en la escuela y como posibilidad para transformar una clase estructuralmente lingüística. Lo anterior se consolida ante la importancia actual de los lenguajes artísticos como discursos reconocidos en el ámbito educativo colombiano que transforman teorías, prácticas, y resignifican la experiencia de maestros, estudiantes e investigadores (Rodríguez et al., 2009).

Respecto al marco de lo didáctico, se tiene como intención que a partir de la mediación cultural de los lenguajes artísticos en la clase Taller de Lengua los estudiantes de

sexto, octavo y noveno de la I. E. Fe y Alegría pueden construir nuevas experiencias que les permitan no solo encontrarse consigo mismos y con la cultura, sino también reconocer otras formas de expresión artística desde las cuales asuman posturas reflexivas y críticas para desarrollar prácticas de lectura y escritura y otras comprensiones del mundo. Igualmente, el abordaje de los lenguajes artísticos como mediadores en dichos procesos es un reconocimiento mismo de la cultura como procesadora de imágenes, sonidos y poesía, no solo de signos lingüísticos.

Este proyecto de aula se justifica también en la posibilidad de encontrar junto con los estudiantes una nueva mirada de las palabras “lectura” y “escritura” a partir del desarrollo de las mismas prácticas. Busca, por tanto, superar mediante los lenguajes artísticos prejuicios y miradas de la lengua que han limitado la integración del arte como centro de los procesos formativos en asignaturas distintas a la Educación Artística y que han aislado esos procesos de civilización del arte de otros conocimientos. Así como lo plantea Dewey (2008), es posible educar en las artes y hacer que se reconozcan estas como parte de la cultura, ante la tendencia de que la formación del lenguaje está siendo encaminada por un lado y la Educación Artística por otro.

En suma, este proyecto de aula pretende que los estudiantes reconozcan los lenguajes artísticos como otras prácticas de comunicación y significación, que posibilitan que ellos se identifiquen con lo que pasa en el mundo, consigo mismos y con la cultura. Precisamente, la mediación de estos lenguajes como el proceso de enseñanza basada en una selección preparada de las manifestaciones artísticas que se hacen desde la cultura para formar las representaciones del estudiante consigo mismo y con el mundo, rompe con la

creencia de que el lenguaje solo se manifiesta a través de textos orales o escritos. Además, dicha mediación sirve de apoyo para complementar los contenidos propuestos desde los estándares del lenguaje y aportar a la malla curricular diseñada para la asignatura Taller de Lengua. Finalmente, la implementación de los lenguajes artísticos como mediadores culturales en la lectura y escritura en la clase de Taller de Lengua está orientada en función de que los estudiantes adquieran nuevos referentes del lenguaje como también de que alcancen los objetivos planteados en este proyecto.

El presente proyecto de aula se ha construido con los estudiantes en tanto, primero, avalaron la propuesta que se les hizo en un principio y, segundo, se sintieron identificados con prácticas artísticas que están insertas en su cultura y que permean su cotidianidad. En este sentido, es posible construir y tejer con los estudiantes debates, dinámicas y conocimientos alrededor de la lectura y la escritura, prácticas desde las cuales es preciso que manifiesten una visión de sí y del mundo.

1.5. Antecedentes

En este apartado generamos un diálogo entre los estudios que se han hecho alrededor de los *lenguajes artísticos*. Es importante para nosotros rastrear este concepto, en tanto nos interesa establecer su relación con la educación y a partir de estos lenguajes indagar sobre los aportes que enriquecen el campo. No sobra decir que, a excepción de una investigación, no se encontraron estudios relacionados con el mismo propósito del presente proyecto de aula: investigaciones que descubran los alcances de los lenguajes artísticos como mediadores culturales en las prácticas de lectura y escritura.

Dentro de los estudios sobre los lenguajes artísticos y sus posibilidades educativas, por lo general, las investigaciones y textos académicos explorados ubican estos saberes en el área de la Educación Artística y no suelen emparentarse con áreas del lenguaje como Lengua castellana o similares, lo que implica que los estudios se centren mucho en la mera formación estética.

No obstante, se pudo hallar aportes que van más allá de la Educación Artística. Entre ellos está *El arte, las voces y las expresiones de un fragmento sanisidreño* (2013) de Laura Giraldo, una tesis de pregrado de Lengua Castellana en la cual se plantea una relación entre la lectura y la escritura como prácticas socioculturales con los lenguajes artísticos (cine, música, imagen y teatro) en un contexto rural; un trabajo importante en la medida de que también se deriva de una práctica pedagógica y que considera la mediación de los lenguajes artísticos como parte fundamental de la formación del lenguaje.

Dicho trabajo parte de una serie de preguntas que se generan a partir de un proceso de contextualización de la zona rural San Isidreña, para la comprensión de las relaciones existentes entre las prácticas de lectura y escritura y su acercamiento a los lenguajes artísticos en un contexto rural. Esta comprensión parte de identificar si hay o no una presencia de la articulación de los lenguajes artísticos en la asignatura de Lengua Castellana en la Institución Educativa San Isidro, para posteriormente planificar una forma de vincular el cine, la música y el teatro al aula con la asignatura, y, finalmente, identificar hallazgos.

Al aporte de Giraldo (2013) se suma el de Bibiloni y Jorge (2006), quienes en su artículo *Del mito a la poesía. Lectura y escritura literarias con niños* reconocen el papel de

los lenguajes artísticos como formas de conocimiento que se generan a partir de la interpretación y producción artísticas, más específicamente la literatura, además de que dicho conocimiento se obtiene mediante la experiencia estética como configuradora de un campo de aprendizaje, lo que valida los lenguajes artísticos como un camino hacia el conocimiento a partir del contacto con el arte. La experiencia estética como campo de aprendizaje invita tanto al maestro como al estudiante a transitar por la experiencia, donde cada habilidad comunicativa, no solo leer, sino también hablar, escuchar y escribir, se vea afectada. Esto último es muy importante, dado que en la formación del estudiante mediante lenguajes artísticos como la literatura y de la experiencia estética se asume una postura de generar significación en la vida misma del sujeto, en su manera de pensar, de hablar, pues como lo dicen los autores “cuando decimos hablar, no se trata de emitir sonidos sino de festejar la palabra y extrañarse en ella estableciendo vínculos afectivos (...)”. Este aporte que hacen Biblióni y Jorge (2006) ayuda a comprender que por medio del lenguaje artístico y a través de la literatura es posible configurar un campo de aprendizaje que aporte a las habilidades comunicativas.

Por otra parte, Aguilar López (2013) en su artículo *Los lenguajes artísticos y el contexto cultural como mediadores pedagógicos y sociales*, derivado del proyecto *Infancia, Escuela, Familia y contexto*, presenta los resultados de una investigación basada en la necesidad de integrar a la familia con la escuela en beneficio de los niños. La autora define los lenguajes artísticos como “manifestaciones que frecuentemente dicen algo. (...) se refieren a una clase particular de lenguajes, que posiblemente sean los que más comúnmente nos rodean, los que dan forma a nuestro vivir cotidiano, los que plantean una

relación diaria con fenómenos naturales” (p. 54). Esta definición le otorga al concepto de *lenguajes artísticos* cualidades asociadas a sus posibilidades de comunicar y a su importancia social, dado que estos lenguajes rodean a los sujetos y forman parte de su cotidianidad. Además, esta investigación deja ver, ante la problemática de la falta de motivación de algunas familias por vincularse a la escuela y al proceso formativo de sus hijos, que la familia, en razón de ser la primera institución que cuida del niño, se constituye en un mediador pedagógico y social en la formación de los infantes, lo cual fortalece los vínculos de dicha institución familiar con la escuela. Asimismo, afirma la autora que los educadores también son mediadores pedagógicos, en tanto son los agentes más propicios para generar un proceso comunicativo y cooperativo que permite participar, aportar, enriquecerse mutuamente, crear y comprometerse desde la igual condición humana, y es que el mediador puede llegar a ser una persona de referencia a la que otros están dispuestos a escuchar.

Esta autora no considera que los lenguajes artísticos sean mediadores, sino más bien los docentes, precisando el valor de estos lenguajes, a los cuales prefiere denominar como *estrategias de mediación*.

Los lenguajes tenidos en cuenta en el proyecto fueron: las artes plásticas con el dibujo, la pintura, el modelado, las expresiones artísticas con las manualidades y los lenguajes escénicos con la literatura oral, el teatro, la música y el juego tradicional como acción corporal, en suma, desde la educación artística. Finalmente, dentro de las posibilidades que ofrecen los lenguajes artísticos en el contexto educativo, la autora afirma que estos “desarrollan la creatividad, la autonomía, la capacidad crítica, reflexiva,

argumentativa, propositiva, la estética y la potencialización de las dimensiones del desarrollo del ser humano. (...) Los lenguajes artísticos permiten el reconocimiento del contexto cultural” (p. 55).

Añadido al aporte anterior, en su artículo *El lenguaje artístico, la educación y la creación*, Ros (2014) expone que el lenguaje artístico permite que las relaciones sociales sean más elevadas, donde se posibilitan análisis de la cultura y de los eventos que ocurren dentro de ella, ya que indica, al igual que Biblióni y Jorge (2006), que el arte es un medio específico de conocimiento y dicho medio puede lograr, en primer lugar, una relación consigo mismo y luego con su entorno social. Además, la autora manifiesta una vinculación del lenguaje artístico al mundo de la educación como posibilidad de apropiación y enseñanza de la cultura, que permite la expresión desde otras maneras, llegando por este medio a la sensibilidad, a la experimentación y a la creatividad; en ello es posible entender que el lenguaje regula el pensamiento, y es a partir del arte que se acciona el lenguaje como medio de recreación del mundo.

Por lo anterior, la autora afirma que lo que se propone con los lenguajes artísticos no es la formación de artistas, sino el reconocimiento de estos lenguajes como formas de expresarse y comunicarse, y de esa manera se reconocerlos en diversos tipos que ayudarán a la comprensión más compleja de la estructura del lenguaje, que permitirá la abstracción de los valores culturales, la mirada crítica y la elaboración de elementos artísticos propios que den cuenta de la comprensión de lo reconocido en el proceso de asimilación estética.

Asimismo, Elichiry y Regatky (2010) en su artículo *Aproximación a la educación artística en la escuela*, derivado de la investigación con el mismo nombre, plantean en consonancia con Ros (2014) que los lenguajes artísticos permiten el desarrollo del pensamiento, la sensibilidad y la ampliación de la inteligencia humana; además, argumentan que estos cobran una importancia vital en la educación, debido a que la experiencia artística tiene que ser un “derecho universal y fundamental en el desarrollo humano”, porque esto permite la adquisición y reconocimiento de la cultura, provocando simultáneamente un despliegue más amplio de la creatividad y de maneras de comunicación con los otros.

En este trabajo, los autores se proponen reflexionar acerca del impacto de lo artístico-estético en la estructura del conocimiento en relación al eje aprendizaje-cognición, es decir, que partiendo de un estado inicial se fundamenta que la escuela es un espacio propicio para el desarrollo del pensamiento creativo. Por esta razón, la experiencia artística es una base importante para potenciarlo, y es en este momento donde se plantea un reconocimiento a los lenguajes artísticos como constituyentes de sistemas simbólicos culturales que promueven posibilidades de expresión y comunicación.

A nivel del aporte pedagógico, en este trabajo también se incluyen los desarrollos teóricos que amplían el concepto de educación, entendiendo el aprendizaje y la expresión como fenómenos dinámicos simultáneos, dentro de los cuales se destaca el proceso de aprendizaje creativo.

Respecto a la necesidad de transformar el currículo, los lenguajes artísticos cobran una gran trascendencia en aportes como el de la profesora y escritora Ester Trozzo (2013), quien plantea en su artículo *Lenguajes artísticos: sentido de la presencia de educación artística en la jornada extendida* la importancia de enseñar los lenguajes artísticos debido a lo que posibilitan estos en la formación de los estudiantes, como lo es la conexión entre los sucesos del diario vivir y el conocimiento, estableciendo relaciones con la cotidianidad y la científicidad, además de crear diferentes visiones del mundo. Los lenguajes artísticos son una manera de enseñar a pensar, trabajando la percepción y la alfabetización que es la vinculación del arte con el presente de los estudiantes, confrontando la enseñanza tradicional de la lingüística, la matemática y la ciencia con la enseñanza por medio de las artes. Asimismo, Trozzo explica que los lenguajes artísticos poseen la cualidad de permitir que las personas se expresen y hablen de sí mismas y que por ello no se hace un trabajo artístico para mostrar “algo lindo”, sino para desarrollar habilidades expresivas mientras se realiza un trabajo cooperativo y se mejora la expresión oral y la creatividad.

A los estudios anteriores se suma la propuesta de Luz Elena Acevedo (2012), quien en su tesis de maestría en historia del arte, llamada *Arte y pedagogía en el horizonte de lo contemporáneo* plantea los lenguajes artísticos como códigos que se pueden integrar con otras áreas. Refiere, además, que el arte es una posibilidad de aprendizaje en las dimensiones crítica, ética y política, proponiendo este como la opción de tener una educación más sensible, y que a través de las visiones contemporáneas de las producciones artísticas se construya una transformación de los procesos de comunicación sociales y culturales, teniendo de esta manera el arte la función de resignificar el espacio y el tiempo

ligado a la construcción de nociones de mundo. Además, la propuesta trata de recoger el arte contemporáneo como “práctica autónoma”, donde el estudiante esté en la capacidad de tomar aspectos de la realidad y contemplarlos de una manera crítica, ética y política con el fin de formarse a la luz de la realidad, construyendo, asimismo, conocimiento mientras aprende de los elementos de la cultura.

Para finalizar, Rodríguez, Gómez y Carrillo (2009) en su proyecto de investigación *Incidencia de la inteligencia emocional a partir de los lenguajes artísticos en las prácticas pedagógicas de la escuela* resaltan el papel de la inteligencia emocional y de los lenguajes artísticos, los cuales se constituyen en “escenarios de reconocimiento y transformación no sólo de las prácticas pedagógicas, sino del ser humano que aprende, enseña y vive diariamente el encuentro con el saber” (p. 25). Esta investigación pone en tela de juicio el conocimiento del ser humano solo por medio de la razón y sitúa la inteligencia emocional como una vía mucho más profunda para enfrentar los grandes problemas psicosociales. Los lenguajes artísticos se presentan como contenidos que ponen en duda los saberes canónicos y como capaces de ofrecer experiencias artísticas y educativas significativas.

Como conclusión a este apartado sobre los antecedentes, vemos a partir de los aportes anteriores la relación tan íntima y significativa de los lenguajes artísticos con el fenómeno educativo en cuanto a que estos no solo desarrollan habilidades creativas o expresivas, emergiendo hacia otros desarrollos, sino que también posibilitan procesos de subjetivación, de construcción de conocimiento mediante la experiencia estética, de reconocimiento crítico de la cultura, de la sociedad y de la realidad; desarrollan la creatividad, la sensibilización, una visión de mundo y las habilidades comunicativas

(lectura, escritura, oralidad...), y lo más importante es que los lenguajes artísticos se constituyen como centro de los procesos formativos de los individuos en cualquier área. Además, son saberes transformadores de la enseñanza tradicional en tanto movilizan ideas de nuevas formas de aprender.

1.6. Marco referencial y saberes

Los conocimientos que sustentan el presente proyecto de aula giran en torno a definir y delimitar los lenguajes artísticos. Primero presentaremos los principales referentes teóricos que nutren investigativamente el proyecto. Luego describiremos cada actividad y justificaremos su pertinencia.

1.6.1. Una aproximación a la concepción de los lenguajes artísticos

Históricamente, un referente que nos ha permitido construir una mirada del arte, para configurarla luego como *lenguaje artístico* es la obra *Historia del arte* (1999). Haciendo un breve recuento, los lenguajes artísticos se constituyen como tales en el siglo XX, luego de un fuerte movimiento de cambio que se da a partir de la mirada decimonónica del arte moderno, que en sus últimas dos décadas generó un proceso de ruptura con los ideales tradicionales que dominaron hasta el siglo XIX. Esta nueva mirada llevó a la configuración de las vanguardias, las cuales se caracterizan por una actitud combativa respecto a la tradición y los valores establecidos; y, como es costumbre, los cambios sociales fueron el punto de partida para una generación de cambios, ya que el periodo industrial iniciado en el siglo XVIII, el fenómeno de urbanización, así como la irrupción del

concepto de *modernidad* fueron factores vitales para introducir una perspectiva de innovación o cambio en las personas, que luego permearon el arte mismo.

Así pues, que es a partir de 1880 que la cultura artística tradicional europea inicia un giro tanto teórico como en la producción plástica. En pintura la representación objetiva de la realidad cede protagonismo a la experiencia, ya sea del artista o del espectador y, en suma, se constituye el arte como una forma de conocimiento.

A finales del XIX y en el siglo XX los descubrimientos científicos y los avances tecnológicos ayudaron al surgimiento de la fotografía y el cine, nuevos movimientos artísticos y de representación de la realidad que opacaron el papel del artista plástico, que ya había perdido influencia en la sociedad en el siglo XIX. No obstante, como suele suceder con la pintura, la escultura y la arquitectura, lo anterior no supuso su desaparición, sino un ajuste más respecto a las transformaciones políticas y sociales que fueran surgiendo. En pintura y escultura se siguieron generando nuevos estilos y escuelas como el modernismo, la Escuela de Chicago, el impresionismo, entre otros.

Avanzado el siglo XX, es en el *arte conceptual* de mediados de los años sesenta donde se configura una relación entre lenguaje y arte, siendo el arte conceptual un movimiento muy amplio que engloba actitudes y propuestas muy diversas. La obra artística, en tanto lenguaje, comunica, y al comunicar transmite mensajes que se traducen a palabras e ideas, ya sean verbales o escritas. Del mismo modo, el uso de palabras en la obra artística fue una novedad hasta aquellos días. La idea de los conceptualistas era imponer la idea y el concepto que transmite la obra artística por encima del objeto.

Con el tiempo y según todos estos cambios y tendencias la concepción de arte se fue ampliando, haciendo referencia no solo a la habilidad técnica, sino también a la creatividad en un contexto musical y literario. Es así como la configuración de arte como lenguaje artístico, que comunica y que significa, deriva en formas como la fotografía, la literatura, la música, el cine, permaneciendo con estas la pintura y el dibujo, de alta tradición antigua.

1.6.2. Lenguajes artísticos

Luego de presentar esta aproximación en el tiempo hacia el concepto de *lenguajes artísticos*, estos son definidos por Heras et al. (2006) como fenómenos comunicativos y de transmisión de significados enmarcados en expresiones artísticas. Estos mismos autores exponen que los productos artísticos constituyen el conocimiento cultural de las personas, es decir, la interiorización de un individuo de la cultura y el desarrollo de este individuo a partir de ella se logra mediante el contacto con el arte, definida la *cultura* en términos muy generales como “el conjunto de usos, costumbres y prácticas producidos por una sociedad o un grupo social” (Heras et al., 2006, p. 14). Acercándonos más a este concepto de *cultura* lo presentamos como un “sistema organizado de significados y símbolos que guían el comportamiento humano, permitiéndonos definir el mundo, expresar nuestros sentimientos y formular juicios” (Hernández, 2003, p. 134). Por tanto, la relación entre arte y cultura es, sin duda, intrínseca. Los lenguajes artísticos son entonces manifestaciones artísticas de la realidad, expresiones estéticas del lenguaje que comunican y significan, y productos artísticos de la cultura desde los cuales se desarrolla el ser humano.

Respecto a cómo se clasifican los lenguajes artísticos, Escámez (1991-1992) los distingue en tres dimensiones: la imagen visual (pintura, escultura⁴, fotografía y cine), la dimensión sonora (música) y la dimensión del lenguaje verbal (literatura y poesía). Siguiendo el orden en que los presenta este autor, la imagen visual constituye el estímulo primario, al provenir de objetos naturales, además de que “funde el primer grado de iconicidad y cumple con la función básica de reconocimiento del objeto” (p. 13). Teniendo en cuenta que la imagen establece un grado de espacialidad por esencia, la música aparece gradualmente como aquella parte de la dimensión sonora que a pesar de tener una naturaleza auditiva sus efectos sinestésicos rebasan su dimensión, llevándola a la dimensión espacial. Esto lleva a concluir inicialmente que la imagen visual y la dimensión sonora están contenidas en la espacialidad, lo que permite entender que la música, al igual que la imagen, puede ser observada y recreada imaginativamente, es decir, es posible ser leída como imagen. Finalmente, la dimensión del lenguaje verbal, enmarcada en el lenguaje literario sígnico-fonético comunica mundos imaginarios, forzando al lenguaje y creando la metáfora. En esta dimensión la lectura de la metáfora permite un encuentro con otras vidas o situaciones que, imaginarias o no, recrean una realidad social, por lo menos desde una perspectiva sociocrítica de la literatura.

1.6.3. Mediación cultural

En primera instancia, y desde el ámbito de la didáctica, la mediación es entendida según González (2001, p. 125 citando a Not, 1994) como la acción de “suministrar al alumno la

⁴ Para este proyecto de aula hemos determinado cambiar la escultura por el dibujo al ser este último más accesible a la clase Taller de lengua y a los estudiantes en términos de materiales y recursos para intervenir y mediar con este lenguaje artístico.

información de la que no dispone, y que no podría procurarse por sus propios medios; después, en ayudarle a transformar esa información en conocimiento”. Desde esta perspectiva, la mediación articula entre sí la participación del maestro, el estudiante y los saberes en las prácticas educativas. Otros autores como Aguilar López (2013) consideran que la mediación consiste en un “proceso comunicativo y cooperativo que permite participar, aportar, enriquecerse mutuamente, crear y comprometerse desde la igual condición humana” (p. 50). A partir de estas dos perspectivas, la mediación se puede situar como una actividad y proceso que afecta a todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dicho término toma especificidad cuando se le da el tratamiento de “mediación pedagógica”, “mediación social” o “mediación cultural”. La mediación pedagógica se refiere al “tratamiento de contenidos y formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (Aguilar, 2013, p. 50 citando a Castillo, 2007, p. 177). Esta supone la participación de, por lo menos, tres actores: el maestro, los estudiantes y los saberes. Luego, está la mediación social como “una modalidad de intervención de terceras partes, y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del otro y acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, aprendizaje y desarrollo de la convivencia” (Aguilar, 2013, p. 50 citando a Giménez, 1997, p. 142). Esta implica no solo la participación de maestros y estudiantes, sino también de la comunidad, ya sea la familia, el conjunto institucional, entre otros, donde se tienen en cuenta las

prácticas sociales y culturales que circundan las vidas de los entes implicados. Finalmente, la mediación cultural posibilita la movilización de las prácticas educativas, planteando el qué y el para qué de la educación y definiendo la mediación pedagógica y social, puesto que plasma “las representaciones que un grupo humano tiene de la realidad, para comprenderlas, explicarlas o transformarlas y a partir de allí desarrollar propuestas pedagógicas anticipatorias” (Mejía, 2000, p. 24).

En este sentido, conviene entonces definir desde la didáctica el concepto de *mediación cultural*. Por un lado, la mediación cultural se entiende desde Not (1983) como el proceso de enseñanza que consiste en formar las representaciones del alumno desde el exterior por contenidos puestos en forma didáctica, suscitando su autoformación mediante la observación de ciertos objetos elegidos y preparados para ello. Not es crítico ante el filtro y selección que establece el maestro al tomar estos contenidos, los cuales son solo un fragmento de la realidad. Sin embargo, es precisamente por esa imposibilidad del estudiante de conocer por sí mismo todo el universo natural, que necesita de una mediación cultural que no solamente es propiciada por un referente como el maestro, sino también por los medios que hacen que la realidad del mundo sea percibida por el estudiante a través de lenguajes como el cine, la imagen, etc. Por otro lado, Hernández (2003) aporta el sustrato artístico al concepto al afirmar que “el Arte, los objetos y medios de la Cultura Visual, contribuyen a que los seres humanos construyan su relación-representación con los objetos materiales de cada cultura” (p. 47), añadiendo que la cultura visual contribuye a que “los individuos *fijen* las representaciones sobre sí mismos y el mundo y sus modos de pensarse” (p. 47).

1.6.4. Experiencia estética

La importancia de la experiencia estética se establece a partir de lo planteado por Dewey (2008), quien define la estética como el proceso de percepción y goce de un elemento artístico.

La experiencia estética es según Dewey (2008) el suceso de centrarse en un elemento cotidiano y establecer conexiones y encuentros intrínsecos que produzcan significación dentro de la vida de un sujeto. Esto se complementa con el arte, al revelar que este se da de la contemplación de un “artista” de su vida cotidiana que logra concentrar la intensidad de instantes del pasado que se refuerzan en el presente y se potencializan en el futuro. Así se logra obtener la *experiencia estética*, puesto que viene de una sensibilidad con el mundo circundante, del contacto con los elementos de la vida cotidiana y del arte, que permite al sujeto fijar un recuerdo significativo de una obra artística contemplada y establecer conexiones con los eventos que están relacionados con tal experiencia. Por ende, afirma el autor que la experiencia estética “en vez de significar encierro dentro de los propios sentimientos y sensaciones privados, significa un intercambio activo y atento frente al mundo; significa una completa interpretación del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos” (p. 21).

Es, pues, la experiencia estética el contraste de las sensaciones producidas por un elemento estético y artístico, que logra condensar la experiencia significativa del sujeto, despertando emotividades. Y realmente llega a ser estética cuando hay una apropiación de un elemento, y es allí donde se posibilita establecer asociaciones con la cotidianidad y la

individualidad, llegándose a un análisis profundo de lo que produce determinada obra, que al final no es más que una construcción de la cultura que permite reflejar cómo son los sujetos, qué piensan y cómo actúan en una sociedad.

1.6.5. Lectura y escritura como prácticas socioculturales

Las prácticas de lectura que contribuyen al presente proyecto de aula se justifican desde Larrosa (2003) como prácticas socioculturales que consisten no solo en el reconocimiento del código escrito, sino en la posibilidad de encontrar sentido al mundo circundante, es decir, al encuentro de significado de eventos, personas, obras de arte y acontecimientos, sustentando que “todo lo que nos pasa debe ser considerado un texto” (p. 29), suprimiendo la restricción de la lectura a lo que está impreso en signos ortográficos y abriendo el panorama a la lectura como el poder de descentralizarse y reformular lo que somos, entendiendo asociaciones que tienen que ver con las construcciones individuales de relaciones con lo leído. Lo anterior implica que la lectura es un proceso singular y que cada persona encuentra su interpretación que posteriormente puede llegar a la experiencia cuando no solo se lee para comprender, sino que se lee para encontrarse.

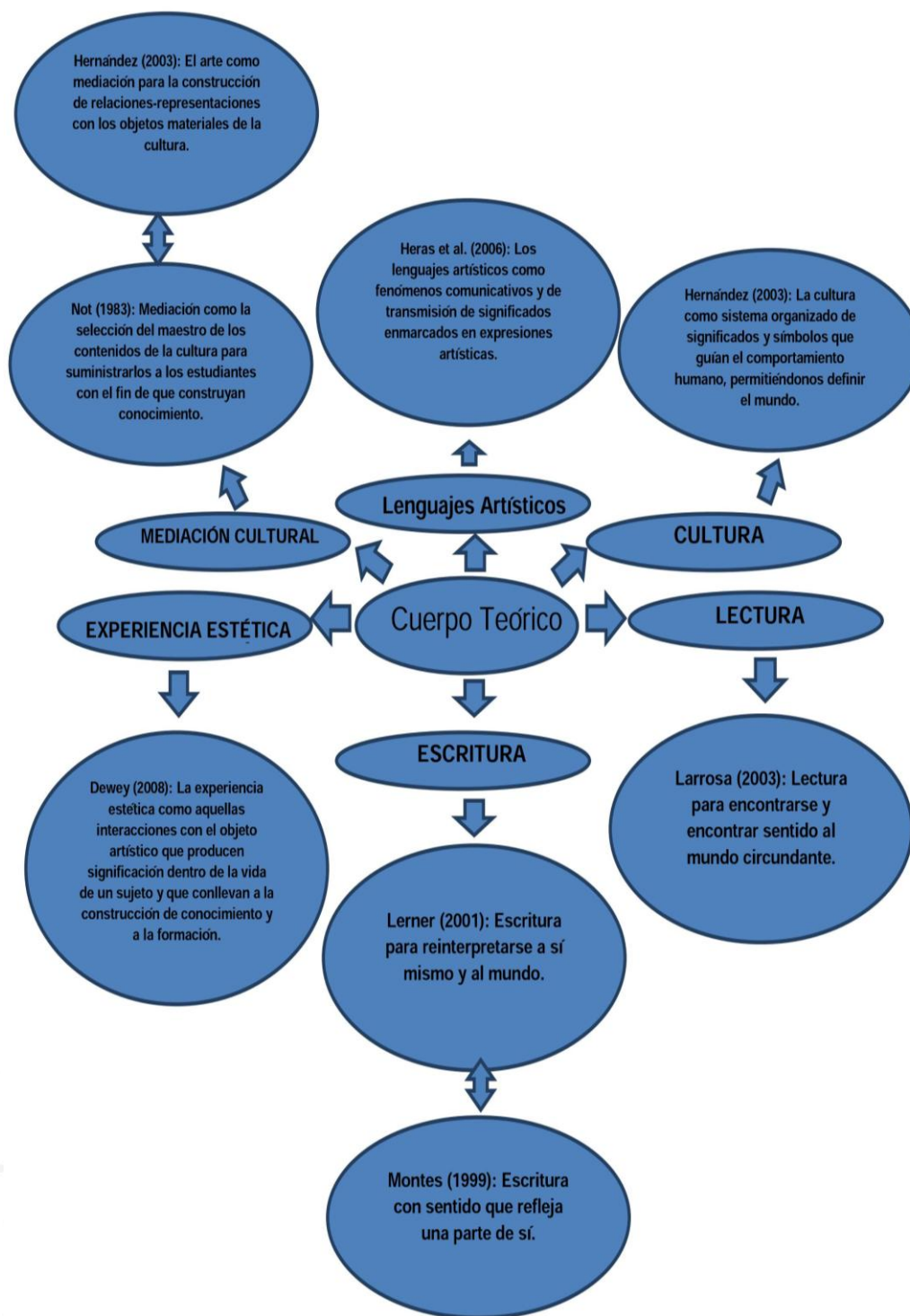
La escritura como práctica es vista aquí desde Montes (1999) como un acto de significar desde la palabra, que aunque “no es el único modo de construir sentido (...) termina por ocupar casi por completo el territorio” (p. 3). Como ya se dijo en otro apartado, para esta autora es importante presentar la imagen de la palabra escrita como un cuerpo, donde el autor de todo texto al leerse pueda preguntarse “¿dónde está el cuerpo?”, es decir, ¿dónde está esa relación de sentido entre el autor del texto y el texto mismo o del texto con

otros cuerpos? Por tanto, la escritura constituye un tránsito de sentidos entre el autor del texto y el texto mismo.

Añadido a lo propuesto por Montes (1999), Lerner (2001) plantea la escritura como una práctica sociocultural, una escritura viva y vital que permite repensar el mundo mientras se reordena el propio pensamiento, lo cual posibilita que los sujetos puedan comunicarse consigo mismos y con los demás. Es entonces la escritura un instrumento de reflexión que permite reinterpretar el pensamiento de otros y el de sí, siendo una herramienta fundamental de progreso cognoscitivo y de crecimiento personal, donde hay un reconocimiento de la lectura y la escritura como tradiciones, siendo la escritura el elemento posibilitador de la recreación de significados.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Cuerpo teórico.

1.6.6. Del saber sabio al saber por enseñar

A partir de todo este recuento construimos el primer encuentro y diálogo con el lenguaje artístico (*ver Tabla 3, Actividad 1*), el cual consiste en compartir con los estudiantes imágenes de obras de arte moderno tomadas del MUUA (Museo de la Universidad de Antioquia), con las cuales tendrán interacción según el mensaje que cada obra quiere transmitir y el significado que los estudiantes le atribuyan. Es partiendo de un primer encuentro con el arte y su significación que más adelante el estudiante se irá anticipando a ese objeto artístico, que es de la cultura y que, por tanto, ya ha distinguido, pero desde el cual difícilmente ha construido conocimiento.

1.6.6.1. Imagen visual: pintura, dibujo y fotografía

Toda esta recreación nos ha servido, pues, para encauzar a los estudiantes a que identifiquen los lenguajes artísticos como una manera de apreciar el arte en términos de lenguaje, de comunicación, como un mensaje que transmite algo más allá del objeto artístico y que dice algo del mundo. En este sentido, inicialmente, la imagen visual en manifestaciones como la pintura, el dibujo y la fotografía aporta a que el estudiante comprenda el asunto del arte como un lenguaje que transmite un mensaje que se puede leer, puesto que encontrarse con un objeto artístico también implica una práctica de lectura al estar inmersos los estudiantes en la mirada de un contexto y de unas unidades morfológicas que les generan significados. Además, dichas manifestaciones de la imagen visual más allá de que ofrezcan un mensaje objetivo, es subjetivo y experiencial, porque llega al interior

del sujeto, generándole inquietudes, certezas, interrogantes y relaciones con su conocimiento y con lo que ha vivido.

Continuando con la imagen visual, se han puesto en escena cuatro formas de imágenes, las cuales se ubican, según Escámez (1991-1992), en el plano de la imagen creada (pintura y escultura —ahora dibujo—) y la imagen registrada (fotografía y cine). No obstante, pese a que la fotografía y el cine parten de un registro mecánico de la realidad, no dejan de ser imágenes creadas, dada su intención estética. Es por eso que se ha tomado en el caso de la fotografía a un artista como Oleg Kulik, y en el caso de la pintura y el dibujo a artistas colombianos como Luis Caballero, Pedro Nel Gómez y Débora Arango.

Respecto a Kulik (*ver Tabla 3, Actividad 2*), la intención de presentarlo en el presente proyecto radica, además de ser el lenguaje artístico que lo representa, en dimensionar la experiencia estética que configuran los estudiantes al interactuar con un objeto artístico en el cual el autor mismo se representa mediante la desnudez y relación con los animales como alguien que cuestiona filosófica y políticamente la definición de “lo humano”. Evidentemente, como seres humanos estamos implicados en cualquier asunto de este tipo; así pues, la fotografía artística se presenta como una manifestación de la realidad que, como cualquier tratado filosófico, también es capaz de discutir la existencia humana. Al ser la fotografía la “técnica por medio de la cual es posible obtener las representaciones más fieles de la realidad” (Villa, 2009, p. 68), a través del arte de Kulik la manifestación filosófica y política de lo humano en su fotografía se hace más visible, más viva y más explícita.

Todo lo anterior, por tanto, justifica que con la fotografía artística y con los demás lenguajes artísticos se pueda construir conocimiento, y esta construcción se logra a partir de la inquietud de sí y de la experiencia estética, puesto que los individuos se confrontan con el objeto artístico desde sus conocimientos previos, inquietándose por lo que allí ven y relacionándolo con sus vidas para luego establecer nuevos paradigmas o valoraciones. Asimismo, la experiencia estética se presenta en la medida de que ese objeto artístico genere en los individuos un aporte a su formación, pues tal como lo dice Paredes (2009) acerca de John Dewey:

Podría decirse que según el pensador norteamericano el atractivo que las obras de arte ejercen sobre el sujeto consiste en que estas le proponen un desafío, en otros términos: generan un tipo de desequilibrio para sus creencias, o para sus hábitos cotidianos. La experiencia estética para Dewey, más que placentera o displacentera, es formativa, en la medida que implica un tipo de progreso en las valoraciones del sujeto que la ha vivido. (p. 18-19)

Además, afirma esta autora que la experiencia estética se consume en la configuración de un juicio crítico o la crítica del arte, que en los estudiantes sería la escritura de textos libres o alrededor de interrogantes que movilicen la lectura, interacción y valoración del objeto artístico.

Pasando a otro referente artístico, el conocimiento que ofrece un artista como Luis Caballero (*ver Tabla 3, Actividad 3*) permite generar un puente entre la subjetividad y la escritura. Si Caballero fue capaz de expresarse, confesarse y transmitir un mensaje mediante cuerpos desnudos en sus dibujos y pinturas, el estudiante puede hacerlo por medio

de la escritura como aquella práctica que le otorga sentido a su quehacer en la escuela y a su proceso de alfabetización. En el apartado anterior vemos cómo la fotografía propicia reflexiones filosóficas y formativas hacia una lectura del mundo, en este caso, una lectura de lo humano. En este apartado se comienza a construir una mirada de sí mismo ante el mundo, expresándola con palabras al desnudo. La noción de *cuerpo* expuesta en el arte de Caballero nos lleva a retomar la conceptualización de la *escritura como cuerpo*. Una autora como Montes (1999) nos muestra esta perspectiva de escribir universos de sentido y significaciones, y es que la palabra escrita tiene un componente que no tiene la palabra verbal: permanece. Ante esto, afirma la autora que “lo cierto es que en la escritura la palabra se atreve a más de lo que se había atrevido nunca mientras fue palabra hablada. Su independencia de los cuerpos es tal que ella misma se constituye en cuerpo, en presencia” (p. 6). Se trata, pues, de desnudarme por medio de la palabra escrita y así configurar una parte de mí, lo cual hace significativo lo que escribo.

La pintura y el dibujo en Caballero se presentaron en forma cíclica en su vida, siendo el dibujo la etapa artística más importante en el autor. Respecto a esto, afirma la artista colombiana Beatriz González sobre Caballero que “en el inventario de sus obras predominan los dibujos sobre las pinturas, hasta el punto de que estas pueden tomarse por pinturas dibujadas o dibujos pintados; él mismo habla indistintamente de pintar o dibujar refiriéndose a su trabajo” (Banco de la República, 1995).

Si en la fotografía de Oleg Kulik el desnudo manifiesta una conceptualización de lo humano a partir de la fidelidad a la realidad de la fotografía, en la obra de Caballero el dibujo permite que la entrada a un desnudo más explícito y descarnado tome una forma más

analógica, que conlleva a la reflexión de esa imagen interior o idea creativa de la obra de arte. En suma, parece ser que el dibujo es un arte visual más figurativo que la fotografía.

La siguiente imagen ilustra el proceso de construcción de conocimiento que hace el individuo a partir de la relación con los lenguajes artísticos y las prácticas de lectura y escritura:



Los lenguajes artísticos se organizan en diversas manifestaciones (fotografía, pintura, dibujo, literatura, música y cine). Luego, mediante un contenido particular plasmado en una actividad se genera una interacción con estas manifestaciones al propiciar una práctica de lectura sociocultural, evidenciándose la mediación cultural. Dicha interacción conlleva a una experiencia estética que establece una relación entre individuo y cultura que se consume en una práctica de escritura sociocultural donde, finalmente, se manifiesta el conocimiento.

1.6.6.2. Dimensión del lenguaje verbal: literatura

La literatura como lenguaje artístico inmerso en este proyecto de aula ha sido planteada como una práctica de lectura desde la cual el estudiante construya una práctica de escritura significativa que lo convoque a generar sentidos desde una mirada relacional del texto literario con lo que le pasa a él y sucede en su realidad. Un referente muy cercano a esta intencionalidad es Jurado (1999), quien propone la literatura como una provocación para la escritura, derivada de la lectura del texto literario que implique una relación con el contexto y la experiencia del lector, que le lleva a un ejercicio de escritura en el que establece, a partir de lo leído, un encuentro personal e individual con su ser. Asimismo, el autor nos comparte la idea de que “el arte literario es algo así como el proceso mediador hacia una actitud crítica frente al mundo” (p. 217), algo que llega a la sensibilidad, a la creatividad y a la creación de partículas literarias, las cuales se refieren a unas recreaciones particulares de la cultura y de una escritura con “intenciones literarias o argumentativas”, donde se consolidan los saberes y experiencias.

Lo anterior refuerza la idea de este proyecto de aula de presentar una literatura como provocación alrededor de tres obras literarias, las cuales, cada una, presentan una temática determinada que los estudiantes desarrollarán desde sus inquietudes, conocimientos y experiencias. Con *El retrato de Dorian Gray* (1891), única novela del reconocido escritor irlandés Oscar Wilde, se pretende a partir de la lectura de un fragmento tomar la noción de *retrato* para que los estudiantes construyan el suyo propio, pero no un retrato expreso o prosopográfico de sí mismos, sino un retrato representativo, metafórico, que diga algo de sí mismos, de lo que son y sienten (*ver Tabla 3, Actividad 4*). El dibujo,

pues, como lenguaje artístico que se había planteado en Caballero como un objeto artístico a leer, se plantea en este ejercicio como una forma de escritura de sí ante el mundo. El ejercicio de dibujar se propone con el fin de evaluar el displacer que puede generarse en los estudiantes al cuestionar su capacidad técnica de dibujar, cuando realmente interesa que el dibujo transmita ideas y mensajes. Así pues, el estudiante deberá comprender que el dibujo más allá de algo “bonito” es una manifestación de una idea que comunica. Finalmente, proyectarles retratos artísticos tomados de Internet, sirve como un momento que acompañe la práctica de escribir dibujando.

Precisamente el rol que toman la pintura y la fotografía, en tanto imágenes visuales en esta dimensión del lenguaje verbal, es de acompañar o ilustrar las temáticas centrales de las actividades. En la actividad correspondiente al tema de la violencia en Colombia (*ver Tabla 3, Actividad 5*), se selecciona un fragmento de una novela testimonial llamada *Viento seco* (1953) del escritor caleño Daniel Caicedo, una novela representativa de la Violencia, con la cual se pretende plantar en el estudiante, a partir de la escritura de una anécdota o testimonio, una semilla de memoria individual y colectiva sobre la violencia, la cual históricamente ha afectado al país. Ahora bien, cada uno mediante este objeto artístico literario que cuenta su verdad evocará una imagen rememorativa de su relación con la violencia colombiana, que a todos nos ha traumatizado de alguna forma. Es una vez más la literatura como provocación para que el estudiante cuente su propia historia, su propia anécdota sobre la violencia. Las obras pictóricas de Pedro Nel Gómez y Débora Arango, así como las fotografías extraídas del Museo de la memoria de Medellín acompañarán el

momento de construcción escrita de los estudiantes, en el propósito de construir memoria individual y colectiva. Al respecto, dice Rodríguez (2013):

La memoria puede estar dirigida en varias direcciones. La primera, una memoria personal, un recuerdo que se halla presente en cada individuo; la segunda, una memoria colectiva, un conjunto de hechos comunes que marcan una sociedad. En otra dirección, la memoria puede tener como función el hacer presente hechos del pasado o, de igual forma, recordarle al futuro acontecimientos del presente o, en una forma artística literaria, poner en presente y de una manera definitiva intemporal hechos que han marcado la vida de un actor, la vida de una comunidad o de una nación, como es el caso de Colombia. Se escribe para recordar, para dar cuenta del qué sin preguntarse por el quién ni por el cómo. Aquí, filosofía, literatura e historia forman una sola. (p. 6)

¿Por qué están los lenguajes artísticos, en este caso la pintura, la fotografía y la literatura, en función de reflexionar sobre la violencia? Porque en Colombia la violencia ha sido representada por el arte como un grito tan demandante como el de la obra de Edvard Munch. La pintura, la fotografía y la literatura han dado su versión de los hechos muchas veces, y es que ya lo decía Ospina (2013) respecto al papel del arte en la violencia colombiana: “Y el arte está ahí, entre tantas cosas para ayudarnos a no perder la memoria y a no extraviarnos en la locura de la indiferencia, que incuba y prepara siempre las masacres por venir”.

Luego de presentar las actividades relacionadas con la construcción de un retrato de sí ante el mundo y de la escritura de una anécdota sobre la violencia que genere una memoria individual y colectiva, surge la dimensión sonora como una mediación para la

lectura y la escritura y también como acompañante de la literatura (ver Tabla 3, Actividad 6). Para ello, primero se ha seleccionado el capítulo 7 de *Rayuela* (1963) del escritor argentino Julio Cortázar. Este fragmento, así como el uso de sonidos musicales y de la naturaleza sirven para crear una atmósfera en los estudiantes donde sus cuerpos dispongan otros sentidos distintos a la vista para leer lo que escuchan y leer lo que tocan: al otro. La vista deja de disponerse cubriendo los ojos de los estudiantes para que la escucha y el tacto aparezcan y cobren protagonismo. Esta experiencia de la ceguera para escuchar y tocar, combinada con sonidos musicales y con literatura que evoca la función del tacto configuran luego la escritura de una reflexión que haga significativa la relación del individuo con sus sentidos y con el otro, fundada en el reconocimiento.

Finalmente, ¿cómo media la imagen como texto que se expone ante un público? ¿Qué impacto se genera cuando se lee un texto literario al tiempo que este se acompaña con una canción? ¿Qué suscita esa integración de lenguajes artísticos en el oyente o espectador? ¿Qué suscita y qué tan significativo es en el que lee? ¿Cómo media la exposición de la canción favorita de un estudiante? En esto se basan las *promociones de lectura* en el grado noveno, como una iniciativa para integrar dos lenguajes artísticos como lo son la música y la literatura. En la fase que presenta los resultados del proyecto de aula se harán los aportes al respecto.

1.6.6.3. Dimensión sonora: música

El mundo sonoro se constituye como una energía que se puede organizar de distintas formas, figuras, comportamientos y proporciones matemáticas, denominado por nuestros

antepasados como “el principio” (Waisburd & Erdmenger, 2006). De esta manera afirmamos que el sonido acompaña la vida del ser humano en su cotidianidad; el ruido, las vibraciones establecen un diálogo constante con el ser humano, produciendo reacciones en el oyente.

Partiendo de este principio, nace el lenguaje musical como una creación del hombre. Su valor reside en el significado que el autor comunica al oyente por cierta manera de conectar, modelar y acentuar los sonidos. Waisburd & Erdmenger (2006) señalan que la música es una representación histórica de las sociedades y las culturas. Es decir, la música se crea en cualquier espacio social, generando de esta manera una identidad.

Entendiendo entonces el mundo sonoro y el lenguaje musical como elementos que se vinculan directamente con el individuo y la sociedad, produciendo reacciones en el oyente, se pretende evidenciar en las reacciones de los estudiantes procesos de lectura de la música en los cuales den cuenta, a través de comentarios y producciones escritas, de las diferentes sensaciones que producen las piezas musicales presentadas en el aula y de cómo la música les permite recrear desde su percepción individual imágenes suscitadas por las melodías presentadas, pues no todos los sujetos hacen una lectura e interpretación de la música igual.

Siendo la música una representación de la cultura, en el presente proyecto se manifiesta, primero, desde una perspectiva cultural estableciendo relaciones de identidad, pues la música así como identifica una cultura, también logra identificaciones en cada individuo. A partir de esta mirada cultural se pretende percibir que cada estudiante tiene

alguna afinidad por la música. En la actividad introductoria (ver Tabla 3, Actividad 7) que da vida a esta tercera parte del proyecto de aula, se propone sentir la apreciación y afinidad de los estudiantes por géneros populares como el rock y el pop, de gran dominio en la contemporaneidad según listas especializadas (Rolling Stone, 2011). ¿Influyen estos géneros populares de tradición eurocéntrica y americana en los estudiantes?

Ante esto, se construye entonces una mirada crítica de la música ante las tendencias comerciales y globalizantes. Además, y más allá de lo anterior, se pretende también que el estudiante establezca relaciones de significado entre la música instrumental, su letra y el lenguaje verbal, enmarcados en la función poética, también llamada estética, la cual se caracteriza porque la importancia del mensaje se centra en el mensaje mismo, siendo la función predominante del lenguaje literario (Castro & Posada, 1995, p. 23). Por eso se escuchará *Imagine* de John Lennon, no solo para debatir sobre su posición privilegiada en las listas especializadas de “lo mejor” de la música, sino también para evaluar su función poética y constituir desde la escucha una práctica lectora que se vuelva cotidiana, pues también es allí, y no solo en la influencia comercial y propagandística, donde el estudiante se encuentra con la música. También es importante debatir la adaptación reciente que se le hizo al himno antioqueño, escuchando la canción tradicional y luego su adaptación en conmemoración al bicentenario de Antioquia. Las canciones seleccionadas fueron las siguientes:

Canción	Intérprete
Satisfaction	The Rolling Stones
Imagine	John Lennon

Bohemian Rhapsody	Queen
Billie Jean	Michael Jackson
Let it Be	The Beatles
Every Breath You Take	The Police
Himno antioqueño	Epifanio Mejía (letra), Gonzalo Vidal (música)
Himno antioqueño (version bicentenario)	Epifanio Mejía (letra), Gobernación de Antioquia (música)

La postura crítica sobre la música y su mirada cultural se refuerza cerrando el marco de la dimensión sonora en un género que actualmente impera sobre gran parte de la juventud en la ciudad de Medellín: el reguetón (*ver Tabla 3, Actividad 8*). ¿Si la música es arte, el reguetón es arte? La función poética y el lenguaje verbal, que apenas en la actividad introductoria se habían apreciado, aquí se les pone mayor atención bajo la lectura de unas imágenes de una publicidad llamada *Usa la razón, que la música no degrade tu condición* de Lineyl (s. f.) que, de entrada, manifiestan la degradación a la que se expone a la mujer en las letras de este género. ¿Cómo el estudiante manifiesta su postura sobre el papel de la mujer en el reguetón y la contrasta o complementa con la facultad artística que dota a un género musical como este? Evidentemente, la música más allá de ser un “ocio decoroso”, como lo afirma Aristóteles, tiene enorme influencia en las costumbres y formas de ver el mundo de las personas, al menos en nuestra contemporaneidad. Por eso es necesario tomar ese género musical tan cotidiano hoy en día y hacerlo un objeto de análisis para la reflexión.

Ya se había hablado de la función poética en el lenguaje verbal, sonoro y la letra de la música, en apreciarlo y reflexionarlo. Ahora bien, esta función se traslada ahora a la escritura del estudiante para la producción literaria (*ver Tabla 3, Actividad 9*), como una manera de mostrar que los efectos sinestésicos de la música no solo estimulan la facultad auditiva, sino también otras como la imaginación, el pensamiento y la memoria, o mejor aún, como se dijo antes, establecen un diálogo constante con el ser humano, produciendo reacciones en el oyente.

Las canciones que se seleccionaron para este ejercicio de escritura literaria a partir de la música se escogieron partiendo de dos músicas que contienen gran parte del legado musical del mundo: las músicas tradicionales y las populares. Las cuatro canciones seleccionadas se escogieron según dos criterios: el primer criterio de selección de las canciones tiene que ver con su nivel de influencia cultural en el país, al ser canciones provenientes de la tradición oral y que reflejan las costumbres, lugares y referencias de nuestros pueblos; esto, en el caso de las músicas tradicionales. El segundo criterio tiene que ver con la función poética de las canciones, en el caso de las populares:

Canción	Intérprete	Música	Género
En el muelle de San Blas	Maná	Popular	Rock en español
El día que me quieras	Carlos Gardel	Popular	Tango
Antioqueña	Garzón y Collazos	Tradicional	Pasillo
El pescador de Barú	Los Wawancó	Tradicional	Cumbia

Definiendo estas dos músicas, se denominan músicas tradicionales o folclóricas a aquellas que han forjado la identidad de una región determinada y que por ende han sido transmitidas de generación en generación conservando su esencia, es decir, sin alterar significativamente sus armonías, ritmos y melodías. Las músicas tradicionales colombianas más conocidas son: el vallenato, la cumbia, el galerón, el pasillo y el bullerengue.

Las músicas populares son todas aquellas músicas que han alcanzado un alto índice de internacionalidad, por lo tanto, no representan una región determinada debido a su diversidad de géneros como también al desplazamiento y apropiación que se ha hecho de ellas a nivel mundial. Tienen como epicentro las grandes ciudades, ya que en ellas se logra una mayor difusión y reproducción de los diferentes géneros que las componen. Dentro de las más destacadas se encuentran: el pop, rock, electrónica, tango, bolero, fusión (experimenta con la unión de varios géneros), género urbano, carrilera, ranchera, entre otros.

Para finalizar esta etapa con la música y dar apertura al cine, se cierra con una actividad similar a la anterior (*ver Tabla 3, Actividad 10*), pues se toma el tercer ámbito que recoge el legado musical del mundo: la música clásica e instrumental, la cual es propuesta al estudiante a fin de que cree una imagen a partir de sonidos. La música, como ya se dijo, no se queda solamente en la dimensión sonora, sino que trasciende mucho más, llegando a la imaginación y determinando imágenes. Cada imagen que se construya depende del oyente, aunque también muchos oyentes pueden compartir la misma imagen, lo que comprueba que la música transmite mensajes, comunica, independientemente de si está compuesta o no por letras. Las canciones seleccionadas, según criterios que tienen que ver

con el conocimiento previo de estas y que cumplen con un nivel instrumental, orquestal y clásico, son las siguientes:

Canción o melodía	Intérprete o compositor	Música	Género
Fur Alina	Arvo Part	Clásica	Música modal
Best of Times Isolated Solo	John Petrucci	Clásica- Instrumental	Instrumental
Guillermo Tell Overture	Gioacchino Rossini	Clásica	Instrumental
Pieza de percusión, cuatro chicos en una mesa.	Mayumana	Clásica- Instrumental	Instrumental- percusión
Saint Seiya OST I	Caballeros del zodiaco	Clásica- Instrumental	Instrumental
Fuego	Bond	Clásica- Instrumental	Instrumental

1.6.6.4. Imagen visual: cine

Finalmente, el cine, como imagen visual, se puede comprender como una composición que logra integrar otros lenguajes artísticos. Se define como el arte más representativo de nuestro siglo (Escámez, 1991-1992). Al igual que otras manifestaciones visuales como la pintura, el dibujo y la fotografía, las posibilidades educativas del cine en los estudiantes y maestros radican en que, como dice Gómez (1998), son “un tipo de material que muchos de ellos ya conocen, bien como vivencia relacionada con el ocio y el espectáculo, pero que pocas veces (...) se les presenta en su dimensión de producto cultural y artístico” (p. 130). Siguiendo a este autor, el cine tiene la posibilidad de presentar una realidad más directa y cotidiana, a pesar de su poca importancia en el contexto educativo actual. Ante esto, surge la necesidad de darle vida a este lenguaje artístico en este proyecto de aula.

Este lenguaje artístico se cierra con dos encuentros. En el primero (*ver Tabla 3, Actividad 11*), los estudiantes muestran sus afinidades con el cine a partir de la exposición de variados fragmentos de películas. Allí se perciben sus posturas y lecturas previas que hacen del cine. Los fragmentos fueron seleccionados según la popularidad de las escenas en el mundo del cine, la variedad de géneros o categorías que presentan y de nuestros criterios personales de selección, basados en las posibilidades de lectura y análisis que dichos fragmentos ofrecen. Esta primera lectura del cine se materializa en un texto escrito movilizado a partir de tres preguntas. Las películas, cuyos fragmentos proyectados se encuentran en los enlaces de la cibergrafía, son las siguientes:

Película	Año	Género
Johnny cogió su fusil	1971	Drama
Ghost, la sombra del amor	1990	Romance, drama y fantasía
Rango	2011	Acción, animación y comedia
La máscara	1994	Comedia surrealista
HellBoy	2008	Acción, fantasía, terror
El eterno resplandor de una mente sin recuerdos	2004	Drama, romántico y ciencia ficción
Armagedón	1998	Cine catástrofe y ciencia ficción
Gladiator	2000	Épica, acción, aventura y drama
Corazón valiente	1995	Drama histórico
Matrix	1999	Ciencia ficción y acción
Batman, el caballero de la noche	2008	Acción y drama
300	2007	Épica, acción, histórica y fantástica

El Padrino III	1990	Cine policiaco y dramático
Batman, el caballero de la noche asciende	2012	Acción y suspenso
Superman II	1981	Acción, fantasía, ficción
Inmortales	2011	Acción y fantasía

Para finalizar este apartado, el último momento de desarrollo con relación al cine se presenta en la lectura de una película completa (*ver Tabla 3, Actividad 12*). El filme de nombre *Relatos salvajes* (2014) ofrece una mirada cotidiana de la realidad envuelta con la ira como condición humana, una película donde se pueden apreciar muy bien todos los géneros que componen el cine (drama, comedia, acción, suspenso, romance...). Este momento dejará ver la relación que establece el estudiante de la película con su vida y la formabilidad que se manifiesta de forma escrita en el diálogo con este lenguaje artístico. La ficha de la película es la siguiente:

Ficha técnica de película	
Título	Relatos salvajes
Año	2014
Género	Comedia Negra
Duración	122 minutos
Idioma	Español
Música	Gustavo Santaolalla
País	Argentina
Dirección	Damián Szifron
Producción	Kramer & Sigman Films
Guión	Damián Szifron

Fotografía	Javier Juliá
Reparto	Ricardo Darín, Óscar Martínez, Leonardo Sbaraglia, Érica Rivas, Rita Cortese, Julieta Zylberberg, Darío Grandinetti
Premios	<ul style="list-style-type: none"> - Festival de Cine de Sarajevo - Festival Internacional de Cine de San Sebastián - Festival de Cine de Lima - Festival de Cine de Biarritz - Festival de Cine de Londres - Festival Internacional de Cine Fine Arts - Festival Internacional de Cine de São Paulo - Festival de Cine de La Habana - Premios Óscar (nominada a Mejor película extranjera)
Relatos	Pasternak, Las ratas, El más fuerte, Bombita, La propuesta, Hasta que la muerte nos separe.

La siguiente es una imagen que sintetiza este apartado y que refleja la relación de los lenguajes artísticos con los fundamentos teóricos y los objetivos de aprendizaje a desarrollar:

Identificar los lenguajes artísticos y sus formas de articulación en el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura.



Interactuar con los lenguajes artísticos como posibilidad de encuentro con la lectura hacia la escritura de sí mismo y del mundo.

Construir una mirada crítica del lenguaje a partir del reconocimiento otras formas de lectura y escritura.

2. Momento dos: Metodología del proyecto de aula

2.1. Enfoque y diseño

El tema de la investigación en la escuela ha sido tratado por diversos autores a lo largo de la historia, quienes destacan los procesos de articulación que deben darse entre la investigación y la pedagogía, entre la formación pedagógica y la producción de conocimientos. Una de ellas estriba en considerar que el proyecto de aula es una propuesta que articula la teoría y la práctica, ya que tal como lo dice Cerda (2001) el proyecto de aula como investigación tiene como funciones producir nuevos conocimientos y desarrollar una actividad pedagógica necesaria para la formación del estudiante.

El proyecto de aula, más que una estructura de planificación didáctica, es en sí mismo una forma de investigación, que además implica elementos pedagógicos, didácticos y curriculares, es decir, que permite a través de un proceso de participación e interacción del maestro con los estudiantes en el aula de clase llevar a cabo un proceso de reflexión y análisis de los eventos educativos, de cómo se da la formación del estudiante, cómo planifica el maestro y qué cambios puede generar el maestro investigador en el contexto educativo.

Asimismo, el proyecto de aula puede nutrirse de otras propuestas investigativas, y, en este sentido, el nuestro se sirve de algunos aportes de la investigación cualitativa, específicamente del diseño de *investigación-acción en el aula*, el cual permite no solo una descripción de una familia de actividades que realiza el maestro en el aula de clase, sino

también identificar las estrategias de acción implementadas para posteriormente ser sometidas a observación, reflexión y cambio, pues, tal como lo dice Briones (1996), el propósito de este tipo de diseño es

remediar un problema que se presente en los alumnos (...) para lo cual se buscan variables que puedan estar asociadas con tal problema, se busca la información correspondiente a tales variables explicativas, se procesa esa información, se la analiza, se buscan soluciones, se las aplica, y, pasado un tiempo, se evalúan los resultados obtenidos. (p. 85)

Considerando a este autor, el diseño de *investigación-acción en el aula* propone un número de tareas que el maestro investigador debe realizar, las cuales tienen cuatro etapas y que se interrelacionarán con los tres momentos esenciales del proyecto de aula: la contextualización, la metodología y la evaluación. Primero, se parte de un diagnóstico de la situación en el aula, pasando por el planteamiento del problema y la hipótesis que se desean resolver y los objetivos que se pretenden desarrollar (contextualización del proyecto de aula). Segundo, se determina la información requerida para confirmar la hipótesis mediante el uso de instrumentos de recolección, para luego procesar la información recolectada, analizarla e interpretarla (contextualización del proyecto de aula). Tercero, se buscan soluciones seleccionadas por el maestro para construir acciones que conlleven a solucionar el problema (metodología del proyecto de aula). Finalmente, se aplican las soluciones seleccionadas por el maestro y se evalúan los resultados obtenidos (evaluación del proyecto de aula).

Este diseño es pertinente en tanto genera cambio y conocimiento sobre la realidad educativa, proporcionando autonomía a quienes lo realizan.

Por consiguiente, lo que buscamos con este proyecto de aula es observar una realidad educativa en los grados 6º, 8º y 9º de la Institución Educativa Fe y Alegría Nueva Generación en la asignatura Taller de Lengua, para aportar a ella, en tanto puedan establecerse articulaciones entre los lenguajes artísticos como mediadores culturales con las prácticas de lectura y escritura para, investigativamente, contribuir a los ámbitos pedagógico, didáctico y curricular a partir de la ejecución de una propuesta de intervención pedagógica.

Como estrategias de recolección de datos y apoyados en referentes como Sandoval Casilimas (2002) y Briones (1996), se creó un plan flexible sumido al diseño de *investigación-acción en el aula*, donde el maestro participa como investigador y los estudiantes como una manifestación activa y participativa de la realidad objeto a investigar.

Dicho plan contiene técnicas, estrategias e instrumentos basados en la observación y el análisis. Entre estos, aplicamos como estrategias la *Observación participante, no participante, no estructurada y etnográfica*, cuyo instrumento de recolección es el *diario de campo*. También aplicamos la *entrevista individual no estructurada*. Las anteriores estrategias aportaron al problema de investigación. Aplicamos la estrategia de *Análisis documental* para la revisión de la malla curricular de la asignatura Taller de Lengua y del *Proyecto de lectoescritura*, y para el análisis de las producciones escritas de los estudiantes.

Precisamente, respecto a la estrategia de análisis documental de las producciones escritas de los estudiantes se aplicará una estrategia flexible que parte de la focalización de los temas de estudio y de los objetivos específicos de aprendizaje planteados, de modo que estos respondan a los objetivos específicos de investigación a la luz de los aportes de los referentes teóricos, puesto que se pretende analizar desde estos el efecto de la mediación cultural, de los lenguajes artísticos, de la experiencia estética, así como las prácticas de lectura y escritura en relación con la formación del lenguaje y con la realidad a partir de la mirada de sí y del mundo.

Metodología propuesta		
Enfoque y diseño	Técnicas, estrategias e instrumentos	Análisis documental y de datos
<p>1. Enfoque: cualitativo: “se trata abordar un sector de la realidad humana ‘no documentado’ (...) el investigador requiere adoptar un pensamiento orientado más hacia el descubrimiento que hacia la comprobación” (Sandoval Casilimas, 2002, p. 115-116).</p> <p>2. Diseño: Investigación acción educativa: “investigación realizada por el profesor con el propósito de emplear los conocimientos que obtenga en ese proceso en la solución de un determinado problema que se presenta en todos o en algunos de sus alumnos (...) generando una innovación educativa” (Briones, 1996, p. 79).</p>	<p>1. Observación no participante: La observación no participante busca que el investigador se sitúe en el contexto, permitiéndole realizar un registro estructurado dónde focaliza la atención a un punto de interés. (Sandoval Casilimas, 2002).</p> <p>1.1. Observación no estructurada: No se utilizan categorías preestablecidas para el registro de los sucesos que se observan. Se hacen descripciones en el aula de los participantes, ambiente, objetivos y comportamiento (Briones, 1996).</p> <p>1.2. Observación etnográfica: En el campo de la educación se aplica en el aula de clases donde el observador trata de registrar todo lo que sucede en el contexto</p>	<p>1. Análisis documental: El análisis documental es aquel análisis que constituye el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se busca abordar e, incluso, es la fuente que origina en muchas ocasiones el propio tema o problema de investigación. (Sandoval Casilimas, 2002).</p> <p>Contexto: Análisis documental de la malla curricular de la asignatura Taller de Lengua, del <i>Proyecto de lectoescritura</i> y de las <i>Construcciones del saber</i> de los estudiantes de sexto, octavo y noveno.</p> <p>2. Análisis de datos: Para ello es necesario, entre otros, focalizar el tema de estudio y los objetivos de investigación, plantear</p>

<p>3. Pregunta de investigación en relación al diseño de investigación- acción en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Variable explicativa: Los lenguajes artísticos en las prácticas de lectura y escritura - Innovación: Transformar las prácticas de lectura y escritura desde el aporte pedagógico, didáctico y curricular de los lenguajes artísticos como mediadores culturales - Tiene contexto en una institución educativa: en estudiantes de sexto, octavo y noveno de la asignatura Taller de Lengua en la I. E. Fe y Alegría Nueva Generación. <p>4. Planteamiento de la hipótesis con el uso de una variable explicativa</p> <p>Hipótesis explicativa: Distanciamiento de los estudiantes de sexto, octavo y noveno de otras formas de leer y escribir posibilitadas por los lenguajes artísticos como manifestaciones culturales, ante la legitimación en el currículo (proyecto de lectoescritura, malla curricular, y prácticas educativas) de objetivos, contenidos y actividades centrados en el signo lingüístico.</p> <p>Variable independiente: Legitimación en el currículo (proyecto de lectoescritura, malla curricular, y prácticas educativas) de objetivos, contenidos y actividades centrados en el signo lingüístico.</p> <p>Variable dependiente:</p>	<p>(Briones, 1996).</p> <p>Contexto: Observaciones realizadas en la primera visita a la institución y al aula de clase (visita de contextualización)</p> <p>Instrumento de recolección de información: Diario de campo.</p> <p>2. Observación participante: La observación participante (...) se apoya para registrar las "impresiones" del investigador en el llamado diario de campo (Casilimas, 2002). "Es la observación que realiza el investigador que se integra al grupo que estudió como un miembro más del mismo" (Briones, 1996, p. 103).</p> <p>Contexto: Observación realizada en la segunda visita a la institución y al aula de clase (ver Actividad 1, Tabla 3).</p> <p>Instrumento de recolección de información: Diario de campo.</p> <p>Diario de campo: "Este no es otra cosa que un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación." (Casilimas, 2002, p. 140)</p> <p>3. La entrevista individual estructurada: En esta alternativa se realiza un cuestionario que se sigue a</p>	<p>preguntas para guiar la búsqueda de información, revisar la literatura sobre el objeto de estudio, escribir y revisar lo escrito (Briones, 1996).</p> <p>Contexto: Se presenta el análisis de las producciones escritas de los estudiantes a partir de la focalización de objetivos de aprendizaje y temas de estudio (lectura, escritura, mediación cultural, experiencia estética, lenguajes artísticos y cultura) y de la construcción de preguntas (ver Tabla 5) que respondan a los objetivos y alimenten los referentes teóricos. Todo esto hacia el logro de los objetivos de investigación.</p>
--	--	---

<p>Distanciamiento de los estudiantes de sexto, octavo y noveno de otras formas de leer y escribir posibilitadas por los lenguajes artísticos como manifestaciones culturales.</p> <p>5. Proyecto de aula como investigación: las dos funciones del proyecto de aula como investigación: producir nuevos conocimientos y desarrollar una actividad pedagógica necesaria para la formación del estudiante (Cerde, 2001).</p>	<p>cabalidad. Tiene como funciones recoger el contexto del entrevistado, asegurar el itinerario del entrevistador, establecer la dirección y delimitación del discurso y, por último prestar toda la atención al entrevistado. (Casilimas, 2002).</p> <p>Contexto: Entrevista realizada al rector de la I. E. Fe y Alegría Nueva Generación.</p>	
Problema	Objetivos de aprendizaje	Objetivos de investigación
<p>Hipótesis explicativa:</p> <p>Distanciamiento de los estudiantes de sexto, octavo y noveno de otras formas de leer y escribir posibilitadas por los lenguajes artísticos como manifestaciones culturales, ante la legitimación en el currículo (proyecto de lectoescritura, malla curricular, y prácticas educativas) de objetivos, contenidos y actividades centrados en el signo lingüístico.</p>	<p>General:</p> <p>Potenciar la formación del lenguaje en las prácticas de lectura y escritura, a partir de la mediación cultural de los lenguajes artísticos.</p> <p>Específicos:</p> <p>(1) Identificar los lenguajes artísticos y sus formas de articulación en el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura.</p> <p>(2) Interactuar con los lenguajes artísticos como posibilidad de encuentro con la lectura hacia la escritura de sí mismo y del mundo.</p> <p>(3) Construir una mirada crítica del lenguaje a partir del reconocimiento de otras formas de lectura y escritura.</p>	<p>General:</p> <p>Transformar las prácticas de lectura y escritura a partir de la mediación cultural de los lenguajes artísticos, de modo que aporten a los ámbitos pedagógico, didáctico y curricular en la asignatura de Taller de Lengua de la Institución Educativa Fe y Alegría Nueva Generación.</p> <p>Específicos:</p> <p>(1) Identificar las implicaciones que tienen los lenguajes artísticos como mediadores culturales en la asignatura Taller de Lengua desde la configuración de prácticas de lectura y escritura.</p> <p>(2) Construir un proyecto de aula desde su diseño, implementación y evaluación que aborde los lenguajes artísticos como mediadores culturales en las prácticas de lectura y escritura.</p> <p>(3) Formular consideraciones que enriquezcan los ámbitos pedagógico, didáctico y curricular de la asignatura Taller de Lengua a partir del análisis de los resultados del proyecto de aula.</p>

Tabla 1. Metodología propuesta.

2.2. Grupos

Los grupos de estudiantes que tenemos a cargo son seis, distribuidos de a dos por cada grado (sexto, octavo y noveno). En todos los grupos se ha detectado la misma necesidad de mediar con los lenguajes artísticos para descubrir cómo los estudiantes se reconocen en ellos, cómo los reconocen cómo manifestaciones del lenguaje y cómo construyen miradas críticas en las prácticas de lectura y escritura. Además, en los tres grupos se interviene en la asignatura Taller de Lengua, la cual se imparte un día a la semana. Brevemente describiremos cada grupo. (Si se requiere explorar las diferencias en la metodología en los tres niveles educativos, hay mayor explicitud en el *Tabla 5. Particularidades en las intervenciones según el grado o nivel educativo.*)

Sexto B (6°B)

El grupo está integrado por 40 estudiantes con una edad promedio entre 12 y 13 años, residentes en el municipio de Bello. El grupo es activo y se identifican pequeños subgrupos de distintas estructuras de comportamiento. De la misma manera, se observan dificultades para atender a la clase. Puede evidenciarse en las mujeres una mayor actividad.

Sexto C (6°C)

El grupo se integra por 40 estudiantes con una edad promedio entre 12 y 13 años residentes en el municipio de Bello. Se observa buena disposición para atender la clase y no se observan subgrupos conformados. Los estudiantes participan activamente del transcurso de la clase de manera constructiva y aportante para el desarrollo de la misma.

Octavo B (8°B)

El grupo 8°B cuenta con 40 estudiantes que se encuentran entre 13 y 15 años, son un grupo dinámico y con dificultades comportamentales, puesto que constantemente es necesario llamarles la atención porque no permiten el desarrollo normal de la clase. Sin embargo, la gran mayoría de los estudiantes se sienten atraídos ante propuestas de nuevas formas de conocimiento y fácilmente se dejan cautivar, es decir, que aunque en muchas ocasiones están dispersos y desordenados, ante la propuesta de trabajo recobran la idea de orden y se vuelven receptivos a lo planteado.

Octavo C (8°C)

El grupo 8°C cuenta con 41 estudiantes entre los 13 y 15 años. De los dos grupos es el más receptivo. Manifiestan disposición para la clase. Generalmente hacen aportes significativos a las actividades desarrolladas dentro del aula, son dinámicos y atentos. Son muy respetuosos y carismáticos. Su nivel de escritura es bueno, se permiten conocer nuevas maneras de aprender. Les gusta tener contacto con los elementos que se refieren a la lengua. Son propositivos y buscan establecer contacto entre lo aprendido en ese instante y las experiencias anteriores.

Noveno A (9°A)

Este grupo está integrado por 40 estudiantes, en edades entre 14 y 15 años. Son estudiantes que llevan un buen proceso en las habilidades lectoras y escritas. Al principio, manifestaron mucha extrañeza al no entender por qué en una clase de Taller de Lengua —fundamentada

en procesos de lectura de textos literarios y textos argumentativos, y en la escritura alrededor de saberes gramaticales— se iban a introducir contenidos relacionados con el arte, como si fuese una clase de Educación artística y no de lengua. Desde lo comportamental no hay muchas complicaciones, pues son estudiantes que si se les motiva participan.

Noveno C (9°C)

Integrado por 36 estudiantes, este grupo es más receptivo a los contenidos artísticos que el anterior. Se ha manifestado más crítico y participativo. Esto, por supuesto debe verse desde la mirada que ofrecen las producciones escritas de estos estudiantes. Además, se tiene contemplado para este proyecto de aula no establecer comparaciones entre grupos del mismo nivel educativo, es decir, tomar ambos grupos como una sola muestra, y más bien entre los tres grupos que manifiestan un grado diferente establecer contrastes significativos al momento de configurar los resultados y evaluación del presente proyecto de aula.

2.3. Método

El método de clase se basa en la estrategia *Taller*, ya que como lo indica Ander-Egg (1991) “lo que caracteriza a este modo de enseñanza-aprendizaje es un “Aprender haciendo”, o sea, es una práctica educativa que se lleva a cabo mediante la realización de un proyecto concreto considerado como una ‘situación de aprendizaje’” (p. 28). En otras palabras, la puesta en marcha del taller solo puede hacerse en torno a un proyecto de trabajo con el protagonismo de todos los implicados. En este sentido, entendemos el taller como una estrategia que constituye un espacio y momentos de desarrollo destinados para interactuar con la teoría y la práctica en función del proyecto y que implica que las construcciones

tengan como espacio principal el aula, entendida como el “lugar donde habita el conocimiento” (González, 2001).

Asimismo, plantea Ander-Egg que esta estrategia renueva las relaciones pedagógicas en tanto el maestro es “un animador que incita, suscita, motiva e interesa, para que el educando desarrolle sus capacidades y potencialidades”, mientras que el educando “se inserta en el proceso pedagógico como sujeto de su propio aprendizaje” (p. 46).

De esta manera, los estudiantes se ven involucrados en sus propios procesos de aprendizaje durante la experiencia e interacción con la estrategia del taller. Puntualmente, esta estrategia se basa en la creación de un espacio que consiste en la integración de los lenguajes artísticos en el aula, en pro de que los estudiantes dialoguen con dichos lenguajes, participen, debatan y construyan reflexiones escritas a partir de los encuentros con estos: lectura de imágenes (pintura, fotografía, dibujo), la lectura y escucha de textos literarios, la apreciación musical, entre otras integraciones, reflexiones escritas que parten del planteamiento de temas que susciten una mirada crítica, y de las experiencias que ellos construyan alrededor de los lenguajes artísticos durante la clase. Ante esto, afirma el autor que

En el caso de talleres a nivel primario o secundario, los conocimientos se adquieren en una práctica concreta vinculada al entorno y vida cotidiana del alumno, o mediante la realización de un proyecto relacionado con una asignatura o una disciplina en particular. (Ander-Egg, 1991, p. 11)

De esta manera, el taller funciona como estrategia didáctica para establecer un vínculo entre las experiencias previas del alumno con las experiencias nuevas presentadas por los lenguajes artísticos.

La estrategia *taller* se refleja en los momentos de desarrollo de cada clase lo que llamamos *sensibilización, encuentro y diálogo con el lenguaje artístico* (ver Tabla 3), donde las prácticas de lectura y escritura que llevan a cabo los estudiantes para establecer el diálogo se motivan y desarrollan por medio de preguntas y ejercicios de escritura que moviliza el maestro. El maestro, pues, media y propone; el estudiante, crea y construye. Alrededor de un lenguaje artístico se plantea una temática. De dicha temática y mediante el diálogo con el lenguaje artístico el estudiante genera un debate que puede devenir o no en una experiencia estética que lo lleva a configurar conocimiento significativo o nuevo para él.

Describiendo estos momentos que desarrolla el método como estrategia tipo taller en el aula, al principio de la clase el maestro les propone el lenguaje artístico a los estudiantes y la temática que este particularmente desarrolle. Ese primer paso se llama *Sensibilización*. Allí el estudiante se pregunta sobre el lenguaje artístico propuesto y lo vincula con sus conocimientos previos. Luego viene la práctica de lectura del lenguaje artístico, descrita en el apartado teórico desde la perspectiva de Larrosa (2003). Ese segundo momento se llama *Encuentro con el lenguaje artístico*.

Finalmente, en el último momento de la clase el estudiante construye el ejercicio de escritura, ya sea libre o motivado por preguntas, lo que llamamos *Diálogo con el lenguaje*

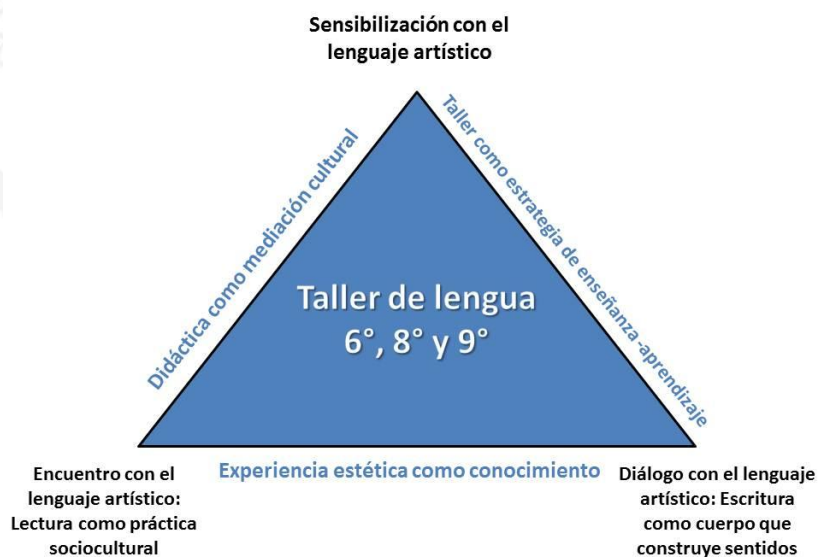
artístico. Es en esta última etapa donde mediante la escritura y partiendo de referentes teóricos como Lerner (2001) y una mirada de Montes (1999) se evidencian las posturas de los estudiantes, sus visiones, sensaciones, sentimientos, miradas de sí y la configuración de la experiencia estética. Podemos establecer otros momentos claves en el desarrollo metodológico de las clases. En primer lugar, hay una contextualización de autores, obras y tipo de lenguaje artístico. Para ello, usamos elementos audiovisuales (fotografías, videos, canciones). En un segundo momento, los estudiantes participan sus apreciaciones, percepciones y sensaciones de lo que pueden ver, leer o escuchan, contrastándolo con sus experiencias. De esta manera, la clase no es dirigida únicamente por el maestro, pues las intervenciones de los estudiantes también pueden generar puntos de discusión entre todos, permitiendo explorar las diferentes visiones del mundo que tienen entre ellos e, incluso, encontrarse con conocimientos de la cultura que no consideraban importantes para su vida académica.

En suma, la estrategia aplicada a la clase gira en torno a propiciar un ambiente en el que a partir de la mediación con las diferentes formas de expresión artística como lo son la imagen visual (fotografía, pintura, dibujo y cine), la dimensión sonora (música) y la dimensión del lenguaje verbal (literatura y poesía), los estudiantes tengan una interacción en términos de sensibilización, prácticas de lectura y escritura mediante material visual, auditivo y textual escrito. Durante el transcurso de los momentos de desarrollo, los estudiantes darán cuenta de las diferentes percepciones y sensaciones que se producen en la relación con los lenguajes artísticos generando, finalmente, unas producciones escritas que muestren sus experiencias y conocimiento.

La presente metodología de clase es de carácter flexible, donde juegan lo previsto y lo imprevisto, debido a que las actividades relacionadas con el arte permiten variedad en su puesta en escena (*ver Tabla 3*).

Los recursos que hacen posible la actuación de los momentos de desarrollo y la evaluación son los materiales audiovisuales como el video y el audio. Allí se conmensuran las imágenes, fotografías, pinturas, canciones, videos, entre otras formas concretas en que median los lenguajes artísticos para el desarrollo de prácticas de lectura y escritura. Para los momentos de trabajo con literatura se ha hecho uso de fragmentos las obras literarias ya destacadas anteriormente.

Todo este proceso metodológico descrito en el método posibilita que el estudiante se acerque al desarrollo de los objetivos y a la solución del problema. La siguiente imagen configura las relaciones entre los puntos anteriores: el conocimiento, lo teórico, lo metodológico y sus relaciones en la asignatura Taller de Lengua:



2.3.1. Estándares y competencias a desarrollar

Las siguientes son las competencias que desarrolla el proyecto de aula, presentadas según el grado escolar donde se ha intervenido y según los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* del MEN (2003). Cabe añadir que cinco de las competencias que se desarrollan para grados como octavo y noveno serán establecidas también para el grado sexto, teniendo en cuenta que los objetivos, momentos de desarrollo e intencionalidades del proyecto de aula son los mismos para los tres grados:

Sexto grado (6°)	Octavo y noveno grado (8° y 9°)
<p style="text-align: center;">Producción textual</p> <p>(1) Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.</p>	<p style="text-align: center;">Producción textual</p> <p>(2) Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.</p>
<p style="text-align: center;">Comprensión e interpretación textual</p> <p>(3) Interpreto y clasifico textos provenientes de la tradición oral tales como coplas, leyendas, relatos mitológicos, canciones, proverbios, refranes, parábolas, entre otros.</p>	<p style="text-align: center;">Comprensión e interpretación textual</p> <p>(4) Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.</p>
<p style="text-align: center;">Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos</p> <p>(5) Relaciono de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal.</p> <p>(6) Interpreto manifestaciones artísticas no verbales y las relaciono con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no. (Añadidas de octavo y noveno grado.)</p>	<p style="text-align: center;">Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos</p> <p>(6) Interpreto manifestaciones artísticas no verbales y las relaciono con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no.</p> <p>(7) Identifico rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros.</p>

<p>(7) Identifico rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros. (Añadidas de octavo y noveno grado.)</p> <p>(8) Comprendo los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal. (Añadidas de octavo y noveno grado.)</p>	<p>(8) Comprendo los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal.</p>
<p style="text-align: center;">Literatura</p> <p>(9) Establezco relaciones entre obras literarias y obras artísticas (pintura, fotografía, música, cine), vinculándolas de forma escrita con lo subjetivo y lo experiencial. (Añadidas de octavo y noveno grado.)</p>	<p style="text-align: center;">Literatura</p> <p>(9) Establezco relaciones entre obras literarias y obras artísticas (pintura, fotografía, música, cine), vinculándolas de forma escrita con lo subjetivo y lo experiencial.</p>
<p style="text-align: center;">Ética de la comunicación</p> <p>(10) Reconozco el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar. (Añadidas de octavo y noveno grado.)</p>	<p style="text-align: center;">Ética de la comunicación</p> <p>(10) Reconozco el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.</p>

Tabla 2. Estándares básicos y competencias del lenguaje del proyecto de aula

2.3.2. Descripción de las actividades: sensibilización, encuentros y diálogos con los lenguajes artísticos

Atendiendo al componente pedagógico del proyecto de aula, este ha sido llamado *Los lenguajes artísticos como lenguajes que nos identifican en las prácticas de lectura y escritura.*

El orden de las actividades se llevó a cabo pensando en el desarrollo de cada uno de los lenguajes artísticos y la integración de estos entre sí, además de tres etapas o pasos que desarrolla el estudiante en su interacción con los lenguajes artísticos.

En la primera parte del proyecto el lenguaje artístico central es la imagen visual (fotografía, pintura, dibujo). Allí los estudiantes se aproximan a la lectura de imágenes y a la experiencia estética. Esta etapa refleja mediante la escritura la reflexión ética y política sobre dichas imágenes, en la Actividad 2, y una aproximación a la escritura subjetiva, en la Actividad 3. Esta primera parte comprende tres clases, incluyendo la clase introductoria (*ver Tabla 3*).

En la segunda parte del proyecto se da la integración de tres lenguajes artísticos: la imagen visual (pintura, fotografía y dibujo), la dimensión del lenguaje verbal y la dimensión sonora. Allí se propician encuentros más profundos con la escritura subjetiva y experiencial, donde el papel de la imagen y la literatura es indirecto, es decir, no se lee una pintura, un dibujo, una fotografía y un fragmento literario para discutir sobre lo que explicitan esos lenguajes, sino por la temática que plantean, relacionándola con lo que pasa por los estudiantes. Dentro de esta segunda parte se hace una reflexión sobre la implementación de la música en las *promociones de lectura*. Esta segunda parte comprende tres clases (*ver Tabla 3*).


En la tercera y última parte se le da predominio a la música, relacionándola con la cultura, los roles de género y su función poética, para, finalmente, concluir con el lenguaje artístico que integra a todos: el cine. La música como lenguaje artístico ofrece un amplio espectro de posibilidades de interpretación, creación y afinidades, dada su capacidad de identificar cualquier cultura y de comprender no solo el lenguaje verbal, sino también melodías, ritmos, tiempos, etc. Así pues, que a partir de una selección de canciones populares, tradicionales y clásicas-instrumentales, al proyectarse al individuo se generan


imágenes en él (evocativas, descriptivas, narrativas...), así como identidades y relaciones entre la música y el lenguaje. Por otra parte, el cine ofrece una última mirada al arte desde una perspectiva abarcadora de varios lenguajes (lo verbal, narrativo, musical, la imagen en movimiento...). Se pretende con el cine construir una mirada crítica y relacional de este lenguaje con la realidad. Esta tercera y última parte comprende seis clases (*ver Tabla 3*).


A continuación, presentamos como parte del método lo que llama González (2001) la “organización interna del proyecto de aula”, en términos del sistema de actividades, mediante una tabla que describe cada actividad con objetivos y momentos de desarrollo que se llevarán a cabo con los estudiantes durante la ejecución de todo el proyecto de aula.


Momentos de desarrollo con los estudiantes de sexto, octavo y noveno grado de la I. E. Fe y Alegría Nueva Generación, para la asignatura Taller de lengua (del 12 de marzo al 4 de junio y del 2 de julio hasta el 1 de octubre de 2015)		
Los lenguajes artísticos como lenguajes que nos identifican en las prácticas de lectura y escritura		
Etapas		
Primer encuentro: Lenguaje artístico e imagen visual		
Nombre de la actividad	Objetivo	Momentos
Actividad 1: Actividad introductoria. Competencias 6°, 8° y 9°: - Competencia 10 (ver Tabla 2)	Reconocer una perspectiva sobre qué es el arte moderno y su relación con el lenguaje. (Relación con el Objetivo específico 1.)	Sensibilización: participación de los estudiantes sobre qué es el arte, qué consideran ellos que sea artístico y qué relación tienen con manifestaciones como la pintura, el dibujo o la fotografía. Encuentro con el lenguaje artístico: exposición del maestro de fotografías sobre el arte moderno extraídas del MUUA (Museo de la Universidad de Antioquia). Diálogo con el lenguaje artístico: discusión acerca de las imágenes en cuanto a qué se considera artístico y qué no, bajo la perspectiva de los estudiantes.


<p>Actividad 2: La escritura como experiencia estética en torno a la obra fotográfica de Oleg Kulik.</p> <p>Competencias 8° y 9°:</p> <p>- Competencia 4 (ver Tabla 2)</p> <p>Competencias 6°, 8° y 9°:</p> <p>- Competencia 7 (ver Tabla 2)</p> <p>- Competencia 10 (ver Tabla 2)</p>	<p>Adoptar de forma escrita una postura crítica a partir de las percepciones y sensaciones producidas por la lectura de la fotografía artística de Oleg Kulik. (Relación con el Objetivo específico 2.)</p>	<p>Sensibilización: el maestro dará inicio a la sesión haciendo una presentación a sus estudiantes del artista ruso o ucraniano contemporáneo Oleg Kulik, en la cual se incluirán una descripción de la vida del autor, una charla de lo que es su obra y una anécdota sobre la censura que le hicieron en Francia a algunas de sus fotografías por considerarlas “zoofílicas”.</p> <p>Encuentro con el lenguaje artístico: el maestro proyectará por medios audiovisuales algunas de las fotografías del artista Oleg Kulik. Las imágenes serán proyectadas durante la clase con el fin de que los estudiantes puedan profundizar en la interpretación y lectura de las imágenes; además de esto, el maestro llevará impresas algunas de las fotografías para que los estudiantes tengan un contacto más cercano con ellas.</p> <p>Diálogo con el lenguaje artístico: los estudiantes escribirán un texto con base en tres preguntas que el maestro propondrá, de acuerdo a la lectura de la fotografía:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué sensaciones despertaron en ti las fotografías de Oleg Kulik? (Esta pregunta permitirá analizar el movimiento y desequilibrio que causaron las imágenes.) 2. ¿Piensas que las fotografías analizadas pueden ser objeto de censura, como ocurrió en Francia? Sí o no y por qué. (Explorar la dimensión ética y política que asumen ante un objeto estético.) 3. Toma un elemento que te haya llamado la atención de alguna de las fotografías de Oleg Kulik y justifica el interés por dicho elemento (sobre qué unidad de la imagen manifiestan más interés y por qué).
<p>Actividad 3: La palabra como cuerpo y como desnudez en torno a la pintura y dibujo de Luis Caballero.</p> <p>Competencias 6°:</p> <p>- Competencia 1 (ver Tabla 2)</p> <p>Competencias 8° y 9°:</p> <p>- Competencia 2 (ver</p>	<p>Expresar mediante la palabra una desnudez del sujeto que posibilite un encuentro de sí mismo con la escritura, teniendo como inspiración la obra de Luis Caballero. (Relación con el Objetivo específico 1.)</p>	<p>Sensibilización: se referencia a los estudiantes quién es Luis Caballero y la importancia de su arte.</p> <p>Encuentro con el lenguaje artístico: el maestro proyectará imágenes de la obra de Luis Caballero. Luego dará paso a la participación de los estudiantes para que interpreten y sientan lo que allí se ve.</p> <p>Diálogo con el lenguaje artístico: los estudiantes participarán en una actividad llamada “La palabra al desnudo” con base en un ejercicio de escritura que el maestro propondrá de acuerdo con la experiencia estética que generó la obra de Luis Caballero:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con su obra, Luis Caballero logró expresar sus sensaciones e intimidades mediante cuerpos desnudos, tanto, que su lema era “El cuerpo es lo que yo quiero decir”. Ante esto, refleja mediante un texto algo que tú

<p>Tabla 2)</p> <p>Competencias 6°, 8° y 9°:</p> <p>- Competencia 10 (ver Tabla 2)</p>		<p>quieras decir sobre ti mismo, ya sea con un poema, un cuento, una anécdota; algo que la palabra escrita le confiera un molde de tu propio cuerpo.</p>
<p>Segundo encuentro: Lenguaje artístico: imagen visual, literatura y música</p>		
Nombre de la actividad	Objetivo	Momentos
<p>Actividad 4: Retrato de sí mismo y de cómo te ves reflejado en el mundo, en torno a la obra literaria <i>El retrato de Dorian Gray</i> (1891).</p> <p>Competencias 6°:</p> <p>- Competencia 5 (ver Tabla 2).</p> <p>Competencias 6°, 8° y 9°:</p> <p>- Competencia 9 (ver Tabla 2)</p> <p>- Competencia 10 (ver Tabla 2)</p>	<p>Reconocer, mediante la elaboración de un autorretrato, cómo nos representamos ante el mundo y qué constituye nuestra personalidad. (Relación con los Objetivos específicos 1 y 2.)</p>	<p>Sensibilización: se referencia a los estudiantes quién fue Oscar Wilde, incluyendo una pequeña biografía y mención de las obras más destacadas del autor, dejando para el final la obra <i>El retrato de Dorian Gray</i> (1891) y dando cierre a este primer momento resaltando la importancia de dicha obra para la actividad del día.</p> <p>Encuentro con el lenguaje artístico: lectura de un fragmento de la obra <i>El retrato de Dorian Gray</i>. Posteriormente, se proyectarán imágenes de retratos artísticos, tomados de Internet. Los estudiantes discuten lo que observan en las diferentes imágenes.</p> <p>Diálogo con el lenguaje artístico: los estudiantes recibirán por parte del maestro una hoja en blanco en la cual realizarán un dibujo de sí mismos o autorretrato a partir de algo que los identifique, utilizando materiales como lo son: lápices, colores, lapiceros, marcadores y borradores. La obra deberá ir acompañada por un proceso de escritura en el cual los estudiantes caracterizarán su producto describiendo por qué la obra los representa y qué aspectos de su personalidad se ven reflejados en ella.</p>
<p>Actividad 5: Arte y Violencia en Colombia: reconstrucción de la memoria mediante el testimonio.</p> <p>Competencias 6°:</p> <p>- Competencia 1 (ver Tabla 2)</p> <p>- Competencia 5 (ver Tabla 2)</p>	<p>Construir narrativamente una memoria individual y colectiva a partir de la experiencia estética que produce la literatura de la Violencia, así como obras pictóricas y fotografías, alrededor del tema de la Violencia en Colombia. (Relación con el Objetivo específico 3.)</p>	<p>Sensibilización: exposición a los estudiantes sobre en qué consiste el periodo de la Violencia en Colombia, sus motivos y desarrollo hasta nuestros días.</p> <p>Encuentro con el lenguaje artístico: lectura de un fragmento de la obra <i>Viento seco</i> (1953), de Daniel Caicedo. Proyección de imágenes de obras artísticas de Pedro Nel Gómez y Débora Arango y de fotografías acerca del tema de la Violencia en Colombia extraídas del Museo de la memoria.</p> <p>Diálogo con el lenguaje artístico: los estudiantes escribirán a modo individual un texto llamado <i>Mi testimonio sobre la violencia</i>, donde registren de manera literaria aspectos de su testimonio de vida y su relación</p>

<p>Competencias 8° y 9°:</p> <p>- Competencia 2 (ver Tabla 2)</p> <p>Competencias 6°, 8° y 9°:</p> <p>- Competencia 7 (ver Tabla 2)</p> <p>- Competencia 9 (ver Tabla 2)</p>		<p>con la violencia: lo que han visto o lo que han vivido personalmente.</p>
<p>Actividad 6: Literatura, cuerpo y reconocimiento del otro a partir de la obra <i>Rayuela</i> (1963) de Julio Cortázar.</p> <p>Competencias 6°:</p> <p>- Competencia 5 (ver Tabla 2)</p> <p>Competencias 6°, 8° y 9°:</p> <p>- Competencia 9 (ver Tabla 2)</p> <p>- Competencia 10 (ver Tabla 2)</p>	<p>Reconocer al otro mediante el silencio de la ceguera, el tacto, el sonido, la lectura y la interacción con él. (Relación con los Objetivos específicos 1 y 3.)</p>	<p>Sensibilización: se referencia a los estudiantes quién fue Julio Cortázar, el escritor de <i>Rayuela</i> (1963), obra la cual inspiró la actividad.</p> <p>Encuentro con el lenguaje artístico: los estudiantes se desplazarán a la cancha y se les vendarán los ojos, luego el maestro procederá con la lectura del capítulo 7 de <i>Rayuela</i>, y les hará diferentes sonidos, que ellos percibirán en silencio. Por último, se les pondrá un compañero al frente que tratarán de reconocer mediante el tacto.</p> <p>Diálogo con el lenguaje artístico: de nuevo en el aula de clase, los estudiantes escribirán una reflexión de lo que les produjo estar vendados, lo que percibieron de la lectura, los sonidos y la descripción del compañero que tuvieron al frente. Que escriban sus sensaciones a partir de estos tres títulos: yo y la ceguera, yo y el sonido, yo y el tacto.</p>
<p>Tercer encuentro: Lenguaje artístico: música y cine</p>		
<p>Nombre de la actividad</p>	<p>Objetivo</p>	<p>Momentos</p>
<p>Actividad 7: Apreciación musical, cultura musical y poesía escrita en la música.</p> <p>Competencias 6°:</p> <p>- Competencia 10 (ver Tabla 2)</p>	<p>Comprender la música como legado cultural a partir de géneros como el rock y el pop, relacionando en algunas canciones la melodía e instrumentación con su letra y escritura. (Relación con lo Objetivo específico 1.)</p>	<p>Sensibilización: la clase comienza con un diálogo con los estudiantes sobre su relación personal con la música, cómo la definen, cuáles son sus canciones favoritas y qué género les agrada más.</p> <p>Encuentro con el lenguaje artístico: se les proyecta a los estudiantes unas 10 canciones, concebidas por revistas o listas especializadas como las mejores canciones de la historia de la música, las cuales son casi todas de los géneros rock y pop en inglés. Se discute si ellos se sienten o no representados por esas canciones.</p>

<p>Competencias 6°, 8° y 9°:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia 6 (ver Tabla 2) - Competencia 7 (ver Tabla 2) - Competencia 10 (ver Tabla 2) 		<p>Se les invita a leer los subtítulos en español de cada canción a fin de que aprecien y reflexionen sobre la función poética de cada una.</p> <p>Diálogo con el lenguaje artístico: finalmente, se les proyecta la canción original del himno antioqueño y luego otra que fue adaptada a distintos ritmos musicales. Se les pregunta cuál de las dos canciones sobre el himno les gustó más y por qué.</p>
<p>Actividad 8: Música, cultura y roles de género.</p> <p>Competencias 6°:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia 3 (ver Tabla 2) <p>Competencias 8° y 9°:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia 4 (ver Tabla 2) <p>Competencias 6°, 8° y 9°:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia 7 (ver Tabla 2) 	<p>Adoptar mediante la escritura una postura crítica frente al contenido (musical, letra, imagen) del género del reguetón y su relación con los roles de género allí implicados. (Relación con los Objetivos específicos 2 y 3.)</p>	<p>Sensibilización: la clase comienza con un diálogo con los estudiantes sobre el género del reguetón, si les gusta ese tipo de música o no, y por qué.</p> <p>Encuentro con el lenguaje artístico: se les proyecta a los estudiantes imágenes de una publicidad llamada “Usa la razón, que la música no degrade tu condición”. Se brinda el espacio para que ellos aprecien las fotografías.</p> <p>Diálogo con el lenguaje artístico: finalmente, se les plantea un ejercicio de escritura a partir de tres puntos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Si la música es arte, ¿el reguetón es arte? Sí o no y por qué. 2. ¿Qué reflexión haces acerca del papel de la mujer en este género? 3. Escribe una frase tipo epígrafe en la que des cuenta de lo que piensas sobre el papel de la mujer alrededor del género del reguetón.
<p>Actividad 9: Narrativa, escritura y música popular, tradicional y clásica (Parte I).</p> <p>Competencias 6°:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia 1 (ver Tabla 2) - Competencia 3 (ver Tabla 2) <p>Competencias 8° y 9°:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia 2 (ver 	<p>Crear narrativa a partir de la apreciación de la música popular y tradicional y del sentido de sus letras. (Relación con los Objetivos específicos 1 y 3.)</p>	<p>Sensibilización: la clase da inicio con una contextualización acerca de las tres principales músicas del mundo, las cuales se conocen como músicas populares, tradicionales y clásicas. En esta sesión se hará énfasis en las músicas tradicionales y populares.</p> <p>Encuentro con el lenguaje artístico: se proyecta a los estudiantes dos videos musicales de músicas populares y dos de músicas tradicionales. Los videos están acompañados de subtítulos con el fin de que se pueda apreciar con mayor claridad la letra que propone cada canción dentro de su género.</p> <p>Diálogo con el lenguaje artístico: se les pide a los estudiantes que escuchen con atención las cuatro canciones y que escriban elementos significativos para ellos de cada canción o al menos de una (un personaje,</p>

<p>Tabla 2)</p> <p>Competencias 6°, 8° y 9°:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia 6 (ver Tabla 2) - Competencia 7 (ver Tabla 2) - Competencia 10 (ver Tabla 2) 		<p>un sentimiento, un lugar, una descripción, etc.). A partir de dichos elementos seleccionados deberán construir un relato.</p> <p>Canciones:</p> <p>Popular: rock y tango (Maná: <i>En el muelle de San Blas</i>; Gardel: <i>El día que me quieras</i>).</p> <p>Tradicional: pasillo y cumbia (Garzón y Collazos: <i>Antioqueñita</i>; Los Wawancó: <i>El pescador de Barú</i>).</p>
<p>Actividad 10: Narrativa, escritura y música popular, tradicional y clásica (Parte II).</p> <p>Competencias 6°:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia 3 (ver Tabla 2) <p>Competencias 8° y 9°:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia 4 (ver Tabla 2) <p>Competencias 6°, 8° y 9°:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia 10 (ver Tabla 2) 	<p>Crear una imagen (narrativa, evocativa, descriptiva...) a partir de la escucha de música clásica e instrumental. (Relación con los Objetivos específicos 1 y 3.)</p>	<p>Sensibilización: la clase da inicio con una contextualización acerca de la música clásica y aquellas melodías compuestas solo por sonidos musicales.</p> <p>Encuentro con el lenguaje artístico: se proyecta a los estudiantes canciones influenciadas por la música clásica, a fin de que aprecien sus melodías y las sientan.</p> <p>Diálogo con el lenguaje artístico: los estudiantes escucharán las canciones proyectadas. Se les pide que a medida que vayan escuchando cada canción describan una situación según las sensaciones, sentimientos y percepciones que les transmitan las canciones. Que la práctica de escritura lleve el título <i>Construyendo mi imagen a partir de la música</i>. Luego, que escriban el nombre de cada canción y la situación que les evoca o transmite cada una.</p>
<p>Actividad 11: Lectura crítica a partir de la apreciación del cine.</p> <p>Competencias 8° y 9°:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia 4 (ver Tabla 2) <p>Competencias 6°, 8° y 9°:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia 10 (ver Tabla 2) 	<p>Reconocer la importancia del cine y las relaciones que pueden establecerse entre individuo y filme. (Relación con el Objetivo específico 2.)</p>	<p>Sensibilización: la clase inicia con un conversatorio con los estudiantes acerca de cuál es la mirada que tienen del cine, cuáles son sus películas favoritas y por qué, qué género les gusta y con qué regularidad ven cine.</p> <p>Encuentro con el lenguaje artístico: se proyecta a los estudiantes un video recopilatorio de distintas escenas de películas, momento en el cual se les pide que observen bien cada escena.</p> <p>Diálogo con el lenguaje artístico: finalmente, se propone a los estudiantes que realicen el siguiente ejercicio: que escojan la escena que más les llamó la atención, el nombre de la película desde la que se retrata</p>

		<p>dicha escena y que respondan a las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué te gustó esa escena? ¿Qué te llamó la atención? 2. Describe los elementos que componen la escena que elegiste. Describe brevemente la situación que presenta la escena. 3. ¿Qué consideras que aporta esa escena al análisis o descripción de nuestra cotidianidad y realidad?
<p>Actividad 12: El cine en comparación con la vida.</p> <p>Competencias 6°:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia 1 (ver Tabla 2) <p>Competencias 8° y 9°:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia 4 (ver Tabla 2) - Competencia 2 (ver Tabla 2) <p>Competencias 6°, 8° y 9°:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia 7 (ver Tabla 2) - Competencia 10 (ver Tabla 2) 	<p>Relacionar la realidad y experiencia de vida con la manifestación que ofrece el cine a partir de la película <i>Relatos salvajes</i> (2014). (Relación con los Objetivos específicos 1, 2 y 3.)</p>	<p>Sensibilización: el maestro les expone a los estudiantes detalles sobre la película que verán a continuación, haciéndoles una breve reseña de esta (director, origen, crítica, entre otros).</p> <p>Encuentro con el lenguaje artístico: se proyecta a los estudiantes la película argentina <i>Relatos salvajes</i> (2014) durante el resto de la clase.</p> <p>Diálogo con el lenguaje artístico: en parejas o individual, escriben un texto en el que relacionen todo lo visto en la película con sus vidas, con la relación con los otros, con los eventos cotidianos. Que analicen personajes, escenas y momentos de los relatos que aporten a la construcción de sus escritos. Que complementen su escrito poniéndose en el lugar de algún personaje de la película, y presentando cómo hubieran actuado ellos frente a alguna situación de la misma. El diálogo escrito debe dar cuenta de elementos precisos de la película, de temas críticos, aspectos técnicos como la música, la escenografía y todo aquello que llame la atención y suscite el análisis.</p>
<p>Producciones finales con los estudiantes de 6, 8° y 9°</p>		

<p>Producción final con 6°B y 6°C: Expresarte: comunicando mi experiencia con el arte y el lenguaje a partir del cómic.</p> <p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia 1 (ver Tabla 2) - Competencia 5 (ver Tabla 2) - Competencia 9 (ver Tabla 2) - Competencia 10 (ver Tabla 2) 	<p>Aplicar mediante el diseño de un comic, los conocimientos adquiridos a través del contacto con lenguajes artísticos. (Relación con los Objetivos específicos 1, 2 y 3.)</p>	<p>Se elige como producción final el comic, debido a que sus características reúnen dos dimensiones de los lenguajes artísticos como lo son la imagen visual y la dimensión del lenguaje verbal, lo que permite a los estudiantes dar cuenta de su reconocimiento sobre los lenguajes artísticos a lo largo de esta experiencia.</p> <p>La actividad está dividida en tres momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El maestro presenta el cómic y sus características para dar a los estudiantes la base del diseño. 2. Los estudiantes hacen el diseño en la clase. 3. Los estudiantes socializan sus producciones, para esto se reunirán en equipos de tal manera que a cada grupo se le asigne un personaje para darle voz. <p>La evaluación se hace de manera conjunta, los estudiantes aprecian cada una de las producciones y se hace una socialización valorativa de cada trabajo.</p>
<p>Producción final con 8°B y 8°C: Comicarte: dibujando y escribiendo mis encuentros y diálogos con los lenguajes artísticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia 2 (ver Tabla 2) - Competencia 5 (para esta actividad comparte con sexto esta competencia) - Competencia 9 (ver Tabla 2) - Competencia 10 (ver Tabla 2) 	<p>Argumentar la preferencia de los lenguajes artísticos mediante una historieta, donde se establezca una conexión entre el aprendizaje del arte y la enseñanza de la lengua. (Relación con los Objetivos específicos 1, 2 y 3.)</p>	<p>Se plantea la realización de una historieta (de manera que apelen a la significación con la imagen) en la que los estudiantes plasmarán el lenguaje artístico que les ha sido más significativo en la asignatura, reflejando en ella, además, la importancia que este tiene en el estudio de la lengua dentro de la asignatura Taller de Lengua y los aprendizajes que lograron establecer del estudio de los lenguajes artísticos.</p>

<p>Producción final con 9°A y 9°C: Escribiendo y argumentando mi relación con los lenguajes artísticos</p> <p>- Competencia 2 (ver Tabla 2)</p> <p>- Competencia 9 (ver Tabla 2)</p> <p>- Competencia 10 (ver Tabla 2)</p>	<p>Establecer en uno o más lenguajes artísticos, mediante una producción escrita, el reconocimiento consigo mismo, con el lenguaje y con el mundo que estos lenguajes posibilitan. (Relación con los Objetivos específicos 1, 2 y 3.)</p>	<ol style="list-style-type: none"> Desde tu experiencia en la clase Taller de Lengua, en la sensibilización, encuentros y diálogos con los lenguajes artísticos, escoge un lenguaje o más de los que se han visto en clase (música, cine, pintura, dibujo, fotografía, literatura). Un lenguaje con el que más tengas afinidad. Úsalo para mostrar cómo te reconoces en ese lenguaje artístico, cómo este te ayuda a comprenderte y a comprender el mundo. Escribe un texto personal, reflexivo y argumentativo en el que muestres tus afinidades con este lenguaje y lo que te posibilita.
<p>Promociones de lectura 9°A y 9°C</p>		
<p>Lectura y exposición de una imagen</p> <p>- Competencia 2 (ver Tabla 2)</p> <p>- Competencia 10 (ver Tabla 2)</p>	<p>Comprender que la imagen también es una fuente de lectura a partir de la exposición de una pintura, fotografía u otra imagen extraída de Internet. (Relación con el Objetivo específico 1)</p>	<ol style="list-style-type: none"> Busca una imagen en Internet cuya primera característica sea que haya llamado mucho tu atención y que no contenga signos lingüísticos (letras, palabras, texto). Imprime la imagen con su color original y llévala a la clase. Si prefieres mejor presentarla por medios audiovisuales, envíala al correo cdiv05@hotmail.com con el asunto “Imagen de Nombre” (Imagen de Carlos García). Si la imagen que te llamó la atención está en un libro o formato físico, debes escanearla, ya sea para imprimirla o para enviarla por correo. Para la exposición de la imagen a tus compañeros debes tener en cuenta: <ol style="list-style-type: none"> De dónde sacaste la imagen. Por qué llamó tu atención. Qué elementos la componen. Qué te transmite la imagen. Cuál es la intención comunicativa de la imagen. La imagen puede ser de tipo dibujo, pintura, fotografía, entre otras formas en que pueda presentarse.
<p>Lectura remasterizada (promoción de lectura y recepción de lectura) y</p>	<p>Construir significados e identidades con la música y la literatura a partir de la integración de estos</p>	<p>Promoción de lectura</p> <ol style="list-style-type: none"> Escoge un texto literario (cuento, poema, crónica...) que te llame la atención y que te guste. No importa si el

<p><i>Mi canción favorita</i></p> <p>- Competencia 2 (ver Tabla 2)</p> <p>- Competencia 6 (ver Tabla 2)</p> <p>- Competencia 9 (ver Tabla 2)</p> <p>- Competencia 10 (ver Tabla 2)</p>	<p>lenguajes artísticos con las prácticas de lectura y escritura. (Relación con el Objetivo específico 3)</p>	<p>texto es de su autoría o de un escritor profesional o de un principiante, lo importante es que te llame la atención y te guste.</p> <p>2. Luego, busca en Internet una canción, ya sea instrumental, con letra, etc. que consideres que transmite las mismas sensaciones del texto que escogiste. Una canción que consideres que ambienta o acompaña perfectamente la atmósfera del texto elegido.</p> <p>3. Finalmente, lee tu texto frente a tus compañeros y reproduce la canción que elegiste. La idea es que a medida que leas el texto la canción acompañe la lectura como fondo.</p> <p>4. Procura escoger una canción que sincronice con el texto que vaya a leer. Que tengan los mismos tiempos.</p> <p>Recepción de lectura</p> <p>De las presentaciones que hicieron los compañeros en clase vas a realizar un escrito donde manifiestes si hubo correspondencia, coherencia o no entre el texto y la canción que cada compañero presentó. Puedes escoger una presentación, dos o más para escribir tu texto. Manifiesta allí las sensaciones que sentiste al comparar el texto con la música.</p> <p>Mi canción favorita</p> <p>Escoge la canción que consideres como favorita y exponla a tus compañeros.</p> <p>1. Escoge la canción que más te guste.</p> <p>2. Llévala a tu clase y preséntala a tus compañeros para que ellos la escuchen.</p> <p>3. Luego de que todos la escuchen, cuéntales por qué te gusta esa canción, qué te transmite, qué significa para ti, en suma, explícales la canción a partir de tus gustos y significados que obtienes de ella.</p>
---	---	--

Tabla 3. Momentos de desarrollo.

2.4. Medios

Dentro de los medios utilizados para este proyecto de aula, primeramente contamos las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) como medios que, como lo enuncia Villa (2009), han permitido la expansión y reconocimiento de los lenguajes. En esta línea, por medio de las TIC se logra un acercamiento más ameno de los lenguajes artísticos al tener relación con el presente vivido de los estudiantes, lo cual ha permitido que ellos tengan a vivo color las imágenes proporcionadas para cada clase, es decir, una réplica de la obra artística seleccionada y proyectada mediante medios como la televisión, el video beam, el portátil y la Internet. Además, la autora enuncia la posibilidad de integrar varios lenguajes en las TIC (imagen, sonidos y animaciones); por tanto, estas se han planteado como “herramientas poderosas para transformar el proceso enseñanza-aprendizaje” (p. 175). A lo anterior no sobra afirmar que para lenguajes artísticos como la música y el cine es casi imprescindible el uso de TIC en el aula de clase.

Añadido a lo anterior, también se cuenta con los medios impresos, los cuales estuvieron principalmente al servicio de un lenguaje artístico como lo es la literatura y, en ocasiones, al servicio de la pintura, la fotografía y el dibujo cuando era necesario que los estudiantes tuvieran un contacto más cercano con las imágenes.

Finalmente, los mismos lenguajes artísticos se consideran medios al ser la vía por la cual el estudiante configura una experiencia estética que se genera a partir de la lectura de estos lenguajes, configurando de forma escrita y mediante las temáticas que cada actividad presenta una mirada de sí mismo, del mundo y del lenguaje.

2.5. Evaluación de los aprendizajes

Lo primero que cabe afirmar en este apartado es que en todo contexto educativo la evaluación es un componente inherente a su desarrollo. Lo segundo es que la evaluación siempre ofrece cualquier tipo de información, ya sea sobre lo que sirve, lo que no, los aprendizajes, los cambios, etc. Lo tercero es que la evaluación compromete a varios actores, entre ellos, principalmente, quien evalúa, quien es evaluado y el *objeto* mediante el cual se evalúa.

Inicialmente la evaluación se estructura en términos de intencionalidades: diagnóstica, formativa y sumativa.

La evaluación diagnóstica, como aquella por medio de la cual se determina la situación del educando antes de iniciar el proceso (Escobar, 2007). Por supuesto, la configuración metodológica del proyecto considera estos espacios diagnósticos, a partir de los cuales su descripción está presente desde el planteamiento del problema.

Siendo este un proceso sistemático y siendo consecuentes con las implicaciones de desarrollar un proyecto de aula, la evaluación de los aprendizajes durante este proyecto es de intencionalidad principalmente formativa en concordancia con los objetivos propuestos, puesto que la evaluación formativa permite que los estudiantes logren supervisar su propio mejoramiento y asumir la plena responsabilidad de su aprendizaje (Esquivel, s. f.), esto, como una intencionalidad evaluativa que ayuda a determinar los aciertos y desaciertos del proyecto de aula que procuren un mejor diseño y aplicación en futuras oportunidades (González, 2001). La evaluación formativa, se justifica también desde la posibilidad de

constituirse como un juicio de valor que permite al maestro mejorar las actividades de enseñanza. Ante esto, es importante tener en cuenta la pertinencia de las actividades planteadas en el proyecto de aula, de modo que se busque su mejora con base en las impresiones, el desempeño y la acogida por parte de los estudiantes. Esto es indispensable para la elaboración y reconstrucción de las planeaciones.

Finalmente, la evaluación de tipo sumativa da conclusión al proceso formativo y establece la valoración y alcance de los objetivos planteados. Esta evaluación no está exenta de presentar una cuantificación a partir de notas, dado que como maestros-practicantes que asistimos a un centro educativo en constante actividad, debemos asumir la responsabilidad de implicarnos en esos procesos curriculares y políticos de establecer notas sobre los desarrollos de los estudiantes.

2.5.1. Tipos de evaluación

Dentro del marco conceptual y estratégico que en el campo de la evaluación de los aprendizajes tiene relación con la participación, están las muy conocidas estrategias de evaluación como lo son la autoevaluación, evaluación de pares, coevaluación y heteroevaluación (Hena et al., 2010). De estas es muy importante la autoevaluación, entendiéndola como parte del mismo proceso de escritura de los estudiantes, es decir, integrada a los procesos académicos como una manera de reflexionar sobre las posibilidades de los lenguajes artísticos en las prácticas de lectura y escritura en la asignatura Taller de Lengua, lo que indica que la participación de los estudiantes a partir de

la autoevaluación se hará evidente mediante los productos finales que reflejen este proceso (*ver descripción de producciones finales en el Tabla 3*).

Entendiendo por heteroevaluación al tipo de evaluación que el maestro les realiza a los estudiantes mediante diferentes técnicas e instrumentos, en este proyecto se presenta a partir de las producciones escritas de los estudiantes y la metodología de clase tipo taller propuesta para cada actividad.

Por otra parte, retomando la autoevaluación como la presenta Escobar (2007), es la evaluación que el estudiante realiza de sí mismo, fomentando el espíritu crítico y reflexivo sobre sí y sobre su desempeño. Busca que el estudiante asuma responsabilidades en su proceso de construcción de su proyecto de vida. En el presente proyecto la autoevaluación tiene una relación con la inquietud de sí y el cuerpo escrito que construye el estudiante en la lectura de los lenguajes artísticos y no con una estandarización o medición del proceso, es decir, los estudiantes la realizan a través de sus procesos de escritura, en los cuales se ven representados. La autoevaluación, por tanto, no se presenta como un instrumento que aparece en las últimas instancias de un periodo académico y que tiene destinado un pequeño porcentaje de calificación.

La coevaluación consiste en que el estudiante participa en la evaluación de sus compañeros. Es un par. Una de las exigencias para la coevaluación es que el evaluador se encuentre en igualdad de condiciones con relación al evaluado. Este espacio para coevaluar se propicia según determinados instrumentos que se expondrán a continuación, donde la intencionalidad de la coevaluación es la misma que la autoevaluación: no se coevalúa para

emitir un juicio técnico, una nota o calificación del otro, sino para reconocerlo en el aula y conocer su proceso.

2.5.2. Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación que se tuvieron en cuenta para el presente proyecto de aula fueron pruebas entre las que contamos con textos argumentativos y libres, viñetas, exposiciones y socializaciones. Dichas pruebas se justifican según las necesidades metodológicas y de los objetivos propuestos, además de que giran en torno a prácticas de lectura y escritura y a otras dinámicas de clase. En el caso de las exposiciones y socializaciones, cuyo registro se deriva de la experiencia de clase, se implementaron para reconocer la posibilidad que tenían los estudiantes para compartir sus miradas, lecturas, escritos a sus compañeros y reconocerse desde el discurso verbal.

A continuación se especifican las pruebas contempladas para el presente proyecto, su descripción y los tipos de evaluación donde cada prueba se suscribe:

Instrumentos	Descripción	Tipo de evaluación
Texto argumentativo: - Textos a partir de preguntas semidirigidas. - Producciones finales 9°.	Los estudiantes se apoyan en una postura, desarrollándola con argumentos. Esta postura es motivada mediante preguntas de estructura semidirigida planteadas por el maestro.	Hereroevaluación y autoevaluación.
Texto libre: - Escritos narrativos. - Escritos poéticos. - Escritos anecdóticos. - Comentarios escritos.	Los estudiantes escriben textos que no están transversalizados por preguntas motivadas por los maestros y que tienen un grado de libertad y literario mayor.	Hereroevaluación y autoevaluación.

Viñetas: - Dibujos. - Producciones finales 6° y 8°: cómics.	Los estudiantes elaboran producciones no verbales mediante ilustraciones acompañadas con escritura.	Heteroevaluación y autoevaluación.
Exposiciones: - Promociones de lectura. - Recepciones de lectura.	Los estudiantes preparan un tema, un texto, una canción, una imagen, un video, etc. y lo comparten frente a sus compañeros.	Heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación
Socializaciones: - Participación en clase. - Debates en clase.	Los estudiantes, teniendo en cuenta sus propias creaciones escritas o lecturas de los lenguajes artísticos planteados en cada actividad, tienen la posibilidad de compartir con el grupo la relación que tuvo con los lenguajes artísticos (encuentro y diálogo), su proceso de escritura y la comparación de elementos comunes y diversos con relación a sus compañeros.	Autoevaluación y coevaluación

Tabla 4. Instrumentos, descripción y tipos de evaluación.

2.5.3. Taller como estrategia de evaluación

El taller ha sido definido en este proyecto como un espacio pedagógico, didáctico y curricular en la medida en que genera situaciones de enseñanza-aprendizaje, metodiza momentos de desarrollo (sensibilización, encuentros y diálogos con los lenguajes artísticos), desarrolla prácticas de lectura y escritura, configura instrumentos de evaluación y dinamiza las relaciones pedagógicas y afectivas, todo, alrededor de un eje temático y didáctico que genera todo tipo de conexiones: los lenguajes artísticos como mediadores culturales.

Es por eso que en lo evaluativo la estrategia taller, como configuradora de situaciones de aprendizaje, métodos, prácticas, instrumentos y relaciones pedagógicas, se

configura asimismo como una estrategia de evaluación que moviliza el acto educativo, que permite visualizar procesos, aciertos y desaciertos a fin de generar cambios y mejoras.

La siguiente tabla presenta la estrategia a partir de la relación entre intencionalidades de evaluación, momentos de desarrollo, tipos de evaluación, instrumentos y habilidades comunicativas (en especial, prácticas de lectura y escritura).

Momentos de desarrollo	Tipo de evaluación	Instrumentos	Intencionalidad	Habilidades comunicativas
Sensibilización con el lenguaje artístico	Hereroevaluación y coevaluación	- Socializaciones - Exposiciones	Formativa y diagnóstica	Escucha y oralidad
Encuentro con el lenguaje artístico	Coevaluación	- Socializaciones	Formativa	Lectura, oralidad y escucha
Diálogo con el lenguaje artístico	Hereroevaluación y autoevaluación	- Texto argumentativo - Texto libre - Viñetas	Formativa y sumativa	Lectura y escritura

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

3. Memoria metodológica de investigación

a. Punto de partida

Pretendemos con esta memoria metodológica proporcionar una descripción detallada acerca de la trayectoria metodológica aplicada durante el proceso de ejecución del proyecto de aula. De esta manera se presentarán cada uno de los momentos llevados a cabo, las justificaciones para elegir un proyecto de aula como posibilidad de investigación, la manera en que se configura y cómo este proyecto retoma aportes de la investigación cualitativa y específicamente del enfoque de *investigación acción en el aula*. De igual manera, expondremos la pertinencia de implementar una herramienta de recolección de datos sumida al modelo de investigación acción en donde el maestro participa como investigador y los estudiantes como la manifestación concreta de la realidad objeto a investigar. Este modelo implementa estrategias de observación participante y no participante, como también el análisis de producciones escritas y tiene como instrumento el diario de campo. Explicaremos cómo algunos referentes teóricos se presentan a lo largo de la investigación estableciendo un diálogo que actúa al servicio de las particularidades del proyecto.

b. Justificación

A partir de un interés compartido por descubrir las posibilidades del arte en la formación del lenguaje en un contexto particular, surgió un proceso de observación y análisis que se dio mediante la práctica pedagógica, la cual permitió en un primer momento identificar la población de estudiantes a la cual nos dirigíamos y posteriormente el estado en que se conciben las prácticas de lectura y escritura desde la malla curricular propuesta para la

asignatura Taller de Lengua, en la cual se evidencian contenidos relacionados con el arte y sus manifestaciones. Sin embargo, estos contenidos están encaminados hacia una comprensión de asuntos lingüísticos y gramaticales aplicados en actividades como autobiografías, desarrollo de textos con coherencia y cohesión, entre otros, en los cuales no se hacían visibles los lenguajes artísticos como elementos cargados de significado dentro de la lengua.

En segundo lugar, se da un proceso de observación participante y durante la ejecución de las primeras actividades encontramos que la relación de los estudiantes con las manifestaciones artísticas es distante en expresiones como la pintura y el dibujo, cercanos a la fotografía, cercanos al cine como ocio o entretenimiento y muy cercanos a la música desde el componente estético y desde el gusto personal de cada uno.

Por esta razón, decidimos que el proyecto de aula, que determinamos nombrar en términos generales como *Los lenguajes artísticos como mediadores culturales en las prácticas de lectura y escritura*, es una alternativa para introducir los lenguajes artísticos a la clase de Taller de Lengua, y así construirlo en el transcurso de la práctica pedagógica con un título menos abarcador que el primero, pero que genera una mayor implicancia del estudiante: *Los lenguajes artísticos como lenguajes que nos identifican en las prácticas de lectura y escritura*. A continuación, los presentamos de la siguiente manera:

c. Imagen visual

A partir de la introducción de los lenguajes artísticos y entendiendo desde Larrosa (2003) y Lerner (2001) la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, decidimos iniciar este

camino con la presentación de la imagen visual, por estar cargada de significados no solo a nivel de la imagen, sino también a nivel cultural, con el fin de comprender las intencionalidades del autor en las obras, que comprenden visiones de mundo que podrían ser evaluadas por los estudiantes, teniendo, asimismo, esta la oportunidad de replantear desde su propio discurso concepciones plasmadas en las obras estéticas que reflejan realidades directas y cotidianas, como lo plantea Escámez (1991-92).

d. Dimensión del lenguaje verbal

Esta dimensión contiene la literatura y la poesía, y consideramos pertinente abordarla, en primer lugar, por la importancia que tiene la literatura desde los planteamientos curriculares, y por la posibilidad que tiene, planteado desde Jurado (1999) de ser una provocación para la escritura, donde dialogan el contexto y la experiencia personal con el lector. Por eso, este lenguaje artístico nos proporcionó la posibilidad de que los estudiantes encontraran una excusa para reconocerse como sujetos desde sus particularidades y preferencias, se acercaran a sus compañeros y hablaran de problemáticas sociales que se dilucidan en el entorno que habitan.

e. Dimensión sonora

La música, como lenguaje creado por el hombre, tomó la función de recrear el mundo a partir de tres instancias: la primera que implicaba reconocerla como elemento que sirve para reconocer la cultura, es decir, como obra artística donde se ponen los hechos que se viven en una época cultural, que cuenta las actuaciones de las personas en un contexto. Segundo, como posibilidad de recreación del mundo, de las perspectivas y de lo oído y,

tercero, para motivar la escritura desde tipologías textuales como la narrativa y la argumentativa. Vale la pena mencionar que dicho lenguaje tuvo una gran acogida por los estudiantes, por lo cual se demostró gran afinidad y conocimiento del mismo, al ser un lenguaje que está inmerso en la vida de todas las personas.

f. Imagen visual: cine

El cine tuvo un papel importante como integrador de los lenguajes artísticos, puesto que su función fue reconocer su importancia y las relaciones que pueden establecerse entre individuo y filme, ofreciendo desde las escenas explícitas una confrontación con los elementos de la cotidianidad y la ficción, donde se podían encontrar afinidades y distanciamientos con las películas con respecto a sus contenidos en cuanto a la relación que tiene con las experiencias personales que tiene cada uno en su vida.

g. Configuración de lo teórico

En la medida que transcurrían las clases, era necesario encontrar una estructura teórica que diera cuenta de lo realizado, es por eso que en simultáneo, mientras se estructuraba el plan de clase, se realizaba una búsqueda exhaustiva de material teórico que variaba entre libros, artículos de revista y tesis de pregrado y maestría, que dieran cuenta de conceptos tales como: Lenguajes Artísticos, Experiencia estética, Mediación cultural, Cultura, Lectura y Escritura.

Esta conceptualización se encuentra desarrollada en el texto, no como apartado, sino como diálogo, es decir que en la medida que iba planteando el proyecto de aula, se

planteaba el proyecto como investigación, posibilitando que la metodología y la teoría estuvieran en constante unión, al igual que la planificación y la teoría, sirviendo para justificar cada paso que se seguía en el proyecto.

h. Proyecto de aula como posibilidad de investigación

Durante este proceso de ejecución del proyecto de aula consideramos que por los elementos y herramientas que nos facilitaba, podría funcionar a la par como un proyecto de investigación en el aula, puesto que a partir de su elaboración se puede configurar en una práctica pedagógica ordenada de acciones que conllevan a unos resultados tal y como lo propone González (2001) y posteriormente al ser un proyecto que permite la transformación pedagógica, didáctica y curricular que produce nuevos conocimientos y desarrolla a su vez una actividad pedagógica necesaria para la formación del estudiante.

Por tal motivo la puesta en escena en la práctica pedagógica y su desarrollo como práctica investigativa abren las puertas para fundamentar la investigación en el aula, reflexionar sobre ella y así establecer conclusiones que contribuyan a transformaciones pedagógicas, didácticas y curriculares.

i. Aporte de la metodología de la investigación cualitativa

Con la finalidad de ampliar las herramientas que ofrece el proyecto de aula como investigación en el aula, decidimos articular el enfoque investigación acción educativa apoyándonos en referentes como Sandoval Casilimas (2002), Briones (1996) y Cerda (2001), puesto que nos permite justificar nuestra labor investigativa en el aula de manera

que el docente se ve implicado en el proceso, es decir, cumple una doble función, que sería la de investigador y participante en cuanto a la propuesta que presenta para propiciar una transformación en las prácticas y a su vez reflexionar sobre estas.

j. Análisis de producciones escritas

A partir de las producciones realizadas en cada una de las clases y desde las categorías planteadas en la conceptualización teórica, nos propusimos analizar los escritos mediante unas preguntas orientadoras, en las que se diera cuenta de las categorías elegidas, rastreando allí la experiencia estética al igual que las concepciones de lectura y escritura a partir de cada lenguaje artístico.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

4. Momento tres: Evaluación del proyecto de aula

4.1. Particularidades en las intervenciones según el grado o nivel educativo

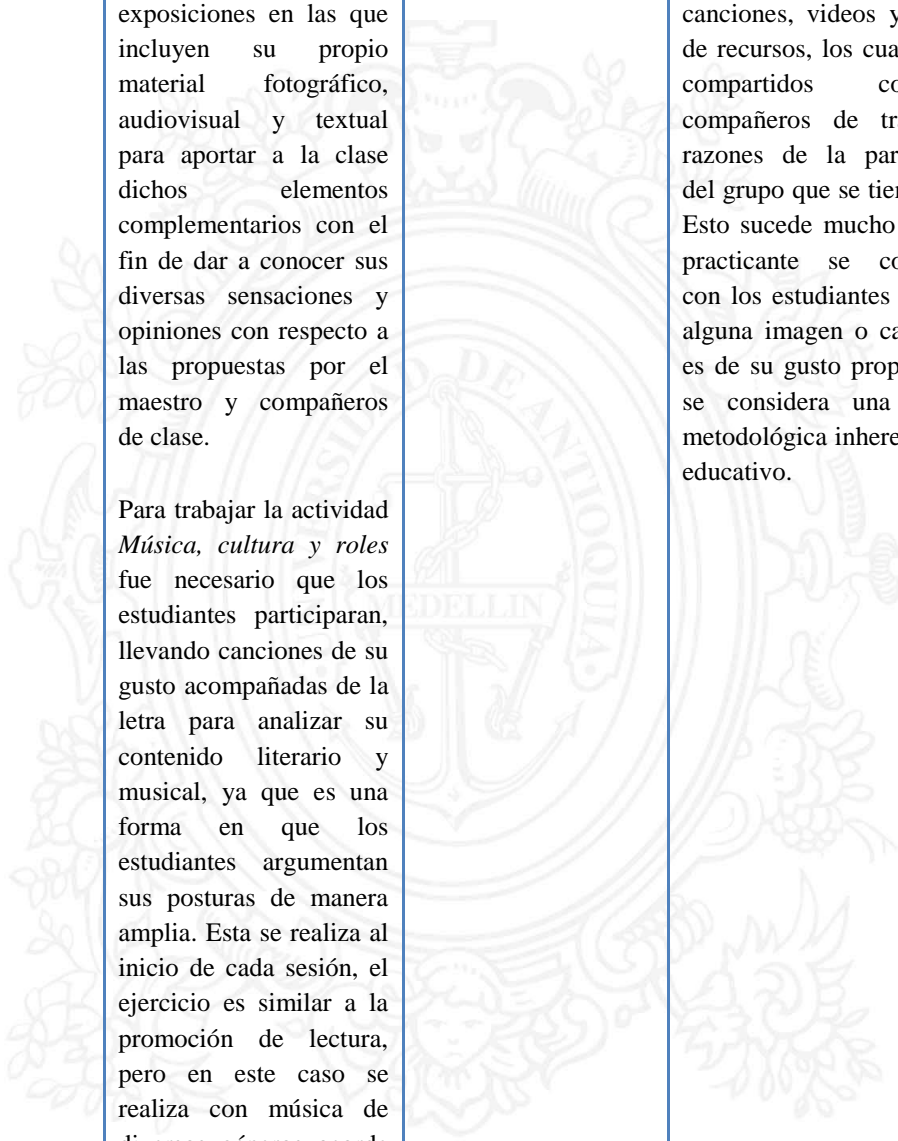
La siguiente es una tabla que describe por grado o nivel educativo las particularidades, según modificaciones, especificidades o contingencias que se fueron dando en la puesta en escena de las actividades con los estudiantes durante el desarrollo del proyecto de aula. Dicho registro permite evidenciar, previo a la presentación de los resultados, un paralelo de los caminos que cada maestro-practicante ha tomado en la construcción de su propia experiencia con sus grupos.

Particularidades en las intervenciones			
GRADOS	6°B y 6°C	8°B Y 8°C	9°A y 9°C
1. Objetivos	En los grados sextos se mantienen los objetivos propuestos en cada actividad, no obstante en la metodología se presentan algunas variaciones en el proceso por diferentes motivos como la disposición de los estudiantes, el tiempo, los medios y el espacio para ejecutar las diferentes actividades presentadas en el proyecto de aula.	En los grados octavo, los objetivos se realizan de la manera estipulada, los estudiantes se adaptan con facilidad a la propuesta de trabajo, que en general se enfocan en la búsqueda de subjetividad y de los planteamientos que tienen que ver consigo mismos y su visión del mundo, por tal razón no se hace necesario cambiar los objetivos iniciales.	Los objetivos en la clase Taller de Lengua con los grados 9°A y 9°C no han variado según lo prescrito en las planeaciones. La mayoría de los objetivos apuestan a que los estudiantes hagan un reconocimiento de sí y del mundo, adopten posturas críticas y reflexivas y, finalmente, expresen mediante procesos de lectura y escritura sus experiencias, mediadas por la percepción y lo subjetivo.
2. Contenido	El contenido no presenta cambios significativos, los lenguajes artísticos siguen siendo los	Al contenido, solo en algunas ocasiones, se le ha agregado algunos videos que no	Los contenidos giran en torno a la mediación de los lenguajes artísticos. Así pues, en estos términos se ha

	<p>principales mediadores en los procesos de lectura y escritura, únicamente el contenido se alimenta con aportes de los estudiantes y el maestro con el fin de ampliar las propuestas planteadas en el proyecto, es decir, se incluyen imágenes, música, lecturas y exposiciones acorde a la temática trabajada para apoyar el contenido, no para modificarlo.</p>	<p>han estado contemplados, y debido a que en ocasiones se ha podido acceder a Internet ha sido posible proyectarlos, como ocurrió en la actividad Música, cultura y roles de género, en la que a los estudiantes se les presentó un reportaje derivado de las fotografías que se expusieron en clase y que describían el grado de literalidad de las letras de algunas canciones de reggaetón, en las cuales se notaba como primer tema la violencia contra la mujer.</p>	<p>seguido el orden prescrito de trabajar con los estudiantes con la imagen visual, la dimensión del lenguaje verbal y la dimensión sonora, en los tiempos y espacios establecidos.</p>
<p>3. Problematicación</p>	<p>Partiendo del proceso que los estudiantes tienen, una de las manifestaciones más importantes es la capacidad creativa para la escritura de cuentos, a partir de los lenguajes artísticos que se presentan. Los estudiantes pueden producir un cuento en el que dan cuenta de las sensaciones que despiertan las diferentes actividades, por tal motivo se ha pensado en que la producción final sea un cuento creado a partir de un lenguaje artístico con el cual el</p>	<p>A los estudiantes constantemente se les refiere la pregunta acerca de la importancia de las artes en una asignatura que generalmente tiene relación directa con la lengua. Por dicha propuesta, ellos deben escribir en sus cuadernos las relaciones que encuentran entre las temáticas presentadas y el taller de Lengua. Además, en las producciones que deben entregar al final de la clase se puede</p>	<p>En este punto, la producción final del proyecto de aula juega un papel muy importante, dado que, teniendo en cuenta el nivel de escritura de los estudiantes de 9ºA y 9ºC, se ha optado por que realicen una producción escrita basada en un texto tipo argumentativo en el que desarrollen una postura acerca de la importancia de las artes en la asignatura Taller de Lengua, donde cuentan en qué sentidos son o no pertinentes los contenidos de los lenguajes artísticos. Este ejercicio permite que ellos puedan dar cuenta de sus experiencias con la asignatura y las dinámicas que allí se</p>

	<p>estudiante se sienta más identificado y pueda dar cuenta de su experiencia con la asignatura y la influencia que ha causado en el desarrollo de su subjetividad.</p>	<p>notar las sensaciones que pasan por las mentes de los estudiantes en sus creaciones escritas, lo que causa una relación estrecha con la subjetividad, y lo que logran los lenguajes artísticos al ser materializados en escritos que implican la comprensión y elaboración de su experiencia estética.</p> <p>Uno de los eventos que ha producido contratiempos dentro del aula ha sido la disciplina, cuando se pierde tiempo por llamarles la atención, por lo cual se ha reducido el tiempo de la escritura de las producciones. Sin embargo, esto no ha sido muy trascendental, y con el paso de los días reducen las manifestaciones de indisciplina</p> <p>Como producción final del asignatura se planteará que escriban un texto argumentativo que dé cuenta de las aplicaciones y justificaciones acerca de la relevancia de la incursión de las artes en el asignatura Taller de Lengua, con el fin de entender cómo ha</p>	<p>tejen, dándole valor a los lenguajes artísticos desde una mirada subjetiva, experiencial y crítica, encontrándose, pues, con una respuesta a su proceso y dotándola de sentido.</p>
--	---	--	--

		<p>sido el proceso de los estudiantes en el transcurso de las intervenciones de los lenguajes artísticos.</p>	
4. METODOLOGÍA			
4.1. Estrategias	<p>Acorde a la disposición de los estudiantes se determina la estrategia que guía el proceso de la actividad, el trabajo y participación individual tiene una mayor regularidad, sin embargo se han llevado a cabo actividades extra a los objetivos de la planeación, tales como una actividad de dramatización sobre las imágenes de la violencia en Colombia, la cual no estaba contemplada; además se han planteado exposiciones sobre temas de interés propuestas por los estudiantes y el maestro, acordes con los diferentes temas trabajados en el transcurso del proyecto, estas contribuyen al desarrollo del proyecto de aula debido a las dificultades que se presentan para motivar a los estudiantes a realizar las planeaciones tal como se describen en la metodología del proyecto.</p> <p>Los estudiantes preparan por iniciativa propia</p>	<p>En general, la estrategia consiste, en primer lugar, en hacer una contextualización del tema, se presenta el objetivo y se rastrean saberes previos con relación al tema. Como el componente audiovisual ha sido vital, luego del diálogo viene la proyección de imágenes, música y videos, los cuales se analizan, y se trata de llegar a su interpretación, a las sensaciones que causó y la relación que tiene con la clase. Por último, se procede al proceso de escritura que inicia con las indicaciones y bases para la actividad, y entre los alumnos deciden quiénes quieren compartir sus escritos.</p>	<p>Una de las variaciones metodológicas más importantes fue la de continuar implementando las llamadas Promociones de lectura (que ya había llevado a cabo la maestra cooperadora), desde las cuales se han beneficiado las cuatro habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar). Por supuesto, esta estrategia ha sido mediada por lenguajes artísticos como la imagen visual (la pintura y la fotografía) y la dimensión sonora (música).</p> <p>No sobra decir que se han abierto espacios extra que no tienen que ver con los lenguajes artísticos, a fin de mejorar los procesos de escritura en cuanto a temas como la ortografía, mecanismos de coherencia y cohesión y sintaxis. En estos espacios se suele trabajar en grupos, lo cual ha sido una excepción en cuanto a que, metodológicamente, las actividades se han propuesto para que los estudiantes trabajen individualmente.</p> <p>En cuanto a los recursos, ha habido mediaciones propias, escogidas exclusivamente por el practicante, en cuanto al manejo de las imágenes a mostrar a los estudiantes, las</p>

	<p>exposiciones en las que incluyen su propio material fotográfico, audiovisual y textual para aportar a la clase dichos elementos complementarios con el fin de dar a conocer sus diversas sensaciones y opiniones con respecto a las propuestas por el maestro y compañeros de clase.</p> <p>Para trabajar la actividad <i>Música, cultura y roles</i> fue necesario que los estudiantes participaran, llevando canciones de su gusto acompañadas de la letra para analizar su contenido literario y musical, ya que es una forma en que los estudiantes argumentan sus posturas de manera amplia. Esta se realiza al inicio de cada sesión, el ejercicio es similar a la promoción de lectura, pero en este caso se realiza con música de diversos géneros acorde a los gustos del estudiante.</p>		<p>canciones, videos y otro tipo de recursos, los cuales no son compartidos con los compañeros de trabajo por razones de la particularidad del grupo que se tiene a cargo. Esto sucede mucho cuando el practicante se compromete con los estudiantes a llevarles alguna imagen o canción que es de su gusto propio, lo cual se considera una variación metodológica inherente al acto educativo.</p>
<p>4.2. Tiempo</p>	<p>El tiempo de la clase es extenso con relación a las actividades, la clase tiene los tres momentos contemplados en la planeación, Contextualización, Encuentro con el lenguaje artístico y Diálogo con el lenguaje artístico. Sin embargo es</p>	<p>La relación entre el tiempo y las actividades realizadas ha sido adecuada y pertinente. Los momentos en los que se divide la clase son los justos para realizar la contextualización, luego la conversación</p>	<p>Los tiempos tienden a ser los mismos desde las planeaciones conjuntas, desde las cuales se presenta la clase como una división en momentos uno, dos y tres. Por lo general, en el momento uno hay discusiones en torno a saberes previos, comentarios u opiniones de los estudiantes sobre un tema determinado</p>

	<p>necesario añadir actividades de complemento, pues generalmente las actividades no ocupan la totalidad de la clase.</p> <p>Con los estudiantes del grado sexto se proponen ejercicios de promoción de lectura en los cuales 5 estudiantes comparten cuentos, poemas, o fragmentos de libros de su interés y lo comparten con los demás estudiantes para generar un diálogo y una socialización acerca de los textos; de la misma forma se hace con las canciones y letras propuestas por los estudiantes.</p>	<p>y análisis que se proyectan (Encuentro con el lenguaje artístico) toman una parte importante en las sesiones, en la que se reflejan las visiones particulares y pensamientos de los estudiantes, y por último, el cierre, que viene con la actividad de escritura, toma la parte final, y tienen el tiempo adecuado para la realización de lo planteado.</p>	<p>con un lenguaje artístico. Luego, el practicante les muestra una imagen, una canción, un texto literario, dependiendo del lenguaje artístico que se esté desarrollando. Finalmente, los estudiantes escriben un texto según lo que percibieron de esa mediación. El texto que escriben ha llegado a ser literario, argumentativo, reflexivo o conducido mediante preguntas semiestructuradas propuestas por el practicante.</p> <p>En el caso particular con los grupos 9°A y 9°C, ha ocurrido que las promociones de lectura, las cuales se hacen individualmente, quitan un tiempo considerable de la clase, lo que en ocasiones ha generado que algunos escritos que son para la clase deban realizarlos en casa.</p>
<p>4.3. Espacio</p>	<p>El espacio principal es el aula de clase, los estudiantes disponen de espacios externos acorde a las necesidades de las actividades extra, la preparación de dramas y de exposiciones se realiza en la cancha de baloncesto o se adecua el aula en mesa redonda para ampliar el espacio, para dialogar, para que la palabra circule, etc.</p> <p>Los estudiantes se ubican en hileras salvo en las actividades extra mencionadas, en las cuales disponen de una ubicación libre acorde a</p>	<p>El espacio principal es el aula de clase. No hay mayores variaciones en ella, excepto cuando se les pide que cambien de sitio. Solo se han movilizadado una vez a la cancha. Los estudiantes están ubicados en sus lugares habituales, en hileras. No salen a menudo ni cambian la disposición del salón, ya que los medios audiovisuales que proyectan los lenguajes artísticos (imagen, música,</p>	<p>El espacio es el aula. Allí se realizan las actividades, se generan los debates, se lee, se escribe, se habla y se escucha, finalmente, allí se genera conocimiento. Además, el espacio mantiene dotado de herramientas como el televisor y la Institución provee portátiles, lo que beneficia altamente la movilización de recursos que permitan mediar con los lenguajes artísticos.</p> <p>Cuando el proyecto de aula tiene fines, propósitos y caminos determinados, el aula se convierte en un espacio distinto, tanto así, que la locación puede ser otra. Con la</p>

	<p>sus necesidades para la preparación de las propuestas dramáticas y las exposiciones.</p>	<p>cine...) están dentro del aula y en posición frontal. Solamente con el lenguaje artístico de la literatura, se ha propiciado, la lectura grupal.</p>	<p>mediación de los lenguajes artísticos el espacio es un lugar para la apreciación, para la manifestación de sentimientos, para la observación y concientización de los ambientes que nos rodean. El espacio cambia, se resignifica, y las relaciones mismas cambian.</p>
<p>4.4. Medios</p>	<p>Durante la ejecución de las actividades se presentan dificultades principalmente con el medio audiovisual (Televisor) debido a su tamaño, la proyección de imágenes, en ocasiones debe reemplazarse por hojas impresas con el mismo contenido y hacer una rotación por cada uno de los puestos de los estudiantes para que puedan interactuar con las imágenes de una manera personal. La Internet se ha usado como un medio de complemento para las actividades, los estudiantes en ocasiones recuerdan obras de arte que consideran importantes para apoyar el contenido de la clase y la navegación en la web es la herramienta más apropiada para acceder a estas fuentes considerando que el estudiante no tiene acceso a ellas de manera inmediata.</p>	<p>Para la ejecución de las clases el elemento principal es el televisor, donde se les proyecta las imágenes, los videos y la música. Se ha tenido gran inconveniente con el sonido, debido a que son muchos estudiantes y la amplificación no es muy buena. Ha sido ventajoso tener internet en el aula, porque ha facilitado búsquedas que se presentan en el momento y que ayudan a despejar dudas y curiosidades de los estudiantes.</p>	<p>Los medios audiovisuales han sido vitales para la mediación de los lenguajes artísticos en el aula de clase. El portátil, la televisión y el audio han sido significativos en la medida que a través de ellos se manifiestan la pintura, el dibujo, la fotografía, la música y el cine. La literatura ha sido el único lenguaje que no se ha manifestado de manera audiovisual, sino mediante medios impresos.</p> <p>Particularmente, en mis clases con 9°A y 9°C he implementado algo llamado <i>promociones de lectura</i>, la cual ha sido una mediación particular al grado, teniendo en cuenta las dinámicas de clase que llevaba la maestra cooperadora con los estudiantes.</p> <p>Con las promociones de lectura se han introducido tres escenarios de mediación de los lenguajes artísticos en la lectura y la escritura. El primer escenario lo llamo <i>Lectura y exposición de una imagen</i>, que consistió en invitar a los estudiantes a que llevaran a la clase una imagen,</p>

			<p>ya sea artística o de otro tipo, para presentarla a sus compañeros a manera de exposición.</p> <p>El segundo escenario lo llamo <i>Lectura de obras de arte colombianas</i>, donde el estudiante se encuentra con aspectos formales de la pintura y el dibujo como las líneas, el color, el nombre, las formas y el espacio y les da significado. Finalmente, la promoción de lectura, llamada <i>Lectura remasterizada</i> se divide compone de dos procesos: uno en el que el estudiante habla, expone y lee y otro donde el estudiante escucha, aprecia y escribe. Es aquí donde se integran la música con la literatura y se generan encuentros y diálogos significativos con los lenguajes artísticos.</p>
<p>4.5. Evaluación</p>	<p>La evaluación no se modifica con respecto a las planeaciones que se hacen en conjunto, sin embargo, se suman ejercicios de escritura de cuentos con temática acorde a las actividades realizadas con el fin de observar el desarrollo de los procesos creativos en el transcurso del proyecto. Los estudiantes que consideren hacerlo, socializan sus escritos y producciones de cada clase con el grupo.</p> <p>Se evalúa en primer</p>	<p>En cuanto a los ejercicios evaluativos, estos se han llevado a cabo como han sido planteados en las planeaciones, los cuales exigen un ejercicio escritural y de comprensión de lo visto en clase; cada una de estas tiene el mismo valor, y se computarán al final para establecer la nota definitiva de la asignatura.</p> <p>Se han añadido a la evaluación algunas</p>	<p>La evaluación tuvo variaciones en cuanto a la distribución de los porcentajes de cada producto. Siempre se ha propendido al trabajo individual, a excepción de los momentos en que se hacen refuerzos en ortografía y sintaxis, en los que se trabaja en grupo. Las promociones de lectura, las recepciones de lectura (escribir un comentario de lo que leyó el compañero), el texto argumentativo final sobre la importancia de las artes y el seguimiento (escritos en clase derivados de los contenidos y mediaciones con los lenguajes artísticos) componen la evaluación total</p>

	<p>lugar el seguimiento dentro del cual entran las promociones de lectura, participación en clase y propuestas para complementar la clase. En segundo lugar se evalúa la producción de cada clase y su socialización, y finalmente las producciones escritas.</p>	<p>notas de seguimiento y participación, que tienen que ver con las disposición de los estudiantes dentro de la clase, permitiendo establecer que entre todos construimos el conocimiento de manera participativa.</p>	<p>de la asignatura. También ha habido modificaciones en algunas formas de evaluar por consenso con los estudiantes, aunque la evaluación que se ha implementado garantiza que el estudiante construya, tome decisiones y no se vea sometido a la misma.</p>
<p>4.6. Relaciones pedagógicas y con el saber</p>	<p>Los estudiantes asimilan las actividades mediadas por la imagen, inicialmente con gran interés y curiosidad malsana y comentarios grotescos debido al contenido de desnudos que presentan autores como Caballero y Oleg Kulik, sin embargo logran una asimilación del arte y en actividades posteriores comienzan a adoptar una disposición diferente frente a las imágenes y a la música, se evidencia un interés en la participación y proposición de elementos que ayudan a complementar el proyecto de aula.</p>	<p>Los estudiantes, en cuanto a la novedad de trabajar con arte en Taller de Lengua, se han visto fuertemente motivados, hay una fascinación especial por la música y por lo que esta significa en su entorno, y esto ayuda a la disposición y planteamientos de interrogantes, que ayudan a que la clase no sea solo dirigida por el profesor, sino que ellos también participen integrando sus conocimientos y preferencias con respecto a las temáticas abordadas en las diferentes sesiones.</p>	<p>Se puede afirmar que en la clase con los grupos de 9°A Y 9°C hay vía abierta para la participación, lo cual genera dinámicas de clase donde los estudiantes escuchan al maestro, este escucha a sus estudiantes y ellos se escuchan entre sí. Aludiendo al tiempo o tiempos de clase precisamente se fundamenta en que en un primer momento haya discusiones y participación, en el otro que el maestro tenga la voz mediadora con los lenguajes artísticos para que finalmente el estudiante construya por medio de la escritura e individualmente sus percepciones, reflexiones, crítica, creación literaria, entre otras formas de escritura que se han logrado.</p>

Tabla 5. Particularidades en las intervenciones según el grado o nivel educativo.

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

4.2. Resultados

Los siguientes resultados surgen del análisis de una de las estrategias de recolección de información como son las producciones escritas los estudiantes a lo largo de todo este proceso. La experiencia de clase, conmensurada en los diarios de campo, también aporta a dichos análisis. Esto se hará enfocado en los objetivos de aprendizaje propuestos y que exponemos a continuación junto con los criterios de análisis:

Objetivos del proyecto de aula	Criterios de análisis: Lectura e interpretación de los datos obtenidos
Identificar los lenguajes artísticos y sus formas de articulación en el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura.	<p>(1) ¿Cómo se identificaron los estudiantes con los lenguajes artísticos, con cuáles manifestaron mayor afinidad y por qué?</p> <p>(2) ¿Cuál fue el lenguaje o los lenguajes artísticos que posibilitaron en los estudiantes una experiencia estética (encuentros intrínsecos con el objeto artístico que produzcan significación dentro de la vida de un sujeto en términos de construcción de conocimiento y formación)?</p> <p>(3) ¿Qué lenguaje o lenguajes artísticos posibilitaron una relación entre estudiantes con prácticas de lectura como práctica sociocultural y entre estudiantes y prácticas de escritura como cuerpo y como práctica sociocultural?</p>
Interactuar con los lenguajes artísticos como posibilidad de encuentro con la lectura hacia la escritura de sí mismo y del mundo.	<p>(1) ¿De qué manera la práctica de lectura con cada lenguaje artístico permitió una comprensión de sí y del mundo por medio de la escritura?, bajo una mirada sociocultural.</p> <p>(2) Luego de lo anterior, ¿cuál fue el lenguaje o los lenguajes artísticos que posibilitaron mayormente una lectura hacia la escritura de sí y del mundo por medio de la escritura?</p>
Construir una mirada crítica del lenguaje a partir del reconocimiento de otras formas de lectura y escritura.	<p>(1) ¿Cuál fue el aporte a la formación del lenguaje, en términos de lectura y escritura, y partiendo de la recolección de los datos, que ofrecieron los lenguajes artísticos a los estudiantes?</p> <p>(2) ¿Cómo, partiendo de las producciones escritas, los lenguajes artísticos posibilitaron generar un diálogo con las expresiones</p>

	culturales planteadas en las actividades para construir conocimiento?
--	---

Tabla 6. Criterios de análisis de las producciones de los estudiantes.

Este proyecto de aula, encauzado principalmente a la formación del lenguaje de nuestros estudiantes, y al mismo tiempo fundamentado investigativamente para descubrir los efectos pedagógicos, didácticos y curriculares, llega a su última etapa con la presentación de los hallazgos que surgieron de esta creación compartida entre maestros investigadores y estudiantes alrededor de las posibilidades de formación y de mediación de los lenguajes artísticos en las prácticas de lectura y escritura y al reconocimiento del lenguaje como manifestación estética y cultural. Así pues, que nos damos a la tarea de presentar los resultados por grados (sexto, octavo y noveno) de esta formativa experiencia.

4.2.1. Hallazgos con los grupos de sexto

Emanuel Samir Caro Quistial

Imagen visual: un primer acercamiento hacia la experiencia estética

Comenzaré haciendo alusión a la primera actividad, la cual fue introductoria, pues es pertinente iniciar el análisis partiendo de la contextualización y relación que tenían los estudiantes en este primer momento. Hubo una amplia participación en cuanto al momento de sensibilización, la cual logró su objetivo, pues se pretendía con ella que los estudiantes argumentaran desde su experiencia ¿Qué consideran que sea artístico? En esta medida la respuesta general de ambos grupos tuvo un fuerte énfasis en que lo artístico estaba relacionado con la pintura, el teatro y la música. Dentro de las respuestas más destacadas

estuvo que “los cuadros con pinturas que hay en los museos y la música”, Solo una estudiante fue más específica y mencionó el arte urbano, de los grafitis, la danza, el teatro y los diferentes subgéneros de la música como lo son la clásica, la popular y la urbana.

En el grado sexto aunque hay un conocimiento del arte, es muy reducido, los estudiantes aún no pueden argumentar desde su conocimiento por qué este tipo de expresiones que mencionan son de carácter artístico, si bien hay un conocimiento general de la existencia de estos tipos de arte, los estudiantes aún no cuentan con un discurso que apoye su respuesta, es decir, saben que la pintura es artística pero no pueden decir por qué lo es.

Al hacer la presentación de las imágenes extraídas del MUUA (Museo de la Universidad de Antioquia), los estudiantes no mostraron un interés por mirar las imágenes, la mayor parte de los estudiantes se dispersó y comenzaron a realizar cosas ajenas a la clase. “Profesor, qué pereza ver esas imágenes”, lo cual dificultó el análisis de las mismas puesto que en general nadie quería participar en el análisis de las obras, los que lo hicieron dijeron cosas superficiales de las imágenes, “veo un paisaje con un burro y un señor campesino”, “veo casas de campesinos”, “es arte porque los dibujos están bien hechos”, “eso no es arte porque son mamarrachos”. La actividad introductoria no proporcionó una buena impresión del trabajo con la imagen visual, los estudiantes no mostraron un interés ni tampoco pudo evidenciarse una experiencia estética con las imágenes.

Partiendo de esta contextualización, se evidencia una amplia posibilidad de abordar los lenguajes artísticos, pues se detectan dificultades no solo en el reconocimiento del arte,

sino también en los procesos de comunicación y argumentación, los estudiantes en el inicio del proyecto de aula no tienen una afinidad sólida con la imagen visual, por lo tanto, sus interpretaciones se ubican dentro del campo de interpretación literal y no logran trascender a lo inferencial y crítico.

Dentro del trabajo con la imagen visual se plantea la actividad 2: *la escritura como experiencia estética en torno a la obra fotográfica de Oleg Kulik*, los estudiantes cuestionaron constantemente por qué era importante primero conocer la biografía del autor, por esta razón no hubo interés en el momento de hablar del autor, únicamente los estudiantes se mostraron interesados cuando se les menciona que el autor se toma fotos desnudo con animales, esto generó un impacto y despertó la curiosidad en los estudiantes quienes a partir de este momento comienzan a exigir que se proyecten las fotografías.

Hablar de desnudos con los estudiantes del grado sexto genera curiosidad, los estudiantes no atendieron a otros aspectos de la vida del autor, como su origen y su censura en el museo francés; sin embargo, se hace la mención del desnudo y la disposición cambia, se evidencia claramente la curiosidad por observar un cuerpo desnudo. La primera impresión que causan las imágenes es de desagrado, a los estudiantes les pareció muy “cochino” el autor por darle besos a los animales en la boca y además ordeñar un perro, dentro de los comentarios que se hicieron durante la proyección de las imágenes, no hubo una defensa de la obra de Oleg Kulik como arte, la impresión quedó en que era un hombre con problemas psicológicos.

En cuanto a las producciones escritas hubo un margen general dentro de las sensaciones que describieron los estudiantes, la sensación de asco y rechazo hacia lo que veían tuvo una alta acogida por parte de los estudiantes, salvo en dos casos particulares en los que estudiantes escribieron “Me parece que es arte, porque hay una propuesta diferente y el no está haciendo nada malo” y “Es arte porque él está expresándose libremente”. De esta misma manera los estudiantes coincidieron en que las imágenes deberían ser censuradas porque su contenido era zoofílico y no debería exponerse como arte.

Los estudiantes sintieron una atracción especial por una imagen en la que Oleg Kulik tenía contacto íntimo con un perro, en la imagen ordeñaba a una perra gigante y se destacaban las ubres de una vaca, los estudiantes describen como “asquerosa” la ubre, dentro de sus escritos se evidencia que para los argumentos que dieron fue la imagen que más se tuvo en cuenta para responder a las preguntas, puesto que en general las producciones escritas hicieron alusión a la ubre y al autor besando al perro.

La sexualidad es uno de los aspectos más relevantes en este tipo de actividades con desnudos, en la actividad 3 con el autor Luis Caballero, todos los comentarios que se hicieron fueron referentes a los genitales, durante la proyección de las imágenes no se pudo establecer una discusión y análisis serio de las obras, pues los estudiantes aún no asumen una madurez frente al desnudo, esto dificultó la producción de la palabra como cuerpo y desnudez, puesto que los estudiantes al no asumir la actividad con la seriedad que implicaba el análisis y la interpretación, sus escritos se fundamentaron en otras experiencias, en ninguno de los escritos se evidenció una confrontación con la obra de Luis Caballero, las producciones escritas en general no cumplieron con los parámetros

establecidos, los estudiantes se limitaron a formular descripciones de qué era lo que más les gustaba hacer, nada vinculado con una experiencia emocional fuerte que expusiera la palabra al desnudo.

La imagen visual logra un mayor impacto con la actividad 4, *Retrato de sí mismo y de cómo te ves reflejado en el mundo, en torno a la obra literaria El retrato de Dorian Gray*, la lectura del fragmento del libro logró mejorar la escucha y la disposición del grupo, pues los estudiantes participaron de la lectura. El fragmento despertó curiosidad en los estudiantes y se generaron preguntas acerca del libro, querían saber más acerca de la historia de Dorian Gray, por tal motivo a la hora de proyectar los retratos, los estudiantes estuvieron atentos y participaron en los análisis, sintieron curiosidad por dos retratos en especial, que tienen como característica ser un collage en forma de retrato, dentro de la discusión los estudiantes preguntan “Profesor, ¿los retratos pueden hacerse con cualquier cosa que no sea el rostro de uno mismo o alguna persona?”, esta pregunta es clave puesto que dentro de lo planeado en la actividad se buscaba fomentar esta discusión para poder avanzar a la parte de la producción del retrato. Los estudiantes lograron en este caso identificar los elementos que caracterizan un retrato e interrogarse acerca de su construcción. En este sentido podemos decir que se generó una experiencia estética por parte de los estudiantes, ya que logra inquietarlos e interrogarse sobre un conocimiento básico que tenían acerca del retrato. Las producciones muestran que los estudiantes a través de sus preguntas e interpretación de las imágenes, logran construir una propuesta propia acerca del retrato, algunos estudiantes, además de realizar el dibujo, acompañan con un

pequeño texto argumentativo el por qué ese retrato que acaba de concebir lo representa e identifica.

Dimensión del lenguaje verbal e imagen visual: la literatura como potenciadora de la imagen

La actividad 6 *Arte y Violencia en Colombia: reconstrucción de la memoria mediante el testimonio* cumple dos funciones importantes en el proceso, puesto que en ella se articulan dos lenguajes artísticos que son el lenguaje verbal y la imagen visual, y se integra la literatura como eje central de la actividad, la lectura del fragmento de *Viento seco* (1953) de Caicedo, genera un alto impacto en cuanto a la escucha y la participación, puesto que las descripciones que se presentan acerca de las masacres y las formas violentas de ejecución despiertan en un primer momento curiosidad, los estudiantes constantemente hacían preguntas sobre la veracidad que tenía el fragmento o si solo se trataba de ficción. Cuando se les responde que en la época de la violencia en Colombia ocurrían hechos similares a los narrados, se presenta una discusión más amplia y detallada sobre esta época, los estudiantes en general querían saber más sobre este período, sin embargo por sus aportes se entiende que el interés estaba más en conocer las formas de ejecución y los eventos violentos que la propia historia colombiana registrada en el fragmento. Finalizada la primera parte de lectura y socialización los estudiantes observaron las fotografías, una de las preguntas más significativas que se presenta es: “Profesor, ¿qué tienen que ver esas imágenes con el texto que leímos?”. Esta pregunta se deriva de las imágenes actuales de violencia, donde se pueden apreciar niños víctimas de la violencia en las comunas, el grupo compartía la inquietud del estudiante puesto que ninguno hizo un análisis de articulación entre las

fotografías actuales y el conflicto que nos presentó el fragmento. Los estudiantes desconocían totalmente que el conflicto colombiano actual es el resultado de más de 50 años de violencia.

Los estudiantes pasadas las primeras 5 imágenes cambian su disposición para la clase, el grupo se dispersa y esa atención que había logrado comprometer el fragmento de *Viento seco* se desvanece con la proyección de imágenes, puesto que los estudiantes no se sienten identificados con el conflicto, en general los estudiantes participaban diciendo que esas cosas no pasaban, que ellos desconocían testimonios de la violencia y que no habían tenido que vivirla, esto se vio reflejado en las producciones escritas, los estudiantes inventaron las historias y la mayor parte de ellas estaban basadas en películas de acción norteamericanas y de algunas narconovelas colombianas, por ende el ejercicio de escritura no cumplió con los requerimientos planteados en la actividad, los estudiantes del grado 6° en general no se sienten identificados aún con el fenómeno de la violencia, principalmente por el desconocimiento y el poco contacto que han tenido con la realidad del país, no obstante, sí se puede evidenciar una identificación con las descripciones de violencia por la impresión que genera en ellos las formas crueles y sanguinarias de asesinato, partiendo de sus conocimientos previos que fácilmente pueden inscribirse en las imágenes visuales presentadas por el cine que han visto hasta el momento, es decir, la curiosidad por observar y escuchar testimonios y narraciones sobre asesinatos no trasciende a un nivel crítico aún y se quedan en el carácter literal de lo que escuchan y observan.

Cabe resaltar en esta actividad que la literatura cumple un papel fundamental y que en este caso genera una mayor interacción con los estudiantes que la imagen visual, algunos

estudiantes se acercan al final de la clase a preguntar por el libro completo de Caicedo acompañado de preguntas como: “Profesor, ¿en todo el libro siguen habiendo muertes como esas que nos leyó?”. Si bien los estudiantes sienten atracción por este tipo de descripciones, queda la inquietud de continuar un proceso de lectura que podría trascender de un estado de análisis literal y a uno inferencial y crítico si los estudiantes deciden continuar explorando esta dimensión del lenguaje verbal.

En conclusión, y aludiendo a los referentes teóricos que sustentan el presente proyecto de aula, en cuanto a las prácticas de lectura y escritura, la dimensión del lenguaje verbal en combinación con la imagen visual, como se vio en la Actividad número 4 (*ver Tabla 3*), propiciaron en los estudiantes de sexto un mayor encuentro con sí mismos y con la realidad, puesto que esta combinación permitió una disposición que trajo como consecuencia un trabajo en el que se evidencia una mayor apropiación de las obras en relación de como los estudiantes se ubican en el mundo, el trabajo con los retratos deja ver claramente como los estudiantes se caracterizan y se sienten en relación consigo mismos.

Por otro lado, la imagen visual únicamente no logra generar mayores impactos, puesto que para los estudiantes es aburrido sentarse a ver imágenes, a tal punto de que se inquietaron por saber si todas las sesiones siguientes siempre iban a ser observando imágenes.

Dimensión sonora: Una oportunidad de recrear la realidad a partir de la escucha

La música como lenguaje artístico fue la que mayor contacto tuvo con los estudiantes, el lenguaje con el que tuvieron más afinidad desde su cotidianidad, de esta forma los

estudiantes desde la presentación de las actividades relacionadas con la dimensión sonora, mostraron un amplio interés por participar e incluso proponer rutas para llevar a cabo las sesiones. En la actividad de apertura, los estudiantes estuvieron dispuestos a escuchar el top 10 de canciones elegidas por la revista Rolling Stone, manifestando una afinidad mayor con la canción *Imagine*, puesto que en ocasiones pasadas tuvieron la oportunidad de escucharla a diario como anunciadora del recreo, cabe anotar que en la institución se ha implementado la música como sustituta del timbre tradicional que se usa en la mayoría de escuelas para anunciar los cambios de clase y la salida a descanso. Los estudiantes manifiestan su afinidad con la canción a través del canto, cuando la canción es reproducida los estudiantes acompañan en coro la canción, a partir de este primer encuentro se presentan los comentarios, dentro de los cuales se destacan: “Yo no sabía lo que decía la letra en español, pero me gustó más la canción”, “A mí no me gusta esa canción tan maluca, pero vea la letra está muy bonita, nunca la había mirado” (Emanuel Caro, 2015, diario de campo). Esta relación con la canción permitió una experiencia estética en cuanto a que los estudiantes trascendieron de un estado literal a uno inferencial y posteriormente crítico, puesto que en sus voces se pudo manifestar una relación con el mundo, “Profesor, me siento identificado con la letra porque yo sueño mucho con el futuro y lo que voy a ser, eso me gusta”. Al establecer este tipo de relaciones con sus propias vidas los estudiantes caracterizan la obra acorde a su modo de ver el mundo.

Las letras de las canciones en general causaron inquietudes, una de ellas fue la de *Bohemian Rhapsody* debido a que en un fragmento de la canción se hace mención a Belcebú, por lo cual los estudiantes cuestionan si el contenido de la canción pretende enviar

un mensaje satánico, comienzan apreciando la letra con una actitud de rechazo; sin embargo, un estudiante plantea que la canción no es satánica por que la música que la acompaña está muy bien hecha, y que no toda la letra habla de Belcebú. A partir de esta apreciación se genera un debate entre los estudiantes, unos dicen que efectivamente tiene contenido satánico mientras que otros defienden la opinión su compañero. Entonces, con esta actividad introductoria se pudo evidenciar una afinidad con la música, esta propicia una buena disposición y participación por parte de los estudiantes en un nivel general, como resultado de esto los estudiantes sugieren algunas canciones de su agrado para que sean llevadas y compartidas en la clase.

Una de las actividades que generó una mayor lectura del mundo fue la actividad 8 *Música, cultura y roles de género*, desde una mirada general hay una mayoría de estudiantes los cuales gustan del género musical reguetón, a pesar de hacer lectura de las fotografías, hubo una consistente defensa del género, algunos estudiantes apasionados por este tipo de música insistían en que las letras no solo eran machistas, también habían letras con contenido romántico e inclusive cristiano, mientras se generaba la discusión de las imágenes dos estudiantes del grado 6^oC compartieron con el grupo canciones en las que se podían evidenciar estas variantes en las letras del reguetón. Por otro lado, durante la discusión que se generó a partir de las letras, un estudiante manifiesta que las letras de reguetón efectivamente son machistas, pero que esto se daba porque a las mujeres les gustaba que las letras fueran así. Por este motivo, el reguetón siempre seguiría proponiendo este tipo de letras, a lo cual una estudiante agregó: “Profesor, es que a nosotras nos gusta es por el ritmo, y porque bailar es muy bueno”, esta apreciación fue respaldada por muchas de

sus compañeras. En estas dos miradas que proponen los estudiantes se ve claramente una perspectiva de mundo, una experiencia previa con la cultura, a los estudiantes les parece cotidiano el contenido verbal del reguetón, conocen que las letras que nos presentan la mayoría de las canciones tienen un fuerte contenido en el que la mujer se concibe como un objeto sexual, sin embargo plantean que es así porque a las mujeres les gusta. Esta es la postura que muchos artistas de reguetón han vendido en sus canciones y por tanto es asimilada por sus oyentes, ya sea porque se sienten atrapados por sus ritmos o por sus letras.

En cuanto a las producciones escritas no se encuentra una mayor diferencia en sus respuestas a las anteriormente expuestas en la socialización, los estudiantes defienden el reguetón como arte. “El reguetón si es arte porque toda la música es arte, y si a mí y a mucha gente le gusta lo convierte en arte”, “Es arte aunque a mí no me gustan tanto las letras, pero los ritmos son muy buenos”. Partiendo de sus respuestas se pudo identificar que el arte se conoce a partir del gusto y aceptación de la obra, es decir, si el reguetón es escuchado por mucha gente, se convierte en arte por el alcance que genera a nivel social. De la misma forma en relación a la respuesta que tienen al hablar sobre el papel de la mujer en éste género, los estudiantes responden: “puede que las letras si sean machistas, pero a las mujeres les gusta escuchar eso, entonces está bien”, “Yo no escucho las letras sino los ritmos, ya si hay mujeres que les gustan las letras muy bobas”. Las respuestas se inclinaron siempre sobre estas dos miradas, salvo un par de estudiantes que dijeron que no gustaban del género y que por ende no les interesaba lo que se dijera en las letras. En este sentido, se evidencia una fuerte influencia cultural, la perspectiva de la música es cultural y no

trasciende en cuanto a crítica, puesto que se quedan conformes con estos planteamientos y su gusto por este género no se cuestiona a partir de la actividad, pues es claro que la defensa que hacen de este lo demuestra.

La música y escritura jugaron un papel destacable dentro del proyecto de aula, las actividades 9 y 10 propiciaron una lectura crítica de la música que se presentó en el aula, puesto que los estudiantes en este caso trascendieron del valor literal que ofrecían en primer lugar las músicas populares y tradicionales, en esta primera actividad hay una reinterpretación del mundo, es decir, en un primer momento se recibe el valor literario que ofrecen las letras de las canciones, y posteriormente los estudiantes en sus escritos logran crear historias partiendo de una realidad presentada, la canción que se eligió en un mayor índice fue *En el muelle de San Blas* de la agrupación maná, cabe resaltar que hubo un apoyo audiovisual que es el video oficial de la canción, en el cual se puede evidenciar un acompañamiento visual coherente con la historia que se cuenta en la canción, por lo tanto, se despierta una mayor experiencia estética en los estudiantes, puesto que la obra de arte les presenta una realidad que ellos asimilan con mayor facilidad por los componentes artísticos que ofrece. De esta manera se genera una reconstrucción de la realidad a partir de las sensaciones que se generan, por tal motivo los estudiantes en sus producciones escritas presentan los posibles desenlaces de la historia de la canción, los cuales se pueden dividir en dos grupos, los estudiantes que le confieren un final feliz a la historia y otros los que continúan con la atmosfera de tristeza y desolación que presenta la canción.

Dentro de los escritos que le apostaban al final feliz, se concluye la historia con el regreso del hombre que partió de San Blas, sin embargo, las diferentes maneras en que los

estudiantes proponen su regreso permiten evidenciar esa visión individual y forma de representar el mundo que tienen los estudiantes, en unos escritos el hombre regresaba con las olas, y para justificar su ausencia relataba una larga historia de cómo tuvo que luchar contra el mar y sus bestias, se evidencia una construcción fantástica y mitológica, la cual está relacionada directamente con los contenidos que habían visto en la asignatura Taller de Lengua, que hasta el momento había propiciado la lectura de mitos y leyendas. Por otro lado están los que concluyen con un final feliz, pero desde una perspectiva realista, se cuenta que el hombre regresó viejo y cansado, que había llevado una vida normal en otro país y se había olvidado de la mujer y había regresado a disculparse.

Los que concluyeron la historia de manera en que la mujer nunca volvía a ver al hombre, aumentaron el nivel de tragedia, con desenlaces como que el hombre murió comido por los tiburones o ahogado en el mar, algunos cuentos proponen que ella nunca se da cuenta de lo que sucedió, y en otros le llega una carta o un informante que le hace saber a la mujer que su amor no regresaría, lo cual la hace morir finalmente a causa del desconsuelo. Estas dos miradas que plantean los escritos permiten visualizar un análisis de la historia que se les presenta puesto que se hace un ejercicio de lectura para posteriormente proponer desde una mirada individual cuál será el desenlace de la obra. La actividad tuvo muy buena acogida pues la participación fue general, los asistentes a la clase permitieron la lectura de sus producciones y a su vez exigieron que el docente las leyera para que diera su opinión acerca de ellas.

De igual manera, en la actividad con música clásica los estudiantes lograron una experiencia estética con las obras, hay una interacción fuerte con la obra, debido a que los

títulos que dieron a las obras se sustentaron con las producciones escritas, los estudiantes a partir de la música clásica lograron construir escenas de batallas y de acción, ya que la obra que más impacto causa es *Saint Seiya OST I*. Durante la socialización, los estudiantes manifestaron que este tipo de música instrumental es muy movida y recuerda las caricaturas de combate. Se presenta de nuevo una comparación con los conocimientos previos, y posteriormente logran trascender al proponer una nueva historia recreando una escena mental que les fue dada por la música instrumental y que posibilitó la construcción de una historia en la cual los estudiantes daban cuenta de manera narrativa, las diferentes sensaciones que despertó el escuchar este tipo de música.

Un caso en particular a resaltar fue el estudiante que decidió realizar su producción basado en las sensaciones que despierta el tema *Fuego*, en su escrito manifiesta que la escena que se recrea a partir de este tema está relacionada con Egipto y por ende visualiza muchos camellos y pirámides. Se identifica en él un conocimiento de otras culturas y una relación con la historia de Egipto, pues al hablar de pirámides y camellos se evidencia un saber previo y una construcción individual del estudiante.

Imagen visual: cine

El cine genera una amplia expectativa en un primer lugar, pues este lenguaje permite una integración de todos los que se habían trabajado hasta el momento. Los estudiantes en la introducción a este lenguaje hicieron propuestas de películas que les gustaría ver en la clase. Sin embargo, las más frecuentes sugerencias fueron películas de Disney, cómicas y de acción.

Estas actividades presentan bastantes inconvenientes en cuanto a la disposición para recibir las obras, se puede afirmar que no se generó una experiencia estética en ninguna de las actividades propuestas para abordar este lenguaje artístico, los estudiantes tuvieron un alto interés solo en las escenas de contenido cómico como es el caso de la película *La máscara* y en el caso de la película *Relatos salvajes* (2014) en el cual los dos hombres se pelean en la carretera hasta matarse, en este sentido se quedan pegados a la literalidad y no hay un análisis de la realidad que se les está mostrando, cuando los trailers que se proyectaron no tenían contenido de este tipo los estudiantes se dispersaban y comenzaban a hacer otro tipo de actividades como la tarea de matemáticas o incluso dormir, en el caso de la película *Relatos salvajes* solo dos relatos lograron llamar su atención, y su interacción con ellos se quedó en la literalidad de lo que pasaba, no se estableció una comparación con la realidad, ni tampoco con lo cotidiano, se puede decir que en los únicos momentos en que los estudiantes miraban fijamente el televisor, era cuando estallaban bombas, se disparaban armas o se presentaban escenas de violencia.

Por esta razón, el cine no logra cumplir con las expectativas que se tenían previamente al pensar que la unión de varios lenguajes artísticos causaría un mayor impacto y oportunidad de generar una experiencia estética que propiciara un análisis incluso mayor que el que se generó en el trabajo con la dimensión sonora.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

4.2.2. Hallazgos con los grupos de octavo

Estefanía Paniagua Giraldo

Dimensión sonora. De la afinidad a la argumentación y la creación

Los estudiantes manifestaron una mayor afinidad con la música, y esto se vio reflejado en la producción final (*ver Tabla 3*), que planteaba una historieta donde reflejaran, sin necesidad de decirlo abiertamente, el lenguaje artístico que más significativo fuera para ellos, expresando lo que habían podido reconocer en otros sistemas de significación, que a pesar de ser parte de su cultura, no habían podido interactuar con ellos. Además, eligieron la música por la posibilidad que tiene de traer recuerdos a la memoria, expresar emociones y sentimientos, permitiendo que se relajen, que se relacionen con otras personas y con el contenido mismo que esta trae. Por otro lado, los estudiantes también manifestaron la posibilidad que tiene la música de repensar el ambiente y lo que pasa con la sociedad, las miradas que se tienen frente a los roles de género, permitiéndoles adoptar una postura crítica frente a letras y expresiones expuestas en géneros como el urbano (más precisamente el reguetón).

A partir de lo anterior, se pudo también establecer que el género que más produjo empatía en los jóvenes fue el reguetón, y esto se vio reflejado en la actividad 8 *Música, cultura y roles de género* (*ver Tabla 3*), donde los estudiantes defendían de una manera enérgica la idea de reguetón como arte, como parte de la expresión, así sus contenidos fueran “buenos o malos”. Desde esta mirada una de las estudiantes planteó: “todo lo que sea expresión es arte, tenga el contenido que tenga”, configurando de esta manera una

concepción de lo que es arte y la función que tiene en su creación, siendo capaces en simultáneo de adoptar posturas críticas, de defensa acérrima de lo que creen con respecto a este tipo de música, que los acompaña y es parte de lo que los representa en su identidad de “jóvenes” o de adolescentes a punto de ser jóvenes.

A partir de la pregunta por el arte, ellos pudieron identificar que a pesar de los contenidos de las letras del reguetón, que es soez y denigrante en muchos aspectos con respecto de la mujer, es arte. Por lo anterior uno de los alumnos expresa: “el reguetón sigue siendo música, no solo por ser vulgar va a dejar de ser arte, el reguetón es un género más”, comprendiendo así que el arte se da sus licencias de hablar en la forma como lo crea conveniente, manifestando, incluso, esos aspectos que se son tabú dentro de la cultura, refiriéndose (en este caso) a las palabras con las que se expresa el reguetón.

En dicha actividad tuvieron el poder los estudiantes de descentralizarse y reformular lo que son, entendiendo asociaciones que tienen que ver con las construcciones individuales de relaciones con lo leído, lo que implica que la lectura es un proceso singular, y que cada uno podía encontrar su interpretación, para posteriormente ubicar en su lectura una relación con sus verdaderos argumentos, que le llevaron a ver de una manera diferente ese género del reguetón que tanto les gusta o a defenderlo porque ellos no se sienten afectados frente a la obscenidades pronunciadas en las canciones y en los ejemplos mencionados, apostándole a su postura y a las creencias que tienen. En relación con lo anterior, es posible decir que hubo traducción, en tanto los estudiantes se pudieron preguntar por la validez de su género, y pudieron establecer argumentos a favor y en contra.

Por otro lado, la música propició una experiencia estética importante en la Actividad 10: *Narrativa, escritura y música popular, tradicional y clásica (Parte II)* (ver Tabla 3), puesto que los estudiantes afirmaban que lograban recordar momentos de su pasado con los sonidos, dejándose permear por los acordes y la ausencia de letras, entendiendo la experiencia, definida por Dewey (2008), como parte de la trayectoria del sujeto que permite establecer conexiones totalmente intrínsecas con las emociones particulares y el entorno de cada uno, convirtiéndose en los recuerdos más significativos que pueden traerse a colación en una situación ligada a dicho precedente. Es, pues, la experiencia estética el contraste de las sensaciones producidas por un elemento estético y artístico, que logra condensar la experiencia significativa del sujeto logrando despertar emotividades.

Ejemplos claros de lo anterior se dieron con la canción *Obertura de Guillermo Tell* donde los estudiantes expresaban: “me recordó mucho al rey Arturo, las películas relacionadas a lo medieval, casi siempre en algún momento suena esta melodía”, mientras otro estudiante expresaba: “me imagino como cuando éramos chiquitos y veíamos televisión que en los programas infantiles despertaban a los campistas con esta música, así que desde pequeño se me hace familiar”, otra dice: “me imaginé la película de Disney *Los tres mosqueteros*, donde están rescatando a la princesa y en ese momento hay tensión”. De este ejercicio se logró concluir la sensibilidad que tienen los alumnos por la música, pues a pesar de los años, por medio de un objeto artístico pueden entenderla como una posibilidad de traer al presente imágenes que fueron plasmadas en el pasado.

Por lo anterior, se encontró que los estudiantes tenían posibilidad de hacer sus propias historias al sonar las canciones, de recrear su mundo a partir de las palabras y

entender los sonidos como algo que comunica, conjugado con la oportunidad de rehacer los significados de la música que no tiene letra, encontrando su propio horizonte y su visión de mundo. Los estudiantes se permitieron recrear el pasado, y entender que las imágenes también vienen con el sonido, por eso, eran capaces de situarse en edades anteriores (su infancia), y verse de nuevo frente al televisor contemplando series animadas como *Tom & Jerry* y *Cuentos de los hermanos Grimm*. Además, obtuvieron la identificación de culturas, en particular países como España (imagen que produjo la canción *Fuego* de Bond Girls), asociando lo escuchado con un género tradicional de dicho país como lo es el flamenco, caracterizando también prácticas culturales regionales como lo son la corridas de toros. Además, los estudiantes pudieron leer en los sonidos (que se expresan a sí mismos) como sensaciones y sentimientos, por lo que en sus escritos se reflejaban expresiones de felicidad o de tristeza, que venían de canciones melancólicas como la de John Petrucci o de canciones alegres como la de Mayumaná.

El poder desligarse de las canciones y hacer de sus escritos cuerpos independientes, en los que puedan diferenciarse un escrito de otro y, asimismo, a un alumno de otro. Y es entonces de esta manera que cada uno de los estudiantes se permite participar de la cultura asumiendo su contexto propio que se pone en diálogo con el de los artistas, permitiéndoles recrear lo leído (escuchado) desde sus gustos y experiencias personales, para formar nuevas expresiones que los particularizan.

Imagen visual. ¿Realidad o ficción? Lo que contraste con mi entorno

La segunda expresión artística que más valor cobró para los estudiantes fue el cine debido a la posibilidad que tiene de asemejarse a la vida real o de alejarse de ella. Además, se menciona en la producción final (*ver Tabla 3*) la posibilidad que da el cine de entretener, conocer y expresarse “cómoda y completamente”, esto, a partir de la capacidad que tiene el cine de integrar música, imágenes, diálogos, por lo cual se hace explícita cada escena, logrando cautivar las emotividades de quien se fije en la película, logrando atrapar con historias que no es necesario que imaginen, y por ende, tienen la oportunidad de identificarlas con mayor o menor cercanía con respecto a lo que sucede con sus vidas o con las experiencias obtenidas.

También, en el cine se evidenció mucha afinidad con los estudiantes, esta empatía se encuentra en la relación de afectividad que tienen los estudiantes con ciertos géneros como la comedia y la acción, es decir, la mirada que ellos tienen del cine parece no ir más allá del entretenimiento y lo que les suscite risa o cierto morbo por la violencia, lo cual pudo verse en actividades como la número once (*ver Tabla 3*), donde fue el fragmento de la película *La máscara* (1994) el que más les gustó y en segundo lugar *Inmortales* (2011). El cine de animación es también un medio desde el cual ellos despiertan sus emotividades. Un estudiante, por ejemplo, manifestó en una de sus producciones escritas que es fascinante ver cómo el cine puede convertir un hecho veraz en algo que no puede ser real, como lo es la facultad de atribuirle personificación a los animales o, como en *La máscara*, sentir esa hipérbole de la cantidad fantástica de objetos que puede tener el hombre de la máscara en el bolsillo de su pantalón, como lo describe la escena proyectada a los estudiantes.

Por lo anterior, se puede entender que desde la Actividad 12: *El cine en comparación con la vida* (ver Tabla 3) hubo la posibilidad de que los estudiantes se identificaran con este lenguaje artístico a la hora de meterse dentro de personajes, de interactuar con las escenas y recrearlas desde su contexto y sus propios pareceres, permitiendo que ellos mismos establecieran maneras de comportarse en determinadas situaciones que requieren pensar un poco más la manera de proceder en frente a la vida cotidiana. Además, se encontró una gran empatía con la película por no ser ajena a la realidad, por eso los estudiantes pudieron recordar escenas de su propia vida, como es el ejemplo de una de las estudiantes que logró esta reminiscencia: “Recuerdo una vez que iba de viaje con mi familia y nos detuvo un agente de tránsito, mi papá se puso a pelear con él y al fin se nos dañó el paseo”.

El cine, como el lenguaje artístico donde se integran varias expresiones artísticas, caracterizado por ser el más representativo del presente siglo, además de despertar las emotividades de los estudiantes con relación a la etapa de adolescencia en que se encuentran, en actividades como la número 11: *Lectura crítica a partir de la apreciación del cine* (ver Tabla 3) ha propiciado el posicionamiento de preguntas de carácter crítico en algunos estudiantes en fragmentos elegidos como *Batman, el caballero de la noche* (2008), donde expresan enunciados como: “Considero que aporta mucho, en mi punto de vista, a la sociedad, de verdad los políticos que vemos ¿son tan honorables como vemos? La policía, ¿qué justicia protege? Yo, ¿de qué personas estoy rodeada?” Estableciendo unas preguntas que apuntan, en un primer lugar, a la constitución de los sistemas de orden social,

formulándose interrogantes sobre la validez que tienen estos y pasando luego a la visión del entorno y de lo que respecta a sí mismos.

También el fragmento de la película *300* (2007) posibilitó hacer una relación similar a la anterior, donde se destaca la valentía como la oportunidad de oponerse a las ideas de gobierno establecidas, o como lo expresase un estudiante: “Mostrar valor y expresar a las personas que la fortaleza está en uno, el poder del gobierno lo da el pueblo, sin pueblo no habrá poder”.

Sin embargo, dicha actividad también provocó en algunos estudiantes que se expresara la distancia que hay entre la ficción y la realidad, y el simple hecho de elegir una película con alto contenido ficcional los alejaba de una lectura metafórica del cine, como sucedió con el fragmento de *La máscara* (1994), donde algunos estudiantes respondieron de la siguiente manera: “Esta película no se relaciona con nada a la vida real, ya que esta solo es ficción” y “No me parece que aporte nada para la cotidianidad, porque es una escena de comedia en la cual no se refleja nada de la vida real, porque una persona no se cambia el aspecto, ni por una máscara, es el tiempo el que cambia la actitud y su forma de ser”, notándose claramente que la adquisición de conocimiento de esta actividad apunta a afirmar que el cine de comedia no aporta a las comparaciones de la vida real, es decir, que su única función se centra en divertir.

Por otro lado, en la imagen visual, pero ahora desde lenguajes artísticos como la pintura y la fotografía, en la Actividad 3: *La palabra como cuerpo y como desnudez en torno a la pintura y dibujo de Luis Caballero* (ver Tabla 3), los estudiantes se identificaron

como sujetos que habitan un cuerpo, lo que se relaciona directamente con el gusto que tienen por sus formas físicas que se ven reflejadas en expresiones de sentimientos y movimientos, es decir, que apelan al lenguaje kinésico para poder comunicarse con otros, por medio de gestos. También, la relación del cuerpo se nota con lo que tiene que ver con la higiene, por lo cual expresa una estudiante: “yo me siento bien con mi cuerpo, lo cuido bañándome todos los días, prestándole los cuidados necesarios y las atenciones cuando me siento mal (...) Con mis padres es mucho más relajado, y a la vez se siente tensionado, ya que, les tengo mucho respeto”. Se puede decir entonces que para los estudiantes lo que les brindó el reconocimiento de las pinturas de Luis Caballero fue el reconocimiento del trato que ellos tienen frente a su cuerpo y el significado que éste tiene para ellos.

Desde lo anterior, los estudiantes se permitieron escribir de sí mismos, reconocerse en cuanto a la relación que ellos tienen con sus cuerpos, que por lo general implica que tienen cuidado consigo, con su aseo personal y que demuestran sus expresiones a partir de las diversas facciones de su rostro, lo que les lleva a reflejar emotividades y sensaciones que pueden expresar con acciones afectivas como abrazos. Frente a esto, es posible decir que se logra exponer esta lectura de sí como una traducción, puesto que como lo plantea Larrosa (2003) esta traducción implica la inmersión de las experiencias del individuo, sus pensamientos y saberes previos frente a lo que se lee, tomando consciencia de sí, permitiendo ampliar lo conocido y lo percibido de la cultura. Es por lo anterior que las pinturas de Luis Caballero logran que cada uno hable de su cuerpo en cuanto a lo que desea decir, exponiendo los detalles de los que habla su cuerpo sin necesidad de mencionar una

sola palabra, logrando de esa manera entender que la lectura está más allá de la decodificación de grafemas.

En cuanto a la propuesta de la actividad 2, *La escritura como experiencia estética en torno a la obra fotográfica de Oleg Kulik (ver Tabla 3)*, y desde la lectura como práctica sociocultural, se deja entrever que aunque en esta actividad hubo una lectura superficial de las obras del autor por los estudiantes, hay un sentido desde ellos que particulariza la visión de esas obras de arte, en la que encuentran una sensación repulsiva ante la expresión de Oleg Kulik y los besos a los perros, argumentando que este tipo de expresiones solo son válidas si se publican para un público adulto, y un ejemplo de ello está en el siguiente argumento:

Las imágenes me dan asco y me gustan, me dan asco porque no es motivo para mostrarse desnudo y más sabiendo que hay niños que entran al museo y no es apto ver imágenes muy así, y me gustan porque son muy pocas las personas que hacen esto con los animales, tomarse fotos con ellos y mucho menos para obras de arte. Por ende pueden y no ser objeto de censura, porque si el museo es para mayores no tendrían que quitar las fotografías, porque así tendría problema alguno. Un elemento que me gusta mucho es que los animales, por fin juegan un papel importante en las obras de arte, porque siempre los han tratado como si no les doliera, puede que no hablen, pero uno se puede enterar por la forma de ser qué le pasa al animal. (Estudiante de 8°)

Por lo anterior, es posible decir que la lectura planteada por esta estudiante tiene que ver desde las sensaciones que produce el autor, que logra desestabilizar su mirada de lo que es “correcto” e “incorrecto”, permitiendo que desde su propia percepción se sitúe en

oposición de lo que ve en el artista, que según su propio concepto no es adecuado, dejando en su escrito la visión de su propia lectura, de lo que puede relacionar con lo que se encuentra en su entorno y hasta su manera de proceder para la situación planteada en torno a lo que sucedió con la censura de las fotografías de Oleg Kulik en un museo de Francia por considerarse “zoofílicas”.

En la imagen visual, al tener contacto con artistas como Oleg Kulik y Luis Caballero hubo un enfrentamiento con los planteamientos del *Proyecto de lectoescritura*, que afirma que los medios visuales no aportan al desarrollo de la lectura y la escritura de los estudiantes, encontrando, por el contrario, con la realización de las clases y de la inmersión de las imágenes que hay posibilidades de encontrar sentidos y argumentos, siendo esta una alternativa para el desarrollo escritural de los estudiantes, donde se permite plasmar la visión particular de lo que ven (leen), orientados a partir de preguntas que se formularon para descubrir, de manera individual, las percepciones e influencias que se tuvo con respecto del objeto artístico seleccionado.

Dimensión del lenguaje verbal. Leer y escribir para el reconocimiento de sí y del otro

La literatura, como tema inseparable e ineludible del área de Lengua Castellana, dentro de nuestra propuesta pasó a ser una oportunidad para hablar de sí mismo y de las relaciones con el entorno, es por eso que en la Actividad 4: *Retrato de sí mismo y de cómo te ves reflejado en el mundo, en torno a la obra literaria ‘El retrato de Dorian Gray’ (1891) (ver Tabla 3)*, permitió que los estudiantes encontraran una nueva forma de escritura, en la que podían, sin mencionar una palabra, hablar de sí mismos, mostrar diversas actividades con

las que se identifican, que hablan de ellos como sujetos, tal como lo plantea Larrosa (2003), haciendo una traducción, encontrando la similitud de un retrato como el descrito por Wilde, con dibujos que cumplen la misma función de decir que “todo lo que nos pasa es un texto”, teniendo estos a su vez como proceso de escritura que permite reinterpretar el pensamiento de otros y el de sí, poniéndose en escena con lo que lo constituye como sujeto independiente que razona con la potencialidad de sus experiencias.

Reconocer al otro a partir de la literatura, de los sonidos y de lo que se logra percibir en el silencio con el otro, fue la principal potencialidad de la Actividad 6: *Literatura, cuerpo y reconocimiento del otro a partir de la obra Rayuela (1963) de Julio Cortázar* (ver *Tabla 3*), en la cual los estudiantes se permitieron entender a los otros en su diferencia, en lo que los particulariza, comprendiendo que una de las maneras de leer es reconocer al otro como distinto y como habitante de su propio entorno. Dicho diálogo con este lenguaje artístico les permitió leer al otro desde la diferencia y desde las similitudes, encontrar en sí mismos los motivos de los distanciamientos, traduciendo al otro y a las reacciones que tenían mientras no sabían quién era el otro, si había afinidades entre ellos o si compartían los mismos sueños.

De igual importancia, en cuanto a la experiencia estética con relación a la construcción de conocimiento y de formación, la misma actividad 6 dejó ver la relevancia que tiene la relación con el otro, que es posible reinventarla a través de la literatura, pues aunque las distancias y las antipatías que tienen entre sí los apartan, la literatura fue una excusa para asociarse con el otro y sus diferencias; por eso hay alumnos que expresan, por ejemplo, que “los conocimientos adquiridos, en conclusión, es lo mejor que queda de esta

experiencia, es una revoltura de emociones y sentimientos buenos, malos, agudas y graves, todo para mejorar”.

Además de lo mencionado anteriormente, se suma la posibilidad de ponerse en los posición del otro, de entender las diferentes expresiones y sensaciones que se encierran en el otro sujeto, que probablemente no se pensaba estuviera pasando por aquellas situaciones emotivas, que hasta producen “escalofríos” en sí mismo y un dolor en el propio ser, entendiendo las formas de proceder del compañero. Por eso se logra determinar que el conjunto de la actividad, a los estudiantes les otorgó el conocimiento del valor de la tolerancia, pudiendo replantear las percepciones del otro, tratando de evitar los prejuicios y rebatir las ideas antes formuladas por apariencias superficiales.

A todo lo anterior se suma lo propuesto por Paredes (2009), que explica: “La experiencia estética para Dewey, más que placentera o displacentera, es formativa, en la medida que implica un tipo de progreso en las valoraciones del sujeto que la ha vivido”. (p. 18-19). Esto tiene como evidencia las producciones de algunos de los estudiantes en la *Actividad 5: Arte y Violencia en Colombia: reconstrucción de la memoria mediante el testimonio* (ver *Tabla 3*), pues a partir del conocimiento y del reconocimiento del contexto, son capaces de llevar a otra instancia la experiencia que ellos tienen con respecto de lo que pasa en su entorno y en su cotidianidad, logrando establecer lo planteado por Montes (1999), la escritura como otro cuerpo, ya que las producciones escritas de los estudiantes logran hacer una experiencia formativa, donde pueden resignificar en el mundo de las palabras esos sucesos tan intrínsecos que han logrado revalorar su visión de la vida y la reconstrucción de su entorno, a partir de los dolores producidos por los actos violentos que

han permeado su haber. En esta actividad el acercamiento a las problemáticas que cobijan nuestro entorno, permitió, como lo plantea Montes (1999) que cada producción escrita de los estudiantes se constituyeran en un cuerpo, desde la elección de escritura de un texto narrativo en los estuvieron implicados ellos mismos como sujetos, puesto que lograron la vinculación de la lectura y la escritura, con relación a eso que era más relevante de la historia de la violencia en su haber.

Es menester decir entonces que en cuanto a la dimensión del lenguaje verbal, se puede afirmar que necesita un poco más de protagonismo dentro del proceso educativo de los estudiantes en futuras realizaciones del presente proyecto, puesto que fue la dimensión que menos impacto tuvo en los estudiantes, siendo omitida en las producciones finales, mostrándose como un elemento olvidado dentro de la realización del proyecto. Sin embargo, es posible decir que también aportó a la formación de los estudiantes, en el aspecto de reconocimiento del otro, al comprender las situaciones que se ignoran del que está próximo pero que no se ha podido socializar con él, encontrando entonces como lo mencionara Jurado (1999) la literatura para la provocación de encuentros personales consigo mismo, y además relacionándolo con su percepción del otro y del mundo.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

4.2.3. Hallazgos con los grupos de noveno

Cristian David Torres Vélez

La Imagen visual. Un reto hacia la construcción de prácticas de lectura y escritura más críticas y vivenciales

Al mirar una fotografía es como si revivieras el año y el día en el que fue tomada, como si la tristeza se fuera por un rato mientras que vez una sonrisa o ese paisaje en una foto. (Estudiante de 9°)

La mediación cultural de lenguajes artísticos como la fotografía, la pintura, el dibujo y el cine con mis estudiantes de noveno generó una diversidad de apreciaciones que circulan por el repensar las prácticas que se derivaron del diálogo con estos lenguajes. Por un lado, la fotografía y el dibujo son más cercanos a ellos, siendo la fotografía en su naturaleza de manifestación fiel y mecánica de la realidad un medio explícito para comprenderla, y el dibujo un medio de creación muy cercano a sus prácticas cotidianas. Por otro lado, la pintura no logró por sí misma el efecto esperado como tampoco el cine.

La fotografía artística les permitió, en primera instancia, acercarse a una realidad tan viva, tan explícita, que ello conllevó a que los estudiantes entraran en un desequilibrio tal que la experiencia estética se consumió completamente, aportando a su formación, proponiéndoles un desafío para sus creencias y reflejándose su pensamiento en un juicio o crítica del arte. Al respecto, hubo una gran afinidad con la fotografía del artista ruso o ucraniano Oleg Kulik (*ver Actividad 2, Tabla 3*), en tanto permitió una lectura crítica del

mundo, un desequilibrio a sus concepciones de lo humano y del arte los cuales fueron redefinidos, un cuestionamiento de la superioridad del hombre en el mundo y ante los animales, un fortalecimiento del amor hacia estos últimos, especialmente los perros, aunque también hubo displacer respecto a los desencuentros con la obra ante el elemento de la desnudez, considerado por algunos estudiantes como un acto inmoral.

A algunos estudiantes les parecía increíble ver que una fotografía de un hombre (el mismo Oleg Kulik) besando el hocico de un perro, algo tan cercano a lo cotidiano, pudiera ser arte, lo cual significó para ellos renovar sus concepciones de lo que puede llegar a ser artístico. A la mayoría les permitió poner en tela de juicio la condición actual del hombre como ser que intenta imponerse ante la naturaleza. Algunos ya tenían esos conocimientos y solamente los reforzaron, para otros fue algo totalmente nuevo conocer esto por medio de un objeto artístico.

En este sentido, la lectura de la fotografía no es más que una entrada directa a la realidad viva, que se constituye en texto al manifestar un asunto de la vida que, al interactuar con él, conlleva a una experiencia estética desde la cual se construye conocimiento.

Los interesantes hallazgos con la fotografía se contrastan un poco con los obtenidos de la pintura ante la cual les fue difícil comprender el propósito del artista y su mensaje en pro de que ellos construyeran el suyo propio. Lo que en Kulik fue una lectura del mundo hacia la reconfiguración de la definición de lo humano y del arte, en Luis Caballero, artista colombiano, fue una lectura para encontrarse a sí mismos. Esta experiencia se consumó en

escritos que pretendían confesarse mediante la palabra, lo que caballero logró con sus pinturas y dibujos magistralmente. En general, los estudiantes escriben reflexiones sobre la vida y la superación personal, pero no las llevan a sí mismos. Otros, orientan la escritura hacia ellos mismos pero no la desarrollan. Finalmente, unos pocos logran el efecto de la experiencia estética escribiendo confesiones reales de sus vidas donde se perciben ellos, su ser, una parte de ellos, un cuerpo. Pese a esto último, la pintura, al no ser un lenguaje que retrata la realidad tan vivamente como la fotografía, no parece haber generado la misma experiencia estética, puesto que pareciera que los estudiantes no habían tenido una interacción tal que lograsen deducir del carácter figurativo de la pintura el mensaje que transmite el artista y la obra misma. Leer una pintura, tal como lo afirma Villa (2009), es “describir con palabras lo mirado, lo pensado y lo sugerido por ella” (p. 68). En este sentido, me surge la duda de si la fotografía sugiere más que la pintura o sencillamente ese plano de representación de la realidad que las diferencia incide en su interpretación y comprensión.

Para finalizar este apartado, el cine es para ellos un lenguaje que les permite entretenerse. La afinidad de ellos con este lenguaje artístico es muy marcada, casi tan fuerte como con la música, como veremos más adelante. Sin embargo, al momento de acercarse al cine desde una mirada crítica y relacional con la realidad y con sus propias vidas, les cuesta bastante. Si lo comparamos con la música, desde la cual se evidenció cómo ellos pueden leer y cuestionar la realidad, asumir posturas sobre ella y argumentarlas, crear narrativa a partir de las letras de las canciones e incluso crear imágenes a partir de la melodía, facilitando un sinnúmero de relaciones con el lenguaje, la comunicación y la significación,

con el cine la mirada se instala en la mera superficie de lo visual, generándose un diálogo donde el estudiante no se implica tanto. Al proyectarles en clase una película llamada *Relatos salvajes* (2014) (ver Actividad 12, Tabla 3) noté deficiencias en la disposición y la escucha. Si había una escena sobre un diálogo entre dos personajes de la película se aburrían rápidamente, pero cuando hubo escenas de explosiones y riñas les llamaba la mayor de sus atenciones. En la actividad número 11 (ver Actividad 11, Tabla 3), los resultados fueron más contundentes. De una cantidad considerable de fragmentos de películas, la mayoría escogió como favoritos aquellos que les eran divertidos o visualmente elaborados. De estas dos actividades concluyo, pues, que el ejercicio que ellos hacen al ver cine es episódico, ligero y se deja llevar mucho por la superficie de lo visual. Evidentemente, el cine provoca experiencias estéticas al ser objetos artísticos con los cuales el estudiante interactuó y significó. Sin embargo, esta experiencia no se consumó formativamente, como pasó con los demás lenguajes. Esto, por supuesto, no indica que el cine no sirva en el aula de clase, sino que considero necesita trabajarse más para lograr construir una mirada del cine como texto, como metáfora de la vida, como producto cultural e intelectual que va más allá del mero entretenimiento.

Dimensión del lenguaje verbal: Hacia una integración de la literatura con otros lenguajes como posibilidad para una lectura y escritura de sí mismo y del mundo

La literatura es muy importante, ya que nos puede transportar a otro mundo por medio de la lectura, también ayuda a la inspiración del lector (...) la literatura nos ayuda a desarrollar más nuestra imaginación y también nos ayuda a saber que sin importar la edad que tengamos siempre seremos niños. (Estudiante de 9º)

Literatura e imagen visual

Sin duda, como lenguaje artístico, la literatura ofrece el más amplio espectro de signos comunicativos que se pueda imaginar. Si de una novela sacáramos una fotografía, dibujo o pintura, estos jamás podrían abarcar todo el temario de una historia; tampoco si lo hiciéramos con una canción o una película. De hecho, se sabe muy bien que uno de los efectos que no logra el cine es poder contar toda una historia al mismo nivel que la novela que se propone adaptar. Recuerdo que cuando vi *El Perfume* (2006) quedé insatisfecho porque en la película se eliminó una parte del libro de Patrick Süskind que hubiera querido experimentar; no obstante, me pareció una muy buena adaptación, y bueno, el cine es el cine y la literatura es la literatura y ambos lenguajes se manifiestan a su medida.

Uno de los hallazgos en este proyecto de aula en cuanto a la formación del lenguaje desde la literatura fue comprobar con mis estudiantes de noveno que la literatura, primero, ofrece la gran posibilidad como mediador cultural de establecer una conexión entre el estudiante con la realidad circundante y consigo mismo, de modo de que pueda leerla y leerse, y segundo, al ser un lenguaje artístico de amplio marco signico, permite una complementariedad con otros lenguajes artísticos, ya sean visuales o sonoros, los cuales enriquecen mucho más esas lecturas de sí y de la realidad reflejadas en la escritura.

Durante las actividades que se llevaron a cabo, los textos literarios escogidos se mostraron susceptibles a integrarse con lenguajes artísticos como la pintura, el dibujo, la fotografía y la música, logrando efectos formativos mediante las prácticas de lectura y escritura, y generando desde el aporte dado por los teóricos construcciones individuales de

relaciones con lo leído, configuraciones de una parte de sí y proponiendo desafíos a los estudiantes como desequilibrio para sus creencias o hábitos cotidianos.

Desde la literatura a partir de obras como *El retrato de Dorian Gray* (1891) de Oscar Wilde se dio la posibilidad de crear metáforas a partir del dibujo, que representan lo que cada estudiante quiere decir de sí mismo, no solo expresando lo que ellos son sino también cómo se reflejan ante el otro y el mundo. En este sentido, el aporte de la literatura, por tanto, no solamente es ofrecer un bagaje intelectual basado en conocer historias con personajes, tiempos, lugares y acciones, sino además lograr que el estudiante lea para encontrarse allí y que aflore de la misma literatura su propia versión. La escritura garantiza que esa experiencia que el estudiante construye para sí mismo permanezca. He aquí una función de la lectura y la escritura como prácticas: que la primera logre un constante encuentro con el lector y que la segunda ayude a que de ese encuentro se genere un diálogo que perdure y que no sea por ningún motivo episódico.

Precisamente, como dice Hernández (2003), cuando un estudiante realiza una actividad vinculada al conocimiento artístico, perfila y fortalece su identidad en relación con las capacidades de valorar lo que lo rodea y a sí mismo. En este sentido, la imagen visual en manifestaciones artísticas como la fotografía, la pintura y el dibujo permite aportar a la literatura esa construcción de conocimiento mediante prácticas de lectura y escritura orientadas a leer y escribir en clave de una comprensión de lo que le pasa al estudiante y de lo que sucede en su entorno.

Teniendo en cuenta lo anterior, aunque no se puede desconocer, como ya dije antes, que la literatura ofrece un sinnúmero de signos que otros lenguajes no pueden abarcar por sí mismos, al integrarse con la literatura estos mismos lenguajes contribuyen a que la experiencia estética que se construya de la interacción con el objeto artístico aporte mucho más a la formación del estudiante. Esto, por ejemplo, se logró en una actividad en la que tuvieron presencia la literatura, la pintura y la fotografía, donde la violencia como recuperación de la memoria mediante una anécdota o relato fue un ejercicio lo bastante significativo como para lograr que un fenómeno que culturalmente no ha dejado de sangrar el país se traiga a colación a la clase y se exprese por medio escrito. En este caso, la literatura con *Viento seco* (1953) de Daniel Caicedo, la pintura de artistas como Débora Arango y Pedro Nel Gómez y las fotografías extraídas del Museo de la Memoria no son más que manifestaciones artísticas que hacen un llamado de atención a recordar lo que la sociedad no sabe o no quiere recordar: la cruda época de la violencia desde los años 40, 50, 60 hasta nuestros días.

A partir de esta experiencia se tejió una memoria colectiva en la clase mediante el diálogo y el debate. La memoria individual se construyó por medio escrito mediante el testimonio de lo que, inevitablemente, es difícil de ficcionar porque sencillamente la violencia nos ha perseguido a todos. La literatura ha sido una vez más un lenguaje artístico que nos revela la realidad, esta vez, para recordar lo que pasó alguna vez y sigue pasando y así evitar caer en la misma trampa.

Así pues, que la afinidad con la literatura y su integración con otros lenguajes artísticos fue vital en mis estudiantes en la medida de que la lectura y la escritura circularon

alrededor de una mirada de sí mismos y de su entorno que se materializaron en escritos vivenciales y expresivos.

De los insumos de estos encuentros y diálogos con los lenguajes artísticos se concluye que los estudiantes leen partiendo de sus experiencias personales, las cuales exteriorizan con la escritura, construyendo un conocimiento enmarcado en interpretar y comprender lo que les rodea y a sí mismos. El conocimiento artístico permite establecer este tipo de diálogos, donde el lenguaje se manifiesta en la expresión de un individuo motivado por el objeto artístico, una expresión como interpretación la realidad que finalmente se transforma en una parte de él por medio de la escritura. Al escribir un relato sobre la violencia, por ejemplo, no solo estoy dialogando con un fenómeno cultural y humano, sino también implicándome como sujeto que ha vivido ese fenómeno, aportando una producción artística (con minúscula) al conjunto de objetos Artísticos (con mayúscula) que forman parte del sistema social (obras literarias, pinturas, fotografías, películas).

Literatura y dimensión sonora. La escucha como lectura

La música tiene ese poder de hacer sentir más la lectura, te ayuda a meterte en dicha lectura, hasta llegar al punto de personificar en el personaje.

(Estudiante de 9°)

Por otro lado, la integración de la música con la literatura fue una buena apuesta. Permitted que los estudiantes reflexionaran sobre lo importante que es escuchar y comprender lo que se escucha. Para explicar esto, me valdré de la actividad que ilustra esta integración: las *promociones de lectura*.

Ciertamente, la música fue el lenguaje artístico más protagónico durante este proceso de formación y generación de experiencias alrededor de las prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo con mis grupos de noveno. Desde el principio, la afinidad de los estudiantes con la música fue indiscutible. Ya en encuentros como los propiciados por la actividad cuatro (*ver Tabla 3*), donde dibujaron retratos representativos de sí mismos a partir de la provocación de la obra literaria de Wilde, se pudo notar que en algunos estudiantes la música se integra a su diario vivir, brindándoles felicidad, siendo un apoyo a sus vidas cuando hay aflicción y siendo también una manifestación artística que les permite conocerse. Así pues, que es muy significativo que un estudiante, desde la posibilidad que tiene para libremente mirarse a sí mismo y buscar algo que lo represente, logre encontrarse con la música como ese elemento que aporta a su forma de ser.

Precisamente, es a partir de la observación de la empatía de los estudiantes de noveno con la música que surge la idea de fomentar en los chicos las promociones de lectura, integrando la literatura con la música, lo que nombramos en la clase como *Lectura remasterizada*. Las promociones de lectura remasterizada (*ver descripción en Tabla 3*) permitieron una enriquecedora articulación entre la dimensión sonora y la del lenguaje verbal, pues al complementar la literatura con la música los estudiantes de noveno afrontaron una postura de mayor compromiso e implicación de sí mismos, puesto que asumían el reto de buscar una canción y un texto literario que se identificaran entre sí.

Dentro de los hallazgos más importantes está reconocer que la música fortalece la escucha, en tanto los chicos disponen su oído para identificar las relaciones entre el texto literario y la melodía o canción que lo acompañaba y luego responder participativamente.

Precisamente, las *recepciones de lectura*, que consistían en escribir un comentario que retroalimentase la lectura remasterizada que hacían los compañeros, sirvieron como iniciativa para comprender el proceso que estaban viviendo los chicos que escuchaban las lecturas. Es en estas recepciones donde se consumaba la experiencia estética configurada mediante un escrito que revelaba ese encuentro significativo de los estudiantes con las lecturas remasterizadas. Dichos comentarios dieron cuenta no solo de manifestaciones de sensibilidad, identidad con lo leído, reminiscencias de algo vivido, entre otras, sino también de fuertes críticas al lector de turno, puesto que si algo posibilitó enormemente la articulación entre música y literatura fue que los oyentes supieran perfectamente cuándo el compañero estaba verdaderamente implicado en lo que leía y cuándo se notaba que había improvisado la actividad y solo buscaba la nota. En las recepciones de lectura se nota un componente en la escritura que llama la atención y es el de la sensibilidad; los estudiantes escriben con mayor sensibilidad.

La escucha entonces fue una habilidad comunicativa de mucho protagonismo, puesto que luego de que un compañero leía su poema, cuento o escrito personal los demás disponían su oído para luego participar libremente con comentarios respecto al texto y canción que escogieron, en términos de cómo se relacionó la lectura con la canción y qué sensaciones aportó la integración de ambos lenguajes artísticos.

Lo anterior permite concluir que a medida que cada estudiante leía su texto al son de la canción que escogió y se iba implicando, los demás percibían el ambiente que tomaba la clase, y más adelante, cuando era turno de que otros leyeran ante sus compañeros, se

esmeraban por lograr el mismo efecto: que el lector, el texto literario y la canción sean uno solo.

Varias fueron las promociones de lectura que lograron un efecto sorpresivo, que no pasaron desapercibidas. Alguna vez un estudiante llevó a la clase un escrito cuyo tema fue la nostalgia que genera un ser querido cuando ha muerto y es extrañado. La lectura tenía que ver con alguien que recordaba a su padre fallecido. Luego de que la leyó, les contó a todos que su padre ese mismo día estaba cumpliendo años de haber muerto. En otra ocasión, una estudiante me pidió que si podía leer su escrito sobre la violencia (*ver Tabla 3, Actividad 5*) como texto base para su promoción de lectura. Precisamente, el escrito relataba el asesinato de su padre, una lectura que generó conmoción en todos y que hizo que la clase, por ese hecho puntual, tuviera significación.

Sabemos que la literatura tiene una función protagónica y es prácticamente imprescindible en clases como Lengua Castellana y, en nuestro caso, en Taller de Lengua. Y la integración que pude establecer de este lenguaje artístico con la música me permitió descubrir que en las clases se creaba una atmósfera de “vamos a escuchar a nuestro compañero”, una atmósfera de expectativa y de respeto que superaba la tendencia de silenciar a un público para que el compañero que lea cumpla con su actividad. Lo que quiero decir es que los lenguajes artísticos posibilitan que en una clase se genere un “ambiente de clase”, una disposición natural de hacer presencia allí.

Al promover un lenguaje artístico como la música en la clase de Taller de Lengua descubrí también sus posibilidades en la lectura del mundo circundante, de la escritura

creativa y literaria y otros aportes a la formación del lenguaje, aspectos que expondré en el siguiente apartado.

Dimensión sonora: la lectura y la escritura como un puente de afinidades y encuentros con el mundo, la creación y la imaginación

La música es importante porque nos permite conocer no solo el individuo o grupo de individuos sino también al oyente o a las personas que la disfrutan, pudiendo conocer así su tipo de carácter su forma de expresarse o las preocupaciones, debido a que todos estos elementos se ven plasmados en el estilo musical, en la letra y en la melodía. (Estudiante de 9°)

Para los estudiantes de noveno la música cumple un papel muy importante en sus vidas, ya que una canción puede sacarlos de la tristeza y el aburrimiento, además, para ellos la música es una práctica cotidiana. Entienden la música como un arte con el que se sienten identificados. En las promociones de lectura se pretendía que los chicos escucharan una lectura de un compañero a medida que este la acompañaba con una canción, lo cual generó efectos ya descritos anteriormente. Para este apartado, los resultados también se derivan de ese constante contacto de los estudiantes con la escucha, puesto que también se pretendía que escucharan canciones y a partir de ellas se construyeran sentidos.

Lo primero fue generar en ellos un encuentro con la música desde una mirada de la composición de las canciones, tanto a sus letras como a sus melodías. En una actividad de clase (ver *Tabla 3, Actividad 7*), al proyectarles canciones como *Satisfaction* de The Rolling Stones se dio el caso de que para ellos la parte musical de la canción superaba a su función poética, representada en el mensaje de las letras. Para ellos, el mensaje de la

canción es repetitivo y con un tono de insatisfacción, pues el intérprete de la canción dice que “no puede obtener satisfacción”. Pero en sus apreciaciones sobre canciones como *Imagine* de John Lennon pasa todo lo contrario: la parte musical de la canción es bastante repetitiva mientras que el mensaje que deja Lennon es conmovedor y convoca a la esperanza y unidad, así que la función poética supera a la musical.

Más allá de esto, los estudiantes no se sienten representados por estas canciones, y aunque a algunos les gusta el rock y el pop, su empatía se encauza hacia otro tipo de música. Es por eso que cuando noté esa gran afinidad de ellos por la música opté por introducir en las promociones de lectura la categoría de *Mi canción favorita* (ver Tabla 3), en la cual un estudiante debía exponerles a sus compañeros la canción que más le gustaba, contarles por qué le gustaba, qué le transmitía y qué decían sus letras. Esto fue una gran experiencia, pues permitió que estudiantes que por su timidez no participaban en clase lo hicieran presentando su canción favorita y explicándola a sus compañeros. Concluí que en una educación artística que está al servicio de la formación del lenguaje es vital el amor que siente el estudiante por lo que le gusta, porque esto le permite construir conocimiento de algo con lo cual siente empatía y que será transmitido a los demás.

La música puede ser un texto a través del cual puede leerse el mundo. Para este caso, se les presentó un debate entre el género reguetón, su relación con el arte y con sus letras (ver Actividad 8, Tabla 3). Esto permitió una riqueza de argumentos y opiniones en los que se evidenció el conocimiento de los estudiantes alrededor de este género musical y la responsabilidad para asumir posturas maduras en las que se razonaba sobre si el reguetón, siendo música, es o no arte. Esto generó resultados interesantes en tanto la lectura

de la música como lectura de la realidad. Algunos expresaban que el reguetón es arte por el sencillo hecho de ser música, siendo la música la posibilidad de manifestar un pensamiento, de comunicar un mensaje. Otros, se centraban más en la función poética de las letras del reguetón para definirlo como producción artística. Si las letras hablan de amor o romance de una forma respetuosa hacia la mujer, el reguetón es arte, si por el contrario, son vulgares, entonces se sale del marco. La mayoría no aceptó que este género fuese artístico principalmente por la vulgaridad de sus letras y porque estas degradan a la mujer. Sin embargo, hubo algunos que iban un poco más allá, afirmando que el reguetón es arte porque ayuda a comprender la realidad de nuestra sociedad actual simplificada en la expresión de los cantantes.

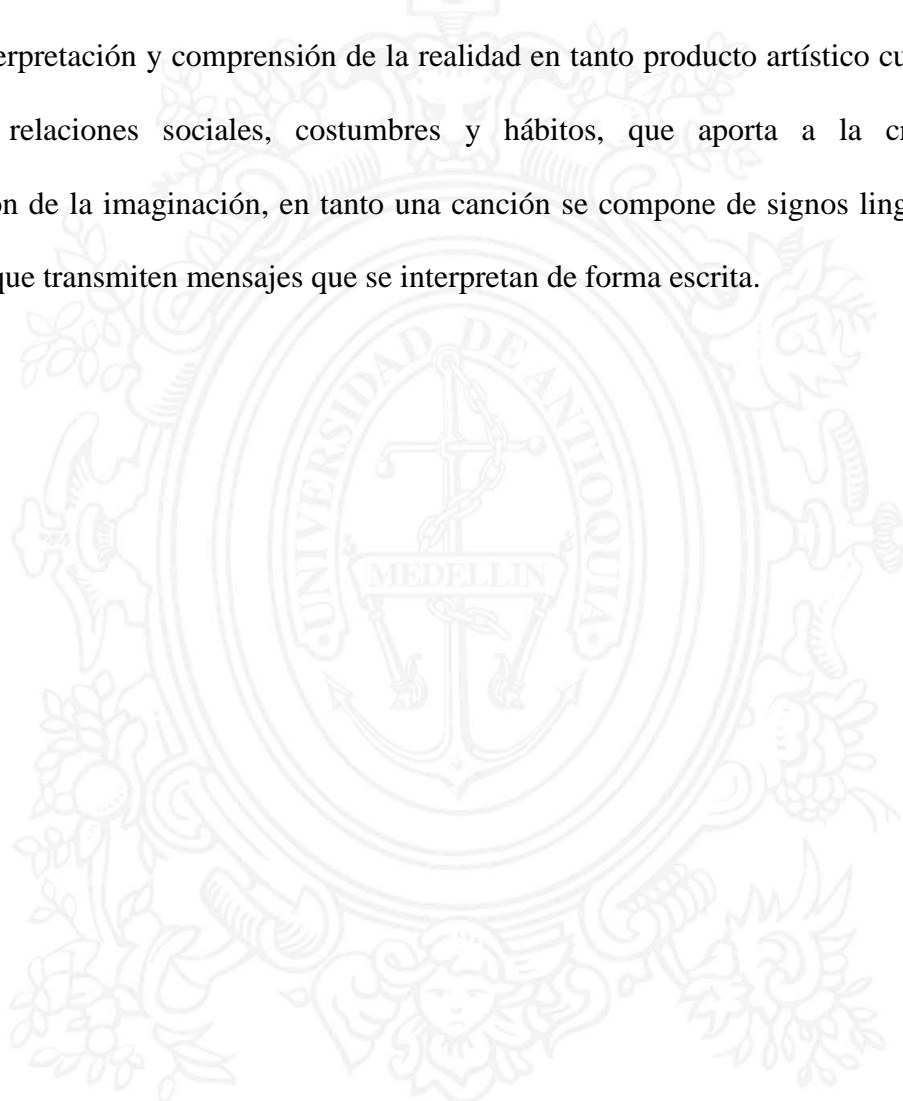
Si analizamos esta última afirmación, una función del arte es reflejar una realidad, y el proceso histórico que ha vivido el mundo permite que si, por ejemplo, la fotografía y el cine pudieron convertirse en producciones artísticas gracias a la tecnología, la música también puede manifestarse artísticamente a través de letras vulgares y melodías repetitivas siempre que manifieste el proceso que vive la sociedad actual: la posición que se le da a la mujer, los estereotipos, el machismo, el feminismo, la libertad sexual, entre otros fenómenos contemporáneos.

Por tanto, como puede verse, desde la música también puede analizarse una sociedad o juventud que se mueve en torno a un género musical y generar interpretaciones del mundo que conllevan a la construcción de una mirada atenta y crítica.

La música ofrece interpretaciones sobre la realidad, el arte y la cultura, al mismo nivel que la fotografía o la pintura. Los estudiantes saben muy bien qué es lo que la música les ofrece como arte y para la vida, por eso se sienten con la autoridad para defender sus posturas sobre si el reguetón es arte o no. La música es por tanto un lenguaje artístico que logra que el individuo se conecte con la realidad y que como dice Hernández (2003) pueda examinarla de forma controversial, construyendo conocimiento, entendido este como el “proceso de examinar la realidad de una manera cuestionadora y de construir visiones y versiones no solo ante la realidad presente, sino ante otros problemas y circunstancias” (p. 54).

Hubo momentos de clase (*ver Actividades 9 y 10, Tabla 3*) que dieron espacio a la creación a partir de las letras y melodías de la música. Esto permitió no solo que los estudiantes conocieran las principales músicas (populares, tradicionales y clásicas), sino que también construyeran desde su imaginación y habilidades una conexión entre la música, la lectura y la escritura en su más pura esencia. La música como dimensión sonora no se escapa de la naturaleza de la imagen visual y esto se probó cuando los estudiantes, al escuchar una canción, evocaron y crearon imágenes a partir de los signos que estas transmitían, escribiéndolas. Se permite, pues, hablar de la sinestesia de la escucha como lectura, escuchar es leer y esa lectura permite interpretar, comprender, examinar una realidad, construir visiones y crear por medio de la escritura. Dichos momentos contribuyeron a prácticas de lectura y escritura donde desde la música se logró conocer su aporte la producción literaria y a la imaginación.

Se concluye entonces que este lenguaje artístico como lo es la música aporta a la lectura, interpretación y comprensión de la realidad en tanto producto artístico cultural que representa relaciones sociales, costumbres y hábitos, que aporta a la creación y estimulación de la imaginación, en tanto una canción se compone de signos lingüísticos y musicales que transmiten mensajes que se interpretan de forma escrita.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

4.3. Conclusiones

Se presentarán conclusiones desde la mirada de *lo pedagógico*, entendido como aquello que nos traza el ideal hacia la formación de los estudiantes en las prácticas de lectura y escritura a partir de la mediación cultural de los lenguajes artísticos y hacia la potenciación de la formación del lenguaje. También desde la mirada de *lo didáctico*, entendido como el contenido que se encarga de resolver las preguntas de aprendizaje y de investigación; como la problematización que está en juego y como aquel ámbito que trabaja al servicio del estudiante y que evidencia cómo este se relaciona con el maestro y con el saber. Finalmente, se presentarán conclusiones desde la mirada de *lo curricular*, entendido como aquello que, gracias a los insumos que se generaron del proyecto de aula, aporta a sugerir transformaciones a la malla curricular, al *Proyecto de lectoescritura* y a las prácticas educativas en la Institución Educativa Fe y Alegría Nueva Generación a partir de la generación de un currículo abierto y flexible.

- (1) La experiencia estética, ese resultado significativo del encuentro del individuo con el objeto artístico, se convierte en un concepto articulador de los procesos de aprendizaje del estudiante, cuando este interactúa con manifestaciones artísticas culturales. En general, cada encuentro y diálogo con los lenguajes artísticos planteados en el proyecto acercaron al estudiante a una experiencia estética, siendo la dimensión sonora desde la música la que mayormente configuró dicha experiencia. A partir de la mediación cultural de la música y de su práctica de lectura se proporcionan de forma escrita interacciones que generan remembranzas de lo vivido que se traen al presente, interpretaciones y comprensiones de la

realidad y reformulaciones de concepciones legitimadas del mundo, lo cual deviene en una actitud crítica del estudiante ante lo que lo rodea. Evidentemente, la música es una mediación importante en las prácticas educativas del aula, que no solo contribuyó a la formación estética y crítica, sino también a la formación del lenguaje.

(2) Un enfoque teórico de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales permitió mejorar los procesos de los estudiantes en cuanto al desarrollo de estas prácticas, respondiendo no solo al paradigma establecido por el *El proyecto de lectoescritura* (contemplado en el problema de investigación⁵), sino también a la propuesta planteada de que los estudiantes lean y escriban para reconocerse a sí mismos y reconocer el mundo circundante. Esto se posibilitó en los tres grupos con los que se construyó el proyecto de aula. Por tanto, es indispensable que las prácticas de lectura y escritura se desarrollen desde una perspectiva sociocultural, pues permite que el estudiante explore más allá del significado de los signos y se refleje en cada objeto artístico, reconociéndolo como producto cultural y social que le comunica significados vivos, relacionales e inquietantes.

(3) Los lenguajes artísticos planteados en el proyecto contribuyeron al fortalecimiento de habilidades de pensamiento como la argumentación y la creación, las cuales llevaron a la construcción de textos críticos y narrativos que dieron cuenta de las prácticas de lectura y escritura desde una perspectiva sociocultural. A partir de allí los estudiantes lograron configurar desde la escritura una parte significativa de sí

⁵ “Leer y escribir son las herramientas básicas para acceder a la educación. La palabra escrita permite la construcción del conocimiento, guarda la memoria personal y colectiva, recrea simbólicamente el mundo interior y exterior, vincula comunica y establece diálogos” (p. 1). Por otro lado, “La lectura como una posibilidad de comprensión del mundo” (p. 2).

mismos, un cuerpo de sentidos y estableciendo también relaciones con el mundo. Lo anterior obliga a mirar hacia otros lenguajes que no se tuvieron en cuenta en este proyecto de aula, como el teatro o el juego.

- (4) La música fue el lenguaje artístico con el cual los estudiantes de sexto, octavo y noveno presentaron mayores encuentros y diálogos, inicialmente, porque los estudiantes manifestaron con este lenguaje una mayor empatía desde el principio de todo este proceso. La música genera un puente entre el estudiante y la cultura de modo que a través de dicho lenguaje este puede leer sus significados y símbolos, lo que le permite reformular desde la experiencia estética el mundo circundante establecer nuevas miradas de lo que acontece y le acontece y configurar a partir de la escritura una mirada crítica y relacional consigo mismo y con la realidad. De la misma manera, la música estimula la imaginación y la creación en tanto se constituye, desde la dimensión sonora, no solo de signos musicales, sino también de signos lingüísticos con función poética y de unidades morfológicas de la imagen visual que entran por los oídos y se recrean en la mente.
- (5) La dimensión sonora permitió en los estudiantes hacer una ampliación y reconocimiento de la concepción de *arte* como manifestación desde la que se puede hacer una lectura de lo que es el entorno y de lo que el artista quiere expresar con su producción artística, comprendiendo que en el arte está inmerso un reflejo del mundo que mediante una mirada hacia el objeto artístico genera un contexto especial para expresar una sensación de la realidad.
- (6) La música permite hacer una reflexión de la cultura a partir de los mensajes que proporcionan sus letras. Mediante la música los significados y símbolos de la

cultura se identifican fácilmente por parte de los estudiantes, propiciándoles un encuentro individual con relación a sí mismos y a las diferentes sensaciones que generan una canción, una melodía, un género musical para posteriormente ser plasmadas en producciones escritas.

(7) Se evidencia la importancia de la literatura como mediador cultural que propende a un desequilibrio de creencias con respecto a sí mismo, al otro y a los fenómenos de la sociedad, pues a partir del trabajo con la literatura se posibilita una mirada cuestionadora de las realidades. Los estudiantes a través de las prácticas de lectura y escritura de fragmentos de obras literarias pudieron construir un conocimiento sobre sí mismos en cuanto a quiénes son, un reconocimiento de quién es el otro y una memoria individual y colectiva sobre lo que acontece en su sociedad. La literatura admite una asociación o integración con otros lenguajes artísticos, como la imagen visual o la dimensión sonora, puesto que la alta gama de signos que produce una obra literaria permite que, asimismo, haya disponible otra alta gama de imágenes y canciones que ilustren y representen los significados que transmite dicha obra.

(8) Con los estudiantes de sexto, teniendo en cuenta que se encuentran en una transición entre nivel básico y medio, conviene hacer una selección más cuidadosa de los contenidos artísticos de la cultura para ser presentados en sus clases, sobre todo con respecto a los lenguajes artísticos contenidos en la imagen visual (fotografía, pintura, dibujo y cine), de tal forma que los estudiantes se vean involucrados en este proceso de planeación. De esta manera, las elecciones que se hagan con referencia a las imágenes y al cine pueden generar otro tipo de diálogos en los que el estudiante

sí se vea comprometido con las reflexiones y los análisis, reflejados en prácticas de lectura y escritura.

(9) En general, lenguajes artísticos como el cine y la pintura no tuvieron gran impacto en la formación de prácticas de lectura y escritura. Por un lado, aunque los estudiantes sienten una gran empatía con el cine, conservan una mirada muy superficial y poco crítica, restringida a ver este lenguaje como un producto artístico que genera entretenimiento, pero que enseña muy poco. Se notó, por ejemplo, que cuando una película proyectaba escenas de diálogo entre dos o más personajes esto generaba aburrimiento y tedio, sin importar de lo que estuviesen hablando; pero cuando había escenas de acción y visualmente llamativas de inmediato captaban la atención de los estudiantes. Por otro lado, el poco impacto que generó la pintura plantea un contraste con la fotografía, en la que un estudiante aprecia más la realidad fidedigna que plasma el ojo mecánico que la capacidad del pintor para reproducir la realidad. Esto permite generar una hipótesis acerca de justificar el interés del estudiante por la fotografía ante el desinterés por la pintura en la medida de que viven en una sociedad donde la fotografía está más adherida al día a día de las personas, mientras que la pintura está aislada y enclaustrada en instituciones especiales y únicas para ello como el museo.

(10) La mediación cultural se constituye en este proyecto de aula en el aporte didáctico que logró cohesionar los contenidos de la cultura con las prácticas educativas en pro de aportar a la formación de las prácticas de lectura y escritura, potenciar la formación del lenguaje y reconocerlo como manifestación estética y cultural. La selección de los contenidos de la cultura para ser suministrados a los

estudiantes se hizo pensando en que la lectura y la escritura como prácticas socioculturales y la escritura como cuerpo, que permitieron un encuentro y reinterpretación de sí mismo y del mundo, se resignificaran en la clase de Taller de Lengua, marcando un precedente ante la legitimación que desde lo curricular se le da a la asignatura, bajo la hegemonía del signo lingüístico y de la mirada secundaria y funcional de los lenguajes artísticos alrededor de este. Es, finalmente, la mediación cultural desde los lenguajes artísticos una selección concienzuda de contenidos en términos de objetos artísticos que permitan que el estudiante se conecte con sí mismo y con la realidad de modo que al configurar una experiencia estética interprete su mundo y lo comprenda, generando así conocimiento y formándose.

- (11) La construcción del proyecto de aula como proyecto de investigación fue pertinente en cuanto logró establecer un orden a la hora de articular la práctica pedagógica a la labor investigativa. La investigación en el aula permitió una observación constante de los hechos significativos que se presentaron en el contexto, lo cual derivó en diferentes reflexiones que ayudaron al planteamiento de teorías, metodologías y análisis que aportaron a la implementación de los lenguajes artísticos como mediadores culturales las prácticas de lectura y escritura en la asignatura Taller de Lengua. La posibilidad entonces que nos proporcionó hacer este proyecto de aula y alimentarlo investigativamente fue no desligar un proceso de otro, entendiendo que los dos se nutren entre sí y son codependientes, en cuanto a su planificación y estructuración, no dejando, pues, que el proceso de investigación tenga distanciamiento del aula.

(12) La mediación cultural de los lenguajes artísticos en las prácticas de lectura y escritura aportó a la formación del lenguaje de los estudiantes en tanto permitió construir una visión diferente y abierta ante la convencional establecida desde la malla curricular de la asignatura Taller de Lengua. Los estudiantes lograron identificar que las prácticas de lectura y escritura no se encuentran reducidas a un campo meramente lingüístico. La comprensión del arte y en especial de los lenguajes artísticos como parte fundamental del reconocimiento cultural permitieron amplificar la visión del tratamiento de la lengua y desligarla de las centralizaciones respectivas a su enseñanza, la cual se restringe a la comprensión de la literatura como producto histórico o vanguardia y a la escritura como configuración de textos coherentes y cohesivos, más allá de la formabilidad que ofrecieron las *Construcciones del saber*. Esta propuesta didáctica reflejada en el proyecto de aula permitió integrar mucho más al sujeto en su proceso aprendizaje y, asimismo, que se reconociera como sujeto cultural inserto en una cultura visual, que sabe leerse y leer el mundo a través manifestaciones artísticas.

(13) Finalmente, el presente proyecto de aula aporta al campo de la *Enseñanza de la lengua y la literatura* la posibilidad de vincularse con otras áreas del saber como lo son las artes, entendiendo que es necesario en el presente tiempo reconocer que otros saberes pueden contribuir a la formación del lenguaje, más aún si estos son manifestaciones artísticas del mismo lenguaje, además, teniendo en cuenta que, como pudimos descubrir, los lenguajes artísticos aportan a la formación de las prácticas de lectura y escritura. Igualmente, la mediación de los lenguajes artísticos en la asignatura Taller de Lengua se adapta fácilmente a los estándares propuestos

por el MEN (2003) para la enseñanza de la lengua y la literatura y, por ende, permiten que haya una reestructuración de dichas prácticas de lectura y escritura en contextos donde sigue habiendo hegemonía y legitimación de saberes que circulan solamente alrededor del signo lingüístico.

(14) Recomendaciones:

- Conviene que se revisen los contenidos planteados en la malla curricular de la asignatura Taller de Lengua, con el fin de considerarse la importancia que tienen los lenguajes artísticos en la formación de las prácticas de lectura y escritura, puesto que estos construyen un puente de sentidos entre el estudiante y su mundo, donde se implica con los símbolos y significados de la cultura, se cuestiona y se afirma como sujeto inserto en ella, en suma, se encuentra e identifica constantemente con lo que lo rodea.
- Conviene también que se revise el *Proyecto de lectoescritura* (2015) a fin de reconocer que el hecho de que “los individuos de la actualidad son más visuales y las herramientas tecnológicas ofrecen diversidad de formas de entretenimiento” (p. 1) no implica que allí se desconozca la lectura y la escritura. Vivir en un presente donde las tecnologías forman parte de un proceso histórico y cultural ofrece muchas ventajas para comprender y asumir otras maneras de leer y escribir, como se ha logrado descubrir por medio de los lenguajes artísticos como mediadores culturales. Asimismo, conviene tener en cuenta para el proyecto de lectoescritura el planteamiento de competencias encauzadas hacia una formación del lenguaje que tenga en consideración a la lectura y la escritura desde la mediación de los lenguajes

artísticos, teniendo en cuenta que se nota un interés del proyecto en el componente sociocultural, el cual aporta a relacionar esos saberes con dichas prácticas.

- Recomendamos no perder de vista, al momento de considerar la mediación cultural de los lenguajes artísticos en prácticas de lectura y escritura a aquellos con los cuales el estudiante presenta afinidad, pues tener esto en cuenta ayuda a mejorar la disposición de los estudiantes y a construir un ambiente de clase. Para ello, se debe hacer un diagnóstico de cuáles son los lenguajes artísticos con los que los estudiantes manifiestan mayor empatía. En nuestro caso, por ejemplo, fue la música.
- De igual manera, sugerimos que se propicien integraciones de los lenguajes artísticos (literatura y música, literatura e imagen visual, fotografía y pintura...), en la medida de que fue posible comprobar su aporte a la formación de las prácticas de lectura y escritura, desde la configuración en la presente propuesta.

(15) Nuevas preguntas:

- ¿Qué impactos puede generar la extensión de esta propuesta en otros grados diferentes a sexto, octavo y noveno dentro de la I. E. Fe y Alegría Nueva Generación?
- ¿Cómo contribuyen los lenguajes artísticos, como mediadores culturales, al desarrollo de la experiencia estética como campo de aprendizaje en otras áreas del conocimiento?
- ¿Cómo pensar en una propuesta apéndice a la del proyecto de aula que desarrolle alternativas de mejoramiento para aquellos estudiantes que no alcanzaron los objetivos de aprendizaje planteados?

- ¿De qué manera este proyecto de aula aporta a una la construcción de una mirada más abierta de construir propuestas didácticas con fines investigativos y de mostrarlas al público?

Referentes bibliográficos y cibergrafía

Referencias

- Acevedo Lopera, Luz Elena. (2012). *Arte y pedagogía en el horizonte de lo contemporáneo*. (Tesis inédita de Maestría en Historia del Arte). Universidad de Antioquia, Medellín, Col.
- Aguilar López, Dioné. (Julio-diciembre 2013). Los lenguajes artísticos y el contexto cultural como mediadores pedagógicos y sociales. *Infancias imágenes*, 12(2), 48-59.
- Ander-Egg, Ezequiel. (1991). *El taller, una alternativa de renovación pedagógica*. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata, 126 p.
- Banco de la República. (1995). *Luis Caballero. Obra sobre papel*. Bogotá: Biblioteca Luis-Ángel Arango, 111 p.
- Bibiloni, María & Jorge, Silvia. (2006). Del mito a la poesía. Lectura y escritura literarias con niños. *Novedades educativas*, (186), 80-84.
- Briones, Guillermo. (1996). *La investigación en el aula y en la escuela*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 202 p.
- Castro García, Óscar & Posada Giraldo, Consuelo. (1995). *Funciones de la comunicación*. En *Análisis literarios* (pp. 22-25). Medellín: Universidad de Antioquia, 315 p.

- Cerda Gutiérrez, Hugo. (2001). *El proyecto de aula: el aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Dewey, John. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós, 405 p.
- Elichiry, Nora & Regatky, Mariela. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. *Anuario de Investigaciones*, 17, 129-134.
- Escámez, Julio. (1991-1992). Reflexiones acerca de los lenguajes artísticos y sus sistemas de expresión. *Escena: Revista de las artes*, 13-14(28-29), 12-16.
- Escobar Londoño, Julia. (2007). Evaluación de aprendizajes. Un asunto vital en educación superior. *Revista Lasallista de investigación*, 4(2), 50-58.
- Esquivel, Juan. (s. f.). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 127-143). Fundación Santillana, 181 p. Recuperado de <http://www.mzapata.uncu.edu.ar/upload/esquivelevaluacaprendizajes.pdf>
- Foucault, Michel. (2002). Clase del 6 de enero de 1982. Primera hora. En *La hermenéutica del sujeto* (pp. 15-38). México: Fondo de cultura económica, 541 p.
- Giraldo García, Laura María. (2013). *El arte, las voces y las expresiones de un fragmento sanisidreño*. (Tesis inédita de pregrado en Licenciatura en Lengua Castellana). Universidad de Antioquia, Medellín, Col.
- Gómez, Miguel Ángel. (1998). Enseñanza con el cine: ‘Los tiempos modernos de Charles Chaplin’ un filme de la modernidad. *Educación y pedagogía*, 10(22), 127-135.
- González, Elvia. (2001). El proyecto de aula o acerca de la formación en investigación. *Revista Universidad de Medellín*, (73), 124-132.

- Henao, Berta. et al. (2010). *La participación de los estudiantes en los proceso de evaluación: una propuesta para la valoración de los aprendizajes en la universidad*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1-17. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/r/files/b5287230da164cc4053da2cd85e84f4f.pdf>
- Heras, Fernanda; Amigo, Roberto; Ferro, Fabiola; Schuster, Graciela & Szir, Sandra. (2006). *Culturas y estéticas contemporáneas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 252 p.
- Hernández, Fernando. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 310 p.
- I. E. Fe y Alegría Nueva Generación. (2015). *Proyecto de lectoescritura*. Recuperado de http://media.wix.com/ugd/989c4e_8388574e9ad848d9ad391e14f4ec9ec4.pdf
- Jurado, Fabio. (1999). Literatura como provocación de la escritura. *Cuadernos pedagógicos*, (9), 207-228.
- Larrosa, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de cultura económica, 678 p.
- Lerner, Delia. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica, 193 p.
- Lineyl, J. (s. f.). *Usa la razón, que la música no degrade tu condición*. Recuperado de <http://www.enteratecali.net/2014/06/usa-la-razon-usa-la-razon-que-la-musica.html>
- MEN. (2003). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

- Mejía, Liliana. (2000). El currículo como mediación cultural y pedagógica. *Hojas Universitarias*, (49), 24-31.
- Montes, Graciela. (1999). De lo que sucedió cuando la lengua emigró de la boca. *Lectura y vida*, 20(3), 3-10.
- Norma. (1999). Las Vanguardias del Siglo XX. En *Historia del arte* (pp. 954-960). Bogotá: Editorial Norma, 1212 p.
- Not, Louis. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. Medellín: Fondo de Cultura Económica, 495 p.
- Ospina, William. (2013). *Viento seco, 1953*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/viento-seco-1953-columna-460174>
- Paredes, Diana. (2009). John Dewey: La experiencia estética como experiencia educativa. *Pensamiento, Palabra... y Obra*, (2), 16-23.
- Rodríguez, Diana; Gómez, Luz Ángela & Carrillo, María. (2009). Incidencia de la inteligencia emocional a partir de los lenguajes artísticos en las prácticas pedagógicas de la escuela. *Pensamiento, Palabra y... Obra*, (2), 24-34.
- Rodríguez, Johan. (2013). *Memoria y olvido: violencia en la poesía colombiana (1950-2013)*. (Tesis inédita de Filosofía). Universidad de Antioquia, Medellín, Col.
- Rolling Stone. (2011). *Las 500 mejores canciones de la historia*. Recuperado de <http://rollingstone.es/listas/las-500-mejores-canciones-de-la-historia/>
- Ros, Nora. (Julio 2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-7. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF>

Sandoval Casilimas, Carlos. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO, 311 p.

Recuperado de

http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401432/Investigacion_Cualitativa._Carlos_Sandoval_Referencias_Complementarias_.pdf

Trozzo, Ester. (2013). *Lenguaje artístico: sentido de la presencia de educación artística en*

la jornada extendida. Recuperado de

<http://www.mendoza.edu.ar/institucional/attachments/article/2108/%C3%81rea%20Lenguaje%20Art%C3%ADstico.pdf>

Universidad de Antioquia. (2007). *Plan de desarrollo 2006-2016. Una universidad*

investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país.

Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia, 120 p.

Villa Orrego, Nora. (2009). *Diseño y validación experimental de una propuesta didáctica*

apoyada en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para

desarrollar en estudiantes de educación básica la competencia lectora de textos

ícono-verbales. (Tesis inédita de Doctorado en Educación). Universidad de

Antioquia, Medellín, Col.

Waisburd, Gilda & Erdmenger, Ernesto. (2006). *El poder de la música en el aprendizaje*,

México: Editorial Trillas, 240 p.

Imagen visual: fotografía, pintura, dibujo y cine

Artnet. *Oleg Kulik*. Recuperado de <http://www.artnet.com/artists/oleg-kulik/past-auction->

results

1 8 0 3

Banco de la República. (1995). *Luis Caballero. Obra sobre papel*. Bogotá: Biblioteca Luis-Ángel Arango, 111 p.

Crabbit. (2007). *Dorian Gray Ending*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vKVAka2YiT8>

Elmamm. (s. f.). *Débora Arango*. Recuperado de <http://www.elmamm.org/debora-arango-2/>

El país. (2008, 29 de octubre). Retirada una obra de la Feria de París por "zoofílica". *El País*. Recuperado de http://cultura.elpais.com/cultura/2008/10/29/actualidad/1225234804_850215.html

González, Beatriz. (1995). *Luis Caballero*. Bogotá: El Sello Editorial, 225 p.

YouTube. (2010). *Dorian's death*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=aMWuFGc9ML0>

YouTube. *Johnny cogió su fusil*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=gC74bXhqpJs>

YouTube. *Ghost, la sombra del amor*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=aHOs8ETEEBw>

YouTube. *Rango*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=C4u8-kol7SE>

YouTube. *La máscara*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=TI1tmd_x4f0

Youtube. *HellBoy*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=RjqAzgYwFkA>

Youtube. *Eterno Resplandor De Una Mente Sin Recuerdos*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=t1eKgl3PWsM>

Youtube. *Armagedón*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2Wr0CmT93wE>

YouTube. *Gladiator*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NgRwM8zUrVk>

YouTube. *Corazón Valiente*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ss1-yF0pubo>

YouTube. *Matrix: ¿Qué es real?* Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jN0plevF72o>

Youtube. *Batman el caballero de la noche*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=_4xQK3NX3Z0

YouTube. *300*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Jn3FynZOCRk>

YouTube. *The Godfather III*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=QyaDIirJnw>

YouTube. *El Discurso de Bane en la Prisión de Blackgate*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=hGy9mVXSDHE>

YouTube. (2012). *GODS VS TITANS*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ulJCB-yq1Go>

YouTube. (2008). *Superman 2 RD Cut - Not the Man She Fell in Love With*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IRRFMrzTYpE>

YouTube. (2014). *Relatos salvajes* (Tráiler). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=DctshzmKGUw>

Wikipedia. *Relatos salvajes* (2014). Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Relatos_salvajes#cite_note-49

Dimensión sonora: música

Allan Poe, Edgar. (2008). *El cuervo*. Recitado por Rafael Taibo. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9wTwFuhSgEU>

- Arvo Part - Fur Alina (audio + sheet music). (2013) Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=qYXkunuzWeSM>
- Bach Erbarme dich Matthew Passion. (2009). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NGXSI6SJTp8>
- Best of Times Isolated Solo by John Petrucci. (2013). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=D3DwOuh08rQ>
- Bond – Fuego. (2008). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LNy8r-ZgKgQ>
- Dino Campagnola. (2011). *Historia con sonido*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Le3E6RAKuQQ>
- Elías Aguirre MAYUMANA. (2008). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=B2UcIaIe2xE>
- Eugenia Romero. (2012). *Aprendemos los sonidos producidos por el cuerpo humano_Discriminación auditiva*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-7BQ6-UQ0Zs>
- Gardel, Carlos. *El día que me quieras (Letra-Lyrics)*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=0tGsHECwLWY>
- Garzón y Collazos. Antioqueña. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=U9YIBRZyzD8>
- Guillermo Tell. Obertura. G. Rossini. (2011). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=EnnU-ptbFEA>
- Los Wawanco. *El Pescador De Barú*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=GMJr55-sr8s>

Maná. *En el muelle de San Blás* (video). Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=teprNzF6J1I>

Orquesta Sinfónica de RTVE. (2011). *Pedro y el lobo I y II* (cuento sinfónico). Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=dYCeYAwRjgQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=KiuXTcs1YLg>

OrtDunkel. (2013). *God's chorus of crickets - El Cantico de unos grillos revelan un Coro Angelical similar a la de Dios*. Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=ZrLOfhAzv3Y>

Óscar Castellanos. (2012). *Cuento hecho por sonidos*. Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=TZ4eTNPgzns>

ROSSINI: William Tell Overture (full version). (2010). Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=xoBE69wdSkQ>

Saint Seiya OST I. (2012). Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=QodapD8ZB5c>

Sesudent. (2007). *El cielo sobre Berlín en la ciudad de la furia*. Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=TeDrBQdcjWg>

SND snd. (2011). *RUIDOS ORDENADOS*. Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=whv3Q4IxlgQ>

Tornado of Souls solo track Marty Friedman Megadeth. (2013). Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=WyeoYSgkw-M>

YouTube. (2011). The Rolling Stones - (I Can't Get No) Satisfaction Subtitulada.

Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=FW2O6GrXrwo>

YouTube. (2009). John Lennon: Imagine, subtítulos español. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JDzQLQ952ZU>

YouTube. (2010). Queen - Bohemian Rhapsody (Sub Español). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-fk5KJ3k8OU>

YouTube. (2009). michael jackson - billie jean subtítulo español. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=MvxOamb4j84>

YouTube. (2009). The Beatles - Let it Be - Subtitulado en Español, Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=xmg0NQp83OY>

YouTube. (2014). The Police- Every Breath You Take (Subtitulado Esp.+ Lyrics) Oficial. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nZL0BRuLU5k>

YouTube. (2013). Himno de Antioquia. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=78EjtqX-EOU>

YouTube. (2013). BICENTENARIO DE ANTIOQUIA (NUEVA VERSIÓN DEL HIMNO ANTIOQUEÑO). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=GT529cZMe3Q>

Dimensión del lenguaje verbal: literatura

Caicedo, Daniel. (1954). *Viento seco* (pp. 108-111). Bogotá: [s. n.], 182 p.

Cortázar, Julio. (2006). *Rayuela* (Capítulo 7, pp. 54-55). España: Punto de lectura, 728 p.

Wilde, Oscar. (2012). *El retrato de Dorian Gray* (Capítulo 2, pp. 37-38). Bogotá: Norma, 256 p.

Anexos

1. Consentimiento informado para el uso de las producciones escritas de los estudiantes con fines investigativos



INSTITUCIÓN EDUCATIVA FE Y ALEGRIA NUEVA GENERACION
"Formando para el amor y la vida"
Resolución 227 del 20 de Noviembre de 2003
Avenida 38 61-02 Bello- Niquía Telefax: 481 55 06 – 483 11 50
Email: jengeneracion@yahoo.es

EL SUSCRITO RECTOR

HACE CONSTAR:

Que la Institución Educativa es Centro de Práctica del Programa de Humanidades y Lengua Castellana de la de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Constituyéndose como espacio que apoya la formación de nuevos maestros.

En esta perspectiva reconoce la importancia de utilizar las producciones de los estudiantes del colegio con fines pedagógicos e investigativos, por parte de los Practicantes de la Universidad.

Por lo anterior se autoriza el uso y divulgación de dichas producciones, en el desarrollo de su trabajo de grado, con la ética que ello requiere.

Se expide en Bello a los 2 días del mes de febrero de 2015.

Atentamente,


EUDES GONZALEZ AGUIRRE
Rector

2. Guías de investigación para la aplicación de las técnicas de recolección investigación

2.1. Observación no participante

Clase de Taller de lengua

Grupos de sexto (6°C y 6°B) – 10 de marzo de 2015

Grupos de octavo (8°B y 8°C) – 16 de marzo de 2015

Grupos de noveno (9°A y 9°C) – 12 de marzo 2015

La observación no participante busca que el investigador se sitúe en el contexto, permitiéndole realizar un registro estructurado dónde focaliza la atención a un punto de interés. (Sandoval Casilimas, 2002).

- (1) ¿Cómo son las prácticas de enseñanza de los maestros cooperadores en los grados 6° y 9° en torno a las prácticas de lectura y escritura?
- (2) ¿Cómo consideran los maestros cooperadores que son sus prácticas de enseñanza en los grados 6°, 8° y 9°?
- (3) ¿Qué textos se leen en la clase Taller de Lengua en los grados 6° y 9°?
- (4) ¿Cómo es el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en las *Construcciones del saber* en estudiantes de 9°?
- (5) ¿Cómo se presentan las prácticas de lectura en los estudiantes de 6°?
- (6) ¿Cómo se dan son las relaciones entre maestro cooperador y estudiantes en los grados 6° y 9°?

2.2. Observación no estructurada

Clase de Taller de lengua

Grupos de sexto (6° C y 6° B)

Grupos de octavo (8° B y 8° C)

Grupos de noveno (9° A y 9° C)

No se utilizan categorías preestablecidas para el registro de los sucesos que se observan. Se hacen descripciones en el aula de los participantes, ambiente, objetivos y comportamiento (Briones, 1996).

1. **Participantes:** edades, sexo, relaciones entre sí y estructuras.
2. **Ambiente:** disposición arquitectónica del aula, elementos que la componen, cómo se facilita el comportamiento de los estudiantes.
3. **Objetivos:** disposición de los estudiantes ante nuevas propuestas, compatibilidad de los estudiantes con esas nuevas propuestas.
4. **Comportamiento:** qué acciones estimulan a los estudiantes, hacia qué o quién se orienta su conducta.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

2.3. Observación etnográfica

Clase de Taller de lengua

Grupos de sexto (6°C y 6°B) – 10 de marzo de 2015

Grupos de octavo (8°B y 8°C) – 16 de marzo de 2015

Grupos de noveno (9°A y 9°C) – 12 de marzo 2015

En el campo de la educación se aplica en el aula de clases donde el observador trata de registrar todo lo que sucede en el contexto en cuanto a la cultura del grupo estudiado (Briones, 1996).

- (1) ¿Cómo es el comportamiento de los estudiantes en la clase de Taller de Lengua en los grados 6°, 8 y 9°?
- (2) ¿Qué gustos tienen los estudiantes?
- (3) ¿Cuáles son los estudiantes con antecedentes disciplinarios?
- (4) ¿Qué estudiantes presentan conflictos familiares, con la drogadicción, con enfermedades, entre otros, que incidan en su comportamiento en el aula de clase?
- (5) En general, ¿cuál es el nivel de lectura y escritura que presentan los estudiantes?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

2.4. Observación participante

Clase de Taller de lengua

Grupos de sexto (6°C y 6°B) – 12 de marzo de 2015

Grupos de octavo (8°B y 8°C) – 16 de marzo de 2015

Grupos de noveno (9°A y 9°C) – 19 de marzo 2015

La observación participante (...) se apoya para registrar las “impresiones” del investigador en el llamado diario de campo (Casilimas, 2002). “Es la observación que realiza el investigador que se integra al grupo que estudió como un miembro más del mismo” (Briones, 1996, p. 103).

- (1) Luego de realizar una actividad de escritura sobre el microrrelato de Augusto Monterroso *El dinosaurio todavía estaba allí*, ¿cómo es el proceso de escritura en los estudiantes de grado 8°?
- (2) ¿Los estudiantes de 8° integran las experiencias que tienen que ver con su vida en los escritos que realizan?
- (3) ¿Qué tiene más relevancia en las prácticas de lectura y escritura en los grupos de 8°?
- (4) ¿Cómo conciben el arte los estudiantes de 6° y 9°?
- (5) ¿Qué consideran los estudiantes que es arte desde la imagen visual en los grupos de 6°?

2.5. Entrevista individual estructurada

En esta alternativa se realiza un cuestionario que se sigue a cabalidad. Tiene como funciones recoger el contexto del entrevistado, asegurar el itinerario del entrevistador, establecer la dirección y delimitación del discurso y, por último prestar toda la atención al entrevistado (Casilimas, 2002). La entrevista tuvo como tema de interés la asignatura EMPARTEC (Emprendimiento, Arte y Tecnología), en cuanto a qué es, cuáles fueron sus inicios, por qué se dio esa integración de tres áreas del saber, entre otros.

Fecha: sábado, 3 de octubre de 2015.

Entrevista a Eudes González, rector de la Institución Educativa Fe y Alegría Nueva Generación, sobre la asignatura EMPARTEC:

1. ¿Qué es EMPARTEC?
2. ¿Cuál fue la intención de integrar Emprendimiento, Arte y Tecnología?
3. ¿Existe en el currículo de la Institución la asignatura de Educación Artística independiente de EMPARTEC?
4. ¿Qué papel cumple el Arte en esta integración de saberes?
5. Finalmente, ¿qué resultados ha generado la integración de esos saberes?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

2.6. Análisis documental

El análisis documental es aquel análisis que constituye el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se busca abordar e, incluso, es la fuente que origina en muchas ocasiones el propio tema o problema de investigación. (Sandoval Casilimas, 2002). Se presenta a continuación las preguntas que orientaron la revisión de la malla curricular de la asignatura Taller de Lengua y del *Proyecto de lectoescritura* de la institución.

En cuanto a la malla curricular:

- (1) ¿Qué función cumple la enseñanza de la lengua y la literatura desde los contenidos que plantea la malla?
- (2) ¿Cómo se presentan y cuál es el papel de los lenguajes artísticos en la malla?

En cuanto al Proyecto de lectoescritura:

- (1) ¿Qué paradigmas en la formación de la lectura y la escritura se plantean el *Proyecto de lectoescritura*?
- (2) ¿Hacia qué propósitos está orientado el desarrollo de competencias en el *Proyecto de lectoescritura*?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3