

Anexos un viaje de formación:

Posibilidades y encuentros formativos entre literatura y arte.

1. Un viaje por el mundo:

Posibilidades y encuentros entre literatura y arte dentro de las clases de lengua castellana.

Kamila Alarcón Muñoz¹

Identificación

Esta secuencia didáctica está diseñada para ser ejecutada en el Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana sede Laureles de la ciudad de Medellín, con las estudiantes de los grados 6°13 durante aproximadamente 8 meses, en los cuales se tendrá una clase de dos horas una vez por semana con cada grado.

Introducción

Un viaje por el mundo: Posibilidades y encuentros entre literatura y arte dentro de las clases de lengua castellana, es una propuesta elaborada con el fin de acercar a las estudiantes de los grados 6°13 y del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana sede Laureles a distintos lenguajes artísticos a través de lectura de libros - álbum y actividades prácticas que ayuden a su vez a afianzar los conocimientos teóricos adquiridos según el plan de estudios de cada nivel dentro de la institución educativa.

¹ Estudiante de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. Integrante del semillero Somos palabra: Formación y contextos de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: kamilu29@gmail.com

La literatura infantil y juvenil, permite que los niños y jóvenes encuentren reflejadas muchas de las situaciones (reales o imaginarias) que alguna vez se han planteado. Así, la literatura infantil y juvenil cumple un papel mediador entre el lector y el mundo, lo ayuda a construir experiencias, ver perspectivas e incluso buscar distintas soluciones a una situación particular planteada en un libro, todo esto por supuesto con el lenguaje como constante.

Así mismo, es evidente que los procesos de lectura se constituyen como puntos centrales de la enseñanza de la lengua castellana en los colegios de nuestro país, esta actividad está contemplada dentro de los lineamientos curriculares de lengua castellana como eje articulador (junto con la escritura) del trabajo a desarrollar en todos los grados de escolaridad. Existe también dentro de los Estándares Básicos de Competencias de Lengua Castellana, un eje referido a medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, en el que se incluyen distintas representaciones artísticas como el teatro y la pintura, lo que vincula, al menos en teoría, directamente el arte con la enseñanza del área de lengua castellana dentro de las escuelas en Colombia.

No obstante, es importante resaltar que los aspectos teóricos toman relevancia en cuanto a contenidos y reglamentaciones legales e institucionales que también son importantes dentro del contexto de esta propuesta, que se presenta como una alternativa práctica para afianzar y adquirir conocimientos teóricos planteados en la malla curricular de lengua castellana a través del contacto con el arte y los otros sistemas simbólicos.

De este modo esta triada de elementos se transforman en una estrategia didáctica en la que existe una infinidad de temas, ilustraciones, música, expresiones artísticas y actividades que permiten que las estudiantes desarrollen, no solo competencias en el área de lengua castellana, sino también ámbitos de su vida diaria como el social y afectivo.

Planteamiento del problema

En la actualidad, las instituciones educativas se encuentran cobijadas con una supuesta autonomía que se les otorgó bajo la implementación del decreto 1290 de 2009: “Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media” (Men, 2009). Sin embargo, cabe destacar que los maestros y en general las instituciones educativas colombianas están obligadas a cumplir con unos estándares de “calidad” que se han impuesto desde el mismo Ministerio de Educación Nacional.

Prueba de lo anterior son sin duda los test, las pruebas saber o ICFES, los días de la excelencia educativa, las constantes revisiones a los currículos y la publicación de los Estándares Básicos de Competencias en las distintas áreas del conocimiento.

Es cierto que los contenidos teóricos son una parte fundamental del proceso de formación dentro de cualquier área del conocimiento, sin embargo es necesario que se piensen los aspectos metodológicos para acercar a los estudiantes a dichos contenidos teniendo en cuenta asuntos de orden práctico, en los que se les dé la oportunidad de aplicar la teoría que se les ha mostrado para aplicarla en un contexto real.

La escuela debería ser entonces, no sólo garante de propiciar al niño el conocimiento teórico sino también de ubicarlo en un contexto real en el que pueda aplicarlo para que se convierta en un aprendizaje significativo. Sin embargo se continúa “educando” para rellenar un círculo con la respuesta A, B, C o D según el caso y para medirse de igual a igual con países cuyas condiciones económicas, sociales, Estatales y por consiguiente educativas son radicalmente distintas.

Para el área de lengua castellana, el Ministerio de Educación Nacional publicó en el 2005 los Estándares Básicos de Competencias Del Lenguaje, en los que se especifican los contenidos que, en teoría, los estudiantes deberían saber al finalizar un determinado grado de escolaridad, tienen unos denominados “factores” que son las categorías en las que se “subdivide” el área de lengua castellana, estas son: Producción, comprensión e

interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación.

Estos Estándares reducen la interacción del niño con esos otros sistemas simbólicos a aspectos instrumentales como: “Caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas” (MEN, 2005), sin embargo no se incluyen en ningún momento acercamientos a distintos lenguajes artísticos que permitan no sólo adquirir conocimientos teóricos si no también ponerlos en práctica desde otras perspectivas en un contexto real, se deja entonces “el arte para la clase de artística” ignorando las múltiples posibilidades y conexiones que tiene con relación a la lengua castellana. De igual modo sucede con la literatura y el mundo de posibilidades que ofrece para que los estudiantes realicen una lectura del contexto y a su vez pongan en práctica asuntos teóricos, sin embargo, se continúa usando la literatura para hacer preguntas como: ¿Quiénes eran los personajes? ¿Cuáles eran los lugares? ¿Cuál es el inicio, nudo y desenlace de la historia? Es necesario entonces abordar la lengua castellana en las aulas desde otras perspectivas, sin descuidar, claro está, las reglamentaciones Estatales.

Desde esas otras miradas hacia las relaciones entre la lengua castellana y otras perspectivas para llevarla al aula de clase surge la pregunta: ¿Qué secuencia de actividades permitiría establecer conexiones fuertes entre los contenidos teóricos asignados para el área de lengua castellana y los distintos lenguajes artísticos (música, teatro, imagen, cine, baile) con el fin de que las estudiantes de los grados 6°13 del colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana lleguen a un aprendizaje significativo desde lo práctico y lo contextual?

Objetivos

General:

- Establecer vínculos entre los aspectos teóricos del área de lengua castellana y los diferentes lenguajes artísticos a través de la literatura infantil y juvenil con el fin de lograr un aprendizaje significativo para las estudiantes de los grados 6°13 del colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Específicos:

- Acercar a las estudiantes a los distintos lenguajes artísticos (música, cine, imagen, teatro) a través de su relación directa con el lenguaje y el contexto cotidiano.
- Relacionar los contenidos de la malla curricular de lengua castellana con una perspectiva de lectura y escritura desde lo socio-cultural a través de la implementación de distintas lecturas dentro de las sesiones de clase.
- Afianzar los conocimientos teóricos de las estudiantes a partir de actividades prácticas que les permitan aplicar dichos aspectos teóricos dentro de un contexto real.

Marco teórico

La literatura infantil y juvenil en relación con el arte: Una dupla que genera infinitas posibilidades de apropiación y afianzamiento de conocimientos teóricos desde la práctica.

Una palabra, lanzada al azar en la mente, produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, implicando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, complicándolo el hecho de que la misma mente no asiste pasiva a la representación, sino que interviene continuamente para aceptar y rechazar, ligar y censurar, construir y destruir (Rodari, p: 36)

El párrafo anterior demuestra entonces como la literatura infantil y juvenil cobra importancia dentro de las aulas de clase y se constituye sin duda como un factor estimulante en los niños para el reconocimiento de sus vivencias, de su entorno y que comienza a formar de algún modo la lectura crítica en ellos.

En la actualidad, con el auge de la tecnología en las instituciones educativas de Colombia, la lectura ha cambiado de oficio dentro de las aulas de clase y las bibliotecas escolares. De este modo, leer está entendido como una parte pequeña dentro de la clase de lengua castellana en la que los estudiantes tienen una hora para aproximarse a un libro del cual poco entienden y que probablemente sea distinto cada semana. En algunos casos incluso, la lectura es entendida como el método más eficiente de castigo para los estudiantes cuyo comportamiento no está acorde con las expectativas y se escuchan en las aulas frases como “Estas muy necio, quítate del computador, saca un libro y te pones a leer más allá” “Si se manejan mal no los llevo al salón de tecnología sino que nos quedamos leyendo”... ¿por qué nos extrañamos luego del bajo rendimiento en comprensión lectora de nuestros estudiantes? ¿Por qué al llegar a grados superiores de la secundaria exigimos una comprensión crítica de ciertos textos cuando en la básica primaria el acercamiento a los libros fue poco?

Allí es donde entra el hecho de hacer *significativo* un aprendizaje para los estudiantes. La literatura infantil y juvenil retrata muchos aspectos del diario vivir de muchos niños, lo que sueñan e incluso muchos de ellos despiertan nuevas ideas y ponen en marcha la

imaginación de los estudiantes, en ese punto, comienzan a establecer conexiones, relaciones, categorizaciones y esto, sin duda alguna refleja un trabajo cognitivo alrededor de la lectura realizada.

Las posibilidades después de haber compartido con los estudiantes de primaria un libro – álbum son infinitas, lectura de imágenes, contextualización del autor, juegos de rol, representaciones escénicas... en fin, todas estas actividades convierten la lectura en un trabajo significativo y no en una carga académica para los estudiantes, que dejarán de ver la literatura como un castigo y pueden comenzar a verla como una posibilidad de diversión, de conocimiento de otros mundos y otras realidades por medio de un libro.

Que los niños y jóvenes no leen ha pasado a ser una frase recurrente en el mundo adulto, casi como una disculpa frente a las dificultades a las que se enfrentan los educadores. ¿Cómo convertir este “problema” en un desafío? Los libros álbum se presentan como una herramienta valiosa para empezar a convencer a los autodenominados “malos lectores” de que sí pueden disfrutar con la lectura (Ministerio de educación Chile, p: 25)

De este modo las actividades que se pueden realizar en el aula con este tipo de literatura son de carácter multidisciplinar y pueden ir desde la sensibilización a través de las ilustraciones del libro, pasando por el análisis de su contenido hasta llegar a una actividad en la que el libro sea un punto de partida para nuevas creaciones de los estudiantes a partir del contenido, la temática, las imágenes, los conceptos... como antes se enunció, las posibilidades son infinitas.

Una de esas posibilidades que sin duda se dan como consecuencia de la lectura y el trabajo dentro del aula con un libro de literatura infantil y juvenil es la incorporación del arte y los otros sistemas simbólicos dentro del currículo de la clase de lengua castellana en las aulas.

El arte, podría definirse según Hernández como: “una construcción social cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura, que hoy se refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos, los artistas y los diferentes tipos de público.” (2003, p. 47). De este modo, el arte media todo aquello que se encuentra en la sociedad bajo la estética: la religión, las relaciones sociales, las relaciones de poder, la escuela, incluso la visión misma del mundo. Así pues, se puede tomar el arte desde todas aquellas formas en las que éste hace presencia en la sociedad actual como la pintura, la escultura, el cine, el teatro, la literatura, la fotografía... un sin fin de posibilidades que se constituyen en oportunidades de fomentar en los estudiantes un aprendizaje significativo de distintos componentes.

Ahora bien, por lo dicho anteriormente, se puede hacer una asociación notable entre la lengua castellana como área del conocimiento y el arte, puesto que se intenta retomar ese vínculo entre el mundo, el ser y la escuela, todo esto mediado por el lenguaje, tanto desde el código escrito como la oralidad, la lectura de imágenes, de obras, de música, de contextos y del mundo en general, entendiendo que los lenguajes artísticos no están desligados de la escuela, pues el mundo y el contexto tampoco lo están.

El arte les da a los estudiantes la posibilidad de reflexionar, explorar e indagar, no sólo en su contexto, en la escuela, en el mundo que los rodea sino también a sí mismos, permitiendo un proceso de autodescubrimiento y autoreconocimiento que se convierte en algo significativo en la medida en que permite al estudiante ver su mundo y a sí mismo a través de otros ojos, con lo cual, los procesos de lectura y escritura cobran vigencia, dado que el estudiante lee de nuevo su mundo, lo reconfigura, lo resignifica y luego lo reescribe y es en ese punto dónde radica la fortaleza del trabajo mancomunado entre la lengua castellana y el arte.

De este modo, la inclusión de medios como la imagen fija dentro del aula se convierten en una forma, no sólo de mostrar el mundo, sino también de elaborar nuevas concepciones y reelaborarlo, al respecto Hernández enuncia:

Hoy un docente, o cualquier persona interesada por la educación, que quiera comprender lo que está aconteciendo en el mundo en el que vive y, sobre todo, que trate de acercarse a lo que afecta a la construcción de la identidad de los niños, las niñas y los adolescentes, no se puede limitar «a saber la asignatura» o a tener unos conocimientos de psicopedagogía. Si en todos los campos del saber, el problema de los límites y los deslizamientos es una cuestión que está a la orden del día; si vivimos en una sociedad de complejidades en la que por primera vez en la historia, nos encontramos con que el ciclo de renovación del conocimiento es más corto que el ciclo de la vida del individuo; si las identidades se configuran a base de fragmentos y emergencias, se requiere no sólo un replanteamiento absoluto del sistema educativo, sino apropiarnos de otros saberes y de otras maneras de explorar e interpretar la realidad. Saberes que ayuden a dar sentido a lo emergente y cambiante y a comprendernos a nosotros mismos y al mundo en el que vivimos, tanto al profesorado como el alumnado desde la educación infantil a la universidad. (2001, p. 3)

La llamada cultura visual (muy conectada con la literatura infantil, juvenil y la estructura del libro- álbum) se convierte en una fuente de construcción e interpretación para los estudiantes, lo que hace de la experiencia un asunto de apropiación que no se agota dentro de lo pasivo. La interactividad cobra sentido en la medida en que se pueden plantear distintas actividades e interpretaciones de una misma imagen, pintura, fotografía, que a su vez permite la creación de mundos, lo que en el aula se traduce en experiencias que, además de significativas, posibilitan la interacción entre lo narrativo, lo argumentativo y lo visual, lo que hace que la cultura visual cobre importancia dentro de las aulas y dentro de la enseñanza de la lengua castellana y la literatura.

Este escenario en el que transcurre la infancia y la adolescencia llega hasta la educación y nos invita a dialogar con ella. En algunos contextos, prestar atención a este universo visual es parte de la educación sobre los

medios (Alvermann, Moon y Hagood, 1999; Buckingham, 2000). En mi caso, considero que es un nuevo desafío para la educación en el campo de las artes visuales.

Sobre todo si tenemos en cuenta, como veremos más adelante, que cada vez más encontramos que los artistas contemporáneos dialogan y representan de forma irónica y crítica las prácticas y representaciones del universo visual existente, sobre todo el vinculado a los medios de comunicación y la cultura popular. (Hernández, p. 1)

De este modo, puede entonces concluirse que la diada literatura infantil y arte se convierte en una excelente estrategia para apropiarse y poner en práctica contenidos teóricos que están contemplados dentro de la malla curricular institucional y las reglamentaciones Estatales (estándares básicos de competencias) en el área de lengua castellana.

Ahora bien, esta estrategia está encaminada a que las estudiantes aprendan y apliquen en un aspecto práctico aquellos aspectos teóricos de la clase de lengua castellana, esto podría entonces denominarse como la búsqueda de un aprendizaje significativo dentro de la puesta en marcha de esta secuencia.

La lectura y la escritura desde lo sociocultural: una perspectiva que permite resignificar estas prácticas dentro y fuera de la escuela

En principio es necesario aclarar las nociones de *lectura* y *escritura* dentro de esta elaboración, que está enmarcada en la escuela y por ello, es necesario volver sobre los documentos oficiales que rigen la educación en nuestro país.

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana enuncian la lectura como una práctica en la que un sujeto se vincula con un texto teniendo conocimiento de ciertos aspectos culturales que le permiten develar sentidos y significados desde los distintos frentes del lenguaje: lo morfológico, lo semántico, lo sintáctico, lo pragmático y lo semiótico. Así

mismo, la escritura se configura como un proceso colectivo o individual que da pie para la construcción de sentidos y en esa misma medida la reconstrucción de otros, esto puede ser por medio de lo escrito o bien por medio de otras formas de lenguaje. (MEN, 1998)

Sin embargo, son innegables los abismos que se encuentran entre los lineamientos curriculares y los Estándares Básicos de Competencias, que de algún modo, instrumentalizan los conceptos de lectura y escritura, según Alarcón, Moreno, Díaz y Restrepo:

Se supondría que en este documento se debería sugerir un enfoque en la **lectura** y la **escritura** más aproximado a la práctica social y contextual, sin embargo a lo largo del documento se hace una segmentación entre la gramática y la producción textual, así como también la interpretación. Si en algún momento estos factores se unen, no se logra una fusión real como se da naturalmente en el lenguaje.

(...) es un hecho que el panorama no cambia para estos conceptos, pues dichas prácticas se siguen generalizando como procesos meramente instrumentales y su aplicación se da generalmente desde lo gramatical y se hace notoria una contradicción en los discursos de los Lineamientos y los Estándares, puesto que mientras los primeros privilegian los procesos de **lectura y escritura** como práctica sociocultural que reivindique la significación (al menos en teoría) los segundos, es decir los Estándares, dividen los aprendizajes por ciclos y en ellos se prioriza de forma implícita la gramática, que si bien es necesaria podría articularse a otros sistemas de significación con el fin de que el estudiante constituya una conciencia crítica del mundo que lo rodea. (2013, p: 146)

No obstante, para efectos de esta propuesta se retoman las definiciones de lectura y escritura que se ofrecen en los Lineamientos Curriculares, en los que se puede rastrear una

intencionalidad de reconocer estas prácticas desde el sentido que se construye, las relaciones sociales que se establecen alrededor del saber.

Lo anterior, debería ser sólo una parte de la concepción que se tiene por parte de los maestros de lectura y escritura, puesto que, es necesario también contextualizarlas en el medio en el que se encuentra y entenderlas como prácticas vivas que hacen parte del aprendizaje diario de los estudiantes: “Los verbos “leer” y “escribir” habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos.” (Ferreiro, 2002, p. 13).

Vale la pena, resaltar que varios autores proponen una lectura no solo de lo escrito, sino también de imágenes, de contextos, es decir del mundo como Paulo Freire en sus cartas a quien pretende enseñar, en dónde se presenta no solo la importancia de la palabra para nombrar, para crear y para denominar asuntos que están presentes en nuestro mundo, sino que también resalta la forma en la que los seres humanos aprendemos por medio de las experiencias propias e incluso las ajenas y por ello la misión de los maestros es conducir a los estudiantes a través de esa adquisición de conocimiento y de valores o actitudes que forman su ser y constituyen su vida.

Según lo anterior, estar en contacto con el mundo y con el otro también supone una lectura y una reelaboración o reescritura del mundo a medida en que interactuamos con él y sus actores, esto se hace mucho antes de estar en contacto con el código escrito, por ello tiene validez la idea de que la lectura y la escritura se configuran como prácticas sociales y en esa medida la persona, con ese contacto con el mundo y la sociedad, elabora construcciones propias de identidad. Por ello, los sujetos tienen la posibilidad de estar en contacto con distintos textos.

Delia Lerner, por ejemplo, habla de esta propuesta de lectura y escritura como prácticas socioculturales en su obra Leer y escribir en la escuela: lo real lo posible y lo necesario, muestra cómo estas prácticas establecen relaciones que no se agotan en la escuela, ni en el

currículo y mucho menos en la escolaridad. “(...) si la escuela enseña a leer y a escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y a escribir para cumplir otras finalidades.” (Lerner, 2001. p. 29).

Por ello, se busca hacer de la lectura y la escritura prácticas que estén abiertas a la sociedad, que dialoguen con otros aspectos diarios en la vida de las estudiantes: la música, el cine, las imágenes, el teatro. Con el fin de lograr hacerlas parte una experiencia viva, y que así mismo, se transformen en prácticas vivas y vivenciales a través de esos otros sistemas simbólicos que se enlazan con el mundo real, la sociedad externa, la escuela, la escolaridad, el currículo y las estudiantes, todo al mismo tiempo.

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (Lerner, 2001. p. 26).

La escuela, debería lograr que el niño conozca y reconozca su entorno a partir de la lectura y la escritura, convirtiendo estos elementos en un aprendizaje que logre transformar al niño más allá del aula de clase. De allí surge la siguiente categoría de análisis: el aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo como parte fundamental del proceso de acercamiento del estudiante a un saber.

El aprendizaje significativo busca reconocer espacios de significado que se construyen a partir del gesto y como su deconstrucción activa procesos en el aula de clase, para ello es necesario darse a la tarea de admitir que los encuentros humanos están mediados por mucho más que palabras y protocolos de comportamiento porque en la esencia de cada individuo está inscrito un código que nadie puede obviar, pero que pocos pueden entender, apreciar o

aprovechar para hacer de las experiencias cognitivas verdaderos hechos de aprendizaje vital.

Las escuelas han sido diseñadas para adaptar a las personas a la vida en sociedad, en ellas, además de matemáticas, lenguaje o biología, se aprende a controlar el cuerpo, las posturas, las maneras, las palabras... Se aprenden a obviar verdades que son evidentes, los estudiantes van a las aulas con todo su ser, no como seres fragmentados a quienes sólo les interesan los contenidos que ofrecen las mallas curriculares predeterminadas para cada grado; cada individuo debería reconocer en su cuerpo una posibilidad de encuentro con el mundo, no una simple materialidad de huesos y músculos, sino una conexión que le permite establecer vínculos afectivos, sensitivos y emocionales que lo construyen y le dan la posibilidad apropiarse de los espacios que habita y participar de la sociedad de forma auténtica, porque es sentida, no simulada, ni impuesta por rigores culturales que se alejan de la naturaleza exploradora y curiosa de los humanos.

Por ello, es necesario que los maestros procuren que sus estudiantes establezcan esa conexión con los aprendizajes, lo que permitirá que los interioricen, bien lo dice Cajiao:

Después de haber sido maestro por tantos años comencé a comprender qué era lo que había estado haciendo sin darme cuenta y, de repente, muchas lecturas y muchos puntos de vista afianzados como verdades evidentes comenzaron a sufrir una extraordinaria mutación que me revelaba por todas partes la presencia de la corporalidad en aquello que siempre había visto como manifestaciones psicológicas o intelectuales. Pero también comencé a comprender por qué en ciertos momentos las palabras resultan tan insuficientes y tan tramposas en el contacto entre los seres humanos, dejando una estela de dolor e insuficiencia sobre la piel. Y del mismo modo que ocurrió con las ideas, también afectos, sensaciones y soledades comenzaron a tomar nuevo significado convirtiéndose en expresiones que circulan por el cuerpo haciendo que todo se convierta en

un algo que, más allá de los pensamientos, es como un alma sensible a la caricia y al tacto (Cajiao, 2001, p: 54)

En el momento en que el aprendizaje pasa por el cuerpo, que la sensibilidad atraviesa aquello que se descubre, los estudiantes reelaboran y apropian, ello es lo que perdura y es allí realmente cuando un aprendizaje se convierte en algo significativo.

De acuerdo con Ausubel (1988):

La teoría del aprendizaje significativo contraponen este tipo de aprendizaje al aprendizaje memorístico. Sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva. (p: 39)

Esta relación o anclaje de lo que se aprende con lo que constituye la estructura cognitiva del que aprende, fundamental para Ausubel, tiene consecuencias trascendentes en la forma de abordar la enseñanza. El aprendizaje memorístico, por el contrario, sólo da lugar a asociaciones puramente arbitrarias con la estructura cognitiva del que aprende. Así mismo Ausubel diferencia tres categorías de aprendizaje significativo:

Representativa o de representaciones, conceptual o de conceptos y proposicional o de proposiciones. La primera supone el aprendizaje del significado de los símbolos o de las palabras como representación simbólica. La segunda permite reconocer las características o atributos de un concepto determinado, así como las constantes en hechos u objetos. La tercera implica aprender el significado que está más allá de la suma de los significados de las palabras o conceptos que componen la proposición.

Estas tres categorías están relacionadas de forma jerárquica, como puede deducirse fácilmente de su diferente grado de complejidad. (p: 39)

Es así como dentro de esta secuencia didáctica se propone integrar las categorías que se desarrollaron con anterioridad bajo el tema un viaje por el mundo para conectar el arte y la literatura desde lo práctico con los aspectos teóricos logrando llegar a un aprendizaje significativo para las estudiantes de los grados 6°13 del Colegio de la UPB.

Marco metodológico

Dentro de las clases de lengua castellana para los grados 6°13 del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana se plantea la experiencia de realizar “Un viaje por el mundo” en el cuál partiendo de una exploración interior de las niñas por su vida y su mundo se logran establecer conexiones con otros mundos, otras culturas, otras miradas, otras vidas a través del contacto con los distintos lenguajes artísticos y los otros sistemas simbólicos. Se propone el desarrollo de la secuencia en grupos de trabajo para facilitar los procesos de co-evaluación y para fomentar la interacción entre las estudiantes.

A continuación se mostrarán la estrategia y los recursos que se utilizarán de forma general dentro del desarrollo de la secuencia, posteriormente dentro del cronograma y la ruta de trabajo de cada una de las clases se hará evidente cómo cada uno de los recursos descritos intervendrá en las mismas.

El trabajo estará dividido en tres ejes que se estarán trabajando de forma transversal durante el desarrollo de las clases:

- **Desde mi mundo:** Las estudiantes tendrán la oportunidad de explorar su mundo, de narrarse a sí mismas dentro de su contexto escolar, social, personal, familiar y todos aquellos aspectos que consideren importantes en su vida.

Las narraciones (que contendrán fotos, escritos, dibujos y otras producciones) serán enviadas a los estudiantes de un colegio en Brasil. Ellos, después de haber conocido a las niñas y su mundo a través de las cartas les responderán también mostrándoles su contexto a las estudiantes del colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana en Medellín, dándoles la oportunidad de conocer otras culturas a través de la mirada de los niños de Brasil.

- **Viajando a otros mundos:** También se propone explorar otros países y otras culturas a través de la literatura y otros lenguajes artísticos (música, pintura, imagen, teatro). Este acercamiento se dará durante varias sesiones y se espera realizar una sesión especial donde se “viajará” a Brasil y se entregarán las cartas que los niños de Pelotas (Brasil) escribieron para las niñas del colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana. Durante las demás clases habrá contacto con países como: India, China, entre otros.
- **Nuestros mundos cercanos:** Crear un vínculo y entrar en contacto con lugares cercanos que nos permiten viajar a otros mundos fantásticos: el circo, el cine, la biblioteca, la cocina, la escuela... entre otros. Son lugares que a simple vista pueden parecer cercanos y comunes, sin embargo, en muchas ocasiones se olvida que estas actividades nos transportan a mundos maravillosos.

Para cada sesión se utilizarán distintos recursos, sin embargo, habrá dos elementos que siempre acompañarán el desarrollo de las clases:

- **Pasaporte viajero:** Cada estudiante tendrá un pasaporte de viaje en el cual se pondrá un sello o sticker relacionado con la actividad que se realice, el país que se visite y/o el libro que se comparta. Este pasaporte tiene varias funciones dentro de la

clase, puesto que, para las estudiantes servirá como una motivación y una retroalimentación de la sesión anterior; para la maestra en formación funciona como una forma de saber la asistencia de los estudiantes a la clase.

- **Bitácora de viaje:** Es un cuadernillo dónde las estudiantes podrán consignar sus sentimientos y percepciones sobre lo trabajado en clase, sea con una fotografía, un escrito, un dibujo u otras posibilidades.

A continuación se detalla la ruta de trabajo y la planeación de las clases

Eje 1: Desde mi mundo	
Objetivo (s)	Formato para documentar las actividades
<p>Generar en las estudiantes una preocupación por narrarse y por reconocer su contexto cultural, social y familiar.</p> <p>Crear cartas en distintos formatos que serán llevadas a la ciudad de Pelotas, en Brasil como parte de un intercambio cultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografías. • Vídeos. • Diarios de campo: escritos y reflexiones.
Material bibliográfico	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Márquez, G. Algo muy grave va a suceder en este pueblo. Recuperado el 11 de mayo de 2015: http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/ggm/algo_muy_grave_va_a_suceder.htm 	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujo • Intervención fotográfica • Escritura • Grabación de voz • Producción de discursos orales • Grabación de vídeos • Escritura
Competencias	Producto esperado
	<p>Cartas u producciones que reflejen la vida de las estudiantes y su percepción de la ciudad, de su entorno y otros asuntos que deseen narrar y compartir.</p>

Eje 2: Viajando a otros mundos	
Objetivo (s)	Formato para documentar las actividades
Acercar a las estudiantes a distintas culturas y sus expresiones artísticas a partir del reconocimiento de otros países por medio de la interacción entre literatura y otros lenguajes artísticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografías. • Vídeos. • Diarios de campo: escritos y reflexiones.
Material bibliográfico	Actividades
	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujo • Intervención fotográfica • Escritura • Grabación de voz • Producción de discursos orales • Grabación de vídeos • Escritura • Reconocimiento del cuerpo • Actividades musicales • Carreras de observación
Competencias	Producto esperado
	Se espera que durante esta unidad se logren realizar distintas producciones a nivel artístico, es decir, imágenes, videos, secuencias de sonido, textos orales, escritos. Todo lo anterior en relación a la exploración

	de otros países y culturas a través del “recorrido por el mundo”.
--	---

Eje 3: Nuestros mágicos mundos cercanos	
Objetivo (s)	Formato para documentar las actividades
Interactuar con sitios y actividades que son cercanas para las estudiantes y se han convertido en asuntos cotidianos como la escuela, la biblioteca, el circo, la cocina y resignificarlos para lograr que los vean como esos lugares que las ponen en contacto con otros mundos mágicos.	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografías. • Vídeos. • Diarios de campo: escritos y reflexiones.
Material bibliográfico	Actividades
	<ul style="list-style-type: none"> • Ver filmes • Visitar la biblioteca • Banquete literario • Visitar el bibliocirco (feria del libro) • Recorrido no convencional por el colegio. • Música y cuerpo
Competencias	Producto esperado
	Relatos orales, escritos, dibujos y distintas muestras artísticas alrededor de ese contacto con esos mundos mágicos a través de la literatura y el arte.

Producto

Se espera obtener 33 registros distintos, es decir, 33 miradas distintas sobre el proceso de la clase de lengua castellana al finalizar la aplicación de la secuencia didáctica.

También se espera realizar un registro en vídeo de las actividades, las percepciones de las estudiantes, lo que ellas tienen que decir y opinar respecto a las actividades realizadas en la práctica pedagógica. Con este material se realizará al final una especie de video que documente en palabras de las estudiantes y con imágenes de las actividades el proceso de la práctica pedagógica.

Socialización

Se planean dos actividades finales para cerrar la secuencia didáctica:

- **Socialización para las estudiantes:** Esta socialización tendrá como objetivo mostrar a las estudiantes el video realizado a partir de todas las experiencias durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Esta actividad estará ambientada en una especie de premier de cine.
- **Socialización con la comunidad académica:** En esta socialización se dará a conocer a la comunidad académica los desarrollos realizados durante la práctica pedagógica. Se expondrán las bitácoras de las estudiantes, así como también los trabajos realizados y por último se proyectarán apartes del vídeo.

Evaluación

La evaluación, dentro de esta secuencia didáctica se contemplada desde el aspecto formativo, para comprender mejor esta perspectiva es importante resaltar los desarrollos de maestros como Mauricio Múnera, que describe un panorama que permite reflexionar y focalizarse en una evaluación dentro de la lengua castellana, la lectura y la escritura como un ejercicio formativo que permite a los estudiantes tener un acercamiento desde sus propias experiencias vivenciales con la literatura y los otros sistemas simbólicos. Esto,

otorga al concepto de evaluación la característica de construirse a partir de la subjetividad del estudiante y de la misma práctica del maestro, debido a que el papel que adopte este último se convierte en algo crucial para evitar que a la hora de evaluar aspectos o ejercicios que se realicen hay una apuesta por la comprensión y el conocimiento, más allá de los aspectos literales, memorísticos o superficiales.

La evaluación se consolida como el escenario propicio para que maestros y estudiantes se acerquen a aquella versión social del leer y del escribir para hipotetizar, cuestionar, interrogar, sugerir. En esta línea, la evaluación es una cantera de posibilidades desde la cual se pueden construir otros modos de habitar y transitar el mundo, porque está claro que aquí no queda reducida a tests, cuestionarios, pruebas o exámenes, sino que está pensada desde la palabra que distintas voces y distintos matices pronuncian; es entendida desde la experiencia como generadora de saber, y es generadora de múltiples formas de significar la experiencia humana en y con la cultura (Múnera. 2013)

De tal manera, ante la convicción de que la evaluación debe ser una evaluación formativa se podrían retomar las palabras de Jaume Jorba y Neus Sanmartí donde plantean:

“Se puede decir, pues, que la evaluación formativa pone el acento en la regulación de las actuaciones pedagógicas y, por tanto, se interesa fundamentalmente más en los procedimientos de las tareas que no en los resultados. En resumen, la evaluación formativa persigue los siguientes objetivos: la regulación pedagógica, la gestión de los errores y la consolidación de los éxitos.” (S.A, p: 7)

En términos precisos, pensar en evaluación formativa es construir la oportunidad de situar al maestro y al estudiante dentro todo un proceso que comienza, principalmente, con la participación de todos los agentes que tienen injerencia dentro de la comunidad educativa.

En el caso de los maestros el diálogo y a discusión entre ellos y sus estudiantes permiten la creación de un espacio de reciprocidad inicial en el que se espera que emerjan y se reconozcan las inquietudes, las dudas, las apuestas, las posturas y las necesidades que brindarán la confianza, el conocimiento y la transparencia dentro del proceso evaluativo, reconociendo entonces que, la evaluación formativa en palabras de Juan Manuel Álvarez Méndez “Debe estar, siempre y en todos los casos, al servicio de quienes son los protagonistas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y especialmente al servicio de todos los sujetos que aprenden.” (2001, p: 70).

Dado lo anterior, se propone entonces una estructura de evaluación que esté mediada por la co-evaluación, la autoevaluación y la hetero-evaluación desde lo cualitativo, es decir, se entregarán unos formatos para que las estudiantes evalúen su equipo de trabajo desde lo cualitativo y al final asignen una nota cualitativa (esto por requerimiento de la institución). Igualmente la maestra en formación tendrá un formato para evaluar de forma cualitativa a cada estudiante y al final asignar también una nota cuantitativa al final. Estos formatos se aplicarán al finalizar distintas actividades seleccionadas, sin embargo, dentro de las bitácoras de las estudiantes habrá un espacio para las observaciones de la clase, en las cuales las chicas podrán expresar sus comentarios sobre el trabajo. Además se realizará una revisión periódica de la bitácora para conocer el trabajo y las percepciones de las estudiantes sobre el mismo.

Por último, se contempla la realización de una evaluación conjunta al final de cada una de clases, en la que se escuchen las voces de las estudiantes respecto a la actividad, a lo aprendido y a otros aspectos relevantes dentro del desarrollo de las sesiones de trabajo.

Contextualización

El colegio de la Universidad pontificia Bolivariana (sede principal) se encuentra ubicado en el barrio Laureles de la ciudad de Medellín, pertenece al núcleo 929 y está adscrito al sector



**Universidad
Pontificia
Bolivariana**

privado de la educación. Dentro de esta institución educativa se ofrecen los niveles de enseñanza de preescolar, primaria, básica y media para población

masculina y femenina, sin embargo el colegio no es mixto: en las mañanas la jornada es para los chicos y en la tarde asisten las niñas.

Al adentrarse en la filosofía educativa de la institución es claro que desde el principio se establece el carácter Bolivariano y católico del mismo, buscando por medio de estas dos características lograr una transformación social y humana de los estudiantes pero también de los núcleos familiares y los miembros de la comunidad académica que hacen parte de la institución.

Lo religioso, está muy presente dentro de los documentos legales que rigen el colegio, y son, de cierto modo el norte que se sigue dentro de todos los procesos y proyectos que la institución tiene dentro del marco académico y otros ámbitos:

Misión: la Universidad Pontificia Bolivariana tiene como misión la formación integral de las personas que la constituyen, mediante la evangelización de la cultura, la búsqueda constante de la verdad en los procesos de docencia, investigación, proyección social y la reafirmación de los valores desde el humanismo cristiano, para el bien de la sociedad.

Visión: la Universidad Pontificia Bolivariana tiene como visión ser una Institución Católica, de excelencia educativa en la formación integral de

las personas, con liderazgo ético, científico, empresarial y social al servicio del país.

Se apunta entonces a un fuerte nivel de principios cristianos y se especifican aspectos como: la celebración de eucaristías, convivencias y charlas pastorales orientadas a que los y las jóvenes de la institución estén siempre en contacto con la religiosidad y la misión social y cultural del colegio.

En cuanto a la planta física, el colegio se compone de dos bloques (4 y 5) en los que se desarrollan las actividades de preescolar, primaria y secundaria, estos edificios tienen adecuaciones para estudiantes con dificultades de movilidad (ascensor). Cada bloque tiene una capilla, una biblioteca y enfermería así como también salas de profesores para los maestros, unidades sanitarias y los salones de clase. Existe un bloque anexo al 5 en el que se encuentran:

“La Rectoría, Secretaría, oficina de la administración del Colegio, oficina del Canal de Televisión, Oficina de Comunicaciones y Mercadeo, oficina de Familias saludables, Oficina de inclusión educativa, Oficina de Mediación escolar, Oficinas para atención Psicológica, la sala de informática, la Biblioteca Octavio Harry, la Capilla, la Capellanía, La Coordinación de Pastoral, Comunicaciones de Pastoral, la Oficina de Calidad y 4 aulas de clase del énfasis en inglés.”

El colegio cuenta con:

- Bibliotecas de primaria (1) y bachillerato (1).
- Capillas: primaria (1) y bachillerato (1)
- Salas de música: primaria (1)
- Salas de material didáctico

- Salas de implementos deportivos.
- Salas de atención a padres de familia.
- Cafeterías escolares
- Espacios deportivos placa polideportiva, piscina, espacios cerrados deportivos, canchas de fútbol, baloncesto, voleibol, juegos infantiles
- Salas para docentes con cocineta y baño.
- Salones para inglés.
- Oficinas de atención psicológica.
- Salón de la banda de la Paz.
- Oficinas del personal administrativo.
- Cuartos útiles.
- Oficina de asociación de padres de familia.
- Laboratorios.
- Salas de informática

Cada aula está dotada con un televisor de 42 pulgadas, que se encuentra sobre el tablero y tiene todas las adecuaciones físicas para ser conectado a cualquier reproductor portátil y para reproducir distintos formatos, permitiendo utilizar medios tecnológicos dentro del aula con facilidad.

La sala de profesores de la institución cuenta con varios computadores a la disposición de los docentes todo el tiempo, así como escritorios, baños y una cocina pequeña dotada con horno microondas y cafetera.

Por otro lado, al observar la distribución de física del colegio es totalmente perceptible está diseñado desde el panóptico, de este modo, los patios para hacer el recreo se encuentran en el centro, los salones y otros espacios como corredores y otras áreas los “cercan” o rodean, esto sin duda se convierte en parte importante del currículo oculto de la Institución y se convierte en, como lo diría Foucault:

En la conferencia anterior intenté definir el panoptismo que, en mi opinión, es uno de los rasgos característicos de nuestra sociedad: una forma que se ejerce sobre los individuos a la manera de vigilancia individual y continua, como control de castigo y recompensa y como corrección, es decir, como método de formación y transformación de los individuos en función de ciertas normas. Estos tres aspectos del panoptismo -vigilancia, control y corrección- constituyen una dimensión fundamental y característica de las relaciones de poder que existen en nuestra sociedad (Foucault, 1978, p.117).



Así el panóptico actúa como un modo de regulación y disciplina. Desde los pisos altos se puede observar perfectamente todo aquello que sucede en el patio, lo que permite a los maestros y otros estamentos observar de forma amplia todo lo que acontece dentro del espacio de descanso.

Los estudiantes no pueden hacer el descanso en los salones y deben permanecer en las plantas bajas, las canchas y las zonas verdes puesto que no se puede hacer una vigilancia de las aulas durante el descanso, así mismo, se les insiste mucho en “sentarse bien” “derechas” “llevar de forma correcta el uniforme” y “permanecer en silencio y quietud frente a las instrucciones de los maestros”.

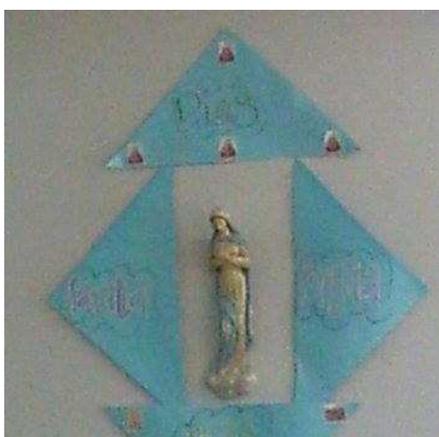
Es innegable que en lo anteriormente descrito, sumado al panóptico hay un juego de poder, las estudiantes saben que están siendo observadas, que pueden ser castigadas y que están bajo miradas vigilantes que están evaluando sus acciones y comportamientos, lo que establece sin duda una especie de aconductamiento de las estudiantes y sus cuerpos (acciones) bajo el poder de los entes superiores.

La "disciplina" no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una "Física" o una "anatomía" del poder, una tecnología (Foucault, 1998, p. 218).

Hay una constante vigilancia de los estudiantes dentro de todos los espacios que forman parte de la institución, ello incluye el aula de clase, los corredores, las oficinas y los pasillos: "Camine derecha" "póngase los zapatos" "tiene la jardinera mal puesta, arrégla" "síntese derechita", se trata de hacer de la disciplina y el aconductamiento del cuerpo una premisa para establecer un control dentro de la conducta y establecer de algún modo las relaciones de poder que se tejen en el aula entre el maestro y los estudiantes:

Pero el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos (Foucault, 1978, p. 32).

Estas regulaciones también pueden encontrarse en los carteles que rodean la institución, en los cuales además de resaltar los valores morales se muestran algunas frases que promueven el aconductamiento de las estudiantes a un conjunto de reglas propiamente establecidas por la Institución.



Como ya se dijo, es totalmente perceptible que la Institución está regida por fuertes principios de la religión católica, ello está plasmado no sólo dentro de los manuales escolares, sino también en la planta física de la institución. Por ejemplo, en el discurso del personal del colegio (los porteros, las secretarias, los coordinadores, los jefes de área, entre otros) está

presente Dios en todo momento con expresiones como: “bien, gracias a Dios ¿y usted?” “Pero si, si Dios quiere mañana nos vemos”.

Se entiende que esto, además de mostrar una posición ideológica también da una es un claro ejemplo de la historia y de los valores que son inherentes de la Institución educativa Colegio UPB. Las imágenes religiosas y las alusiones constantes a un ser supremo denominado Dios, se convierten entonces, no solo en una representación de asuntos de tipo ético y moral del colegio sino también en un ejemplo o modelo a seguir para las estudiantes. Esto es pues el reflejo de una apropiación y legado cultural que se teje alrededor de la cultura de la imagen:

Las tradiciones no son “limpias”, sino que están hechas de préstamos, saqueos, contaminaciones. Pero es eso mismo lo que parece olvidar cierta historiografía educativa que cree que la escuela se mantuvo al margen de la historia de otros medios de producción de la cultura, de otras tradiciones y herencias culturales. (Dussel, 2009)

Así mismo, se podría decir que estas imágenes de alguna forma influyen en el inconsciente de aquellos que se encuentran en la institución, puesto que, el currículo visual de la institución no solo da idea de la corriente que el colegio sigue sino también del modelo de estudiante que se busca formar. Al respecto Inés Dussel enuncia que:

A pesar de todos los planteamientos sobre el declive de la escuela como espacio de aprendizajes significativos, las escuelas todavía son, por amplio margen, las instituciones públicas más importantes en la promoción de algún tipo de “sentido común” definido, más o menos libremente, en relación con la cultura letrada, y también son de las únicas instituciones que “se preocupan” 7 por los efectos que la cultura y la sociedad producen en los sujetos. Sería necesario subrayar, no obstante, que la educación visual del espectador y del público es realizada por muchas agencias. (2009, p. 186)

Dentro de la institución educativa se hace énfasis en cursos extracurriculares que están enfocados en actividades deportivas (fútbol, tenis de campo, tenis de mesa, boxeo, balonmano) y artísticas (banda, grupo musical, instrumentos, grupo de teatro), sin embargo



dentro de las áreas del conocimiento no hay un énfasis en el arte como aspecto fundamental o como mediador de los contenidos temáticos que son abordados por el currículo.

En relación con lo académico, en el colegio se enfoca en lograr la excelencia académica a través de un alto nivel de exigencia combinado con el arte, el deporte y las actividades extracurriculares como un complemento para la formación integral del ser. Se establece entonces un plan de estudios por competencias, que se establece en el PEI de la siguiente forma:

El estudiante del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, estará en capacidad de proponer soluciones desde el conocimiento y la reflexión, en los ámbitos personal y social, contribuyendo así al mejoramiento de la comunicación y relación con el entorno, a través del Humanismo Cristiano.

El área de lengua castellana está planteada desde la siguiente metodología de trabajo:

La metodología del área de Lengua Castellana parte de los lineamientos Curriculares del MEN (1998), a su vez, de allí se define el Enfoque Comunicativo-Significativo, como orientación relevante en los procesos de enseñanza aprendizaje. Con la metodología del área se pretende

desarrollar las competencias lectoras, la producción escrita, la argumentación y la expresión oral.

Las clases están basadas en una relación comunicativa de aprendizaje, en ellas está presente el intercambio de significados, la construcción del pensamiento, en coherencia de la enseñanza con la vida, el conocimiento con la práctica cotidiana, y los procesos permanentes de los estilos personalizados del aprendizaje, entrando en escena un docente que problematiza mediante la confrontación constante, propiciador de la discusión y el debate, en una interacción que cree situaciones óptimas de diálogo intersubjetivo, en el que se llegue a 84 acuerdos sobre la base de la argumentación; un docente que aporte sus conocimientos, posibilitando el aprendizaje a partir de los conocimientos previos de los estudiantes. Para lo cual es necesario hacer un diagnóstico de los saberes que manejan los estudiantes, las habilidades que poseen y el estado de las competencias del área.

Es permanente en las clases la socialización de los saberes, a través de las puestas en común, lo cual fortalece la expresión oral y se llegan a acuerdos como aprendizajes colectivos que son validados por el grupo.

Cada periodo se lee un libro de la colección Torre de papel y se trabaja basado en un libro de texto de la casa editorial Norma. Además de eso se proponen actividades como exposiciones para afianzar la seguridad y el dominio de público en las estudiantes. Otro punto fuerte es el trabajo en grupo, en el que se busca un sentido del compañerismo y la cooperación entre los estudiantes. Uno de los principales fines de las clases de lengua castellana es adquirir la capacidad para comunicarse a través de las habilidades básicas: escuchar, hablar, leer y escribir; de modo que garantice la interacción con los demás en los distintos ámbitos en que se desempeñe.

Esta secuencia didáctica está diseñada para ser ejecutada con dos grados sextos del colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana:

Sexto 13



El grado 6°13 del colegio de la universidad pontificia Bolivariana está compuesto por 30 estudiantes entre los 11 y los 13 años de edad y su rango de estrato socio-económico oscila entre el 3 y el 6.

El aula de clase de este grado está ubicada en el primer piso del bloque 5. Es un salón acorde a las necesidades de espacio de las estudiantes, tiene una buena iluminación artificial (lámparas) y natural (ventanas que también proveen aire), así como 3 ventiladores dentro del mismo, debido al calor que puede llegar a hacer dependiendo del clima y la hora. Cabe resaltar que este salón se comparte con el grado 6° de la mañana (varones), por lo cual la decoración es neutra, es decir, el salón está pintado de blanco y tiene en la “cartelera” una frase alusiva al día de la mujer, el contenido de las carteleras va cambiando conforme suceden eventos o fechas importantes para el colegio o los estudiantes. También dentro del salón hay un cuadro con el escudo del colegio y una virgen María en la parte de atrás del salón.

La disciplina juega un papel muy importante dentro de esta aula, las estudiantes han aprendido a permanecer en silencio y a disponerse para recibir a los maestros cuando llegan, así como también a prestar atención cuando alguien (sea compañera, maestro u otra persona) se encuentra al frente. Hay una norma implícita en la que se establece que deben estar correctamente sentadas, mirando al frente y sin tener demasiado contacto físico entre ellas.



Dentro del área de lengua castellana las estudiantes son propositivas, les encantan los retos nuevos en cuanto a lecturas (entre ellas mismas hay un sistema de préstamo de libros interno en el salón) y otros medios de significación: la fotografía y la divulgación de sus creaciones se convierten en asuntos que las mueven dentro de los procesos de lectura y escritura.

El grupo se desempeña muy bien en el área de lengua castellana, aunque, puede notarse que en ciertos momentos de la clase (cuando se trabaja con el libro de texto o se les dictan ciertos contenidos) que hay algo de desorden y falta de motivación por la realización del trabajo propuesto, asunto contrario a cuando hay actividades como exposiciones o lectura en voz alta, en estas actividades se logra una gran disposición de su parte.

Dentro del plan de área se hace énfasis en la expresión oral como un aspecto importante en la formación de las destrezas que el componente de lengua castellana debe desarrollar en las estudiantes. En la gran mayoría de alumnas del grado 6°13 hay elocuencia y manejan aspectos como la entonación, el volumen de la voz y la claridad al expresarse, sin embargo en otra pequeña parte del grupo aún existe una resistencia por vincularse a las exposiciones

e incluso a las conversaciones informales tanto con la maestra como con sus compañeras.



Hay una presencia constante del arte, se nota que les gusta dibujar, pintar y relacionar lo que leen o les cuentan con otras formas de significación como el cine, la pintura, la fotografía y el dibujo, no obstante en la clase de lengua castellana estos aspectos se hacen poco visibles dado que se le da fuerza al trabajo con el libro de texto y la expresión oral.

El grado 6°13 del colegio de la universidad pontificia Bolivariana está compuesto por 33 estudiantes entre los 11 y los 13 años de edad y su rango de estrato socio-económico oscila entre el 3 y el 6.

El aula de clase de este grado está ubicada en el primer piso del bloque 5. Es un salón acorde a las necesidades de espacio de las estudiantes, tiene una buena iluminación artificial (lámparas) y natural (ventanas que también proveen aire), así como 3 ventiladores dentro del mismo, debido al calor que puede llegar a hacer dependiendo del clima y la hora. Cabe resaltar que este salón se comparte con el grado 6° de la mañana (varones), por ello hay ciertas decoraciones y objetos que son neutros como el calendario, el reloj y frases alusivas al respeto, la tolerancia y otros valores cristianos importantes dentro del colegio. También dentro del salón hay un cuadro con el escudo del colegio y una virgen María en la parte de atrás del salón.

Las ventanas de esta aula quedan exactamente frente a la cancha en la que se hace educación física, por lo que en ocasiones las estudiantes tienden a distraerse con el ruido de la actividad de sus compañeras. Sin embargo, cabe destacar que las estudiantes no salen del salón entre clases y que cada área tiene designada una monitora que al comenzar la clase se encarga de controlar el grupo y “ponerlas al día” mientras el maestro o la maestra llega para dar su clase. Durante las clases la atención es constante en la o las personas que estén al frente (maestros o compañeras) sin embargo hay un pequeño grupo de estudiantes en la parte de atrás del salón que se distraen con facilidad, por lo cual constantemente se debe estar llamando la atención a ese lugar en específico.

Para lo respectivo al área de lengua castellana, demuestran grandes fortalezas respecto a la lectura en general (entre ellas mismas hay un sistema de préstamo de libros interno en el salón que es ajeno a las dinámicas de otras aulas) y tienen especial interés en “contar y que les cuenten” a través no sólo de relatos sino también de imágenes, música y filmes, refiriendo que les gusta acercarse a la lengua castellana desde los otros sistemas simbólicos y distintos lenguajes artísticos.

Se nota una cierta resistencia a ciertos trabajos, sobre todo los que implican llenar o responder las preguntas y actividades del libro de texto del área de lengua castellana, hay dispersión en las estudiantes y comienzan a buscar, por ejemplo, los materiales y elementos del área de artística. El efecto es contrario cuando la clase está preparada para una exposición, una intervención oral, la lectura en voz alta o actividades que las saquen de la rutina del libro de texto.

Dentro del plan de área se hace énfasis en la expresión oral como un aspecto importante en la formación de las destrezas que el componente de lengua castellana debe desarrollar en las estudiantes, que aún muestran una ansiedad notoria al exponerse en público, sin embargo controlan el tono y el volumen con naturalidad a pesar de que aún tienden a mirar con insistencia a la maestra.

Bibliografía

- Rodari, G. (1983). Gramática de la fantasía. Barcelona: Editorial Argos Vergara, S. A.
- Ministerio de educación Chile. (S/A) Acercándonos al libro álbum. Ver para leer. Recuperado el 21 de septiembre de 2013, de Bibliotecas escolares: http://www.bibliotecas-cra.cl/uploadDocs/200805081101470.Ultimo%20LIBRO_CRA_DIC18.pdf
- Hernández, F. (2003). Educación y cultura visual. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- Hernández, F. (2001). La necesidad de repensar la Educación de las Artes Visuales y su fundamentación en los estudios de Cultura Visual. En: Congreso Ibérico de Arte- Educación. Porto Portugal.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá.
- Alarcón, K. Díaz, J. Moreno, M. Restrepo, A. (2013) La lectura y la escritura dentro de algunos documentos de políticas públicas de educación en Colombia: Una mirada a lo ideal y lo real desde las prácticas pedagógicas en la educación básica. En: Redlecturas 6. Recuperado el: 8 de Agosto de 2014, de: http://ayura.udea.edu.co/nodoantioquia/?page_id=2206
- Ferreiro, M. (2002) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México D.F. Fondo de cultura económica.

- Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México D.F. Fondo de cultura económica.
- Cajiao, F. (2001). La piel del alma. Editorial magisterio.
- Ausubel, D. (1988). Microsoft ® Encarta ® 2007. © 19932006. Microsoft Corporation.
- Múnera, M. (2013). Algunas relaciones entre evaluación, lectura y escritura en la formación de maestros del lenguaje en “De travesías y otros puertos. La formación docente en las regiones del lenguaje” Editorial Artes y Letras S.A.S; Medellín.
- Jorba y Sanmartí. (s.a) “La función pedagógica de la evaluación”. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

2. Consentimiento informado para hacer uso de los trabajos fotografías y las demás técnicas de recolección de la información.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del proyecto: Un viaje por el mundo (título en construcción).

Investigadora: Kamila Alarcón Muñoz.

Información del proyecto: Un viaje por el mundo, es el proyecto que actualmente se está desarrollando con las estudiantes de los grados 6°13 y 6°14 del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana. A cargo de él se encuentra la estudiante – investigadora Kamila Alarcón Muñoz y con los resultados del mismo se pretende estructurar su trabajo de grado.

El proyecto está enfocado a la importancia de integrar el arte (música, cine, literatura, imagen, teatro) dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana y por ello se realizarán con las estudiantes distintas actividades que respalden la anterior afirmación. Se planea que el producto final de esta práctica pedagógica con las estudiantes esté dividido en dos trabajos:

1. Una bitácora de trabajo que cada una de las niñas tendrá a su responsabilidad y en donde estarán consignadas las experiencias alrededor de lo trabajado durante las clases.
2. Un vídeo que recoja la experiencia de trabajo a lo largo del año escolar. En él las estudiantes tendrán la oportunidad de expresarse y de ver su desempeño dentro de las actividades propuestas.

De igual forma, con el fin de documentar los procesos y las actividades realizadas, se tomarán fotografías de las estudiantes y de la realización del proyecto en el aula, el colegio y los otros espacios en los que se desarrollará. Las fotografías, vídeos, grabaciones de audio y las producciones escritas y orales de las estudiantes serán ÚNICAMENTE utilizadas con fines académicos. Se mostrarán en distintos escenarios como: Los anexos de la tesis de graduación de la investigadora Kamila Alarcón Muñoz, las socializaciones de práctica pedagógica y trabajos de

grado de la Universidad de Antioquia, la socialización final del proyecto, entre otros escenarios académicos.

En virtud de lo explicado, se requiere la autorización del acudiente o tutor de las estudiantes para documentar el proyecto Un viaje por el mundo a partir de: fotografías, vídeos, entrevistas, producciones escritas y orales. Ese consentimiento podrá ser revocado en cualquier momento de la investigación, sin embargo de ser así, debe hacerse saber a la investigadora de forma oportuna. A continuación se presenta entonces el formulario para la autorización.

Muchas gracias.

Yo, _____ con documento de identidad N _____ acudiente de la estudiante _____ con documento de identidad N _____

DECLARO LO SIGUIENTE:

La investigadora Kamila Alarcón Muñoz ha invitado a mi _____ (parentesco con la estudiante) a participar en el desarrollo de una investigación que busca establecer conexiones entre distintos lenguajes artísticos y la clase de lengua castellana en las estudiantes del grado 6°13 y 6°14 del colegio de la UPB.

La investigadora me ha proporcionado la siguiente información:

1. La investigación busca:

- Generar un vínculo constante el arte (cine, música, imagen y teatro) y la clase de Lengua Castellana.
- Identificar y potenciar las conexiones que las estudiantes ya tienen establecidas entre el arte y las prácticas de enseñanza de la lengua castellana.
- Descubrir el sentido que tiene el arte y las prácticas de lectura y escritura para las estudiantes de los grados 6°13 del colegio de la UPB.

2. La aplicación de los instrumentos de recolección y construcción de datos implica el desarrollo de ejercicios de observación participante en la que se dan intercambios entre estudiantes y, a su vez, entre ellos con sus maestros, a través de encuentros de clase cotidianos en los que se desarrollan prácticas de lectura y escritura dentro y fuera del aula de clase, también se requerirán entrevistas a profundidad con preguntas abiertas, encuentros que requerirán relatos sobre experiencias y sentidos de la vida de las estudiantes y sus encuentros o desencuentros con otros lenguajes artísticos, así como también encuentros de grupos de discusión, y grabaciones o fotografías a través de los cuales participarán para compartir sus experiencias y su modo de pensar frente a las temáticas propuestas.

3. Los resultados de la investigación serán comunicados a la institución educativa y a las estudiantes de forma escrita y oral, y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos.

4. Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar el presente consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente a los investigadores si llegase a tomar esta decisión.

5. Acepto que la participación en esta investigación no me reportará a mí como acudiente o a la estudiante ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere, en ningún término, ninguna relación contractual.

6. Para llevar a cabo las observaciones en profundidad, la investigadora podrán hacer uso de espacios áulicos, y otros lugares en los cuales se desarrolle algún componente del ejercicio pedagógico.

7. Doy fe de que para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en un lenguaje claro y sencillo lo relacionado con la investigación, sus alcances y limitaciones.

Dado lo anterior manifiesto que estoy satisfecho (a) con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, y mis derechos y responsabilidades al participar de ésta.

En constancia firmo: _____

3. Mi diario pedagógico

Después de buscar por algún tiempo lugar para realizar mi práctica profesional, llegué llena de expectativas al Liceo Javiera Londoño, esta institución es una institución educativa de carácter oficial ubicada en la ciudad de Medellín, está compuesta por tres secciones, dos de ellas atienden a la población entre los grados transición a quinto (sección Antonia Santos y sección Luís Alfonso Agudelo) y la otra alberga a los estudiantes de educación básica secundaria y media (Javiera Londoño centro.)



La Institución Educativa Javiera Londoño Centro, está ubicada en el municipio de Medellín, cerca al centro de la ciudad, exactamente en el barrio la candelaria (comuna 10). Está rodeado por un ambiente tranquilo, e incluso se podría decir que algo solitario, puesto que no se encuentra en una vía principal a pesar de estar tan cerca del *paseo la playa*, un lugar tan concurrido en la ciudad. Sin embargo, se encuentra cerca de distintos focos culturales como el Teatro Pablo Tobón Uribe, la escuela de Bellas Artes, El Teatro Porfirio Barba Jacob y el Pequeño Teatro.

La institución estaba conformada por una población femenina, pero actualmente está atravesando por el proceso de incluir población masculina debido a las disposiciones Estatales. Los estudiantes de esta Institución educativa están inscritos dentro de distintos

contextos socio-económicos, de este modo se puede percibir una población bastante heterogénea.

Las dinámicas de la institución tomaron un cambio radical en lo que corresponde a lo curricular dentro del área de lengua castellana, esto dado el bajo desempeño de los estudiantes en las Pruebas saber del año 2014, por ello se restaron horas de lengua castellana y se añadió el componente de competencia lectora 2 horas semanales. En estas horas, las estudiantes realizan talleres que son extraídos de distintos libros de texto (sé leer, Lengua castellana norma) y el maestro se encuentra allí en un papel pasivo en el que observa que sus estudiantes realicen lo indicado y tengan un buen comportamiento.

Siempre me he preguntado constantemente en mi rol de maestra en formación, pero también en el de estudiante si realmente todo lo que a diario veo, conozco, experimento o aprendo sirve para algo o perdurará en el tiempo o si por el contrario se quedará momentáneamente en mí y luego volverá a ser algo abstracto fuera de mí y de mi cuerpo.

Las “pruebas saber ayudan al Ministerio de educación nacional a saber cómo va nuestra educación” y según los estamentos gubernamentales, son la forma de medir los niveles en las Instituciones educativas en materia de educación, y yo pienso en los estudiantes y también recuerdo la presión constante durante mi época del colegio: estén temprano en el simulacro, aprendan, rápido, llenen esta forma, vayan a los pre-icfes, no lleguen tarde, no desplieguen por completo el cuadernillo, lleven confites por si se marean... “de ustedes depende la calificación del colegio, háganlo bien” y ahora me pregunto ¿cuál es la razón de tanta presión?

¿Una prueba demuestra qué se es? ¿Demuestra todas aquellas sensaciones y sentimientos que se movilizaron en los estudiantes por medio de las enseñanzas de su maestro? ¿Una pregunta, de opción múltiple, en la cual todas las respuestas caben... define la pasión de un maestro por enseñar y de un estudiante por aprender? ¿Define el vínculo afectivo que se establece entre ellos durante uno o varios años de enseñanza?

Son demasiadas preguntas, pero no dejo de formularlas constantemente después de esa primera observación a los grados séptimo y octavo, observación en la que las estudiantes se notaban preocupadas por simulacros, por el punto 3 que no sabían e incluso por el lápiz mirado 2 que la máquina no lee o si lee, pero no las vi formulándose preguntas sobre su contexto, sobre los contenidos, sobre su institución...

La evaluación estandarizada se muestra más como un mecanismo de disciplinamiento y control de maestros y maestras, al margen de las necesidades reales de la vida escolar, ya que la estandarización requiere que se descontextualice el trabajo docente. Conectadas con mecanismos de premios y castigos, fragmentan al sistema educativo, al cuerpo docente y estudiantes, categorizándolos en ganadores y perdedores, con un fuerte impacto emocional. (Colectivo Una Nueva Educación, 2013)

También pienso en los maestros, para muchos de ellos, dada la filosofía institucional, este es su examen también y de ello dependen muchos asuntos de su trabajo, de la percepción que el colegio tiene de ellos... incluso, su trabajo depende en gran medida de los resultados de los estudiantes en las pruebas de estado.

Bien dice Mauricio Pérez:

“Hay algo estable en nuestra política estatal, tan estable como los bajos resultados de las evaluaciones: nos encanta medirnos, compararnos, clasificarnos. Aunque casi siempre quedemos en los últimos lugares. Detrás de esta tendencia a la evaluación, tal vez obsesiva, pareciera subyacer una pulsión masoquista en la política educativa. Nos evaluamos para saber lo que ya sabemos, para predecir lo ya predicho.” (Pérez Abril, 3013).

De allí, valdría la pena entonces preguntarse por el lugar de estas pruebas en la educación de nuestros estudiantes, de la preparación y la necesidad irracional de alcanzar grandes puntajes.

Por ello es necesario que como maestros reflexionemos sobre aquello que es importante, por supuesto sin dejar de reconocer que, las disposiciones Estatales están allí, sin embargo, pueden generarse resistencias a este tipo de prácticas, resistencias que vayan en pro de una educación pensada mucho más desde la experiencia.

Ahora bien, la preparación para presentar estos exámenes en muchas de las instituciones educativas del país se limita a la realización mecánica de talleres en los que se pregunta por aspectos literales de un texto previamente dado o por vocabulario que se encuentra en un diccionario, sin embargo, no hay un elemento que haga que estos aspectos pasen por el cuerpo del estudiante más allá del contacto con el papel.

Tomando como referencia el taller de competencia lectora propuesto para el grado octavo en la I.E Javiera Londoño (Ver anexo 1) se puede observar, en primer lugar que son tres talleres distintos que están agrupados en uno solo. El primero de ellos tiene una lectura denominada *caballos fabulosos*, seguida de una serie de actividades en las que prevalece la importancia de reconocer el significado de las palabras del texto para formar nuevas oraciones con ellas y no va más allá de saber reconocer lo semántico de los términos y su posibilidad de usarlas en otros contextos, reduciendo el texto a la adquisición de cierto vocabulario. En este mismo taller se proponen algunos puntos de “contextualización” en los que se pide consultar datos sobre Marco Polo, personaje que aparece dos párrafos del texto inicial).

Pero los ítems que básicamente miden diferencias en las capacidades intelectuales innatas de los estudiantes obviamente no contribuyen a hacer inferencias válidas acerca “cuán bien se ha enseñado a los niños”. ¿Nos gustaría que a todos los niños les fuera bien en esos ítems de “inteligencia innata”? Claro que sí. Pero usar esos ítems para evaluar la eficacia educacional es simplemente erróneo (Popham, 1999).

La contextualización se queda en datos como ¿quién fue Marco Polo? ¿De qué ciudad era originario? ¿Cuál fue su papel en la historia de la humanidad? Y hasta allí llega la contextualización. De ahí en adelante, las otras dos partes del taller están enfocadas en preguntas de selección múltiple en los niveles literal e inferencial. Personalmente, no podría decir que en ellos se hace presente un nivel propositivo puesto que, no hay forma alguna de que el estudiante exprese una posibilidad más allá que las que el texto presenta como posibles respuestas.

No es del todo descabellado que las instituciones educativas apliquen este tipo de pruebas, esto debido a que están inmersas en un sistema que las presiona para obtener resultados y para medirse con otras en términos de competitividad, calidad, efectividad y otros asuntos que están más en el orden de lo bancario (como lo llamaría Freire) que realmente de aquello que debería preocupar a la educación. Sin embargo habría que plantearse lo conveniente o inconveniente en términos de formación que es darles este tipo de talleres todo el tiempo sin oportunidad de que ellas se relacionen con los contenidos escolares de otras formas, que exploren esos otros sistemas de significación que van más allá del papel.

Después de la experiencia que viví en la I.E Javiera Londoño y de todas las preguntas que surgieron respecto a la educación, la evaluación, las pruebas estandarizadas entre otras, comencé en la búsqueda de una institución educativa que me abriera las puertas para realizar mi práctica pedagógica en unas condiciones un poco más favorables, por decirlo de algún modo. Un lugar en el que, al menos, pudiera poner en práctica una secuencia didáctica o proyecto de aula y en el que yo pudiese representar para las estudiantes algo más que una “cuidadora”, que era el rol que sentía que iba a desempeñar dentro de la I.E Javiera Londoño.

Al pasar los días, no lograba encontrar un lugar para realizar mi práctica pedagógica y eso comenzó a generar en mí, como persona y como maestra, una crisis en la que llegué a

cuestionar mi forma de ver la educación y la vida, si realmente lo que he ido construyendo a nivel metodológico dentro de mi camino de formación chocará tanto con la escuela real, que, en algún punto terminaré por acostumbrarme y pasaré de ser una maestra a una simple “cuidadora” que entrega talleres, los recoge, los califica y todo vuelve a comenzar.

Unos días después y en medio de todos cuestionamientos logré contactarme con el Colegio



de la Universidad Pontificia Bolivariana, en el que me abrieron las puertas para comenzar a trabajar con el grado sexto. Al principio, la idea de trabajar con ese grado no era lo que esperaba, puesto que, con relación a mis

prácticas anteriores me había perfilado para trabajar en primaria o con grados superiores del bachillerato y sexto me suponía un reto, dado que, son estudiantes que han sufrido una transición desde la primaria y aún no se acostumbran a estar en bachillerato, sin embargo, después de pensarlo tomé la decisión de realizar mi práctica con el grado sexto puesto que en mi formación profesional me enfrentaré con muchos retos, ya el año pasado estuve enfrentada a un grado 11 y resultó mucho mejor de lo que esperaba, así que era hora de enfrentar un nuevo reto como maestra, el grado 6°.

El primer acercamiento a los estudiantes en general del colegio de la UPB y a mi maestra cooperadora Gloria Amparo Rendón fue el viernes 17 de abril, día en que se inauguraron los juegos interclases de la Institución, así que esa fue mi primera oportunidad de realizar



una observación del contexto físico, de infraestructura y recursos de la institución y los estudiantes.

Me sorprendió mucho la infraestructura de la institución, puesto que es bastante generosa, hay muchos espacios para el esparcimiento y para la realización de

actividades físicas como canchas, espacio verde y patio, también noté inmediatamente que pueden hacer uso de los espacios de la universidad (El evento fue realizado en el coliseo de la UPB, un conocido lugar en Medellín en el que se realizan conciertos y eventos de alta afluencia de público)

Fue bastante notable la actitud de los estudiantes hacia los maestros y otras personas dentro del colegio como padres de familia, directivos y observadores, lo que me hace pensar que hay una norma implícita en la que el respeto prima por sobre todas las cosas.



Dentro del desarrollo de los interclases me cuestioné mucho sobre el sentido de este tipo de actividades, más allá de que, por ejemplo el grado 11 mostró un despliegue de maquillaje y disfraces muy bien confeccionados, además de la excelente organización del evento ¿qué otros asuntos estuvieron presentes en esta actividad?

El baile y la sincronía, así como las excelentes muestras de música de parte de los estudiantes: la banda marcial, las bandas musicales del colegio y las excelentes presentaciones de los clubes y semilleros de la institución me mostró que hay una fuerte apuesta por el arte y por desarrollar otro tipo de habilidades más allá de las áreas básicas, existe una conciencia sobre la importancia de la música, el baile y el cuerpo dentro de los procesos de formación, lo que, me hizo pensar la importancia de validar y revalidar esos procesos dentro de las áreas básicas.



En esta primera contextualización logré observar aspectos muy importantes que me dieron muchas cosas en que pensar, como por ejemplo el papel del cuerpo y el arte dentro de la institución educativa, la importancia de la norma y lo introyectada que está dentro de los estudiantes, entre otros temas que, supongo, iré desarrollando a lo largo de esta narración y de mi experiencia dentro de la Institución.

Al conocer a mi maestra cooperadora, me di cuenta que es una mujer que lleva muchos años trabajando en el colegio de la UPB y además de eso tiene vasta experiencia en el trabajo en instituciones educativas de la ciudad de Medellín. La profe Gloria fue muy amable y acordamos, entonces, que yo estaría realizando mi práctica pedagógica con los grados 6°13 y 6°14, se me suministró también el cronograma de trabajo del segundo

periodo en el que, además de los contenidos está la planeación semanal de cada actividad y las acciones evaluativas que dependen de ellas.

Siendo honesta, el cuadro de acciones evaluativas y de actividades semanales me pareció que coartan bastante la libertad del maestro, no sólo frente a la evaluación de su área, sino también frente a la libertad en las actividades y la planeación de recursos didácticos y pedagógicos que cada maestro quiera implementar con cada grupo según las necesidades del mismo y las observaciones que vaya realizando a lo largo del contacto, lo cual se distancia de lo que hemos estado configurando dentro de las prácticas pedagógicas en el programa de licenciatura en humanidades, lengua castellana, esto me cuestionó mucho sobre la calidad de la educación que se está impartiendo en el país, porque si bien este caso es distinto al de la Javiera Londoño, también responde a una educación estandarizada y que realmente no atiende a las necesidades del contexto y las particularidades de cada grupo.

Los primeros acercamientos que realicé al grupo fueron en calidad de observadora no participante con algunas intervenciones cortas en relación con temas de la clase (leer un texto corto, entregar libros y repartir hojas). Durante el desarrollo de estas observaciones no participantes pude ir caracterizando cada grupo con algunas particularidades que detallaré posteriormente dentro de mi narración, además de reconocer algunos aspectos de las dinámicas aulicas, institucionales y curriculares del colegio de la UPB, además de mi maestra cooperadora.

Es notable la dinámica de lectura que tienen las estudiantes de ambos grados, porque, a pesar de tener un convenio de plan lector establecido con la editorial Norma y en el segundo periodo deben leer el texto *El dragón de Vapor* de Andrés Montañez, las estudiantes tienen un sistema de préstamo interno y que fue fomentado por la maestra de lengua castellana, en el cual ellas mismas llevan sus libros y los comparten con otras compañeras llevando un registro en el cuaderno sobre quien tiene su libro y al devolverlo, quien se lo lleva de nuevo.

Esta actividad ha estimulado la lectura en una escala superior. Las estudiantes leen más allá del plan lector uno o dos libros al mes por total gusto y no con las regulaciones de la clase:

resumen de los capítulos, exposiciones, exámenes, lecturas en voz alta, entre otras actividades que condicionan la lectura más allá del disfrute de leer.

Este aspecto me pareció muy valioso y rescatable dentro de las dinámicas del aula porque las estudiantes llegan incluso a leer dos o tres libros en un mes (distintos al libro del plan lector) lo que enriquece enormemente los procesos de lectura de las chicas.

Debo reconocer que durante las observaciones no participantes me sentí bastante cohibida



por la fuerte necesidad de norma que aplica la maestra, tanto con ellas como con factores externos (presentaciones, estudiantes que llegan para brindar una comunicación, aspectos relacionados con dinámicas institucionales, entre otros).

Durante las observaciones al grado 6°13, me sentí bastante cómoda al principio, puesto que



las estudiantes me recibieron bastante bien, en las primeras sesiones compartí con ellas algunos detalles de quién soy, mis estudios entre otros aspectos que me hicieron sentir una conexión con el grupo, que sin duda y como siempre estuvo muy receptivo ante quien sea que estuviese al frente.

Particularmente percibí a 6°13 como un grupo en el que las estudiantes aún son muy “niñas”, les gustan los colores, las formas distintas y no manifiestan problema alguno con seguir las normas en la clase de lengua castellana, trabajan y realizan las actividades propuestas en silencio, sin cuestionar ninguna de las actividades o ejercicios propuestos por la maestra.

Me parece pertinente resaltar en este punto que dentro de la clase de lengua castellana, la norma se estableció como un punto básico en la dinámica de la clase, es la maestra quien tiene el mando y lleva la clase, no pude percibir mucho ruido dentro de la clase, lo que, al principio fue un punto que veía como ventajoso. Sin embargo, pasadas las observaciones, comencé a notar que estas niñas no se cuestionan frente a muchos aspectos de la clase, de la vida, no expresan lo que sienten y me pregunté constantemente y aún lo hago ¿Es un grupo callado o se han homogenizado demasiado ante la norma y la autoridad que establece la maestra?

Pude ir descubriendo a lo largo de las observaciones que el arte está totalmente desarticulada de los procesos de lengua castellana dentro de este grado, se toma como arte solamente las expresiones como: decoración del cuaderno y decoración de hojas para realizar separadores, sin embargo no hay una estimulación de la misma más allá de que los dibujos preestablecidos estén bien decorados y que la letra o escritura sea bonita (acción que es aplaudida y reconocida por la maestra en voz alta mientras las estudiantes escriben lo que ella dicta).



Después de las primeras observaciones no participantes al grado 6º13 quedaron en mi varios interrogantes respecto a la conciencia crítica dentro de su contexto, también respecto a lo que ellas entienden por arte y lo que les están haciendo entender por arte y estética, que es algo que va más allá de no salirse de la línea al colorear un dibujo preestablecido, pero no se habla de la estética de los libros que se leen ni de las oportunidades o experiencias que se dan a partir de la interacción con el o los textos, (aprovechando el programa de promoción de la lectura que surgió a partir de las necesidades y el deseo de las estudiantes) no hay una relación directa con el contexto y la realidad (más allá de pedir relacionar un personaje con un líder político sin si quiera decir el por qué) , buscando los sentidos estéticos y artísticos, se percibe entonces un afán de cumplir la norma y las directrices institucionales respectivas a la lectura.

En el grado 6°14, fue un poco más complicado llegar puesto que existe un prejuicio implícito frente a este grado por parte de la maestra por asuntos que van más allá del grupo (que es más crítico de su contexto, de la norma y de otros asuntos que están en el orden de lo cotidiano) y están más relacionados con la directora del grupo y ciertos roles que ha existido de su parte con los maestros.

En comparación con 6°13 este grupo me pareció mucho más “grande” no en tamaño, sino en la fisonomía de las estudiantes, así como también en las formas de reaccionar ante las



reglas impuestas y la normatividad a la que se adscribe la clase de lengua castellana.

Estas estudiantes se preguntaron durante mi ciclo de observación ¿Por qué hay que hacer esto o lo otro? Lo que me hizo pensar que su consciencia crítica se establece por encima de las normas y lo que se diga en la clase. Pude también notar que estas estudiantes no disfrutaban tanto la clase de lengua castellana (por comentarios y reacciones ante mi presencia y mi posible intervención en el grupo): ¿Gloria no viene? Y la reacción era de

felicidad, lo que me hizo pensar que no se sienten tan cómodas frente a la metodología de enseñanza.

Sin embargo, en este grado se hizo mucho más fuerte la importancia de la evaluación, no como proceso si no como nota o calificación. Constantemente cuando la maestra les dictó distintas actividades y la pregunta predominante era: ¿Esto es una acción evaluativa? Lo que llamó mi atención inmediatamente y decidí indagar un poco. El común denominador en las respuestas de las estudiantes fue que, si no es una acción evaluativa no vale la pena ponerle tanto empeño porque la nota es lo más importante para ellas, por lo que tanto ellas como la maestra cooperadora se han acostumbrado a trabajar bajo un “régimen de notas” y anotaciones en las planillas de seguimiento, de notas y firmas de los padres de familia que luego deben ser refrendados por la maestra.



Estas estudiantes son activas, se puede ver que les gusta el movimiento y el arte, manualmente son hábiles, y eso se puede ver en los carteles que realizan para las exposiciones y los trabajos de clase. No obstante, se sienten bastante abrumadas por las correcciones públicas que la maestra les hace a sus trabajos por cuestiones de tildes, ortografía y “estética”.

Por algunos de sus comentarios he notado que se sienten incomodas con la modalidad de “co-evaluación” que se hace pública y de forma tropellada si se quiere dar algún calificativo, además de otros aspectos como la interrupción de las exposiciones por parte de la maestra (en las que se lleva bastante del tiempo que tienen las estudiantes para su intervención).

La primera clase en la que pude estar al frente como maestra fue la que tuvo lugar el 26 de mayo de 2015, en la que se había planeado realizar una carrera de observación con distintos elementos del texto El dragón de vapor y “retos” enmarcados en el tema que se estaba tratando según el cronograma de trabajo de la institución y del cual tuvieron examen el día siguiente: las oraciones y los tipos de oraciones.

No me sentí bien con tener que tratar el tema de las oraciones de esa forma, puesto que yo quería con ambos grupos realizar una especie de diagnóstico en el que pudiera saber cuáles eran sus percepciones sobre el arte, sobre el color y otras cosas que quedaron en “veremos” por la prioridad de “reparar” para el examen. Sin embargo, en las pocas intervenciones que las chicas pudieron hacer respecto al tema, me di cuenta que el color se constituye en algo muy importante para las chicas de ambos grados. Ambos grupos sienten que los colores y la disposición de los objetos tienen una intencionalidad clara dentro de un espacio o una imagen (el blanco y negro da una sensación de tristeza, esa figura hace que resalte dentro de la imagen) o que me hizo pensar que las chicas tienen unas nociones semióticas previas que ni siquiera ellas mismas han explorado.



Al armar el rompecabezas que tenía la portada del libro en blanco y negro, las niñas manifestaron una necesidad evidente de color dentro de la imagen, puesto que al encariñarse con el libro y leerlo, sienten que no hay una congruencia entre la tristeza o la nostalgia que produce en ellas la imagen sin color al contenido que han estado explorando en el libro a lo largo del tema de los dragones.

Como maestra en formación me sentí bastante cohibida respecto a mi actividad, puesto que, la idea central era realizar una carrera de observación en que el cuerpo se moviera y las chicas se desacomodaran de la rutina de estar en el salón todo el tiempo y no se me permitió sacar a las estudiantes del salón, por lo que la actividad quedó reducida a plantearlo como un “reto” mientras el objetivo era observar cómo se comportaban las estudiantes en otro espacio que no fuera el salón. Por ahora me siento como con una “camisa de fuerza” pues la maestra

cooperadora no me da libertad de estar con el grupo y de realizar las actividades de la forma en que yo las he preparado. Cabe sin embargo destacar que las chicas son muy receptivas ante las nuevas propuestas y se emocionaron mucho realizando la carta a los estudiantes de Brasil, lo que me dejó a la expectativa de verlas terminadas.

La clase del 2 de junio me hizo sentir más nerviosa de lo habitual, puesto que, mi asesora estaría observando mi desempeño con el grupo, sin embargo al llegar al aula esos nervios quedaron en un segundo plano puesto que mi mente se conectó con la clase de forma inmediata. Comencé con la oración y, debo decir que estaba incomoda con que mi maestra cooperadora me estuviera dando tantas indicaciones y ordenes frente a las estudiantes porque a veces siento que no me toman en serio porque ven que la maestra me hace correcciones en voz alta.

Mi actividad estaba planeada para cubrir las horas de la clase, sin embargo la maestra cooperadora redujo este tiempo, dado que por cronograma se necesita que las estudiantes realizaran una exposición respecto a los dragones, un tema que han estado trabajando relacionado con el libro *El dragón de Vapor*. Esto comenzó a hacerme cuestionar si realmente tendré espacio para hacer ejecución de mi secuencia didáctica entre el cronograma de trabajo de la institución y la fuerte normatización de los contenidos (y de todo en general) que realiza mi maestra cooperadora.



Las estudiantes hicieron unas invitaciones como preparación para la actividad final (antes de vacaciones): un picnic literario. Al hacerlas hablamos sobre los diferentes registros en los que se le habla a las personas en la cotidianidad: el registro formal y el informal y cual aplicaría en este caso. Me sorprendió bastante que ellas no estuvieran confiadas sobre cómo hacer la invitación porque “el papel era muy grande”, no hay un sentido de creatividad en ellas que vaya más allá de que se les imponga “lo que deben hacer para hacerlo bien”.



Dentro de las exposiciones, como observadora, me incomodó mucho que la maestra las interrumpa para hacer corrección de material (carteles) mientras ellas intervienen frente al grupo, pienso que eso les resta seguridad a la hora de enfrentarse a sus compañeras. También me cuestiona mucho la co-evaluación, que se

hace de forma pública y la maestra las puede increpar con preguntas como “¿Por qué 1,2? ¿No hizo nada? Rapidito pues, muévanse saquen una nota”. El proceso no tiene mucho valor, puesto que lo que se busca es sacar una nota “de forma co-evaluativa” y aún sigo preguntándome si tendré la oportunidad de ejecutar mi secuencia didáctica.

Las dudas sobre la ejecución de la secuencia didáctica continuaron rondando mi cabeza y debo decir que para mí fue sumamente doloroso que mi maestra cooperadora no permitiera que mi asesora se llevara clase cartas que habían realizado mis estudiantes para los estudiantes de Brasil simplemente porque a muchas les faltaban tildes y tenían ciertas faltas de ortografía, eso me hizo pensar en cómo hacer para romper lo encasillada que se encuentra mi maestra cooperadora en la norma y lo necesario que se me hace buscar una forma de poder realizar mi secuencia didáctica como una propuesta alternativa para el acercamiento a la lengua castellana desde otras miradas.

El 9 de junio se realizó el picnic literario (que no fue tan literario). Las estudiantes llevaron



a clase todo tipo de elementos que nos permitieran hacer un picnic en una de las canchas de la Institución. Sin embargo y a pesar de las ganas que tanto ellas como yo teníamos de ir a hacer el picnic y realizar lo que se había planeado para el (taller sobre monstruos con

relación al surrealismo y un espacio para compartir nuestros libros favoritos) la maestra tomó tiempo de la clase para que algunas estudiantes que no habían tenido la oportunidad de exponer el tema de los dragones lo hicieran, así como también dar unas indicaciones para las vacaciones y las próximas clases, por lo cual, el tiempo se redujo considerablemente, recién nos instalamos la maestra cooperadora dijo que el tiempo establecido para el picnic era de 20 minutos, lo que es poco tiempo para lo que se tenía planeado y mientras las estudiantes sacaban los elementos y arreglaban los elementos necesarios para el picnic poco se pudo realizar.



No puedo negar que la actividad no fue lo que esperaba y que, a pesar de saber que el tiempo hubiese sido el adecuado, mi maestra cooperadora no me permitió realizar lo que se había planeado puesto que ella tomó bastante tiempo en aspectos que no estaban contemplados en la planeación lo que me sigue dejando dudas sobre la ejecución de mi secuencia.

Las estudiantes se mostraron receptivas ante la idea y estuvieron tan comprometidas que todas llevaron alimentos para compartir con sus compañeras y los elementos que se habían comprometido a llevar.

Estoy segura que con este tipo de actividades (completas) las estudiantes podrían desarrollar mucho más esa idea de que la lectura no es algo normativo e incluso que puede ser algo grupal, entender y encontrar aspectos estéticos en ese viaje por la literatura y por la enseñanza de la lengua castellana. Sin embargo, no siento que dentro de la concepción de

mi maestra cooperadora se le dé cabida al arte como una opción y esto me hizo reflexionar si realmente habrá oportunidad de poner en práctica la secuencia didáctica que realicé de forma contextual y atendiendo a las necesidades identificadas en las estudiantes durante mi periodo de observación no participante.



El seminario ha sido, sin duda uno de los pilares más importantes para la realización de mi práctica pedagógica, puesto que he ido aprendiendo y desaprendiendo muchos aspectos que me han modificado como docente y como persona. Por ello considero que mi proceso ha sido progresivo, puesto que he tenido la oportunidad de conocer y acercarme a otras experiencias a las que no había tenido la oportunidad, como lo fue la visita a la corporación Uno entre mil y el curso al que tuvimos la posibilidad de asistir con los profesores universitarios, que enriqueció enormemente mis miradas hacia otros escenarios académicos más allá del aula y mucho más allá de la convencionalidad. La visita, por ejemplo, a la corporación UNO entre MIL fue un despertar a otra realidad que muchas veces la academia niega, ver y conocer espacios en los que el arte y el conocimiento están en otra vía para igualmente unir a la comunidad es algo que me llevó a reflexionar sobre la academia y su necesidad de encasillar todos los saberes en algo específico, sin permitir que haya una verdadera mezcla, así como es el mundo real que está por fuera de los muros de las escuelas y las universidades.



El enfoque cartográfico de investigación, debo reconocer, que además de ser algo nuevo para mí me ha generado mil preguntas sobre mí misma y sobre cómo estoy asumiendo mis propios procesos de formación. He tenido choques fuertes con lo que yo consideraba que era una investigación totalmente estructurada y planeada como se nos ha enseñado y requerido en otros cursos en los que la experiencia se deja por fuera o esta tiene que estar mediada por la intervención de autores y citas bibliográficas que aprueben o apoyen las cosas que se sienten o que han pasado por el cuerpo dentro de nuestros propios procesos, por lo cual la experiencia termina reducida a un cúmulo de citas que impiden que haya una reflexión sobre sí mismo y se enfoque en el otro, en el problema del aula, del entorno y no de cómo todo eso me afecta como maestra y de qué forma esa afectación puede ayudarme en mi proceso de formación y a su vez en la formación de mis estudiantes.

He aprendido, poco a poco (aunque aún me falta mucho) a desestructurarme y a pensarme más allá de citas textuales, a ver que hay otros modos de investigación en el que no hay un camino seguro y unos pasos concretos, es una construcción que se da a través de las experiencias, lo que me ha ayudado a pensar mis propios procesos y cómo mi contexto



también me afecta, esto es un viaje, tanto para los estudiantes como para el mismo maestro y ello no se puede desconocer o solapar detrás de citas que apoyen teorías en las que sólo se plasme un conocimiento, dejando de lado lo que pasa por

el cuerpo.

El acercamiento en el seminario a otros escenarios como la conferencia con Goy, la visita al museo de Antioquia, la experiencia de visualizar la película El cielo sobre Berlín a partir de

un texto maravilloso como el de Cynthia Farina, que nos propone otras miradas del mundo y de la vida, han sido sin duda, experiencias distintas pero que a la vez han llenado de sentido estar en el seminario de investigación.

Por ahora, veo entonces el seminario como un proceso de cambio, de transformación y confrontación a partir de las experiencias vividas, sin dejar de lado la teoría leída y los documentos a los que nos hemos remitido, sino encontrando un sentido en el viaje que hemos decidido emprender como maestros.



4. Instrumento de recolección horizonte conceptual.

Categoría	Definición	bibliografía	Implicaciones
Literatura infantil y juvenil en relación con el arte.	Una palabra, lanzada al azar en la mente, produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, implicando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, complicándolo el hecho de que la misma mente no asiste pasiva a la representación, sino que interviene continuamente para aceptar y rechazar, ligar y censurar, construir y destruir (Rodari, p: 36)		<p>En este sentido, la literatura infantil y juvenil cobra importancia dentro de las aulas de clase y se constituye sin duda como un factor estimulante en los niños para el reconocimiento de sus vivencias, de su entorno y que comienza a formar de algún modo la lectura crítica en ellos.</p> <p>En la actualidad, con el auge de la tecnología en las instituciones educativas de Colombia, la lectura ha cambiado de oficio dentro de las aulas de clase y las bibliotecas escolares. De este</p>

			<p>modo, leer está entendido como una parte pequeña dentro de la clase de lengua castellana en la que los estudiantes tienen una hora para aproximarse a un libro del cual poco entienden y que probablemente sea distinto cada semana. En algunos casos incluso, la lectura es entendida como el método más eficiente de castigo para los estudiantes cuyo comportamiento no está acorde con las expectativas y se escuchan en las aulas frases como “Estas muy necio, quítate del computador, saca un libro y te pones a leer más allá” “Si se manejan mal no los llevo al salón de tecnología sino que nos quedamos leyendo”... ¿por qué nos extrañamos luego del</p>
--	--	--	--

			<p>bajo rendimiento en comprensión lectora de nuestros estudiantes? ¿Por qué al llegar a grados superiores de la secundaria exigimos una comprensión crítica de ciertos textos cuando en la básica primaria el acercamiento a los libros fue poco?</p>
<p>El libro-álbum dentro del aula</p>	<p>Que los niños y jóvenes no leen ha pasado a ser una frase recurrente en el mundo adulto, casi como una disculpa frente a las dificultades a las que se enfrentan los educadores. ¿Cómo convertir este “problema” en un desafío? Los libros álbum se presentan como una herramienta valiosa para empezar a convencer a los autodenominados “malos lectores” de que sí pueden disfrutar con la lectura (Ministerio de educación Chile, p: 25)</p>		<p>Las posibilidades después de haber compartido con los estudiantes un libro – álbum son infinitas, lectura de imágenes, contextualización del autor, juegos de rol, representaciones escénicas... en fin, todas estas actividades convierten la lectura en un trabajo significativo y no en una carga académica para los estudiantes, que dejarán de ver</p>

			<p>la literatura como un castigo y pueden comenzar a verla como una posibilidad de diversión, de conocimiento de otros mundos y otras realidades por medio de un libro.</p> <p>De este modo las actividades que se pueden realizar en el aula con este tipo de literatura son de carácter multidisciplinar y pueden ir desde la sensibilización a través de las ilustraciones del libro, pasando por el análisis de su contenido hasta llegar a una actividad en la que el libro sea un punto de partida para nuevas creaciones de los estudiantes a partir del contenido, la temática, las imágenes, los conceptos...</p>
--	--	--	--

			<p>como antes se enunció, las posibilidades son infinitas.</p> <p>Una de esas posibilidades que sin duda se dan como consecuencia de la lectura y el trabajo dentro del aula con un libro de literatura infantil y juvenil es la incorporación del arte y los otros sistemas simbólicos dentro del currículo de la clase de lengua castellana en las aulas.</p>
Arte	<p>“una construcción social cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura, que hoy se refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos, los artistas y los diferentes tipos de público.”</p>		<p>El arte media todo aquello que se encuentra en la sociedad bajo la estética: la religión, las relaciones sociales, las relaciones de poder, la escuela,</p>

	<p>(Hernández, (2003, p. 47)</p>		<p>incluso la visión misma del mundo. Así pues, se puede tomar el arte desde todas aquellas formas en las que éste hace presencia en la sociedad actual como la pintura, la escultura, el cine, el teatro, la literatura, la fotografía... un sin fin de posibilidades que se constituyen en oportunidades de fomentar en los estudiantes un aprendizaje significativo de distintos componentes.</p> <p>Ahora bien, por lo dicho anteriormente, se puede hacer una asociación notable entre la lengua castellana como área del conocimiento y el arte, puesto que se intenta retomar ese vínculo entre el mundo, el</p>
--	----------------------------------	--	---

			<p>ser y la escuela, todo esto mediado por el lenguaje, tanto desde el código escrito como la oralidad, la lectura de imágenes, de obras, de música, de contextos y del mundo en general, entendiendo que los lenguajes artísticos no están desligados de la escuela, pues el mundo y el contexto tampoco lo están.</p> <p>El arte les da a los estudiantes la posibilidad de reflexionar, explorar e indagar, no sólo en su contexto, en la escuela, en el mundo que los rodea sino también a sí mismos, permitiendo un proceso de autodescubrimiento y autoreconocimiento que se</p>
--	--	--	--

			<p>convierte en algo significativo en la medida en que permite al estudiante ver su mundo y a sí mismo a través de otros ojos, con lo cual, los procesos de lectura y escritura cobran vigencia, dado que el estudiante lee de nuevo su mundo, lo reconfigura, lo resignifica y luego lo reescribe y es en ese punto dónde radica la fortaleza del trabajo mancomunado entre la lengua castellana y el arte.</p>
lectura y escritura	<p>Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana enuncian la lectura como una práctica en la que un sujeto se vincula con un texto teniendo conocimiento de ciertos aspectos culturales que le permiten develar sentidos y significados desde los distintos</p>		<p>Lo anterior, debería ser sólo una parte de la concepción que se tiene por parte de los maestros de lectura y escritura, puesto que, es necesario también contextualizarlas en el</p>

	<p>frentes del lenguaje: lo morfológico, lo semántico, lo sintáctico, lo pragmático y lo semiótico. Así mismo, la escritura se configura como un proceso colectivo o individual que da pie para la construcción de sentidos y en esa misma medida la reconstrucción de otros, esto puede ser por medio de lo escrito o bien por medio de otras formas de lenguaje. (MEN, 1998)</p>		<p>medio en el que se encuentra y entenderlas como prácticas vivas que hacen parte del aprendizaje diario de los estudiantes: “Los verbos “leer” y “escribir” habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos.” (Ferreiro, 2002, p. 13).</p> <p>Vale la pena, resaltar que varios autores proponen una lectura no solo de lo escrito, sino también de imágenes, de contextos, es decir del mundo como Paulo Freire en sus cartas</p>
--	--	--	--

			<p>a quien pretende enseñar, en dónde se presenta no solo la importancia de la palabra para nombrar, para crear y para denominar asuntos que están presentes en nuestro mundo, sino que también resalta la forma en la que los seres humanos aprendemos por medio de las experiencias propias e incluso las ajenas y por ello la misión de los maestros es conducir a los estudiantes a través de esa adquisición de conocimiento y de valores o actitudes que forman su ser y constituyen su vida.</p> <p>Según lo anterior, estar en contacto con el mundo y con el</p>
--	--	--	---

			<p>otro también supone una lectura y una reelaboración o reescritura del mundo a medida en que interactuamos con él y sus actores, esto se hace mucho antes de estar en contacto con el código escrito, por ello tiene validez la idea de que la lectura y la escritura se configuran como prácticas sociales y en esa medida la persona, con ese contacto con el mundo y la sociedad, elabora construcciones propias de identidad. Por ello, los sujetos tienen la posibilidad de estar en contacto con distintos textos.</p> <p>Delia Lerner, por ejemplo, habla de esta propuesta de lectura y escritura como</p>
--	--	--	--

			<p>prácticas socioculturales en su obra Leer y escribir en la escuela: lo real lo posible y lo necesario, muestra cómo estas prácticas establecen relaciones que no se agotan en la escuela, ni en el currículo y mucho menos en la escolaridad. “(...) si la escuela enseña a leer y a escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y a escribir para cumplir otras finalidades.” (Lerner, 2001. p. 29).</p>
<p>Aprendizaje significativo</p>	<p>Después de haber sido maestro por tantos años comencé a comprender qué era lo que había estado haciendo sin darme cuenta y, de</p>		<p>Las escuelas han sido diseñadas para adaptar a las personas a la vida en sociedad,</p>

	<p>repente, muchas lecturas y muchos puntos de vista afianzados como verdades evidentes comenzaron a sufrir una extraordinaria mutación que me revelaba por todas partes la presencia de la corporalidad en aquello que siempre había visto como manifestaciones psicológicas o intelectuales. Pero también comencé a comprender por qué en ciertos momentos las palabras resultan tan insuficientes y tan tramposas en el contacto entre los seres humanos, dejando una estela de dolor e insuficiencia sobre la piel. Y del mismo modo que ocurrió con las ideas, también afectos, sensaciones y soledades comenzaron a tomar nuevo significado convirtiéndose en expresiones que circulan por el cuerpo haciendo que todo se convierta en un algo que, más allá de los pensamientos, es como un alma sensible a la caricia y al tacto (Cajiao, 2001, p: 54)</p>		<p>en ellas, además de matemáticas, lenguaje o biología, se aprende a controlar el cuerpo, las posturas, las maneras, las palabras... Se aprenden a obviar verdades que son evidentes, los estudiantes van a las aulas con todo su ser, no como seres fragmentados a quienes sólo les interesan los contenidos que ofrecen las mallas curriculares predeterminadas para cada grado; cada individuo debería reconocer en su cuerpo una posibilidad de encuentro con el mundo, no una simple materialidad de huesos y músculos, sino una conexión que le permite establecer vínculos afectivos, sensitivos y</p>
--	--	--	--

	<p>La teoría del aprendizaje significativo contrapone este tipo de aprendizaje al aprendizaje memorístico. Sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva. (Ausubel, p: 39)</p>	<p>emocionales que lo construyen y le dan la posibilidad apropiarse de los espacios que habita y participar de la sociedad de forma auténtica, porque es sentida, no simulada, ni impuesta por rigores culturales que se alejan de la naturaleza exploradora y curiosa de los humanos.</p> <p>Por ello, es necesario que los maestros procuren que sus estudiantes establezcan esa conexión con los aprendizajes, lo que permitirá que los interioricen.</p> <p>En el momento en que el aprendizaje pasa por el cuerpo, que la sensibilidad atraviesa</p>
--	---	---

			<p>aquello que se descubre, los estudiantes reelaboran y apropian, ello es lo que perdura y es allí realmente cuando un aprendizaje se convierte en algo significativo.</p>
<p>Literatura de formación</p>	<p>(...) procede al análisis de la novela en clave de <i>bildungsroman</i> clásico, el cual considera como una novela que se refiere al desarrollo de un joven en un espacio de tiempo determinado, haciendo factores determinantes del género como son la vocación, dudas o decisiones, así como la eventual asimilación del joven a la sociedad luego de despojarlo “de una libertad plena y una voluntad enérgica (Lee, 2004, p. 121).</p>		<p>Se relaciona con mí el proyecto y la secuencia didáctica en tanto aúna conceptos como el viaje, la literatura y la formación.</p> <p>Así, dentro de este proyecto la literatura de formación toma un lugar importante, puesto que como maestra, atravesar por esta experiencia me ha dado la oportunidad de realizar un</p>

			<p>verdadero viaje de formación y encontrar la posibilidad de estar aunada a la literatura de formación que plantea esos cambio, esas desviación de la mirada a través de la duda, la incertidumbre, la incomodidad, se ha convertido en un eje articulador dentro de este proyecto, en el que hay un viaje desde múltiples lugares, un viaje de formación que como maestra atravesaré al poner en práctica esta secuencia didáctica, un viaje que espero que mis estudiantes recorran desde sí mismas, desde la literatura y la posibilidad de contar su vida, su historia y su propio viaje por medio de las cartas.</p>
--	--	--	--

<p>El género epistolar en el aula.</p>	<p>El género epistolar permite la práctica de estrategias avanzadas de comprensión lectora. El género de la carta es tan heteróclito y sus diferentes agentes actúan tan interrelacionados que al preparar actividades donde se haga énfasis en estos aspectos favorecemos que el aprendiente entienda que leer es un proceso activo que demanda la aplicación de técnicas y estrategias. A través del género epistolar, el aprendiente debe hacer un uso eficaz del diccionario y de su conocimiento de lenguas (L1 y otras L2) y se acostumbra a utilizar su conocimiento del mundo, a interpretar los elementos icónicos del texto; a saber encontrar la información más relevante y saber producirla apoyándose en los rasgos</p>		<p>Se conecta con mi proyecto de forma directa, ya que caracteriza y da bases a una de las actividades con un énfasis especial dentro de la secuencia didáctica: El intercambio de cartas entre los estudiantes de Brasil y las estudiantes de la UPB. En este sentido, lo anteriormente citado no sólo muestra la importancia de la escritura de la una carta y del género epistolar en el aula, sino que también muestra algunas posibilidades de apertura en lo que tiene que ver con el idioma</p>

	<p>estilísticos que avanzan el discurso (conectores, palabras-clave, aspectos verbales, etc.) (García, B. Sánchez, R. Marco, M. 2008, pp: 3).</p>		<p>y la cultura en un intercambio de misivas entre estudiantes.</p> <p>Se da entonces una conexión entre la necesidad de reconocimiento del estudiante de su contexto y de sí mismo ante la posibilidad y el deseo de conocer otra cultura, establecer un vínculo con una persona a kilómetros de la escuela, superando también la virtualidad, en la que la letra, por ejemplo es un asunto estándar y dándose la oportunidad de conocer la caligrafía de quien escribe, la forma en que decora la página escrita, los colores, el olor, el sobre... todos estos asuntos que se han perdido en la</p>
--	---	--	--

			<p>cotidianidad y la inmediatez del e-mail.</p> <p>Como se mencionó con anterioridad, también toma importancia el asunto idiomático y contextual. Las estudiantes tendrán la oportunidad de conocer a través de la palabra de otro niño su vida y se generarán preguntas como ¿Qué hay de diferente? ¿Qué nos une? ¿Le gusta su escuela? ¿Tendrá una mascota? Entre otras que sin duda serán la base para establecer una comunicación rompiendo las barreras del idioma y logrando que haya un trabajo que logre recoger aspectos que van desde lo</p>
--	--	--	--

			narrativo y lo biográfico hasta lo semiótico.
--	--	--	---

5. Instrumento de recolección Estado de la cuestión.

Título de la investigación	Resumen	Bibliografía	En qué se conecta con mi proyecto
<p><i>La escritura, viaje al conocimiento y a la creación</i></p>	<p>El proyecto "La escritura: Viaje al conocimiento y a la creación". Surgió y se desarrolló en las instituciones La Inmaculada Concepción del Municipio de Guarne, Antioquia y en la Escuela Superior Normal de Envigado, Medellín. Para lo cual se tuvo en cuenta la evaluación diagnóstica donde se identificó que los alumnos de 4° y 6°, de Educación Básica, asumían la escritura como un acto complejo en el cual prevalecía la cantidad más que la calidad y le prestaban más interés a la forma en cuanto a lo estético, que al contenido, dejando a un lado el sentido y el significado de la producción.</p>	<p>Hernández, L. Herrera, A. Bustamante, L. 2008. <i>La escritura, viaje al conocimiento y a la creación</i>. Medellín. Universidad de Antioquia.</p>	<p>Se establece entonces una conexión con dos ideas centrales entre mi proyecto y esta propuesta. La primera es en aspecto relacionado con la escritura, que también está contemplada como uno de los puntos relevantes de mi propuesta. En el informe de las profesoras, se relata de qué forma intentaron acercar a los estudiantes a una creación textual que tenga como bases sus realidades, desde su mundo y su entorno y, al mismo tiempo, su imaginación como una condición esencial para la producción de escritura. Lo anterior supuso un viaje a través de la escritura para lograr el objetivo primordial del proyecto: "Objetivo general: Evidenciar la escritura como proceso afectivo y cognitivo que permite vincular las</p>

	<p>El eje temático del proyecto es la narratividad como acto discursivo y como estrategia que posibilita la articulación y el desarrollo de los procesos cognitivos y afectivos en la producción escritural de los estudiantes donde se vinculan los sentimientos y la razón, con el fin de fortalecer dichos procesos y hacer uso de los mecanismos de la cohesión y la coherencia tan vitales a la hora de darle lógica y sentido a un escrito.</p> <p>Dicha estrategia permitió en los estudiantes efectuar la escritura como un medio por el cual relacionaban los pensamientos y los sentimientos, a partir de su desarrollo cognitivo y afectivo, para poder expresarse con fluidez, teniendo en cuenta aspectos relevantes del lenguaje que le permiten configurar el mundo individual y colectivo, realizando así un viaje agradable al conocimiento y a la imaginación</p>		<p>experiencias cotidianas”. (2008)</p> <p>Ahora bien, el otro elemento en común es el que tiene que ver con la experiencia como el punto de partida para esa travesía, la forma en que transformación del ser y sus vivencias dan paso a de narrar, a través de su propia vida, de la afectividad y de aquellas cosas que lo mueven y lo conmueven, que dan sentido a su cotidianidad, que después de ese viaje de exploración, tanto interna como contextual se convierte en una motivación para la escritura.</p> <p>Por tal razón, decidimos trabajar la narración como estrategia que permite el desarrollo de la competencia comunicativa, en este caso, de la escritura. Gracias a este género literario, de un lado, los alumnos narran en primera persona; de otro, se conocen, reflexionan y amplían sus conocimientos; además, transforman su</p>
--	---	--	--

	para realizar textos creativos.		mundo interior al sistematizar sus experiencias y saberes; para proveer, así el desarrollo afectivo y cognitivo, ya que potencia diversos niveles del pensamiento, a partir de procesos de razonamiento que pueden aplicarse para la solución de diferentes problemas. (2008)
Literatura y educación: La novela de aprendizaje.	Referirse a la novela de aprendizaje como género requiere de numerosos ajustes teóricos; de esos ajustes me ocupé en otro lugar (de Diego, 1998). A los fines de estas páginas, sólo me interesa partir de este concepto genérico casi como un axioma. Digamos entonces que se trata de un tipo de novela: a) en la que se narra el desarrollo de un personaje -generalmente un joven- a través de sucesivas experiencias que van afectando su posición ante sí mismo, y ante el mundo y las cosas; por ende, el héroe se	De Diego, J. 2007. Literatura y educación: La novela de aprendizaje. Revista Arrabal, ISSN 1138-7459, N° 5-6. Pp. 293-298.	Este texto del autor José Luis de Diego, discurre entre sus páginas sobre la importancia de la novela de formación y la forma en que en cierto modo se establece una conexión directa entre la educación y este tipo de literatura, en la que el héroe sufre una transformación física pero también psicológica a través de un viaje que le da nuevas perspectivas del mundo, es decir de una experiencia que le supone una transformación.

	<p>transforma en un principio estructurante de la obra; b) que cumple –o busca cumplir- una función propedéutica, ya sea positiva -modelo a imitar- o negativa -modelo a rechazar-, independientemente de la mayor o menor presencia de la voz autoral; c) a cuya caracterización pueden ser asociados textos de diferentes épocas y de diversa procedencia; d) que no cumple un papel fijo en los debates ideológicos, ya que su grado de reformismo o conservadurismo depende de los modos de relacionarse los textos con los contextos históricos de producción.</p>		<p>Ahora bien, aborda la escuela (la formal al menos) se muestra en el texto en un estado de tensión constante con la literatura, esto teniendo en cuenta el tema de la formación:</p> <p>Volvemos, por último, a nuestro objetivo, y podemos concluir: a) la literatura -los escritores- da testimonio de una tensión no resuelta entre educación formal y literatura: el modelo de aprendizaje en ningún caso está en la primera y siempre en la segunda. La escuela es siempre sinónimo de tedio e inutilidad; los libros, una puerta abierta a la fantasía y a modelos de vida seductores y atrapantes.</p> <p>Hay sin duda en él, referencias literarias que, conectan lo leído en Peter Hadke (guardando las distancias, claro está) con otros textos cercanos en la literatura latinoamericana, situando este fenómeno de una forma contextual.</p> <p>Ahora bien, puede también conectarse desde la</p>
--	---	--	---

			<p>experiencia misma de la lectura de la literatura de formación en cuanto este proyecto se enmarca en una experiencia de aula, pero también en la experiencia del maestro frente a la travesía que implicó enfrentarse a un aula y la forma en que después de dicho viaje, el maestro (al que también afecta el concepto de educación) se transforma, ve la vida con ojos nuevos y comprende realidades, avanza.</p>
<p>Cartas que van y vienen.</p>	<p>Los chicos y las chicas de 2° año / grado ya han tomado contacto sistemático con la escritura. Sin embargo, conforman un grupo heterogéneo en cuanto a sus experiencias y conocimientos, dados la complejidad de este aprendizaje, los distintos puntos de partida con los que ingresaron a la escolaridad y los diferentes ritmos de aprendizaje y estilos personales de cada uno.</p>	<p>Gaspar, M. 2011. Cartas que van y vienen. Material de trabajo para 2° y 3er grados. Página web consejo provincial de educación Provincia de Neuquen, Argentina. Recuperado el 10 de marzo de 2016.</p>	<p>Esta experiencia, organizada como una secuencia didáctica en la que los estudiantes de los grados segundo y tercero de dos instituciones educativas Argentinas. El proyecto relata la organización, algunas bases teóricas y la experiencia con evidencias (cartas y fotografías) sobre dicho intercambio.</p> <p>Todos sabemos que no debemos abrir las cartas que no son para nosotros, pero... ¿cómo sabemos que no son para nosotros sin abrirlas?</p>

	<p>Puede suceder que algunos niños todavía omitan algunas letras, que no se planteen la duda ortográfica, que segmenten las palabras de modo no convencional. Hay chicos que están tan interesados en expresar lo que quieren decir que se "lanzan" a escribir, a veces descuidando las formas gráficas. Otros, atentos a la letra y a no cometer errores, se demoran y a veces abandonan la tarea por la mitad o la dan por terminada antes de tiempo. En esta etapa, el trabajo que les da escribir se confronta con el deseo de hacerlo; por eso sigue siendo importante que el docente colabore escribiendo con ellos o por ellos, proponiéndoles formas de seguir adelante, alentándolos a decir más.</p> <p>Gaspar, M. y S. González, Nap. Cuadernos para el aula. Lengua 2, pág. 90.</p>		<p>¿Cómo sabemos quién nos manda una carta? ¿Cómo podemos saber (sin abrirla) de dónde viene? ¿Qué otra información figura en el sobre? ¿Cuál es la información que nunca debe faltar en un sobre?</p> <p>Gaspar, M. y S. González, Nap. Cuadernos para el aula. Lengua 3, pág. 102</p> <p>Este texto tiene una amplia conexión con mi proyecto pues se estructura desde el intercambio de cartas, que fue una de las actividades fuertes que se realizaron con mi práctica profesional entre las niñas de UPB y los estudiantes del colegio Sylvia Mello. Cuenta entonces, una experiencia anterior al viaje que inicié con las estudiantes durante el 2015.</p> <p>Es destacable también como abordan cada uno de los componentes del intercambio de las cartas: la escritura y lectura personal de cada carta, así como el componente colectivo de las</p>
--	---	--	---

			<p>mismas y la forma en que se recibieron las epístolas en cada aula desde el sentir de los niños y las niñas e incluso de los maestros que orientaron la actividad:</p> <p>Si bien los chicos ya hicieron una primera lectura de su carta personal, en esta sesión se les propone volver a leerlas. El maestro colabora nuevamente para que todos puedan hacerlo. Es probable que muchos niños lean en voz alta, que unos ayuden a otros a leer, que se sucedan algunos comentarios. Todas estas acciones son bienvenidas y forman parte de las lecturas individuales, que no tienen por qué ser silenciosas.</p>
<p>La novela de formación y sus relaciones con la pedagogía y los estudios literarios.</p>	<p>El concepto de novela de formación ha tenido diferentes transformaciones como producto de su relación con los estudios literarios. Sin embargo, son pocos los que han abordado los vínculos que el concepto sostiene con la pedagogía y en especial con la formación humana. Esta ausencia señala la necesidad de</p>	<p>Arango, S. 2009. La novela de formación y sus relaciones con la pedagogía y los estudios literarios. Revista Folios. ISSN: 0123-4870.</p>	<p>Este artículo de la revista Folios, presenta el abordaje de la literatura de formación desde distintos campos de los estudios literarios y cómo estos han transformado la comprensión de la misma a través de años, las corrientes e interpretaciones de distintos autores sobre lo que es o no es una novela de formación y lo</p>

	<p>estudios que, a partir de los estudios literarios y de la pedagogía, encuentren en las novelas de formación nuevos acercamientos para la pregunta abierta acerca de la formación humana, que vayan más allá de una “pedagogización” de la novela.</p>	<p>Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.</p>	<p>que representa dentro de estas novelas el viaje.</p> <p>Esta reflexión se conecta con mi proyecto en cuanto permite hacer una revisión histórica sobre el concepto de Bildungsroman en distintas obras que ilustran lo que es la novela de formación clásica y la contemporánea, siempre teniendo en cuenta el viaje y la transformación, conectándose directamente con el proceso de cambio que logró la práctica pedagógica en mis concepciones y visiones sobre lo que es ser maestra.</p> <p>Otros autores clásicos la nombran como una novela en la que no se da un cambio biográfico en el protagonista: Sino histórico, es una respuesta al cambio del mundo. [...] La imagen del hombre en el proceso de desarrollo empieza a superar su carácter privado y trasciende hacia una esfera totalmente distinta, hacia el espacio de la existencia histórica. Éste</p>
--	--	---	---

		<p>es el último tipo de la novela de desarrollo, el tipo realista (Bajtín, 2003, p. 215)</p> <p>O como la novela en la que “el protagonista es expuesto a una serie de eventos significativos para su formación personal, y en este proceso toma decisiones que en última instancia no son decisiones suyas sino de los que lo rodean” (Moretti, 2000, reseñado por Lee, 2004).</p> <p>En el último apartado, la autora llama la atención sobre un asunto que se vuelve vital dentro de mi trabajo y es la conexión que existe, pero que ha sido poco explorada entre la pedagogía y la novela de formación:</p> <p>“Así las cosas, proponer la relación: pedagogía y literatura como línea de indagación para la investigación en pedagogía, implica no entender las novelas de formación como textos para enseñar algo, como un conjunto de libros que pueden ser utilizados en las aulas de clase</p>
--	--	--

			<p>con el propósito de que los y las estudiantes encuentren una enseñanza para sus vidas, sino como fuentes primarias para un estudio pedagógico e histórico acerca de la formación humana.”</p> <p>Así las cosas, esta investigación se podría definir como un llamado que antecede a la relación a la que apunta mi proyecto desde varios frentes: 1. El viaje en el aula y sus implicaciones que tiene con los estudiantes (como proceso formativo y de experiencia).</p> <p>2. La travesía formativa y el mismo viaje de formación que implica para el maestro emprender proyectos con sus estudiantes.</p>
Viaje al interior del aula.	La temática que estamos abordando desde este proyecto es el desarrollo personal del profesor y las situaciones de difícil manejo emocional en el aula; en este sentido la necesidad	García Rodríguez, M. y Salas Martínez, J.L. (2014) Viaje al interior del aula. En: Navarro,	Este texto, se conecta con mi proyecto en cuanto es una experiencia de viaje dentro del aula. Este artículo muestra al maestro desde su sensibilidad en el contexto, como un ser de

	<p>formativa del profesorado es conocer y manejar herramientas de autoconocimiento y de respuesta emocional que permitan manejar y solucionar desde otra perspectiva los conflictos en el aula, haciendo de ésta un lugar más feliz que incluya además de los aspectos académicos, actividades relacionadas con el desarrollo emocional del alumno y del profesor enriqueciendo la relación entre ambos y fortaleciendo los relación grupal.</p>	<p>J.; Gracia, M^a.D.; Lineros, R.; y Soto, F.J. (Coords.) Claves para una educación diversa. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidades.</p>	<p>travesía que además de prepararse para ello, debe estar listo para afrontar distintas situaciones en las cuales habrá una “incomodidad”, sin embargo debe ser consiente que el crecimiento, el viaje, el aprendizaje, también implica una transformación desde la mirada y desde la forma misma de asumir la figura de maestro en el aula como también de guía en la vida de sus estudiantes.</p> <p>El título “Viaje al interior del aula” hace alusión a la introspección al corazón, al reino de las emociones: “¿Hacia dónde vamos?, ¿dónde llegaremos? ¿Qué aventuras nos esperan?...” Desde ahí hemos desarrollado este “Viaje al interior del aula”. El aula: el lugar donde danzan nuestras emociones más contrapuestas: la ilusión por el trabajo, la frustración que a veces provoca; también danzamos con las emociones de nuestro nuestros alumnos y lo que originan en nosotros...y en medio de todo, de telón de fondo, la materia que impartimos. (García, M. Salas. J.L. 2014)</p>
--	--	---	---

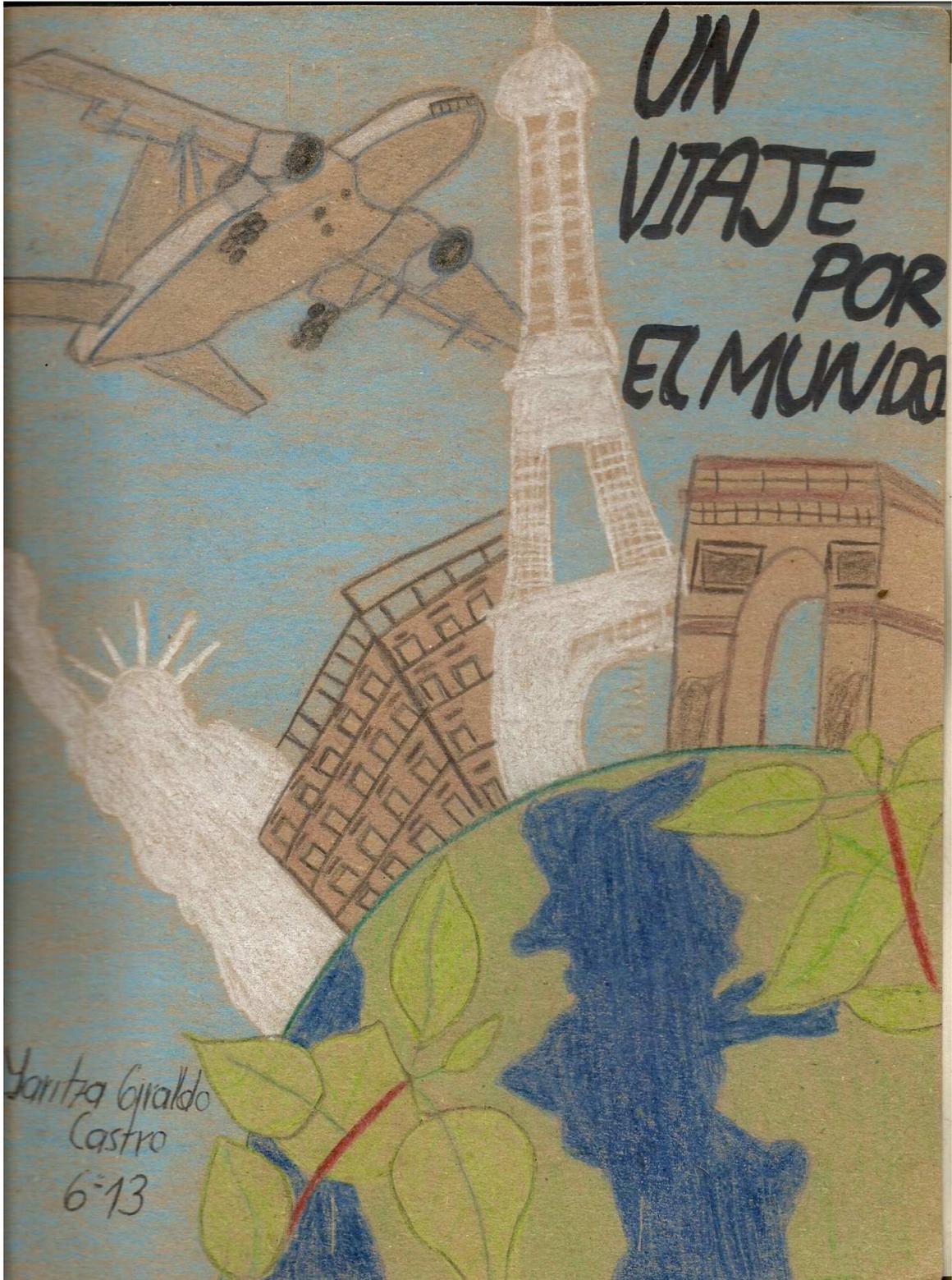
			De este modo, hay un acercamiento a ese maestro que también siente, que además de propiciar a su estudiante una experiencia, también adquiere una propia y tiene encuentros y desencuentros consigo mismo, con sus métodos, con la respuesta de sus estudiantes y con muchos otros factores que influyen en ese camino que se emprende al ser un maestro dentro de un aula de clase.
Cuando las cartas irrumpen en el aula	Creemos que todo trabajo investigativo en la escuela cobra sentido si partimos de la urgente necesidad de cambiar las viejas prácticas pedagógicas, en un intento por alcanzar una nueva visión de la vida escolar en la cual el niño de rienda suelta a su capacidad de fantasía, y sienta que hay un nexo con su vida cotidiana, no el lugar a donde va por obligación, el sitio tedioso donde adquiere una información, que para nada tiene que ver con su vida, con lo que quiere y con lo que necesita.	Rodriguez, L. 1999. Cuando las cartas irrumpen en el aula. Una experiencia basada en la correspondencia interescolar. Revista Nodos y Nudos. Bogotá, Colombia.	Esta experiencia, tiende a ser similar a la actividad de intercambio de cartas planteada en mi secuencia didáctica. Muestra como el viaje de las cartas logra llevar a los estudiantes desde la motivación de ser leídos a mejorar otras “competencias” necesarias en el desarrollo de la clase de lengua castellana. Llama la atención como esta maestra logra entablar lo que ella misma llama un “nexo vivo” con un país tan distinto cultural e

	<p>En este contar-escribir-escuchar-leer lo que los otros chicos tienen que decirnos, mis alumnos se han movido en el “mundo letrado” aprendiendo a redactar, controlando la ortografía, proponiendo en escena la geografía, la historia de nuestro país, en confrontación con culturas distintas como la alemana.</p> <p>Fue así como irrumpió en nuestra aula, como un fantasma para desvelos e incertidumbres, la idea de indagar y preguntamos por los acontecimientos de la escuela.</p>	<p>Idiomáticamente con Colombia como lo es Alemania. Dentro del texto, la maestra relata como la preparación y escritura de una carta se convirtió en una especie de rito en que sus estudiantes preparaban todo, algo muy parecido a lo que pasaba en mi grupo de grado 6° al hablarles de la realización y escritura de las cartas para niños que estaban a miles de kilómetros, en la ciudad de Pelotas, Brasil.</p> <p>“Desde la escuela, la lengua escrita es vista aún como una área del plan de estudios y lo que esa visión implica -ser dirigida por el profesor(a) de Lengua y Literatura y evaluada por éste- dejando de lado la potencialidad de generadora de competencias cognitivas superiores y como estrategia comunicativa en las interacciones humanas.</p> <p>Por otra parte, la escritura es un elemento de poder en la medida que es generadora de argumento, por tanto debe ser competencia del Estado el reconocimiento de la preponderancia del lenguaje en todas sus manifestaciones humanas, de la comunicación hablada o escrita, civilizadora y potenciador de la</p>
--	---	--

		<p>inteligencia de los pueblos; el lenguaje como factor de desarrollo humano, con el cual es más probable el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica; esto se traduce en una circunscripción del lenguaje como elemento totalizante e integrador en los PEI.” (Rodriguez, L. 1999)</p> <p>Es interesante percibir a través del relato de esta maestra como sus estudiantes se apropiaron de las experiencias mismas de cada uno, de su contexto, su país y lo que sucedía Colombia para contar a los demás chicos lo que la experiencia les permitía y ello me parece muy valioso, puesto que no hablan desde la academia, del dictado o por obligación de un tema específico, todo surge de la experiencia misma de los chicos, lo que, tiene una amplia relación con mi proyecto pues así estuvo planteado el viaje de las cartas desde un principio.</p>
--	--	---

6. Carpetas y algunos trabajos.







Ana Isabel Orrego Suárez 6º13

El viaje soñado

Una mañana nublada y lluviosa el frío se apodera de una vieja casa en la que vive una mujer solitaria pero sin duda muy hermosa, ella vivía con solo un gato que no lo veía muy a menudo, el silencio retumbaba en la casa y la mujer junto al silencio pensaba, lo bueno que sería conocer a un hombre que la cuidara y la valorara tal y como es pero la pobre mujer sufría de un poderoso cáncer que la invadía lentamente y así de seguro nadie la quería, esta con solo dos sueños que parecían casi imposible, casarse y viajar por el mundo.

Llego el verano y la mujer salió a comprar algunos viveres y en su viaje a casa miro por la ventana de su auto y vio al hombre más hermoso del mundo se arriesgo y paro el auto y bajo su ventana el hombre la voltio a ver y al igual que ella quedo enamorado al instante el sin nada que perder se presento el alegre le dice: - Mi nombre es Alejandro actual príncipe del pueblo y ¿cuál es tu nombre?, Ella nerviosa responde: - Alicia emmm adios. Y la mujer salió rapidamente del lugar. El hombre la siguió a casa y sin pena alguna toco la puerta y cuando ella abrió, el sin dudarlo entro a la casa y empezaron a hablar. La relación avanzo rapidamente y incluso planearon un viaje el hombre apenas se había enterado de que la mujer estaba enferma pero no le importo ya que la amaba.

Pasaron los meses y llego el día del tan esperado viaje de Alicia, en la mañana se había sentido mal pero eso no era impedimento para viajar llegaron al aeropuerto pero minutos antes de abordar el avión Alicia se desmayo, Alejandro llamo una ambulancia pero era demasiado tarde, Alicia no tuvo su viaje soñado pero Alejandro siempre la recordara como la bella mujer del viaje soñado.

