

**ALFABETISMO EMERGENTE: UNA SECUENCIA DIDACTICA PARA
FAVORECER EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE LECTURA Y
ESCRITURA EN EL NIVEL PREESCOLAR**

Convenio IDEP – Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Magaly Niño
Lilia Briceño

Bogotá D.C, Mayo de 2010

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo, sistematizar la experiencia: Alfabetismo emergente: Una secuencia didáctica para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas del nivel preescolar, que se implementó desde febrero de 2008 hasta noviembre de 2009 en el Colegio Distrital Alfonso Reyes Echandía de la localidad de Bosa en Bogotá.

Se sistematiza esta experiencia siguiendo tres ideas fundamentales. La primera es comprender cómo se desarrolló la experiencia durante el proceso y revisar los aprendizajes que surgieron. Para alcanzar este propósito, se realizaron algunas observaciones de campo y se hicieron entrevistas a algunos estudiantes y padres de familia.

La segunda idea es compartir con otros maestros de preescolar lo vivido en el desarrollo del proyecto como una experiencia educativa innovadora y aportar al ámbito educativo, los conocimientos surgidos de esta experiencia generando una reflexión sobre los procesos de lectura y escritura en el primer ciclo de educación. Es decir que el objetivo es dar una segunda mirada al proceso desarrollado y explicitar, organizar y hacer comunicables, los saberes adquiridos en la experiencia, convirtiéndolos, en conocimientos producto de una reflexión crítica sobre la práctica (Barnechea, 2007).

La tercera idea consiste en reorientar la enseñanza de la lectura y la escritura para futuras acciones. Es decir, tomar como base las lecciones aprendidas en esta experiencia para continuar construyendo alternativas didácticas que aporten, enriquezcan y permitan cuestionarse sobre estos procesos en la educación inicial.

Capítulo 1.

El proceso de Sistematización

La sistematización de experiencias como estrategia de investigación permite a un grupo social reconstruir desde su propia percepción de los hechos, las circunstancias, acciones, asuntos o problemas que han podido vivir y compartir en un momento histórico de su desarrollo.

Como método que posibilita la aproximación a los hechos, permite al grupo social organizar la forma en que reconstruirán su historia, de tal suerte, que puedan recuperar, organizar e interpretar información que les lleve a aprender de sus propias vivencias. En este sentido, no sólo es la descripción de los hechos lo que interesa a la colectividad, más allá de ello, involucra la reflexión crítica y la comprensión de los fenómenos, desde donde articula las posibles transformaciones.

Así que no se trata sólo de un método para obtener información o corroborar hipótesis, su interés es permitir que el grupo social pueda observar los pasos que ha dado y sus transformaciones en ese trasegar. La comunidad aprende de sus propias experiencias, pero esto es posible solo si lleva a cabo ejercicios que evoquen los recuerdos de su memoria y los nutra desde el marco de referencia de los actores sociales comprometidos, posibilitando confrontar o ampliar la manera de explicar la realidad y sus acontecimientos.

Qué sistematizar

Al iniciar este trabajo de sistematización, se realizó un primer ordenamiento de la experiencia en su conjunto y luego se definió que lo que se quería sistematizar era el impacto que tuvo la secuencia didáctica en los estudiantes, docentes y padres de familia. Se definió este objeto de sistematización porque como grupo de

docentes se ha trabajado durante más de 2 años en la consolidación de esta propuesta y es importante definir los alcances y limitaciones que ha tenido en su implementación para continuar en su perfeccionamiento y retroalimentación. Se considera que esta reflexión sobre el camino recorrido y el punto de vista de lo que se ha desarrollado en el trabajo con los niños y niñas, posibilitará nuevas alternativas de trabajo a otras docentes de Preescolar inquietas por procesos de lectura y escritura.

Para tal fin, se asumieron los siguientes principios de la sistematización:

- Producir conocimientos sobre la práctica.
- Ordenar la práctica para dar cuenta de ella.
- Verificar la práctica en el sentido de confirmar, mediante una sustentación lo que en ella se aprendió.
- Legitimar o validar una opción metodológica.

La sistematización que se lleva a cabo para este proyecto asume estos principios que, de hecho, se enlazan con los objetivos buscados por las docentes que han participado en él, quienes pretenden reconstruir la secuencia didáctica implementada, evaluarla, dar una segunda mirada y sobre todo aprender de lo realizado mediante una revisión minuciosa, por ello, el análisis hermenéutico, es decir la comprensión del significado de los acontecimientos, las acciones y sus consecuencias son cuestiones fundamentales para lograr la transformación.

La transformación en esta experiencia se entiende como un reconocimiento a los cambios producidos en desarrollo de las diversas actividades, que se visibilizarán mediante su sistematización, produciendo nuevos conocimientos a través del diálogo entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, En este proyecto los conocimientos están relacionados con: el alfabetismo emergente y la psicogénesis de los procesos de escritura.

En suma, la experiencia pedagógica se somete al escrutinio que permite la sistematización de experiencia con el ánimo de visibilizar, evidenciar y mejorar las prácticas mediante las cuales pretenden transformar su vida en el colegio y mejorar los procesos de adquisición de la lectura y la escritura en el nivel Preescolar. Significa entonces que, de acuerdo con Morgan (1998) se avanzará a pasos agigantados hacia mejores maneras de intervenir en la realidad y “se estará contribuyendo a la producción, acumulación y circulación de un tipo de conocimientos que da cuenta de las prácticas pedagógicas y de lo mucho que estudiantes, docentes y padres de familia aprenden de ellas, no sólo en relación con mejores maneras de intervenir para transformar, sino sobre la realidad misma en sus múltiples complejidades y concreciones”.

Preguntas de la sistematización

Las preguntas para la sistematización se formularon teniendo en cuenta los resultados obtenidos durante el desarrollo de la experiencia y los referentes conceptuales que la sustentaron:

- ¿Qué secuencias didácticas favorecen el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y niñas de preescolar?
- ¿De qué manera beneficia la secuencia didáctica desarrollada el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura en los niños y niñas de preescolar?
- ¿Cómo se pueden involucrar a los padres de familia de los niños y niñas de preescolar a participar activamente en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de sus hijos(as)?

Estas preguntas orientaron el ejercicio de sistematización de esta experiencia, en primer lugar porque permitieron hacer un rastreo sobre algunas propuestas de

investigación e innovación respecto a los procesos de lectura y escritura en preescolar, además permiten observar la incidencia de la organización de las prácticas desarrolladas en este proceso y trazar líneas de acción para abordar el trabajo con todos los relacionados en el proceso de formación de los niños y niñas de Preescolar.

Teniendo en cuenta las preguntas y los criterios se inició la sistematización de la experiencia: Alfabetismo Emergente. Se delimitó la sistematización al proceso que ocurrió durante el desarrollo de las actividades de la secuencia didáctica diseñada y a las percepciones de los participantes -sus fortalezas y limitaciones- teniendo en cuenta principalmente el punto de vista de la diversidad de actores involucrados (estudiantes, docentes y padres de familia).

Capítulo 2.

Un modo diferente de enseñar a leer y escribir en el preescolar

Con respecto a cómo los niños aprenden a escribir y a leer, se encuentran propuestas metodológicas e investigaciones nacionales e internacionales en las que se prioriza la formación de niños motivados por la escritura y la lectura a través del uso social de estos procesos en el aula, teniendo en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, con miras a favorecer el desarrollo de la lengua escrita convencional, como determinante en los procesos de construcción de saberes. (Alba, M., 2000; Angarita y otros, 2000; Flores C, y otros, 2006; García, A., 1995; Negret, J., 2000). Estas propuestas surgen en contraposición a prácticas pedagógicas tradicionales en las que generalmente, la enseñanza de la lectura y la escritura se reduce a un ejercicio mecánico y repetitivo en el que se desconoce el sentido comunicativo y social que tienen estos dos procesos (Goodman, 1995), en el cual se promueven solamente habilidades mecánicas y no se genera interés en los estudiantes porque no pueden relacionar esta información con los usos del lenguaje escrito en su medio cultural. Según Betancourt (1997), la lengua escrita se ha visto reducida y mutilada

a un simple ejercicio de decodificación y codificación de sonidos en letras y de letras en sonidos.

Se han rastreado algunas experiencias a nivel nacional, relacionadas con la promoción de la lectura, como *Palabrario*: Hurtado, R. (2002), *Leer en Familia* de Fundalectura: Flórez R. Torrado, M. y Arias, N (2006) y *Los cuentos infantiles como estrategia para desarrollar el interés lector en los niños de preescolar*, Jaimes, G. (2007). Estas experiencias dan cuenta de la importancia del acercamiento de los niños a la lectura en los primeros años, como actividad de disfrute que permite compartir, conversar y fortalecer vínculos afectivos adulto, libro y niño@s, logrando que la lectura haga parte de la cotidianidad de los niños y niñas.

En estas investigaciones se presentan diferentes alternativas y sugerencias para que los niños y las niñas puedan desarrollar los procesos de lectura y escritura en sus primeros años de vida y se convierten en propuestas alternativas en las que se hace énfasis en la necesidad de **propiciar un acercamiento a la lectura como actividad de disfrute, y a la escritura como una actividad de uso social real llena de sentido y significado**. Lo que conlleva a pensar en un modo diferente y factible de enseñar a leer y escribir en Preescolar.

Teniendo en cuenta estos aportes investigativos, se asume en esta propuesta que el desarrollo del lenguaje oral y escrito se logra en la medida en que los niños y las niñas interactúan con su medio, se apropian de los signos y códigos a los cuales se les ha otorgado social y culturalmente un significado (Vygotski, 1980, Cassany, 1999) y construyen sus propias hipótesis e ideas relacionadas con los usos del lenguaje escrito. En ese camino, en ocasiones expresan sus ideas, emociones y sentimientos utilizando formas y gráficas que pueden resultar incomprensibles desde el punto de vista del adulto (Tolchinsky y Solé, 2009).

Para entender la forma en que los niños construyen el sistema de escritura, se retoman las investigaciones de Ferreiro E. y Teberosky A. (2003) en las que se

describen los caminos que los niños y las niñas van construyendo para descubrir las claves del sistema alfabético de escritura y construyendo la lógica que las articula. En este proceso se establecen tres niveles de conceptualización.

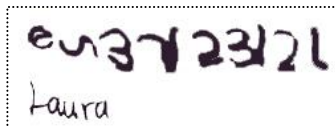
1. **Nivel presilábico.** En este nivel, el niño escribe haciendo grafías ajenas a toda búsqueda de correspondencia entre éstas y los sonidos que representan.

Escritura con grafismos no convencionales. En este nivel, los niños hacen grafismos que no corresponden a las letras convencionales del alfabeto.



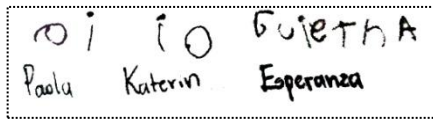
Escritura con grafismos no convencionales

Con las sucesivas experiencias escriturales, comienzan a descubrir que esos grafismos son letras, como las que se observan en diferentes textos impresos, y empiezan a introducir letras, acompañadas en ocasiones de números y otros signos de uso social, sin control alguno de su tipo o cantidad.



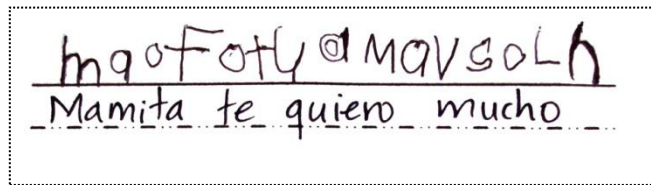
Escritura con grafismos no convencionales

Escritura con control de cantidad. Los niños y las niñas toman conciencia que existen palabras y frases con diferente extensión, por lo tanto requieren una cantidad determinada de grafías, acción que se denomina por Ferreiro y Teberosky control de cantidad.



Escritura con control de cantidad

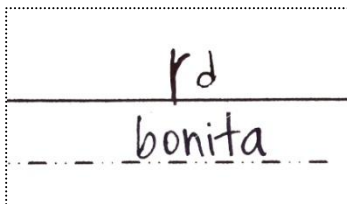
Escritura con control de variedad. Los niños y las niñas toman conciencia de la composición sonora variable de las palabras y de acuerdo con ello utiliza variedad de grafías, aunque no busque aún la correspondencia entre la grafía y el sonido.



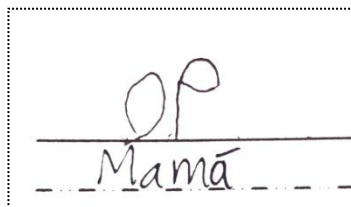
Escritura con control de variedad

2. **Nivel silábico.** El niño descubre la clave de la escritura fonética, que consiste en hacerle corresponder a una parte sonora de la palabra una o unas letras que la representan, sin buscar la correspondencia sonora convencional.

Escrituras silábicas iniciales. Sin valor sonoro convencional, la partición de la palabra no es estrictamente silábica.



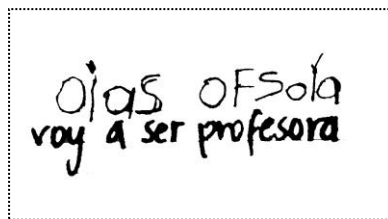
Escrituras silábicas estrictas. La partición de la palabra es estrictamente silábica. A cada sílaba le asigna una grafía.



3. **Nivel silábico – alfabético.** Los niños y las niñas empiezan a descubrir que también la sílaba se puede partir en sonidos elementales. Empiezan entonces a representar sílabas con algunas grafías y sonidos elementales con otras.

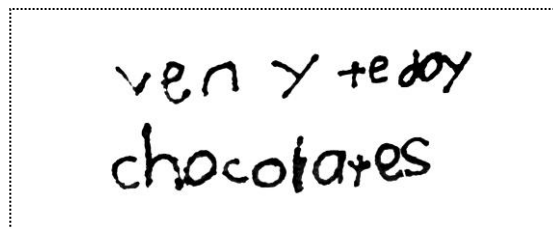


Escritura con correspondencia silábica
usa solo vocales



Escritura con correspondencia
silábica, usa vocales y consonantes.

4. **Nivel alfabético.** Y así, en sucesivas y complejas fases llenas de altibajos, pero a una velocidad asombrosa, los niños y las niñas arriban a la clave alfabética de la escritura: “la correspondencia fonográfica”.



Escritura convencional

Asimismo para este estudio, se comparte la implementación de estrategias evolutivamente apropiadas como concibe Flórez, R. (2007) tales como: Lectura compartida de cuentos, conocimiento de las letras, ambiente de alfabetismo, relaciones emocionalmente positivas entre padres, maestros, niñas y niños orientadas hacia el alfabetismo, identificación temprana de problemas del lenguaje, ambiente del salón rico en experiencias de alfabetismo y compromiso de la familia, con el fin de propiciar condiciones para facilitar el desarrollo del

alfabetismo en los menores, en particular, el aprendizaje inicial de la lectura, y prevenir las dificultades posteriores en este proceso.

Lo anterior nos remite a la idea de que hay condiciones, conocimientos y actividades que llevan a que los niños se acerquen al aprendizaje alfabético y en el futuro dominen la lectura y la escritura convencionales (Tolchinsky y Solé, 2009; Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2009). Para lograrlo deben conocer las características del sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 2003) y participar en prácticas evolutivamente apropiadas que promuevan el conocimiento de los niños sobre el lenguaje escrito antes de la instrucción formal de la lectura y la escritura en el primer grado de la escuela primaria (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007).

Orígenes

Esta experiencia se desarrolló en el Colegio Distrital Alfonso Reyes Echandía, que se encuentra ubicado en la localidad de Bosa, participaron 48 estudiantes, 23 niños y 25 niñas con edades entre los 5 y 7 años, del grado Transición de la jornada mañana. La institución es uno de los Colegios Públicos para la Excelencia por lo que cuenta con una infraestructura física adecuada y una dotación en material didáctico importante. Este origen ha posibilitado que desde sus inicios en la institución se realicen diversas reflexiones pedagógicas fundamentales para alcanzar la excelencia, articular la educación por ciclos, no obstante, la reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura no ha tenido una incidencia real en los procesos que se desarrollan en los grados preescolar, primero y segundo que componen este ciclo.

Las precarias condiciones de lectura y escritura en que se encuentran algunos hogares de los niños y niñas inciden en sus producciones iniciales en la escuela, pues son procesos lejanos e incomprensibles para ellos, por lo que al ponerlo en contacto con un cuento expresan que no pueden leerlo porque no saben. El reto en este caso sería, hacer que los niños y niñas reconozcan sus propias

capacidades y disfruten de todo aquello que se relaciona con el lenguaje y el alfabetismo, a través de experiencias cotidianas y significativas relacionadas con la lectura y escritura.

Esa realidad promovió la reflexión de dos maestras de preescolar en torno a las practicas educativas cotidianas relacionadas con la lectura y la escritura en los primeros años escolares, en las que se observa que la enseñanza esta asociada fundamentalmente con el reconocimiento y discriminación del nombre y sonido de las letras en un orden predeterminado (m, p, s, l, n...), atendiendo a la facilidad de formar palabras y frases con este orden.

A partir de estas problemáticas identificadas en los procesos de lectura y escritura en los primeros años, se hizo necesario buscar nuevos caminos para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas del nivel preescolar del Colegio Distrital Alfonso Reyes Echandía.

Inicialmente se diseñó una experiencia que se fundamento en el uso de los cuentos infantiles como estrategia de aprendizajes significativa de la lectura y la escritura, este proyecto llamado **Conozcamos el mundo de Willy**, fue avalado y desarrollado con el apoyo del IDEP y la Universidad Nacional de Colombia en el marco de la convocatoria distrital a 19 experiencias pedagógicas innovadoras en lectura y escritura (2008 – 2009). Posteriormente, con los elementos conceptuales y prácticos que se desarrollaron en este proceso formativo en investigación se definió la secuencia didáctica del Alfabetismo Emergente.

Esta secuencia didáctica tuvo como objetivos reorganizar la enseñanza de la escritura teniendo en cuenta el uso real y el significado que puede tener para los niños y niñas, motivar la escritura como forma de expresión de las ideas, sentimientos y vivencias de los niños y niñas de preescolar y por último, optimizar la lectura de cuentos infantiles posibilitando un contacto temprano con los libros en beneficio del desarrollo del lenguaje oral y el alfabetismo emergente.

La secuencia didáctica basada en el uso de los cuentos infantiles

Esta experiencia innovadora tuvo como fin observar y evaluar la evolución de una secuencia didáctica para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura en el preescolar por medio de una propuesta que hace uso de la serie de cuentos infantiles de Willy, creados por Anthony Browne¹.

La secuencia didáctica es entendida desde esta experiencia como: un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos (Zabala, 1997). Agrupa coherentemente las actividades, da una secuencia en las ejecuciones y señala un determinado método o enfoque. (Coll,1991). Se asumió esta postura, pues permitió la organización del conocimiento elaborado en la práctica cotidiana del aula por cada docente y los conocimientos conceptuales que acompañaron la implementación de esta experiencia pedagógica.

El diseño de la secuencia didáctica se concretó a partir del diseño de las actividades basadas en los cuentos infantiles y se fundamentó en el alfabetismo emergente y en la psicogénesis en la adquisición de la escritura. Esta etapa y todo el proceso de investigación, estuvo asesorado por los integrantes del Grupo de investigación “Cognición y Lenguaje en la Infancia” del Departamento de Comunicación Humana –Facultad de Medicina- de la Universidad Nacional de Colombia, en el marco del proyecto de innovación financiado y apoyado por IDEP. Los resultados mostraron que los niños en ambientes alfabetizados enriquecidos a través de los cuentos infantiles, avanzan en el conocimiento de las letras, producen textos con sus propios sistemas de escritura y desarrollan sus habilidades comunicativas para participar en la lectura compartida de diferentes textos.

¹ En la actualidad Anthony Browne es considerado uno de los principales creadores de libros-álbum en el mundo y ha sido traducido a más de quince idiomas. Se utilizó en este proyecto su personaje *Willy*, que como los niños y las niñas tiene un nombre, amigos, problemas, diferentes situaciones que resolver y una historia de vida particular, para dinamizar los procesos de lectura-escritura y de esta forma llevara los niños a sobreponerse a obstáculos que no les permiten un acceso equitativo al mundo de la lectura.

Capítulo 3.

Descripción de la Secuencia Didáctica del Alfabetismo Emergente

La secuencia didáctica se organizó en dos grandes componentes: lectura y escritura. En esta experiencia se reconoce que son procesos que están estrechamente relacionados, para una mejor organización y seguimiento en cada habilidad se define una estructura diferenciada, por lo que las actividades están estructuradas y articuladas de tal manera que contribuyan al desarrollo de las habilidades en los niños y niñas para la comprensión y expresión que la lectura y escritura requieren.

A través de actividades de expresión gráfica y escrita de situaciones cotidianas se identificaron los conocimientos de los niños y las niñas alrededor de la lectura y la escritura, así mismo, se observaron y reconocieron sus costumbres, creencias, valores e historias personales. Estos insumos permitieron realizar una caracterización general en escritura y lectura tomando los niveles y subniveles de la Psicogénesis de estos procesos, como una tarea para reconocer los saberes que los niños habían construido en interacción con su medio social antes de llegar al colegio. Posterior a este proceso, se implementaron las secuencias didácticas que se describen a continuación.

Secuencia didáctica en Lectura

Para estas actividades se implementó el modelo de actividades introductorias y de lectura compartida planteadas en el Alfabetismo Emergente (Flórez, Restrepo 2007).

1. Actividades introductorias

Estas actividades se entienden como el conjunto de acciones que tienen como propósito ayudar a los niños a dominar las habilidades para participar en una

lectura compartida, especialmente con aquellos que no habían tenido este tipo de experiencias con la lectura.

- **Lectura espontánea y exploración con libre elección del material de lectura.** Iniciando el año, se propició que los niños y niñas tuviesen un contacto directo con los cuentos infantiles que hacen parte del inventario de

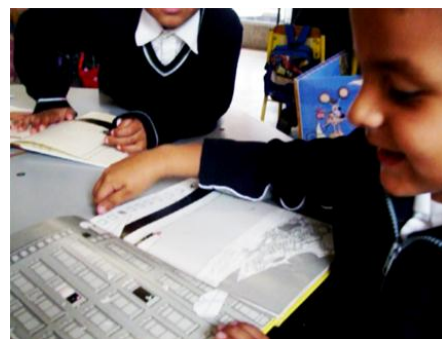


la



Institución, es de aclarar, que se contó con un excelente y variado material pues el Colegio recibió una dotación completa de la Sala Infantil en el 2008. El propósito de este acercamiento inicial a los libros era permitir a los estudiantes tocar los libros, apreciarlos, pasar sus hojas, observar la diagramación. Para algunos niños resulto ser su primera experiencia con este tipo de material, pues por lo general solo cuentan con libros para colorear.

- **Observación y lectura de imágenes. Propiciando que los niños del grupo participaran para construir la historia.** En los ejercicios de exploración de cuentos, se invitó constantemente a niños y niñas para que participarán en la lectura individual y colectiva de los cuentos, según sus propias herramientas. Algunos niños y niñas manifestaron que no sabían leer, por lo que fue necesario desarrollar variadas sesiones para tener contacto con los libros, se invitó a los niños y niñas a



nominar objetos, personajes y finalmente situaciones e intenciones que se observaban en las ilustraciones de los cuentos, para que de esta manera fueran usando sus habilidades lingüísticas para hacer breves narraciones.

Algunos estudiantes que ya habían tenido experiencias anteriores con cuentos y material visual, se motivaron desde un principio a construir su propia versión de la historia del cuento leído.

- ***Se contaron historias para que los niños la narraran con sus propias palabras.*** En esta actividad se utilizaron cuentos infantiles de diversas colecciones: Buenas Noches, Ekaré, A la orilla del Viento, entre otras. Se leyeron los cuentos varias veces, posteriormente se invitaba a los niños y niñas que con sus propias palabras reconstruyeran las historias, algunas veces usando el cuento pues en esta actividad se evidenció la importancia la referencia visual que permitiera la reconstrucción de lo leído.

A continuación se encuentra la narración realizada por Miguel Ángel del cuento Cosas que me gustan de Anthony Brown

Cosas que mi gustan

*Mi gusta pintar y andar en bicicleta.
Y también, jugar y disfrazarme.
Subirme en árboles y patear mi pelota
Esconderme y también bocajarme².
Construir castillos de arena y jugar en el agua
Y también lo que me gusta, hacer pasteles y ver
televisión.
Ir a una fiesta con mis amigos y jugar con mis
amigos.
Bañarme en mi... mi bañera y también, mi papá que me lee un cuento antes de
dormir.*



Y San Salabin este cuento llegó a su fin.

² Se refiere a hacer acrobacias.

Modelo de actividades de lectura compartida.

- **Selección libre del cuento por parte los niños.** Se dejaron a disposición de los niños los cuentos infantiles existentes en la biblioteca de la institución, colecciones de Anthony Brown con el personaje Willy, Ivar Da Coll con Chiguero, Rocio Martinez con Matias, entre otros, para que según su interés o la elección de alguno en particular, se desarrollará la lectura. La intención de esta elección es hacer participes a los niños y niñas en la lectura realizada en voz alta por la docente, que tengan poder de decisión según sus gustos e intereses en el rincón del cuento.

En cada sesión, de acuerdo a diversos criterios de selección participaba un estudiante, se trató que no repitiesen el mismo, para que en algún momento cada uno fuese activo y determinante en la elección del cuento. Ser la persona encargada de elegir el cuento, fue un acto de importancia y orgullo para los estudiantes en el grupo, pues los destacaba por una cualidad en particular o por los logros obtenidos en convivencia y su responsabilidad frente a sus deberes escolares.



Es común ver el interés de los niños y niñas por volver una y otra vez sobre la misma lectura, sin perder la capacidad de asombro ante las situaciones conflictivas, las ilustraciones llamativas o los cambios que sugieren ciertas historias.

- **Exploración previa del cuento.** Se indagó por las ilustraciones de la portada, los conocimientos previos y las predicciones sobre el tema que desarrollaba cada cuento. Al iniciar las actividades de lectura compartida eran contadas las participaciones de los niños sobre sus suposiciones y los nombres que asignaban a los cuentos, con la experiencia que fueron ganando en esta actividad desarrollaron más su capacidad de observaciones, fijándose en cada vez más pequeños detalles, sugiriendo nombres mucho más complejos partiendo de la imagen de la portada.

Se utilizó este tipo de actividades para indagar sobre vocabulario, sobre conocimiento de objetos, descripción de personajes y para que los niños y niñas pudiesen anticipar en que consiste la lectura.

- **Lectura en voz alta,** por parte de la docente, en la que se interrogaba a los niños sobre el contenido del cuento y se escuchaban intervenciones, preguntas y comentarios de los niños, relacionados con la historia que se lee y con vivencias propias del grupo. Esta lectura es dialógica porque permite interactuar al niño con el docente y el libro, enriqueciendo su experiencia personal y con la lectura, no es una lectura de corrido hecha por el docente sino que al contrario, constantemente interrumpida por los comentarios, ideas y recuerdos que despierta en quienes escuchan.



- **Cierre.** Consistió en una sesión de comentarios que se realizó al final de la lectura de cada cuento, se conversó con los niños sobre el contenido del

cuento, qué cosas les gustaron, qué situaciones les sorprendieron, qué pensaban sobre lo que había hecho algún personaje, qué habrían hecho ellos en determinada situación. Se plantearon preguntas sobre las suposiciones iniciales que hacían al hacer la exploración previa del cuento y en este conversatorio se respondieron entre todos inquietudes surgidas antes de la lectura.

Posterior a la lectura de cada cuento, se invitó al grupo para que entre todos reconstruyeran el relato de la historia que acaba de ser leída por la docente, en ocasiones, se propuso que a se acompañará ese recuento con la imitación de las diversas situaciones presentes en el cuento a través de desplazamientos en el salón o con su expresión corporal, por ejemplo, con el cuento “*Vamos a cazar un oso*”, en el que se les proponía atravesar el bosque, el río y lo demás acompañándose con los sonidos onomatopéyicos que propone el autor.

Secuencia didáctica en Escritura

Las actividades que componen esta secuencia están fundamentadas entre otros, en la investigación de Flórez (2007), y fueron las siguientes:

1. Requerimientos para las actividades sobre el conocimiento de las letras

- El punto de partida fue la escritura del nombre propio y el de los compañeros. Como actividad inicial, fue importante que cada niño tuviera un rótulo con su nombre en una de las sillas del salón. Cada mañana, se invitaba a los niños a que buscaran su silla. Con estos rótulos del nombre propio, se pudieron realizar actividades de comparación, búsqueda de



letras, reconocimiento de la letra inicial y final de cada nombre, copia del nombre para marcar los trabajos y las pertenencias. En los muros del salón, se ubicaron imágenes de los personajes de cuentos infantiles con su correspondiente nombre y se realizaron ejercicios de comparación y búsqueda de letras.

- Con los nombres propios y los de los personajes de los cuentos infantiles, se desarrollaron actividades de división de palabras en letras para sacar elementos comunes o volver a integrar letras separadas para formar nuevamente los nombres.
- En los ejercicios que se realizaron a diario, se insistía en el nombre de cada letra para que los niños fueran conociendo todo el abecedario.
- Se usó un tablero de Autoconsulta del abecedario como soporte para consultar las letras que requieren para sus textos, inspirado en una canción infantil colombiana: “El Abecedario”, que se entona cotidianamente siguiendo las letras y sus sonidos. En el cuaderno de escritura, los niños y las niñas tenían su tablero y a diario lo utilizaban para cantar la canción, conocer el abecedario y buscar las letras que se necesitaban para copiar la fecha o diferentes palabras en el tablero del salón.
- Se utilizaron letras en distintas presentaciones, materiales y formas: mayúsculas, minúsculas entre otras para formar los nombres propios y los de los personajes de Cuentos infantiles, como forma de enriquecer el ambiente alfabetizado del salón de clases.
- Se utilizó material complementario como: carteles, letras de diversos tamaños y materiales, rompecabezas de letras y palabras, plastilina y moldes de letras, plantillas para calcar letras, tableros de dibujo y borradores, loterías del alfabeto y empaques de comestibles para realizar actividades de comparación y búsqueda de letras.

2. Actividades promotoras del conocimiento de las letras

Se desarrollaron actividades como:

- Artísticas: dibujar, colorear o rellenar las letras de los nombres en diferente trazo (imprenta, cursiva entre otros) y con distintos materiales. Esto constituyó una experiencia que permitió diferenciar letras, asociar la letra que estaba decorando con su nombre o con el de sus amigos, así como desarrollar habilidades artísticas fundamentales en el preescolar.
- Trabajos de primera escritura: se invitó a los niños y las niñas a escribir sobre las historias de los cuentos infantiles, sin importar si lo hacían o no de manera convencional. En algunas ocasiones, se les pedía que dictaran lo que querían expresar y se les mostraba la forma en que podían escribirlo y por lo general se invitaba para que a través de sus experiencias relacionadas con los cuentos infantiles leídos o la celebración de fechas especiales, escribieran desde sus propias características y conocimientos sus textos, procediendo posteriormente a traducir sus escritos.
- Se escribía en el tablero con letra grande y visible, la fecha, los nombres de los niños y palabras que aparecían en las diferentes historias.
- En la medida que se desarrollaron las actividades, se fue propiciando un nivel de mayor complejidad y fue posible relacionar el nombre de las letras con su sonido particular.
- A través de la observación de los cuentos infantiles, se mostraron las formas de las letras y su nombre. Se buscaban las mismas letras en los nombres de cada niño o en el material impreso que se encontraba en el salón. Se preguntaba sobre el sonido y el nombre de las letras y se invitaba a los niños a que las trazaran en el tablero.

3. Actividades de familiarización con las letras y con los sistemas notacionales.

- El dibujo y el nombre: se pidió a los niños que dibujaran objetos o lugares que aparecen en diferentes historias. Luego, se mostraba en el tablero el nombre del objeto o el lugar dibujado indicando que letras se necesitaban para escribirlo.

Una vez implementadas las actividades para la promoción de la lectura y la escritura, se invitaba a los niños a producir sus propios textos relacionados con sus propias vivencias o las historias narradas en los cuentos. En esta actividad, la circulación de textos fue fundamental para el reconocimiento de las producciones de los niños y las niñas en el grupo, dándole un sentido comunicativo. Esto motivó el uso del código alfabético en la medida en que “el niño es productor de sus propios textos y nota que esas producciones pueden circular para ser leídas por otras personas.” SED. (2007)

Capítulo 4. Alcances y limitaciones de la implementación de la secuencia didáctica

En la implementación de la secuencia didáctica se pudieron identificar los avances de los niños y niñas del estudio en los proceso de lectura y escritura, puesto que el preescolar es una etapa fundamental en la que los niños van avanzando en las capacidades y habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir, y esta propuesta, enriqueció las oportunidades de acceder al mundo alfabetizado a través de actividades pedagógicas significativas y relacionadas con la cotidianidad de los estudiantes.

En la lectura, respecto al contacto de los niños y niñas con los cuentos y las actividades de lectura compartida, lectura en voz alta por parte de la docente como rutina diaria en el aula de clases, se promueve el interés por la lectura, el

enriquecimiento del lenguaje, el desarrollo de la anticipación, la predicción y la regresión en las historias y las capacidades narrativas. Al motivar el acercamiento de los niños a los cuentos infantiles, se pusieron en juego sus capacidades de interpretación, de ordenamiento lógico del relato, de inferencias, de deducciones y de emisión de juicios (Florez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007).

En cuanto a las estrategias en las que por su cuenta los niños exploran y narran los hechos de un cuento infantil se observó que la experiencia constante de contacto con los libros se relacionó con desempeños cada vez mejores en descripción de situaciones, diferenciación entre texto e imagen y en el seguimiento de la direccionalidad convencional del texto al leer.

Se evidenció que las actividades de lectura compartida, realizadas a diario como rutina de trabajo en el aula de Preescolar, motiva la participación de los niños y niñas, la expresión de sus ideas y el interés por continuar explorando diversos portadores de texto.

En escritura, al iniciar el año escolar se pudieron reconocer los conocimientos que los niños habían construido en relación con la lectura y escritura a través de hojas de trabajo que motivaron la expresión gráfica y escrita de los niños del grupo, retomando su familia e ingreso al Colegio. De 48 estudiantes, el 90% se ubicó en el nivel presilábico, el 6% en el nivel silábico-alfabético, el restante 4% no se categorizó en ningún nivel puesto que no hicieron ninguna producción escrita. Posterior a la implementación de las secuencias didácticas para lectura y escritura se realizó un análisis de las producciones escritas de los estudiantes en las que se observó que el 21% se ubicó en el nivel presilábico, el 21% en el nivel silábico, un el 27% en el nivel silábico-alfabético y el restante 27% en el alfabético convencional.

En la comparación de los resultados de la evaluación de los escritos realizados por los estudiantes al iniciar el proceso y al culminarlo, tal como se muestra en la

Figura A, los estudiantes avanzaron y aumentó en un 40% el número de niños que se ubicó en el nivel silábico alfabético, es decir que en sus escritos hacían corresponder a una parte sonora de la palabra una o unas letras que la representaban.

Iniciando el proceso, el 90% de los niños se ubicaba en el nivel presilábico. Con la implementación de las diferentes actividades, se presentó una disminución en este porcentaje debido a que el 73% de los niños pasaron a los niveles siguientes. Del 20% de estudiantes que permanecieron en el nivel presilábico se pudo observar que se dieron avances en los subniveles determinados en esta etapa, identificados principalmente en el paso de pseudoletras o garabatos al uso de letras del alfabeto convencional en las producciones escritas. Culminando el proceso, se obtuvo muestra escrita de todos los niños y las niñas que participaron en el proyecto, inclusive de aquellos que en la aplicación inicial no habían producido nada.

El aumento más importante está en el nivel alfabético, que son los niños y niñas que al finalizar la implementación de esta secuencia didáctica pudieron alcanzar la escritura convencional, llegando a un 27% de la muestra total. Sus escritos estuvieron enriquecidos con sus experiencias personales, formas personales de describir sentimientos y situaciones, con algunas imprecisiones en ortografía, pero con buen manejo de las que tradicionalmente se llaman sílabas inversas (en, es, el...) y trabadas (pra, bla, cla...) permitiendo que sus escritos pudiesen ser leídos convencionalmente por otros.

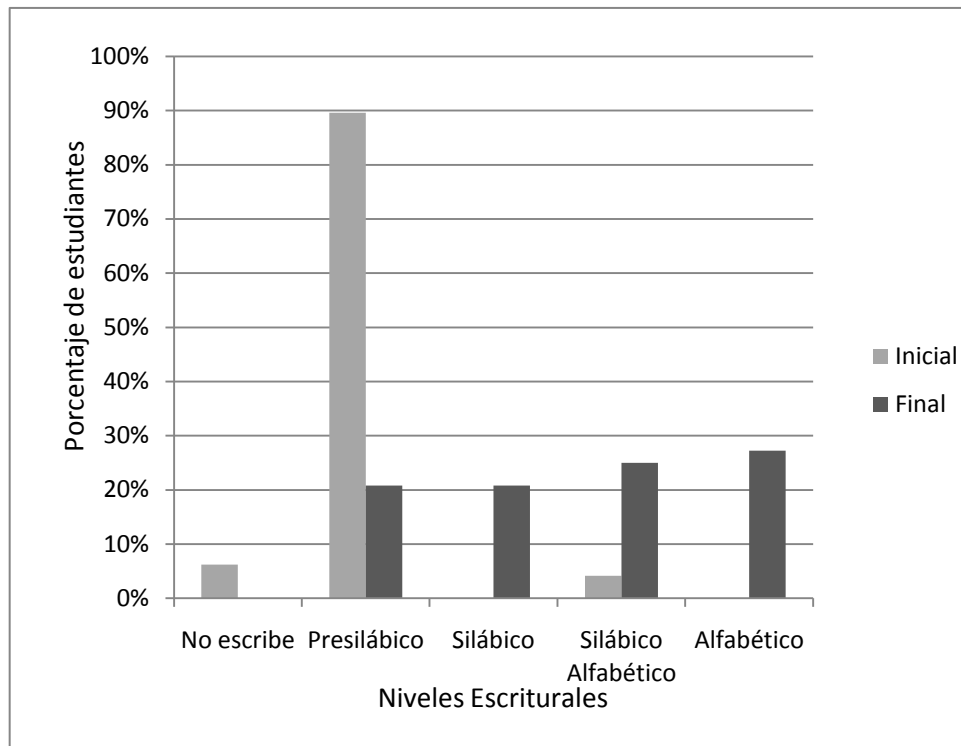


Figura A. Categorización del nivel escritural de los niños y niñas atendiendo a análisis de sus producciones escritas iniciando el proceso de investigación.

Motivar a los estudiantes desde situaciones cotidianas a producir sus propios escritos requiere de la disposición y la organización de los tiempos de clase para poder traducir cada escrito que elaboran los niños (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007). En ese diálogo con cada estudiante es posible que el maestro analice e interprete la escritura y el uso de las letras por parte de los niños para evidenciar sus progresivos avances. Esta relación docente- estudiante posibilita desplegar estrategias didácticas para cada caso particular y de esta forma continuar avanzando en el proceso de adquisición y comprensión del alfabeto convencional.

Al emplear la observación y seguimiento de los registros en lectura y escritura, resulta interesante la evaluación del desempeño de los estudiantes: lo que interesa es conocer y acompañar los avances individuales que presenta cada estudiante respecto a su propio proceso. Por tal razón, los comentarios y actitudes del docente representan una constante motivación al reconocer los esfuerzos que

hacen niños y niñas en sus tareas cotidianas, conduciendo a una relación más positiva entre docente, estudiante, escritura y lectura (cf., Rogers, 1997).

Desde esta perspectiva, es necesario que los docentes desde los primeros años escolares posibiliten situaciones en las que los niños y las niñas puedan recrearse, desarrollar su imaginación e intuición, liberar y reconocer su expresividad, desarrollar habilidades, intercambiar sus puntos de vista y de esta manera participar en los grupos sociales a los que pertenecen. A través de actividades de lectura y escritura en el aula en las que los niños reconocen su uso social y su sentido comunicativo, es posible la formación de niños motivados por la escritura y la lectura y más aún cuando se tienen en cuenta sus diferencias individuales de aprendizaje (Flórez, Arias y Guzmán, 2006). La circulación de los escritos de los niños en el aula es fundamental para el reconocimiento del sentido comunicativo de sus producciones y motivando el uso del código alfabético en la medida en que el niño es productor de sus propios textos y nota que esas producciones pueden ser leídas por otros (Pérez, 2003).

El solo contacto de los niños y las niñas con los cuentos infantiles no garantiza la apropiación de la lectura y la escritura, en el aprendizaje de estos procesos es fundamental la interacción entre los niños y la lengua escrita como objeto de conocimiento y la organización de las actividades, que permita el desarrollo de las habilidades y capacidades cognitivas de los niños, con la mediación del docente que es quien lee y escribe.

Según la experiencia tenida por las familias de los estudiantes que participaron de esta secuencia didáctica se pudo observar que los niños y niñas aprendieron a escribir y leer partiendo del aprendizaje de su nombre, sin necesidad de planas y a través de personajes de cuentos infantiles que se leían en clase fueron aprendiendo la manera convencional de leer y escribir. Destacan como importante el proceso que vivieron los niños durante ese año, en el que llegaron sin conocer sobre letras y empezaron reconociendo vocales y escribiendo lo que querían

comunicar empleando solamente las vocales para luego, ir incorporando letras que conocían en la medida que diferenciaban la escritura de su nombre y de los compañeros de grupo.

Así mismo, algunas familias participantes en esta secuencia didáctica plantean que es fundamental que este trabajo se enriquezca con la participación de las familias y con la posibilidad de contar con material de lectura en casa, aprovechando los recursos existentes en la institución y que se le de continuidad en el grado primero, pues la motivación y el interés que se generó con las diferentes actividades no puede quedarse solamente en el aula de Preescolar.

La implementación de esta secuencia tuvo una evaluación y retroalimentación continua en el grupo de docentes que la desarrolló, pues el éxito o dificultades presentadas en las diversas actividades permitió la reformulación y enriquecimiento de la secuencia, por lo que destaca el trabajo pedagógico que acompañó esta propuesta desarrollada en 2009.

Como proyecciones de esta experiencia, se plantea el trabajo de estas estrategias desde el contexto familiar de los estudiantes de Preescolar, con un trabajo enfocado a la lectura en familia, que permita enriquecer este contexto con el acercamiento a material alfabetizado, compartir tiempo en familia y hacer a los padres y madres de familia participes activos en el proceso de alfabetización en que se encuentran sus hijos(as).

REFERENCIAS

- Alba, M. de los A. (2000) *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en el niño preescolar. Diseño de instrumento para evaluar permanentemente el proceso de enseñanza*. Lima: Universidad Nacional San Marcos.
- Angarita, M. de, Rodríguez, D. y Rincón, G. (2000) *Enseñanza de la lengua escrita y de la lectura desde el preescolar hasta tercer grado de educación básica primaria: orientaciones teóricas y prácticas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Barnechea, Mercedes (2007). *El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Betancourt, M. (1997) *La escuela como escenario privilegiado para la comunicación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Bonilla-Castro, E. Rodríguez, P. (1997) *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Editorial Norma.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1991) *Psicología y currículo*. Barcelona: Paidós.
- Flores, C. A. y Martín, M. (2006) El aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Inicial. *Sapiens* 7 (1), 69-80.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2003) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Flórez, R., Restrepo, M. A., y Schwanenflugel, P. (2007) *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica: el caso de la lectura*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – Departamento de la Comunicación Humana y Sus Desórdenes, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R., Restrepo, M. A., y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1): 79 - 96.
- Flórez, R., Torrado, M. C. y Arias, N. (2006). Leer en Familia: horizonte conceptual, pp. 19 – 49. En Fundalectura (ed.). *Leer en Familia en Colombia. Reporte de investigación y experiencias*. Bogotá: Editor.
- García, A. M. (1995) Reflexión acerca de las implicaciones emocionales del aprendizaje de la lengua escrita en el nivel de educación preescolar. *La tarea: Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE* N° 6. Guadalajara, México.
- Goodman, K. (1995) *El lenguaje Integral*. Buenos Aires: Aique.
- Jaimés, G. y Baquero, N. (2007) *Los cuentos infantiles como estrategia para desarrollar el interés lector en los niños de preescolar*. Bogotá: Universidad Libre.
- Morgan, María de la luz (1998). *La producción de conocimientos en sistematización*. Lima.
- Hurtado, R. D. (2002) *Palabrario: las palabras te abren el mundo. Proyecto de promoción de lectura y escritura con niños y niñas de preescolar, primero, segundo y tercer grado de educación básica primaria*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Negret, J. C. (2000) *Programa Letras: Propuesta Pedagógica para la Construcción Inicial de la Lengua Escrita*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, M. (2003). La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. *Pedagogía y Saberes*, n. 18.
- Rogers, C. (1997). *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Visor.
- Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, D. C. (2007) *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Lineamientos generales para la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, orientada a una educación de calidad integral*. Bogotá: Autor.
- Tolchinsky, L. y Solé, I. (2009). Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (2): 131 – 140. Número monográfico *Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita*.
- Vygotski, L. S. (1980) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Zabala Vidiella.A. (1997). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Graó, 1997.

TRES TRISTES TIGRES

Diego Leonardo Tovar.
Doc. Tecnología e Informática Colegio Clemencia de Caycedo.
Yamile Arenas.
Lic. de Lengua Castellana Colegio Manuel Cepeda Vargas.
Esp. Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo.
Carlos Orduz
Lic. en Física. Colegio Clemencia de Caycedo.

SISTEMATIZACIÓN DEL PROYECTO
INTERACCIÓN ENTRE LECTURA, ESCRITURA E INFORMÁTICA
PARA LA INTERPRETACIÓN EN CONTEXTOS DE FÍSICA
DEL COLEGIO CLEMENCIA DE CAYCEDO

IDEP – UNIVERSIDAD DISTRITAL
BOGOTÁ. MAYO DE 2010.

INTRODUCCION

Es un sueño de todo docente que sus prácticas pedagógicas tengan eco y sean un aporte para la comunidad académica, mucho más cuando el sueño no es de uno sino de varios, pero ¿cómo hacer que se haga realidad?, a veces se piensa que haciendo una y otra actividad algo va quedando; y es cierto, algo va quedando, pero si no hay una actividad de síntesis o mejor aún, si no se *sistematiza*³, esa valiosa información se queda en la trastienda y gran parte de ella se disipa en el torbellino de cotidianidad. Además de tener la convicción, para que las experiencias se conviertan alcancen el nivel de innovación o investigación pedagógica, es necesario contar con el apoyo institucional tanto en recursos como en tiempo.

En 2007, los docentes Diego Tovar (tecnología e informática), Carlos Orduz (Física) y Yamile Arenas (Lengua Castellana) iniciaron la primera fase que ha de dar como resultado el presente documento. Ahora, Denominados grupo NLB (Número, letra y bit), los docentes asumen el reto de realizar la *sistematización*⁴ del proyecto *Interacción entre lectura, escritura e informática como herramienta de interpretación en contextos de física colegio distrital Clemencia de Caycedo. Ciclo V*. Los siguientes son los cuatro capítulos que dan cuenta del desarrollo y los resultados de dicha sistematización.

El título de los capítulos se ha relacionado con el tradicional juego lingüístico *tres tristes tigres*. Parafraseando el trabalenguas el primer capítulo ha sido llamado: TRES TRISTES TIGRES, en el que se hace énfasis en el trabajo individual y solitario además de mostrar las inquietudes que enfrentaban los tres docentes del proyecto, base para la construcción colectiva; en el segundo capítulo NO COMEN TRIGO EN TRES TRISTES PLATOS, se describe lo referente a la formación del equipo interdisciplinar para desarrollar el proyecto, acuerdos y

³ Sistematiza. entendido como el hecho de recoger la información y digitalizarla en un texto escrito

⁴ Sistematizar. entendido como un proceso de investigación

construcciones colectivas, la definición de las líneas generales, eje articulador, participación disciplinar, estrategias, herramientas, etc ; el capítulo tres, TRILLAN TRIGO EN UN SOLO PLATO, hace énfasis en la interdisciplinariedad, marco teórico, aportes y manifestaciones de la misma dentro del proyecto y aportes para la interpretación en contextos de física; el capítulo cuatro, TRAS TRILLAR HALLARON, TRAS TRILLAR HICIERON, se refiere a las conclusiones de la sistematización, categorías emergentes y la presentación de los productos que arroja dicha sistematización, incluida la versión digital.

LA SISTEMATIZACIÓN EN EL MARCO DE ESTE PROYECTO

En este proceso es indispensable clarificar el concepto y los enfoques sobre sistematización, ¿para qué, cómo y qué se va a sistematizar?. Tras consultar varios autores se llegó al consenso de tener en cuenta algunos de los planteamientos de Oscar Jara y CELATS (Centro Latinoamericano de Trabajo Social)⁵ sobre sistematización, que son relevantes para este proceso. Por ejemplo, se puede ver la sistematización como un Método que integra teoría y práctica para generar investigación y conocimiento a partir de una experiencia en la cual se ha participado CELATS⁶ (1995, pág. 7-8), o como una Interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han interrelacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo, Oscar Jara⁷ (1995, pág: 7-8), bajo estos conceptos se plantea que la sistematización, para este proyecto, es *una reflexión sobre una experiencia particular de la interdisciplinariedad entre lectura, escritura, informática y física, en un proceso de recuperación histórica para entender por qué se desarrolló así y qué sucede a partir de la reconstrucción de dicho proceso.*

Ante la pregunta: ¿Cómo aporta la interdisciplinariedad en el fortalecimiento de habilidades para la interpretación en contextos de física?, se desprenden dos aspectos a tener en cuenta: uno, las acciones en las que se evidencia la interdisciplinariedad (incluyendo niveles de la misma) y dos, los aprendizajes interdisciplinares (estudiantes y docentes).

La sistematización tiene como propósito obtener una comprensión más profunda de las experiencias, con el fin de mejorar la práctica ó aportar a la reflexión teórica

⁵ FRANCKE, M. MORGAN. M.L.: La sistematización apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción. Materiales didácticos N°. 1, Escuela para el desarrollo, Lima, 1995. Cuadro 1. P. 7-8.

⁶ *Ibíd.*

⁷ *Ibíd*

y a la construcción de teoría (Jara, 1995, p. 7-8)⁸, para esta sistematización, el propósito es producir saber pedagógico en el campo de las prácticas interdisciplinarias a partir de la metodología desarrollada en el proyecto y avanzar en la construcción del soporte investigativo.

Para delimitar el desarrollo de este proceso se plantea como **objetivo general**:

- Identificar los principales aportes de la interdisciplinariedad en el fortalecimiento de habilidades para la interpretación por parte de las estudiantes en contextos de física.

Y como **objetivos específicos**:

- Establecer las estrategias y las acciones que posibilitan y evidencian la interdisciplinariedad.
- Determinar cómo se produce y evidencia en las estudiantes el fortalecimiento de habilidades para la interpretación de contextos en física.
- Identificar los aprendizajes interdisciplinarios tanto en estudiantes como en docentes.

Frente a ¿Cómo sistematizar?, varios autores dan ciertos pasos que no son camisa de fuerza pero que ayudan a orientar este proceso, para CELATS (1995, p. 7-8), la metodología a seguir comienza por hacer la recuperación y el ordenamiento de la experiencia, luego la delimitación del objeto y de los objetivos de la sistematización, después la recuperación de la experiencia, luego el análisis, después la síntesis: respuesta a las preguntas⁹; de igual manera Oscar Jara (1995, p. 7-8) considera que la sistematización debe tener un punto de partida, unas preguntas iniciales, una recuperación del proceso vivido, reflexión de

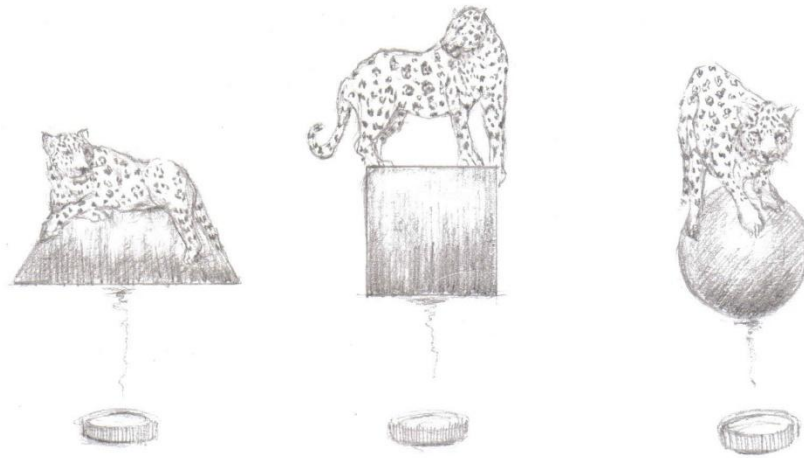
⁸ Ibid.

⁹ : FRANCKE, M. MORGAN, M.L.: *La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción*. Materiales didácticos N° 1, Escuela para el Desarrollo, Lima, 1995

fondo y puntos de llegada¹⁰, para este proyecto en particular los pasos a seguir tienen que ver con un punto de partida determinado por varias preguntas iniciales, luego con la recuperación de información y procesos del proyecto, después el análisis y las categorías emergentes y finalmente las conclusiones y los productos.

¹⁰ Ibid.

1. TRES TRISTES TIGRES. RECUPERACION HISTÓRICA INDIVIDUAL



Ilustraciones elaboradas por Norma Patricia Angallé Diaz.

Los maestros somos seres simples y complejos a la vez: Somos simples porque nos mueven cosas simples; al decir de Max Neef, (2001; pág. 35) nuestros satisfactores pueden ir desde la simple necesidad de seguridad al tener un trabajo que garantice nuestra supervivencia, simples porque podemos ser profundamente coherentes con el proyecto individualista de la posmodernidad, simples porque podemos reciclar una planeación curricular año tras año al punto que el cuaderno de un estudiante de hoy puede tener los mismos apuntes que uno de hace diez años. Pero también somos complejos; complejos porque podemos aspirar a sentirnos útiles en la sociedad, queremos creer – necesitamos creer - que nuestras acciones pueden tener un impacto sobre esta nación sumergida en la inequidad y la corrupción; complejos porque ingenuos, románticos o persistentes, gravitamos por los proyectos colectivos de la modernidad, complejos porque podemos rechazar la tentadora fosilización de nuestras didácticas y estamos explorando, ensayando, errando, corrigiendo.

Sí, eso somos; una unidad dialéctica, y como dijera uno de los innumerales, esto no es estático – por eso es dialéctico -, cada uno de nosotros, podemos ser principalmente simples o principalmente complejos; es más, por un tiempo o dependiendo de los espacios podemos ser más lo uno o lo otro. Pero esto no tiene porque ser un evento sobre el cual no tengamos control; al fin y al cabo,

podemos escoger entre acomodarnos en la simplicidad o presionarnos hacia la complejidad. La interdisciplinariedad, desde la llamada suave hasta la fuerte, implica niveles de complejidad, hacia la cual tendremos que presionarnos para responder a los retos relacionados con el mejoramiento de la calidad de la educación y a los retos propios.

Pero además de simples y complejos, en los docentes se conjugan un amplio galimatías de emociones y racionalidades, algunos de estos se pueden percibir en los micro-relatos que a continuación se presentan y que aunque tienen algo de autobiográficos en realidad se concentran en los eventos recientes que de una u otra manera han guiado nuestros pasos hasta el encuentro interdisciplinar. Cada uno de los participantes del proyecto escribió su propio micro-relato por lo que se advertirá diferencia en los estilos literarios, lo que se planeo así con el objeto de enfatizar la individualidad.

1.1. El profe gruñon.

Profe gruñon, era el cariñoso apelativo de que era objeto Diego en el colegio Isidro Molina en la localidad de Usme (Bogotá); había llegado a esa institución en 2004 a cubrir dibujo técnico, al año siguiente le fueron asignadas las clases de trigonometría, cálculo y física en los grados superiores. Sabía por su experiencia de estudiante que esas clases podrían convertirse en verdaderos suplicios; además, en su recorrido por la universidad se había dado cuenta que el maestro podría ser una buena o una mala puerta de entrada a estas disciplinas y sabía que tendría que implementar métodos dinámicos que captaran y mantuvieran el interés de sus estudiantes en torno a las materias, el problema era que no sabía cómo, y a pesar de sus buenas intenciones y esfuerzos, muchas de sus didácticas eran versiones refritas de lo que él mismo había experimentado en sus épocas de estudiante y que inconscientemente reproducía mimizando a quienes fuesen sus maestros.

Aunque 2004 terminó con una promoción promedio, en la que algunos de los jóvenes prometen mucho y otros no tanto, y con un décimo promovido casi en su totalidad; a lo largo del año, se gestó en el docente un sentimiento de frustración arraigado en dos certezas, la primera que no había logrado apartarse suficientemente de métodos tradicionales y la segunda que podía hacer una mejor gestión.

Para hacer un poco más clara la primera certeza, tomemos unas líneas para describir la acción pedagógica desarrollada en ese momento. El tema se solía abordar desde una pregunta problémica contextualizada a la realidad previamente identificada de los estudiantes, se buscaba que dieran descripciones propias de las situaciones y que generaran hipótesis desde su nivel de conocimiento o desde su imaginación. Hasta este punto, el proceso era suficientemente dinámico y se podría decir que se cumplía con el objetivo de captar la atención inicial del joven; el reto ahora era, mantener esa atención en torno a un aprendizaje saturado de leyes, números, formulas, principios, etc., además de convencerlos que esos elementos eran abstracciones que buscaban modelar o explicar el comportamiento del mundo físico. Ahí era donde las cejas arqueadas propias de rostros que anuncian interés empezaban a dar paso a ceños fruncidos de desconcierto y ojos medio apagados que perdían la batalla contra el sueño. Aunque la construcción de maquetas asociadas a las unidades de aprendizaje, los laboratorios, las exposiciones tenían la virtud de oxigenar un poco la clase, lo cierto es que no estaban brindando los resultados esperados en cuanto a la apropiación y construcción de conocimiento. Y ahí era cuando el profe gruñón empezaba a gruñir. Surgían medidas que rayaban en la desesperación como hacer la clase en un parque cercano, ya saben.... buscando ambientes alternativos de aprendizaje.

Si no eres docente ganapanes, lo lógico es que lo descrito, altere la aparente comodidad que brinda el sentirse ¿o creerse? conocedor de una disciplina e

inviertas parte del tiempo libre replanteando estrategias para actuar sobre un diagnóstico poco alentador.

Tras la jornada de 6:15 am a 2:00 pm, profegruñon *cuadraba el bolsillo* dictando clases particulares a estudiantes universitarios, actividad en la que tuvo el primer contacto con Modellus, un programa en el que se pueden introducir los algoritmos, obtener la tabulación, definir variables y lo mejor de todo hacer la simulación ajustada al modelamiento.

Es decir, se había configurado un cuadro pedagógico muy interesante pues existía el problema y se disponía de la herramienta, ahora solo era cuestión de propiciar el encuentro entre ambos.....¡ojalá fuera así de fácil!.

En 2006, con la colaboración del docente de informática, se tuvo acceso al aula de sistemas en donde se les presentó a los estudiantes simulaciones de los temas de física que se iban abordando, de inmediato se notó mejoría en la apropiación y construcción por parte de los estudiantes. Sin embargo, desde el momento mismo en el que se concibió la idea de utilizar el programa para apoyar el aprendizaje de la física y las matemáticas, se esperaba que los estudiantes adquirieran el manejo de la herramienta y fuesen capaces de hacer sus propias simulaciones. Esta situación aboca a dos situaciones problema:

1. El aprendizaje mismo del programa implica una gran inversión en tiempo lo que termina retrasando el cronograma de las áreas en las que se pretende trabajar esta herramienta.
2. Si no hay una base de conceptos relativamente sólida en el pensamiento matemático y físico de los estudiantes, la nueva herramienta no solo puede ser inefectiva sino terminar creando más ruido de fondo.

Con un saldo positivo pero con estas dos fallas principales identificadas, concluyó 2006 mostrando que aún era mucho el camino por andar y sobre todo que no se podía hacer solo.

En 2007, Diego ingresó a la Secretaria de Educación del Distrito al colegio Clemencia de Caycedo en la localidad 18. Ese año, el IDEP ofreció el programa: *formación en lectura y escritura para docentes no licenciados* que se desarrolló en asocio con el grupo Bacatá. Una de las condiciones del curso era desarrollar un proyecto que tuviese directa aplicación en la institución de la que formábamos parte los maestros matriculados en el grupo. Habiendo sido maestro de física, calculo, trigonometría y algebra en el colegio Isidro Molina de la localidad quinta, ejerciendo como maestro de tecnología e informática en el Colegio Clemencia de Caycedo y tomando un curso de lectura y escritura, el proyecto que habría de perfilarse fue *uso de la lectura, escritura e informática como herramienta para mejorar el aprendizaje de la física*. Para ese entonces ya tenía la percepción de que la institución tenía un grave problema en su calidad académica y que una de las áreas sensibles eran las ciencias y la matemática. 2008 marcó el inicio de la construcción interdisciplinar... esta fase se relatará en en el segundo capitulo de esta sistematización.

Por: Diego Tovar

1.2. *El camino de las letras.*

“En la mayoría de los países no interesa educar al pueblo, porque cuando aprende a leer se interesa por los problemas y pide cuentas; los analfabetos no dicen nada.”

Plácido Domingo

La educación es la base primordial para salir de la condición de pobreza y desigualdad social, por eso el hecho de alfabetizar (saber leer y escribir incluso en la nueva alfabetización con el avance informático y tecnológico) es romper con esa injusta condición y comenzar la preparación de personas críticas y mas

competentes para enfrentar los retos de la vida contemporánea en todos los aspectos: laboral, humano, intelectual, político, científico y técnico.

Como docente del área de lengua castellana, a veces se siente que se siembra y no. La calidad de docente de lengua castellana, hace que algunos de los cuestionamientos más profundos giren en torno a las acciones de aula y sus resultados; por ejemplo, la sensación de recoger cosechas que no se corresponden con la siembra; las profundas diferencias sociales que se manifiestan en procesos de alfabetización a medias, o una profunda desmotivación hacia la lectura y la escritura, deficiencias en la simple lectura fonética y decodificación primaria.

Lo anterior genera en uno como maestro, una reflexión profunda del quehacer pedagógico, ¿cómo motivar a la lectura y la escritura?, ¿qué hacer para optimizar el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras en nuestros estudiantes?, ¿de qué manera involucrar a todas las áreas en especial la informática que está generando nuevas formas de leer y escribir?, ¿cómo concientizar a estudiantes y docentes de la implicación que tiene el desarrollo de competencias lecto-escriturales en la vida académica? y muchas otras inquietudes.

Con estas ideas dando vueltas en mi cabeza de manera más pragmática que epistemológica, recurrí a algunas herramientas adquiridas en mi especialización en *Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo*, tales como la elaboración de registros de lectura (portafolio) con énfasis en la lectura autorregulada y manejo del método IPLER, elaboración de unidades didácticas basadas en el aprendizaje autónomo y significativo. Dichas herramientas se aplican a los estudiantes del colegio privado Isidro Molina (Localidad 5), años 2000 a 2005. Además, dentro de la preocupación por el proceso lecto-escritor de la institución, en buena hora el rector, Carlos Díaz, promovió la capacitación docente sobre la Teoría de las seis lecturas con el fin de dar inicio al plan lector institucional.

En consecuencia surge la necesidad de integrar todas las asignaturas al proyecto de lectura lo que a mediano plazo ayuda a mejorar los puntajes del ICFES en el área de humanidades. Esto genera otra reflexión, si, es cierto que se mejoró en gran medida el desempeño de las áreas que implican comprensión de lectura, entonces ¿qué paso con las áreas de ciencias?, ¿Cómo mejorar la comprensión de lectura en la resolución de problemas? ¿Qué tipo de texto y estrategia de comprensión se debe reforzar?, pensando en lo anterior, sale la propuesta de participar en concursos como *leamos la ciencia*, en aquel entonces el profesor Diego Tovar, quien también trabajaba en dicha institución, estimula la participación en este concurso: así, de una manera muy informal se hace un trabajo conjunto entre el área de ciencias y lengua castellana, este fue para mí un primer acercamiento al trabajo interdisciplinar.

En 2006 y 2007, el docente Diego Tovar y yo entramos en un proceso de empalme al sistema educativo del distrito al ser nombrados en este; el profesor Tovar queda ubicado en el colegio Clemencia de Caycedo y yó en el Manuel Cepeda Vargas con dos particularidades: la primera, que el profesor mencionado por ser Ing. mecánico debe hacer un curso de pedagogía para permanecer en la SED; para cumplir con este requisito, participa en el programa *lectura y escritura para docentes no licenciados* bajo la orientación IDEP-Bacatá; la segunda que yo tengo afinidad con el colegio Clemencia de Caycedo por ser ex-alumna del mismo.

Siendo así, en diálogos informales con el profesor Diego Tovar, él manifiesta cierta preocupación frente al bajo nivel académico de las estudiantes lo que me sorprende mucho pues por experiencia sabia del buen nombre de la institución frente a lo académico, asisto a algunas de las conferencias del curso de lectura-escritura con el profesor Tovar, entonces surge una camaradería frente al proceso lecto-escritor de las estudiantes del Clemencia de Caycedo, donde mi papel inicial fue de observadora externa en torno al proyecto planteado para el curso del

IDEP, lo que me permitió tener una visión global de la intencionalidad del proceso.

Es este orden de ideas, al terminar el curso del IDEP quedamos con la inquietud de llevar el proyecto a otro nivel lo cual coincidió con la convocatoria abierta por el IDEP para apoyar proyectos de innovación, al cual nos inscribimos. Para ese entonces, 2008, se había conformado un equipo de trabajo integrado por el profesor Carlos Orduz de física, Diego Tovar de Tecnología e informática, docentes del Clemencia de Caycedo, y yo Yamile Arenas de lengua castellana del colegio Manuel Cepeda Vargas, con la idea de replicar el proyecto en dicha institución; así comensamos esta aventura de conocimiento grupal como NLB (Numero, letra y bit), donde cada uno aporta su saber disciplinar y se preocupa por aprender de los otros saberes, buscando mejorar la propia práctica en beneficio de las estudiantes mediante la interdisciplinariedad.

Por :Yamile Arenas

1.3. Pedagogia: dinámica o estática?

Mi nombre es Carlos Andres Orduz , entré a hacer parte de la planta de personal del distrito en el año 2000, soy Licenciado en Física, egresado de la Universidad Distrital; llegué con una gran expectativa por mi desempeño como docente y la labor que podría desempeñar en la formación de los jóvenes en la ciudad de Bogotá.

Ingresé al IED Juan Evangelista Gómez y fueron muchos los inconvenientes que se presentaron pero así mismo una gran cantidad de cosas buenas con las que me encontré, entre ellas la calidad humana de los compañeros una gran amistad que pude comenzar a tejer con muchos de ellos, en especial la amistad con mi compañera de área con quien rápidamente logramos establecer un punto en común y era el afán que teníamos por implementar actividades fuera de lo normal para captar la atención de los estudiantes y así lograr potenciar habilidades de muchos de ellos en cuanto al gusto por la matemáticas y la apropiación de su lenguaje. En consecuencia, nos pusimos en la tarea de formar un grupo de

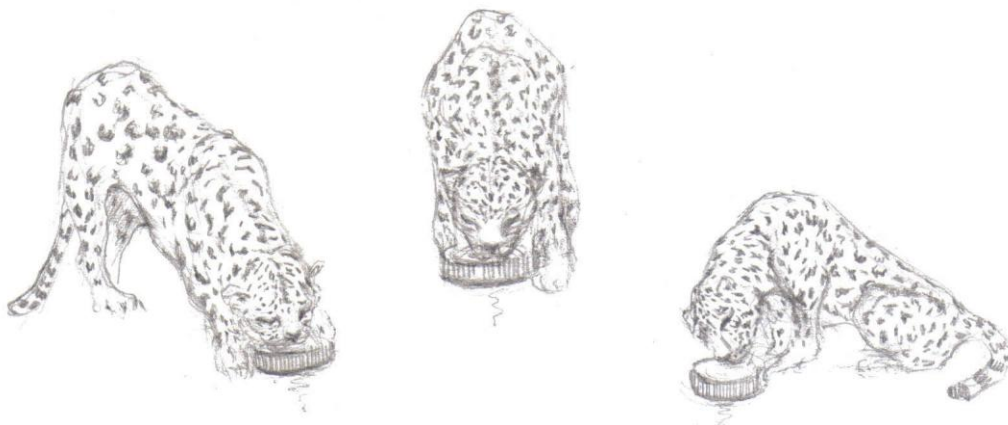
estudiantes que pudiese explotar de mejor manera sus habilidades el cual denominamos PILOSOS, en este grupo pretendíamos reunir a los mejores estudiantes de matemáticas de diferentes cursos, los cuales aprenderían lógica matemática, origami , ajedrez , astronomía entre otras cosas. Efectivamente logramos consolidar un muy buen grupo de niños y niñas que se beneficiaron de las diferentes actividades que se realizaron y se convirtieron en un grupo líder dentro de la institución generando diferentes tipos de actividades en cuanto a ORIGAMI Y AJEDREZ se refiere. Desafortunadamente por diferentes circunstancias tuve que dejar la institución y al poco tiempo, la compañera con la que se había hecho el proyecto, también se retiró, con lo que este llegó a su fin.

Al ingresar al colegio Clemencia de Caycedo, fue muy difícil adaptarme con los compañeros debido a la cantidad de problemas de relaciones interpersonales que se presentaban y fueron muy pocos los proyectos que desarrollamos en conjunto por la misma situación. Cuando llegaron compañeros nuevos en las diferentes áreas, la situación comenzó a cambiar, especialmente con Diego Tovar, docente de Tecnología e informática con quien empezamos a charlar de diferentes situaciones y percibí en él un gran cariño por las estudiantes y un afán por generar actividades que realmente permitiesen que ellas mejoraran su nivel académico; luego de muchas discusiones al respecto y creo que viendo que coincidíamos en algunos puntos, Diego me propuso vincularme al proyecto: “interacción entre lectura, escritura e informática para la interpretación en contextos de física”, que nos permitiría desarrollar una gran cantidad de ideas en las que convergíamos y las cuales nos permitirían ofrecer a los estudiantes diversas de posibilidades para afianzar sus habilidades y destrezas, fortaleciendo el aprendizaje de cada una de las áreas en las que los dos nos desempeñamos como son la informática y la física. Este proyecto permitiría integrar estas dos áreas conjuntamente con humanidades ya que se buscaría fortalecer las habilidades de lectura y escritura en contextos de física a través del uso de herramientas informáticas. El tema ha facilitado que las charlas informales se

conviertan en un proyecto que en primera instancia explore alternativas de solución a un proyecto situado.

Por Carlos Orduz

2. NO COMEN TRIGO EN TRES TRISTES PLATOS. RECUPERACION HISTORICA COLECTIVA.



Para inicios de 2008 la profesora Yamile Arenas de Lengua Castellana conocía de cerca el proyecto desarrollado por Diego Tovar de informática y a su vez este último había tenido varias conversaciones informales con el docente Carlos Orduz de Física, frente a la necesidad y posibilidad de desarrollar acciones didácticas coordinadas entre las dos disciplinas.

A mediados de ese año el IDEP abre convocatoria para apoyar a un grupo de experiencias innovadoras en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, se perfiló el escenario propicio para que entre los tres docentes viabilizaran de manera organizada sus intereses e inquietudes. La propuesta involucró a las tres disciplinas, fue una de las seleccionadas y con el acompañamiento de un equipo de la Universidad Externado de Colombia, bajo la dirección del IDEP, se perfiló su formulación y se llevó a cabo el componente de trabajo en campo, entre Junio de 2008 y Mayo de 2009. Entre el proyecto inicial (2007)¹¹ y la segunda versión (2008)¹² hubo avances en tres aspectos:

¹¹ Uso de herramientas informáticas y de escritura como apoyo a la enseñanza de la física en los cursos 1102 y 1103 de IED Clemencia de Caycedo.

¹² Interacción entre lectura, escritura e informática como herramienta de interpretación en contextos de física.

- Al proyecto se vinculó uno de los docentes de física de la institución y una docente de español exalumna del colegio.
- Se buscó hacer más efectiva la interacción entre las disciplinas relacionadas en el proyecto. En su momento, se percibió que el principal avance entre el proyecto inicial y el que ahora se planteaba se expresaba en la palabra interacción, pues daba cuenta de la búsqueda de una relación más profunda y consciente de los saberes disciplinares involucrados en el proyecto.
- Se pasó del puro seguimiento descriptivo a la definición y diseño de herramientas, buscando con ello un mejor respaldo para las conclusiones, hipótesis y resultados.

En este momento podemos afirmar que la convocatoria, por sí misma, tuvo el efecto benéfico de propiciar un acercamiento disciplinar y en el documento presentado como anteproyecto al IDEP se esbozaban acuerdos básicos que habrían de fortalecerse a lo largo de la ejecución.

Las primeras reuniones convocadas por el IDEP estipularon que lo que se pretendía apoyar desde esta entidad eran procesos que dieran cuenta de acciones pedagógicas con características investigativas y/o innovadoras que promovieran el uso de la lectura y la escritura o que las mismas tuviesen un papel determinante en las iniciativas seleccionadas. Al respecto, el equipo tenía claro que por lo menos cuatro tipologías textuales habrían de trabajarse a profundidad.

Las reuniones con las asesoras de la Universidad Externado aportaron elementos para la formalización y el seguimiento de las actividades, pues se incluyeron visitas por parte de ellas al colegio y a las aulas en las que se ejecutaba el proyecto; lo que a su vez permitió tener un punto de vista distinto al de los docentes encargados, con lo que se retroalimentó el proceso y las actividades posteriores.

2.1. Descripción del problema.

Desde las diferentes pruebas externas así como desde el MEN y la SED se ha insistido en la necesidad de desarrollar competencias para desenvolverse en contextos flexibles y cambiantes. Las estudiantes de la institución están fallando en ello, lo que no solo se nota en las mencionadas pruebas externas sino también en la evaluación cotidiana interna. Ya en el proyecto 2007, se planteaba "parece ser una opinión generalizada que la institución ha presentado un declive a lo largo de los últimos diez años"¹³, pasado el tiempo, la situación lamentablemente se ha estabilizado en un nivel insatisfactorio.

Esta situación nos coloca ante una necesaria autocrítica que pasa por el llamado que la actual administración de la SED hace, precisamente en torno al mejoramiento de la calidad de la educación. Se cuenta con un grupo de docentes con mirada suficientemente crítica como para diagnosticar la situación y hasta para aventurar posibles causas, pero, como en otras instituciones, el número de maestros dispuestos a ir más allá del diagnóstico no alcanza la masa crítica para lograr efectos apreciables; es claro que aunque la proporción de maestros que toman cartas en el asunto sea buena, las gestiones al ser principalmente acciones de carácter individual terminan siendo lo más cercano a arar en el mar. Es obvio que no se cuestionan las buenas intenciones pero se hace necesario concretarlas en acciones que mejoren los indicadores de calidad y permitan que el recurso humano formado en las instituciones educativas se encuentre en mejores condiciones para el ingreso a los siguientes niveles de educación o a su vinculación al mundo del trabajo.

¹³ TOVAR, Diego. Uso de herramientas informáticas y de escritura como apoyo a la enseñanza de la física en los cursos 1102 y 1103 del IED Clemencia de Caycedo. 2007. Pág. 2.



Ilustración 1. Fases del proyecto.

Aunque la primera parte del proyecto buscaba de manera específica mejorar el aprendizaje de las estudiantes en física, en la segunda versión del mismo, ya había plena claridad frente a efectos positivos que se podían esperar en las otras disciplinas involucradas. Por ejemplo se esperaba que se mejoraran las habilidades de las estudiantes en lectura categorial y metatextual, en textos instructivos, icónicos y explicativos, tipologías textuales propias de contextos de física, entre otros. De igual forma, desde el lado de sistemas deberían mejorar su capacidad de manejar información accedida por internet y de exploración de recursos digitales nuevos, específicamente los APPLET y el programa *modellus*. Cada uno de estos aspectos se ampliara más adelante por cuanto constituyen herramientas fundamentales en este proyecto.

Al definir la población objetivo del proyecto se estableció que esta se localizaría dentro del ciclo quinto, específicamente el grado décimo que en la institución son 3 cursos con un promedio de 40 alumnas cada uno, lo que significaba que el total de la población cubierta fue de 120 estudiantes con un espectro de edades entre los 14 y 18 años, estrato socioeconómico 1, 2, 3 y en su gran mayoría pobladoras de la localidad (loc 18) o localidades vecinas. En la selección de estos grupos como población objeto del proyecto se tuvo en cuenta que el año anterior se había trabajado con los grados undécimo por lo que se quería explorar los efectos y la actitud en un grado anterior; adicionalmente, aunque Diego Tovar se encontraba asignado al ciclo V completo, Carlos Orduz, docente de Física había sido asignado

a los grados décimo, y como se deseaba accionar simultáneamente en las clases de física y de informática, esto solo se podía hacer si ambos docentes trabajaban con el mismo grado.

2.2. *Aportes de la lectura en el proyecto.*

Una de las principales ganancias del grupo NLB a lo largo de la sistematización es el convencimiento de que la lectura no es un elemento accesorio ni en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias, ni de la informática; lo que ya se manifestó en la elaboración de la unidad didáctica, y aunque tal vez no se entendía en toda su dimensión su importancia el hecho es que formó parte medular en su diseño.

En la elaboración de las pruebas y la unidad didáctica se usan textos de diferentes clases, por ello se hace necesario determinar los aportes que hace cada tipología textual en esta apuesta interdisciplinar, después de llegar a común acuerdo el grupo NLB decide centrar la atención en los siguientes tipos de texto:

Texto expositivo: Según Meyer (1985), En uno de los documentos consultados para este proyecto¹⁴, los textos de física, son básicamente expositivos y no tienen una única *estructura de orden superior*, la que es comprendida como la organización del texto en su conjunto y la relación de las ideas globales entre sí (Brincones y Otero, 1994).. La clasificación que ofrece dicho autor se presenta en la Tabla1.

:

¹⁴ PANDIELLA Y CALVÓ. Estrategias de recuerdo y comprensión de un texto de física. Pag 119.

Descripción:	Relaciona una proposición o idea de orden superior con otras que le son subordinadas y que actúan como argumentadores de esta o se derivan de la misma.
Colección:	En este caso se pueden identificar más de una idea en el nivel superior y entre ellas se teje una red de relaciones que pueden ser de secuencia, temporales, temáticas, etc.
Causalidad:	Como su nombre lo indica, se relacionan dos o más ideas en lo que se establece que una de ellas actúa como precedente o causa y las demás como efecto.
Comparación:	En este grupo se establecen analogías y/o diferencias entre las proposiciones buscando descartar o validar hipótesis y atributos.
Problema-solución:	Esta tipología es típica de los textos de física pues en esta se identifica una idea en la que el texto instructivo tiene una aplicación práctica ya que este texto conativo se expone un problema determinado y otra en la que se resuelve el mismo; Desde luego que en el segundo se identifican elementos del primero.

Tabla 1. Clasificación de textos expositivos típicos de física.

Texto Instructivo o conativo: este tipo de texto se utilizó para trabajar la introducción a la herramienta informática y los temas de física, el un guión para la concreción de un objetivo previamente determinado y tiene una aplicación práctica donde la intención del autor es esencialmente dirigir las acciones del lector (Castro y Puttai, 2000) según estas autoras se identifican dos elementos en este tipo de texto, una seriación de materiales(elementos) y una secuencia de pasos a seguir con dichos elementos (instrucciones)¹⁵ y la presentación de los

¹⁵ Maturano, Mazzitelli y Macias. ¿cómo los estudiantes regulan la comprensión cuando leen un texto instructivo con dificultad. P. 236-237. 2006

pasos a seguir con verbos en modo imperativo, es decir con verbos que dan ordenes.

Hiper texto-hipermedia: La alfabetización tecnológica se entiende como la posibilidad y capacidad de aprender, comprender e interactuar con la informática y otras TIC's, donde se requieren procesos de pensamiento fundamentalmente nuevos, es ahí donde aparece el hipertexto, el cual se entiende como el acceso a la información, de manera no lineal, sin embargo el termino hipermedia es más preciso, ya que incluye todos los elementos multi-mediales, es decir video, audio, imágenes, animaciones, texto, etc., pertinentes para el presente proyecto.

El texto Icónico: es claro que para el aprendizaje de la física el estudiante debe enfrentar textos de carácter icónico (grafico), algunas veces acompañado de un texto instructivo o explicativo, las autoras del texto "*comprensión lectora y comprensión conceptual de un texto sobre conducción térmica*"¹⁶, hablan de la comprensión del texto por medio del modelo de la situación, donde se hace una representación a partir de la información del texto, como ya se explicó, en las pruebas de entrada y salida se exigió pasar del texto a la imagen, lo mismo que la operación contraria. Aunque en el trascurso de las tres versiones de este proyecto, se ha buscado e identificado información relacionada con esta tipología textual, lo cierto es que se espera explorarla mejor tanto en sus antecedentes como en sus posibilidades en la siguiente fase.

2.3. *Definición de espacios y herramientas.*

Se determinó que el proyecto se ejecutaría en dos espacios físicos que serían el aula de física bajo la responsabilidad del docente Carlos Orduz y la sala de informática a cargo del profesor Diego Tovar. Hubiese sido ideal contar con la participación de una de las docentes de español del colegio Clemencia de Caycedo y con ello, la aplicación del proyecto en ese espacio académico; esto sin embargo, no es algo que se descarte a futuro y además, vale la pena aclarar que

¹⁶ Pandiella y Macias. Revista enseñanza de las ciencias. 2005.

tanto en los espacios como en las herramientas están implícitos los elementos de lectura y tipología textual. Ver Ilustración 2.

En cuanto a las herramientas que habría de trabajarse, se les puede clasificar en dos grupos (Ilustración 2): el primero se refiere a las relacionadas con el uso de la informática y el segundo se refiere a la unidad didáctica que incluye una prueba de entrada, una de salida y un taller compuesto de seis sesiones de trabajo con las estudiantes (Ilustración 6). Las herramientas operativizan la intencionalidad de intervenir desde los procesos de enseñanza, los procesos de aprendizaje.

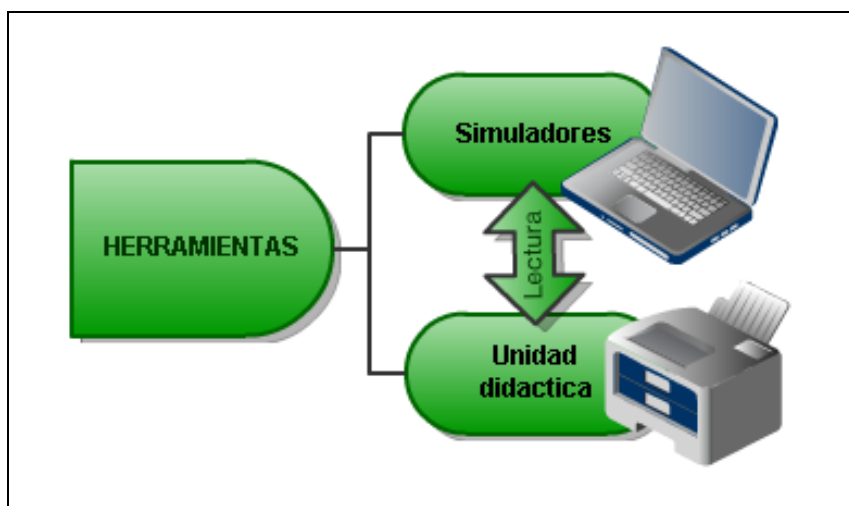


Ilustración 2. Herramientas escogidas y diseñadas.

2.3.1. Simuladores.

Una simulación es la recreación de un proceso natural o artificial mediante el uso de métodos numéricos o algoritmos con la que se busca tener la representación continua del proceso a simular. Un error común es creer que la simulación y el modelamiento son lo mismo, pero este último implica la abstracción matemática de las ecuaciones fundamentales con las que se estudia un fenómeno, lo que quiere decir que una simulación incluye el modelamiento pues necesariamente pasa por la cuidadosa planeación matemática con lo que se controlan los estados posibles del sistema que ha de ser simulado. Aunque se pueden encontrar

diferentes tipos de simulaciones, lo común a todas ellas es la generación de un suficiente número de escenarios representativos para un modelo, lo cual solo se puede hacer con el poder de cálculo de los modernos ordenadores. Los FISLET's son APPLETS orientados exclusivamente a la física y tienen la gran virtud de ofrecer espacios en los que se pueden modificar parámetros, ingresar datos, definir variables y controlar con ellos los posibles estados del fenómeno representado. Al respecto se debe tener en cuenta que tanto los APLETT's como el programa *modellus* son simuladores y tienen la misma intencionalidad en el marco del presente proyecto, la gran diferencia es que los primeros ya están hechos, se encuentran disponibles de forma gratuita en la red y se ejecutan muy fácilmente, mientras que las simulaciones hechas con *modellus*⁴ deberán ser principalmente elaboradas por las mismas estudiantes lo que implica desarrollar no solo la habilidad de manejo del programa sino la capacidad de modelamiento matemático.

Tras hacer un barrido de la amplia oferta de APPLETS ofrecidos en la red se decidió que los más pertinentes para este proyecto son los dos que se presentan a continuación.

Educaplus: En realidad educaplus es una página de contenido educativo que toca varios tópicos como la matemática, física, química, artes, biología, etc. Al ingresar al link correspondiente a física se encuentra varias actividades que incluyen el uso de APPLLET's, de las cuales se escogió el que se presenta en la Ilustración 3. Fue seleccionado de un grupo de más de diez opciones (ver anexo en red) porque en él se encuentra un texto explicativo que a nuestro juicio era de un nivel suficiente para ser entendido por las estudiantes, al lanzar el APPLLET se puede apreciar una partícula representada por una motocicleta y los gráficos cinemáticos.

http://www.educaplus.org/movi/3_2graficas.html

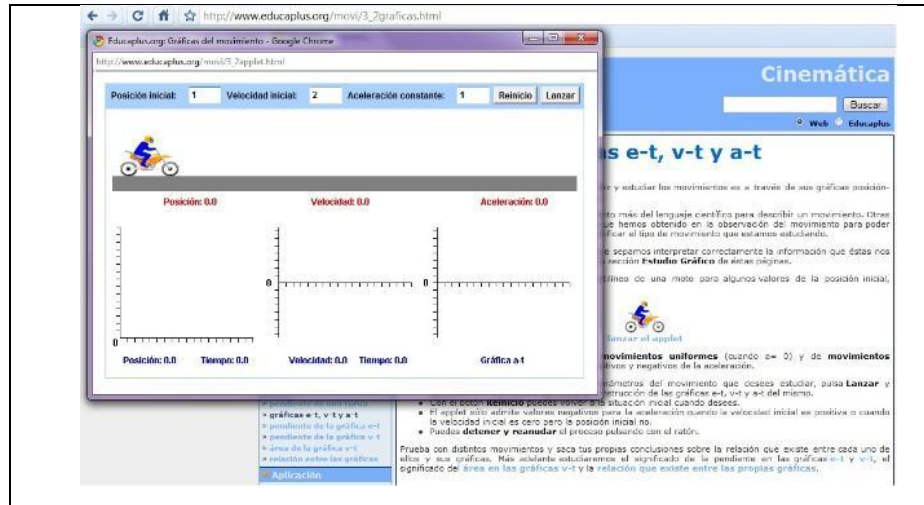
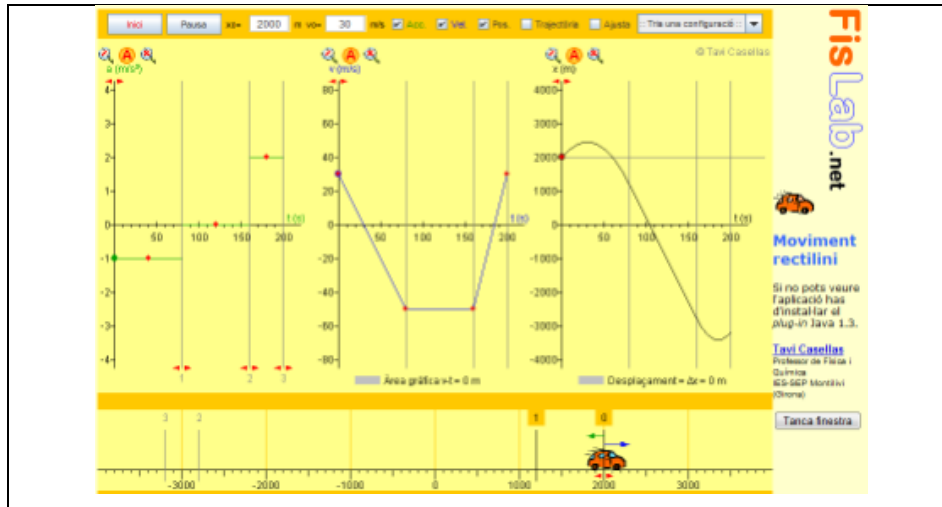


Ilustración 3. Educaplus.

Fislab: Página diseñada originalmente en Catalán, con versión en Castellano, se halla definida en su texto introductorio como laboratorio virtual de física puesto al servicio de docentes y estudiantes. De la página principal se pasa al enlace APPLET's y de allí al de *movimiento rectilíneo*. Se diferencia del anterior en que no se recurre a elementos textuales explicativos, por lo que se utiliza para proponerle a las estudiantes ejercicios que deberán ser simulados o para pedirles producciones textuales a partir de las simulaciones que se encuentran prediseñadas en el APPLET. **(ver anexo en red)**. Como en el caso anterior el APPLET ofrece la posibilidad de controlar un móvil al tiempo que se generan las gráficas cinemáticas.

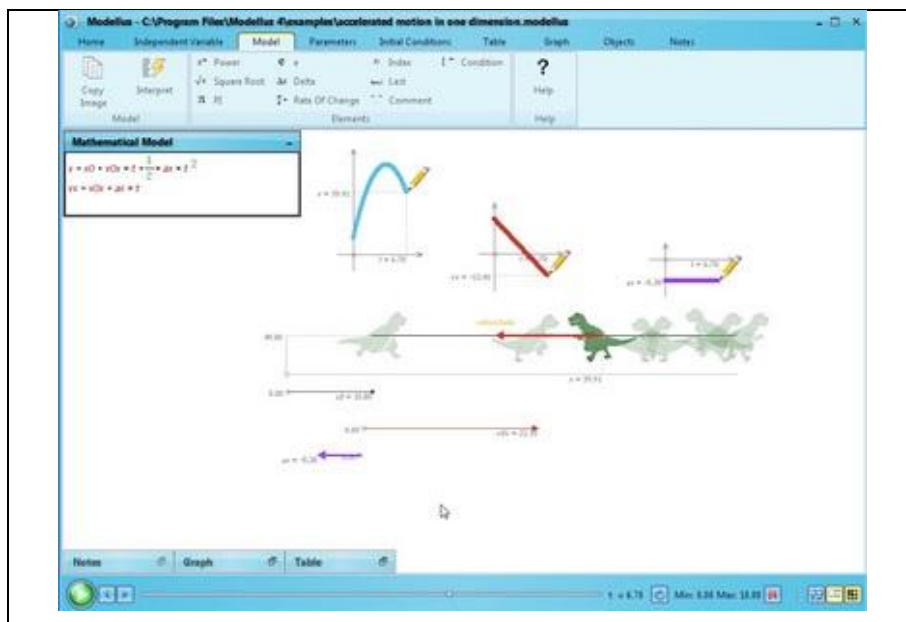
<http://www.fislab.net/>



Il·lustració 4. Fislab.

Modellus: Modellus es un producto de distribución gratuita por internet que puede ser descargado desde la página principal www.modellus.com, permite el modelamiento matemático, la generación de tabla de valores, construcción de graficos cartesianos y lo mas importante, la capacidad que brinda de simular los fenómenos abordados.

<http://www.modellus.fct.unl.pt/>



Il·lustració 5. Modellus.

2.3.2. *Diseño de la unidad didáctica.*

La unidad didáctica "...está diseñada alrededor de un tema generativo que tiene como objeto contribuir a la formación del estudiante mediante procesos que den como resultado el desarrollo de habilidades y la apropiación de contenidos de una o más disciplinas"¹⁷. NLB diseña y ordena la unidad didáctica según los siguientes criterios:

Una de las intenciones de las herramientas es obrar como instrumento de captura de datos, los que se espera permitan soportar las conclusiones y recomendaciones que habrían de producirse al final del proyecto.

Para la elaboración de la unidad de aprendizaje¹⁸, el equipo sostuvo varias reuniones en las que analizó concienzudamente las opciones; en el caso de las pruebas de entrada y salida cada uno presentó una propuesta que después de poner en común, terminó en una construcción colectiva para la que cada uno tuvo que adentrarse en las otras disciplinas, ese fue también el procedimiento para la elaboración de los criterios de valoración de las pruebas y con la unidad didáctica. Los debates que se dieron al interior del grupo de investigación arrojaron el siguiente esquema general de diseño y ordenamiento de la unidad didáctica.

- Integrar las herramientas en una unidad didáctica que permita un mejor ordenamiento, seguimiento, evaluación, mejoramiento y replicación.
- Incluir una prueba de entrada y una de salida, que se centrara en medir la capacidad de las estudiantes en la interpretación de contextos.
- Desarrollar actividades que integran las tres áreas y que permitieran el desarrollo de habilidades de las mismas. Dichas actividades girarían alrededor del tema generativo y de los sub-temas que habrían de

¹⁷ ARENAS. Desarrollo de cuatro habilidades comunicativas en la construcción de la emisora escolar en el colegio Isidro Molina. 2002.

¹⁸ Una unidad didáctica es un módulo que permite la planificación del ejercicio pedagógico y que ajusta con unos objetivos de aprendizaje previamente establecidos.

trabajarse que fueron MUR (Movimiento Uniforme Rectilíneo) y MUA (Movimiento Uniformemente Acelerado).



Ilustración 6. Estructura de la unidad didáctica.

2.3.3. Pruebas de entrada y salida.

En estas pruebas, se hizo énfasis en tres elementos que consideramos juegan un papel clave en la interpretación de contextos de física que son: la comprensión de lectura, capacidad de representación de la situación leída y las habilidades de expresión escrita. En torno a estos mismos aspectos, se elaboran los criterios de valoración de las pruebas.

La elaboración de estas pruebas incluyó varias reuniones dedicadas exclusivamente a su diseño y corrección. Las pruebas fueron sometidas a pilotaje, lo que dió lugar a ajustes y leves modificaciones; los mismos resultados de los pilotos fueron muy útiles para definir los criterios de evaluación y las valoraciones. Las pruebas tienen el mismo esquema general y están compuestas de tres puntos.

2.3.3.1 *Primer punto de las pruebas:*

Aunque no se menciona explícitamente, los problemas hacen referencia a espacios del colegio Clemencia de Caycedo y situaciones que podrían presentarse, lo que facilita la contextualización; sin embargo, las pruebas piloto hechas con jóvenes y docentes externos a la institución, arrojaban construcciones gráficas muy cercanas a las del contexto real. Se definió que algunos de los principales factores que reducen la capacidad de interpretar adecuadamente contextos de física, eran la dificultad para establecer la situación problémica,

definir fronteras que acoten el problema, aislar datos relevantes, desechar los que no lo son y hacer una útil representación del contexto descrito.

Con lo anterior en mente, el primer punto se elabora como un texto explicativo en el que se describe una situación cinemática y del que se debe seleccionar la información relevante, identificar el problema y hacer representación gráfica.

Primer punto prueba de entrada	Primer punto prueba de salida
<p>1. Lee cuidadosamente el siguiente problema de física y responde los numerales a, b y c.</p> <p>Camila, una estudiante de grado 10^o, pretende abrir el salón de clase ubicado en el tercer piso, pero se da cuenta que las llaves las tiene Adriana, su compañera, que está en el patio justo debajo de donde ella se encuentra, con un grito llama la atención de Adriana desde el balcón del tercer piso que da al patio y le pide que le lance las llaves; su compañera las arroja verticalmente hacia arriba con una velocidad de 14 m/s, las llaves superan el nivel de tercer piso, Camila, en un acto de gran habilidad las toma mientras caen nuevamente, esto, dos segundos después de haber sido lanzadas por Adriana, calcula la distancia entre Camila y Adriana.</p> <p>a. Realiza un gráfico que ilustre la situación descrita, incluyendo datos claves.</p> <p>b. ¿Cual es el problema planteado en el enunciado desde el punto de vista de la física?</p> <p>c. Realiza un gráfico que indique la forma como deben ser lanzadas las llaves si Adriana se encontrara en la biblioteca ubicada en el segundo piso justo al frente de los salones donde está Camila. Ten en cuenta que entre ambas edificaciones se encuentra la cancha de basquetbol.</p>	<p>1. Lee cuidadosamente el siguiente problema de física y responde los numerales a, b y c.</p> <p>Camila y Natalia se encuentran en el patio del colegio en clase de educación física, cada una de ellas tiene una bola de tenis y el ejercicio que están realizando consiste simplemente en arrojarlas lo más fuerte posible de manera vertical. Camila arroja la bola con una velocidad de 60 m/s mientras que Andrea lo hace a 50 m/s, ¿cuál será la altura máxima que alcanzará cada una de la bolas?.</p> <p>a. Dibuja un gráfico que represente la situación descrita incluyendo datos claves.</p> <p>b. ¿Cuál es el problema planteado en el enunciado desde el punto de vista de la física?.</p> <p>c. Realiza un gráfico que describa la siguiente re-configuración del problema original.</p> <p>Ahora, Camila y Natalia se hacen una frente a la otra en la cancha de basquetbol separadas por 40 metros, la condición es que la bola sea lanzada con suficiente velocidad de manera que alcance a cubrir la distancia sin contar rebotes, es decir desde la mano de una de ellas hasta la mano de la otra. Camila recuerda haber leído que el máximo alcance en un tiro parabólico se alcanza cuando el ángulo de inclinación es de 45° así que intentará arrojar la bola con ese ángulo pero.... ¿cual será la velocidad con la que tendrá que arrojarla?.</p>

Tabla 2. Primer punto de las pruebas.

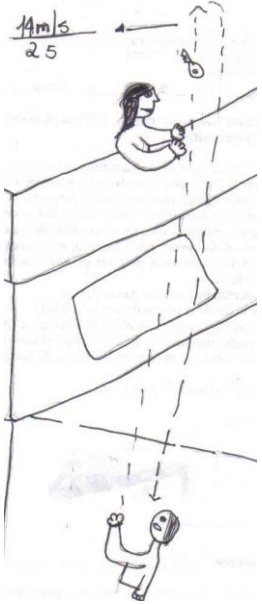
	<p>Como en la evidencia anterior, esta también se refiere al numeral 1a de la prueba de entrada, y el criterio 1ai ha sido valorado con 2, pues aunque la trayectoria es suficiente, es decir alcanza a describir el ascenso y descenso de las llaves, en realidad termina sugiriendo que las llaves vuelven a caer en manos de Adriana.</p>
---	--

Tabla 5. Representación de la trayectoria de forma incorrecta.


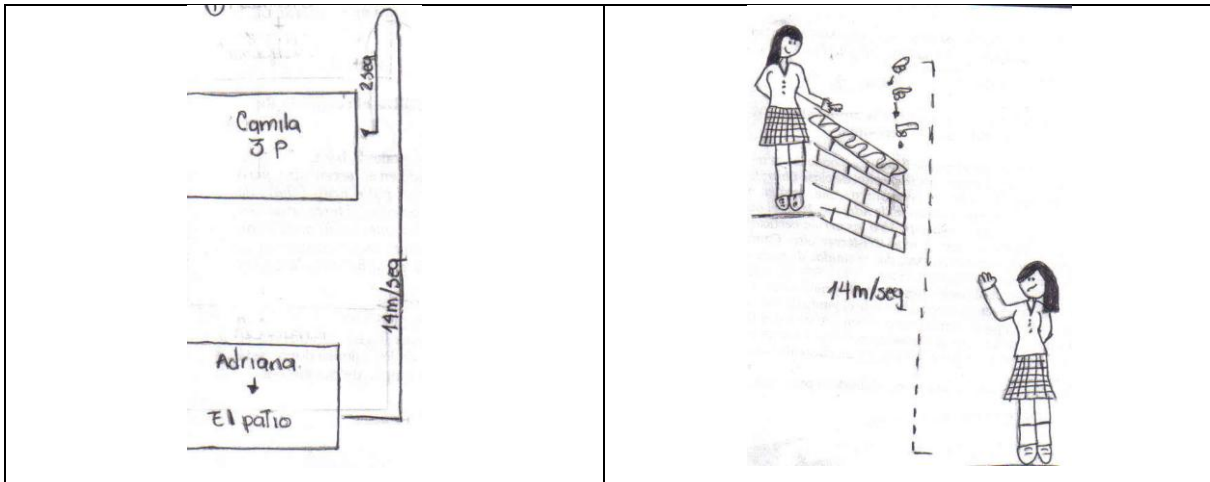
	<p>Esta imagen se corresponde al numeral 1a de la prueba de salida y el criterio 1ai ha sido valorado con 3 pues la representación de las trayectorias es parcial. Dado que una de las partículas es arrojada con una velocidad inicial mayor que la otra, la trayectoria dibujada debería alcanzar más altura.</p>
--	---

Tabla 6. Representa parcialmente la trayectoria vertical.



Ambas imágenes se refieren al numeral 1a de la prueba de entrada, y fueron valoradas con 4 para el criterio 1ai. Ambas representan correctamente la trayectoria, sin embargo se desea llamar la atención sobre la diferencia del estilo gráfico entre una y otra imagen. La primera contiene la información suficiente y necesaria para apoyarse en este gráfico y matematizar el problema y viabilizar su solución, el segundo también cumple con estas características, no obstante, es evidente que esta última tiene un número de detalles que aunque ornamentan la imagen, son innecesarios, pueden distraer del problema específico y consume tiempo, el cual puede ser muy valioso en un escenario contrarreloj.

Tabla 7. Representa totalmente la trayectoria vertical 1.

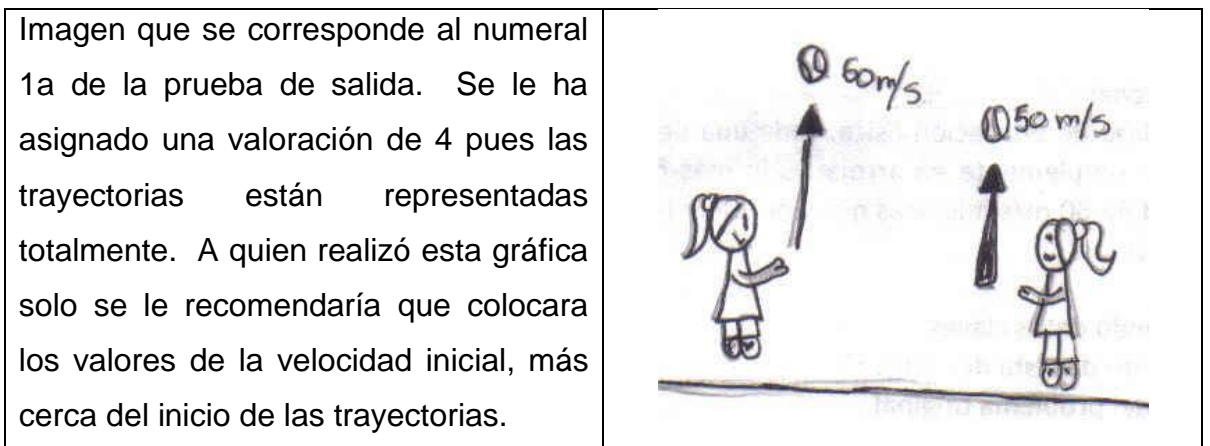


Imagen que se corresponde al numeral 1a de la prueba de salida. Se le ha asignado una valoración de 4 pues las trayectorias están representadas totalmente. A quien realizó esta gráfica solo se le recomendaría que colocara los valores de la velocidad inicial, más cerca del inicio de las trayectorias.

Evidencia 1. Representa totalmente la trayectoria vertical 2.

Entre la prueba de entrada y la de salida se obtuvo el siguiente resultado:

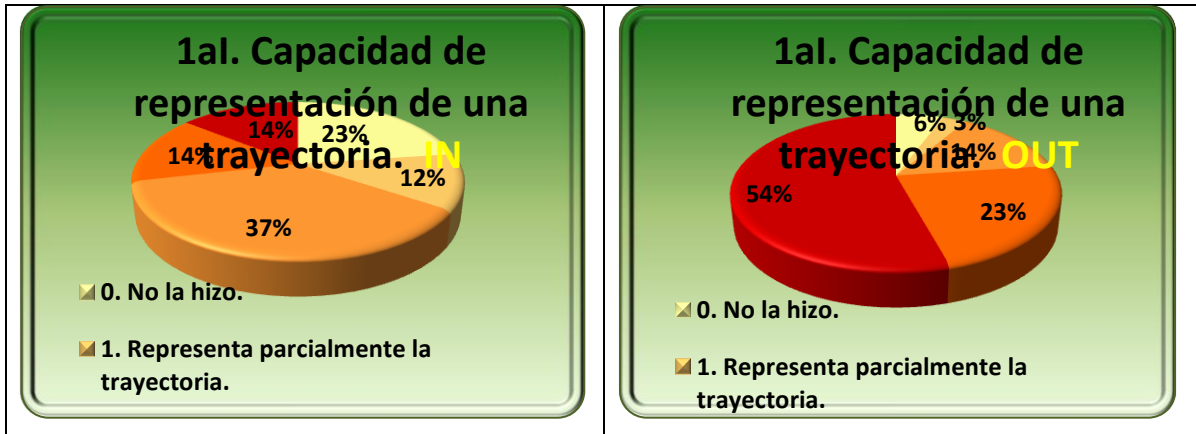


Ilustración 7. 1ai. Capacidad de representación de a trayectoria.

Lo primero que se nota es que las tres primera valoraciones reducen la composición porcentual así: el grupo de estudiantes que no hizo la representación de la trayectoria pasó del 23% al 6%, las que la representaron parcialmente bajaron del 12% al 3% y las que la representaron totalmente pero de forma incorrecta pasaron del 37% al 14%. También se advierte un incremento del 14% al 23% en los casos de representación parcial de la trayectoria, pero la más significativo es que se hallan casi cuadruplicado los casos de representación acertada o aceptable de la trayectoria, pasando de un 14% a un 54%. Se podría decir que las formas insuficientes o inadecuadas de representación de la trayectoria del problema presentado pasaron de más de un 80% a menos de la mitad, espacio ganado por las trayectorias que pueden contribuir positivamente al análisis y resolución del problema. Adicionalmente, se detectan detalles que mejoran la representatividad de las situaciones descritas como la aceptación por parte de las estudiantes de la recomendación acerca de omitir elementos gráficos innecesarios, los cuales, antes que claridad pueden introducir confusión.

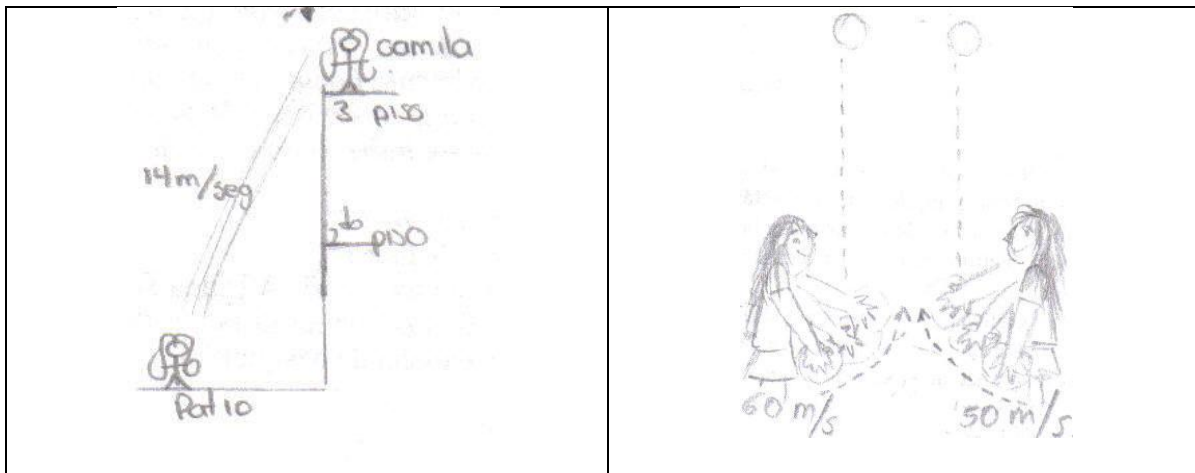
2.3.3.1.2. Criterio 1aii. Identificación de datos claves.

Típicamente, en un problema de física se encuentran imbuidos algunos datos que juegan un importante papel en la resolución del problema. Algunos de estos se

ofrecen como valores numéricos de forma explícita pero otros deben ser deducidos de la lectura del problema.

1aii	<p>Identificación de datos claves o relevantes.</p> <p>0 No identificó ninguno.</p> <p>1 Identificó uno de los datos claves.</p> <p>2 Identificó más de un dato clave.</p>
-------------	--

Tabla 8. Segundo criterio de valoración para el primer punto de pruebas IN-OUT.



Se presentan dos casos que fueron valorados con 1 y 2 respectivamente teniendo en cuenta que en el de la izquierda solo ha sido localizado un dato y en el de la derecha dos. Adicionalmente, en el primer caso se puede apreciar que la trayectoria dibujada no se corresponde con la descrita en el problema pero en el segundo caso si, aunque la diferencia entre las dos alturas máximas apenas si se puede apreciar.

Tabla 9. 1aii. Identificación de datos claves o relevantes.

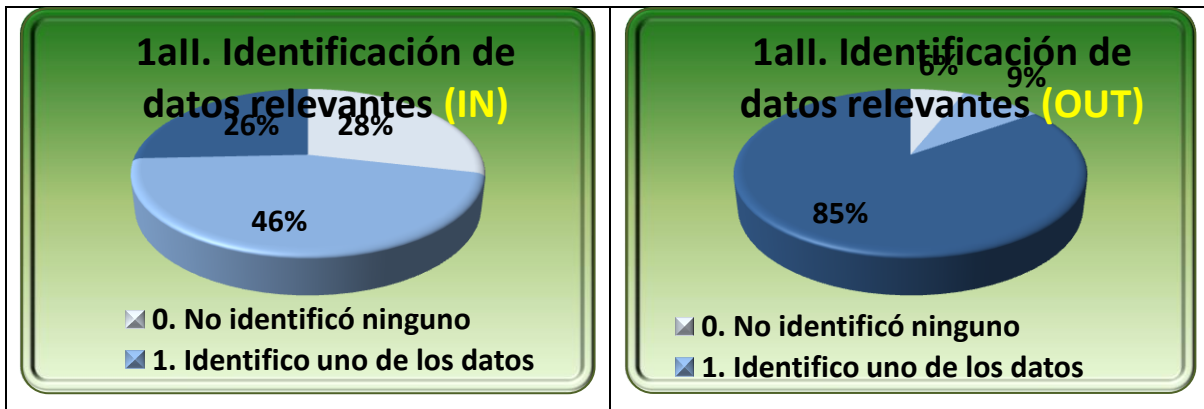


Ilustración 8. 1aii. Identificación de datos relevantes.

De nuevo hay un marcado cambio en la composición de las valoraciones. Los casos en los que no hay identificación de ninguno de los datos claves se redujeron de un 28% al 6% y aquellos que solo identificaron un dato relevante pasaron del 46% al 9%. Ambas reducciones se dan en beneficio de la identificación de un mínimo de dos datos que se incrementa del 26% al 85%.

2.3.3.1.3. *Criterio 1b. Identificación del problema a resolver en el ejercicio.*

Es muy común que al terminar de leer el problema las estudiantes pregunten ¿profe, cual es la pregunta?. La estudiante acaba de hacer un ejercicio de decodificación pero no de comprensión, por lo que no es capaz de focalizar sus esfuerzos en la resolución del problema específico. Los indicadores:

1b	Identificación del problema a resolver en el ejercicio. 0 No escribió nada. 1 Responde pero no identifica el problema. 2 Identifica el problema.
-----------	---

Tabla 10. Tercer criterio de valoración para el primer punto de las pruebas IN-OUT.

b) desde el punto de vista es físico. $b - 1 \rightarrow 1$
Pues, que Adriana lanza las llaves hacia una dirección probable-
mente correcta, desde el punto de referencia de Camila, las llaves
son lanzadas por Adriana con una fuerza, velocidad, y una po-
sición determinada.

b) Cual es la distancia que recorre el objeto cuando fue arrojado
por Adriana desde el patio (primer piso), hasta donde se encontró a
Camila (tercer piso).

El problema es la distancia que hay en el momento
en que Adriana lanza las llaves a Camila de-
pendiendo que la velocidad al lanzarla es de
14 m/seg y que Camila las recoge 2 segundos
después (cuando las llaves pasan el nivel
del 3 piso).

b. Camila arroja la bola con una velocidad de 60 m/s mientras que
Adriana lo hace en 50 m/s, cual será la altura máxima, que alcanza
una de las bolas?

Como se puede ver, la estudiante hace una producción textual en la que incluye
elementos del problema pero definitivamente no es capaz de identificar una
situación problémica.

Textos como estos han hecho que el equipo considere la posibilidad de incluir un
indicador que contemple respuestas que como esta, identifican el problema pero
terminan incluyendo elementos no solicitados o en los que hay parafraseo del
ejercicio mismo.

Tabla 11. 1b.Evidencias de identificación del problema a resolver.

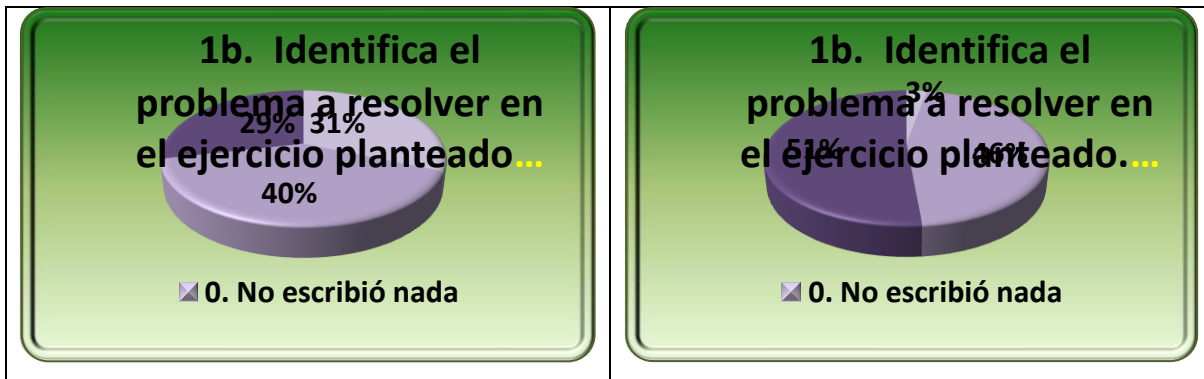


Ilustración 9. 1b. Identifica el problema a resolver en el ejercicio planteado.

El elevadísimo grupo de personas que ni siquiera escriben nada, bajó de 31% a 3%, y aunque el porcentaje de estudiantes que responden pero no logran identificar el problema se incrementó del 40 al 46 %, en su conjunto el reacomodamiento de las proporciones da como resultado que la identificación adecuada del problema mejoró del 29% al 51%. Se presume que el primer grupo alimentó el incremento de los otros dos, que en su conjunto es positivo pues una parte de estas estudiantes habrían pasado de no escribir nada a por lo menos hacer el intento aunque se equivoquen y otras que al hacerlo logran una identificación acertada de la pregunta-problema.

2.3.3.1.4. Criterio 1ci. Representación de la trayectoria parabólica.

La proporción de estudiantes que no contestó nada en este punto bajó de 17% a 9%, el grupo de las que hicieron solo un trazo parcial pasó del 9 al 6%, las que hacen una representación completa pero de forma incorrecta pasaron del 31% al 14%. Todas estas reducciones alimentan el incremento del grupo que hace una representación completa pues pasa del 43% al 71%. Los casi 30 puntos de diferencia porcentual, son otra importante evidencia que sugiere que el uso interdisciplinar de la lectura, la lectura y la informática, logran resultados más que significativos en los aspectos evaluados. Muchos de los llamados conceptos previos de las estudiantes son errados, la tendencia a representar el tiro descrito como una línea recta o una especie de parábola invertida es muestra de ello.

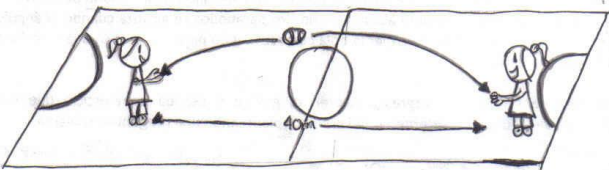

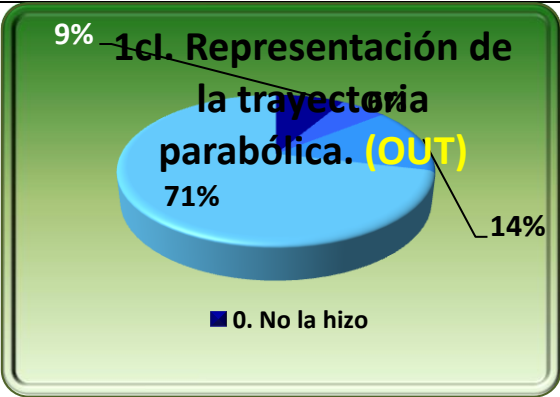
1ci: Representación de la trayectoria parabólica.	
0. No la hizo. 1. La representa parcialmente. 2. La representa de forma incorrecta. 3. La representa de forma correcta.	
	Este dibujo es un ejemplo de una representación que ha sido aceptada como correcta pues además de describir una trayectoria parabólica, sugiere lanzamiento desde un personaje hasta el otro.
	

Tabla 12. 1ci. Representación de la trayectoria parabólica.

2.3.3.1.4. *Criterio 1cii: Representación de la posición relativa entre los personajes.*

A las estudiantes se les ha re-configurado la situación inicialmente descrita y para ambas pruebas, las estudiantes tendrían que representar a ambos personajes, en posiciones relativas distintas a las del planteamiento original.

1cii: Representación de la posición relativa entre los personajes.	
0. No la representa. 1. Si la representa.	
	<p>Como se puede ver en la imagen de la izquierda, aunque la estudiante tiene problemas en el manejo de la perspectiva, definitivamente se puede apreciar que los dos personajes se encuentran a diferentes niveles.</p>
<p>1cii. Representación de la posición relativa entre Camila y...</p> <p>■ 0. No la representa.</p>	<p>1cii. Representación de la posición relativa entre Camila y...</p> <p>■ 0. No la representa.</p>

Tabla 13. Criterio 1cii: representación de la posición relativa entre los personajes.

La variación en el porcentaje es marcadísima pues se pasó de un 51% de estudiantes de estudiantes que no trazan ninguna trayectoria en la prueba de entrada a un pequeño 6%, todo ello a favor del grupo que hace una correcta representación de la trayectoria. Más de 50 puntos porcentuales de diferencia se suman a los resultados positivos del proyecto. Sin embargo, nótese que en este punto solo se consideraron dos posibilidades excluyentes pero faltó incluir la posibilidad (que se presentó) en la que las estudiantes representaran la posición de uno de los personajes en relación al otro, pero de forma incorrecta. Esto pasó porque se consideró que ya en el punto 1a se había tenido en cuenta esta situación, pero lo cierto es que con esta omisión, se subutiliza ese aspecto de la prueba.

2.3.3.2. **Criterio 2.** *Escribe un texto coherente, relativo al gráfico presentado.*

A las estudiantes se les da una imagen que representa una situación cinemática, su tarea consiste en hacer una producción textual a manera de ejercicio típico de física.

2. Escribe un texto coherente, relativo a un gráfico presentado.	
0. No la hizo. 1. No hay coherencia en la textualización. 2. Hay coherencia pero no incluye datos claves. 3. Hay coherencia e incluye datos claves.	
<p>2. Un barco se encuentra a 3000 m de un tanque de guerra; éste le lanza un proyectil al barco, cuyo recorrido alcanza una altura Y teniendo cuenta que fue lanzado con inclinación θ. A qué equivale Y</p>	
<p>2. Escribe un texto coherente relativo a un gráfico presentada. (IN).</p> <p>33% 36% 20% 11%</p> <p>■ 0. No contestó.</p>	<p>2. Escribe un texto coherente relativo a un gráfico presentada...</p> <p>63% 17% 14% 6%</p> <p>■ 0. No contestó.</p>

Tabla 14. Segundo punto de las pruebas de entrada y salida.

La proporción de estudiantes que no respondió nada se redujo a la sexta parte al pasar de un 36% a un 6%, la que escriben pero que presentan problemas de coherencia en el texto producido pasaron del 20% al 17%, hubo un incremento ligero en el grupo que escribe de forma coherente pero que no incluye datos claves al pasar del 11% al 14%, y nuevamente se presenta un positivo avance de la proporción de personas que escriben coherentemente el problema utilizando

datos claves cuando el 33% de la prueba inicial se amplía a un 63% en la prueba final.

Ya se ha mencionado que es muy común encontrar diferentes tipos de gráficos e imágenes acompañando los textos que describen algún problema de física. En este punto se les solicitó a las estudiantes que escribieran un texto problémico que describiera la situación presentada en la imagen que se les entrega. Para producir un texto coherente, las estudiantes debían además de ser observadoras, tener unas mínimas habilidades de escritura. El término coherencia, se ha utilizado con beneficio de inventario pues no se espera que los productos de las jóvenes sean ejercicios *resolvíbles*, llegar a esta condición no es sencillo y lo cierto es que lo que hicieron en general fue tratar de seguir los modelos con los que han tenido contacto en sus clases de física. La expectativa frente a las producciones de las jóvenes fue que lo que escribieran hiciera alusión directa al elemento gráfico y que tomaran de él lo que se ha llamado *datos claves*.

2.3.3.3. Tercer punto de las pruebas. Criterio 3.

El tercer punto de las pruebas, consiste en un conjunto de instrucciones que deberían ser seguidas por las estudiantes. En ambas pruebas, se ha introducido un punto que permite identificar si el seguimiento de dichas instrucciones ha sido total o parcial.

En la Tabla 15, se puede apreciar que este fue uno de los aspectos que presentó mayor mejoría, lo cual es muy importante pues aunque el texto instructivo suele ser subestimado dentro de las tipologías textuales, cobra mucha importancia en la apropiación de herramientas tecnológicas e informáticas, por no hablar de la cotidianidad.

Los datos son concluyentes, el porcentaje inicial de estudiantes que no pudo seguir acertadamente las instrucciones se redujo ostensiblemente desde una cifra de 80% hasta al 14%. Se cree que uno de los factores que produce este salto en

los resultados es que en la unidad didáctica se desarrollaron varios puntos en los que se hacía uso intensivo de esta tipología textual, por ejemplo, la primera y segunda sesión, giran en torno a la aprehensión de la herramienta modellus.

3. Seguir instrucciones.	
0	No siguió acertadamente las instrucciones.
1	Siguió acertadamente las instrucciones.
<p>3. Seguir instrucciones.</p> <p>20%</p> <p>80%</p> <p>■ 0. No siguió acertadamente las...</p>	<p>3. Seguir instrucciones.</p> <p>14%</p> <p>86%</p> <p>■ 0. No siguió acertadamente las...</p>

Tabla 15.

Criterio 3. Seguir instrucciones.

3. TRILLAN TRIGO EN UN SOLO PLATO.



Jorge Cachon Reyes dice que concebir la educación desde una visión teórica o disciplinar única es imposible, porque la problemática educativa en su conjunto rebasa lo unidisciplinar, lo uniteórico, ello implicaría una especie de omnisciencia que explique ciertos hechos en su totalidad, la cual también es imposible¹⁹, este pensamiento se aplica al proceso de aprendizaje y didáctica de la ciencias, aún más, con el desarrollo científico-tecnológico actual, se requiere de la intervención de varios saberes o disciplinas, por ejemplo, el uso de programas como APPLETS y modellus, apropiados para hacer simulaciones, que se identifican con el área de informática pero a su vez están directamente relacionadas con el área de física, en este caso, en lo que respecta a la cinemática, donde además de usar la herramienta informática se busca una reflexión e integración de saberes, pues también se incluyen la lectura y la escritura como elementos esenciales para la comprensión y análisis de texto (expositivo-explicativo, icónico y conativo), la resolución de problemas y la producción de textos, lo que sería difícil de abordar desde la concepción

¹⁹ Jorge Cachón Reyes. Educación, interdisciplinariedad y pedagogía.

estrictamente disciplinar. *De este modo la interdisciplinariedad se erige como un elemento trascendental en esta sistematización.*

La SED se ha embarcado en la reorganización de la educación por ciclos, lo que amén de los riesgos e incertidumbres tiene como uno de sus aspectos más interesantes el promover la interdisciplinariedad, lo cual, a propósito de lo planteado en el párrafo anterior, abona el terreno para que los proyectos con características interdisciplinarias crezcan y a la postre ofrezcan mejores resultados en los procesos educativos. Esta bien podría ser una orientación que se afinque en el modelo educativo colombiano o convertirse en otro intento desafortunado por implementar lo mejor posible esquemas desarrollados en otros países; tal vez sea el cuarto de hora para la interdisciplinariedad o al menos, mientras se mantenga esta orientación junto a la intención de la SED de mejorar la calidad, es lógico suponer que se propiciarán espacios y tiempos para promover la interdisciplinariedad.

3.1. Mirada Interdisciplinar.

3.1.1. Desde la lectura y escritura.

“En la escuela los problemas sobre los procesos lectores y escritores se centran por lo general, en el espacio de la clase de lengua castellana y desde un lugar más amplio en el campo de humanidades”²⁰.

La idea de que el proceso de lectura y escritura es responsabilidad y exclusividad del área de Humanidades (lengua castellana); ha sido el pan de cada día para los titulares de esta asignatura, es común escuchar a docentes de diferentes disciplinas quejarse de la deficiencia de los estudiantes ya sea en escritura, lectura, comprensión o análisis de textos argumentativos, científicos, explicativos, icónicos, conativos, etc, si bien es cierto que hay dificultades de lectura y escritura también es cierto que tomar medidas frente a estas es responsabilidad de todos los involucrados en los procesos de aprendizaje, no basta decir que los

²⁰ Cuadernos de Currículo . Orientaciones curriculares para el campo de comunicación, arte y expresión. SED.2008

estudiantes no saben leer y por ello no pueden comprender, seguir una instrucción, ni analizar la información que encuentran en un problema, ni encontrar la solución del mismo, menos hallar la tesis de un autor, es encontrar soluciones desde las mismas asignaturas en un encuentro interdisciplinar tal como se ha planteado en las tres fases del el proyecto: *Interacción entre lectura, escritura e informática para la comprensión en contextos de física*, donde se hace posible la interdisciplinariedad entre lengua castellana, informática y física.

Es importante resaltar que este proyecto surge de la necesidad de las áreas implicadas por analizar y reflexionar sobre la responsabilidad de proponer estrategias que ayuden a mejorar la comprensión en contextos de física. Según Cuadernos de Currículo para el Campo de Comunicación " un buen lector hoy no es el que asimila mucha información, es quien logra, además de comprender, extraer conclusiones no dichas de modo directo en el texto, avanzar hacia la toma de posición frente a la información, contrastar con otros textos y construir un punto de vista propio"²¹, de acuerdo a lo anterior se quiere mostrar que ejercitando la competencia lectora en los contextos de física mejorará substancialmente la adquisición y comprensión de conocimientos en dicha área.

Es importante resaltar que la enseñanza de la lectura y la escritura como parte privilegiada del aprendizaje ha sido y sigue siendo un desafío para la educación, aún más con los avances tecnológicos que generan nuevas necesidades y profundizan la brecha social, entonces para lograr que los estudiantes mejoren, en nuestro caso, su capacidad de leer contextos de física comprensivamente, accedan a las nuevas tecnologías, para algo mas que chatear, y se cierre un poco la brecha social, se propone para esta sistematización dar especial importancia a los sabres pedagogicos que resultan de diha propuesta interdisciplinar.

Por otra parte, como dice Vicente Eugenio León Hernández en su propuesta de análisis de textos científicos "Sea cual fuere el área en el que se esté formando, la

²¹ Ibid

lectura es el medio por excelencia para la adquisición de saberes”²², entonces la lectura es fundamental en las Ciencias, donde predominan textos expositivos, explicativos, la comprensión y la resolución de problemas, además es clave en el seguimiento de instrucciones para acceder a los recursos informáticos aplicables al aprendizaje de las ciencias como simulaciones en applets y programas de modellus, y por ende ampliar los conocimientos de los estudiantes.

Así desde la Lengua Castellana, en esta sistematización se muestra la convergencia, el nexo de las diferentes disciplinas, teniendo en cuenta la tipología textual de los elementos trabajados, tanto en las pruebas de entrada y salida, como en la unidad didáctica. Mientras en física se habla de textos explicativos-expositivos (Ver Tabla 1) e icónicos (ver Tabla 14), a partir de los cuales se debe leer, interpretar y extraer datos para entender la situación problémica (cinemática), establecer fronteras, aislar datos relevantes, hacer una representación que se constituya en herramienta para la posterior resolución del problema y construir un texto problema a partir de elementos gráficos dados o viceversa; en lo que concierne al área de informática se habla de texto conativo o instructivo que considera la capacidad de seguir instrucciones, una de las habilidades necesarias para explotar adecuadamente las herramientas de simulación (hipermedia) que se pueden hallar en la Internet (applets-modellus).

3.1.2. Desde la informática.

La variedad de recursos que ofrece la informática, la conectividad, la velocidad de cálculo, la integración de recursos, etc.; crearon una gran expectativa frente a los potenciales efectos positivos que sobre las diferentes esferas de la sociedad podría producir la irrupción de esta poderosa herramienta. En los hechos, se ha sido suficientemente conservador como para retrasar y minimizar la influencia de la informática en las aulas.

²² Vicente Eugenio León Hernández. El texto científico. Dirección Municipal de Educación de Educación. San Juan y Martínez. Pinar del Río. Cuba.

Además de los consabidos problemas de infraestructura que podrían explicar parcialmente este fenómeno, la cotidianidad del ejercicio de quienes escriben, sugiere que hay otro factor que es la baja articulación de la informática a las demás disciplinas. Al respecto, se puede mencionar que las principales formas de uso de los recursos informáticos en otras disciplinas se agrupan así:

- Uso de aplicaciones básicas de ofimática para elaboración de trabajos de las diferentes áreas.
- Uso direccionado o no de la internet para búsqueda de información.
- Incorporación de programas específicos orientados a apoyar las temáticas disciplinares.
- Desarrollo de proyectos colaborativos entre estudiantes.
- Desarrollo de proyectos con diferentes niveles de interdisciplinariedad.

La incorporación de los recursos informáticos en la escuela se ha visto presionado por factores externos a ella, como el hecho de que los llamados nativos digitales no solo tienen un relativo acceso a las TICs sino que han crecido rodeados de las mismas, lo que les dota de una actitud que les facilita la exploración y uso de esas herramientas.

Así las cosas, la escuela y los docentes han respondido cargados de buena intención pero no siempre con los mejores resultados. A pesar de 15 años de un esfuerzo por dotar a las instituciones de aulas de informática y por capacitar a las plantas de docentes en manejo de software, las transformaciones cualitativas que se han observado en esferas como el comercio, la industria, la administración pública, las comunicaciones; siguen tomándose su tiempo para llegar a los colegios.

Cabe anotar que dentro de las mismas aulas de informática ha habido timidez a la exploración metadisciplinar, (mas allá de la disciplina) y es frecuente encontrar que durante años de formación, grupos enteros de estudiantes no pasan de

orbitar en torno a la exploración del sistema operativo o la ofimática. La planeación curricular del área suele estar débilmente articulada a procesos de apoyo a otras áreas o al PEI, incluso si se plantea en la formalidad del papel, los procesos reales toman caminos que se apartan de las intenciones teóricas.

El docente de informática no se encuentra exento de males gremiales como la tendencia a amodorrarse por la sensación de comodidad y seguridad que produce la cátedra cíclica, la lección repetida una y otra vez, año tras año; la insularidad misma de las mediaciones pedagógicas es expresión de esta búsqueda de comodidad y tranquilidad pues la sola posibilidad de internarse en disciplinas ajenas a su dominio intelectual y práctico mueve el terreno que considera firme resultando en acciones débiles que terminan sub-utilizando las poderosas herramientas que el área puede poner a disposición de la formación de los estudiantes.

Si bien es cierto que la iniciativa de la incorporación de los recursos informáticos a las demás áreas no es ni obligación ni derecho exclusivo del docente de esta área, si es de esperar que este juegue un papel detonante y/o catalizador en el proceso. La informática ocupa un papel privilegiado en cuanto a que presenta características que le permite interactuar fácilmente con las demás áreas, sin embargo, no es algo que deba dejarse a los avatares de una generación espontánea y un crecimiento silvestre, el docente tiene toda la posibilidad de estimular entre colegas y estudiantes el desarrollo de proyectos que atiendan a diferentes niveles de interdisciplinariedad.

No se niega que haya habido iniciativas individuales y hasta sostenidas en el tiempo que exhiben diferentes niveles de interdisciplinariedad, de hecho, los botones de muestra no son pocos pero para obtener resultados que den cuenta de un beneficio sustancial en los procesos enseñanza-aprendizaje la integración entre la informática y otras áreas debe ser una política orientada desde el nivel central de las secretarías de educación y preferiblemente desde el MEN. Pero

más allá de la normatización que presione y facilite la interdisciplinariedad se necesita actitud proactiva y pensamiento proyectual por parte de los docentes encargados del área y de los que se interesen por incorporar las herramientas informáticas a sus didácticas.

3.1.3. Desde la física.

Es un hecho que las instituciones educativas hoy cuentan con una gran cantidad de instrumentos tecnológicos que no siempre son utilizados de una forma optima, generalmente estos instrumentos inicialmente adquiridos con el objetivo de aportar al fortalecimiento de habilidades en los estudiantes y como herramientas pedagógicas, resultan archivados o de uso exclusivo de los directivos para exposiciones y actividades que no necesariamente involucran a los estudiantes.

En el caso de los equipos de informática, con el objeto de optimizarlos en la institución y teniendo en cuenta la necesidad de mejorar las habilidades en cuanto al aprendizaje de la física se intenta generar una actividad que consiste en utilizar unos aplicativos de internet que permiten desarrollar diferentes temáticas de la física y que ofrecen una posibilidad enorme en cuanto al desarrollo de habilidades de los estudiantes no solo en la disciplina sino también en cuanto a las habilidades comunicativas y al desarrollo de habilidades en informática y manejo de nuevas tecnologías.

Los applets de física son programas interactivos que se encuentran en la red y que funcionan a través del lenguaje java. La idea es que el estudiante tenga la posibilidad de interactuar con estos APPLET's, explore las diferentes posibilidades que este ofrece y que se apoye en ellos para apropiar y desarrollar conceptos.

La idea no es aprender el lenguaje de programación, es descubrir la forma cómo funciona el *applet* las variaciones que como usuario se pueden hacer y que permite el applet, como ventajas para fortalecer habilidades en informática y escritura además de las habilidades que el estudiante desarrolla en física.

Esta forma de trabajo tiene un gran potencial dado que pone en el escenario de la didáctica una herramienta que ante los estudiantes se presenta como muy interesante y agradable, para ellos la internet es un espacio en el que se divierten, hacen vida social y también pueden utilizar como espacio de aprendizaje.

3.2. *Interdisciplinariedad.*

Es necesario retomar algunas concepciones agrupadas por Vicente Eugenio León Hernández²³, de autores que han estudiado y clasificado la interdisciplinariedad y en los que se ha apoyado el desarrollo de este proyecto.

En primer lugar la interdisciplinariedad no solo es la convergencia de dos o más disciplinas en su aspecto conceptual, esa convergencia incluye procesos vitales para la enseñanza aprendizaje como la conjugación de habilidades, hábitos y competencias que deben resultar de la interdisciplinariedad con un enriquecimiento recíproco, como lo expresan Calzado, Fiallo y Perera citados por Vicente Eugenio León²⁴ “Las relaciones interdisciplinarias ... se manifiestan a través de los nexos entre profesionales y/o disciplinas con el objeto de integrar contenidos en el proceso de solución de problemas del desempeño...” (Calzado, 2000: p. 56). Los nexos interdisciplinarios pueden ser hechos, teorías, conceptos, métodos científicos, operaciones de la actividad intelectual y práctica, modos de actuación, así como la formación de valores (Fiallo, 2001 ; Leiva, 1999). La interdisciplinariedad es también asumida como una estrategia de enseñanza aprendizaje (Perera, 2000) .

En segundo lugar, lograr la interdisciplinariedad depende de la integración de los contenidos, la planeación de la metodología para dicha integración, que no solo vislumbra la didáctica de cada disciplina ni la didáctica general, sino como lo plantea Salazar, citado por Vicente León “... que haga posible con el estudio de

²³ Vicente Eugenio León Hernández. El texto científico. Dirección Municipal de Educación de Educación. San Juan y Martínez. Pinar del Río. Cuba.

²⁴ Ibid

las relaciones entre las disciplinas, el establecimiento de metodologías, lenguajes y procedimientos comunes y una construcción teórica más integrada de la realidad educativa...” (Salazar, D., 2004: pág. 203)²⁵. Para alcanzar esta condición el equipo de trabajo aplica una estrategia metodológica en la que las disciplinas involucradas interactúan activamente en los espacios y herramientas que viabilizan el proyecto.

En tercer lugar, hay que recordar desde qué punto de vista se hablará aquí de interdisciplinariedad, después de leer la concepción de varios autores, presentados por Vicente Eugenio León²⁶, como Marcel Biosot (Disciplinariedad e interdisciplinariedad, 1972), Heinz Heckhause de la Universidad de Bochum (1977), Ángel Villarini (1996), Piaget J (La Equilibración de las estructuras cognitivas, 1978) y Erich Jantsch (Seminario de OCDE 1979), entre otros, quienes hacen varias clasificaciones e incluyen diferentes términos tales como interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, transdisciplinariedad, Interdisciplinariedad heterogénea, Pseudo – Interdisciplinariedad, Interdisciplinariedad auxiliar, Interdisciplinariedad completa, Interdisciplinariedad Complementaria, Interdisciplinariedad Unificadora, etc; es pertinente adoptar la concepción planteada por Erich Jantsch (Seminario de OCDE 1979) con quien hay algunos puntos en común que se relacionan con el quehacer de este proyecto.

Otro ejemplo Erich Jantsch, quien plantea cinco etapas para la interdisciplinariedad. Habla primero de **Multidisciplinariedad** como el nivel más bajo de coordinación que no establece nexos, después habla de la **Pluridisciplinariedad**, vista como la yuxtaposición de disciplinas más o menos afines a un mismo sector de conocimiento, donde la cooperación mejora las relaciones entre disciplinas, las relaciones de intercambio de información, luego nombra la **Disciplinariedad cruzada** entendida como una relación entre

²⁵ Vicente Eugenio León Hernández. La interdisciplinariedad: una concepción específica en el proceso docente educativo de la física en la formación de técnicos agropecuarios. San Juan y Martínez. Pinar del Río. Cuba

²⁶ Ibid

disciplinas basada en posturas de fuerza, es decir, una disciplina impera sobre otras, también habla de la **Interdisciplinariedad** como una interacción entre dos o más disciplinas, en una interacción que produzca intercomunicación y enriquecimiento mutuo con una transformación metodológica de investigación e intercambios recíprocos, por último habla de **Trasdisciplinariedad**, como un nivel superior de interdependencia, sin límites entre disciplinas y se construye un sistema total que trascienda entre las disciplinas. Se puede hablar de la aparición de una macro disciplina. Su finalidad es construir un modelo utilizable entre las diferentes disciplinas.

Se pudo identificar que los miembros del grupo inician en una condición descrita por Jantsch de multidisciplinariedad porque cada uno de los miembros del grupo coexiste con otras disciplinas y hasta se presentan condiciones en las que se toman prestados elementos desde otras áreas pero no hay una gestión consciente y dirigida en relación a la construcción interdisciplinar de saberes. Se considera que entre 2007 y 2009, el grupo se desarrolló en una condición de polidisciplinariedad, pues hubo un reconocimiento de los aportes que las otras disciplinas podrían hacer sobre un problema identificado; y finalmente, se considera que se ha llegado a una condición de interdisciplinariedad pues los miembros del grupo han *aprendido a aprender* de las otras disciplinas y aunque se sigue identificando aquello aportado por cada campo del saber, el hecho es que la estrategia de trabajo se basa en la sinergia que puede alcanzar el grupo.

3.3. *Aportes de la interdisciplinariedad.*

Desde el panorama dado por Erich Jantsch, para efectos del proyecto, se hablará de interdisciplinariedad ya que en este proyecto se ha vivenciado la cooperación, la interacción real y el enriquecimiento mutuo, claro que dejando abierto el camino para llegar a la trasdisciplinariedad.

Lo anterior se evidencia en los resultados del proyecto, puesto que al iniciar la *unidad de aprendizaje*, una de las herramientas empleadas, se tenía un punto de

partida y un punto de llegada para cada aspecto: conocimientos, procesos y productos, así, frente a lo cognitivo, al comenzar el proceso se contaba con que las estudiantes tenían de manera elemental conocimientos en Lectura, escritura, plano cartesiano, álgebra de 9º y manejo básico del computador, después del proceso y del desarrollo de la unidad de aprendizaje interdisciplinar, se evidencio que las estudiantes ampliaron sus conocimientos pasando del lenguaje y conceptos matemáticos (función lineal, pendiente, etc) a la apropiación de lenguajes y conceptos de cinemática (velocidad, aceleración, desplazamiento, MUA, MUR, ETC), además se pasa de la lectura rápida y poco comprensiva de textos expositivos, icónicos, hipertextos e instructivos, a una lectura mas consiente pues ahora dan cuenta de elementos esenciales de los diferentes textos como hacer inferencias, identificar la intención del texto, producir textos coherentes, textualizar a partir de una grafica, representar o graficar a partir de un texto, identificar la información relevante y aprender a seguir instrucciones, entre otros.

También se pasa del uso de los conocimientos en informática para la consulta o recreación al conocimiento de programas de simulación como Appet y Modellus; se puede evidenciar que mediante el seguimiento de instrucciones se llega a la simulación de un ejercicio o problema planteado, generando conocimiento y curiosidad por explorar que mas se puede hacer con dichas herramientas de hipermedia; en cuanto a los procesos, se pasa de la Observación, la Comprensión, la Interpretación y la Representación superficial a la cualificación de estas habilidades además del desarrollo de unas nuevas como la inferencia, el análisis, la exploración, Problema-solución, la proposición y la autonomía y por ultimo, los productos de las estudiantes aparecen conceptos y competencias de las tres disciplinas, así como la producción de textos de carácter expositivo (textualizar un grafico), Hacer representaciones (graficar situaciones), resolver problemas de física recurriendo al uso de *applets* y MODELLUS y usar significativamente la capacidad de aprender, comprender e interactuar con la informática.

4. TRAS TRILLAR HALLARON, TRAS TRILLAR HICIERON.



4.1. Aprendizajes interdisciplinarios del colectivo.

Tras analizar los archivos pedagógicos se encontró que en esta sistematización hay un importante acumulado de aprendizajes interdisciplinarios a nivel docente.

- Uno de los aprendizajes fue la apertura de los miembros del equipo hacia las otras disciplinas, permitiendo que cada uno se interesara por explorar, aprender, estudiar y analizar aspectos de las disciplinas involucradas en el proyecto; es decir todos aprendieron un poco de cada disciplina.
- También se aprendió que la sistematización es una metodología de investigación que en realidad permite la reflexión sobre procesos realizados de los cuales pueden emerger nuevos procesos de sistematización o de investigación.
- Hubo apropiación de herramientas informáticas en dos sentidos, el primero en la ejecución del proyecto en sí, en donde se exploró el uso de los simuladores (APPLETS y Modellus); el segundo llevó al equipo de trabajo a la adopción de herramientas para la ejecución de la sistematización misma (google docs, ning y wordpress).
- Uno de los aprendizajes importantes para este equipo de trabajo fue la concreción de herramientas que posibilitaran la interdisciplinariedad, como la unidad didáctica y las pruebas de entrada y salida.
- Otro de los aprendizajes importantes para este equipo de trabajo fue la consolidación del grupo de trabajo al punto que hoy, los integrantes se han propuesto iniciar el camino hacia la definición como grupo formal de

investigación (NLB Numero, Letra y Bit), pasando por semillero y la inscripción frente a Colciencias.

- Los productos mismos de esta sistematización, es decir: el documento final, el artículo para la publicación y la versión digital, se encuentran profundamente permeados del concepto de interdisciplinariedad.

4.2. Aspectos a Fortalecer.

Una de las grandes virtudes de la sistematización al hacer una retrospectiva de los archivos pedagógicos es que permite identificar aspectos que pudieron ser pasados por alto o que deben ser reforzados en las siguientes versiones del proyecto. A este nivel, en nuestro proyecto destacamos como aspectos a fortalecer y a ser tenidos en cuenta para futuras fases:

Profundizar bibliografía e información sobre:

- - metodología para analizar textos expositivos , en especial lo que refiere a física.
- - teoría sobre el applet como texto icónico y dinámico
- - análisis de producción textual en textos expositivos, textualizar gráficos.
- - procesos mentales de aprendizaje en la interdisciplinariedad.

Frente al proyecto: En la elaboración de herramientas:

- Implementar criterios de evaluación y comprobación del proceso de la unidad didáctica.
- Fortalecer el análisis de la estructura textual de cada situación problema o grafica en la unidad didáctica.
- Hacer seguimiento audio visual. Recolección de datos.

Frente a la sistematización:

- Mejorar al marco teórico general.
- Fortalecer los aspectos relacionados con la verificación.

4.3. *Categorías emergentes.*

4.3.1. *Análisis categorial aplicado a los ejercicios y textos de física.*

En los microrelatos consignados en el primer capítulo de esta sistematización, se mencionó que tanto Yamile Arenas como Diego Tovar, tuvieron contacto con la teoría de las seis lecturas en las jornadas de formación del Colegio Isidro Molina, institución en la que laboraron antes de ingresar a la SED. Aunque hasta el momento, esta teoría se ha mantenido en el telón de fondo del marco teórico con el que se ha desarrollado la presente sistematización, la búsqueda de una metodología para el análisis tipológico textual de un problema de física, llevó al equipo a explorar la posibilidad de aplicar el llamado *análisis categorial* a dichos ejercicios.

La teoría de las seis lecturas desarrollada por el instituto Alberto Merani y encabezada por Miguel de Zubiría, plantea que el leer no comprende una sola lectura sino que comprende varios niveles que permiten decodificar lo que plantea un autor buscando un nivel de comprensión, análisis y crítica del escrito.

Aunque es factible que en el ciclo quinto (grados décimo y once), aún se deba trabajar sobre las primeras cuatro lecturas, es en este nivel donde las estudiantes tendrán que desarrollar las habilidades propias de la quinta y sexta lectura para poder abordar de manera exitosa un mayor nivel de complejidad en los textos que deben leer. (Ver Tabla 16).

Por consiguiente, aunque en los documentos del instituto Merani, conocidos dentro del grupo, no se encontraron textos de física, se considera que estos, también son susceptibles de ser pasados por el análisis categorial. De hecho, a manera de hipótesis, se ha planteado que la tesis en este tipo de textos es la pregunta en sí, la cual, como se evidenció en las pruebas, es uno de los problemas más frecuentes.

Pero, si eso fuese así, ¿Qué tipo de macroproposición son los datos explícitos e implícitos?, ¿estos últimos, no presentan características de metatextualidad?,

¿puede esta metodología orientada a la lectura, mejorar aún más la interpretación de contextos en física?. Al interior de NLB (Numero Letra y Bit), se considera que este es un tema y espacio a explorar, que puede arrojar importantes dividendos investigativos y mejorar aún más los resultados obtenidos en el proyecto 2008-2009, no solo en lo relacionado con el mejoramiento de la lectura pues el método puede mejorar residualmente, la producción textual de las estudiantes.

1. Lectura fonética.	Transformar los signos gráficos en fonéticos, hacer lectura de palabras así no se sepa su significado
2. Decodificación primaria.	Entender los significados de las palabras a través del léxico, contextualización, radicación y sinonimia
3. Decodificación secundaria.	Encontrar las proposiciones o ideas del texto, usando la puntuación, la pronominalización, la cromatización y la inferencia proposicional
4. Decodificación terciaria.	Encontrar las ideas principales o macro proposiciones por párrafo y establecer la relación entre ellas, ya sea de causalidad, consecuencia, temporalidad, espacialidad
5. Lectura categorial.	Encontrar la tesis del texto y las ideas que la argumentan o se derivan de ella
6. Lectura metatextual.	Contrastar lo leído con otros autores, la sociedad y conocimientos.

Tabla 16. Teoría de las seis lecturas.

4.3.2. Elementos gráficos estáticos y unilaterales vs simulaciones dinámicas e interactivas.

Desde hace tiempo, se ha reconocido que el uso de imágenes y gráficos involucra procesos cognitivos que facilitan el aprendizaje de la mayoría de las disciplinas. El popular dicho: *una imagen dice más que mil palabras* en pedagogía parece ser insuficiente pues además de decir mucho, las representaciones o apoyos gráficos forman parte del estudio de la semiótica pues esta se ocupa de el estudio de lo

que sea que pueda ser considerado como un signo. Las construcciones gráficas son signos en sí o son una composición de varios de ellos, por lo que se puede encontrar significado individual o colectivo. De hecho, (Eco, 1995: 84, citado por Sevilla: 194)²⁷ plantea que es más correcto hablar de *funciones semióticas* que de signos, pues son “expresiones físicas generadas por la naturaleza o por el hombre y que representan *algo*”. Cada campo del saber, se apoya en mayor o menor medida en dichas funciones semióticas, las cuales, entre más especializadas, son generadas por las comunidades académica que se ocupan del campo.

Al llegar al ciclo quinto, para las estudiantes puede ser familiar varios tipos de organizadores y recursos gráficos como los planos cartesianos, los diagramas de Venn, las líneas de tiempo, los mapas conceptuales, los organigramas, los diagramas de flujo, etc. Los docentes los utilizan con frecuencia porque saben del efecto benéfico de estos en los procesos de enseñanza aprendizaje. Todos ellos, sin embargo, son utilizados en su aplastante mayoría de forma estática. Este planteamiento nos ha generado otras posibles preguntas de investigación en torno a si hay beneficios ampliamente aceptados en el uso de gráficos estáticos ¿los habrá mejores en el uso de recursos dinámicos e interactivos?. La lógica y la corta experiencia de uso de los mismos en este proyecto sugieren que sí; sin embargo, ese simple sí, deberá ser sustentado sobre la base de un juicioso seguimiento que permita contrastar los beneficios del uso de imágenes estáticas-unilaterales vs. Imágenes dinámicas-interactivas.

A lo anterior se debe agregar que el equipo tiene la convicción de estar aún muy lejos de explorar el potencial de las simulaciones en interacción con la lectura y la escritura. “Parece lógico pensar que una combinación adecuada de los lenguajes verbal e icónico nos podría conducir a un aprovechamiento de las posibilidades que ambos nos ofrecen” (GARCÍA Y MUÑOZ. INTERNET. PAG. 1²⁸). Aunque pudiese parecer una conclusión trivial, lo cierto es que el documento de donde se

²⁷ SEVILLA MUÑOZ, Manuel. Didáctica de la interpretación de textos producidos con códigos no verbales. En: Revista *paremia*. 2003. Vol. 15 191-202. Pág. 192.

²⁸ Uso didáctico de los medios icónicos. Universidad de Salamanca.

ha tomado contiene elementos que se espera aprovechar y desarrollar en la siguiente fase de este proyecto.

4.3.3. Applets y Modellus. Apropiación creativa, adaptativa y de usabilidad de las herramientas de simulación.

Tras haberle aplicado el proyecto a los grados undécimo en 2007 y a los grados décimo en 2009, se pudo percibir que hay menor resistencia al mismo, entre más pronto se inicie su aplicación. Ya se mencionó que la apropiación de la herramienta *modellus*, fue operativamente puntual, es decir, las estudiantes de la última versión del proyecto, obtuvieron el producto que se les solicitó siguiendo un conjunto de instrucciones. En contraste con los productos obtenidos en 2007, no hubo aplicación creativa o adaptativa de la herramienta, lo cual no preocupa mucho pues se debe recordar que la unidad didáctica solo contaba con seis sesiones de trabajo. Se esperaría que como suele pasar con otras herramientas informáticas, tras la apropiación instrumental de las mismas, confrontada a las necesidades definidas en escenarios en los que se aliente a los jóvenes a utilizarlas creativamente, se perciban los efectos de la iniciativa.

La hipótesis en este sentido, gira en torno a que tanto la usabilidad, la adaptabilidad y la creatividad de las herramientas orientadas a la simulación, alcanzarán un mayor nivel al final del ciclo quinto de manera proporcional a la temprana introducción de las mismas. En el mediano plazo se esperaría aplicar el proyecto al ciclo IV. Lo más seguro, es que a la vez, los resultados mejoren aún más pues el esfuerzo que tuvieron que hacer las estudiantes debió repartirse simultáneamente entre la necesidad de apropiar la herramienta y construir aprendizajes de física. Iniciar la adopción de los simuladores en ciclos tempranos difiere el esfuerzo y el tiempo que implica su aprehensión, así cuando se llegue al ciclo V, la estudiante tendrá un nivel de familiarización y apropiación de las herramientas, de forma que sus principales esfuerzos se centraran en la construcción y adquisición de conocimientos.

4.4. Conclusiones de la sistematización.

- Relevancia de la interdisciplinariedad: Tal vez el principal aporte de este proceso de sistematización fue el darle la posición que le corresponde a la interdisciplinariedad. Hasta la versión anterior se había entendido que el principal agregado de este proyecto consistía en la posibilidad de explorar posibles alternativas que mejoraran el aprendizaje de la física y aunque se reconoce este como el móvil original, es en la interdisciplinariedad donde se encuentra el verdadero potencial porque se ha ido trenzando un fuerte lazo sinérgico en el que el todo es más que la suma de sus partes. El ejercicio ya ha demostrado tener efectividad bajo los parámetros evaluados, tras replicar este proyecto actuando sobre las debilidades detectadas, el mismo se podrá reestructurar en torno a otra de las disciplinas de las ciencias o la matemática.
- La sistematización facilitó la detección de elementos que faltaron en el proyecto y que serán incorporados en las subsecuentes fases. Como se verá en la siguiente conclusión, algunos de ellos alcanzan la categoría de emergencia dado que incorporan elementos que exigen tal profundización y que trazan nuevos horizontes al grupo NLB. Pero hay otro grupo de elementos que simplemente se evidencian como faltantes, que o bien se pensaron pero se omitieron en aras del acotamiento del proyecto o simplemente no se consideraron:
 - ✓ Los talleres de la unidad didáctica deben ser usados no solo para la implementación de los simuladores, la apropiación y construcción de conceptos de física, y el uso de diferentes tipologías textuales; sino además como elemento de evaluación. La actividad evaluativa se centró en las pruebas de entrada y salida, sub utilizando en ese aspecto los seis talleres ejecutados entre la una y la otra.
 - ✓ Las pruebas de entrada y salida se constituyeron en la principal fuente de recolección de datos pero se debe recurrir a otras alternativas como las entrevistas, encuestas, diario de campo, etc.

- En cuanto a las categorías emergentes, se han identificado tres grupos: el primero de ellos se refiere a la posibilidad de explorar a mayor profundidad la tipología textual de los ejercicios de física y aplicarles la metodología propuesta por el instituto Merani en su teoría de las seis lecturas. El segundo, busca contrastar el uso de elementos gráficos estáticos como los utilizados tradicionalmente en casi todas las disciplinas contra gráficos dinámicos e interactivos. El tercero, se postula sobre la hipótesis de que la apropiación creativa, crítica y consciente de la herramienta mejora en sí, junto con la interpretación en contextos de física con la temprana implementación de este proyecto, por lo que el grupo NLB, espera hacer la aplicación del mismo para el ciclo IV en el mediano plazo.
- Se debe fortalecer el método de verificación en aras de mejorar la confiabilidad del proyecto para su posterior reproducción. En la versión 2007 del proyecto se aplicó grupo de control vs. Grupo piloto, para la siguiente etapa, por recomendación de las tutoras se aplicó el método de triangulación. En conversaciones entre los miembros del grupo se está considerando la posibilidad de aplicar los dos métodos, así se les considere incompatibles. En este aspecto, se está con la posición que si en una investigación pueden existir lo cualitativo y lo cuantitativo, también podrán hacerlo los mencionados métodos de verificación.
- Siguiendo la separación disciplinar aplicada en nuestro sistema educativo, las dificultades de decodificación, de relaciones categoriales, metatextuales²⁹, análisis de gráficos, construcción morfosintáctica, etc., parecieran corresponderse con debilidades propias del área de humanidades; nada más equivoco pues estas tienen efectos directos sobre la capacidad de interpretar cualquier tipo de contexto.
- En el caso de física, existen algunas competencias y debilidades identificables principalmente a esta disciplina, en donde una de las características básicas es que la mayoría de los fenómenos abordados son cambiantes en el tiempo, en el espacio y con muchísima frecuencia, en

²⁹ Op Cit.

ambos; en primera instancia nuestras estudiantes tienen problemas para entender los contextos, en lo que juegan un importante papel las debilidades asociadas a los diferentes tipos de lectura y textos, de manera más específica aparecen las debilidades relacionadas con determinar los atributos y entidades que definen un sistema³⁰, a su vez esto hace que sea muy difícil diagnosticar adecuadamente el estado de dicho sistema, es decir que no hay una acertada detección y/o descripción del estado de un sistema, el estado previo y posterior al descrito mediante un texto o mostrado en una imagen, transiciones entre estados y sus causas. Incluso si se identifican las entidades involucradas, se les dificulta establecer adecuadas relaciones entre ellas.

- En cuanto a la baja capacidad creativa, adaptativa y de usabilidad que la estudiante tiene del tipo de herramienta informática que se le presenta, se considera que este es un problema transitorio que será mitigado mediante la implementación temprana y sostenida del proyecto.
- El uso mismo del recurso informático ha pasado de ser uno de los elementos incorporados a la ejecución de los talleres por parte de las estudiantes, a una importante herramienta para el desarrollo de la presente sistematización. No se hace referencia al uso básico del procesador de texto sino a herramientas WEB que permiten el trabajo simultáneo de los docentes sobre un conjunto de documentos. Evidencias como videos, fotografías y apartes escaneados se colocaron a disposición de los tres miembros del equipo mediante repositorio en línea y finalmente se creó una versión digital de la sistematización que permite la constante actualización del proyecto por parte de los participantes y la permanente consulta por parte de docentes interesados.

³⁰ Desde el punto de vista de la física, un sistema se define como un conjunto cuyos elementos guardan estrecha relación entre sí, de forma que el comportamiento o estado de uno de ellos tiene un efecto sobre los demás y por ello, sobre el sistema mismo.

REFERENCIAS

Arenas, Tovar y Orduz. (2008). *Interacción entre lectura, escritura e informática como herramienta de interpretación en contextos de física*. Proyecto IDEP. Bogotá, DC.Colombia: Documento publicado por el IDEP.

Cachón Reyes, Jorge. *Educación, interdisciplinariedad y pedagogía*. [documento de [www](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/.../at08/PRE1178838372.pdf)]. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/.../at08/PRE1178838372.pdf>

Ejercicios de Applets. http://www.educaplus.org/movi/3_2graficas.html

Ejercicios de Applets. <http://www.fislab.net/>

Ejercicios de Modellus. <http://www.modellus.fct.unl.pt/>

Garcia y Muñoz. (2009) . *Uso didáctico de los medios icónicos*. Universidad de Salamanca P.1. [documento de [www](http://web.usal.es/~anagv/arti2)]. <http://web.usal.es/~anagv/arti2>.

León Hernández, Vicente Eugenio. *El texto científico*. Dirección Municipal de Educación. San Juan y Martínez. Pinar del Río. Cuba. [documento de [www](http://www.monografias.com)]. <http://www.monografias.com>

León Hernández, Vicente Eugenio. *La interdisciplinariedad: una concepción específica en el proceso docente educativo de la física en la formación de técnicos agropecuarios*. San Juan y Martínez. Pinar del Río. Cuba. . [documento de [www](http://www.monografias.com)]. <http://www.monografias.com/trabajos33/interdisciplinariedad/interdisciplinariadad.shtml>.

Maturano,Mazzitelli y Macias. (2006). *¿como los estudiantes regulan la comprensión cuando leen un texto instructivo con dificultad*. P. 236-237. Argentina. [documento de [www](http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen5/ART2_Vol5_N2.pdf)]. http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen5/ART2_Vol5_N2.pdf

Max Neef, (2001). *Desarrollo a escala humana*. pg. 35. [documento de [www](http://contexto-educativo.com.ar/2001/2/nota-03)]. <http://contexto-educativo.com.ar/2001/2/nota-03>.

Morgan y Francke. (1995). *La sistematización apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción*. Materiales didácticos Nº. 1 Cuadro 1. Pg. 7-8. Escuela para el desarrollo. Lima, Perú. [documento de [www](http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/marfilfranke.PDF)]. <http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/marfilfranke.PDF>.

Pandiella y Calbo.(2003). *Estrategias de recuerdo y comprensión de un texto de física. Artículo: Enseñanza de las ciencias*, numero extra p.119-129 119. [documento de [www](http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21877/21711)]. <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21877/21711>

Pandiella y Macias. (2005).Comprensión lectora y comprensión de un texto sobre conducción térmica. *Revista enseñanza de las ciencias*. Argentina: Universidad Nacional de Argentina. [documento de [www](http://www.ensciencias.uab.es/congres2005/material/comuni.../)]. <http://www.ensciencias.uab.es/congres2005/material/comuni.../>

Secreria de educación. (2008). *Cuadernos de Currículo. Orientaciones curriculares para el campo de comunicación, arte y expresión*. Santa fe de Bogotá, DC, Colombia: Imprenta Nacional.

Sevilla Muñoz, Manuel. (2003). *Didáctica de l interpretación de textos producidos con códigos no verbales. Revista Paremia. Vol. 15 P. 191-202*. [documento de [www](http://www.monografias.com)]. <http://www.monografias.com>

Tovar, Diego. (2007). *Uso de herramientas informáticas y de lecto-escritura como apoyo a la enseñanza de la física en los cursos 1002 y 1003 del IED Clemencia de Caycedo*. Proyecto IDEP. Bogotá, DC, Colombia: documento sin publicar.

TOVAR, Diego. *Uso de herramientas informáticas y de escritura como apoyo a la enseñanza de la física en los cursos 1102 y 1103 del IED Clemencia de Caycedo*. 2007. Pág. 2. ¡Cual es? 1102 y 1103 o 1002 y 1003

Zubiria, Miguel. (2006). *Teoría de las seis lecturas vol 2. Bogotá. Colombia: ECOE Ediciones Fundación Alberto Merani Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino*.

Agradecimientos:

Norma Patricia Angalle Diaz
Docente: Artes plásticas U.N.

SISTEMATIZACIÓN DE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN
CONCIENCIA FONOLÓGICA PARA NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMER CICLO

Alba Lucía Meneses-Báez³¹
Ingrid Solange Gómez-Prieto
Ricardo Andrés Sánchez-Huertas

Universidad El Bosque

Dorlly Janeth Argüelles-Pabón
Martha Consuelo Triana-Bernal,
Clemencia Rodríguez-Espinosa
María Enerieth-Tiria
Colegio Cristóbal Colón Sede C

Proyecto auspiciado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo
Pedagógico IDEP y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en su
convocatoria para la sistematización de 24 experiencias pedagógicas innovadoras
2009.

Bogotá, D. C. Julio de 2010

³¹ Directora Proyecto almeneses@unbosque.edu.co

SISTEMATIZACIÓN DE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CONCIENCIA FONOLÓGICA PARA NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMER CICLO ³²

Resumen

Sistematización crítico social de las mejores prácticas pedagógicas en conciencia fonológica (CF) realizadas durante dos años y medio a cinco niños y niñas con dificultades de adquisición de lectura. El procedimiento incluyó delimitación del objeto y método de sistematización; transcripción y análisis de categorías deductivas y emergentes; determinación de aprendizajes y elaboración de la síntesis del proceso sistematizado. Los resultados sugieren que estos niños y niñas presentan déficit en autorregulación emocional, compromiso en algunos procesos cognoscitivos, inasistencia escolar y provienen de familias disfuncionales. Se trabajó plan educativo individual interdisciplinariamente. Los componentes de CF intervenidos fueron: segmentación de palabras en frases y de palabras en sílabas, identificación de sonidos iniciales y de rimas, segmentación fonémica, representación fonema-grafema, y síntesis de grafema-fonema. Se privilegiaron actividades individuales (con modelo, sin modelo, omisión, adición y sustitución). Los materiales fueron auditivos, visuales y kinestésicos. En conclusión, el desarrollo de la CF facilita la adquisición de la lectura en niños y niñas con dificultades de aprendizaje.

Palabras clave: Sistematización (40835), conciencia fonológica (38330), intervención (54190), preescolares (27370), escolares (45540), dificultades de aprendizaje (43120), adquisición lectora (43115).

Capítulo primero

Introducción

La sistematización de programas y proyectos se ha desarrollado durante las últimas décadas en América Latina con el fin de mantener la sostenibilidad de estos en diferentes contextos (educativos, de salud, comunitarios, etc.); sin

³² Proyecto auspiciado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en su convocatoria para la sistematización de 24 experiencias pedagógicas innovadoras 2009.

embargo, no existe consenso en cuanto a su definición y metodología entre los diversos autores e instituciones que la han llevado a cabo.

En el presente estudio, se aborda la sistematización de proyectos o de programas de acuerdo con lo propuesto por Pinilla (2005) quien la considera como un tipo de investigación socio crítica que tiene como propósito la construcción de conocimiento sobre una práctica social, cuyo fin primordial es la emancipación y la transformación de los involucrados. La sistematización supone que todo sujeto tiene un saber y un saber hacer propio, el cual si tiene interlocución con otros actores participantes en el proceso puede dar lugar a una reflexión crítica, a un aprendizaje y generar un conocimiento para los participantes del programa o proyecto con miras a mejorar sus prácticas en el futuro, así como para difundirlo y que otros puedan utilizar ese conocimiento para desarrollar nuevas experiencias en relación con el problema abordado. La sistematización así asumida está directamente relacionada con el seguimiento y la evaluación de proyectos.

De acuerdo con Pinilla (2005) la reflexión crítica participativa, en un proyecto de sistematización se aplica al proceso de la experiencia de forma tal que permita a los involucrados en ella describirla, dar un orden o una organización a sus elementos, entender lo que sucedió y aprender de ella, es decir, que contribuya a mejorar sus prácticas a futuro tanto como facilitar que otros respondan de forma efectiva a un problema similar.

El presente estudio surgió en el marco de la responsabilidad social que le compete a la Universidad El Bosque con las comunidades de la zona de impacto (Localidad de Usaquén), el señor decano de la facultad de psicología, Profesor José Antonio Sánchez, realizó un convenio de cooperación académica con el Colegio Cristóbal Colón (Instituto Educativo Distrital –IED-), propiciando contactos entre docentes de la Universidad y docentes del colegio con miras a conformar grupos de estudio que tuvieran como prospectiva desarrollar proyectos de investigación de forma conjunta. Por iniciativa del profesor Sánchez y la entonces Coordinadora académica del colegio de la jornada de la tarde, profesora Gloria González Salas, se programaron cuatro conversatorios durante el año 2006, de los cuales se llevaron a cabo tres, buscando abordar diferentes temas

relacionados con las problemáticas actuales de la Institución, entre las que se destacó el tema de *dificultades de aprendizaje en los procesos de lectura y escritura* por considerarlo una necesidad sentida por las docentes de primaria, sensibles a la problemática y frente a la cual no contaban con las condiciones necesarias para superarlos. Finalizando el año 2006, se reunieron dos docentes de primer ciclo, la orientadora de la Sede Soratama y una profesora de la Universidad, quienes se comprometieron a trabajar en equipo a partir de enero de 2007.

Las docentes de primer ciclo consideraron importante iniciar procesos de capacitación en relación con modelos teóricos de los procesos de adquisición de lectura, por cuanto contaban con niños y niñas que presentaban serias dificultades en esta área. Inicialmente se estableció un cronograma de trabajo y se logró que el colegio autorizara el uso de una hora laboral cada quince días, más otra que las profesoras empleaban de su tiempo libre para desarrollar los encuentros que se plantearon bajo la modalidad de seminarios de caso. Durante la primera sesión se realizó una capacitación general sobre la conciencia fonológica (Meneses et al., 2007) y sus implicaciones en el proceso de adquisición lectora, así como en las estrategias de evaluación formales y no formales. Como resultado de esta reunión, se decidió evaluar el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica con el propósito de detectar casos que requirieran de un proceso de intervención.

Para lo anterior, se acordó, en primer lugar, que las profesoras de primer ciclo conocieran la prueba, y el manual de aplicación y los informes de investigación que sustentaban el proceso de construcción de la misma. Posteriormente, se planeó la aplicación mediante un cronograma que incluía estudiantes de psicología previamente entrenados y que de manera voluntaria participaron en la aplicación, tabulación y análisis de resultados.

Los resultados obtenidos con la aplicación de la prueba de conciencia fonológica fueron contrastados con las observaciones que las docentes habían realizado de los niños y niñas que tenían a cargo, enfatizando en aquellos que presentaban un bajo desempeño. Una vez determinados los casos relevantes, la docente de la Universidad, Alba Lucía Meneses Báez capacitó a las profesoras del

colegio Martha Triana, Dorlly Argüelles y Clemencia Rodríguez Espinoza en la elaboración de actividades, materiales y planes individuales que permitieran la adquisición de la conciencia fonológica de acuerdo con las necesidades particulares de cada niño.

Al finalizar el proceso descrito anteriormente, el cual tuvo una duración de un semestre, se evaluó a los niños y niñas nuevamente con el ánimo de verificar la efectividad de la aplicación de las actividades, materiales y de la metodología empleada por parte de las docentes. Con base en el análisis de la evaluación se concluyó, que las docentes no habían comprendido la conceptualización correctamente, debido a las estrategias utilizadas, por ejemplo en el concepto de segmentación silábica. Por ello se retomó la capacitación y las docentes realizaron ajustes a las actividades, materiales, y a la metodología de entrenamiento.

Para el segundo semestre de 2007, se comenzó a trabajar con las estrategias revisadas, corroborando que la profesora de grado cero había realizado los ajustes a la intervención de acuerdo con la teoría; además, se continuó con los seminarios de caso en donde se analizaban los aciertos y desaciertos de la intervención que se había realizado con cada caso en particular y se sugerían ajustes que posteriormente las profesoras aplicaban en el aula de clase.

Finalizado ese año, se realizó una reunión de cierre que permitiera hacer una reflexión sobre el proceso llevado a cabo durante todo el año escolar y uno de los aspectos que se evidenció fue que los niños y niñas que eran objeto de la intervención en el primer grado, comparados con los niños y niñas de grado cero no mostraban avance significativo, debido en parte a una inadecuada interpretación de la docente de este grado en cuanto a la estrategia de enseñanza aprendizaje que resultaba poco efectiva para que los niños y niñas desarrollaran la conciencia fonológica. Por otra parte, el grupo que ingresó al grado primero provenía de dos grados cero, uno de los cuales contaba con el aprestamiento acorde con el currículo de grado cero y el otro no. Esta situación llevó a que la profesora de grado primero, tuviese que reajustar los materiales y las actividades para cada niño y niña; adicionalmente, se vio la necesidad de vincular al proyecto a la profesora del grado segundo para darle continuidad al proceso con los niños y

niñas que no habían alcanzado el desarrollo de la conciencia fonológica requerido, pero que habían sido promovidos de grado.

Además, era evidente que algunos de los niños y niñas que presentaban dificultades de aprendizaje en la adquisición de la lectura, requerían intervención individual y sistemática, pero no se contaba con el recurso humano para cumplir con esta nueva exigencia. Por lo cual, se vincularon cuatro estudiantes voluntarios de psicología de la Universidad El Bosque que realizaron intervención individual de 40 minutos a cada uno de los niños y niñas, cuatro días a la semana, con base en el plan educativo individual que fue diseñado para cada uno por el equipo conformado por las docentes del colegio y de la Universidad.

El proyecto de sistematización tiene como unidad de análisis las mejores prácticas pedagógicas de la intervención en conciencia fonológica desarrollada en cinco niños y niñas con dificultades de aprendizaje para la adquisición de la lectura de grado 0, 1 y 2 del colegio Cristóbal Colón (primer ciclo escolar), sede C Soratama, durante un período dos años y medio, previo diagnóstico en dicha habilidad. Durante este período y atendiendo a la necesidad particular de los niños y niñas, se diseñaron actividades y materiales con los cuales se realizó la intervención y posteriormente el seguimiento de los niños y las niñas, por parte de profesoras del colegio Cristóbal Colón, sede Soratama y de estudiantes de la Universidad El Bosque.

Justificación

De acuerdo con el informe del progreso educativo Colombia 2006 realizado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL, 2006), la reprobación y la deserción en los grados, cero, primero y segundo hacen parte de los factores que contribuyen al analfabetismo en el país. De acuerdo con dicho informe, en Colombia durante el año 2005 la tasa de deserción para grado cero, primero y segundo fue 7%, 8% y 6%, respectivamente; y la tasa de reprobación fue de 2%, 9% y 5%, respectivamente.

Como lo indican los datos anteriores, tanto la tasa de deserción como la de reprobación más alta ocurren en el grado primero, seguidas por grado segundo y luego por grado cero.

El hecho de que la mayor tasa de deserción y reprobación se encuentre en primero puede estar asociado a dificultades de la adquisición de la lectura, la cual se considera como la necesidad educativa con mayor prevalencia en niños y niñas en etapa escolar, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008).

En Colombia, desafortunadamente, no se cuenta con estrategias pedagógicas basadas en la evidencia que sean accesibles a los docentes de primer ciclo. Esta investigación pretende ser el primer paso en la construcción de un programa de intervención en conciencia fonológica basada en la evidencia que contribuya en prospectiva a la intervención temprana de las dificultades de adquisición de la lectura a niños y niñas de primer ciclo.

El producto de esta sistematización puede contribuir a futuro al desarrollo de programas de intervención que den respuesta a las dificultades de adquisición de la lectura a niños y niñas de primer ciclo que son los grados en los que se presenta mayor deserción y reprobación en básica primaria (PREAL, 2006).

La sistematización de las mejores prácticas pedagógicas utilizadas en la enseñanza de la conciencia fonológica, brinda la oportunidad en primer lugar de cualificar las prácticas de los protagonistas involucrados; en segundo lugar, produce un producto que permite la construcción de conocimiento que puede en prospectiva permitir que otros reflexionen y mejoren sus prácticas pedagógicas como ya se mencionó (Lavín, 2000; Pinilla, 2005).

Con base en la reflexión hecha sobre la experiencia del proceso de enseñanza de la conciencia fonológica por parte de las maestras de grado cero y grado primero, esta última diseñó nuevos materiales de acuerdo con las necesidades de los niños y niñas en base con las actividades que demostraron mayor eficacia en la adquisición de la conciencia fonológica, resultados que fueron evidenciados a través de la observación de las docentes de grado cero, primero y segundo en el desempeño de los niños y niñas en el aula, así como en los datos

obtenidos en la aplicación de la prueba de conciencia fonológica, principalmente en los niños y niñas que presentaban mayores dificultades en el aprendizaje de la adquisición lectora.

Dada la situación anterior y en razón a que tres de las estudiantes voluntarias debían iniciar su trabajo de grado, se planteó como una oportunidad, la recopilación formal de la experiencia, a través de un proyecto de sistematización de las buenas prácticas pedagógicas en el proceso de adquisición de la conciencia fonológica en niños y niñas con dificultades de aprendizaje de la lectura desarrolladas por las docentes de primer ciclo del colegio Cristóbal Colón Sede C-Soratama y por los psicólogos en formación de la Universidad del Bosque, que por una parte permitiera realizar una reflexión sobre el proceso mismo de la intervención y por otra facilitara recoger las mejores prácticas pedagógicas que en prospectiva puedan ser validadas, de forma tal que a mediano plazo, la enseñanza de la conciencia fonológica para niños y niñas con dificultades de aprendizaje de los establecimientos educativos públicos de Bogotá puedan tener un programa de intervención sistematizado y validado a través de la evidencia.

Objetivos

Objetivo general.

Sistematizar las mejores prácticas pedagógicas, desarrolladas por docentes y psicólogos en formación, para la enseñanza de la conciencia fonológica, en niños y niñas de primer ciclo con dificultades del aprendizaje lector, en la Sede C-Soratama del colegio Cristóbal Colón.

Objetivos específicos.

Identificar las actividades y los materiales utilizados por los docentes de los grados cero, primero y segundo de primaria y por psicólogos en formación en la Sede C-

Soratama del Colegio Cristóbal Colón para la enseñanza de la conciencia fonológica, en niños y niñas de primer ciclo con dificultades de aprendizaje lector.

Identificar la secuencia utilizada por los docentes de los grados cero, primero y segundo de primaria y por los psicólogos en formación en la Sede C Soratama del Colegio Cristóbal Colón en el proceso de enseñanza aprendizaje de los componentes de la conciencia fonológica, en niños y niñas de primer ciclo con dificultades de aprendizaje lector.

Capítulo segundo

Aporte de la conciencia fonológica a la adquisición de la lectura

Según el informe sobre el “Seguimiento de Educación para Todos”, Colombia ha avanzado hacia las metas propuestas para el año 2015 (UNESCO, 2008) en cuanto a educación de la primera infancia y la básica primaria; sin embargo, todavía hay mucho por hacer, con la alfabetización y la calidad de la educación, especialmente con los niños y niñas de 3 a 4 años y con la población de básica primaria más vulnerable (de zona rural y marginal de las ciudades) donde la pobreza es mayor.

Lo anterior lo corroboran por una parte, las estadísticas del Fondo de Naciones Unidas para ayudar a los niños y niñas UNICEF (2009), las cuales indican que Colombia durante el período 2003 a 2008 presentó una tasa de cobertura en básica primaria del 87%, una tasa de asistencia en el nivel de básica primaria del 92% y una tasa de retención en quinto de primaria del 88%. Por otra parte, el informe presentado por la PREAL (2006) muestra que Colombia tiene el desafío de continuar trabajando para reducir las tasas de deserción y de reprobación en la básica primaria y especialmente en los tres primeros años (grado cero, primero y segundo) donde se encuentran las tasas promedio de deserción y reprobación más altas en este nivel (7% y 5,6%, respectivamente). Además, el hecho que la tasa más alta de deserción (9%) y repetición (8%) se encuentre en grado primero PREAL (2006), puede estar asociado a dificultades de la adquisición de la lectura, la cual se considera como la necesidad educativa con mayor prevalencia en niños y niñas en etapa escolar (UNESCO, 2008).

Los datos reseñados señalan que Colombia debe trabajar en el mejoramiento de la calidad la educación en el nivel de primer ciclo si le apuesta a erradicar el analfabetismo y a hacer realidad la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (1990) en cuanto a satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo y solución de problemas), las cuales se consideran indispensables para que los seres humanos se

desarrollen plenamente, vivan con dignidad, mejoren su calidad de vida y puedan tener participación informada como ciudadanos, pues en una sociedad letrada como la del siglo XXI, las personas iletradas, además de no poder desarrollar sus potencialidades y de contar con menos oportunidades económicas y sociales, son más vulnerables a no tomar decisiones que los beneficien por cuanto no poseen el acceso a toda la información.

Por lo tanto, es necesario dedicar atención a mejorar las condiciones educativas de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad elevando la calidad de la educación, aumentando el nivel del aprendizaje y fortaleciendo la profesión docente.

La conciencia fonológica

A continuación, se presenta una reseña teórica sobre la habilidad metalingüística de conciencia fonológica que, desde la perspectiva de los autores de este estudio, ofrece un aporte para el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje de la adquisición de la lectura, a niños y niñas en primer ciclo, a través de la formación de docentes de estos grados, con el fin de que puedan desarrollar prácticas pedagógicas que contribuyan a la inclusión de esta población a la sociedad letrada y a disminuir su tasa de reprobación y de deserción.

Definición.

La conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que le permite a los niños y niñas ser capaces de identificar y manipular diferentes segmentos del lenguaje oral como frases, palabras, sílabas y fonemas (Anthony y Francis, 2005; Cárnio y Dos Santos, 2005; Hernández y Jiménez, 2001). Para estos autores, dicha habilidad está relacionada con la adquisición de la lectura y la escritura en lenguajes alfabéticos como el castellano; además, se considera que el aprendizaje de algunos de sus componentes requiere de instrucción formal (por ejemplo, la conciencia fonémica y la representación fonema-grafema).

De acuerdo con Hernández y Jiménez (2001) la conciencia fonémica permite a los niños identificar los fonemas que conforman una palabra a nivel oral, así como realizar la representación fonema-grafema; es decir, permite el análisis de los componentes de las palabras a nivel oral (fonemas) para representarlos en grafemas (escritura), así como la identificación y síntesis de los grafemas y sus correspondientes fonemas (lectura).

La pertinencia del desarrollo de la conciencia fonológica para el aprendizaje de la lectura se ha hecho evidente, porque los niños con mejores habilidades para manipular sílabas o fonemas aprenden a leer más rápido, independientemente del coeficiente intelectual, del vocabulario y del nivel socioeconómico (Lonigan, Burgess y Barker, 1998 citados por Gómez, Duarte, Merchán, Aguirre y Pineda, 2007). Por otra parte, estudios longitudinales realizados con preescolares y primeros años de primaria indican que la conciencia fonológica es un buen predictor del aprendizaje de la lectura (Bravo, Bermeosolo, Pinto y Oyarzo, 1998; Bravo, Villalon y Orellana, 2003; Jager, Foorman, Lundberg y Beeler, 1998, citados por Vargas y Villamil 2007).

El retraso en el desarrollo o la adquisición de la habilidad de conciencia fonológica compromete el progreso en las primeras etapas de la lectura. Márquez y Osa (2003) señalan que un déficit en esta habilidad marca la diferencia entre malos y buenos lectores, por lo tanto, se considera como uno de los factores que explica las dificultades de aprendizaje en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

Componentes.

Aunque, existe consenso en la literatura en cuanto a que la conciencia fonológica incluye diferentes habilidades que van de lo simple a lo complejo en función del número de símbolos que la integran, como del nivel de abstracción que requiere la tarea; no hay acuerdo en cuanto a las habilidades que la componen (Escoriza, 1991; Porta, 2008; Vargas y Villamil, 2007).

Según Escorisa (1991) la conciencia fonológica comprende las habilidades de conciencia intrasilábica, segmentación silábica y fonémica; mientras que para Vargas y Villamil (2007) la conciencia fonológica aborda diferentes niveles de análisis de las palabras (fonema, sílaba y rima intrasilábica).

No obstante lo enunciado anteriormente, los componentes de la conciencia fonológica se pueden considerar con respecto a varios criterios: tipo de información lingüística (fonética y fonémica), habilidades de procesamiento y unidades fonológica (palabra, sílaba y fonema).

Tipo de información lingüística.

Esta información se refiere a la fonética y fonémica. La primera tiene que ver con las propiedades acústicas y articulatorias y la segunda, con la representación fonológica en el léxico mental, la cual da lugar a la distinción de significados (Content, 1984 y Stuart citados por Carrillo y Marín, 1992).

Habilidades de Procesamiento.

Según Vargas y Villamil (2007) consideran que las estas habilidades tienen que ver con la identificación de semejanzas fonológicas (por ejemplo, sonidos iniciales, rimas), segmentación de unidades del lenguaje (por ejemplo: frases, palabras, sílabas y fonemas), representación de unidades del lenguaje oral en signos escritos (por ejemplo, fonemas, sílabas, palabras) y síntesis de unidades del lenguaje (palabras en frases, silabas en palabras, fonemas en palabras, grafemas en palabras).

De acuerdo a Porta (2008) establece que la conciencia fonológica incluye capacidad para segmentar silabas y fonemas en las palabras (identificar, omitir, categorizar) así como capacidad para sintetizar fonemas en sílabas, palabras y sílabas en palabras y palabras en frases.

Por otra parte, según Carrillo (1994) citado por Susano (2006) los procesos implicados en la conciencia fonológica incluyen habilidades desde reconocer cual

palabra es más larga, hasta invertir sustituir o inventar sílabas o palabras en lenguaje oral y escrito. De acuerdo con este autor, unos componentes de conciencia fonológica son antecedentes de otros. Por ejemplo, se considera que la identificación de semejanzas y segmentación de unidades del lenguaje, tales como segmentación de sílabas, igualación de sonidos iniciales y rimas anteceden a la identificación y segmentación de fonemas; así mismo se considera que ésta es previa a la representación fonema-grafema y que esta última es predictora de la lectura y escritura de palabras.

La *segmentación* se hace a nivel auditivo y requiere que el niño trabaje con unidades cada vez más pequeñas y complejas. Se inicia por la identificación de las palabras en las frases, continua con las sílabas en las palabras, prosigue con la identificación de rima intrasilábica y finalmente, con la segmentación fonémica, teniendo en cuenta que el desarrollo de cada una depende de la anterior. Por lo tanto, es indispensable que el niño o la niña haya desarrollado correctamente cada una de dichas subhabilidades previamente, antes de pasar a la siguiente (Treiman, 1989, citado por Escoriza, 1991).

La *conciencia silábica* se refiere al “conocimiento explícito de que las palabras están formadas por una secuencia de unidades fonológicas discretas, cuya característica definitoria, es la de construir unidades articulatorias” (Dioses et al., 2006, p.11).

La *conciencia intrasilábica* es el conocimiento que poseen los individuos sobre los componentes de la sílaba: inicio/ataque/onset (consonante o vocal inicial o bloque de consonantes iniciales) y la rima (final) (Escoriza, 1991; Porta, 2008). Esta habilidad demanda más recursos cognoscitivos que la segmentación de las palabras en sílabas, puesto que requiere el análisis de los aspectos estructurales de inicio y final de las sílabas, lo cual le permite al niño o niña darse cuenta que las palabras tienen unidades más pequeñas que las sílabas, y posiblemente su desarrollo precede a la habilidad de segmentación más compleja (fonemas) (Treiman, 1989, citado por Escoriza, 1991).

La conciencia fonémica, de acuerdo con Vargas y Villamil (2007) permite tanto comprender como están formadas las palabras como combinar y construir

segmentos que producen nuevos vocablos, es una habilidad que se considera necesaria para el desarrollo posterior de la representación fonema-grafema.

La *habilidad de síntesis*, según Vargas y Villamil (2007) faculta al niño o niña para crear segmentos de sílabas o palabras a partir de fonemas, o frases a partir de palabras comprendiendo que al cambiar alguna parte de la estructura a nivel oral se produce otro significado.

Unidades fonológicas.

De acuerdo con Vargas y Villamil (2007) la conciencia fonológica presenta tres categorías fonológicas que son fonema, sílaba y rima intrasilábica, por cuanto cada una da cuenta de unas características específicas en las palabras. La primera se refiere a la habilidad que tienen los sujetos para identificar las unidades mínimas del lenguaje oral (sonidos vocálicos y consonánticos), los cuales determinan el significado de las palabras (Content, 1984, citado por Carrillo y Marín 1992). La segunda, se refiere al conjunto de fonemas que se pronuncian en una sola emisión de voz, según lo cual se clasifican las palabras en monosílabas, bisílabas, trisílabas y tetrasílabas y polisílabas (Marcel, 1980; Savin y Bever, 1970, citados por Carrillo y Marín 1992). La última se refiere a la combinación de fonemas y sílabas (Carrillo y Marín, 1992).

Evaluación e Intervención.

A continuación se presenta una serie de tareas de acuerdo con Porta (2008) y Lewkowicz (1980), citado por Lorenzo (2001) que permiten tanto evaluar cómo realizar intervención sobre la conciencia fonológica:

1. *Aislar sílabas y fonemas en palabras*: es la habilidad para identificar el primer fonema o la primera sílaba de una palabra dicha oralmente.
2. *Identificación*: requieren el reconocimiento del fonema o sílaba (inicial o final) que es común o diferente a distintas palabras.

3. *Omisión*: es la habilidad para excluir, en el momento de denominar un dibujo, la sílaba o el sonido en posición inicial y en posición final especificados previamente.
4. *Sustitución*: es la habilidad para cambiar un fonema o una sílaba en una palabra de forma tal que se construya otra palabra con sentido.
5. *Juicios de Comparación*: se refieren al acto de reconocer, en una serie de dos o más palabras, aquellas que comienzan o terminan con un fonema o sílaba igual o diferente o que tienen un número de fonemas o sílabas igual o diferente.
6. *Segmentación*: es la habilidad de identificar en una palabra sus correspondientes sílabas (segmentación silábica) o fonemas (segmentación fonémica).
7. *Síntesis*: Consiste en la habilidad para producir una palabra a partir de fonemas (síntesis fonémica), sílabas (síntesis silábica) o de la combinación de fonemas y sílabas (síntesis intrasilábica).
8. *Representación fonema-grafema*: se considera indispensable el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica previamente reseñadas, además de un entrenamiento que le haya permitido al niño o niña representar los sonidos, en este caso, del alfabeto español; es decir, que sea capaz de asociar el signo o grafía con el fonema específico (Gómez et al., 2007). Lo cual implica el desarrollo de una conciencia de que el lenguaje escrito requiere de la correspondencia letra-sonido (grafema-fonema); o sea, que las palabras escritas están constituidas por fonemas que se representan por símbolos específicos (letras), que cada conjunto da lugar a un vocablo diferente y que su variación produce un infinito número de palabras (Montealegre y Forero, 2006). Esta habilidad se considera la de mayor dificultad para los niños e implica dos tipos de operaciones: las pasivas y las activas. Las primeras requieren de identificar las diferencias mientras que las segundas exigen algún tipo de manipulación sobre las palabras. Estas últimas implican un grado de dificultad mayor para los niños, puesto que además de conocer la grafía, los niños deben estar en capacidad de poder estructurar sílabas, palabras o pseudopalabras, de acuerdo a las demandas de la tarea (Bravo, Orellana y Villalón, 2002; Porta, 2008).

Por otra parte, se ha encontrado que la omisión de fonemas permite determinar el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica en sujetos que se encuentran en proceso de adquisición lectora, así como predecir el éxito o fracaso en la lectura y se considera una tarea efectiva en el entrenamiento de esta habilidad (Calderón, Carrillo y Rodríguez, 2006). Estos autores observaron que la presencia física de la escritura permitió un mayor porcentaje de aciertos en los dos grupos que requerían tareas de conciencia fonémica en cuanto análisis de sílabas, pues cuando existe soporte escrito el niño o niña comprende más la tarea y mejora en los conocimientos que tiene. En el mismo sentido Defior (1998) citado por Cuadro y Trias (2008) propone para maximizar el entrenamiento en conciencia fonológica tener en cuenta lo siguiente: combinar las habilidades fonológicas con la presentación explícita y sistemática del principio alfabético; utilizar materiales concretos e imágenes, involucrar diversas modalidades sensoriales; estructurar de forma secuencial el programa, introducir de forma paulatina los tipos de palabras, las unidades lingüísticas y los sonidos/letras; aplicar el principio de sobreentrenamiento; proporcionar retroalimentación inmediata y específica; tener en cuenta el ritmo lento, revisar de forma sistemática los aprendizajes; incluir diversidad de juegos, situaciones y tipos de tareas dirigidos a la misma meta; realizar la aplicación en forma individual o en pequeños grupos.

Finalmente, el nivel de reconocimiento de la palabra escrita y la automatización de la decodificación se considera como un paso previo para la comprensión del texto (Hernández y Jiménez, 2001).

Problema

¿Cuáles son las mejores prácticas pedagógicas desarrolladas por las docentes de primer ciclo y por psicólogos en formación para la enseñanza de la conciencia fonológica, en niños y niñas de primer ciclo con dificultades del aprendizaje y lectora?

Categorías conceptuales

A continuación se presenta la definición de cada una de las categorías conceptuales, elaboradas por los autores de este estudio, de acuerdo con la intervención realizada a niños y niñas de ciclo inicial, objeto de sistematización:

Actividades para el proceso de enseñanza aprendizaje de la conciencia fonológica.

Son las acciones diseñadas de forma sistemática y secuencial por las docentes de primer ciclo y por los estudiantes de psicología en formación que constituyen el escenario de aprendizaje y hacen posible que un niño o una niña con dificultades de aprendizaje, logre desarrollar cada uno de los componentes de la habilidad metalingüística de conciencia fonológica.

Materiales para el proceso de enseñanza aprendizaje de la conciencia fonológica.

Son todos los símbolos orales, icónicos o escritos, o los objetos, elementos o artefactos que permiten llevar a cabo la construcción de cada uno de los componentes de la conciencia fonológica. Ejemplo de ellos son, las frases y palabras del lenguaje oral, dibujos, loterías, fichas que representan símbolos.

Componentes de la conciencia fonológica.

Son las dimensiones que conforman la habilidad metalingüística de la conciencia fonológica: segmentación de frases en palabras, segmentación de palabras en sílabas, identificación de sonidos iniciales, identificación de rimas, segmentación fonémica, síntesis de palabras para producir frases, síntesis de sílabas para producir palabras, síntesis de fonemas para producir sílabas y palabras y

representación fonema grafema (Anthony y Francis, 2005; Cárnio y Dos Santos, 2005; Escoriza, 1991; Hernández y Jiménez, 2001; Vargas y Villamil, 2007).

1. La *segmentación* se refiere a la capacidad que tiene un niño o una niña para identificar diferentes unidades del lenguaje oral como palabras, sílabas y fonemas.
2. La *síntesis* se refiere a la capacidad que tiene un niño o una niña para construir unidades del lenguaje oral a partir de componentes más moleculares de este, por ejemplo, elaborar una frase a partir de dos o más palabras, elaborar una palabra a partir de dos o más sílabas, elaborar una sílaba o una palabra a partir de dos o más fonemas.
3. La *identificación de sonidos iniciales* se refiere a la capacidad que tiene el niño o la niña a nivel auditivo para aislar el sonido inicial (fonema) de una palabra producida oralmente.
4. La *identificación de rimas* hace referencia a la capacidad que tiene el niño a nivel auditivo para determinar la semejanza de los sonidos vocálicos o consonánticos en dos palabras producidas oralmente.
5. La *representación fonema-grafema* se refiere a la capacidad que tiene el niño o la niña de traducir un sonido (fonema) en un signo escrito (grafema).

Secuencia del proceso de enseñanza aprendizaje de los componentes de la conciencia fonológica.

Es el orden sistemático en que se trabajan los componentes de la conciencia Fonológica, para el aprendizaje de esta. Por ejemplo, primero se debe iniciar por segmentación de frases en palabras, luego palabras en sílabas y finalmente segmentación de sílabas en fonemas (Anthony y Francis, 2005; Cárnio y Dos Santos, 2005; Hernández y Jiménez, 2001).

Capítulo tercero

Método

Tipo de estudio

El tipo de estudio es de sistematización socio crítica (Lavín, 2000; Pinilla, 2005) porque esta investigación realiza una reconstrucción intencionada, reflexiva, dialogada, participativa y transformadora de los protagonistas de la experiencia: “Programa de intervención en conciencia fonológica para niños y niñas que cursaban el primer ciclo con dificultades en la adquisición de la lectura, focalizando en las mejores prácticas pedagógicas que permitieron a estos niños y niñas desarrollar la conciencia fonológica con base en los referentes teóricos, desde los actores involucrados (profesores y psicólogos en formación).

Unidad de análisis

La unidad de análisis en este proyecto fueron las mejores prácticas pedagógicas de la intervención realizada en conciencia fonológica a cinco niños (dos hombres y tres mujeres) del colegio Cristóbal Colón Sede-C Soratama, realizada durante dos años y medio por los docentes de los grados cero, primero y segundo y por dos psicólogos en formación.

Instrumentos y materiales

Se utilizaron los registros elaborados por docentes y psicólogos en formación durante los seminarios de caso que realizó el grupo durante el período de la intervención, así

como los planes educativos individuales y los materiales que se construyeron para ésta para cada uno de los niños y niñas seleccionados.

También se hizo una rejilla para estandarizar la transcripción y codificación de cada uno de los casos desde los diversos profesionales que participaron en la intervención (ver anexo A).

Procedimiento

El desarrollo del presente proyecto de sistematización se desarrolló en las siguientes fases:

Fase 1: Identificación del objeto de sistematización.

Los investigadores primero se cuestionaron qué debería de sistematizarse en relación con el programa de intervención en conciencia fonológica; qué aspectos se deberían priorizar en relación con la finalidad del programa de intervención en conciencia fonológica dirigido a niños y niñas de primer ciclo con dificultades de aprendizaje; para finalmente acordar que el objeto de sistematización serían las mejores prácticas pedagógicas que habían desarrollado las docentes de grado cero, primero y segundo, así como dos psicólogos en formación. Posteriormente, los investigadores pasaron a dilucidar el elemento o los elementos sobre los que se realizaría la reconstrucción y la interpretación crítica de la experiencia y se llegó al consenso que deberían ser: los componentes de la conciencia fonológica trabajados durante la intervención y las estrategias pedagógicas que se habían privilegiado durante la intervención (actividades y materiales).

Fase 2: Establecer el método de la sistematización.

Los investigadores, previo acuerdo sobre el objeto de sistematización, debatieron sobre el cómo realizar la sistematización, cómo hacer la reconstrucción, qué registros utilizar,

cómo hacer el análisis y la síntesis. Finalmente, decidieron utilizar las notas de docentes y psicólogos en formación sobre cinco niños y niñas que habían presentado dificultades en la adquisición de la lectura y habían permanecido en el colegio durante todo el tiempo que se había desarrollado la intervención (dos años y medio).

Fase 3: Transcripción y análisis de datos.

Los investigadores digitaron las notas que tenían de los seminarios de caso realizados, de los planes educativos individuales y del observador del alumno; diligenciaron un formato estándar, por cada caso, por cada docente y por cada psicólogo en formación. Se hicieron segmentos de texto con sentido completo, se definieron las categorías deductivas (componentes de la conciencia fonológica), estrategias pedagógicas (actividades y materiales) y se efectuó el rastreo tanto de las categorías que ya se habían definido, como de las emergentes. Luego, se realizó una triangulación de las categorías deductivas e inductivas entre investigadores utilizando el programa Atlas.ti 5.0. Finalmente, se hizo un análisis interpretativo de categorías, lo cual dio lugar a los resultados del presente estudio.

Fase 4: Determinación de aprendizajes.

Con base en la interpretación de categorías deductivas e inductivas, los investigadores realizaron en primer lugar un balance de los aprendizajes producto del proceso de sistematización que podrían contribuir a mejorar su práctica futura y determinaron aquellos que podrían ser generalizables a otros actores que abordarán el mismo problema.

Fase 5: Elaboración de la síntesis del proceso sistematizado.

Se organizó y desarrolló el contenido del presente informe y con base en él se diseñó la estructura de una cartilla que recoge las mejores prácticas pedagógicas para la

enseñanza de la conciencia fonológica a niños y niñas de primer ciclo con dificultades de aprendizaje.

Consideraciones éticas.

La sistematización no implicó contacto directo con los niños y la intervención en sí misma no constituyó ningún riesgo físico, ni psicológico, de igual forma los datos recogidos en la presente investigación se mantendrán bajo absoluta reserva y confidencialidad, de acuerdo con lo estipulado por la resolución No. 8439 de 1993 del Ministerio de Salud y con el código ético de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2002).

Capítulo cuarto

Resultados

Se presenta un análisis de datos producto de un rastreo de categorías deductivas y emergentes realizada a la transcripción de la intervención en conciencia fonológica llevada a cabo por las docentes de los grados cero, primero y segundo el colegio Cristóbal Colón Sede C-Soratama y por dos psicólogos en formación a dos niños y tres niñas con dificultades de adquisición de la lectura, que han permanecido en el proceso por dos años y medio.

El rastreo de categorías fue realizado por cuatro investigadores y la triangulación por otra de las investigadoras.

Con base en la triangulación se realizó primero un análisis de macro categorías y luego un análisis de sub-categorías, encontrándose las siguientes *macro categorías*: a) características de los niños y niñas con dificultades de adquisición de la lectura, b) componentes de conciencia fonológica trabajados en la intervención, c) actividades desarrolladas en la intervención de conciencia fonológica, y d) materiales utilizados en la intervención de conciencia fonológica.

A continuación se presenta primero una síntesis de cada macro categoría con sus respectivas sub-categorías y segundo una descripción detallada de cada una de ellas.

Características de los niños y niñas con dificultades de adquisición de la lectura

Cuando se habla de niños y niñas con dificultades de adquisición de lectura, en este estudio se refiere a niños y niñas que terminan primer grado y presentan: dificultades para diferenciar todos los sonidos del alfabeto aunque conozcan el nombre de las letras, puedan leer palabras como: oso, casa, sapo, foca, luna, y pueden escribir palabras monosílabas y bisílabas con sonidos conocidos. Esta macro categoría está conformada por las siguientes sub-categorías: a) características de conducta, b) procesos cognoscitivos comprometidos, y c) características de las familias.

Características de conducta.

En relación con las características de conducta, los niños y niñas de este estudio muestran falta de madurez afectiva, escasa regulación emocional, conducta agresiva, déficit en habilidades sociales, conducta opositora desafiante, baja tolerancia a la frustración, inseguridad, no siguen instrucciones, inasistencia frecuente al colegio e impulsividad. A continuación se presentan algunos textos que validan cada una de las subcategorías anteriores:

1. Falta de madurez afectiva. *"...J.F.M.M. falta alcanzar procesos de madurez a nivel social, expresivo, motriz, cognitivo y emocional..."*
2. Escasa regulación emocional. *"K.S.M.D.... En ese momento no escucha a nadie, no obedece a nadie, no respeta a nadie. Se arrincona llora por un rato hasta que se calma, pero difícilmente se integra o retoma la actividad de nuevo..."*
3. Conducta agresiva *"...Cuando se le pide la colaboración para apoyar al niño y así superar las dificultades que presenta S., la señora intimida al niño...el niño comienza a*

realizar una serie de sonidos con su boca, manifestando también su agresividad contra su mamá... ante cualquier situación se defiende a golpes...”.

4. Déficit en habilidades sociales. *“J.V.R. manifiesta dificultades de integración al grupo evidencia temor, no participa no logra comunicarse y fácilmente se retrae y aísla permaneciendo sola la mayor parte del tiempo, siempre se levanta del puesto y colocando su mano sobre la boca, comienza a hablar y pide la aprobación del maestro para actuar, además todo el tiempo demanda atención y necesita de manifestaciones de afecto y motivación para realizar las actividades... Dentro del grupo se muestra callada, solitaria se comunica con un tono de voz muy bajo, en las horas de descanso comparte muy poco con los compañeros difícilmente participa en juegos y actividades recreativas prefiere estar con la maestra o sola pero cerca de ella... aislada del grupo por decisión propia, lo demuestra con sus comentarios de rechazo y sus comportamientos evitativos, en las situaciones de trabajo en grupo, la niña no se integra a ningún grupo y prefiere ubicarse lejos de todos los demás niños y cerca de la profesora, esta actitud produce rechazo en los demás niños que no la tienen en cuenta para sus actividades ya sea en el aula o fuera de ella... está pendiente de las acciones de los demás niños para acusarlos con la profesora en cuanto cometen alguna falta”.*

5. Conducta opositora desafiante. *“K.S.M.D. siempre tiene dentro de su maleta un juguete... en el momento menos esperado utiliza el juguete para pelear y demostrar que es fuerte dando golpes y utilizando palabras soeces... actitud displicente frente a todo lo que se propone en el aula de clase...”.*

6. Baja tolerancia a la frustración. *“J.V.R. Pierde el interés cuando no encuentra soluciones rápidas”; “K.S.M.D. no acepta con facilidad sus errores, posee baja tolerancia a la frustración respondiendo agresivamente y abandona la tarea o actividad que está ejecutando... Si se le quita algún juguete hace pataleta, grita, manotea”..*

7. Inseguridad. *“J.V.R. Es una niña con mirada muy triste, insegura... se observa en ella, baja autoestima, es insegura, muy dependiente de la maestra, requiere de constante atención, acompañamiento y demostraciones afectivas..”.*

8. No siguen instrucciones. *“K.S.M.D. se le dificulta comprender las instrucciones hay que fragmentarlas y hacérselas en forma individual...”.*

9. Inasistencia frecuente al colegio. *“J.V.R. Falta con frecuencia al colegio...”; “K.S.M.D. Falta con frecuencia a clase sin justificación...”.*

10. Impulsividad. *“K.S.M.D. Tiene muy poco manejo de la ira, cuando se enoja lanza las cosas, llora, mira feo y no trabaja.... Es bastante fuerte en sus movimientos, brusco en sus juegos, ante cualquier situación se defiende a golpes y cuando se le llama la atención por la falta cometida llora, pide perdón y consiente al compañero...”.*

Procesos cognoscitivos comprometidos.

En cuanto a los procesos cognoscitivos comprometidos, los niños de este estudio presentan dificultades de lenguaje comprensivo y expresivo, déficit de atención, déficit en memoria a corto plazo y desmotivación.

1. Dificultades de Lenguaje Comprensivo. *“J.V.R. En cuanto a la adquisición de la lectura y la escritura tardó bastante tiempo en diferenciar los sonidos alfabéticos. Fue para ella más fácil aprender el nombre de las letras... las actividades de reconocimiento fonema grafema requirieron tiempo prolongado de realización. Al finalizar el año escolar, aún manifestaba dificultades para diferenciar todos los sonidos; aunque conocía el nombre de las letras...Podía leer palabras de sonidos conocidos como: oso, casa, sapo, foca, luna, pero el nivel de lectura alcanzado en comparación con el nivel del grupo en general fue bajo...sólo escribía palabras (monosílabas y bisílabas con los sonidos que conocía...”.*

2. Dificultades de lenguaje expresivo. *“...J.F.M.M. manifiesta dificultades para comunicarse, presenta dificultades de pronunciación y articulación graves... habla a media lengua... dificultad en el sostenimiento de la lengua al salir el aire, no ejerce movimiento”; “J.V.R. tiene dificultades en el desarrollo de los procesos de lenguaje expresivo además pobreza de este lenguaje”. “K.S.M.D. pronuncia incorrectamente las palabras, posee pobreza en el lenguaje...”.*

3. Déficit de atención. *“J.V.R. presenta muy bajo nivel de atención, de concentración y de perseverancia para terminar el trabajo”; “... K.S.M.D. su nivel de atención y concentración son bajos... Es necesario mantenerlo cerca de la maestra, pues se*

dispersa con mucha facilidad un lápiz en la mano puede convertirse en un poderoso distractor. Puede pasar una mañana sin realizar ninguna actividad académica...”.

4. Déficit de memoria a corto plazo “...Como dificultades presenta...bajo nivel de memorización, pierde el interés por las actividades ante la menor dificultad...”.

5. Desmotivación. “J.V.R. Se desmotiva fácilmente. Pierde el interés cuando no encuentra soluciones rápidas... se recuesta en su pupitre y se aísla de las actividades del salón...”.

Características de sus familias.

Las familias de los niños y niñas de este estudio presentan por lo general un estilo de crianza autoritario, permisivo o negligente, con un entorno familiar negativo, con hogares disfuncionales, escasa supervisión parental, redes familiares deficientes y falta de apoyo de la familia a los procesos de aprendizaje.

1. Estilo de crianza autoritario. “...Cuando se le pide la colaboración para apoyar al niño y así superar las dificultades que presenta S., la señora intimida al niño con su mirada y con movimientos de sus manos que advierten algún tipo de sanción o castigo...”.

2. Estilo de crianza permisivo. “...En ocasiones le hacen la tarea y en otras le dicen que si no puede hacerla sólo, que no la haga...la mamá y la abuela son citadas y en la reunión con la psicóloga se muestran como una familia cariñosa, comfortable, que brinda apoyo al niño y está interesada en ayudarlo. Su percepción, es que el niño no avanza porque le tiene miedo a la profesora quien es muy exigente, lo grita, no le explica, ni le dirige el trabajo. Manifiestan no necesitar apoyo extraescolar pues ellos disponen del tiempo para atender al niño ayudarlo en su proceso...”.

3. Estilo de crianza negligente. “J.V.R. presenta problemas de nutrición lo que se refleja en su baja talla, bajo peso, apariencia enfermiza, piel muy delicada, resfriado constante, dolor de cabeza, ojos muy irritados; razón por la cual se solicita a la madre un examen médico general que tarda aproximadamente tres meses en ser realizado... Tardaron mucho tiempo en seguir las recomendaciones médicas... El proceso de aprendizaje se vio afectado durante todo el año por su salud precaria que no era atendida a tiempo,

inasistencia frecuente, y un gran desgaste emocional”; “J.V.R. su presentación personal es descuidada...”; “...Desde el inicio del año se solicita valoración de optometría que sólo se hace en noviembre a pesar de haber presionado a la mamá durante todo el año. Resultado, necesita corrección visual, que se deja para el siguiente año “porque no hay dinero para comprar las gafas”.

4. Entorno familiar negativo. *“...Las relaciones familiares le afectaron permanentemente, la relación con la mamá se distanció porque la señora encontró nueva pareja. El papá no mostró ningún interés en la niña...”.*

5. Redes familiares deficientes. *“J.V.R. tiene problemas... vive con su mamá y hermanos hijos de otros padres...la madre está realizando todo el proceso para que el papá la reconozca y le dé su apellido y esto hace que la mamá evada su responsabilidad y siempre que se le solicita en el colegio, la señora diga que como el papá no la ayuda ella no puede hacer más por la niña... El papá no mostró ningún interés en la niña...”; “K.S.M.D. no ha tenido contacto con su padre aunque lo ha visto porque la mamá se lo ha mostrado. Pero el señor lo ignora y la señora comenta que toda la responsabilidad de la formación orientación y manutención del niño la hace ella pues su compañero trata de no intervenir para evitar conflictos de pareja, el señor pone toda su atención en su hijo, hermano menor de K.S.M.D.... desconoce patrones claros de autoridad, se presentan situaciones extremas en las relaciones familiares, en ocasiones es consentido en exceso (él niño tiene la razón, el niño le tiene miedo a la profesora, la profesora no lo quiere) y en otras, es castigado con mucha rigurosidad...”.*

6. Falta de apoyo de la familia a los procesos de aprendizaje. *“... La señora no sigue las pautas ni recomendaciones que se le hacen para trabajar con el niño y lo satura de actividades y trabajos realizados como a ella le parece, lo que genera desmotivación y cansancio en el niño, además de confusión”; “...Cuando se cita a la mamá para hacerle ver la importancia de contribuir a desarrollar hábitos de trabajo y responsabilidad se compromete ayudar en casa. Por tal razón se le entrega la guía de trabajo en casa y se cita a una reunión para enseñarle a realizar los ejercicios que debe resolverse. Sin embargo, ella omite las recomendaciones hechas y trata de enseñarlo a leer con*

cartilla. Por tanto, termina con mucha confusión. El apoyo en casa no es constante, falta perseverancia...”.

7. Apoyo de la familia a los procesos de aprendizaje. *“...la mamá en vista del trabajo de la niña se compromete a hacer un seguimiento periódico respecto a las tareas dejadas para la casa. Esto dio como resultado que V. presentará mayor producción de escritos y cada vez fueran menos los errores en cuanto a escritura, mejorando su nivel...”.*

Componentes de conciencia fonológica trabajados en la intervención

Esta macro categoría está conformada por las siguientes sub-categorías: a) segmentación de palabras, b) segmentación de sílabas, c) identificación de sonidos iniciales, d) detección de rimas, e) segmentación fonémica, f) síntesis de fonemas, g) representación fonema-grafema, y h) síntesis de grafemas.

1. Segmentación de sílabas. *“...Se le pide a J. que dé ejemplos de palabras, las segmente silábicamente y diga cuantas sílabas tiene cada una de las palabras sugeridas por ella...”; “...para segmentación silábica siempre iniciamos con palabras bisílabas, luego palabras trisílabas y finalmente las monosílabas que presentan un alto grado de complejidad para los niños...”.*

2. Identificación de sonidos iniciales. *“...se inicia el entrenamiento en forma individual 15 minutos diarios al final de la jornada desarrollar los procesos de la conciencia fonológica específicamente en reconocimiento de sonido inicial de las palabras...”.*

3. Detección de rimas. *“...Para iniciar el trabajo de la detección de rimas es necesario trabajar el concepto de primero, último, principio y final en forma gráfica...Ejemplo - cuuunnna luuunnna...Cuando la niña las identifica hago énfasis en la pronunciación de las palabras para identificar los sonidos iguales de la rima luego yo le muestro coloreando las fichas cuales son los sonidos que riman y así con todos los demás ejemplos que se le dan y los que la alumna propone...”.*

4. Segmentación fonémica. *“Vamos a contar sonidos para ello debes estar muy atenta. ¡Cuántos sonidos escuchas en la palabra sol? Escucha ssssooolll Tres ¡Muy bien! Ahora en la palabra niña escucha nnniiiñññaaa Se trabajó con diversos nombres de objetos,*

animales...”; “...Ahora te voy a enseñar una serie de dibujos nombras el objeto o animal que observas y me dices cuantos sonidos tiene. Ensayemos: ¿qué es esto? Un carro. Bien. Repite cccaaarrrrrooo, ¿cuántos sonidos tiene la palabra carro? Cinco muy bien. Ahora si vas a hacerlo sola. Coge cada imagen y empecemos”.

5. Síntesis de fonemas. “...tienen por objeto hacer que la niña se haga consciente de que cada palabra está formada por varios sonidos y que podemos identificarlos, nombrarlos por separado y unirlos nuevamente”.

“...Volvamos a jugar a ¿Qué pasa si... añadimos sonidos al final de las palabras? Vamos a añadir el sonido s al final de las palabras que yo te voy a nombrar. Escucha si yo digo perro tu añades el sonido ssss dices perros.”

6. Representación Fonema-Grafema. “...También se realizó una actividad grupal que tenía como objetivo las discriminación de grafemas (mayúsculas y minúsculas), se escribieron en el tablero en orden alfabético...”.

7. Síntesis de Grafemas. “...Otro entrenamiento consistió en dar letras a cada uno de los niños del salón, la profesora decía una palabra por ejemplo amor, entonces el niño que tenía la letra A pasaba al tablero y pegaba la letra, el que tenía la m pasaba al tablero y la pegaba en seguida, y así sucesivamente y con varias palabras...”.

Actividades desarrolladas en la intervención de conciencia fonológica

Esta macro categoría está conformada por las siguientes sub-categorías:

1. *Actividades grupales.* “...Pasados tres meses...después de haber realizado el entrenamiento grupal de conciencia fonémica, J. tiene dificultad para segmentar los fonemas (sonidos) de una palabra escuchada y manifiesta confusión en el reconocimiento de las grafías...”. “...Después de haber realizado el entrenamiento grupal durante 6 semanas en conciencia fonológica a través de juegos del lenguaje J. no logra el desarrollo de las subhabilidades...”

2. *Actividades individuales.* “...Realizó un plan de trabajo individual que se desarrolla dentro del aula durante 30 minutos diarios distribuidos en la jornada de trabajo...”. “...se inicia la intervención en forma individual, diariamente en tres momentos diferentes

durante la jornada de clases con una duración de 10 a 15 minutos cada una...”; “...Para realizar las actividades individuales tengo en cuenta como requisitos importantes: presentarle las instrucciones en forma fraccionada; y comprobar que la instrucción fue comprendida” “...Iniciar el trabajo con ejercicios que van de lo simple a lo complejo.” “...Trabajo auditivo con y sin modelo, trabajo con apoyo de imágenes con y sin modelo.” “Pasar a trabajar la sub habilidad siguiente sólo cuando se ha desarrollado completamente la anterior”. “Todas las actividades se convierten en juegos de lenguaje.”.

3. Actividades de segmentación de sílabas. “...Ahora juguemos a ¿Qué pasa si.... solo nombramos la primera parte de la palabra y hacemos silencio en la parte final? Escucha: Casa. Entonces vamos a decir ca - para reemplazar la sílaba sa damos una palmada... Este mismo ejercicio se trabajó omitiendo la voz en la sílaba inicial y nombrando solamente la sílaba final ¿Qué pasa si... hacemos silencio en la sílaba inicial y sólo pronunciamos la sílaba final? Siguiendo la misma recomendación, primero con palabras bisílabas y luego con palabras trisílabas...”.

4. Actividades de identificación de sonidos iniciales. “...Para el trabajo de sonido inicial se realizan primero ejercicios con sonidos vocálicos iniciales y después con sonidos consonánticos. Es preferible iniciar con los más sonoros: rrrr – cccc – ssss...De igual forma, se debe trabajar primero auditivamente, es decir, sin apoyo de imagen, con modelo y sin modelo...”. Se continúa el trabajo con la comprensión del significado del sonido inicial se trabajan sonidos iguales, se le dice escucha el primer sonido y luego se invita a la niña a reconocer el sonido inicial de diferentes palabras que pronuncia el docente haciendo énfasis prolongando en el sonido inicial de cada palabra dada de ejemplo: Aaaavion, Aaaarbol, Aaagua la niña responde aaaaaa....”. “Posteriormente, “...Vamos a quitar el sonido inicial a las palabras que yo te diga. Escucha: mesa esa. Ahora hazlo tú. Rosa - osa Tula- ula, Pala- ala...”.

5. Actividades de Detección de rimas. “...Para iniciar el trabajo de la detección de rimas es necesario trabajar el concepto de primero, último, principio y final en forma gráfica así: le doy dibujos en fichas como una lotería además le doy fichas en blanco, nombramos uno a uno los dibujos que se ven, luego tomo dibujo por dibujo y le solicito

a J. que diga el nombre del objeto luego que separe en silabas este y que por cada silaba coloque una ficha en blanco, y después debe identificar la posición de las fichas en blanco que corresponden a la primera y última sílaba del nombre de cada uno de los dibujos, ya que en forma auditiva es muy complejo para J. Se realiza el ejercicio con el modelo dado por el docente haciendo énfasis en los sonidos que riman y reforzando de una manera gráfica para tratar de facilitar el buen desempeño de esta. Ejemplo – cuuunnna - luuunnna coloco los dibujos de estas dos palabras la alumna dice los nombres de estos objetos, luego le digo separe en silabas estas palabras, ella lo hace y le doy unas fichas en blanco para que coloque debajo de cada silaba una ficha le digo cuál es la primera y cuál es la última. Cuando la niña las identifica hago énfasis en la pronunciación de las palabras para identificar los sonidos iguales de la rima luego yo le muestro coloreando las fichas cuales son los sonidos que riman y así con todos los demás ejemplos que se le dan y los que la alumna propone. Colombiinnna - mandariinnna – chilindriinnna - madriinnna. Se continua o esta detección de rimas escuchando poesías, canciones e identificando las palabra que riman ejemplo. Piña para la niña, mora para la señora, limón para Simón, fresa para Teresa. Zanahoria remolacha no moleste a la muchacha...”

6. Actividades de segmentación fonémica. “¿Cuántos sonidos escuchas en la palabra sol? Escucha ssssooolll Tres ¡Muy bien! Ahora en la palabra niña escucha nnniiñññaaa Se trabajó con diversos nombres de objetos, animales...”

7. Actividad Síntesis de fonemas. “...tienen por objeto hacer que la niña se haga consciente de que cada palabra está formada por varios sonidos y que podemos identificarlos, nombrarlos por separado y unirlos nuevamente”.

“...Volvamos a jugar a ¿Qué pasa si... añadimos sonidos al final de las palabras? Vamos a añadir el sonido s al final de las palabras que yo te voy a nombrar. Escucha si yo digo perro tu añades el sonido ssss dices perros.”

8. Actividades de representación fonema-grafema. “Para la identificación de fonemas contribuyó mucho el hacer la mímica o el gesto con la boca de forma exagerada señalando el grafema para que la niña comience a establecer la asociación correspondiente entre fonemas y grafemas, de forma repetida hasta que la niña lograba

comprender la relación...Siempre que la niña realizaba la tarea apropiadamente se le felicitaba tanto verbal como escrito, en ocasiones las felicitaciones eran públicas pero siempre se le daban personalmente. Esta retroalimentación ayudó a incrementar la motivación y el compromiso de V. para hacer las tareas de clase...”

9. *Actividades de síntesis de grafemas fonemas. “...Faltó más entrenamiento en síntesis en la construcción de palabras y frases con sentido completo...”*

10. *Actividades de apoyo emocional. “... para el caso de V. no presionarla coercitivamente, mostrarle afecto, interés por parte del docente, que se sienta única y que ella es parte vital del grupo de niños que conformaban segundo...”*

Materiales utilizados en la intervención de conciencia fonológica

Esta macro categoría está conformada por las siguientes sub categorías a continuación se presenta una descripción detallada de cada una de las familias de categorías.

1. *Estímulos auditivos.* Los estímulos auditivos utilizados fueron verbales y musicales.

Los estímulos *Verbales* incluyeron Frases, Palabras, Sílabas y fonemas.

Palabras: “...Se le pide a J. que de ejemplos de palabras... Se hacen ejercicios de escucha de tres palabras y la niña identifica y repite las palabras que riman por ejemplo: PALILLO, TORNILLO, SOMBRILLA; BUSETA, CASA, RAQUETA; MANZANA, CASA, CAMPANA...” (sic).

Sílabas: “...Ahora juguemos a ¿Qué pasa si.... solo nombramos la primera parte de la palabra y hacemos silencio en la parte final? Escucha casa entonces vamos a decir ca - para reemplazar la sílaba sa damos una palmada... Este mismo ejercicio se trabajó omitiendo la voz en la sílaba inicial y nombrando solamente la sílaba final...”

Fonemas: “...Además se trabajó...Dictado de fonemas para formar palabras...”)

Musicales. “...para la segmentación de sílabas...Trabajamos con instrumentos musicales maracas, caja china, triangulo, claves.”

2. *Estímulos visuales.* Los estímulos visuales incluyen impresos (imágenes, letras y palabras) y objetos.

Imágenes: *“..Ahora te voy a enseñar una serie de dibujos nombras el objeto o animal que observas y me dices cuantos sonidos tiene. Ensayemos: ¿qué es esto? Un carro. Bien. Repite cccaaarrrrrooo, cuántos sonidos tiene la palabra carro? Cinco muy bien. Ahora si vas a hacerlo sola. Coge cada imagen y empecemos...; ...”* Además se trabajó...*Escritura del nombre de imágenes dadas...”; “...hojas de imágenes de objetos, animales, plantas, plastificarlas y recortarlas para formar una lotería de imágenes...”.*

Letras: *“...con la lotería de letras se realizaron juegos de: Dictado de palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas, para ser escrita por los niños...”; “...las hojas de las letras del abecedario en mayúscula y minúscula para formar una lotería de letras...”.*

Palabras: *“...Reconoce el sonido vocálico inicial de diversas palabras...”.*

Frases: *“...Otro ejercicio dado fue el de dar una frase sin separación entre palabras por ejemplo: Elgallocanta porlamanñana...”.*

Los estímulos *Objetos*, se refiere a cualquier cosa o persona que se encuentre en el contexto donde se realiza la intervención en conciencia fonológica.

“...Ahora busquemos otras palabras por ejemplo de objetos que ves en el salón de clase: mesaaaaaaaaa, tablerooooooooo, puertaaaaaaaaa armariooooooooo...”.

3. *Estímulos kinestésicos*. Los estímulos kinestésicos que se reporta haber trabajado son los corporales.

“...Para la identificación de fonemas contribuyó mucho el hacer la mímica o el gesto con la boca de forma exagerada señalando el grafema para que la niña comience a establecer la asociación correspondiente entre fonemas y grafemas...”.

Capítulo quinto

Discusión

El objetivo del presente estudio fue sistematizar las mejores prácticas pedagógicas en Conciencia Fonológica que permitieron a niños y niñas con dificultades del aprendizaje de la lectura, desarrollar dicha conciencia.

La sistematización se realizó desde una perspectiva socio crítica (Pinilla 2005), ya que su propósito fue la construcción de conocimiento sobre una práctica social desde los actores involucrados. Se evidencia en los resultados, como logro importante, que docentes y psicólogos en formación realizaron una reflexión que contribuyó al empoderamiento y la transformación de su práctica a futuro; además, de brindar la posibilidad de compartir el conocimiento obtenido, con otros actores que requieran de opciones alternativas para afrontar situaciones similares, proceso que se inicia con el presente informe.

Los resultados sugieren que los niños y niñas con dificultades de aprendizaje de la lectura, como los reseñados en esta sistematización, presentan como características de conducta: una marcada deficiencia en autorregulación emocional, inasistencia escolar, compromiso con algunos procesos cognoscitivos como atención, memoria, lenguaje comprensivo y expresivo, dificultad en la adquisición de los componentes de la conciencia fonológica y en la mayoría de situaciones no cuentan con apoyo apropiado en sus hogares, lo que es consistente con lo encontrado en otros estudios (Bravo, Orellana y Villalon, 2003; Cuadros y Trias, 2008; Dioses et al., 2006; Gómez et al., 2007). Sin embargo, también indican que un niño que presenta dificultades en la articulación, no necesariamente presenta dificultades en la adquisición de la conciencia fonológica ni en la adquisición de la lectura, pero si en la escritura.

Los hallazgos de este estudio apoyan lo encontrado en otros estudios acerca de los componentes de la conciencia fonológica que incluyen: segmentación de palabras en sílabas y fonemas, detección de rimas, identificación de sonidos iniciales, representación fonema grafema y síntesis de grafemas fonemas (Lorenzo, 2001 y Porta, 2008).

Las actividades que se privilegiaron para el proceso de enseñanza - aprendizaje a los niños de este estudio, fueron individuales y abordaron la enseñanza desde lo simple a lo complejo, tanto en cada dimensión (imitación y luego elaboración autónoma con retroalimentación permanente), como entre las distintas dimensiones (primero se trabaja segmentación de palabras, identificación de sonidos iniciales, detección de rimas, para luego realizar la segmentación de fonemas, representación fonema grafema

y finalmente síntesis de grafema fonema. Dichas actividades hacen parte de planes educativos individuales elaborados interdisciplinariamente de acuerdo con las necesidades particulares de cada niño o niña. Para desarrollar dichos planes se trabajaron actividades por cada componente de la conciencia fonológica utilizando estímulos auditivos verbales (frases, palabras, sílabas, fonemas) y musicales; estímulos visuales, impresos (imágenes, letras, palabras) y objetos del contexto; y estímulos kinestésicos. Lo anterior es consistente con otros estudios que han desarrollado intervención en conciencia fonológica con niños con edades y grados similares a los del presente estudio (Carrillo y Marín, 1992; Cuadro y Trias, 2008; Escoriza, 1991; Hernández y Jiménez, 2001; Porta, 2008; Susano, 2006; Vargas y Villamil, 2007).

Adicionalmente, el análisis de los datos indicó que los niños que reciben el apoyo académico en casa, de acuerdo con las guías realizadas por las docentes, logran un desarrollo de la conciencia fonológica más rápido y efectivo que aquellos niños que no cuentan con dicho apoyo.

De lo encontrado en este estudio, se señala que es imprescindible para el avance del proceso lector de los niños con dificultades de lectura, contar con docentes comprometidos y capaces de diseñar y desarrollar mini lecciones individuales en el aula diariamente con cada estudiante (15 a 20 minutos). En este sentido, es importante llamar la atención sobre la relación: niños con dificultades de adquisición de la lectura y número de niños por grado. Tomando esta experiencia, por ejemplo, en grado cero cinco niños de veinte, presentaron alta dificultad de la adquisición de la conciencia fonológica y por lo tanto de la adquisición de la lectura; en grado primero 15 niños de 35 presentaron este compromiso; y en grado segundo 10 de 35. Estos datos hacen necesario realizar una reflexión acerca del número de estudiantes que en grado primero y en grado segundo un docente debería tener, si el objetivo es disminuir la tasa de repitencia y deserción en estos dos últimos grados.

Se evidenció también la importancia de contar con apoyo de otros profesionales, para el docente de aula, en este estudio fueron psicólogos en formación, pero podrían ser también fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales o educadores especiales, quienes contribuyeran con intervenciones individuales que permitieran un

entrenamiento extra aula que algunos de los niños con dificultades de lectura requieren con urgencia.

Finalmente, dado que este estudio está basado solamente en la intervención a cinco niños con dificultades de aprendizaje de la lectura, debido principalmente a que permanecieron durante los tres años que abarca el primer ciclo y que duró esta investigación, se hace necesario desarrollar a futuro otros estudios ampliando el número de niños participantes con el fin de validar en prospectiva el programa de intervención, de forma tal, que se pudiese incluir en el currículo de primer ciclo juegos del lenguaje con cada uno de los componentes de la conciencia fonológica desde grado cero por una parte, y por otra, valdría la pena que los currículos de formación de los licenciados tanto en preescolar como en básica primaria incluyeran dentro de sus contenidos el marco conceptual y las estrategias pedagógicas para el aprendizaje de los componentes de la conciencia fonológica. Así como incluir en los procesos de actualización e inducción a los docentes de primer ciclo los contenidos teóricos y pedagógicos sobre el aprendizaje de la conciencia fonológica, teniendo como finalidad que los docentes de este ciclo puedan realizar un proceso en equipo y de forma continua que dé respuesta a las necesidades educativas de cada niño y que permita el desarrollo de sus potencialidades.

Referencias

- Anthony, J. y Francis, D. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), 255-259.
- APA. (2002). Asociación Americana de Psicología los principios éticos de los psicólogos y código de conducta. Tomado el 12 de Abril de 2010, de <http://www.apa.org/ethics/code2002.html>
- Bravo, L., Bermeosolo, J., Pinto, A. y Oyarzo, E. (1998). Comprensión lectora silenciosa y procesamiento fonológico: una relación que persiste. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (1), 31-47.
- Bravo, L., Orellana, E. y Villalón, M. (2002). Diferencias de preparación para el aprendizaje de la lectura en niños que ingresan al primer año básico. *Boletín de Investigación Educativa*, (16), 156-172

- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2003). El retardo inicial para leer: un déficit en el desarrollo cognitivo y verbal de los niños. *Boletín de Investigación Educativa*, (18), 13-27
- Calderón, G., Carrillo, M. y Rodríguez, M. (2006). La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. *Revista de Filosofía y Psicología*, 1 (13), 81 – 100.
- Cárnio, M. y Dos Santos, D. (2005). Evolução da consciência fonológica em alunos de ensino Fundamental. Pró-Fono *Revista de Atualização Científica*, 17 (2), 195-200.
- Carrillo, M. y Marín, J. (1992). *Desarrollo meta fonológico y adquisición lectura: un estudio de entrenamiento*. Getafe Madrid. Centro de publicaciones-secretaría general técnica.
- Cuadro, A y Trias, D. (2008). Desarrollo de la conciencia fonémica: evaluación de un programa de intervención. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 16, 1 – 8.
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos. (1990). Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia, tomado el 20 de junio de 2009, de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>.
- Dioses, A., García, L., Matalinares, M., Cuzcano, A., Panca, N., Quiroz, J., Fernandez, C. y Castillo, J. (2006). Análisis psicolingüístico del desarrollo fonético - fonológico de alumnos preescolares de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI*, 9 (2), 9-32.
- Escoriza, J. (1991). Niveles del conocimiento fonológico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44 (3), 269-276.
- Gómez, L., Duarte, A., Merchán, V., Aguirre, D. y Pineda, D. (2007). Conciencia fonológica y comportamiento verbal en niños con dificultades de aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 6 (3), 571-580.
- Hernández, M. y Jiménez, J. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿es determinante la edad en la eficacia de la intervención?. *Infancia y Aprendizaje*, (24), 379 – 395.
- Lavín, S. (2000). *Manual de Sistematización de Experiencias Ambientales*. Santiago de Chile: PIIE/FDLA
- Lorenzo, J. (2001). Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Primera parte: la conciencia fonológica. *Interdisciplinaria Argentina*, 18 (1), 1 - 33.

- Márquez, J. y Osa, P. (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Anuario Psicológico*, 34 (3), 357-370.
- Meneses Báez, A.L., Garzón Torres, P., Casas, M., Ramírez, A., De la Cruz, S., Moreno, E., Osorio, D., Medellín, C. y Sánchez, A. M. (2007). *Prueba de evaluación de la conciencia fonológica*, [Trabajo de grado] Bogotá: Universidad Católica de Colombia – Facultad de Psicología.
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (1), 25-40.
- Pinilla, S. (2005). *Guía Metodológica: aprendiendo a sistematizar la experiencia*. Panamá: Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y la Academy for Educational Development (AED).
- Porta, M. (2008). Comprendiendo el rol predictivo de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura y en la detección de niños en riesgo pre-lector. *Revista de Orientación Educativa*, 22 (42), 87-103.
- PREAL (2006). *Informe de progreso educativo Colombia: hay avances pero quedan desafíos*. Bogotá. San Martín y Obregón Cía. Ltda.
- Resolución 8430 (1993). *Ministerio de Salud República de Colombia*. Tomado el 12 de Mayo de 2010 de http://www.unal.edu.co/dib/promocion/etica_res_8430_1993.pdf
- Susano, J. (2006) *conciencia fonológica durante la edad preescolar*. Tomado el día 10 de Agosto de 2009 de www.ila.pe/download.php?tmp...conciencia_fonologica.pdf
- UNICEF. (2009). *Colombia-Estadísticas*. Tomado el 26 de junio de 2009, de http://www.unicef.org/infobycountry/colombia_statistics.html
- UNESCO. (2008). *Educación para Todos hacia el 2015: ¿Alcanzaremos la meta?*. Tomado el 26 de junio de 2009, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>
- Vargas, A. y Villamil, W. (2007). Diferencias en el rendimiento lector entre dos grupos de niños de transición debidas a una intervención promotora del alfabetismo emergente en el aula. *Revista Colombiana de Psicología*, (16), 65-76.

Anexo A

Rejilla de Transcripción y codificación – Caso 1: J.V.R.





UNIVERSIDAD EL BOSQUE – FACULTAD DE PSICOLOGIA

COLEGIO CRISTÓBAL COLÓN – SEDE C: SORATAMA

SISTEMATIZACION DE LAS MEJORES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CONCIENCIA FONOLÓGICA PARA NIÑOS DE PRIMER CICLO.

TRANSCRIPCIÓN CASOS	
J. V. R. A. PROFESORA PREESCOLAR 2007 Edad: 5 años	Codificación
La niña manifiesta dificultades de integración al grupo evidencia temor, no participa no logra comunicarse y fácilmente se retrae y aísla permaneciendo sola la mayor parte del tiempo, siempre se levanta del puesto y colocando su mano sobre la boca, comienza a hablar y pide la aprobación del maestro para actuar, además todo el tiempo demanda atención y necesita de manifestaciones de afecto y motivación para realizar las actividades.	CP CF CE
Falta con frecuencia al colegio pues es una niña que permanentemente está resfriada, se evidencia físicamente problema de desnutrición, es de muy baja estatura, muy delgada, cabello quebradizo, piel cuarteada.	ES
Es una niña con mirada muy triste, insegura, con problemas en su red familiar ya que vive con su mamá y hermanos hijos de otros padres, además la madre de J.V. está realizando todo el proceso para que el papa la reconozca y le de su apellido y esto hace que la mamá evada su responsabilidad y siempre que se le solicita en el colegio la señora diga que como el papá no la ayuda ella no puede hacer más por la niña y todas estas justificaciones las hace frente a J.V. lo que incide en forma definitiva en su comportamiento .	CE CF
Después de las vacaciones de mitad de año la niña es reconocida por su padre y adquiere el apellido del papa, pero la situación de responsabilidades y compromiso de este con J.V. no tiene ningún cambio lo cual agudiza la reacciones agresivas de la señora.	CF
La falta de interés y responsabilidad con su hija no mejoran lo que hace que J.V. no supere su problema de inseguridad, motivación y temor. Todo lo anterior también se ve reflejado en dificultades en el desarrollo de los procesos de lenguaje expresivo además pobreza de este lenguaje.	CE DEL
Después de haber realizado el entrenamiento grupal durante 6 semanas en conciencia fonológica a través de juegos del lenguaje J.V. no logra el desarrollo de las sub habilidades, por tal razón se inicia la intervención en forma individual, diariamente en tres momentos diferentes durante la jornada de clases con una duración de 10 a 15 minutos cada una.	AG AI
Comienzo el trabajo de la segmentación silábica ya que la niña pronuncia las sílabas pero no logra coordinar movimiento y pronunciación sobre cada que le permita determinar el número de sílabas que tienen las palabras.	SS ASS
Entonces, le digo J.V. vamos a jugar así: yo voy a decir los nombres de las personas que viven en mi casa de esta manera pon atención y haz lo que yo hago Jor-ge cada sílaba la acompaño con una palmada. Mar-tha Ma-ri- na	
Es así como la niña comienza a trabajar estos primeros ejercicios por aproximación y por imitación del modelo dado por la docente. Trabaja con vocabulario utilizado en la cotidianidad de su contexto, se inicia con los nombres del niño y de todas las personas de su familia, los nombres de los compañeros, el nombre de los objetos que encuentra en el salón de clase, de los juguetes, prendas de vestir, animales, alimentos.etc.	ASS EAP ASS
El inconveniente que la niña manifiesta al comenzar este trabajo es una dificultad para coordinar su movimiento (PALMADA) con la pronunciación de cada sílaba, entonces se realizan muchos ejercicios que permitan lograr esta coordinación es así como comenzamos a utilizar diferentes partes del cuerpo y palabras para realizar la segmentación de estas, comenzamos con saltos, por cada silaba que se diga de una palabra simultáneamente salto se inicia con palabras de dos sílabas, por ejemplo: Ana, Sandra, Luisa, Carlos, mesa; pared, piso, silla, etc. Esto mismo lo seguimos realizando con la cabeza, mostrando un dedo por cada sílaba, saltando entre cuadrados como	DC AC EAP ASS EC EAM

TRANSCRIPCIÓN CASOS

<p>una golosa, estas actividades se distribuyen en los diferentes momentos en que se realiza la intervención y por el número de días que la niña requiera para lograr desarrollar esta habilidad. Después se trabajan palabras de tres sílabas, de más de tres y de último se trabajarón las palabras de una sola sílaba. Trabajamos después con instrumentos musicales maracas, caja china, triangulo, claves. Para comprobar que está desarrollada la subhabilidad se le pide a J.V. que de ejemplos de palabras, las segmente silábicamente y diga cuantas sílabas tiene cada una de las palabras sugeridas por ella. Si la niña comete error se realiza inmediatamente la retroalimentación para identificar que es lo que estuvo mal y la estudiante realiza nuevamente el ejercicio y se le pide que de ejemplo de por lo menos 3 palabras más para que ella ejecute la actividad.</p>	<p>NC AR</p>
<p>Como ejercicio de evaluación se le muestran fichas con dibujos la niña los identifica los nombra y luego realiza la segmentación de cada una de ellas realizando un trazo por cada silaba en una hoja o en el tablero. Por ejemplo:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">  <p>vaca = va-ca = //</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>edificio = e-di-fi-cio = ///</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;">  <p>cometa = co-me-ta = ///</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>bus = /</p> </div> </div>	<p>EI ASS</p>
<p>Para dar más seguridad a J.V., una vez ella en forma individual hace la segmentación de palabras en sílabas, se realiza una actividad grupal para que ella vea que puede hacerla correctamente, de esta manera adquiere seguridad y también eleva su autoestima.</p>	<p>AG RDE</p>
<p>Se continúa el trabajo con la comprensión del significado del sonido INICIAL se trabajan sonidos iguales, se le dice escucha el primer sonido y luego se invita a la niña a reconocer el sonido inicial de diferentes palabras que pronuncia el docente haciendo énfasis prolongando en el sonido inicial de cada palabra dada de ejemplo: Aaaavion, Aaaarbol, Aaagua la niña responde aaaaaa Ssssapo, Ssssssombbrero, Zzzzzancudo, Ssssol, la niña dice ssssss. Rrrrosa, Rrrrisa, Rrrropa, Rrrroscon la niña dice rrrrrrr.</p>	<p>SI ASI EAFO</p>
<p>Se empieza a trabajar con palabras que inicien con sonidos vocálicos y luego con consonantes sonoras así como se muestra en el ejemplo. Luego de trabajar este ejercicio según modelo se motiva a J.V. a dar ejemplos propios de palabras que inicien con el mismo sonido, otro ejercicio se da el sonido y ella debe decir palabras que tengan el sonido dado, como el lenguaje que posee es pobre se le dan una serie de fichas con dibujos para que la niña las nombre las clasifique o aparee según el sonido inicial</p>	<p>SI ASI EAV -Est auditivos y visuales ASI EI</p>
<p>Cuando es capaz de realizar la identificación de sonidos iníciales sin necesitar el modelo del profesor, se comienza a realizar un trabajo combinando las dos sub habilidades trabajadas (segmentación silábica e identificación de sonidos iniciales) y siempre se realizan trabajos grupales una vez que la niña realiza las tareas de forma individual para generar seguridad y confianza en el desarrollo del proceso.</p>	<p>ASS ASI AG AI</p>
<p>Para iniciar el trabajo de la detección de rimas es necesario trabajar el concepto de primero, último, principio y final en forma grafica así: le doy dibujos en fichas como una lotería además le doy fichas en blanco, nombramos uno a uno los dibujos que se ven, luego tomo dibujo por dibujo y le solicito a J.V. que diga el nombre del objeto luego que separe en sílabas este y que por cada silaba coloque una ficha en blanco, y después debe identificar la posición de las fichas en blanco que corresponden a la primera y última sílaba del nombre de cada uno de los dibujos, ya que en forma auditiva es muy complejo para J.V. y es así como la niña tiene un aceptable desempeño en el desarrollo de esta subhabilidad. Se realiza el ejercicio al comienzo como en las anteriores subhabilidades con el modelo dado por el docente haciendo énfasis en los sonidos que riman y reforzando de una manera grafica para tratar de facilitar el buen desempeño de esta. Ejemplo –cuuunnna luuunnna coloco los dibujos de estas dos palabras la alumna dice los nombres de estos objetos, luego le digo separa en sílabas estas palabras ella lo hace y le doy unas fichas en blanco para que coloque debajo de cada silaba una ficha le digo cuál es la primera y cuál es la última. Cuando la niña las identifica hago énfasis en la pronunciación de las palabras para identificar los sonidos iguales de la rima luego yo le muestro coloreando las fichas cuales son los sonidos que riman y así con todos los demás ejemplos que se le dan y los que la alumna propone. Colombiiinnna mandariiinnna chilindriinnna madriinnna. Se continua o esta detección de rimas escuchando poesías, canciones e identificando las palabra que riman ejemplo. Piña para la niña, mora para la señora, limón para Simón, fresa para Teresa.</p>	<p>FC EI EAP SS DR ADR EAP EI</p>

TRANSCRIPCIÓN CASOS

Zanahoria remolacha no moleste a la muchacha. etc	
Se hacen ejercicios de escucha de tres palabras y la niña identifica y repite las palabras que riman por ejemplo: PALILLO, TORNILLO, SOMBRILLA, BUSETA, CASA, RAQUETA, MANZANA, RUANA CASA CAMPANA. La idea es complejizar estos ejercicios pero como J.V. sigue teniendo dificultades para identificar las palabras que riman se retoman los ejercicios iniciales e incluyo el uso de dibujos para ayudar a identificar rimas realizando apareamiento de estos dibujos nombrándolos, escuchándolos para escoger las parejas que cumplen con la condiciona de rimar. El tiempo que J.V. requiere para lograr el desarrollo de la segmentación silábica, identificación de sonido inicial, detección de rimas es de 10 semanas.	DR ADR EI EAP TASH: Tiempo de adquisición de la subhabilidad
J. V. R. A. Profesora Grado primero Año: 2008 Edad: 6 años	
Al llegar al grado primero la niña presenta problemas de nutrición lo que se refleja en su baja talla, bajo peso, apariencia enfermiza, piel muy delicada, resfriado constante, dolor de cabeza, ojos muy irritados. Razón por la cual se solicita a la madre un examen médico general que tarda aproximadamente tres meses en ser realizado. Sin embargo los cambios en salud no fueron notorios. Tardaron mucho tiempo en seguir las recomendaciones médicas. Emocionalmente se observa en ella, baja autoestima, es insegura, muy dependiente de la maestra, requiere de constante atención, acompañamiento y demostraciones afectivas. Dentro del grupo se muestra callada, solitaria se comunica con un tono de voz muy bajo, en las horas de descanso comparte muy poco con los compañeros difícilmente participa en juegos y actividades recreativas prefiere estar con la maestra o sola pero cerca de ella.	ES CE
Académicamente, presenta muy bajo nivel de atención, de concentración y de perseverancia para terminar el trabajo. Se desmotiva fácilmente. Pierde el interés cuando no encuentra soluciones rápidas.	CA CE
Al evaluar su proceso de aprendizaje puedo determinar que: reconoce las partes de su cuerpo, las nombra, conoce su función y las representa mediante un dibujo con buena proporción y gran cantidad de detalles. Posee lateralidad definida, es diestra. Escribe sus dos nombres utilizando la lotería de letras y también en lápiz y papel. Identifica todos los colores, diferencia figuras geométricas, cuenta, lee, escribe, ordena y representa números de 0 a 9. Segmenta palabras en sílabas. Reconoce el sonido vocálico inicial de diversas palabras. Reconoce, escribe vocales en minúscula. Además, se evidenció que la niña presenta dificultades a nivel de lenguaje expresivo con vocabulario escaso, inseguridad para expresar lo que piensa, para narrar sus experiencias o para responder preguntas, muy poca participación en actividades orales; también presenta dificultades en el lenguaje comprensivo, muy notorio en la realización de las actividades pues requiere de instrucciones individuales. Es necesario repetírselas más de una vez. En ocasiones dice haber comprendido pero le es imposible realizar la tarea propuesta sin la presencia de la maestra. Se le dificulta mucho hallar palabras que rimen.	CA DLE DLC: Dificultades de lenguaje comprensivo CA: Características académicas
Pasados tres meses de actividad académica y después de haber realizado el entrenamiento grupal de conciencia fonémica, J.V. tiene dificultad para segmentar los fonemas (sonidos) de una palabra escuchada. Y manifiesta confusión en el reconocimiento de las grafías. Realizo un plan de trabajo individual que se desarrolla dentro del aula durante 30 minutos diarios distribuidos en la jornada de trabajo. Como la niña requiere de mucha atención la ubico muy cerca de mi escritorio para brindarle apoyo permanente en las demás actividades de clase.	EG Entrenamiento grupal DSF: Dificultad para segmentar fonemas DRG: Dificultad para reconocer grafías.
Para realizar las actividades individuales tengo en cuenta como requisitos importantes: Presentarle las instrucciones en forma fraccionada; y comprobar que la instrucción fue comprendida. Por ejemplo: Escucha, vamos a dividir palabras, recuerdas ¿cómo se hace? ¿Sí? Entonces divide la palabra rosa: ro – sa. Muy bien. Ahora escoge una palabra y divídela tú. Iniciar el trabajo con ejercicios que van de lo simple a lo complejo. Por ejemplo para segmentación silábica siempre iniciamos con palabras bisílabas, luego palabras trisílabas y finalmente las monosílabas que presentan un alto grado de complejidad para los niños. Para el trabajo de sonido inicial se realizan primero ejercicios con sonidos vocálicos iniciales y después con sonidos consonánticos. Es preferible iniciar con los más sonoros: rrrr – cccc – ssss...De igual forma, se debe trabajar primero auditivamente, es decir, sin apoyo de imagen, con modelo y sin modelo. Superado este ejercicio se trabaja con apoyo de imagen con modelo y sin modelo y finalmente se presentan las grafías. Trabajar un juego por día explorando con él todas las posibilidades: Trabajo auditivo con y sin modelo, trabajo con apoyo de imágenes con y sin modelo. Pasar a trabajar la subhabilidad siguiente sólo cuando se ha desarrollado completamente la anterior. Todas las actividades se convierten en juegos de lenguaje.	NC
Inicio el proceso retomando la segmentación de sílabas (dividir las palabras en sílabas acompañada de palmas) con los siguientes ejercicios. Vamos a recordar el juego de dividir las palabras en trocitos, primero lo intentamos con nuestro nombre. Escucha como lo hago yo y luego lo haces tú. Dor – lly Se pronuncia cada sílaba acompañada de una palmada o de un toque	SS ASS EAP EAS

TRANSCRIPCIÓN CASOS

<p>en la mesa con el lápiz. Ahora tú dime el nombre de un amigo. Car – los ¡Muy bien! Y cual es el apellido de tu amigo San – chez ¡Correcto! Intenta con el nombre de tu mejor amiga Ca – mi – la Esta subhabilidad ya ha sido desarrollada por la niña pero la retomé para darle seguridad y motivarla para los siguientes ejercicios un poco más complejos.</p>	
<p>Ahora juguemos a ¿Qué pasa si.... solo nombramos la primera parte de la palabra y hacemos silencio en la parte final? Escucha Casa entonces vamos a decir ca - (para reemplazar la sílaba sa damos una palmada). Deseo saber si comprendiste haz lo mismo con la palabra mesa me - _____. Muy bien. Cuando la niña dominó el ejercicio con palabras bisílabas se realizó con trisílabas. Este mismo ejercicio se trabajó omitiendo la voz en la sílaba inicial y nombrando solamente la sílaba final. ¿Qué pasa si... hacemos silencio en la sílaba inicial y sólo pronunciamos la sílaba final? Siguiendo la misma recomendación, primero con palabras bisílabas y luego con palabras trisílabas.</p>	<p>ASS EAP AO: Actividad omisión EAS SS</p>
<p>Finalmente, jugamos a ¿Qué pasa si... hacemos silencio en la sílaba que está en medio de la sílaba inicial y la sílaba final? Aquí solamente se trabajaron palabras trisílabas por ejemplo tablero, entonces, ta - ____ - ro, borrador bo - ____ - dor. Profundizado el trabajo en esta subhabilidad se inician los ejercicios para avanzar en segmentación fonémica (reconocimiento de cada uno de los fonemas que conforman las palabras). Los primeros ejercicios tienen por objeto hacer que la niña se haga consciente de que cada palabra está formada por varios sonidos y que podemos identificarlos, nombrarlos por separado y unirlos nuevamente.</p>	<p>SS ASS AO EAP EAS</p>
<p>Juguemos a alargar el sonido final de las palabras: Yo voy a pronunciar mi nombre y voy a alargar el sonido final escucha: Dorllyyyyyyyyyyy. Ahora debes hacerlo tú empieza con el nombre de el perrito de tu casa Pepeeeeeee ¡Muy bien! Ahora busquemos otras palabras por ejemplo de objetos que ves en el salón de clase: mesaaaaaaaaa, tableroooooooo, puertaaaaaaaaa armariooooooooo. Cambiemos las reglas del juego anterior, ahora vamos a alargar el sonido inicial de las palabras. Nuevamente empieza con el nombre de tu mascota pppppppepe – Perfecto. Ahora escoge otra palabra y realiza el mismo ejercicio. Esta actividad fue realizada con nombres de personas, de objetos, de animales, de juguetes y sin apoyo y con apoyo de imágenes sin escritura.</p>	<p>EL</p>
<p>Volvamos a jugar a ¿Qué pasa si... añadimos sonidos al final de las palabras? Vamos a añadir el sonido s al final de las palabras que yo te voy a nombrar. Escucha si yo digo perro tu añades el sonido ssss dices perros. Comprendiste? Empecemos casa casas Bien sigamos Pera peras Montaña montañas Sigamos jugando ¿Qué pasa si... quitamos el sonido inicial a las palabras? Vamos a quitar el sonido inicial a las palabras que yo te diga. Escucha: mesa esa Ahora hazlo tú. Rosa osa Tula ula Pala ala</p>	<p>SF ASF EAFO SI ASI</p>
<p>Otro juego... ¿qué pasa si... inventamos nuevas palabras sólo cambiando el sonido inicial? Te voy a decir una palabra y tú vas a inventar otra sólo cambiando el sonido inicial. Escucha yo te digo pata y al cambiar el sonido inicial ppp por el sonido lll me resulta lata. Ensayemos. Cambia el sonido inicial de la palabra lata por otro que se te ocurra lata - mata Muy bien cambiaste lll por mmm. En este ejercicio es preciso enfatizar al pronunciar cada uno de los sonidos para facilitar el reconocimiento auditivo; además es muy importante tener en cuenta que en todos los ejercicios se está trabajando el sonido de cada letra NO su nombre.</p>	<p>SI ASI EAFO</p>
<p>A continuación trabajé con el número de sonidos de las palabras Vamos a contar sonidos para ello debes estar muy atenta. ¡Cuántos sonidos escuchas en la palabra sol? Escucha sssooolll Tres ¡Muy bien! Ahora en la palabra niña escucha nnniiñññaaa Se trabajo con diversos nombres de objetos, animales ...</p>	<p>SF ASF EAFO</p>
<p>Después se realizó el ejercicio con apoyo de imágenes lo que hace más complejo pues es la niña quien pronuncia la palabra Ahora te voy a enseñar una serie de dibujos nombras el objeto o animal que observas y me dices cuantos sonidos tiene. Ensayemos: ¿qué es esto? Un carro. Bien. Repite cccaaarrrrrooo, cuántos sonidos tiene la palabra carro? Cinco muy bien. Ahora si vas a hacerlo sola. Coge cada imagen y empecemos.</p>	<p>EI EAP SF ASF</p>
<p>Afianzada este proceso inicio el trabajo en la siguiente subhabilidad, reconocimiento fonema grafema Vamos a jugar a descubrir sonidos: Este ejercicio tiene por objeto que la niña reconozca un sonido dado dentro de una palabra. Te voy a decir un sonido, luego te digo dos palabras, tu repites la palabra que tenga el sonido. Escucha: busquemos el sonido llllll en estas dos palabras pera - pela ¿En cuál está? Está en la palabra pela ¡Muy</p>	<p>SF ASF EAFO EAP</p>

TRANSCRIPCIÓN CASOS	
bien! Ahora inténtalo tu Busca el sonido sssss en las palabras rosa – roma. Busca el sonido ffffff en loca - foca	
Vamos a jugar a descubrir la diferencia ¿Qué sonido escuchas en faro que no está en aro? ¿Qué sonido escuchas en sala que no está en ala? ¿Qué sonido escuchas en cola que no está en ola ¿Empieza risa igual que rima Vamos a trabajar con la lotería de letras. Lo primero que vas a hacer es escribir nombres de compañeros tuyos escogiendo y ordenando las letras que lo componen Mira como lo hago yo. D o r l l y Ahora hazlo tu. C a r l o s Ahora lee cada uno de los sonidos. Por último dime el nombre de cada letra.	SF EAP EIL RFG ARFG
Además del trabajo con el nombre y el apellido con la lotería de letras se realizaron juegos de: Dictado de palabras monosílabas, bisílabas, trisílabas, para ser escrita por los niños. Escritura del nombre de imágenes dadas. Dictado de fonemas para formar palabra	RFG ARFG NC EI EIL EAP
RESULTADOS El proceso de aprendizaje de JV se vio afectado durante todo el año por su salud precaria que no era atendida a tiempo, inasistencia frecuente, y un gran desgaste emocional. Las relaciones familiares le afectaron permanentemente, la relación con la mamá se distanció porque la señora encontró nueva pareja. El papá no mostró ningún interés en la niña. Como apoyo en la institución la niña fue valorada por la orientadora quien la remitió a servicio de Psicología para fortalecer la autoestima y promover un reencuentro afectivo con la familia y concientizar a los padres de la importancia del cuidado de la salud de la niña. En cuanto a la adquisición de la lectura y la escritura tardó bastante tiempo en diferenciar los sonidos alfabéticos fue para ella más fácil aprender el nombre de las letras, por tal razón las actividades de reconocimiento fonema grafema requirieron tiempo prolongado de realización. Al finalizar el año escolar JV aún manifestaba dificultades para diferenciar todos los sonidos aunque conocía el nombre de las letras. Podía leer palabras de sonidos conocidos como oso casa sapo foca luna pero el nivel de lectura alcanzado en comparación con el nivel del grupo en general fue bajo. De la misma forma sólo escribía palabras (monosílabas y bisílabas con los sonidos que conocía. Se promovió al grado segundo para continuar el proceso de adquisición de la lectura y la escritura respetando su ritmo de aprendizaje.	ES CE CF DAL- Dificultades de adquisición lectora NAL: nivel de adquisición de lectura
J. V. R. A. Profesora Grado segundo 2009	
Con conocimiento previo de los problemas que presentaba J.V. en grado primero respecto a lectura y escritura, lo primero que hice con ella al iniciar el grado segundo de primaria, fue evaluar pronunciación y reconocimiento de fonemas tanto gráficamente como auditivamente, por lo tanto se hizo un reconocimiento del abecedario para verificar el nivel de conocimiento y asociación de fonemas con grafemas. Para lo anterior, en forma individual se le presentaron fonemas de forma auditiva y se le solicitó escribiera los correspondientes grafemas en el cuaderno. Se observó que ella no logra identificar ni escribir la mayoría. Escribe algunos grafemas pero no corresponden con el grafema que se le presentó.	DALE RFG ARFG EAFD
También se realizó una actividad grupal que tenía como objetivo la discriminación de grafemas (mayúsculas y minúsculas), escribieron en el tablero en orden alfabético, y J.V. presentó un bajo desempeño en reconocimiento con respecto al estándar del curso, como en la actividad individual ella producía los fonemas que no eran correspondientes con los grafemas consonánticos, en relación con la representación fonema-grafema correspondientes a las vocales los hace correctamente.	AG AI RFG ARFG
Entre los errores más comunes presentados por J.V. era el cambio de orden de las palabras, por ejemplo la F con la R ya que para escribir Frontera ella escribía Fortera. Otras dificultades que presenta son cambiar la N por la Ñ; al escribir queso, confunde (QU) por (C); la B por la D; la CH por la H ya que en palabras como Chavo ella creía que se escribía solo con la H, no agrega la C	DRFG. Dificultades de representac fonema grafema DSP-Dificultad de síntesis de las palaabras
Se realizó entrenamiento a nivel grupal, durante el cual se observó que J.V. escribía en su cuaderno y se acercaba donde la profesora a recibir retroalimentación, en cuanto a su ejecución. La profesora le corrige los escritos y le solicita a la niña que lea en voz alta lo que ha escrito, encontrando errores de omisión de fonemas ya que con frecuencia escribe pseudopalabras que no tenían nada que ver con el modelo de la profesora, la niña inventa fonemas en lugar del que corresponde y crea palabras sin sentido. Cuando la niña presentaba los errores anteriores, la profesora le indicaba cuáles fonemas no correspondían a la estructura de la palabra esperando que la niña se diera cuenta del error ya fuera porque faltaban letras o porque colocaba las que no era, se le motiva a corregir de acuerdo a lo que ella creyera que podría ir en el lugar de error o la profesora le explica enfatizando la pronunciación adecuada de los sonidos y el orden de dichos sonidos en la palabra, así como la secuencia correcta que se debía utilizar para escribir y leer la palabra.	AG AR SF ASF

TRANSCRIPCIÓN CASOS

<p>Para la identificación de fonemas contribuyó mucho el hacer la mímica o el gesto con la boca de forma exagerada señalando el grafema para que la niña comience a establecer la asociación correspondiente entre fonemas y grafemas, de forma repetida hasta que la niña lograba comprender la relación. Durante estos ejercicios J.V. mostraba esfuerzo por hacer el trabajo. Siempre que la niña realizaba la tarea apropiadamente se le felicitaba tanto verbal como escrito, en ocasiones las felicitaciones eran públicas pero siempre se le daban personalmente. Esta retroalimentación ayudó a incrementar la motivación y el compromiso de J.V. para hacer las tareas de clase. Lo anterior ayudó a que la mamá en vista del trabajo de la niña se compromete a hacer un seguimiento periódico respecto a las tareas dejadas para la casa. Esto dio como resultado que J.V. presentara mayor producción de escritos y cada vez fueran menos los errores en cuanto a escritura, mejorando su nivel; en consonancia con lo anterior la parte emocional fue vital para el posterior desarrollo de J.V. ya que al ser una niña ensimismada, tímida y poco participativa, se creó una mejor relación entre la maestra y la niña. Posterior a esto se hizo entrenamiento grupal en la segmentación de palabras en sílabas mediante palmadas, mostrando de una manera ascendente y de mayor complejidad las palabras bisílabas, trisílabas, tetrasílabas y monosílabas, con el fin de trabajar con mayor complejidad silábica. Se seleccionaban por grupos de palabras y cuando los niños tenían la segmentación clara se les indicaba que unas eran bisílabas otras trisílabas etc. J.V. no presenta problemas con esta habilidad.</p>	<p>SF ASF RFG CE CF AG SS ASS</p>
<p>Otro ejercicio dado para J.V. fue el de dar una frase sin separación entre palabras por ejemplo: Elgallo canta porlamanñana, al principio se le dificultaba mucho hacer esta tarea pero a base de entrenamiento se fue soltando poco a poco; este entrenamiento consistía en hacerla pasar al tablero, ella hacía el análisis verbal leyendo la frase, se daba cuenta que las frases tenían aspectos gramaticales como sujetos, verbos y predicados, se le dio a entender que al leer esta frase y en relación a que ella presentaba una mejor ejecución en lectura que en escritura se le hacía separar las frases por segmentos por ejemplo: que en la frase se hablaba de elGallo se daba cuenta que (El) era aparte de (Gallo) porque se le hacía énfasis en que era un pronombre y un sujeto, posterior a esto se le informaba aspectos como los verbos y los sustantivos. Se le hacía caer en cuenta sobre qué sentido tiene las palabra respecto a la oración, todo mediado por la gramática, la ortografía, sintaxis y coherencia de las palabras, se hacía mucho análisis de la palabra haciendo énfasis en las partes de la oración esto se hizo hacia mediados de Junio.</p>	<p>SFP ASFP</p>
<p>Otro entrenamiento consistió en dar letras a cada uno de los niños del salón, la profesora decía una palabra por ejemplo AMOR, entonces el niño que tenía la letra A pasaba al tablero y pegaba la letra, el que tenía la M pasaba al tablero y la pegaba en seguida, y así sucesivamente y con varias palabras, se le daba letras a J.V. que estuvieran incluidas en la frase o palabra que decía la profesora con el fin de hacerla participar activamente y de mejorar la representación fonema grafema, lo cual tenía un nivel de dificultad alto para la niña. Según la profesora esto ayuda a quitar el miedo de pasar al tablero ya que ella no le gustaba pasar al tablero.</p>	
<p>Cabe anotar que siempre que pasaba al tablero y J.V. cometía un error se le hacía subrayar dicho error y cuando no conoce la palabra que corresponde la profesora le hace la mímica del fonema con la boca y ella inmediatamente se acordaba y la escribía bien.</p>	
<p>El éxito creciente en la ejecución de J.V. después de mitad de año se debió al acompañamiento y empeño demostrado de los padres en el hogar, ya que las guías o tareas dejadas para la casa, como por ejemplo se le daban unas palabras para construcción de texto las cuales constaban un animal un objeto y una situación, el ejercicio se modelaba en clase donde se daban estas palabras clave y se dejaban otras para la construcción en el hogar; también se utilizaron dibujos o sellos plasmados en el cuaderno donde se pretendía construir oraciones con sentido.</p>	
<p>Los resultados obtenidos para final de año arrojaron que es necesario para el caso de J.V. no presionarla coercitivamente, mostrarle afecto, interés por parte del docente, que se sienta única y que ella es parte vital del grupo de niños que conformaban segundo.</p>	
<p>Por otro lado con la ayuda de los practicantes de psicología la niña estableció una adecuada relación y mediante incentivos se desarrolló más su interés por su desempeño académico.</p>	
<p>Se observa al final del año que la niña construye texto, toma dictado si se le dictaba despacio y correctamente los fonemas, o se le dictaba la palabra sosteniendo la pronunciación de cada uno de los sonidos, no lo hacía con mucha rapidez pero lo lograba hacer, ella procesaba las palabras mentalmente y en la mayoría de casos lo hacía correctamente, aun presenta dificultad en algunos sonidos. Aun presenta algunos inconvenientes en omisión de fonemas y errores ortográficos como S por C, pero no son tan visibles como los presentados al comienzo del año escolar. En cuanto a lectura aunque aún no lee con fluidez, entiende correctamente, aunque de forma pausada.</p>	
<p>Para el final del año se hizo refuerzo en gramática, ortografía, se le dieron guías de trabajo para la casa y la mamá hizo acompañamiento, se promovió a grado tercero. En cuanto producción de texto, lo hacía de una manera adecuada ya que escribía cartas hechas por ella en el salón de clases para algunas de las profesoras de primer ciclo y eran coherentes y no presentaban mayores errores en la gramática estructural de la palabra.</p>	
<p align="center">Y. V. R. A. Practicante Psicología Grado segundo 2009 Edad: 7 años</p>	
<p>J.V. es una niña aislada del grupo por decisión propia, lo demuestra con sus comentarios de rechazo y sus comportamientos evitativos, en las situaciones de trabajo en grupo, la niña no se integra a ningún grupo y prefiere ubicarse lejos de todos los demás niños y cerca de la profesora, esta actitud produce rechazo en los demás niños</p>	<p>CE</p>

TRANSCRIPCIÓN CASOS

que no la tienen en cuenta para sus actividades ya sea en el aula o fuera de ella.	
Su aspecto es enfermizo, su piel esta cuarteada y se molesta constantemente la piel del rostro lo que convierte pequeñas lesiones en otras más grandes y de recuperación lenta. Su cabello se nota quebradizo y su presentación personal es descuidada. Su actitud demuestra desmotivación, se percibe cansada, se recuesta en su pupitre y se aísla de las actividades del salón. Sin embargo está pendiente de las acciones de los demás niños para acusarlos con la profesora en cuanto cometen alguna falta.	ES CE
En las conversaciones con la niña comenta que su mamá permanece más tiempo en casa debido a que se encuentra sin trabajo y que le ayuda con sus deberes de la escuela, se percibe con mayor seguridad en sí misma y en sus capacidades, lo que se puede evidenciar en su desarrollo del proceso lecto-escritor, J.V. demuestra dominio del alfabeto, escribe las palabras en dictado sin necesidad de observarlas escritas, además de hacerlo más rápidamente que sus compañeros, muestra interés en competir con los demás.	CF CA
De acuerdo a lo observado, las actividades de intervención con J.V. apoyaron su proceso de aprendizaje lecto-escritor de manera importante, ya que le ofrecieron las bases necesarias para avanzar hacia la adquisición de la lectura y la seguridad necesaria en cuanto a su sentido de autoeficacia. Es de anotar en este caso especial que su entorno familiar influye significativamente en sus procesos adaptativos y de aprendizaje, ya que su actitud en el tiempo académico se ve afectada por los cambios positivos o negativos que se dan en dicho contexto.	

INTRODUCCIÓN

Es un día frío, allí se encuentra un grupo de mujeres, hombres niños y niñas todos muy cerquita para calentarse y comunicarse, pero no murmuran nada el silencio es absoluto. Parecen cubiertos por una nube mágica que a medida que enfría sus cuerpos, calienta sus corazones y mentes, sus miradas son de asombro, están extasiados, Todas y todos saben que cuando regresen de este lugar NUNCA SERAN IGUALES. Porque todo cambió. Ahora desafiando al mundo muestran lo que hacen, el aula esta llena de diversas personas , se acaba el programa, el auditorio enmudece, nadie se mueve y de pronto.. al unísono estalla una lluvia de aplausos, se oyen voces que dicen: estoy de acuerdo, debemos defender el agua, No más injusticia, tenemos que trabajar unidos. Estas personas son diferentes pero iguales a quienes desean transformar el mundo, CUMPLIENDO AQUELLO DE QUE NO HAY PROTESTA SIN PROPUESTA.

Van pasando una a una las imágenes, las acciones, los sueños, los encuentros y los desencuentros de estos últimos 10 años. Reaticanoas, caminando, tocando, sintiendo, observando, produciendo y viviendo. De repente, como aventureras de la comunicación alternativa, se emprende el viaje al interior de la Reats, con esta pregunta, como brújula: ¿qué elementos socio críticos y propositivos construyen y expresan loas jóvenes a través de las prácticas comunicativas alternativas en la Reats? En estas páginas se muestra y demuestra la potencia del trabajo en red, en busca de formas alternativas de educación, prioritariamente en comunicación, con desarrollos curriculares transversales.

La sistematización empodera, produce saber y privilegia la construcción del conocimiento social. Reats no se puede conformar con dar a conocer su experiencia a nivel local, nacional e internacional, este esfuerzo debe fortalecer esta organización haciéndola participe de una gran red de comunicación alternativa que invite no sólo a otras a replicar esta experiencia dentro y fuera de la educación sino a convertir la comunicación alternativa en poder popular para enfrentar el poder hegemónico social – cultural. Para lograr esto REATS se debe poner las pilas en temas como la apropiación tecnológica y garantizar espacios y recursos de todo tipo para que de verdad, se

puedan ESCUCHAR TODAS LA VOCES, y cuando esto suceda tendrán que caer los muros que hoy oprimen la escuela y la sociedad

!!! ANIMATE A LEER ESTAS PÁGINAS PORQUE CON SEGURIDAD TE ARREPENTIRAS!!!

IRREMEDIABLEMENTE TE CONVERTIRÁS EN CÓMPLICE NO PREGUNTES DE QUE.

Este escrito muestra, claramente, como la fuerza de organizaciones como Reats, está en ser red, no solo al interior sino en el encuentro de muchos y muchas que también sueñan con transformaciones estructurales en campos como la educación. Por ello, la educación popular propone una educación integral crítica y creativa, y su punto de partida es la realidad. Así cobra sentido ese enunciado freireano de “leer el mundo”. La sistematización empodera y produce saber y conocimiento un lugar central a los saberes populares.

CAPITULO I: ANTECEDENTES Y RECuento HISTÓRICO

La tarea investigativa de sistematización, SUSURROS DEL TERRITORIO, tiene sus antecedentes fundamentalmente en los escritos de diferentes proyectos en comunicación que le han permitido reflexionar sobre su praxis teniendo en cuenta la interacción entre joven – territorio-comunicación y escuela en cada uno de los hitos, tomando como fuente los proyectos elaborados y esas memorias escritas de un proceso de diez años, la mirada a un pasado que hoy es presente en cada una de las acciones de REATS:

La propuesta de Reats, tiene como antecedente ideológico principal, la insatisfacción que produce el saber que los medios de comunicación los cuales son dirigidos por el poder hegemónico no comunican las problemáticas sociales, económicas, políticas de los sectores menos favorecidos. Por el contrario, la comunicación neoliberal masifica, y condena al silencio y la pasividad, para escuchar, hacer o repetir lo que se nos indique. El ciudadano se habitúa a no desarrollar su propia capacidad de razonar y a no participar a partir de su conciencia crítica y capacidad propositiva; se fomenta una actitud y predisposición mental de acatamiento al autoritarismo, pues se internaliza la

idea de no pensar y sólo obedecer la autoridad.

LA VISPERA DE REATS

Entre los antecedentes de la propuesta se puede mencionar un encuentro juvenil ciudadano, en Ciudad Bolívar, realizado en noviembre del año 1999, donde participaron algunos de los docentes que posteriormente conformaron la REATS, y quienes se interesaron por el hecho de que el 66.19 % de la población de la localidad, era joven. Este porcentaje señalaba que los jóvenes de esta localidad eran menores de 29 años. Teniendo en cuenta esta significativa información se plantea la necesidad de la promoción educativa y cultural juvenil a través de una red de comunicación, la cual se le llamaría posteriormente: Reats (red de emisoras alternativas del territorio sur).

En lo concerniente a los medios de comunicación, los jóvenes pensaban que los medios sólo los podían utilizar como público que consumía. Frente a esta problemática, que se agravaba con la crisis de la familia, la carencia de empleo o la baja capacidad adquisitiva de salarios, la gran mayoría de jóvenes terminaban asumiendo los modelos de vida y convivencia ofrecidos por los medios de comunicación, resumidos en la banalidad consumista que intenta borrar diferencias sociales y culturales, y construir un modelo del joven “sonrisa-estúpida” de los comerciales, resaltando y subrayando las falsas expectativas hacia modelos de vida inaccesibles para la inmensa mayoría de los excluidos de las bondades del consumo compulsivo.

Los docentes se percataron que la respuesta de la escuela había sido desconocer que las fuentes de donde los niños y jóvenes construyen su identidad, provienen de múltiples puntos: la familia, los amigos, los vecinos, los maestros, como también los valores planteados por los medios de comunicación. Por lo anterior y siguiendo reflexiones teóricas como la abordada por la pedagogía de la comunicación, que desde la década de los 80`s vio la importancia de la relación educación-comunicación, planteando que la investigación en la escuela debe asumir retos de los medios

masivos de comunicación, sin dar la espalda al hecho que el conocimiento de la realidad no proviene exclusivamente del texto escrito y que los jóvenes se educan en mayor medida fuera de la escuela, donde sus referentes de conocimiento, sus imágenes, sus valores y sus expectativas guardan relación cercana con la comunicación. La educación debe entonces, abrir canales para que los jóvenes expresen su manera de sentir y concebir la vida y el mundo que les rodea.

Entonces, se pensó propiciar la creación de un proyecto centrado en la comunicación que hiciera uso creativo y expresivo de los medios, por parte de los estudiantes, como también el desarrollo de la acción crítica y propositiva. Una propuesta de red comunitaria de comunicación alternativa para Ciudad Bolívar y Usme, que estaría en capacidad de integrar el conocimiento, comparar y estimular el análisis y la interpretación, construyendo identidad, pertenencia y la ganancia del esfuerzo de intentar consolidar la participación y la democracia con los jóvenes. Se puede también mencionar que el proyecto se inicia a partir de las siguientes preguntas problema ¿Qué incidencia tiene la construcción de una propuesta de red comunitaria de comunicación alternativa en la formación política de los jóvenes de colegios distritales? ¿Una red comunitaria de comunicación alternativa en Ciudad Bolívar y Usme podría contribuir a la formación de ciudadanos participativos, protagonistas de su proceso de desarrollo y gestores de una ciudad diferente?

Para aquel entonces se planteaba como objetivos: Conformar una red de comunicación entre instituciones educativas distritales en las localidades de Ciudad Bolívar y Usme, para generar procesos de identidad comunitaria y empoderamiento, acompañado de la acción comunicativa, la investigación y la creación de medios alternativos orientados a la creación de la producción de programas de radio escolar y comunitaria. Como objetivos específicos se proponía: - propiciar espacios reales para la promoción educativa y cultural, - hacer radio que exprese e identifique la cultura con la vida cotidiana, para comprender mejor el mundo, para valorar lo nuestro y así entrar a negociar con otras nuevas formas de habitar y transformar el mundo.

Ante la necesidad de asumir una posición contra hegemónica, un grupo de maestros reunidos alrededor de las emisoras escolares de cada uno de sus colegios, decide conformar una red de comunicación alternativa para, que tuviese la posibilidad de contemplar otra realidad, que incluyera verdaderos conceptos de radio participativa, democrática, pluralista, formadora política y comunitaria (barrial, local, vecinal), aspectos que empiezan a hacerse circular entre los jóvenes convocados.

Resumiendo, en su víspera, la red REATS, comprendió que la radio que se debía promover, desde las comunidades escolares, es una radio comunitaria, participativa, democrática, pluralista, formadora política, callejera y en red, que se convirtiera en un aporte educativo, social y cultural con el propósito de construir ciudadanos más participativos, políticos, comprometidos, respetuosos de los derechos humanos y sujetos activos en la reconstrucción de este país.

PRIMER HITO: EL EMERGER

Es surgir de los barrios altos de Ciudad Bolívar, donde estaban los proyectos de varias instituciones: Unión Europea, Confederación Suiza, Paraíso Mirador, Rodrigo Lara Bonilla entre otras, es el embrión que permite el avance. Se inician los encuentros y se amplía la invitación a otros colectivos de comunicación de escuelas de otras lomas y de la parte baja, de otra localidad hermana, Usme. A mediados del año 2000 se reunieron diversos grupos sociales en la ADE SUR alrededor del tema de la comunicación alternativa, posteriormente se realizó un encuentro en la sede tecnológica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas donde se presentó el proyecto que se venía desarrollando en el colegio Confederación Suiza- Brisas del Diamante. Esta emisora hizo su primera transmisión de pruebas el día 12 de octubre del mismo año.

En la reunión celebrada en la Universidad Distrital y luego de la socialización, el auditorio se interesa por el proyecto y así, algunos docentes proponen conectar la idea con el resto de emisoras escolares Ciudad Bolívar y algunas de Usme, se plantea una reunión de trabajo en el colegio Rodrigo Lara Bonilla, reunión que se desarrolla, con la

socialización de cada uno de los proyectos. Más adelante, en el colegio Arborizadora Baja, se realiza el primer taller al cual asisten, diferentes colegios de la localidad como: República De México, Paraíso Mirador, Confederación Suiza, Unión Europea, Rodrigo Lara Bonilla, Arborizadora Baja Y El Colegio Monteblanco De La Localidad Quinta De Usme. Esta iniciativa a la cual se le imprime una intención comunicativa alternativa, se va movilizand, entre otras razones por la reubicación de los docentes gestores del proyecto en otras localidades, y en solo unos pocos años, ya no solo participan Ciudad Bolívar Y Usme, sino también se realiza interacción a nivel interlocal y posteriormente distrital.

FORMACIÓN CON PAULINAS E INICIO DE PRESENTACIÓN DE PROYECTOS, UNO DE LOS CUALES CONDUJO A LA PRODUCCION “AGUA ESPEJO DE LA VIDA”

En el año 2005, Reats participa en el diplomado “Comunicación Para La Participación” con Paulinas, luego de ocho meses de interacción con líderes de diferentes organizaciones de Ciudad Bolívar se plantea un proyecto que gana un concurso y permite la consecución de recursos para el proceso, que culmina con dos hechos significativos, el primero la producción del programa radial “AGUA ESPEJO DE LA VIDA” y el segundo la personería jurídica que se logra para acceder a procesos de contratación. Posteriormente, Julio a Diciembre de 2006, La Reats participa en un segundo diplomado con Paulinas “Video Comunitario, Gestión Del Conflicto y Organización Social”, proceso que culmina con la producción del video “DIEZ Y NUEVEAMO MUNDO”, en el cual un estudiante de Reats protagoniza una de las historias de vida que evidencian que otro mundo es posible, en el Territorio Sur. Otra circunstancia a resaltar en este año es que la experiencia es referenciada, en el libro editado por Paulinas “Radio Escolar: Generador De Procesos Comunicativos Y Pedagógicos”.

SEGUNDO HITO: LOS SENDEROS SE HACEN CAMINOS:

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO A LA SECRETARIA DE GOBIERNO CON EL CUAL SE DESARROLLO EL PROCESO DE PRODUCCIÓN RADIOFÓNICA “VOCES DEL TUNJUELO”

La Reats, ya con personería jurídica ACOSUR presenta una propuesta para la elaboración de un seriado de 9 nueve programas radiales ante la Secretaria de Gobierno de Bogotá, se inicia el proceso de investigación sobre las problemáticas de Ciudad Bolívar, que conduce a la producción radiofónica plasmada en un CD llamado “LAS VOCES DEL TUNJUELO”.

Podemos leer en la caratula del CD “La red de emisoras escolares alternativas del territorio sur, organización social comunitaria dedicada a desarrollar la comunicación alternativa y promover la defensa de las comunidades que habitan el territorio sur, agradece la calidad jovial de los estudiantes, líderes y líderes de las diferentes comunidades que nos brindaron sus saberes y sentires, porque el sur también existe, surge sur”. Este CD se convierte en una recopilación no solo de las nueve producciones de las problemáticas sentidas de Ciudad Bolívar, sino también de otras producciones que se venían desarrollando con anterioridad.

PROGRAMA MAESTROS QUE APRENDEN DE MAESTROS- SED

Dentro de la política de formación de docentes, La SED promovió un programa de formación dirigido por y para maestros, Reats participo en dos de las tres convocatorias, la primera llamada “Las Voces de la Escuela” (2007) y la segunda: taller “Sintoniseremos: El Currículo Integrado por la Radio” (2008).

La intención central de los esfuerzos de intercambio de saberes con los docentes ha sido la búsqueda del desarrollo de elementos sociocríticos y propositivos, en comunicación alternativa, el compartir la experiencia y los saberes acumulados buscaba transferir estrategias de mediación para el desarrollo del pensamiento socio crítico y propositivo en los estudiantes.

INTERACCIÓN DE LA PROPUESTA DE REATS EN DIFERENTES ESPACIOS ACADÉMICOS Y CULTURALES Y SU RELACIÓN CON OTRAS ORGANIZACIONES

En el año 2003 Reats recibió apoyo en capacitación de ACOTV- INRAVISION y se asistió a la Radiodifusora Nacional con los estudiantes para desarrollar diferentes programas. El más importante sobre “La Cuenca del Río Tunjuelo”. En la víspera y durante todo el devenir de Reats, otra organización llamada “Sinapsis Pedagógica Un Recorrido De Autoformación Por El Territorio Sur”, ha tenido una interacción directa y permanente ya que todos y todas las integrantes de Sinapsis son dinamizadores del proceso Reats. Sinapsis, como grupo de investigación, ha aportado, elementos teóricos para la praxis realizada, en una relación simbiótica y dialéctica. Entre los conceptos que se entrelazan en este trasegar están; Territorio, Memoria Colectiva, Recorridos, Comunicación Alternativa, entre otros.

Igualmente, la ADE- 2003-2010, ha apoyado ocasionalmente, con fotocopias, espacios para los encuentros, y capacitación, por ejemplo, sobre el tema de Objeción de Conciencia, que se constituyó en insumo para el programa de objeción de conciencia. De igual manera se ha presentado en el espacio del CEID-ADE los avances del proceso SINAPSIS - REATS.

Los jóvenes de la organización “Somos Sudacas” apoyan el trabajo de la Red desde sus inicios, en el año 2004, y en otras diversas ocasiones, interactúa, con Reats, a través de la página web, con ese link, trabajamos lo de parodia radial, estrategia que permite el desarrollo de pensamiento crítico y divergente. El proceso “Asamblea Sur”, también en el año 2004, es buscado por la Red para fortalecer los recorridos cartográficos que han servido de insumo a los productos radiofónicos.

En el año 2005, LA SED, al ver la potencia del proceso, brinda el apoyo financiero para la consecución de equipos, en los colegios distritales que forman parte de la Red. Ese mismo año, se visita una emisora comunitaria de Mosquera, para interactuar y emitir en vivo, y además, en la universidad Uniminuto, se realizan procesos de sensibilización en el uso de programas informáticos para la producción radial como Audacity e Internet, buscando respuestas, a la pregunta, cómo el uso de la tecnología apoya el desarrollo de pensamiento crítico y propositivo. Entre los años 2005 a 2008, en “La Casa Salmón”, espacio lúdico – cultural, se permitió la realización de una serie de talleres de

formación integral como estampado, producción alternativa de productos químicos, poesía, música, entre otros.

También, se participo en el proyecto ECO- UD, este fue un proyecto de comunicación para la educación dirigido desde la Universidad Distrital en convenio con la SED (Secretaria de Educación Distrital), en el año 2006, en ese proceso, los estudiantes y docentes recibieron capacitación y posteriormente, se emitieron programas por la 90.4 FM emisora de la UNIVERSIDAD DISTRITAL, tanto en vivo, como en pregrabados. En ese mismo año, se participo en el programa, COLCIENCIAS ONDAS, con la propuesta VIDA PARA LOS SENTIDOS dirigido desde el colegio MONTEBLANCO hoy DIEGO MONTAÑA CUELLAR, uno de los nodos de la REATS.

En el año 2007 y luego de participar en el proceso de Feria Pedagógica tanto como institucional como Distritalmente, el colegio Diego Montaña Cuellar logra acceder al apoyo financiero para el viaje y participación de un docente y dos estudiantes, miembros de la Reats al encuentro Mercosur, donde se socializo El PEI “Construyendo Proyectos de Vida a Partir de la Comunicación” y la experiencia de participación en la Reats.

En el año 2008, se inicia la reflexión sobre el apoyo a los esfuerzos del proceso “Minga”, con la cual se ha fortalecido la comprensión de la concepción indígena sobre mapa y territorio. También, se incursiona en este año el acceso vía Internet a los productos radiofónicos y a los elementos teóricos, de la página web de “Radialitas Apasionados”, que sirve como uno de los alimentos para elaborar las propias producciones, a finales de 2008, se visita la emisora comunitaria de la localidad cuarta “Loma Sur”, donde se realiza un programa en vivo.

En el año 2009, con Orgánica Digital, se plantea la posibilidad de un convenio para desarrollar una capacitación en manejo de la suite google, fotografía digital, plataformas de comunicación online, edición y montaje de video en la web, transmisión en internet de productos radiofónicos, uso de Internet inalámbrico, entre otros, en este aspecto, se realizaron cuatro sesiones de trabajo en las salas de etb en convenio con orgánica digital. También, en este mismo año, se presenta al Cadel de la Localidad 19, la propuesta para desarrollar el primer encuentro local de comunicación alternativa.

Igualmente, Reats se acerca a la Red de Comunicación de Ciudad Bolívar, y participa en la creación de un portafolio de servicios comunitarios.

Durante, todo el recorrido histórico de Reats no se han dejado de realizar los talleres y los recorridos que permean todo el devenir; ya para el primer semestre del 2010, el trabajo se ha centrado en la producción del texto “SUSURROS DEL TERRITORIO”, fruto del proceso de Sistematización, y que permitirá reorientar el futuro inmediato de la Reats.

TERCER HITO: LA AUTOREFLEXION DEL PROCESO PLASMADA EN DIFERENTES PRODUCTOS ESCRITURALES

En primera instancia, Reats se presenta a la convocatoria, de la SED –IDEP, en el marco de la convocatoria “Premio A La Investigación E Innovación 2008”: Se tiene la oportunidad, una vez más de presentar sus aportes pedagógicos sobre el tema de la comunicación alternativa. Esta vez, realizando un ejercicio escritural que posiciona Reats como una experiencia de innovación, en un escrito de alrededor 40 páginas donde se contaba la experiencia y su impacto en la escuela, enriqueciendo y reorientando la propuesta.

En el año 2009, Reats asume dos líneas de Sistematización del proceso: Una dentro de la formalidad académica, gracias a la participación de dos de sus miembros en la Maestría de Comunicación de La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y la otra direccionada desde la convocatoria que hiciera el IDEP con apoyo de La Maestría En Investigación Social Interdisciplinaria y que es asumida por cuatro de sus miembros.

CAPITULO II REFERENTES TEÓRICOS Y METODOLOGICOS

REFERENCIAS TEORICAS Y CONCEPTUALES

Reats asume conceptos como radio participativa entendida como la intervención consciente, decidida y protagónica de la gente en todas las actividades y procesos que buscan elevar su calidad de vida. La gente, en este contexto no es un número para el conteo de audiencia, es un potencial colectivo que tiene, puede y debe realizar y

generar iniciativas que se concreten en programas y contenidos radiales o en organizaciones comunitarias que garanticen la presencia real de estos, en cualquier proceso de comunicación que se genere en los barrios, veredas, zonas rurales y urbanas.

La radio democrática se comprende como la necesidad de garantizar un espacio para todas las voces, donde no se borre la historia, la memoria y los procesos por las nuevas tendencias del desarrollo. Acogiendo el concepto de una radio participativa que incluye a la comunidad, a su entorno inmediato, a su gente, a lo que dice, piensa y desea, a sus conflictos y logros. Es, en consecuencia un proceso social y colectivo, es la suma de múltiples voces, múltiples programas y formas de realización, variadas expresiones culturales y artísticas, variados actores, que con igualdad se expresen por la radio.

Otro concepto que merece una mirada es el carácter democrático de la radio, cualquier proyecto de comunicación comunitaria debe cumplir con el mandato constitucional contemplado en el artículo 20 de la constitución nacional en el que se hace referencia a la "libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios masivos de comunicación". Este aspecto rompe con el autoritarismo y la exclusividad para dar paso a la concertación, el consenso, y la equidad de espacios, que generalmente siempre son pensadas, ejecutadas y evaluadas desde la autoridad y el oficialismo.

El concepto del pluralismo en radio comunitaria: En comunicación la emisión-recepción de mensajes entre los participantes debe darse en un estado de permanente reciprocidad. Sin esta condición no se puede construir un real proceso de comunicación. Por ello en este proyecto se establece la heterogeneidad en la participación, enriquecido por los conflictos cotidianos que surgen de la diferencia, por los valores en juego y con la comunidad reconocida como una, que pone de manifiesto su carácter diverso y diferente, en condiciones de acceso al diálogo y participación libre e igualitaria.

La radio como un proyecto de formación política busca formar ciudadanos para la participación, el respeto, la tolerancia, y la democracia participativa. En el campo político se privilegia el ejercicio de la distribución del poder, a desmontar privilegios sociales mediante la apertura de oportunidades de todos los grupos sociales a cuestionar las injusticias y a restar posibilidades al autoritarismo político. Los anteriores conceptos se retoman del documento "Proyecto De La Red De Comunicación Alternativa", que Reats elaboro en el año 2004.

DEL ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO

Para realizar un ejercicio investigativo es necesario establecer desde que Enfoque Epistemológico se realizará, esto es, aclarar la comprensión e intención macro del mismo. Desde que supuestos compartidos en comunidad académica se ubica y comprende el problema, cómo investigarlo, cuáles son sus reglas o parámetros y cuáles pudieran ser sus hipótesis.

El enfoque referente de este ejercicio es el Humanismo que como orientación filosófica tiene la intención de entender la naturaleza y la existencia humana. Su perspectiva de búsqueda, está centrada en el sujeto y en la afectación del mismo, "desde su punto de vista (tal como la percibe) y no desde otro extremo (el del examinador que lo pretende estudiar)." (Chávez, 2006) El humanismo latino americano es la cosmovisión integral de los conocimientos al servicio del hombre... "Este humanismo se opone en lucha tensa al neoliberalismo, que amenaza con hacer de los pueblos de América, rebaños obedientes, que no atalayan el futuro ni se atreven a cuestionar la situación en que viven" (Pastrana, 2006)

Algunos elementos que este ejercicio investigativo recoge del enfoque humanista tienen que ver con varios aspectos a saber: - Comprender el humanismo como una actividad ejercida por libres pensadores que utilizan la racionalidad para resolver los problemas

humanos y la experiencia para engrandecer la condición del ser humano. – Realizar interpretación subjetiva para la intervención y para la investigación. Entonces cobra importancia la empatía, el diálogo, la conciencia del aquí y el ahora ó el contexto y la diferenciación entre el todo y la parte. - La intención es lograr que el proceso de decisión permita a la totalidad y a la parte, ser lo que son y lo que quieren ser en la experiencia. La concertación colectiva y la decisión individual, regulan como es el vínculo ó la interacción con esta.

Algunos elementos que este ejercicio investigativo recoge del enfoque humanista tienen que ver con varios aspectos a saber: - Comprender el humanismo como una actividad ejercida por libres pensadores que utilizan la racionalidad para resolver los problemas humanos y la experiencia para engrandecer la condición del ser humano. – Realizar interpretación subjetiva para la intervención y para la investigación. Entonces cobra importancia la empatía, el diálogo, la conciencia del aquí y el ahora ó el contexto y la diferenciación entre el todo y la parte. - La intención es lograr que el proceso de decisión permita a la totalidad y a la parte, ser lo que son y lo que quieren ser en la experiencia. La concertación colectiva y la decisión individual, regulan como es el vínculo ó la interacción con esta.

El Humanismo tiene varias perspectivas, el trabajo de esta experiencia esta inscrito en la perspectiva crítica puesto que pretende desentrañar las pautas de conocimiento y las condiciones sociales que contribuyen a la conformación de una determinada forma de pensar la realidad. Con el logro de una mejor comprensión de la realidad se construye su posterior transformación. (Chávez,2006) Los objetivos de la escuela crítica son la justicia, la libertad y la equidad.

Desde otra perspectiva critica, como la de Habermas (Habermas, 1966) la finalidad de la teoría es capacitar a los individuos a través de la reflexión y el entendimiento de sus propios pensamientos para que se conozcan a sí mismos y facilitar la toma de

conciencia del proceso de formación social que condiciona su realidad y percepción que tienen de la misma, así como su posibilidad de afectarla. En este sentido, el paradigma crítico se identifica con la intención de este ejercicio cuando pretende afectar a los sujetos participantes para terminar propiciando una acción que los afecte a sí mismos y a los otros, es decir que genere algún nivel de transformación.

DE LO METODOLÓGICO:

- **INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.**

Desde el punto de vista metodológico esta experiencia investigativa, se ubica en la clasificación que tiene como criterio de agrupación, la naturaleza de la información que se recoge para responder al problema. Entonces, la Investigación Cualitativa recoge lo necesario para lograr describir la realidad tal como la experimentan los correspondientes actores sociales y que así mismo, busca explicar las razones de los diferentes aspectos de tal comportamiento con la indagación de el por qué y el cómo se tomó una decisión, es la opción metodológica que responde al problema aquí planteado.

- **INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

El referente metodológico elegido para este ejercicio investigativo es la Investigación Acción porque orienta la investigación a través de un conocimiento preexistente, tanto en el, la investigador/a como en los demás sujetos de la investigación. Este conocimiento es producto de la praxis y la experiencia que permiten conocer y transformar tanto al sujeto como el entorno y sistematizar la experiencia.

En la Investigación Acción el criterio de verdad no se desprende de un procedimiento técnico, sino de discusiones cuidadosas sobre informaciones y experiencias específicas. Otra de sus características, que se plantean acompañen este proceso, es que sus resultados sean interpretaciones de lo que ocurre como una transacción de

miradas particulares de las subjetividades que integran el proceso. El informe es el resultado de una mediación entre el lenguaje cotidiano y un estilo de documento académico. Pero además como resultado no se espera solo registro de un discurso, también y fundamentalmente la continuidad y fortalecimiento de procesos de acciones alternas y críticas frente a las situaciones previas.

La investigación Acción valora la subjetividad y como esta se expresa en el lenguaje auténtico de los participantes en el diagnóstico. La subjetividad no es el rechazo a la objetividad, es la intención de captar las interpretaciones particulares, creencias y significaciones. Esta propuesta metodológica ubica a los actores participantes en un proceso de auto-reflexión, sobre sí mismoas, los demás y la situación, por lo cual es necesario asumir el dialogo mediando las condiciones restrictivas ni punitivas. (BISQUERRA, 2004)

La pregunta directriz condujo a la necesidad de conceptualizar las dos grandes categorías enunciadas para el análisis y luego de la consulta pertinente se consensuó lo siguiente:

LO CRÍTICO:.

Como crítico se entiende un proceso de pensamiento que evalúa la estructura y consistencia de los razonamientos. Se basa en procesos investigativos que van más allá de las simples opiniones. Concibe la construcción de conocimiento a través de diversos procesos intelectuales superiores: observación, reflexión, análisis, síntesis (abducción) y crítica, en un contexto histórico-social determinado desde la concepción del ser humano como sujeto político, que privilegia la discusión colectiva y el diálogo de saberes para llegar a la palabra escrita

LO PROPOSITIVO:

Esta categoría tiene que ver con el concepto de praxis (retomar a Marx, reunión de teoría y práctica). Está relacionada con la propuesta y la proposición históricamente determinadas que buscan el incremento de la capacidad de acción de la clase social popular, en la cual se insertan los las estudiantes de la REATS. En busca de la

organización y movilización auto sugestiva de clase que lucha por un mundo en donde “todas y todas puedan decir su palabra y comer su pan” (Vigil- Radioapasionados).

MARCO METODOLOGICO:

- **MÉTODO DELPHI Y EL ATLAS TI**

En cuanto al proceso de: sistematización: SUSURROS DEL TERRITORIO podemos decir que: se realizó un proceso investigativo de carácter cualitativo etnográfico con la ayuda del **MÉTODO DELPHI Y EL ATLAS TI**. Este trabajo estableció como variables determinantes para el análisis dos categorías centrales: la categoría crítica y la categoría propositiva, que dieron origen a nuevas subcategorías que analizaremos más adelante.

En relación al METODO DELPHI, se realizó un proceso de documentación, sobre éste con soportes bibliográficos como:

- a. “METODO DELPHI: En métodos y técnicas de investigación prospectiva para la toma de decisiones, educa, Fundación de estudios prospectivos (FUNTURO), Universidad de Chile, 1990”.
- b. “LANDETA, John. El método Delphi: Barcelona, Ariel 1999”
- c. LINSTONE H.A., TURROF, M., The Delphi method, techniques and applications, Addison Wesley publishing, 1975.
- d. GODET, Michel. (1996) Manuel de Prospective Strategique. Dunod. Paris.

En las sesiones de trabajo del grupo investigador se vio la necesidad de buscar apoyo tecnológico para usar herramientas como los wikis, y los softwares que permitan la categorización de la información, esta tarea requirió de un asesor técnico para el uso del ATLAS TI.

Además, de la asistencia al seminario planteado por la Universidad Distrital en el auditorio Sabio Caldas, para recibir elementos teóricos, se asistió a la Cátedra Paulo

Freire en la Universidad Pedagógica Nacional, importante resaltar la conferencia de Gloria Bustamante “La Sistematización como acción colectiva de Resistencia”.

Se reflexiono sobre las siguientes preguntas, con el apoyo de la tutora de la investigación: ¿Para qué sistematizar?, ¿Qué sistematizar?, ¿Cual es la metodología del proyecto de sistematización?, ¿Cómo rastrear dentro de la experiencia? Llegando a consensuar inicialmente que se sistematiza para visibilizar la relación escuela –joven-territorio- comunicación alternativa, y de esta manera elevar la comprensión de nuestra propia practica y definir una prospectiva a seguir.

En cuanto al uso del Método Delphi se utilizaron dos de sus técnicas: La entrevista con actores claves para identificar la percepción sobre la comunicación alternativa de impactos futuros y elementos emergentes. Se consideraron a actores claves a los estudiantes bajo los siguientes criterios: antigüedad, y /o participación destacada en algún hito de la Reats. La entrevista con actores claves se convirtió en un Delphi Cara – Cara.

La otra técnica utilizada fue el panel virtual con expertos: Donde se estructuro un tipo de comunicación grupal que consistió en reunir un número de personas con ciertas características, para emitir juicios sobre el tema de sistematización. Estas personas pueden ser expertos en el tema, afectados y/o interesados, de modo tal que por su nivel de información y grado de conocimiento puedan aportar ideas y puntos de vistas diferentes al problema en cuestión. En la discusión de grupo que puede ser estructurada de distintas formas, es posible obtener juicios coherentes y enriquecidos con respecto al problema. Esto, porque se asume que un grupo puede responder con más variedad y complementariedad una pregunta o proyección que un individuo, si el error esperado se toma con medida de precisión.

Se encontró al Método Deldhi como un sistema para obtener información sobre el futuro. Siguiendo Linston y Turoff quienes definen la técnica Delphi como un método de estructuración de un proceso de comunicación grupal que es efectivo a la hora de

permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar un problema complejo. Un Delphi consiste en la selección de un grupo de expertos a los que se les pregunta su opinión sobre cuestiones referidas a acontecimientos del futuro. Las estimaciones de los expertos se realizan en sucesivas rondas, anónimas, al objeto de tratar de conseguir consenso, pero con la máxima autonomía por parte de los participantes.

Por lo tanto, la capacidad de predicción de la Delphi se basa en la utilización sistemática de un juicio intuitivo emitido por un grupo de expertos. Es decir, el método Delphi procede por medio de la interrogación a expertos con la ayuda de cuestionarios sucesivos, a fin de poner de manifiesto convergencias de opiniones y deducir eventuales consensos. La encuesta se lleva a cabo de una manera anónima (actualmente es habitual realizarla haciendo uso del correo electrónico o mediante cuestionarios web establecidos al efecto) para evitar los efectos de "líderes". El objetivo de los cuestionarios sucesivos, es "disminuir el espacio intercuartil precisando la mediana. Las preguntas se refieren, por ejemplo, a las probabilidades de realización de hipótesis o de acontecimientos con relación al tema de estudio (que en nuestro caso sería el desarrollo futuro del sector que estamos analizando). La calidad de los resultados depende, sobre todo, del cuidado que se ponga en la elaboración del cuestionario y en la elección de los expertos consultados.

El Delphi está ubicado como método cualitativo o subjetivo. Cada experto revisa las opiniones de sus colegas, y abre un debate transdisciplinario, para obtener un consenso en los resultados y una generación de conocimiento sobre el tema. Cada experto argumentará el pro y el contra de las opiniones de los demás y de la suya propio. Con la tercera consulta se espera un todavía mayor acercamiento a un consenso.

- **RUTA**

La Ruta para desarrollar el proceso Metodológico fue la siguiente:

INVENTARIO: revisión y selección de materiales producidos en el desarrollo de la experiencia a partir de Imágenes, Productos escriturales y Producciones Radiofónicas teniendo en cuenta:

- Recorridos
- Guiones, piezas Radiofónicas
- Talleres, actas y proyectos

RECUPERACION DE LA MEMORIA COLECTIVA: Se realiza a partir de identificar los hitos más significativos del proceso desde un conversatorio taller con los docentes integrantes de la Reats.

RECOLECCIÓN INFORMACIÓN A PARTIR DEL MÉTODO DELPHI: Para evidenciar la prospectiva de Reats.

Entrevistas con Actores Claves.

Se aplica un cuestionario con actores de la Reats para identificar la percepción sobre la comunicación alternativa de impactos futuros y elementos emergentes. Se considera actores claves a los estudiantes bajo los siguientes criterios antigüedad, participación destacada en algún hito de la Reats. Se elabora y prepara preguntas en un proceso abductivo, es decir de deducción e inducción al mismo tiempo para un primer cuestionario.

Un segundo momento del cuestionario se lleva a cabo a partir del encuentro en que el grupo de actores claves, identifiquen los acuerdos y desacuerdos sobre la pregunta inicial. Para luego explorar sólo los desacuerdos, con la intención de extraer las razones de las diferencias y hacer una evaluación crítica de ellas. Información que será recogida en grabación y en relatoría.

Panel Con Expertos

Cuestionario:

El panel como técnica de comunicación para esta sistematización, se realiza de manera virtual para visibilizar la relación entre el escenario del contexto en el que esta inmersa la escuela (territorio) y la comunicación escolar alternativa.

REALIZACIÓN DEL PROCESO DE CATEGORIZACIÓN Y ORDENAMIENTO

Para organizar la información se utiliza rejillas ó matrices (Ver anexos). Luego de realizar un proceso de comprensión de los fundamentos del análisis cualitativo mediado por el software Atlas –Ti, se abordaron las técnicas que sugiere el Método de la Teoría Fundamentada para abordar los documentos primarios elegidos, para luego realizar el proceso de análisis que permitiera generar información, interpretación ó teoría. A continuación se presenta un esquema que explica el proceso implementado en Atlas –ti basado en las técnicas propuestas por el método.



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE CATEGORÍAS: Se usa el software ATLAS TI para evidenciar redes conceptuales y relaciones semióticas y semánticas que permiten llegar a la interpretación de la categorización de la información.

- **COMPRESIONES DEL ANALISIS CUALITATIVO SOBRE EL CUAL SE FUNDAMENTA EL SOTFWARE ATLAS – TI**

En la investigación cualitativa existen diversidad de tipos de análisis que pueden ser agrupados en los siguientes tres: Análisis descriptivos, Análisis generadores de Teorías y los basados en Análisis del Discurso. Los análisis generadores de teorías (Inducción analítica y Ground Theory) ponen énfasis en el carácter inductivo del análisis cualitativo y su vinculación con la observación empírica y ofrecen una guía de pasos a seguir en la construcción del hallazgo principal. (qualatlas.doc P.9) (Ver anexos 6 y 7)

Bajo esta perspectiva para este ejercicio investigativo se han seleccionado los análisis generadores de teorías como los más apropiados. Estos análisis básicamente son una serie de procedimientos o técnicas para generar conceptos y teorías partiendo de las observaciones y siguiendo una lógica inductiva. Tienen una importante trascendencia práctica porque a partir de este descubrimiento se va desarrollando todo el modelo a exponer en forma de teoría y que integrará todos los aspectos secundarios que aparecen relacionados con las principales “categorías” acordadas. Entre los análisis generadores de teorías se encuentra la Ground Theory (Teoría Fundamentada) cuyo conjunto de métodos tratan de formular una teoría fundamentada empíricamente. Es un método “para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de supuestos apriori de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes” (Penalva, 2003 P. 11)

De manera sucinta se puede decir que existen tres elementos básicos en la Teoría Fundamentada: Conceptos, Categorías y Proposiciones. Los conceptos son las unidades básicas de análisis, desde la conceptualización de los datos, no los datos por si mismos, es desde donde se desarrolla la teoría.

El segundo elemento son las categorías que son un nivel mayor y más abstractos de los conceptos que ellas representan. El tercer elemento son las proposiciones, indican relaciones generalizadas entre una categoría y sus conceptos y entre categorías.

Entonces, una vez establecidos estos parámetros bajo los cuales se iba a guiar la investigación, se tuvo conocimiento de software (Desmodo y Atlas.ti) que podría facilitar la gestión de los documentos recopilados, entre ellos se optó por el programa Atlas.ti que es utilizado principalmente para el análisis cualitativo y que en particular

tiene a La Teoría Fundamentada, (Grounded Theory) como base teórica de su funcionalidad operativa.

El Programa gestiona grandes cantidades de datos de texto, gráficos, audio, y video. El contenido o temática de estos materiales no se limita a un campo científico concreto o a una investigación determinada. Es un programa claramente utilizable en análisis cualitativo, en lugar de cuantitativo, por ejemplo determinando los elementos que comprenden el material de datos primarios e interpretando su significado.

Esto supone una aproximación al concepto de 'gestión de conocimiento' que enfatiza la transformación de los datos en conocimiento útil. Aunque el programa facilita muchas de las actividades relacionadas con el análisis de datos cualitativos y la interpretación (en concreto seleccionando, indexando /codificando, y anotando), su propósito no es automatizar estos procedimientos. La interpretación automática de texto no puede tener éxito si pretende captar la complejidad y contextualidad del conocimiento cotidiano o científico. Basados en esta premisa técnica REATS ha abordado el análisis de la experiencia usando las fases básicas de construcción de Teoría Fundamentada (Ver anexos 6 y 7)

CAPITULO III: ELEMENTOS SOCIOCRTICOS Y PROPOSITIVOS QUE CONSTRUYEN Y EXPRESAN LOAS JÓVENES A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS COMUNICATIVAS ALTERNATIVAS EN LA REATS.

Teniendo en cuenta la intención general de la experiencia misma de la Reats que desde el enfoque critico social y humanístico se preocupa por la formación, para la autonomía, de mayores niveles de conciencia social, política, cultural, de loas jóvenes y docentes desarrollando la capacidad de comprenderse como sujeto histórico, se decide ir tras las huellas de las expresiones critico propositivas que construyen loas jóvenes a partir de la interacción en Red.

En el proceso de re-elaboración del proyecto y de acuerdo con el problema y sus objetivos, las categorías que se decidieron observar de la experiencia, en loas jóvenes fueron las expresiones críticas y propositivas que éstos logran construir en la interacción con la red. En la necesidad de limitar la mirada que interesa comprender de la Reats: la interacción de loas jóvenes, entre elloas, la comunicación alternativa y el

territorio. Se procedió a identificar las categorías para el análisis que fueron nuestro campo de mirada, que nos sirvieron para facilitar el análisis y la síntesis de categorías emergentes tales como el ejercicio investigativo, la memoria colectiva y la gestión, cuyas conceptualizaciones aparecen enlazadas entre las diversas fuentes como actas, recorridos (imágenes), guiones, talleres y proyectos entre otras, forjando el cuerpo investigativo de esta sistematización.

Por razones de presentación, adjuntamos el anexo N° 6 del mapa conceptual que, desde esta sistematización permite comprender los recorridos analíticos, para facilitar la comprensión de los textos, desde los datos obtenidos y las elaboraciones, que las cuatro autoras presentan a consideración de las propias comunidades escolares y el conjunto del Distrito, en lo pertinente a los efectos educativos y sociales de esta experiencia.

En cuanto a los elementos socio crítico y propositivos que construyen y expresan los jóvenes a través de las prácticas comunicativas alternativas en la Reats, fruto del proceso de sistematización se evidenciaron dos redes categoriales:

Una desde lo crítico

Lo crítico como categoría la entendemos como un proceso de pensamiento que evalúa la estructura y consistencia de los razonamientos. Se basa en procesos investigativos que van más allá de las simples opiniones. Concibe la construcción de conocimiento a través de diversos procesos intelectuales superiores: observación, reflexión, análisis, síntesis (abducción) y crítica, en un contexto histórico-social determinado desde un zoo político, que privilegia la discusión colectiva y el diálogo de saberes para llegar a la palabra escrita. Se produce al pasar de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, que permite el respeto al sentido común, el estímulo a la capacidad creadora y el desarrollo de la conciencia crítica.

Otra desde lo propositivo

Esta categoría tiene que ver con el concepto de praxis- esa simbiosis entre la teoría y la práctica-. Está relacionada con la propuesta y la proposición históricamente

determinadas que buscan el incremento de la capacidad de acción de la clase social popular, en la cual se insertan los estudiantes de la Red, en busca de la organización y movilización auto sugestiva de clase que lucha por un mundo en donde “todas y todos puedan decir su palabra y comer su pan” siguiendo las palabras de Vigil en su texto Radio Apasionados. Estos dos conceptos fueron consensuados en el grupo de sistematización como referentes para categorizar las fuentes.

EJERCICIO INVESTIGATIVO COMO MEDIADOR EN LA FORJA DEL PENSAMIENTO CRITICO Y PROPOSITIVO

Posterior a la categorización de las fuentes teniendo en cuenta lo crítico y lo propositivo se logra observar reflexivamente el término “investigación” como un preámbulo, que se va llenando de contenido y sentido para todos los sujetos de la Red hasta convertirse en un proceso para la acción intelectual. El proceso de formación y desarrollo del espíritu científico, que se ha adormilado en todos, es moebiotico es decir que lo interior deviene exterior y viceversa permanentemente (Si se colorea la superficie de una cinta de Möbius, comenzando por la "aparentemente" cara exterior, al final queda coloreada toda la cinta - Tomado de Wikipedía-). Y de acuerdo con Frigerio, Graciela (2005:12) “metafóricamente hablando, la cinta de Moebius no es sino la frontera (aquello donde algo comienza a ser lo que es) de un agujero que curiosamente, da dimensiones espaciotemporales para la significación de lo propiamente humano.” Y pensamos que la investigación como herramienta para la construcción de un conocimiento crítico y propositivo lo es. Donde nuestro interior y exterior coinciden, nos hacen sujeto. Aquí, traer a colación un fragmento del cuento de Cortázar, “El anillo de Moebius” que revela verdades epistemológicas, es inevitable, porque ayuda a explicar desde la metáfora, el proceso de adquisición del sentido y significado de la investigación. Es una manera de expresar lo inexpresable, la complejidad de las emociones humanas a la hora de conocer.

Leamos:

“...su mirada y sus máquinas organizando el frío caos violeta y verde y tigre: medir, computar, entender, ser parte, entrar, morir menos pobre, oponerse pecho a pecho a

esa incomprendibilidad tachonada, arrancarle un jirón de clave, hundirle en el peor de los casos la flecha de la hipótesis, la anticipación del eclipse,..."

La palabra investigación anguila o estrella investigación, palabra que es una estrella que es un anguila, hay que emplumarla desde los recorridos, abriendo los ojos, observando y lanzando la flecha de la pregunta, primeras etapas del reencuentro con el ser humano integral, entero. Son los estudiantes, los docentes que salen a lo abierto, más allá de los muros escolares, que empiezan a sospechar lo viejo en lo nuevo, se tropieza con los que siguen viendo los fines en los medios, por un camino de ida y vuelta, se marcha hacia las cabeceras y las fuentes, los nacedores, retorno dialéctico (teoría y práctica al unísono); a conciencia emplear esta palabra tan manoseada a veces mancillada por las retóricas, pero de mucho andar y andar hemos venido ganando el derecho, a nombrarla para que brille por sí sola. Es tiempo de los pequeños grupos de estudiantes y docentes que colmen el territorio, lo despejen para caminar sin que se alcance a ver la totalidad de cielo, río y tierra. En cada casa, en cada calle circulan las claves de la relación con lo abierto, con el territorio. Cazadores (como Acteòn, el cazador de la mitología griega), acosados por los perros rabiosos del pasado y los inciertos y esperanzadores perros del futuro, sobreviviendo en un aguacero de colmillos, volverán a la caza de nuevas –viejas huellas, datos, informaciones. No se quiere formar parte de una historia de hombres y mujeres quizá abolidos, desterrados, por eso alzarse libre a lo abierto, a investigar al lugar de los semejantes, los vecinos, a la hora de sus verdades verdaderas del dentro afuera y del fuera adentro.

Se trata de aprender todavía a respirar el polen de la vida, a despojar a la muerte de su traje de culpas y de deudas en los territorios que se recorran, todavía hay mucho que recorrer, que reconocer de la piel del mundo y del ser humano. Como chapoteadoras de esta historia, víspera de nosotros mismos. Anverso y reverso conciliados, cinta de la concordia de seres humanos y astros y agua. Investigar para no atarse a la víspera, para buscar más allá, para entender mejor, batirse contra lo cerrado, lo obtuso. Entonces, salir a la calle a respirar aire de los vecinos que habitan y vivencian el

territorio y no el de la teoría en una sociedad mejor, deseada, de seres humanos salvados de la desnutrición o la injusticia, pobreteados...Ojalá todos los hombres y mujeres de ciencia e intelectuales terminen por salir a lo abierto, acceder a la imagen donde todo está esperando, anillo de Moebius (abrirse paso a la imagen de la oruga recorriendo una hoja suspendida en el aire, pasando por sus caras y volviendo a pasar sin la menor visión ni tacto ni límite, anillo de Moebius infinito, reptación hasta el borde de una cara para ingresar o ya estar en la opuesta y volver sin cesación de cara a cara... -Cortázar. 1983: 158-), donde el interior deviene exterior, donde el ser humano podrá ocupar su alto lugar en eso que llamamos realidad.

Así surge la acción investigadora y la categoría después, primero el observar los contextos que hay allí en el territorio y por qué son así, asombrarse y encontrarse con los otros, hallarle sentido a la calle y al recorrido, luego la posibilidad de plantearse preguntas previas al recorrido, e identificar o encontrarse, ser arrollado por el contexto de las problemáticas...

Este elemento conceptual que emerge como mediación educativa y pedagógica de la Reats, en la formación de un pensamiento crítico y propositivo que permite el desarrollo de expresiones propositivas y críticas, que construyen los jóvenes, está concebido como un ejercicio intelectual que desarrolla las capacidades mentales superiores. Tiene que ver con la creencia en las maestras que dirigimos la red, en el potencial de los estudiantes para descubrir el placer de aprender, y con la convicción, siguiendo a Freire, de que enseñar exige investigar.

Podemos observar como los estudiantes se emocionan con las propuestas del ejercicio investigativo a través del desarrollo de la cartografía social de territorios cercanos a sus hábitats y con la categorización de temáticas de su realidad social - natural. Donde las dicotomías teoría/práctica, lo subjetivo/objetivo están ya superadas, aunque aun no en la escuela. Veamos las temáticas- problémicas que proponen los estudiantes, deben ser tratadas dentro de la emisora escolar:

“Violencia intrafamiliar, desplazamiento, drogadicción, identidad, la música como medio de expresión, Volver visible lo que se ha tapado, Hablar de lo cotidiano y de la

tecnología” (tomado de la entrevista colectivo a los estudiantes más antiguos de la Red)

Ahora, lo que responde el grupo de estudiantes con más tiempo en la red, entrevistado/as colectivamente sobre la acción que consideran más importante en la Reats:

“Conciencia crítica y esto es indagar, averiguar, observación y acción participante”

Para lo/as estudiantes es claro que deben tener capacidades de conocer que les permita generar muchas relaciones diferentes, que les proporcione la facilidad para construir hipótesis diversas ante la realidad que les rodea. Y con esas hipótesis ir en la búsqueda de justificaciones, de razones para saber si sí son esas hipótesis o no. Esto para lograr que esa realidad sea cada vez mejor.

Una vez que lo/as estudiantes van aprehendiendo, van desarrollando estas capacidades cognitivas, estarán en capacidad de pensar en varias relaciones diferentes, en preocuparse de posibilidades alternativas de solución ante la realidad que sientan que se presenta como problema. Al identificar y expresar la indagación, la averiguación y observación participante, están dándole un alto lugar al ejercicio investigativo, como parte de la formación de la conciencia crítica. Así el ejercicio investigativo se convierte en un mediador entre la realidad, el problema y el o la estudiante.

Este fragmento de un guión elaborado por Reats, permite visualizar la anunciación de la preocupación por investigar las problemáticas de la realidad del territorio que se habita.

“Vamos a recordar que somos un equipo de trabajo preocupados por la investigación de las problemáticas del sur, nuestro territorio que sentimos como propio. Vamos a escuchar a continuación uno de los programas que hemos desarrollado después de un trabajo de investigación y recorrido por nuestras comunidades...”

-Entra audio del programa de agua espejo de la vida.”

Audio que da cuenta del recorrido que se hiciera al nacimiento del río Tunjuelo en el Páramo de Sumapaz. Efectivamente, después de llevar a cabo los recorridos (trabajo

de campo) por la parte baja y alta de la cuenca del río Tunjuelo, aplicando la metodología de la cartografía social, la entrevista y testimonios, tomando imágenes, como insumos para categorizar, cotejar y analizar, se elabora un programa de radio que de cuenta de los hallazgos encontrados, para socializar con las comunidades educativas.

Entonces nos preguntamos ¿son los recorridos acciones eficaces?, es decir ¿influyen intensamente en el pensamiento crítico y propositivo de las, los estudiantes? (eficacia causal, tomado de Pitirim, A. S.1966: 631) y observamos que sí, son una arista brillantísima a la hora de construir conocimiento, pues tienen la característica de perdurar en la mente y el corazón, su reacción no se hace esperar mucho tiempo. Su influencia perdura porque los recorridos duran todo un día, se prepara la mente y el cuerpo para su realización con anterioridad, y es como emprender una aventura hacia lo desconocido para la gran mayoría de estudiantes. Esto es algo que nunca antes habían visto...por tanto ejerce un gran cambio en su alma, algo parecido al primer beso...

Por ello insistimos en los recorridos por el territorio como estrategia de investigación, para insistir en la reflexión de lo que somos, lo que nos interesa, lo que nos une y lo que queremos, como un estallido verbal para incidir en el estado de la mente y el cuerpo de los, las estudiantes y sobre quienes nos escuchen después. En síntesis, los recorridos como acción tienen el componente de los estudiantes, seres humanos que piensan actúan y reaccionan como sujetos de la interacción tanto interpersonal como intergrupalmente. Son en su mayoría jóvenes entre los 12 y 17-18 años de 6º a 11º, y algunos de primaria, que comparten el mismo territorio: el sur, y con ello el estrato socioeconómico de ser hijos e hijas de trabajadoras.

Otro componente importante de esta acción son las significaciones, los valores, con las cuales los estudiantes interaccionan, realizándolas e intercambiándolas en el transcurso de la salida. Esta acción ejerce una influencia notable sobre la mente y la conducta exterior de los estudiantes, por el simple hecho del conocimiento de la existencia del páramo de Sumapaz, por ejemplo; pues ellos no habían estado antes en contacto ni una sola vez. Un observador/a que ha observado su realidad o una realidad

o un contexto, la hace como propia, la reflexiona, la conceptualiza desde su propia cultura y luego la puede exponer desde un lenguaje, por ejemplo un guión de radio...

Continúa diciendo la locución estudiantil: “Queremos seguir investigando y seguir aportando a nuestras comunidades” (tomado del guión: Agua espejo de la Vida). Por lo anterior se puede decir que es muy importante coadyuvar en la construcción de una conciencia de lo que significa un territorio donde se pueda vivir y/o morir en paz. Esta construcción permitirá el surgir de expresión propositivas como la anotada arriba.

Leamos ahora estos apartes del proyecto denominado: La emisora escolar como herramienta pedagógica alternativa, dirigido a la formación de formadores, elaborado por las docentes integrantes de Reats cuyo propósito fue:

“Promover la formación y autoformación de maestros de las localidades de Ciudad Bolívar, Usme y Tunjuelito, en la implementación de radio escolar, desde la apropiación del conocimiento de su territorio, sus problemáticas y posibilidades, para generar acciones de cuestionamiento y organización social usando la radio como herramienta pedagógica crítica y como medio de comunicación alternativa.” (Proyecto denominado: La emisora escolar como herramienta pedagógica alternativa, dirigido a la formación de formadores, Reats-2008).

Lo anterior porque se piensa desde la Red que si el intelectual, el/la trabajador/ra de la cultura, descubre lo bello de la investigación, su potencial epistémico, liberador, ético en cuanto se busca valorar, reconocer la diversidad cultural, económica social y política que habita el territorio humanizado; docente capaz de apasionarse por un objeto de estudio, entonces existe mayor y real posibilidad de ir transformando la escuela, su currículo, hacia lo alternativo. Y de forjar, formar una cultura científica en la escuela pública.

Por eso dentro de la pertinencia de la propuesta...como reza el proyecto antes mencionado se lee:

“ ...Proponiendo a los estudiantes y docentes un innovador ejercicio pedagógico de apropiación del territorio rural y urbano como escenario de aprendizaje, de construcción

de conocimiento, en todo momento y lugar, convirtiendo a los estudiantes en periodistas investigativos capaces de realizar lecturas críticas y dialógicas de su realidad local, regional e internacional que impacten y movilicen a sus familias y comunidades”

Una estrategia pedagógica que Reats ha utilizado para lograr lo expresado arriba, ha sido la apropiación del método de la cartografía social, el cual hemos definido en el grupo de Investigación Sinapsis Pedagógica así: “Es una metodología de trabajo en grupo que permite la realización de diagnósticos participativos como resultado del reconocimiento del territorio a través de la observación, mediante conversatorios, acercamientos, visitas, entrevistas, revisión de documentos y otras ayudas que permitan un conocimiento lo más preciso posible acerca del lugar, las relaciones y las condiciones de vida de quienes habitan, frecuentan, trabajan y conocen una zona o región, todas las cuales se plasman en el mapa del territorio.”(Tomado de Sinapsis Pedagógica. 2005-Grupo social de docentes o trabajadoras de la cultura, desempeñando una función esencial en este mundo de producción. Surge como esa capa de intelectuales que reflexionan crítica y propositivamente sobre su quehacer pedagógico, de cara a una visión de país, de escuela y de sociedad más humanas y más justas-)

Proponemos la metodología de la cartografía social y de otras herramientas cualitativas y cuantitativas como la encuesta, como columnas vertebrales del desarrollo de la formación del espíritu investigativo, científico de estudiantes y docentes en el territorio que abarca y rodea la escuela. De allí que se proponga este alcance: “Acompañar a los maestros en un ejercicio cartográfico, que les permita la comprensión crítica de su contexto social, para establecer posibles ejes de investigación que orienten la producción radial.” (Proyecto denominado: La emisora escolar como herramienta pedagógica alternativa, dirigido a la formación de formadores, Reats-2008).

La investigación permite esquivar el obvio divorcio de la relación de dos campos: el educativo y el comunicativo, porque nada se hace en la escuela que no esté mediado por el lenguaje, y su razón de ser, la comunicación en todas sus dimensiones. Entendemos que la escuela educa en la construcción de sentidos y prácticas

significantes y esto se da teniendo en cuenta el contexto y el desarrollo de la vida en ella.

Veamos este otro fragmento del proyecto antes mencionado:

“La investigación ha planteado que, de lo que se trata es, de asumir los retos de los medios masivos de comunicación, la escuela no puede dar la espalda al hecho que el conocimiento de la realidad no proviene exclusivamente del texto escrito y los jóvenes se educan en mayor medida fuera de la escuela. Sus referentes de conocimiento, sus imágenes, sus valores y sus expectativas guardan relación cercana con la comunicación y sus mensajes.” (Proyecto denominado: La emisora escolar como herramienta pedagógica alternativa, dirigido a la formación de formadores, Reats-2008).

Ese saber previo acumulado en la mente de estudiantes debe aflorar, y los diferentes instrumentos de la palabra acuden para que se produzca la comunicación, pero esta no se va a dar si ese propósito de la comunicación no se agencia. El líder intelectual que es el/ la docente tiene el compromiso educativo y pedagógico de gestionarlo. De allí de esos centros de interés temáticos que comunican loas estudiantes se generan los ejes de investigación infantil y juvenil. Lo que queda es emprender ese largo y riquísimo viaje, una aventura de la palabra: la investigium, ir tras las huellas de algo que produce curiosidad, asombro o que preocupa...ir con ellos y ellas, aprendiendo desafiando la razón.

Por esto se dice en este proyecto que “Se trata de indagar el modo en que se expresan las relaciones sociales en el propio espacio de pertenencia. Conocer un lugar –y dar a conocerlo- implica también dar cuenta de sus conflictos. Entendemos la cartografía como la herramienta metodológica que estudia los procedimientos en la obtención de datos del territorio para su posterior representación técnica y artística, y los mapas como uno de los sistemas predominantes de comunicación de ésta” (Proyecto denominado: La emisora escolar como herramienta pedagógica alternativa, dirigido a la formación de formadores, Reats-2008). Así se conmina al pensamiento a desarrollar su capacidad propositiva y critica porque ahora va ampliando comprensiones de su realidad, aquella que padece en el día a día, y que forma parte de su universo

significativo. Por este camino la escuela lograría la interdisciplinariedad y/o la transdisciplinariedad...

Y continúa diciendo...

“En el mismo sentido, el ejercicio investigativo que requiere la producción comunicativa radial es una posibilidad de pensar y estimular la estructuración curricular desde el desarrollo de proyectos, de ejes problémicos, tópicos generadores y demás metodologías que propendan por la interdisciplinariedad” (Proyecto denominado: La emisora escolar como herramienta pedagógica alternativa, dirigido a la formación de formadores, Reats-2008).

Se trata de llevar a cabo en el aula, en Reats el ejercicio investigativo, que permita. ..Podemos leer en este documento: “Adelantar procesos de investigación para la producción y utilización de conocimiento, con el objeto de la integración de saberes que contribuyan a la transformación sociocultural del contexto territorio sur”. De aquí se generara la posibilidad real del argumento juicioso y bien logrado que se puede plasmar en un guión de radio, por ejemplo, o en cualquier otro medio...por eso en el proyecto se propone...Leamos:

“...finalmente el grupo elaborará y editará un programa radial de 4 - 5 minutos en una cabina de emisora escolar, conjugando los elementos, géneros y formatos de radio, argumentado desde el ejercicio periodístico del recorrido. “(Proyecto denominado: La emisora escolar como herramienta pedagógica alternativa, dirigido a la formación de formadores, Reats-2008).

Para vivenciar este proceso investigativo la Reats propone el desarrollo del taller. Entendido como un espacio dialógico, interdisciplinar y complejo, por la diversidad de herramientas y de puntos de vista que convergen.

A continuación leamos varios fragmentos tomados del proyecto antes mencionado, que hablan con detalle sobre la concepción de taller:

“El proceso de formación será de manera de taller, que conjugue lo teórico y lo práctico, con un enfoque que desarrolle la investigación, el juego y la creación literaria de forma transversal” (Proyecto denominado: La emisora escolar como herramienta pedagógica alternativa, dirigido a la formación de formadores, Reats-2008).

“...el compartir más directamente con el territorio sur le permite a la red, dimensionar las posibilidades y las problemáticas abordándolas de una manera diferente: elevando su nivel de conocimiento y compromiso con la tarea no solo de informar y denunciar lo que esta sucediendo por ejemplo a nivel ambiental en el sur de Bogotá; sino también generando movimientos de organización y movilización, frente a estas problemáticas...”(Proyecto denominado: La emisora escolar como herramienta pedagógica alternativa, dirigido a la formación de formadores, Reats-2008).

Y acá en este trozo del mismo documento se plantea claramente que para la Reats la investigación y la comunicación son mediadores en la co-construcción de productos radiofónicos críticos y propositivos.

Leamos:

“La Reats, que inicialmente solo se llamó Red de Emisoras Escolares, descubre en la investigación y la apropiación de herramientas comunicativas la forma de elaborar conjuntamente productos radiales que impacten la comunidad a nivel, regional y también nacional, denunciando problemáticas de todo tipo y proponiendo soluciones” (Proyecto denominado: La emisora escolar como herramienta pedagógica alternativa, dirigido a la formación de formadores, Reats-2008).

Loas estudiantes consideran importantes las herramientas de investigación como artefactos de las piezas comunicativas que se elaboran: “Los talleres, los mapas, diarios de campo, ensayos como artificios de las producciones radiofónicas” (Tomado de la Entrevista colectiva a loas estudiantes de la Reats). Para laos estudiantes la observación es una herramienta de investigación que se hace en colectivo y puede producir lo que se llama el conocimiento social. Entonces deducen que en Reats existe preocupación por entender, denunciar las problemáticas que se observan, como la destrucción de la zona rural de Ciudad Bolívar, en el recorrido por la cuenca del río Tunjuelo.

EL PAPEL DE LA MEMORIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE PENSAMIENTO CRITICO PROPOSITIVO PARA UNA VIDA DIGNA

“...Esos recuerdos no eran simples; cada imagen visual estaba ligada a sensaciones musculares, térmicas, etc. Podía reconstruir todos los sueños, todos los entresueños. Dos o tres veces había reconstruido un día entero; no había dudado nunca, pero cada reconstrucción había requerido un día entero. Me dijo: Más recuerdos tengo yo solo que los que habrán tenido todos los hombres desde que el mundo es mundo. Y también: Mis sueños son como la vigilia de ustedes. Y también, hacia el alba: Mi memoria, señor, es como vaciadero de basuras. Una circunferencia en un pizarrón, un triángulo rectángulo, un rombo, son formas que podemos intuir plenamente...” (Borges, 1.956 P.107)

De la mano de fragmentos del cuento de Borges, daremos cuenta de cómo la memoria y con ella su artefacto el recuerdo, como subcategoría para el análisis, fue emergiendo del entramado de fuentes ya categorizadas en lo crítico y lo propositivo. Fue la inferencia que tanto el pensamiento crítico como el propositivo son construcciones que requieren necesariamente de procesos más de memoria que de olvido, y que Reats lo que ha hecho es activarlos porque de otra manera no se podría acceder a resignificaciones útiles, solo a través de la cooperación de interacciones dotadas de sentido con acciones externas como la de los recorridos, la observación como vehículo sensorial, que exteriorizan, materializan, objetivan y socializan las significaciones inmateriales. Pensamos como Borges que... “...Tal vez todos sabemos profundamente que somos in—mortales y que tarde o temprano, todo hombre hará todas las cosas y sabrá todo.” Sin embargo Funes- dice Borges - no sabía pensar porque no podía olvidar y recordaba hasta lo más nimio, lo más inútil. Funes no tenía necesidad de escribir nada, los estudiantes y docentes sí, debemos registrar todo, herramientas como la grabadora, la fotografía, el diario ayudan. Porque el cultivo de la memoria es algo que hemos venido perdiendo y definitivamente se requiere, si deseamos aprender a pensar, porque pensar, como dice Borges es... “olvidar diferencias, es generalizar, abstraer...” Procesos de pensamiento que forman parte del desarrollo de procesos a la hora de construir expresiones críticas y propositivas.

Bien, entender la memoria y el olvido como procesos potenciadores de la cognición para Reats es algo que afloró con potencia en este ejercicio de sistematización, procesos usados para que en la radio escolar como medio alternativo aparezcan las expresiones crítico propositivas de los estudiantes. Esto nos llevó a retomar esta cita, de otro coloso de la literatura, porque creemos como Cortázar "...que el olvido y la memoria son glándulas tan endocrinas como la hipófisis y la tiroides, reguladoras libidinales que decretan vastas zonas crepusculares y aristas brillantísimas para que la vida de todos los días no se rompa demasiado la cresta." (Cortázar, 2004. p211). Y por eso se indaga en Reats sobre la memoria histórica de los sucesos.

Entonces, preguntémosnos ¿Qué es la memoria, qué son las memorias?

Es una construcción social, producto de la interacción de los diferentes grupos sociales a los que pertenecemos. Es decir, está sujeta a las múltiples relaciones de poder que estructuran la sociedad. Provee de significado y legitimidad al presente. Las memorias se reconstruyen y reinterpretan constantemente. La memoria es el eje de la activación de distintos actores sociales.

En una de las reporterías realizadas por Reats a los actores de una de las problemáticas abordadas en los recorridos, relacionada con procesos cultural de una biblioteca comunitaria ubicada en la parte alta de Ciudad Bolívar; Semillas Creativas, se lee: "Según la investigación que hicimos de recuperación de la memoria, la mayoría de los muchachos eran sanos entonces no se explica uno por qué la limpieza social tiene que entrar así por los barrios de nosotros, acabar con la población juvenil y que no pase absolutamente nada...Estuvimos en la calle, charlamos con muchas de las personas que tuvieron ahí víctimas, muchas se fueron del barrio, otras siguen allí, igual no ha pasado nada, estuvimos en un proceso de recuperación de la calle."(Susurros del Territorio, fase de categorización, Reats, 2010)

Este texto nos muestra una expresión crítica producto de la activación de la memoria histórica y colectiva a través del proceso de investigación. Los estudiantes de Reats que participaron del recorrido y escucharon a los sujeto/as de esta experiencia (una de las problemáticas trabajadas), que luego escuchan este guión en la radio, a su vez

evalúan los razonamientos, sintetizan, analizan teniendo en cuenta el contexto. Esto les permite desarrollar pensamiento crítico y por ende expresarse críticamente a la hora de elaborar sus propios guiones. Igualmente van a construir proposiciones y propuestas históricamente determinadas, como la de llevar a cabo una minga social entre ellos, con la colaboración de algunos líderes de éste proceso. Propuesta que surgiera a propósito del encuentro entre los estudiantes más antiguos. Esto también se puede observar en la respuesta frente a la pregunta que se les hiciera a estos estudiantes antiguos sobre el por qué el gusto de pertenecer a la Reats, ellos / as responden: “Por formación personal en el pensamiento crítico, social y político, que permite opinar, solucionar problemas de la comunidad, especialmente sintiendo la voz de los jóvenes que también buscan su transformación”. La formación personal en un pensamiento crítico, es algo que despierta gusto de formar parte de la Red. Esto la hace diferente de otros espacios que ello/as frecuentan porque:

“Impacta la comunidad, investiga, confronta los medios masivos de comunicación, integra personas diferentes pero que son líderes que se preocupan por el territorio” (Susurros del Territorio, fase de categorización, Reats, 2010)

Afirman cuando se les pregunta a los estudiantes por la diferencia entre la red y otros espacios.

Este fragmento de uno de los guiones elaborados de las problemáticas de la cuenca del río Tunjuelo sobre el proceso de la “Asociación Biblioteca Comunitaria Semillas Creativas, Barrio Juan Pablo II: inexistencia de espacios socioculturales para la promoción del libro y la lectura del sector.” Nos sirve como pretexto para explicar lo anterior; es decir si ese grupo de jóvenes no refresca la memoria colectiva, y debe hacerlo utilizando herramientas de indagación, de activación de la memoria, entonces es probable que esos hechos se vuelvan a repetir...Si además a través de los medios como la radio, damos a conocer este ejercicio, estas reflexiones imperiosas en la defensa de la vida. Estaremos no solo denunciando sino anunciando la transformación necesaria...

“El recuerdo es claro e indigna la memoria, biblioteca semillas creativas: 15 personas que asesinaron hace mas de 15 años, en el 92 ¿Por qué tenemos que perder precisamente esa memoria colectiva? que no debemos dejar ir, que de hecho se puede volver a repetir porque no decimos nada, porque no hacemos nada y porque no nos pronunciamos frente a un hecho tan lamentable como el que sucedió en ese tiempo. ¿Por qué los asesinan?...Desafortunadamente había un compañero de los que asesinaron ahí, el era estudiante de aquí, era compañero de nosotros y varios de los muchachos que estaban en ese grupo eran conocidos de varios de los que estudiábamos acá, otros habían venido a la biblioteca alguna vez, otros eran trabajadores, otros eran muchachos que venían de un internado, es decir no estamos hablando de un parche que estaba en una esquina consumiendo drogas y eso.”
(Susurros del Territorio, fase de categorización, Reats, 2010)

En uno de los guiones del nodo de la Red se puede leer:

“-¿Qué se celebra? el cumpleaños de Bogotá. Tola y maruja dicen que Gonzalo Jiménez no construyó nada, así que no hay cumpleaños, esta historia de casas hay que repasarla”

En los dos fragmentos anteriores se observa lo crítico y propositivo al mismo tiempo. Capacidad de cuestionar la historia, y la necesidad de proponer su repaso, su resignificación, para construir el futuro. Por eso acá retomamos a Cortázar cuando dice en uno de sus relatos: “Si se pudiera romper y tirar el pasado como el borrador de una carta o de un libro. Pero ahí queda siempre, manchando la copia en limpio, y yo creo que eso es el verdadero futuro” CORTÁZAR, Julio. (Cortazar, 1983)

Efectivamente, en este sentido, como manchando la copia en limpio de nuestro país, he aquí otro trozo de guión que dice:

“En Colombia hay más de 3 millones de desplazados, el 50% de estos son niños y niñas. Llegan a las grandes ciudades a engrosar los cinturones de pobreza. Ruidos de la ciudad, bus. Voz (súbanse voy para la estancia) . -Los desplazados llegan a terrenos ilegales como el de la estancia, tierras no aptas para vivir o porque no tienen servicios básicos o los terrenos no sirven para construir. En el caso de Altos de la Estancia hay

deslizamientos de tierra que no permiten la construcción de casas. -Quedémonos aquí en la casa que nos están ofreciendo, luego miramos como la pagamos. -Esta casa es muy fea.”

Así. algunas de las expresiones críticas y/o propositivas de los guiones podrían ser catalíticas -en química un agente catalítico es una sustancia que no participa activamente en la reacción química y no se altera en ella, pero cuya simple presencia intensifica y acelera notablemente la reacción- para los sujetos que escuchen los programas de radio por la simple mención de información nueva, que se había desconocido, o situaciones con las cuales los estudiantes no han estado ni una sola vez en contacto puede ejercer un influjo notable en su espíritu y en su actitud.

¿Cuáles son las condiciones de la clase de acciones eficaces para la acción, es decir para la praxis o para que surja el pensamiento propositivo? (Pitirim, A, S. 1966: 65). Se trataría de sublimar el conocimiento, es decir, transformar ciertos instintos o sentimientos inferiores o primarios de los estudiantes en una actividad moral, intelectual y socialmente aceptada: La investigación y la memoria. Porque de la mano de Le Goff, pensamos que la recuperación de memoria colectiva empodera, sobre todo a quienes se les vulnera el derecho a la libre expresión y comunicación con estratagemas que imponen el olvido. Leamos: "La memoria ha constituido un hito importante en la lucha por el poder conducida por las fuerzas sociales. Apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas". (Le Goff, 1991 P.134)

Acciones eficaces como las de los recorridos en el periodismo investigativo que ponen en escena el conocimiento y uso de herramientas de investigación en la formación del espíritu científico y la resignificación de la memoria: algunas veces un gran y ardoroso discurso verbal no ejerce ningún efecto sobre la otra parte de la interacción. Pero a veces una sola palabra, una sola imagen, una acción, un recuerdo activado puede matar o cambiar radicalmente al sujeto interactuante. Lo que necesitan nuestros

estudiantes es el ímpetu del acompañamiento, sentirse con otros para vivenciar el encuentro con el conocimiento, producto del ejercicio, es el darse cuenta de la magnitud de lo que ahora se conoce, pero también es decidir hacer el proceso colectivo, con lo que ello implica, para acceder a eso que ahora se conoce, el acompañamiento son los otros iguales que también se arriesgan, son los otros, diferentes gente de las comunidades con los que se encuentran y los sorprenden y son las otras, maestras que representan la asesoría, la guía para el ejercicio, pero también son un símbolo, un motor de seguridad, de credibilidad en sí misma, es decir, de auto – estima.

Por lo anterior la Red se plantea un proyecto mayor, el de emprender con los y las estudiantes el ejercicio del periodismo investigativo, activando la memoria colectiva alrededor de algunas problemáticas que se viven a lo largo de la cuenca del río Tunjuelo. De alguna manera la población objeto del proyecto se convirtió en objeto de estudio, cuyos resultados nos permitirían luego plasmarlos en la radio, no solo para denunciar, sino para privilegiar la anunciación de la necesaria organización y movilización en torno a éstos. Que mejor que retomar ese acápite de la propuesta que se gestionara con Secretaria de Gobierno:

“Población objeto: conformada por 9 organizaciones comunitarias que habitan en el territorio urbano-rural de la cuenca del río Tunjuelo. (Ciudad Bolívar):

1. Asamblea permanente por el cierre al basurero: Mochuelo Alto y Mochuelo Bajo (C.B):
2. Proceso: derecho a una vivienda digna: Problema: desalojos y reubicación de viviendas en el barrio Brisas del Volador. C.B)
3. Proceso: Derecho al servicio de agua potable el barrio Verbenal Sur, sin servicio de acueducto y alcantarillado.
4. Proceso: Derecho a un ambiente sano el reordenamiento integral y participante del territorio, de la micro cuenca de quebrada limas. Villa gloria, j.j. rondón, san francisco y sauces entre otros.

5. Proceso: Los molineros Asamblea Permanente por el cierre de la minería. Expansión del parque industrial minero con afectación principal del barrio México.
6. Organización empresarial eliminación de la fuente de empleo sin alternativa de solución Meisen- México.
7. Proceso: Recuperación agropecuaria y cultura campesina riesgo de desaparición de Quiba como región campesina.
8. Proceso: Altos de La Estancia vs Transmilenio. Carencia de red vial habilitada para la conectividad del sector.
9. Asociación Biblioteca Comunitaria Semillas Creativas Barrio Juan Pablo II: inexistencia de espacios socioculturales para la promoción del libro y la lectura del sector.”

Cada problemática como objeto de estudio se configuró en un programa de la serie “Las voces del Tunjuelo”, procuró develar las estructuras de poder hegemónico desde la clase social de los desposeídos que se pretendía agenciar, al igual que la estructura del poder de quienes dominan o quieren perpetuarse en el ejercicio del poder. Por ello en cada sesión de trabajo periodístico o recorrido o taller que se hizo para caminar y observar el territorio se tenía en cuenta la memoria colectiva frente a la problemática. Así dice un segmento del proyecto: “En cada taller se recuperará la memoria de las acciones de reconciliación y resistencia civil no-violenta y la comprensión colectiva de sus problemáticas y procesos”. Este proyecto permitió: “Hacer evidente en la dinámica escolar las relaciones: contexto- texto y territorio-aula. Fortalecer los proyectos de vida de las y los jóvenes en relación a comunicación alternativa, investigación social y trabajo comunitario” Igualmente evidenciar el papel de los medios en la reconstrucción de la memoria colectiva como parte del conocimiento significativo y por ende del forjamiento del pensamiento crítico y propositivo.

ARTEFACTOS DE LA MEMORIA O EL OLVIDO: LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Este apartado del texto tiene en cuenta que los medios de comunicación forman, forjan memoria u olvido, todo depende de los intereses que gobiernen los medios. Para Reats los medios alternativos dan cuenta de una política de memoria en oposición a una política de la amnesia, que admite la importancia de la historia para la vida y el lugar diferenciado del olvido creador. El pasado al igual que la realidad presente está aquí y ahora. Al igual que están aquí y ahora la memoria, los recuerdos y la historia. Política simultánea de conocimiento y reconocimiento, siempre que los medios develen, como los arqueólogos, el proceso a que fueron sometidos esos procesos naturales o culturales para llegar al estado en que están. Esto es generar el recuerdo en cada oído que escuche la palabra dicha, en radio, por ejemplo, para construir algo más colectivo: la memoria, pero no haciendo pasar a esta memoria por música silenciosa tocada en un piano con teclas de madera, audible solo para uno. Como lo cuenta Albert Camus en un pasaje de su ensayo de 1.951, *El hombre Rebelde*.

Ver mapa anexo nº 12 de la investigación acción artefacto de la radio alternativa. Para Reats es claro que la investigación – la acción- la comunicación tienen un rol de artefacto de la radio alternativa, ésta a su vez coadyuva a reconstruir, resignificar, recrear lo que somos, lo que queremos ser, de una forma más democrática e incluyente, siempre que considere la importancia de la memoria histórica de los hechos sociales como un reto que signifique apartarse críticamente de interpretaciones unívocas, en construir o reconstruir nuevos significados prácticos de un pasado que continua siendo potencia para el futuro en el hoy; entonces cada género que recree la realidad por ende la problemática del territorio, es una expresión que contiene pensamiento crítico y propositivo que conlleva una praxis con la finalidad de la transformación de la realidad. Esto porque la actividad periodística requiere de las palabras y los conceptos. De esta manera el lenguaje se considera a su vez como el artefacto cognitivo fundamental para la conciencia y el sentido de ser humano.

Este fragmento de descripción de uno de los talleres que se realiza en uno de los recorridos nos da cuenta del procesos pràxico; praxis, otra palabra que ha sido

desconocida y poco nombrada, pero que para Reats tiene gran sentido y presencia a la hora de llevar a cabo la experiencia en esa banda moebiotica de la teoría y la práctica.

“...después de que cada grupo paso por cada uno de los talleres, desarrollando actividades como:

moler cacao, picar los alimentos, cultivar, arar la tierra, clasificar la basura, escuchar charlas como la explicación de como se produce el papel, recorrer el humedal la Tingua, recoger madera, prender el fogón, lavarse las manos con agua, sal y limón. Nos reunimos frente al fogón para compartir el alimento, y terminar el taller dando las primeras opiniones de cómo se había desarrollado. Finalmente, cada grupo organizó el regreso a sus casas, llevando la tarea de organizar los registros elaborados y pensar en programa radial a partir de la experiencia vivida.”

De aquí que loas estudiantes antiguos de Reats, caractericen al joven que forma parte de la misma, desde la relación implícita de la teoría y la práctica, como: “responsable, preocupado por su realidad, consciente de cambiar algo, tiene pensamiento social, se interesa por la comunidad, no se queda con poca información, profundiza, es un librepensante, espontáneo, alegre, busca la justicia, gran capacidad de expresión, es más consciente, interesado por la comunidad, por su territorio, por las problemáticas, crítico, analista, consecuente, espectador, reportera, sensible a lo del territorio” (tomado de la entrevista colectiva estudiantes antiguos de la Reats).

GESTIÓN:

Dentro de la categoría propositiva, la subcategoría Gestión, emerge entre las demás, por ser una de las más reconocidas, vinculada y relacionada en la primera acción analítica que se realiza con el uso del software Atlas ti, y por que permanece en los diferentes niveles de mapas relacionales que ofrece el software. Lo cual muestra como la búsqueda de las maneras para realizar la experiencia es una constante que hace de motor de su misma acción.

La gestión, es reconocida y revelada en su comprensión en este proceso, como el conjunto de acciones garantes de la intención y de la metodología de formación e interacciones de la red. A partir de la gestión se ha creado la posibilidad de interacción interna de la red y de estas con otros en diferentes escenarios con diferentes poblaciones.

Se observa que el proceso con el cual se ha abordado esta necesidad, se puede demarcar en tres hitos, momentos, con estilos particulares de resolución de situaciones que también han demarcado las maneras y los elementos socio-críticos y propositivos que han apropiado los niños y las jóvenes. El primero se puede referir como el de la gestión a partir de trueques o intercambios de saberes, el segundo como el de la gestión para el desarrollo de proyectos y el tercero como el de la gestión como circulación de soluciones tecnológicas.

Del Hito, La Gestión Por Trueque ó Intercambio de Saberes.

En el primer hito o momento para su comprensión se puede diferenciar en una parte inicial y una parte final. La inicial se caracterizó por la búsqueda y el establecimiento de varios niveles de relación personal e institucional con instancias privadas y públicas, que ante el reconocimiento de los esfuerzos y las bondades de la experiencia, ofrecieron y acordaron apoyos en especies o necesidades concretas (lugares, transportes, refrigerios, talleristas, conferencias...). Puede ser enunciado este momento de gestión como el de los procesos de trueques o intercambios de saberes.

Esta manera de gestión demanda diversas acciones y cada una tiempo y esfuerzo para la obtención de un solo elemento del proceso, lo cual es asumido por cada miembro de la Red que realiza la gestión.

Son entre tres y cuatro años caracterizados por esta manera de gestionar la interacción de la Red, lo cual marca la interacción interna de la misma, todas las acciones necesarias para la realización del proceso tenían la premisa de “todos ponen todos ganan” las individualidades, los nodos, los grupos de nodos, la Red, garantizaba su presencia y recursos para realizar su trabajo, recorridos caminando, transporte público para los más distantes, grabadoras y lugares de grabación acudiendo a las instancias sectoriales públicas o privadas que los tuvieran. Con los refrigerios, ocasionalmente se

logró que las Cooperativas Magisteriales y la ADE, hicieran reconocimiento de la Red y los aportaran, de otra manera, al igual que los demás elementos, lo que se pudiera conseguir en el colegio y de la unión de los aportes y recursos individuales.

Los jóvenes pertenecientes a la Red de estas épocas fueron o tuvieron que ser particularmente osados, y el nivel de expresión crítica y propositiva fue alcanzado por la regulación entre tres aspectos, lo que tenían que hacer para poder participar en la Red, lo que esta como información, formación e interacción les ofrecía y la comprensión que ellos lograban. Eran espacios de encuentros culturales que los miembros de la red construían a pulso, hacer posible esos encuentros daba el nivel de acción y expresión, que desde el inicio ha sido crítica y alterna, entre otras por el trabajo que hace con la pregunta y por la intensidad permanente de ser una opción diferente con las voces de los invisibilizados.

Al encuentro de la Red o asamblea se asistía a escuchar lo que tenía que contar el Sr. Presidente de la Sociedad Geográfica de Colombia, en relación a la distribución de la tierra o al Profesor de la Universidad Nacional, ingeniero geólogo que explicó el comportamiento de las aguas en el río, para entender que pasaba con el río Tunjuelo, pero estos personajes también debían disponerse a escuchar las presentaciones o representaciones que traían desde niños hasta jóvenes de los diferentes colegios de la Red, como fruto de su trabajo en el nodo durante dos semanas a propósito del asunto o tema elegido para reflexionar, se podían observar desde la representación del programa radial en vivo hasta clips teatrales escénicos o composiciones poéticas o de canciones.

Este ejercicio de sistematización no logro recoger documentos primarios de esas épocas, pero se pueden referenciar por que forman parte de la vivencia en la Red de quienes hoy realizan la sistematización y por que además aporta sino la caracterización de esas primeras expresiones socio –críticas y propositivas si algunos elementos sobre el nivel y el sentido de las mismas.

Puede ser aquí pertinente presentar un par de consideraciones conceptuales a propósito de la construcción de sentido que aportan Gadamer y Habermas y que se encuentra son los sentidos y lenguajes que se construyen y circulan en la Red,

ofreciéndole un rasgo diferencial, por el cual es una expresión propositiva constante que los niños y jóvenes participen y algunos permanezcan de manera autónoma en la misma.

Dice Gadamer respecto del sentido “le precede el concepto de interpretación, entendida como “la pretensión de explicar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el que acontece.” Algo así como qué es la Red en el contexto de las vidas e historias de vidas de los estudiantes que acuden a ella, qué le representan en relación a la manera de vivir el contexto en el que se desarrolla sus vidas.

Continúa Gadamer el “sentido” se contrapone, lo coloca en rechazo a “concepto” o “significado conceptual”. “tiene un carácter si bien no meramente "privado" sí meramente "comunitario". El "sentido" de que aquí se trata es básicamente sentido para los miembros de una “comunidad” determinada: es su "sensus communis" Es decir, lo que se vive en la Red, solo se vive allí y solo quienes participen compartirán ese sentido que no se nombra pero que se siente y se vivencia, que es una huella en la piel. (Gadamer, 1998.)

Ahora bien, Habermas planteará cómo esa interacción privada se construye a partir de la circulación acuerdos y desacuerdos de los lenguajes que aportan las individualidades y que solo se comprenden desde las maneras de relación e interacción que establecen los sujetos. Es decir, el sentido lo determina la significación que adquiere el lenguaje en una interacción determinada.

Comprensión que evidencia la relación de apertura, de no censura, no persecución, no invisibilización del los lenguajes juveniles en la Red. Por el contrario es el espacio relacional de expresión de los mismos para acercarlos a la cabida de la criticidad en los mismos.

Otro elemento que no se circunscribe solo en el primer hito, sino que es propio de la dinámica de la Red, se genera desde las acciones antecedentes a la misma, propias de los docentes que la conforman, una constante e identificadora acción es el plantearse preguntas sobre la situación, “porque, para qué, cómo, cuando, quienes, en dónde...” Actitud que fue reforzada con el encuentro con los líderes comunitarios para los cuales, la pregunta era la ordenadora de sus acciones, entonces, ha sido una constante que

desde los nodos los asuntos elegidos como mediadores de la interacción y de producción radial estén atravesados por la pregunta. Acción que es constante mediadora de la interacción de los docentes de la Red con los niños y las jóvenes y que por lo tanto ha hecho presencia en cada una de sus producciones en la Red.

En la parte inicial de este hito, todavía tal vez muy centrada en su interacción interna y en nutrirse desde ella, el escenario preponderante para enunciar las expresiones era la misma Red, pasando por los nodos. Las expresiones socio- críticas estaban dadas por el ejercicio de comprensión de los niños y jóvenes de los asuntos propuestos y elegidos que luego ellos reelaboraban en planteamientos y las reflexiones que elaboraban para sí, para el nodo y para la Red. Las expresiones propositivas estaban dadas en el conjunto de acciones que debían realizar para lograr esas comprensiones y su re-elaboración para lograr una producción que no necesariamente era radial.

Para la parte final de este hito o momento, las expresiones socio críticas ya superaron el nivel de la sorpresa y de la comprensión de otras miradas de las realidades de las que se forman parte. Por gestión de los docentes, periódicamente se pudo asistir a emisiones de programas sociales de la Radiodifusora Nacional y además se podían realizar con notoria mejoría las grabaciones radiales. La situación planteada para niños y jóvenes, fue con preguntas de este talante ¿cómo colaborar en esas situaciones descubiertas, teniendo ahora el contacto que puede recoger las producciones de la red y difundirlas? Las expresiones socio- críticas en esta parte dieron un paso de complejidad, ya no se prepara el producto para expresar que se comprende, se prepara desde la necesidad de que las comprensiones de la Red deben convertirse en “denuncias” Todas las acciones de la Red se complejizan, el recorrido tiene ya que recoger otros elementos que ayuden a pensar y construir el qué, el cómo se convence a otro de lo que se dice. De otra parte ya es constante el asumir el enfrentarse a expresar dentro de la situación radial masiva, reto que activo la pulsión de los niños y jóvenes y su gestión para garantizar su participación no fallaba, era lo máximo estar en cabina de emisión al lado de los que ya habían aprendido a escuchar en la radio.

De la gestión en Transición. Una interpelación

La observación del tránsito al segundo hito que es enunciado como el de la participación a las convocatorias de proyectos, luego de haber participado en la que permitió la configuración de la razón social de la Red, permite proponer una reflexión a manera de problema, no solo para esta, si no para organizaciones similares, respecto a la gestión unicidad de tendencia de gestión de recursos.

Las dos razones que se encuentran como más fuertes para haber realizado el tránsito a la gestión de proyectos tienen que ver, una con, leer, comprender y vivenciar el proceso de gestión de trueques y/o intercambio de saberes como un proceso muy desgastador, lento y que además demanda un alto porcentaje del salario y del tiempo de los realizadores de las gestiones. La otra razón tuvo que ver con la insatisfacción de no encontrar, recibir el suficiente reconocimiento ni público, ni privado, ni individual, ni colectivo al esfuerzo realizado del trabajo en Red y a la manera “estoica” de estarlo gestionando hasta ese momento. La expresión reveladora es “el trabajo lo hacemos nosotros el reconocimiento lo reciben otros”.

A manera de auto – su – gestión, rasgos de la pregunta a plantear son, teniendo en cuenta que las docentes orientadoras de la Red, aunque realicen por opción autónoma una permanente búsqueda en la comprensión y apropiación de la praxis crítica y alternativa, y además que sean reconocidas en cada nodo como “sujetas de resistencia”, no se puede desconocer que son resultado y elemento ó individuales integrantes, conformantes de una estructura netamente burocrática, con la condición adicional de ser servidoras públicas, esto es, de una parte, impregnadas de sentidos modernos de la estructuración social como el consumo, el bien-estar y de otra, articuladas a la estratificación de cargo, función y poder de la institución y a su normatividad, que se sabe responde a los intereses de la tendencia política de turno en el poder.

Entonces, acercamientos posibles a una pregunta pueden ser,... ¿Cuál ó cómo es la afectación de realizar praxis crítica y alternativa dentro de una estructura burocrática? ¿Cuál o cómo es el nivel de coherencia entre la praxis crítica y alternativa en el ser público y privado? ¿Cuáles y como podrían ser las estructuras organizacionales y de gestión coherentes con la criticidad y la alternatividad que se pueden impulsar?

¿Cuáles y cómo son las posibilidades de ser y hacer criticidad y alternatividad, sin señalamientos y persecución, por fuera de la estructura burocrática? Se deja aquí planteada esta interpelación como prospectiva tanto para la Red como para organizaciones similares.

Del Hito, La Gestión Por Proyectos.

Efectivamente es un cambio de paradigma para la gestión y para la vivencia general de la Red, en lo individual y en lo colectivo, ahora producen las docentes orientadoras enunciaciones y anunciaciones escritas de lo que el colectivo inter - nodal puede realizar y en franca lid, obtiene los recursos para realizarlas. ¡Pero atención!!! Ahora hay tiempos definidos para lograr propósitos específicos, los nodos deben asumir responsabilidades particulares para conformar la de la Red, los cronogramas ganan rigidez y cumplimiento, se crean diversas estructuras organizacionales de acuerdo a las demandas de realización de lo que se ha enunciado y anunciado en el proyecto.

Tanto niñas, jóvenes, como docentes se descubren y sorprenden afectados por el cambio, se presentan resistencias, tensiones por la regulación de los niveles de participación y reconocimiento. Circulan diversos imaginarios que hacen las veces de confrontación y tensión... y hoy con la visibilización de la sistematización se constituyen en elementos objetivos de preguntas para la reflexión de la prospectiva de la Red. Algunas maneras de enunciación de las tensiones fueron “algunos lo hacen todo, otros nada y el proyecto beneficia a todas”... “si no hay proyecto no hay Red”... “si no es por...la Red no existiría”... “todos no tenemos que hacer lo mismo para ser Red”... “solo se valoran las acciones que algunas realizan”. Preguntas prospectivas que subyacen de realizar esta observación son,... ¿Son estas también expresiones socio críticas y propositivas, de que manera lo son? ¿Qué es una Red? ¿Cuáles y cómo son las condiciones ó características mínimas de funcionamiento de una Red?

Respecto a la afectación de las expresiones socio-críticas y propositivas de las niñas y jóvenes en este momento, se observa que ocurre algo así como un proceso de selección natural, todos son llamados a participar del proceso, pero solo algunos alcanzan a asumirlo en su totalidad. El recorrido adquiere una connotación juvenilmente más interesante, hay posibilidades de recogerles cerca a su institución, hay refrigerio,

hay especialistas comunales en los temas o problemáticas para informar y conducir la observación, están ubicadas personas de la comunidad afectadas para entrevistarlas, en fin, nadie se lo quiere perder, es una aventura subjetiva, individual y colectiva, pero la elaboración de los insumos necesarios como mapas, diarios de campo, registros de entrevistas les cuestan un poco más.

De esta manera, el nivel de gestión de las docentes organizadoras se exacerbó y el de los estudiantes se disminuyó notablemente, al igual que la cantidad de producción, no obstante, la calidad de la producción de quienes asumen el reto de realizar el proceso completo, marca un salto en el nivel de conciencia de lo que se comprende y de lo que se considera se debe realizar como respuesta o como compromiso con la comunidad afectada por la problemática.

Quedan estudiantes sugestionados con realizar algo más que el programa ó el clip radial, para colaborar, algunos nodos regresan y proponen alguna intervención pedagógica o lúdica con la población, otros nodos e individualidades deciden acompañarles en los procesos que como comunidad realizan frente a las instancias públicas sean con foros, protestas, marchas y/ó audiencias públicas. De nuevo se revela como unívoco el nivel de las expresiones socio críticas y propositivas alcanzados por algunos de los estudiantes.

Una manera de observar el salto de ese nivel en este momento es a través de cómo los niños y jóvenes de la Red, empiezan a encontrarse con el juego de la relatividad de la verdad, hay como esta corresponde a un interés particular, cuando confrontan la versión del funcionario público, con la del político y esta con la del habitante de la zona afectada en particular ó el líder comunitario de la misma. El conflicto aumenta cuando esas versiones junto con el hecho de conocer los lugares, las circunstancias y los afectados, son confrontadas con lo que se divulga en los medios masivos de comunicación.

Así son varios los asuntos y circunstancias que movilizan el nivel de expresión socio crítica y propositiva de los niños y jóvenes, una referencia es como desde su objeto de creación que es el programa o el clip radial, construyen posiciones frente a la relatividad de la verdad cuando en los dramatizados representan las problemáticas

mismas con la confrontación entre los personajes y las situaciones, se referencia aquí una de las construcciones de la serie “voces del Tunjuelo”, “se desploma el barrio aledaño a la explotación minera, los damnificados son obreros que para sobrevivir se ven obligados a trabajar en pésimas condiciones laborales con la misma empresa transnacional que realiza la explotación” es aparte del guión de libreto realizado por estudiantes de la ESNSD María Montessori, que participó por la Red en el Encuentro iberoamericano de maestras y maestros investigadores realizado en Venezuela en el 2009, gracias a la colaboración de la Expedición Pedagógica.

Es esta sistematización una oportunidad reflexiva para realizar observaciones que conducen a la afectación del pensamiento crítico en todos los integrantes de la Red. Son diversas las movilizaciones de comprensión que emergen de la observación de las expresiones que se han denominado aquí, socio-críticas y propositivas, y que se producen en la espontánea necesidad de realizar el trabajo mismo de la Red. Es decir, en este proceso de auto observación emergen afectaciones que como expresiones se observan en los miembros de la Red, que se sabe son elementos de la intención formativa general de la dinámica de la Red, pero que no han sido dispuestos, observados y seguidos por las orientadoras de la Red en su conjunto, y que pueden constituirse en la prospectiva de la Red una de sus posibilidades.

Uno de esos elementos mencionado ya más arriba es la confrontación con la relatividad de la verdad, otro tiene que ver con el alcance de una mayor conciencia de estar realizando una acción transformadora con el ejercicio periodístico, pero se presenta la dificultad de decidir desde dónde nombrarlo para que sea más correspondiente con la acción e intención de la Red. Se encuentran dos posibilidades con caminos de reflexión y de acción que a primera vista parece entre - cruzarse, ellos son, el periodismo social y la denuncia periodística, pero estos ejercicios, cómo se enmarcan en la acción pedagógica y esta cómo inscribe en su intención formativa, el complejo concepto que resuelve la disyuntiva de elegir una verdad, enunciarla y hacer coherencia de acción con la misma, intención que debe ser eje ordenador de una intervención pedagógica. El concepto al que se hace referencia es la Ética.

Efectivamente, desde la acción de comunicación de manera directa, la Red puede ser leída, desde el periodismo social que según la Sra Alicia Cytrynblum, es "un periodismo que asume su responsabilidad en los procesos sociales y que reflexiona sobre su papel en el devenir social para la búsqueda de soluciones." (Cytrynblum, 2003.) Así el periodismo social no se queda sólo en la denuncia sino que incluye en su cobertura el seguimiento a las posibles soluciones del problema.

Puede también ser leída la Red, como una experiencia que realiza denuncia periodística puesto que su acción alterna a los medios de comunicación es posibilitar "la visibilidad de lo invisible". Es decir centrar su atención en aquello que otros medios no han registrado y que por ello pone en circulación acontecimientos que no han tenido existencia social hasta su publicación (Martín y López, 1999) ¿Tiene posibilidades la denuncia periodística de cumplir al mismo tiempo un papel didáctico e informativo? Resulta que la Red esta inscrita en un contexto de formación de sujetos es decir en un contexto pedagógico, entonces es una exigencia cotidiana hacer conciencia, para sus miembros del permanente problema de cómo formar en la construcción ó en la elección de una postura, de una decisión, en cuanto a que elegir como verdad, en cuanto a qué denunciar, cómo sostener o mantener la denuncia y qué hacer para encontrar en el estatismo social de hoy alternativas a los problemas.

Cobra aquí sentido el retomar el derrotero de la perspectiva crítica que orienta esta experiencia, para interrogar comprensiones que pueden formar parte de su prospectiva mediata, por ello observar perspectivas de las comprensiones del concepto de ética de Granmsi y de Freire, puede ofrecer luces para fortalecer la intención de ser la Red, experiencia referente para una comprensión de formación integral a partir de la investigación y la comunicación, y por consiguiente ser también referente, como una alternativa al desarrollo curricular escolar, a su posibilidad interdisciplinaria y a su posibilidad de ganar movimiento y maleabilidad en sus estructuras espacios – temporales.

Plantea Granmsi la ética, más allá de las diferencias culturales, como la permanente búsqueda de la coherencia "entre lo que dice y lo que se hace". Intención que dice "solo se logra en el marco de un proyecto colectivo para el que la exigencia moral e

intelectual pasa, entre otras cosas, por intentar hacer del “yo” un “nosotros”. (Fernández, 1997) La pregunta latente para la Red es ¿Cómo realizar este alcance en el mundo de hoy, a partir del ejercicio investigativo y comunicativo en Red?

Por su parte, para comenzar, Freire considera la imposibilidad de “asumirse como sujeto histórico, transformador, sujeto de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, a no ser que se asuma como sujeto ético” Y prosigue “El hombre es una presencia en el mundo, con el mundo y con los otros. Presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, pero también que compara, evalúa, valora, que decide, que rompe. En estos dominios es donde se insta la necesidad de una ética como responsabilidad.”

Su luz como propuesta para la pregunta planteada en esta reflexión desde Gramsci a la Red, es algo así como un protocolo que se refiere a una “ética universal del ser humano. Que condena el cinismo del lucro...que condena la explotación de la fuerza de trabajo del ser humano, que condena acusar para oír decir, afirmar que alguien dijo A sabiendo que dijo B, falsear la verdad, engañar al incauto, golpear al débil y al indefenso, sepultar el sueño y la utopía, prometer sabiendo que no se cumplirá la promesa, testimoniar mentirosamente, hablar mal de los otros por el gusto de hablar mal.

La ética que se sabe traicionada y negada en los comportamientos groseramente inmorales como la perversión hipócrita de la pureza en puritanismo. La ética que se sabe afrontada por la manifestación discriminatoria de raza, género, clase. Es por esa ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, por la que debemos luchar. Y la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos” (Freire: 1996, 17-18). He aquí, la gran prospectiva para la Red, ¿Cómo avanzar en la comprensión e implementación de una gestión para la producción de conocimiento, para la formación integral desde el ejercicio de la investigación y la comunicación en Red?

En ese mejoramiento de la propuesta de la Red a partir de las reflexiones realizadas a propósito de esta sistematización Maturana también ofrece algunas otras luces a tener en cuenta para atender la contradicción de las que se es continuamente presa... "al conceder poder en la obediencia, no entregamos colaboración sino que subordinación, y no entregamos respeto sino sometimiento" Y ¿Qué es el respeto?, ¿Cómo se forma en el? Y prosigue "las preocupaciones éticas, no son en su origen normativas sino invitantes... la mayor parte de los discursos de ética son intento de control de la conducta del otro, y tarde o temprano niegan lo que pretenden defender." (Maturana.1996. P.37)

Del Hito, La Gestión Como Circulación de Soluciones Tecnológicas.

Al retorno a la ausencia de proyectos consecutores de recursos, la Red parece de nuevo hacer reflejo del principio de Moebius. Vuelve a la dinámica de gestionar por intercambios o manejo de relaciones publicas y privadas, que al parecer se da de manera más fluida posiblemente por el reconocimiento que ofrece la continuidad y permanencia del trabajo. De otra parte, hay una situación nueva en los miembros de la Red. Se re – conocen en este momento con alguna apropiación de muchas de las tecnologías propias del siglo XXI, entonces el responder a los compromisos de los nodos o de la Red en general no parece tener la connotación de esfuerzo con alcances heroicos que tuvo en el primer momento. Hoy la gran mayoría de los niños y jóvenes independientemente que lo tengan en casa o no, acceden permanentemente a soluciones informáticas, juegan y transitan con alta propiedad entre programas de edición de imagen, de sonido, cargan cámaras y grabadoras en sus celulares. De nuevo, gestionan en casa, en el nodo ó con la docente su posibilidad de movilización ó se comunican entre nodos por Internet para asuntos particulares o para asuntos de la Red.

Rastros de Tipos de Gestión

El mapa relacional de la subcategoria gestión revela que en el transcurrir del tiempo y acorde con las necesidades y el aprendizaje que la experiencia realiza y ofrece en su

desarrollo, se han realizado varios tipos de gestión, se presentan a continuación sin pretensión de orden alguno.

Gestión estudiantil, esta relacionada con las acciones que realizan los niños, las niñas y los jóvenes de cada nodo de la Reats para garantizar su participación en la misma. En algunos nodos los padres deben acudir a una reunión especial donde se les presenta el proyecto y firman una carta de corresponsabilidad por la presencia de sus hijos en las acciones del mismo que son extracurriculares en la semana y en los fines de semana, en otros nodos, los estudiantes deben permanentemente negociar con sus padres la contraprestación de su permiso para permitirles participar y eso es algo que realizan de manera autónoma. Algunos nodos han logrado su organización para gestionar ellos mismos asuntos como lo necesario para ser anfitriones de los estudiantes de los demás nodos en asamblea. También se observa que ocasionalmente los estudiantes que tienen la posibilidad hacen aportes que tienen que ver con la gestión en su casa como el algo para compartir, la música para las grabaciones, las fotografías de sus celulares, entre otras.

Gestión nodal, es la que se realiza en cada institución para encontrar la manera de conformación, de expresión y de conservación del nodo. Esta gestión es particular a las condiciones institucionales y a las posibilidades de la docente.

Gestión técnica, este tipo de gestión tiene que ver con la consecución de los equipos mínimos necesarios para realizar la producción radial, los documentos que hacen de memoria escrita, muestran como ha sido acción permanente abordar de diferentes formas esta necesidad, en el 2006 es una acción a conservar...”continuar gestionando equipos, materiales para cualificar nuestras emisoras”, (Acta Reats 2006.) y los antecedentes de un proyecto hacen recordar como ... “en el año 2001 ... se vio la necesidad de implementar talleres de formación técnica y pedagógica para lo cual se realizo el contacto con Inravisión, a través del presidente de Acotv, para ese entonces Enrique Urrea, quien sin más preámbulos puso a disposición de los estudiantes las instalaciones de Inravisión, y talleres de radio con personas del medio que gustosas compartieron sus conocimientos y experiencia. de igual manera, es Enrique Urrea (q.p.d) quien establece la relación de los muchachos y maestros con algunos colectivos

de comunicación que venían desarrollando una propuesta alternativa en la radio difusora nacional como lo eran Cocoa (colectivo de comunicación alternativa) y somos sudacas.” (Antecedentes documento proyecto “la emisora escolar como herramienta pedagógica alternativa” Reats. 2005)...las primeras soluciones fueron, acuerdos, voluntades de personas y organizaciones informales juveniles que por su valoración del ejercicio, del compromiso y la afectación del mismo decidieron suplir esta necesidad, a cambio de colaborar en la búsqueda de información pertinente a sus emisiones en el caso de ACOTV, y de certificar su colaboración para sus organizaciones y para sus practicas universitarias, en el caso de los jóvenes.

Otra de las acciones, con las cuales que se ha abordado esta necesidad, es a partir de la gestión con la SED, la cual tuvo como resultado la dotación a por lo menos a cinco instituciones en su momento pertenecientes a la Red, con el equipo básico para emisora. Esta gestión hizo más fructífero, autónomo y reconocido el trabajo de los nodos, pues posibilito y exigió mayor producción radiofónica y la necesidad de la sostenibilidad general de las propuestas de emisora en cada uno.

Ahora bien, la Red como tal no cuenta con uno de esos equipos básicos, ni con un suficiente banco o remanente de elementos técnicos para su trabajo, depende permanentemente de la gestión que realice sus miembros, cada nodo, con la institución a la cual pertenece y esta es diferencial en cada uno. La red solo cuenta con una cámara digital y las herramientas individuales de cada miembro.

Otros ámbitos de gestión técnica que se observa en la Red, tiene que ver con uno de los fenómenos tecnológicos y culturales, iniciado a nivel global en el siglo XX, el tratamiento automático de la información por ordenadores y la “red informática mundial, descentralizada, formada por la conexión directa entre computadoras u ordenadores mediante un protocolo especial de comunicación” (Diccionario de la Lengua Española – Real Academia de la Lengua. 2007), el Internet.

En un proceso muy lento, por que esta unido a las resistencias individuales y colectivas al acercamiento a las tecnologías globalizadoras y al proceso de expansión e invasión que estas desarrollan en la comunicación y en la comprensión del mundo de hoy, adherido a la manipulación política y económica de las que son objeto, para el beneficio

de intereses particulares, ha rondado y abordado, a la Red desde antes del 2005, la necesidad de acercarse a su conocimiento entre otras razones, por reconocer en el desarrollo informático apoyos y facilidades técnicas que alivianan dificultades del proceso de producción radial, por reconocer también que se constituyen en referentes de la creación artística y estética de los niños y de los jóvenes. Además por encontrar que en este ámbito también existen los desarrollos críticos y alternativos como el software libre y que acceder a ellos representa un paso más en la formación del pensamiento y de la acción crítica.

Otras razones para empezar a vencer la auto-su-gestión de resistencia para acceder a este ámbito tecnológico, tiene que ver con el percibirse las docentes orientadoras de la Red, de las significaciones que se han construido para los adolescentes en particular y para las sociedades en general, en las últimas décadas, de esta forma de comunicación y circulación de información. En el presupuesto de las familias más humildes de los colegios de la Red o de sectores más apartados y con problemáticas más complicadas, como lo fueron en su momento las de Mochuelo bajo, Paraíso Mirador y hoy lo es la institución Diego Montaña Cuellar (antes Monteblanco), existe algún remanente o destinación económica para la informática y el Internet, como respuesta a la masiva acción, interesada y manipuladora, de estimular y de constituir esta herramienta como una necesidad "global" del siglo XXI.

Entonces, se inicia en el 2006, la inducción en esta gestión desde la creación de una cuenta correo con acceso para todos los nodos y con este inicio viene luego la creación colectiva y digitalización del logo de la Red, tanto como imagen distintiva en los proyectos, como para una página Web, esta última ya ha tenido dos esfuerzos intentos de configuración.

Esos mismos pares de esfuerzos se observan en cuanto a esta gestión, la informática, en general. En el primero en cuanto a la página Web, alcanzó a perdurar dos años, como estructura puesta en línea, sin que la Red lograra asumir un-una protagonista, constante, estudiante o profesora que impulsara la interacción con la misma. También representó en posibilidades diferenciadas para los nodos, un proceso de capacitación en la utilización del software libre Audacity para la grabación y edición de los objetos

radiofónicos. Y una primera seducción en cuanto a la posibilidad de visualizar la producción radial en línea, para ello se miró la estructura de la página y las posibilidades de herramientas tecnológicas como los blogs para generar una forma de comunicación interna y de archivo o de centro de documentación virtual, viejo propósito de la Reats que aun se encuentra en prospectiva.

El segundo esfuerzo en el 2009, representó una novedad de Gestión para la Red, puesto que se visualizó la posibilidad de una alianza con retribución a manera de trueque del reconocimiento público de la asesoría y formación. Se pretendió que garantizara la formación de los jóvenes de la red para la producción radial en línea, por ello de nuevo la interacción con la Pagina Web que es re-estructurada pero no habilitada. Los jóvenes de la red realizaron en este momento una expresión propositiva muy particular, utilizaron el silencio y la inasistencia o evasión como manera de expresar su no empatía con la manera como se estaba realizando este esfuerzo.

Situación suficiente para detener la posibilidad de formalización legal de la alianza mencionada. Esta situación coloca hoy de nuevo a la radio en línea, a la creación y mantenimiento de la pagina Web, como unas prospectivas que tendrá que valorar la Red.

Gestión de proyectos, esta manera de gestión inicio para la reats en el 2006 cuando como evaluación del trabajo realizado en el 2005, se decidió “organizarnos como Ong u otro actor social que pueda gestionar recursos ante instituciones nacionales e internacionales.” para lo cual se participó en un proyecto de la alcaldía local de ciudad bolívar que propició la creación de la razón social Acosur, y su inscripción en cámara de comercio, situación que se constituye en un hito para la red puesto que ofrece una manera distinta, de gestionar los recursos para ofrecer el proceso de formación y una exigencia contractual de producción, lo cual demandó la creación de compromisos de los jóvenes para la realización de los programas radiales.

El desarrollo de un proyecto inicia desde la ubicación de la convocatoria u organización que recepciona propuestas, la realización de esta, hasta su implementación. Se

observa que los proyectos que han vivido este proceso y que han afectado directamente a estudiantes son, el realizado con Paulinas, y el de Secretaria de Gobierno. Los de la constitución de ACOSUR y maestros aprenden de maestros, no son de afectación directa de los estudiantes de la red.

Se realizan niveles de gestión de proyectos. Un nivel, es ubicar la convocatoria y realizar la propuesta. Otro nivel, se refiere a la realización del proyecto que se presenta a convocatorias y que se gana. este nivel implica múltiples gestiones, algunas son, la organización de los nodos en función del proyecto (tiempos , permisos); la localización de personas y de ellas en territorios particulares con trabajos sociales y académicos particulares; la gestión del transporte necesario para los desplazamientos y ocasionalmente la posibilidad de refrigerios sea en recorridos, talleres o encuentros; la consecución de los materiales y equipos técnicos necesarios para las metodologías; la ubicación de lugares de socialización o encuentros de la red con el conjunto de las poblaciones particulares con las que se interactúa para el proyecto y toda la infraestructura necesaria para los mismos.

Otro nivel de gestión de proyectos tiene que ver con la grabación y edición de los clips radiales es necesario llevar a cabo las producciones radiofónicas tras la recolección de información y creación de libretos. También es necesario como ya se demostró en la gestión técnica, encontrar soluciones que permitan una mejor producción y una mayor cobertura en la difusión de los materiales producidos.

Algunas Otras Prospectivas De La Gestión.

Lo mínimo o básico de la prospectiva es el fortalecimiento, conservación y aumento de los nodos que constituyen la red, cada uno debe estar reconocido en el consejo académico y directivo de cada nodo.

Es necesario conservar y mejorar el intercambio y reconocimiento de la Reats en espacios institucionales como los del (dirección de educación local), las alcaldías locales universidades públicas y secretaria de educación. y obtener certificación de la participación en los espacios mencionados. Debe continuar gestionando la dotación y el mejoramiento de los equipos de las emisoras escolares.

Dentro de la prospectiva también está un grupo de acciones que tienen que ver con el fortalecimiento de los enlaces entre las propuestas y grupos que realizan trabajo en comunicación a lo largo del tiempo se han intentado impulsar, con solicitudes verbales, escritas y con proyectos en las instancias públicas de las correspondientes localidades, pero es un nivel de gestión que la red aun no aprende a manejar por que no se logra concretar.

Algunas Otras Dificultades De La Gestión.

Es una constante que el trabajo social y más aun con perspectiva critica y alternativa apenas sobreviva en la dependencia de recursos para hacer viables sus propuestas. La Red asume cotidianamente esta situación pero ya se ha intentado dejar arriba la sospecha si el esfuerzo debe estar centrado en la consecución de recursos en las dinámicas de circulación de dinero actual para las ONGS o si se pudiera contemplar un aprendizaje en la realización de auto – su – gestión de los mismos ó en las formas organizacionales internas y externas a la Red.

Esto por que ya se observan propuestas alternas que existen con mayor fluidez respecto al recurso y tienen niveles más altos de exigencia que la Red. Entonces deben existir las formas el asunto es percatarlas, encontrarlas ó construirlas.

Otro aprendizaje por realizar, que se revela como dificultad se refiere a ¿Cómo mejorar los niveles y las formas de comunicación entre las comunidades que se conocen con problemáticas particulares y que se serian muy seguramente más fuertes sus acciones si las realizaran como uno solo, con el criterio ético Gramsciano intentar hacer de un “yo” Un “nosotros”. Que por demás es lo se puede observar realizan las comunidades indígenas, esa es una lógica organizacional que la población citadina desconoce.

En ese mismo sentido, se da la incomunicación entre las organizaciones que realizan trabajo social, comunitario y/o alterno en comunicación. Es la paradoja sin resolver, se trabaja en propuestas comunicativas pero no es posible resolver la comunicación entre las mismas. Se insiste dejar aquí como reflexión, como problema, la afectación de los imaginarios circulantes de reconocimiento, y de la falsa seguridad que ofrece ser parte de la estructura burocrática.

CAPITULO IV.

PROSPECTIVA DE REATS: RIESGOS, TENDENCIAS, ESTRATEGIAS, Y TEMAS PARA LA CONSOLIDACION DE UNA RED DE COMUNICACIÓN ALTERNATIVA

Como prospectiva es importante avanzar en el empoderamiento de Reats por parte de los jóveneas, también se debe sacar la organización de las dinámicas escolares y una de las formas es incursionando más fuertemente en lo tecnológico. Reats debe levantar más fuertemente su voz de contrapropuesta a la emisora comercial y a las prácticas que de ella se replican en las emisoras escolares, buscando mecanismos más eficaces para dar a conocer su experiencia ojalá en todos los colegios de Bogotá, pero también de otros lugares del país y fuera de él haciendo uso de herramientas tan importantes como la radio por internet.

La experiencia de Reats se debe presentar como un elemento importante a tener en cuenta en el currículo alternativo y esto se logra explicando como es posible transferir esta experiencia en aspectos puntuales pero a la vez potentes como: El territorio como aula viva, la interdisciplinariedad como ruta pedagógica, la comunicación como eje de la educación, la vivencia del diálogo de saberes como se hace en Reats, el reconocimiento del saber popular para transformarlo en conocimiento social, la educación para la emancipación a través de formación de la conciencia crítica que se logra en prácticas como las de Reats, el establecimiento de otras formas de autoridad y de relación con el conocimiento al estilo Freire que se viven en Reats, en donde el rol de docente-estudiante no es permanente y la autoridad es horizontal, la formación de líderes y lideresas que se unan al trabajo y a las luchas populares como por ejemplo la del cierre permanente del botadero de doña Juana, la ruptura de los formatos de la educación formal que tanto daño hacen como los horarios, división en cursos, utilización de espacios, relación con el saber entre otras, y la formación política a actores sociales.

- **RIESGOS**

Entre los riesgos se visualizan, las dificultades de financiación del proceso, el no elevar la propuesta de Reats, a la creación de grupos o nodos focales de investigación permanente año a año, investigaciones acción participativas con la conformación y consolidación teórico/practica de un nodo investigativo con nuestros estudiantes, no impactar suficientemente la escuela, dejando que otros y otras impongan las formas tradicionales y comerciales de hacer radio escolar, no lograr seducir suficientemente a las y los participantes de Reats para que se queden y esto hace que la formación se mueva en medio de un ciclo dialectico permanente, teniendo la sensación, de vivir un nuevo comienzo. La unión con las dinámicas escolares hace que dejen de asistir los que se van graduando, también que no se haga casi nada en vacaciones, porque como lo expresaron las y los estudiantes Reats no ha podido superar del todo una de las deficiencias de la educación formal y es mantener los roles de estudiantes y docentes. Esto tiene que ver con empoderar más a Reats.

- **TENDENCIAS**

Es importante ampliar la red y trabajar en unidad, tomando distancia de la escuela formal, en interacción con otros y otras, es decir interacción con colectivos que mueven dinámicas sociales desde fuera de la escuela.

Otra tendencia, que sale a flote es la necesidad de apoyarse en lo tecnológico para el desarrollo de los procesos. Los participantes del proceso Reats han venido sintiendo la necesidad de ampliar su radio de acción hacia diferentes formas de comunicación como video, prensa y otros.

Los temas centrales han sido lo ambiental y lo social, siendo lo ambiental un eje prioritario del trabajo.

Ser voz de los que no tienen voz, rescatando las voces juveniles, fortaleciendo la comunicación alternativa frente a la comunicación dominada por el pensamiento hegemónico, mediante el desarrollo del periodismo investigativo que nos enrole a estudiantes y docentes en temáticas de interés.

El empoderamiento de Reats por parte de los jóvenes, en donde los docentes sean unos participantes más, y el equipo que organice, provea las herramientas para actividades puntuales como salidas, encuentros, talleres, en las reuniones periódicas los jóvenes lideren, como se hizo en alguna oportunidad con los egresados participantes de Reats.

- **ESTRATEGIAS**

COMUNICATIVAS

Los estudiantes de la Reats plantean que se ha permitido saber escuchar, avanzar juntos, confrontar puntos de vista, aprender a hablar y escuchar, a entrevistar, a comunicar, transmitir mensajes, crear libretos, realizar una emisión.

TECNOLÓGICAS:

El uso de software libre como Audacity, atlas ti, internet entre otros

ESCRITURALES:

Diligenciamiento de diarios de campo, ensayos, y libretos radiales

INVESTIGATIVAS:

Los estudiantes resaltan que la Reats desarrolla talleres de conocimiento y uso de herramientas de periodismo investigativo a través de la cartografía social, en los recorridos por el territorio. Así que la investigación se debe elevar a una estrategia teórico- metodológica a ser tenida en cuenta y llevada a la práctica en Reats, esto permitirá generar la motivación por conocer, un aprendizaje sostenible y enriquecedor, en la búsqueda incansable de significado en sus vidas como hijos de este pueblo, desarrollando la innata curiosidad humana, pues cuanto más se entiende la verdad, más se disfruta de su elegante sencillez, se logra la indignación y surge la propuesta de no ser neutral políticamente.

Entre las herramientas investigativas, se ha utilizado principalmente, la cartografía social, como herramienta interdisciplinaria, haciendo de Reats una experiencia transferible a la educación formal, esto permite afirmar que con estas acciones de investigación se está aportando al currículo alternativo.

METODOLÓGICAS:

Los estudiantes mencionan que los mapas que se generan después de los recorridos permiten reconocer sus territorios. Implementar a cabalidad la metodología de la cartografía social en relación con otras herramientas cualitativas y cuantitativas en el enfoque acción participación.

Los recorridos se deben complementar con otras dinámicas como encuentros fuera de la ciudad. Trabajar en interacción con otros. Presentar proyectos para la consecución de recursos económicos que permitan la movilización de los procesos. Repartir el trabajo y esto tiene que ver con que los participantes de Reats asistan en forma individual o por subgrupos a otros espacios, para que luego compartan sus experiencias en Reats, porque es imposible que todos estemos en todo. Esto ya se empezó por ejemplo con la participación simultánea en dos actividades: La Salida Ambiental al humedal de la Tingua Azul y la asistencia al campamento juvenil de experiencias.

SOCIALES Y POLÍTICAS:

Los estudiantes piensan que la Reats les aporta para transpasar fronteras de lo cotidiano, socializar con otros jóvenes de otros colegios, ver otras realidades, conocer problemáticas graves, indagar ver más allá.

La investigación se constituye en una herramienta poderosa de movilización de pensamiento y acción, esta acción permitiría, por ejemplo ser participe de procesos sociales como el de la minga indígena.

Se aprende a hacer radio alternativa, a trabajar en procesos de resistencia social, e informar sobre lo que pasa, que otros medios no comunican, mediante la estrategia de hermanarnos cada vez más con otros que sueñan y luchan por nuestro mismo inédito viable (Paulo Freire), pero que los tiempos y espacios nos impiden encontrarnos con frecuencia y aquí es donde juega un papel importante interactuar con los avances tecnológicos.

CULTURALES

La ruptura de los esquemas impuestos, de los obstáculos epistemológicos que instaura la escuela. Investigar sobre las raíces culturales para reconocer las diferentes culturas, y la diversidad de identidades.

- **TEMAS**

Los temas a enunciar en el desarrollo de un proceso comunicativo alternativo tienen que ver con la visibilización de las problemáticas que enfrenta el ser humano y a las cuales hay que buscarles soluciones que incluyan la transformación social. Entre los temas a profundizar desde Reats estarían: Objeción de conciencia aplicada al servicio militar obligatorio, problemática ambiental, situación de la mujer, problemática juvenil, defensa del agua, distribución del poblamiento, contaminación ambiental, violencia intrafamiliar, desplazamiento, drogadicción, identidad, la música como medio de expresión

CONCLUSIONES

Se presentan en forma de poliedro, es decir, un texto con muchas caras y aristas, susceptible de convertirse en una continua banda de Moebius, este poliedro en constante movimiento, permite ver como el pasado se vuelve futuro, anunciando hermosos amaneceres; los riesgos y aparentes fracasos, tienen la potencia para desentrañar el inédito viable de Freire o sea la certeza de la realización de nuestros sueños e ideales, los aportes en los diferentes espacios se confunden, para demostrar una vez más que: "el hombre solo se expresa convenientemente cuando colabora con todos en la construcción de un mundo común; sólo se humaniza en la construcción dialógica de la humanización del mundo." (Freire, 1970: 14). Las diferentes caras del poliedro aportan para que la comunicación escolar no continúe enseñando cómo cazar dragones en el tejido de majestuosos brocados del territorio sur y muestran los planteamientos relevantes hechos en el esfuerzo interpretativo y analítico de sistematización de la Reats, al ir tras las huellas de la expresiones propositivas y críticas que construyen y expresan los estudiantes y la relación entre escuela, comunicación alternativa, joven y territorio, particularmente en varias instituciones educativas: nodos que conforman la red, uno en la localidad de Kennedy, otro en los Mártires y los otros en la parte urbana de la localidad de Ciudad Bolívar Y Usme.

Esta presentación es una imagen metafórica del estado cubano. Un estado donde hay detención y límites, donde se termina por pensar y reconocerse, se puede solidificar y se debe delimitar, se brinda la posibilidad de dejar cada una de las caras como frontal para desarrollar los procesos mentales superiores, los retablos de recuerdos y palabras, de sabores a chocolate que permiten ver un futuro con diferentes dimensiones a construir.

EL POLIEDRO DEJA VER SUS CARAS:

CARA UNO: HALLAZGOS

A lo largo de esta investigación pudimos hallar las capacidades que la radio escolar tiene de ofrecer opciones alternativas a las exigencias de la vida social en sus dimensiones económicas, política – social y cultural, atendiendo a lo que pasa con y en las comunidades en sus distintos niveles – barrial, local, ciudadano, nacional y universal – lo que supone estar atentos a los problemas de la vida hoy en el territorio. De esta manera la escuela y el maestro/a atravesado/a por el poder y relacionado con unas políticas educativas, aparecen como lazo de unión entre generaciones, como uno de los hilos que conecta al mundo con la sociedad, sus prácticas y valores; es por eso que Reats, es reconocido por los estudiantes, como un trabajo investigativo, que se enmarca dentro de la pedagogía crítica, visibiliza problemáticas y propone soluciones. Los trabajos realizados demuestran que es necesario que los sujetos se conviertan en actores sociales y políticos para la transformación social, en líderes y lideresas comunitarios, que se preocupan por su territorio y buscan transformar su realidad. Los jóvenes de Reats asumen la conciencia crítica como el indagar, averiguar y practicar la observación y acción participante, asumiendo que alternativo es no ser del montón, trabajar con la comunidad mostrando problemáticas como la del botadero de doña Juana.

Esta experiencia da forma a una clase de expresión que entusiasma y seduce a los jóvenes, brindándoles oportunidades para que desarrollen sus ideas y las pongan en ondas sonoras de manera divertida, lúdica e imaginativa. Eso les permite crear y alimentar sus sueños y fantasías al igual que ver la necesidad de conocer y ampliar sus

saberes sobre el mundo de hoy, para transformarlo; luego hay un gran aporte en lo experiencial, afectando a los estudiantes en lo axiológico estético y epistémico y por ende en su autoestima al permitir elaborar sus propias construcciones juveniles. Esta comprensión nos hizo ver que es imposible hacer listados de las expresiones en lo propositivo y en lo crítico porque existe una relación dialéctica entre ellas, en donde la investigación y la comunicación son mediadores en la co-construcción de productos radiofónicos críticos y propositivos. De igual manera a nivel macro, dialécticamente se supera el divorcio entre comunicación y educación en la construcción de sentido y prácticas significantes teniendo en cuenta el contexto.

CARA DOS: RIESGOS, DIFICULTADES Y FRACASOS

Retomando la banda de moebius que reconoce que ya no hay adentro ni afuera, pero que las luchas se dan en el adentro, por ejemplo, las diversas tensiones que se expresan en la escuela. Reats no ha podido contribuir como quisiera desde sus diferentes nodos en la transformación de realidades como la violencia intra escolar que tiene que ver con la superación de modelos hegemónicos de ser y estar en el mundo y que se vale de manipulaciones ideológicas como la dependencia del consumo irracional y de la concepción de la vida de los jóvenes como mercancía y trofeos del mercado de la guerra globalizada. Esta red se ha quedado corta en asumir el conflicto de la educación y la escuela porque no participa abiertamente y con la insistencia que debería hacerlo en las luchas de resistencia y biopoder o poder de la vida. Esto se refleja en ejemplos concretos como:

A pesar de descubrir la importancia y trabajar en la realización del primer encuentro local de comunicación alternativa escolar y comunitaria, este no se concretó. Somos conscientes como dice Freire que necesitamos de un saber técnico real con el que responder a los desafíos tecnológicos de hoy, sin embargo el esfuerzo que Reats ha realizado en este campo (apropiación de software libre, publicación de blogs, pago del derecho para el uso de dominio, uniones temporales como la que se hizo con orgánica digital), no ha sido suficiente para lograr metas propuestas por varios años como la de posicionar la RED en internet. Otra realidad innegable es que Reats no ha crecido lo

suficiente en número de personas comprometidas (estudiantes- docentes), esto puede ser entre otras por la falta de gestión para incidir en las políticas públicas y hacer que se valide y reconozca en tiempos, recursos e incentivos ejercicios pedagógico-investigativos como el de Reats

CARA TRES: APORTES

Reats se identifica con el aporte al concepto de la educación popular que habla de “contribuir a la visión contra hegemónica que plantea la construcción de una concepción educativa que trabajando desde los intereses de los grupos populares, caracterizados por su condición de oprimidos y dominados, construya poder popular, lo cual requiere del uso de pedagogías que no solo se queden en la esfera del conocimiento, sino que reconociendo los saberes populares, los visibilice como formas de la contrahegemonía para convertirlos en saber de lucha, dándoles su propia voz mediante procesos de negociación cultural y diálogos de saber, haciendo emerger los saberes de frontera y las epistemis propias de ellos”(tomado de la revista educación y cultura no 85). Retomando nuevamente la imagen de la banda de moebious se demuestra que no existen fronteras entre la educación formal e informal, porque recupera el escenario cultural que toma distancia de las construcciones económicas y sociales que se imponen y que permite el asombro con el descubrimiento de formas alternativas de recorrer, reconocer, estudiar, aprender como por ejemplo cuando se llevan a cabo los recorridos por el territorio con herramientas de investigación como la de la cartografía social. Esto requiere de rupturas que lleven a la horizontalidad para construir el poder desde abajo.

Al ubicarse Reats en una experiencia de frontera le permite desplazarse por el territorio reactivando la memoria como construcción social que se construye y reconstruye, para no permitir el olvido, esta es una forma de impedir que se vuelva a repetir lo que con tanta vehemencia se denuncia, pero que a su vez sirve para anunciar visiones de otros mundos posibles.

Indudablemente esta sistematización se constituye en una contribución en el proceso de repensar la educación que necesita este país y se debe tener en cuenta en construcciones como la del PEPA (proyecto educativo pedagógico alternativo) que

empieza con la sistematización de intentos alternativos en los estamentos educativos como se enuncia en la revista de Educación Y Cultura no 85: 32.

APORTES PEDAGÓGICOS

Si bien es cierto que la escuela no será quien transforme la sociedad, también lo es, que esta no se puede dar sin la transformación de la escuela, y esto tiene que ver con Freire cuando asegura que la escuela no es neutral y en ella se dan mediaciones que generan un campo complejo de tensiones en el que la contradicción fundamental se manifiesta como consecuencia de las relaciones del bloque económico de poder capitalista (según el concepto de Gramsci), con las fuerzas de resistencia y esencialmente con los poderes transformadores, que luchan por la democracia (Educación cultura no 85). El desarrollo de las expresiones críticas y propositivas también se hace mejor cuando se está dialéctica e íntimamente conectado con los movimientos y las luchas reales (Michel Apple en educación y cultura). En este sentido Reats se ha empeñado en desarrollar el ejercicio de comunicación desde una perspectiva investigativa social para la transformación de la realidad, que busca a través del periodismo investigativo, siguiendo a Vigil, desarrollar comunicación alternativa para formar, inconformar y transformar, con la aplicación de los principios en comunicación comunitaria, democrática, pluralista y participativa en red social dentro y fuera de la escuela.

El recorrido de trabajo de diez años de Reats permite evidenciar que la educación formal requiere de la implementación de currículos críticos que permitan salir de la escuela, para resignificar los roles de docentes y de estudiantes, en busca de una verdadera educación emancipadora. Los trabajos realizados muestran y demuestran que es necesario que los sujetos se conviertan en actores sociales y políticos para la transformación social, en líderes comunitarios, que se preocupan por su territorio y buscan transformar su realidad. De esto dan cuenta los jóvenes de Reats que en sus palabras, asumen la conciencia crítica como el indagar, averiguar y practicar la observación y acción participante, tomando lo alternativo como no ser del montón, trabajar con la comunidad mostrando problemáticas del territorio como la del botadero

de doña Juana y por eso para elloas, el/la joven que participa en los procesos de la Reats es un sujeto social y político, no apático, crítico y propositivo.

Otro aporte fue evidenciar la necesidad de aprender a usar diferente software para categorizar información como por ejemplo el atlas ti para el proceso de investigación educativa y pedagógica.

CARA CUATRO: PROSPECTIVA DE REATS

-“Hay Mucha Piel De Tierra Por Recorrer”-

Una radio democrática , pone énfasis en dos procesos: uno, garantizar la expresión en igualdad de condiciones de "todas las voces" que conviven en una comunidad; y dos, facilitar el proceso de consolidación de "actores sociales", con la conformación de organizaciones que, mediante el trabajo radial, se perfilen como protagonistas de su desarrollo. Loas jóveneas de la Reats se asumen como sujetos investigadores críticos y propositivos ante la vida. Este paradigma no se resume a "develar" las ataduras ocultas sino a emanciparlas y romperlas para transformar la realidad de las esclavitudes inconscientes a que son sometidas las personas en su praxis histórica, por tal motivo es importante avanzar en el empoderamiento de Reats por parte de los jóveneas, también se debe sacar la organización de las dinámicas escolares tradicionales y una de las formas es incursionando más fuertemente en lo tecnológico.

Reats debe levantar más fuertemente su voz de contrapropuesta a la emisora comercial y a las prácticas que de ella se replican en las emisoras escolares, buscando mecanismos más eficaces para dar a conocer su experiencia ojalá en todos los colegios de Bogotá, pero también de otros lugares del país y fuera de él haciendo uso de herramientas tan importantes como la radio por internet, y así, ayudar a las comunidades a ejercer plenamente sus derechos sociales, políticos y económicos.

Reats, al socializar su propuesta le plantea a la comunidad académica educativa la posibilidad de transferir esta experiencia de innovación e investigación, en aspectos puntuales pero a la vez potentes como:

- a) el territorio como aula viva
- b) la interdisciplinariedad como ruta pedagógica
- c) la comunicación como eje de la educación

- d) el diálogo de saberes como se dinámica pedagógica
- e) el saber popular para transformarlo en conocimiento social
- f) la educación para la emancipación a través de formación de la conciencia crítica que se logra en prácticas como las de Reats.
- g) la vivencia de otras formas de autoridad y de relación con el conocimiento al estilo Freire que se viven en Reats, en donde el rol de docente-estudiante no es permanente y la autoridad es horizontal
- h) Ruptura de los formatos de la educación -los horarios, divisiones en cursos, utilización de espacios, relación con el saber entre otras-.

En la medida que Reats incursione en lo tecnológico, logrará no sólo hacer el trabajo más dinámico, juvenil y atractivo, sino también, aumentará su impacto (por lo menos en lo que tiene que ver con subir sus productos radiales a la radio online). Su consolidación como red de comunicación alternativa, al lado de otras organizaciones locales, nacionales e internacionales será una realidad que se vivencia en el diálogo permanente de saberes.

CARA CINCO: HIPÓTESIS Y PREGUNTAS QUE SURGEN

HIPOTESIS

- Para la REATS es importante coadyudar en la conformación de una gran red de emisoras escolares alternativas de Colegios Públicos Distritales de Bogotá, aumentando el número de nodos que participan, socializando la experiencia de innovación y desarrollando la prospectiva enunciada.
- Reats debe acercarse más a profundidad a los movimientos sociales y de antiglobalización para que en unidad de acción fortaleciendo el tejido social, en la relación escuela territorio comunicación joven, aporte a la construcción de un mundo más humano y justo

NUEVAS PREGUNTAS

Reats reconoce la validez del papel de la pregunta en el proceso de sistematización como elemento orientador, y así después de este esfuerzo surgen nuevas preguntas:

1. ¿Cómo hacer para que Reats tenga un impacto cada vez mayor en todos los colegios por lo menos de Bogotá, es decir lidere y/o participe en una red de emisoras escolares de Bogotá?
2. ¿Cómo mostrar y demostrar que la experiencia de Reats es transferible a la educación formal tanto disciplinar como interdisciplinariamente?
3. ¿Cómo explicar que su transferencia posee elementos importantes de la pedagogía crítica que tienen que ver con la construcción de un currículo alternativo que responda a las condiciones y necesidades de nuestra región sur?

BIBLIOGRAFÍA

- ATLAS TI.
 - Barreto, Dary, Cardona, Patricia, Duarte, Margarita, Mateus, Nora, Niño, Maria Luisa y Puentes Maria Esther. (2004) *Proyecto de la Red de Comunicación Alternativa*, Bogota.
-
- Bisquerra, Rafael. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa. La Investigación Acción*. Madrid: La Muralla.
 - Borges, Jorge L. (1956). *Ficciones*. Buenos Aires. Editorial Oveja Negra.
 - Cadena, feliz. “*Guía para la Consolidación del Proceso de Sistematización*” “*Sistematización y Auto evaluación de la Educación Popular*”
 - Calvino, Italo. “*Seis Propuestas Para El Próximo Milenio*” Clacso.
 - Chávez Uribe, A. (2006). *Psicología Educativa: El Paradigma Humanista en la Psicología Educativa*. Colima, México. Universidad de Colima. Facultad de Ciencias de la Educación. Licenciatura en Educación Especial. MC.
 - Cortázar Julio. (2004). *Libro de Manuel*. Alfaguara, México.
 - (1989) *Cuentos*. Barcelona, Hyspanamerica Ediciones, S. A
 - Comisión Local de Jóvenes. (1999) *Memorias Encuentro Juvenil Ciudadano: Construyendo Sueños...Por una Ciudad Bolívar Joven*. Bogotá. Alcaldía Local, D.A.A.C., I.D.R.D, CADEL y U.C.P.I.
 - Cytrynblum, Alicia. (2003). *El periodismo social*, Argentina, Ed. Paidós
 - Director de Metadata, *Consultoría y Servicios de Comunicación S. C.* Education. Coordinación de Medios Digitales del Capítulo Iberoamericano de la World Future Studies Federation (wfsf). méxico.
-

- Educa: Fundación de Estudios Prospectivos. (1990). “*Método Delphi en Métodos y Técnicas de Investigación Prospectiva Para la Toma de Decisiones*”. Funfuturo.
 - Fernández, fco (1997) *Ética y Política En La Obra De Antonio Gramsci*, Torino. Comunicación a un congreso sobre Gramsci
 - Freire, Paulo. (2002) *Pedagogía de la Autonomía*. Argentina, Siglo XXI Editores.
 - Gadamer, Hans (1998) *Arte y Verdad de la Palabra*, Ibérica. Paidós.
 - Giroux, Henry. (2001). “*Cultura, Política y Practica Educativa*” Serie *Teoría y Sociología de la Educación*”. Barcelona, Editorial Grao.
-
- Godet, Michel. (1996) *Manuel de Prospective Strategique*. Paris. Dunod.
 - Habermas, j. (1966) *Teoría y Práctica: Ensayos de Filosofía Social*, sur, buenos aires.
 - José Ignacio. (1998). *La Radio Comunitaria 1*. Bogotá. Unad.
 - Kaplún, Mario. (1997) *La Educomunicación. De Medios y Fines en Comunicación*. Chasqui.
 - Lalinde, Ana Ma.(1994). *Rádios Juveniles o Cómo Construir Una Manera de Ser Joven, en Signo y Pensamiento*, Bogotá, Universidad Javeriana.
 - Landinez, Fanny y otros. (2004). *La Investigación Pedagógica Como Área del Conocimiento: Una alternativa de Formación para Estudiantes y Maestros*. Bogota: Idep.
-
- Landeta, john. (1999). *El Método Delphi*. Barcelona. Ariel”
 - Linstone, h.a. (1975). *The Delphi Method, Techniques and Applications*. Addison Wesley Publishing.
 - Le goff, Jacques, (1991). *El Orden de la Memoria*, Barcelona, Paidós.
 - López Vigil, José ignacio. (2005) *Manual Urgente Para Radialistas*

Apasionados. Bogotá Editorial Paulinas

- Martín Barbero Jesús, (1987). *De los Medios a las Mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía*, México.
 -,(1987). *Comunicación y Culturas Populares en Latinoamérica*, México, felafacs-gg.
 - Martín, Malharro, Lopez Diana (1999) *El periodismo de denuncia y de investigación en argentina de la gaceta a operación masacre 1810-1957* Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Ediciones Periodismo y Comunicación No. 14
 - Mato, Daniel. (2005). *Cultura, Política y Sociedad Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
 - Maturana, Humberto. (1996). *El sentido d lo humano*. Ediciones Dolmen.
 - Ministerio de Justicia y del Derecho, (1996) *Constitución Política de la República de Colombia*. Imprenta Nacional.
 - McLaren, Peter. (1993). *Pedagogía Crítica, Resistencia Cultural y la Producción del Deseo*. Argentina, Aique Grupo Editor.
 - ----- (1994). *Mediaciones Urbanas y Nuevos Escenarios de Comunicación*. México. Ed. g. gilí.
 - MEN - Organización de Estados Americanos OEA. (1995). *“Sistematización de Componentes en las Innovaciones Educativas de Prodebas en Colombia”*. Bogotá.
 - Pastrana Rodríguez, E. (2006) *Reforma Universitaria, cogobierno y humanismo*. Neiva, Colombia. El Pretil editores.
 - Penalva, Clemente (2003) *Postcodificación y Análisis de Datos Textuales: Análisis Cualitativo Con Atlas –Ti*. <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=35524217>
-

- Pitirim, A. (1966). *Sorokin. Sociedad, Cultura y Personalidad*. Madrid. Aguilar Ediciones.
 - Real Academia de la Lengua, (2007) *Diccionario de la Lengua Española*. www.rae.es/rae.html
 - Reales, Utría Adalberto. *"En Torno al Método. Sociológico"*. Universidad Simón Bolívar.
-
- Sinapsis Pedagógica Por el Territorio Sur. (2005). *"Un Recorrido de Autoformación Docente"* Bogotá. IDEP.
 - Toro, Martha Cecilia, (1995). *Voltaje Sin Límites. "La Onda de la Radio Recreo". Un Estudio Etnográfico de la Radio Escolar en Usme*, Tesis de Grado. Facultad de Comunicación y Lenguaje. Universidad Javeriana.
 - Torres, Rosa Maria. (1990) *Educación Popular Un Encuentro Con Paulo Freire*. Venezuela. Editorial Cuadernos de Educación.
 - Van Dijk, Teun. *"Análisis Crítico del Discurso"*. Cátedra Unesco. Discurso, Poder y Cognición Social en: http://www.geocities.com/estudiscurso/vandijk_dpcs.html
-

ANEXOS

ANEXOS 1

MATRIZ (2) DE RELACIÓN CON OTROS

<p>Campo de mirada: Interacción – joven – Comunicación -Territorio Fuentes:</p>	<p>CATEGORÍAS derivadas de COMUNICACIÓN ALTERNATIVA</p>	<p>NUEVAS PREGUNTA S... PARA EL ANALISIS</p>
<p>Pregunta: ¿QUÉ ELEMENTOS SOCIO CRÍTICOS Y PROPOSITIVOS CONSTRUYEN Y EXPRESAN <u>L@S</u> JÓVENES A TRAVÉS DE LAS PRACTICAS COMUNICATIVAS ALTERNATIVAS EN LA REATS?</p>		
<p>RELACIONES CON OTROS (Acuerdos, Encuentros y Eventos) Propuestas – Decisiones - Planes – acción - Evaluación.</p>	<p>EXPRESIONES SOCIO CRITICAS'</p>	
<p>1.Doc.ProyecComuniEmisorComunitaria</p>	<p>dary</p>	
<p>2. Doc. LA EMISORA ESCOLAR COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA</p>		
<p>1. Propuesta maestros que aprenden de maestros “Propósito R/: Promover la formación y autoformación de maestros de las localidades de Ciudad Bolívar, Usme y Tunjuelito, en la implementación de radio escolar, desde la apropiación del conocimiento de su territorio, sus problemáticas y posibilidades, para generar acciones de cuestionamiento y organización social usando la radio como herramienta pedagógica critica y como medio de comunicación alternativa” “...Alcance R/:Producir, con la participación de la comunidad, un programa que difunda los resultados del ejercicio cartográfico realizado por los maestros., en el reconocimiento de su territorio, para cohesionar y crear sentido de pertenencia local.” “...Marco Teórico: La propuesta pedagógica a desarrollar se basará en los postulados de la pedagogía critica, ya que se pretende transformar la experiencia social por medio de un lenguaje</p>	<p>EXPRESIONES SOCIO CRITICAS expresiones claves muestran la intensión o el carácter están en azul. EXPRESIONES PROPOSITIV</p>	

<p>y de una praxis que pongan al educador y al estudiante en condiciones de situarse a si mismo como activo agente social, cultural e histórico.</p> <p>Según Freire (1973) el monopolio de la palabra lo siguen teniendo los grandes dominadores, que junto a la apropiación de la ciencia como instrumento para sus finalidades, acentúan y mantienen aun más el orden y la opresión.</p> <p>En esa medida, la educación tiene el deber histórico con diversos sectores desfavorecidos de la población crear diferentes instrumentos conceptuales y metodológicos que hagan visible la complejidad y diversidad de las situaciones actuales de desigualdad , que se encubre bajo el discurso hegemónico.”</p>	<p>AS</p> <p>Se Propone un proceso de formación critica y se realiza.</p>	
<p>2. Informe. maestros que aprenden de maestros - taller</p> <p>Objetivo R/ ...</p> <p>“Promover la formación y autoformación de maestros, en la implementación de radio escolar, desde la apropiación del conocimiento de su territorio, sus problemáticas y posibilidades, para generar acciones del currículo.</p> <p>Promover procesos comunicacionales que reconozcan la existencia y la necesidad interdisciplinaria para la intervención social y política de las comunidades educativas.”</p> <p>...Acción</p> <p>“Para introducir el ejercicio de cartografía socia, se leyó el texto anónimo de la concepción indígena sobre mapa y territorio. Se discutió sobre la necesidad de nuevas concepciones de mapa y de territorio y definición de la tarea del día siguiente.”</p> <p>“Después de dar orientaciones generales sobre lo que es la cartografía social, para que sirve y que elementos la componen, se entrega a cada pareja un pliego de papel kraf y marcadores para que represente a través de un mapa o gráfico la imagen de territorio (sea en el plano de si mismo, de su contexto escolar, de su lugar de residencia, etc).”</p> <p>“se explicitaban otros rasgos, posibilidades de uso e integración con otras áreas del conocimiento como la literatura (mapa parlante), ciencias, sociales, artes graficas, entre otras.</p> <p>se presentó la experiencia de integración curricular del colegio “La Estancia” alrededor del programa radial “ANUNCIO DE UN NUEVO ARMERO” a maestros y estudiantes de grado sexto y noveno curricular.</p> <p>R //LOGRO</p> <p>“Se elaboró mapas sociales que demostró que para una verdadera apropiación y transformación del contexto social y cultural de las comunidades educativas se necesita hacer investigación social.”</p>	<p>EXPRESION ES PROPOSITIV AS</p>	

Ingresa propuesta revisada para el 2006		
<p>Acta no 001- 24 y 25 de febrero de 2006. 2: p.m – 6 p.m. y de 6:30 p.m – 2:30 am</p> <p>...”9 de diciembre recibió una llamada de Antonio Ramírez del proyecto eco, quien con un tono desobligante le reclamaba por los productos radiofónicos a los que nos habíamos comprometido entregar. Esta información causa extrañeza ya que Nora personalmente entrego los c.Ds”.....en estos tres años los ejercicios de la red de comunicación se han quedado en lo teórico y los jóvenes siempre han insistido en lo técnico, por otro lado no hemos cumplido con un gran objetivo, el de hacer radio para nuestra red, nos hemos quedado en buenos y pocos intentos pero para otros (UD, Radiodifusora Nacional q.e.p.d.)...”alcanzar nuestra misión: “hacer radio alternativa, social, participativa, critica y propositiva para el territorio sur.”...”las actividades de la red estarán caracterizadas por las siguientes acciones: ...Continuar gestionando equipos, materiales para cualificar nuestras emisoras, recursos para el transporte y refrigerios y las partidas necesarias para la instalación de la sede de emisión y producción (tan discutido y pensado en año pasado).....Participar en las actividades de organización, educación, promoción de eventos y concurso de proyectos de comunicación, con el fin de calificarnos, promocionar y dar a conocer nuestra experiencia, posicionarnos “políticamente” en la localidad, y captar los recursos que tienen la SED, la secretaría de gobierno, a través de las alcaldías locales, el CADEL, las cooperativas del magisterio, las ONGs internacionales (pan para el “hambre” y el fondo Noruego”) para proyectos como el nuestro. Es de saber que en este aspecto ya tenemos tres contactos que son:ENRÉDATE: proyecto de la secretaría de gobierno y la alcaldía local de Ciudad Bolívar, de acuerdo al plan de desarrollo distrital y local, pretenden propiciar las dinámicas de participación ciudadana. Buscan, también fortalecer los medios de comunicación alternativos de la localidad, a través de procesos de diagnóstico, capacitación, promoción y generación de red, con el fin de ser auto sostenibles, social, institucional y financieramente...Las paulinas se ganaron el derecho de desarrollar este proyecto y cuentan con 80 millones de pesos para ejecutarlo...Un diagnóstico, un diplomado. “comunicación para la participación”. De duración 120 horas, un Concurso para premiar tres proyectos de comunicación comunitaria, por medio de la Co-financiación por parte de la secretaría de gobierno. Conversatorios, y promoción de los medios locales: ellas darán a conocer a las instituciones públicas y privadas, los productos y servicios de los medios de comunicación comunitarios, con el fin de lograr sostenibilidad económica social e institucional. A este espacio</p>	<p>EXPRESION ES SOCIO CRITICAS</p> <p>Cuestionamie ntos al trabajo realizado por tres años con la UD, Radiodifusora Nacional Misión</p> <p>EXPRESION ES PROPOSITIV AS</p>	<p>Las maneras como la red visualiza sus necesidades de en laces con los otros, los proyecta y los realiza.</p>

estamos interesados en participar Dary, lucho, María y Nora...**La SED**, a través del programa de formación docente, destino nos recursos con derecho a créditos (PFPD), en el área de comunicación en la escuela. Lo más seguro es que la U. D. por intermedio de eco lo ejecuten. María dijo estar interesada en tomarlo. por intermedio de eco lo ejecuten. María dijo estar interesada en tomarlo... **La alcaldía Local** ha abierto una licitación para fortalecer a las organizaciones sociales. Este proyecto pretende ayudar a los grupos a constituirse como actores sociales formales. Nora se encuentra haciendo averiguaciones... **Hacer contactos** con CODEMA Y CANAPRO para conseguir transporte y refrigerios. ...**Reanudar comunicación con secretaría de educación** y la subdirección de medios, para la dotación de nuevos equipos.”

Acta No 2 -Marzo 22 de 2006 -Hora: 3:00 p.m. -6:00 p.m
 “Foro USME del 23-25 de Marzo: Margarita informa que está inscrita la red en este evento, ..”

Acta No 3 - Abril 29 de 2006 3:00 p.m. -7:00 p.m
 ...”**La RED asistió** al evento de lanzamiento del DIPLOMADO y así Nora Mateus, se inscribió por la RED y Luis Eduardo Neva y Dary Barreto por SINAPSIS, los tres están participando en el DIPLOMADO“ COMUNICACIÓN PARA LA PARTICIPACION” el objetivo de este proceso es enriquecer la red a partir de los elementos teórico – técnicos que se puedan apropiar de la capacitación brindada por PAULINAS, además, se está concursando por 5 millones de pesos, con la presentación de la propuesta y la elaboración de un producto radiofónico de cinco minutos.”...
 “**procedimiento jurídico** para acceder a la personería de la red. Ya se estableció el nombre ACOSUR : ASOCIACION DE COMUNICACIÓN DEL TERRITORIO SUR.” ...”se trabajará en la casa de Margarita sobre la revisión de los estatutos, los objetivos y demás elementos de esta propuesta.” ...”**Es necesario participar** en el COMITÉ DE EDUCACION DE CIUDAD BOLIVAR para incidir en el PEL y así plasmar la política sobre COMUNICACIÓN que hemos venido planteando, por ello debemos preguntarnos: ¿ Cómo nos articulamos al PEL?.” ... “**El apoyo de la SED** a la RED no se ha hecho evidente, en este primer semestre de 2006.” ...”**La RED sostiene que uno de los ejes es LA INVESTIGACION**, desde sus inicios se han realizado ejercicios investigativos, como el de la CUENCA DEL RIO TUNJUELO Y LA PROBLEMÁTICA AMBIENTAL, proceso que concluyó en el PROGRAMA RADIOFONICO que presentamos en la RADIO DIFUSORA NACIONAL, antes de que la privatizarán.!!!...”

Ingresa Propuesta Para el Diplomado

<p>ACTA DE CONSTITUCION acosur .Btá, 2 p.m. del día 25 de febrero, del 2006, ".Y sus fines específicos son: .. Contribuir al fortalecimiento de los medios de comunicación del territorio sur....Fomentar la participación, la gestión y la autogestión comunitaria de sus asociados y de los miembros de la comunidad....Trabajar por el respeto y la vigencia integral del derecho a la información de la comunidad....Promover el desarrollo cultural, la protección del medio ambiente, el respeto a los derechos humanos, y la convivencia, mediante la difusión de programas culturales, deportivos, musicales e informativos, a través de los medios de comunicación asociados. ...Adelantar procesos de investigación para la producción y utilización de conocimiento, con el objeto de la integración de saberes que contribuyan a la transformación sociocultural del contexto territorio sur...Adelantar acciones de educación, asesoría, y recorridos que contribuyan al reconocimiento, apropiación, defensa y protección del medio ambiente...Impulsar en los medios de comunicación asociados y en las comunidades acciones educativas, culturales, recreativas, económicas y artísticas que generen identidad y un pensamiento crítico reflexivo propio. ...Promover los intercambios de productos comunicacionales con otras experiencias de expresión social popular....Utilizar las herramientas comunicativas para visibilizar las problemáticas del territorio sur y generar propuestas organizativas en torno a ellas...Abrir un espacio que articule la población de las instituciones distritales y las organizaciones juveniles, populares y comunitarias."....</p>		
<p>ACTA Nov 15/2006 ...”Organización de la jornada “ENCUENTRO REGIONAL JUVENIL” Se llevará a cabo el día 18 de Nov con la siguiente agenda”.</p>		
<p>ACTA. Nov 22/2006 ...”MUESTRA DISTRITAL: Se solicita a los docentes, estudiantes y en general a todos los de REATS asistir a este evento que ha contado con muy poca asistencia. Mara (interventora proyecto) comenta a Nora que es muy triste que no se aprovechen estos espacios en los que se invierte tanto dinero y se prepara una excelente programación. Hasta el momento solo confirma NORA con los estudiantes de Confederación la presentación de REATS el Jueves 23 de 10.30 A 1PM. Esta Intervención se hará con una presentación en Power-point..</p>		
<p>2007</p>		
<p>ACTA DE ASAMBLEA GENERAL ORDINARIA NO. 001/2007</p>		
<p>2008???</p>		
<p>CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES PARA EL PROYECTO: ACCIONES PARA LA CONVIVENCIA- ACOSUR SECRETARIA DE GOBIERNO. Problemática planteada:Debilidad en el proceso de</p>		

articulación de nueve comunidades organizadas en el logro del ordenamiento participante del territorio urbano-rural de la Cuenca del Río Tunjuelo que les impide el *reconocimiento de las riquezas mineras, hídricas y culturales de su territorio y ejercer plenamente sus derechos sociales, políticos y económicos....***Población objeto:** Conformada por 9 organizaciones comunitarias que habitan en el territorio urbano-rural de la cuenca del río tunjuelo.(Ciudad Bolívar)...
ASAMBLEA PERMANENTE POR EL CIERRE AL BASURERO: Mochuelo alto y Mochuelo Bajo (C.B):**PROCESO: DERECHO A UNA VIVIENDA DIGNA** :PROBLEMA: DESALOJOS Y REUBICACIÓN DE VIVIENDAS EN EL BARRIO BRISAS DEL VOLADOR. C.B)... **DERECHO AL SERVICIO DE AGUA POTABLE** EL BARRIO VERBENAL SUR SIN SERVICIO DE ACUEDUCTO Y ALCANTARILLADO....**DERECHO A UN AMBIENTE SANO** EL REORDENAMIENTO INTEGRAL Y PARTICIPANTE DEL TERRITORIO DE LA MICROCUENCA DE QUEBRADA LIMAS. Villa Gloria, J.J. Rondón, San Francisco y Saucés entre otros.**LOS MOLINEROS** ASAMBLEA PERMANENTE POR EL CIERRE DE LA MINERÍA. EXPANSIÓN DEL PARQUE INDUSTRIAL MINERO CON AFECTACIÓN PRINCIPAL DEL BARRIO MÉXICO...**ORGANIZACIÓN EMPRESARIAL** ELIMINACIÓN DE LA FUENTE DE EMPLEO SIN ALTERNATIVA DE SOLUCIÓN Meisen-México....**PROCESO: RECUPERACIÓN AGROPECUARIA** Y CULTURA CAMPESINA RIESGO DE DESAPARICIÓN DE QUIBA COMO REGIÓN CAMPESINA. ...**ALTOS DE LA ESTANCIA VS TRANSMILENIO.** CARENCIA DE RED VIAL HABILITADA PARA LA CONECTIVIDAD DEL SECTOR...**ASOCIACIÓN BIBLIOTECA** COMUNITARIA SEMILLAS CREATIVAS BARRIO JUAN PABLO II: INEXISTENCIA DE ESPACIOS SOCIOCULTURALES PARA LA PROMOCIÓN DEL LIBRO Y LA LECTURA DEL SECTOR...

ACTA MARZO 2/08

...“SALIDA. Será el próximo Sábado 29 de MARZO
 SITIO Y HORA DE SALIDA: Cadel de Ciudad Bolívar 9 am.
 RECORRIDO: 15min CADEL- Quebrada LIMAS en el punto donde desemboca al Tunjuelo (se hablará del concepto de territorio, problema de vivienda) 15min- SAUCES Estaremos hasta la 10:30 am- Villas del Diamante 15 min- Cantera la QUEBRADA Llegaremos a este sitio a la 11:30 am.-En este sitio será el almuerzo comunitario.”..

Ingreso Acta de evaluación de la anterior salida

Acta - Junio 3/08 Sede – 3pm.
Convocatoria Secretaría de Educación (Evento) La SED invitó a 4 colegios o mejor dicho a tres y a la REATS para organizar

<p>un evento en el que se convocará a mil personas entre rectores, y equipos de emisora de colegios oficiales de Bogotá; con el propósito de que conozcan estas experiencias de radio para que se motiven a iniciar o ha fortalecer las emisoras en sus respectivos colegios. Esta actividad se llevará a cabo el próximo 18 de Junio de 11 a 2 pm.</p>		
<p>2009 !!!Acta 24 DE MARZO de 2:30-5:30 PM. BIBLIOLAA “...el Primer Domingo de Mayo que será en día de la cruz con el siguiente recorrido Humedal del burro. Humedal de la vaca- Tingua. Esta salida nos permitirá un primer acercamiento al territorio de TECHOTIVA o sea Kennedy”.....”Encuentro de MEDIOS (conseguir el cuento de la gallinita roja) . Compañer@s este es un compromiso de grandes dimensiones e inmenso impacto por lo tanto el compromiso que se requiere es TOTAL, por eso es bueno que nos pronunciemos si vamos a participar o no.”</p>		
<p>Acta - Marzo 25 de 2009 -HORA: 2:30 PM ...”Monguí Gómez y Miguel Moreno (representantes mesa ambiental de Quebrada Limas)...Los representantes de la mesa ambiental Quebrada Limas expusieron la problemática de esta quebrada y lo que se está haciendo para mitigar el daño ambiental y social. Las docentes de los diferentes colegios presentaron el trabajo que viene realizando ACOSUR y el propósito de realizar la salida a la Quebrada Limas. Finalmente con la participación de todas y todos los asistentes se acordó ...el recorrido para la salida...”</p>		
<p>Acta MARZO 31 2009 LUGAR CASA DE MARGARITA primer encuentro de comunicación de ciudad bolivar: se revisaron documentos y se asignaron tareas. PRIMER ENCUENTRO LOCAL DE COMUNICACIÓN ALTERNATIVA ESCOLAR Y COMUNITARIA ENCUENTRO LOCAL DE MEDIOS ESCOLARES Y COMUNITARIOS EN CIUDAD BOLÌVAR. BOGOTÀ, 18 -19 DE JUNIO DE 2009. objetivos:Diagnosticar las experiencias, la trayectoria y la construcción de las organizaciones sociales, los colegios, y las comunidades alrededor de los medios de comunicación. Generar un plan de difusión, publicación y audiovisión de los productos comunicativos y escolares en los medios oficiales y comunitarios (U.D 90.4, canales comunicaros y medios impresos)</p>	<p>Es expresión propositiva y social crítica Otra de las maneras como se piensan los enlaces con los otros</p>	
<p>ACTA Abril 21 de 2009- OFICINA DE REATs- 2:30 PM Se renueva el enlace con cronopios para ir un día a la semana en la tarde para grabar programas y estimular a los estudiantes y que interactúen en estos espacios. Para ello REATS pagara 50.000 a cronopios y cada uno por colegios define que día por semana va.</p>		

ACTA Domingo OCTUBRE 5 DE 2009 APTO PATRICIA-: 9:30 AM A 1:30 PM

..”**Dentro del acta** se hace mención a una expresión de Manuel en la jornada del día anterior “REATS como PARTE DE ORGANICA DIGITAL”. A partir de esta mención y del manejo que hace Manuel del posible vinculo, se decide que el acuerdo debe ser con reunión de las otras personas integrantes de esa ong y mediado por un documento escrito que de fe del mismo, para ello es necesario consultar también un abogado. Por lo pronto, Nora realizará propuesta de documento, que el próximo miércoles se discutirá para tener algo medianamente, claro para el viernes día de taller tecnológico con Manuel y los pelaos.”....!SE ACLARA QUE LA PROPUESTA DE MANUEL, ES REALIZAR UNA ALIANZA -enlace temporal - ENTRE ORGANICA DIGITAL, Y REATS EN EL POSICIONAMIENTO DE LA RADIO EN INTERNET”

...”**se volvió a aclarar** que la convocatoria al conservatorio sobre el BICENTENARIO se hará a nombre de REATS y SINAPSIS, también se aplazó la discusión de si el producto que se elabore (programa radial, sono-viso u otro) será de REATS y/o SINAPSIS. Este importante primer conservatorio se hará en la casa de Margarita el próximo sábado de 4:30-6:30 pm y ya se tiene confirmada la presencia de Iveth y otros 2 historiadores. “

ACTA REATS - OCTUBRE 14 DE 2009 -SEDE HORA: 2:30 – 5PM

Se leyó detenidamente el acuerdo escrito por Manuel para unión temporal: REATS-ORGANICA DIGITAL y se hicieron los aportes pertinente. Dary se compromete a reenviar el texto con las modificaciones y Margarita presentarlo a un abogado para que nos de alguna asesoría.

ACTA OCTUBRE 28 DE 2009

...”**INFORME DE TALLERES** EN EL INEM DEL TUNAL DARY TRABAJARA 10 TALLERES EN EL INEM DEL TUNAL EN EL MARCO DE REATS, SE RECIBEN SUGERENCIAS Y EL ACOMPAÑAMIENTO EN LAS SIGUIENTES FECHAS EN HORARIO DE 1 30 A 3 30 PM DE NOVIEMBRE 3, 5, 6, 10, 12, 13, 17, 19, 20 Y 24, NOS APARTARON EL AUDITORIO PARA DESARROLLAR LOS TALLERES. LA INTENSION ES FORTALECER LA EMISORA DEL INEM Y PROYECTAR UN TRABAJO PARA EL AÑO 2010, CON LOS ESTUDIANTES. EL DIA LUNES 2 DE NOVIEMBRE DE 2009,”...

...”**BICENTENARIO, EL DIA 6 DE NOVIEMBRE** DE 5 30 A 7 30 NOS REUNIREMOS EN LA NORMAL MARIA MONTESSORI, PARA DIALOGAR CON DIVERSAS ORGANIZACIONES SOBRE LA

PROPUESTA, EL PERMISO ES ESTRICTO EN EL USO DE LAS INSTALACIONES POR FAVOR ESTAR A TIEMPO, YA QUE A LAS 7 50 PM, POR TARDAR NOS SACAN.”

...”**EL 14 DE NOVIEMBRE DE 3 A 6 PM, SE LLEVARA A CABO EL PANEL SOBRE BICENTENARIO, EN FECODE ESTAN INVITADOS VARIOS EXPERTOS EN EL TEMA, DEBEMOS INVITAR COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS PARA COMPLETAR 30 INVITADOS**”...

...”**INFORME DE TALLER DEL SABADO** SOBRE TALLERES DE BLOG OCTUBRE 24 DE 2009, MIRIAM NOS COMENTA QUE EL PROCESO SE LLEVO A CABO EN LA SALA DE ETB DE NUEVO MUZU, ASISTIERON TRES ESTUDIANTES, DE LOS COLEGIOS, MARIA MONTESORRI, CONFEDERACION SUIZA, INEM DEL TUNAL Y UN EGRESADO. CAMILO SERA MULTIPLICADOR DE CÓMO ELABORAR UN BLOG, SE REALIZARA UNA SESION PARA ESTE PUNTO. LOS TALLERISTAS ARRIBARON A LAS 3 PM Y HASTA LAS 5 PM, SE TRABAJO. SE RECORDO QUE ES NECESARIO ABRIR UN CORREO POR GMAIL.”

ACTA 12 DE NOVIEMBRE DE 2009 2:30 pm.

...”**Se hablo con el padre Manolo** y no tiene disposición para el 5 de diciembre ya que se encuentra en temporada alta de ceremonias, por tal razón el propone que se realice el día lunes 14 de diciembre a partir de las 9:00 am con almuerzo (esta por confirmar). “

ACTA DIC 14 /09

...”**ATLAS -TI : ESTE ES UN SOFTWARE DE CATEGORIZACIÓN DE INFORMACIÓN INCLUYENDO FOTOS Y VIDEOS. EN IDEP TENEMOS UN CONTACTO PARA CONSEGUIR LA PERSONA QUE NOS PUEDE ENSEÑAR COMO MANEJAR ESTE PROGRAMA. ESTAMOS HACIENDO LAS AVERIGUACIONES PARA SABER LAS FECHAS DEL CURSO Y EL COSTO POR PERSONA.**”...

...”12 DE DIC. HUBO REUNIÓN DE BICENTENARIO **EN LA QUE SE LLEGÓ A LO SIGUIENTE: ELABORAR LA PROPUESTA DE TEMAS PARA EL SEMINARIO PERMANENTE EN DOS NIVELES: GRUPO ORGANIZADOR- OTROS ACTORES ENTRE ELLOS COMUNIDADES EDUCATIVAS CON QUIENES TRABAJAMOS...SE PREPARARÁN TALLERES EN LOS COLEGIOS, PROCLAMAS, MANIFIESTOS Y MEMORIALES DE AGRAVIO .TENER EN CUENTA TEMAS DE DERECHOS HUMANOS COMO: PRESOS POLÍTICOS, OBJECIÓN DE CONCIENCIA, DESPLAZAMIENTO Y DESAPARICIÓN FORZADA...PROGRAMA RADIAL DE REATS..CARICATURA Y MURAL: U.NACIONAL Y ESCUELA DE CARICATURA..PARA DICIEMBRE UN EQUIPO TRABAJARÁ EN LA**

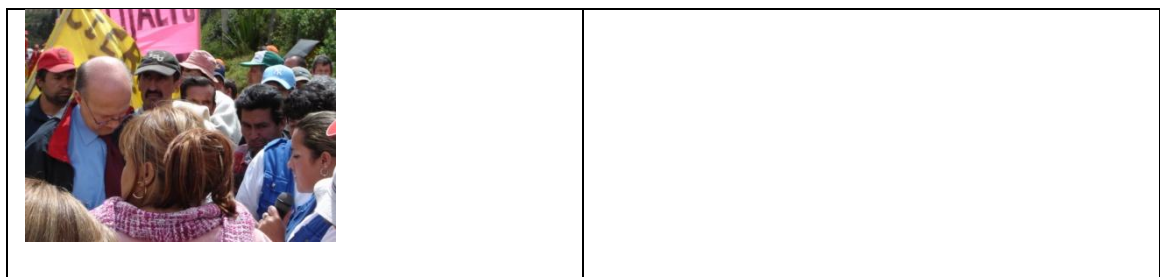
ELABORACIÓN DE UN MEDIO DE DIFUSIÓN ESCRITO DE LA PROPUESTA PARA TENERLA LISTA PARA ENERO...SE GESTIONÓ UN RECURSO PARA SACAR POR LO MENOS UN CENTENAR DE PLEGLABLES,...
LA PRÓXIMA REUNIÓN SERÁ EL SÁBADO 16 DE ENERO ADE NORTE A LAS 3PM. SE ENTREGARÁ EL PLEGLABLE.”

ANEXO 2

DESCRIPCIÓN DE IMÁGENES

ASAMBLEA PERMANENTE RELLENO SANITARIO DOÑA JUANA

		<p>DSCO6995 Participación de los estudiantes de la Institución de Mochuelo Bajo en la Asamblea Permanente Relleno Sanitario. Varios de los estudiantes participan a su vez en la red y producen radio clips de esta problemática.</p>
		<p>DSCO7053 Los estudiantes abordan a los funcionarios públicos que asistieron a la asamblea con la intención de hacerles preguntas para sus radio-clips.</p>
		<p>DSCO6986 Los estudiantes que hacen presencia en la asamblea respaldando a los compañeros lideres que los representan.</p>
		<p>DSCO7009 Estudiantes en el colegio Mochuelo Bajo realizando manifestaciones de apoyo a sus compañeros que participan en la asamblea Pro-cierre Relleno Sanitario</p>
		<p>DSCO008 La asamblea llevo a tomar la decisión de hacer manifestación en la puerta del relleno sanitario. Los padres y los jóvenes mayores de las familias de Mochuelo Bajo allí se dieron cita.</p>




ESTUDIANTES Y PADRES DE LA ESCUELA BRISAS DEL VOLADOR


	<p>1 – 2 – 4 – 043 Denuncian frente a la alcaldía d Btá su necesidad de una justa reubicación por encontrarse sus casas y escuelas en zona de alto riesgo. Reats tiene registro porque la escuela forma parte del colegio Confederación Suiza, primera institución de la red.</p> <p>La imagen 4 es muestra de la situación de estas viviendas y las familias que la habitan.</p> <p>043 Una de las morfologías geológicas de situación en la zona.</p>
--	---

QUEBRADA LIMAS


	<p>Muestra de los señalamientos y el estado de la ronda de la quebrada</p>
--	---

		
---	--	--

EXPLORACIÓN MINERA

		<p>Imágenes de las calderas de explotación minera, develan la profundidad de las excavaciones en los bordes de las mismas hay varios barrios.</p>
--	--	---

REMOSIÓN DE MASAS BARRIO ESTANCIA

		<p>Imágenes Del recorrido realizado por los jóvenes miembros de la reats</p>
---	--	--



ANEXO 3

MATRIZ 2 DE ANALISIS DE LA RELACION CON OTRAS ORGANIZACIONES

interaccion con otras organizaciones				
durante estos años se ha tenido la oportunidad de interactuar con otras organizaciones con las cuales hemos realizado un intercambio de saberes				
organiza ción	año	fuentes	descripción de la interacción	nuevas preguntas para el análisis
1. ac ot v- inr av isi on	2003	fotografía s	recibimos apoyo en capacitación y asistimos allí con estudiantes para desarrollar programas. el mas importante sobre la cuenca del río tunjuelo	¿qué elementos socio críticos y propositivos nos aportaron los intercambios con inravisión?
2. si na ps is	2003 - 2010	digital	la interaccion es permanente ya que todos y todas las integrantes de sinapsis son dinamizadores del proceso reats. sinapsis, grupo de investigacion, ha aportado, elementos teoricos para la praxis	¿cómo se ha dado la interrelacion socio-critica y propositiva entre sinapsis y reats?

pe da go gi ca			realizada, en una relacion simbiotica y dialectica. entre los conceptos que se entrelazan en este trasegar estan territorio, memoria colectiva, recorridos, entre otros.	
3. ad e	2003 - 2010	digital	el sindicato nos ha apoyado con fotocopias, espacios para los encuentros, y estuvimos asistiendo a un proceso de capacitacion sobre el tema de objecion de conciencia promovido alli, que se constituyo en insumo para el programa de objecion de conciencia. lo mismo que hemos presentado en el espacio del ceid-ade los avances del proceso	¿qué elementos socio criticos nos aportaron los intercambios con ade?
4. so m os su da ca s	2004	digital	interactuamos a traves de la pagina web que montaron, con ese link, trabajamos por ejemplo lo de parodia radial	¿el uso de la parodia es un elemento que desarrolla pensamiento critico?
5. as a	2004	digital	hemos realizado junto con ellos recorridos cartograficos que han servido de insumo a los	¿cómo los recorridos apoyan el desarrollo de

m bl ea su r			productos radiofonicos	pensamiento critico y propositivo?
6. se d	2004 - 2010	digital	desde el inicio de la experiencia, se conto con el apoyo de la sed, quien al ver la potencia del proceso, brindo el apoyo financiero para la consecucion de equipos, en los colegios distritales que forman parte de la red reats ha desarrollado dos veces la participacion en maestros que aprenden de maestros: la primera llamada "las voces de la escuela" (2007) y la segunda: taller "sintoniseremos: el curriculo integrado por la radio" (2008).	¿cómo la reats apoya el desarrollo de elementos sociocriticos y propositivos en los docentes interesados en comunicación alternativa? como la mediacion entre el uso socio critico y propositivo de los recursos que provee el estado a la escuela, por parte de los integrantes de la red reats, favorece el desarrollo del pensamiento socio critico y propositivo
7.	2005	imagen	realizamos salida y recorrido, para conocer la emisora y emitir en vivo	¿cómo los recorridos apoyan el desarrollo de

			emisora comunitaria de mosquera	pensamiento critico?
8. un im in ut o	2005	digital	la universidad nos ha prestado sus instalaciones para realizar procesos de sensibilizacion en el uso de programas informaticos para la produccion radial como audacity e internet	¿cómo el uso de la tecnologia apoya el desarrollo de pensamiento critico y propositivo?
9. ca sa sa lm on	2005 - 2008	imagen	espacio ludico – cultural que permito la realizacion de un taller de formacion integral en el cual se trabajo, estampado, produccion alternativa de productos quimicos, poesia, y musica	¿cómo el desarrollo de talleres ludicos culturales apoya el desarrollo de pensamiento critico?
10.pa uli na s	2005 - 2009	digital	se participo en dos diplomados, en el primero se gano la posibilidad de desarrollar propuesta con financiacion que culmino en la produccion del producto: “agua espejo de la vida” y en el segundo....}} ademas, en el libro “radio escolar: generador de procesos comunicativos y pedagogicos” se reseño la propuesta reats en las paginas 221 a la 223	¿qué elementos socio criticos y propositivos se desarrollan al producir un programa radial a partir de un proceso de investigacion cualitativa, etnografica y cartografica? como la mediacion entre el uso socio critico y propositivo de los recursos que provee el estado a la
11.pr oy ec	2006	audio digital	los estudiantes y docentes asistimos a capacitacion y posteriormente se emitieron programas por la 90.4 fm emisora de la universidad distrital, tanto en vivc,	

to ec o- ud			como en pregrabados	escuela, por parte de los integrantes de la red reats, favorece el desarrollo del pensamiento socio critico y propositivo
12.co lci en ci as - on da s	2006	digital	se participo en el programa en el año 2006 con la propuesta...vida para los sentidos dirigido desde el colegio monteblanco hoy diego montaña cuellar	
13.	2007	digital	la reats se ha presentado a dos convocatorias, en las cuales se ha desarrollado proyectos en el tema de la comunicación alternativa juvenil con productos como la serie "las voces deltunjuelo" y ,, ,, ,, ,, ,, secretaria de gobierno de la alcaldia mayor de bogota	
14.m er co	2007	digital	el colegio monteblanco, hoy llamado diego montaña cuellar, logro acceder al apoyo financiero para el viaje y participacion de un docente y dos	

su r			estudiantes, miembros de la reats al encuentro mercosur en el año 2007, donde se socializo el pei “construyendo proyectos de vida a partir de la comunicación del colegio” y la experiencia de participacion en la reats	
15.no sf er at u	2008	imagen	en el colegio monteblanco hoy diego montaña cuellar, se realizaron talleres de comic y video, proceso que fortalecio a los estudiantes del proyecto emisora escolar “vida para los sentidos”, uno de los nodos de la reats.	
16.mi ng a	2008	digital	apoyamos los esfuerzos reflexivos del proceso minga. retomamos, por ejemplo, la concepción indígena sobre mapa y territorio	
17.ra di ali st as	2008	digital	nos alimentamos de los productos radiofonicos y de los elementos teoricos, alli presentados para elaborar nuestras propias producciones	
	2008	audio	emision de programa en vivo emisora comunitaria de la localidad cuarta “loma sur”	
18.or ga	2009	digital	se planteo la posibilidad de un convenio para desarrollar una capacitacion en manejo de la suite	¿cómo el uso de la tecnología apoya el

ni ca di git al			google, fotografía digital, plataformas de comunicación online, edición y montaje de video en la web, transmisión en internet de productos radiofónicos, uso de internet inalámbrico, entre otros	desarrollo de pensamiento socio crítico y propositivo?
19.	2009	digital	se le presento propuesta para desarrollar el primer encuentro local de comunicación cadel de la localidad 19	¿cómo la reats apoya el desarrollo de elementos sociocriticos y propositivos en los docentes interesados en comunicación alternativa a través de un encuentro de comunicación alternativa, y que impacto tendría, este proceso en los estudiantes?
20.	2009	digital	se participo en diferentes reuniones que culminaron en la creación de un portafolio de servicios comunitarios, en el cual se incluyo la participación de reats red de comunicación de ciudad bolívar	¿cómo la reats apoya el desarrollo de elementos sociocriticos y propositivos en la red de comunicación alternativa de ciudad bolívar?
21.	2009	digital	se realizaron cuatro sesiones de trabajo en las salas	¿cómo el uso de la

			de etb en convenio con orgánica digital salas virtuales de etb	tecnología apoya el desarrollo de pensamiento crítico y propositivo?
--	--	--	---	--

ANEXO 4

REGISTRO FOTOGRÁFICO DEL RECORRIDO PASQUILLA 2009

imagen	descripción	inquietudes
1	los participantes abordan el bus. sonrían y manifiestan buena disposición para realizar el recorrido. prestan atención a las y los compañeros que realizan el rol de guías.	¿porqué les gusta a los estudiantes estas salidas? reates se asocia con recorridos?

2	<p>la observación en colectivo, potencia el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción del conocimiento social.</p> <p>¿qué tanto se ha avanzado en la educación dialógica en reats? (freire). en los encuentros de la red si es fácil que los docentes y estudiantes cambien su rol? los docentes aceptan con facilidad la guía de los estudiantes por ejemplo en los recorridos?</p>	
3	<p>vista panorámica de una zona rural que comparten ciudad bolívar y usme. no es fácil diferenciar una localidad de la otra.</p> <p>el río tunjuelo separa de una manera natural este territorio.</p>	<p>¿cuál es el interés de pot de no respetar las fronteras naturales? lo lógico es que se tomen los límites naturales para dividir el territorio.</p> <p>¿cómo se dio el proceso de superpoblación en ciudad bolívar? ¿este fenómeno es causa y/o consecuencia de otros fenómenos como desplazamiento, violencia, falta de oportunidades entre otros?</p>

	<p>la parte más cercana de la foto es completamente rural, pero el verde se ve interrumpido por la erosión de la montaña; a lo lejos se observa gran cantidad de viviendas apeñuscadas, que demuestran la superpoblación que hay en ciudad bolívar</p>	
4	<p>vista panorámica en donde conviven lo urbano y lo rural. se nota como de una manera desordenada se han construido casas en montañas que aun tienen algunas partes verdes. los caminos están en tierra y algunas montañas presentan erosión. también se alcanza a ver una parte del río, el agua tiene un color que</p>	<p>cuáles son las causas y consecuencias de expandir la zona rural</p>

	denota contaminación. la foto muestra como lo rural fue invadido por lo urbano.	
5	encuentro con estudiantes del colegio mochuelo, que como se observa está en una zona rural. el joven ubicado en el centro estudiante del colegio y participante de la reats habla a sus compañeros sobre la problemática de su sector. todos y todas como la docente de cachucha roja lo escuchan atentamente.	<p>què impacto y que significa que un estudiante sea el que expone a otros estudiantes temas que requieren información suficiente, análisis y hasta posturas clara frente a él ¿</p> <p>¿tiene esto que ver con la educación popular? con la concientización del pueblo? con la formación de líderes y liderezas? con la organización y la movilización?</p> <p>para los que escuchan que impacto tiene. ¿a que los están invitando?</p>

6	<p>estación de mochuelo: cerca al basurero doña juana.</p> <p>en ella se ve la montaña erosionada. esto se debe a la explotación que se hace en este sector de la arena.</p> <p>en la foto se ve claramente como va desapareciendo la parte verde de la montaña que va cediendo su capa vegetal, mostrando el color amarillo de la arena que hay dentro de ella. esta explotación cambia el paisaje verde que ahora aparece con lunares amarillos.</p>	<p>¿para qué sacarle la arena a las montañas?</p> <p>¿qué impacto ambiental tiene la explotación indiscriminada de los recursos naturales en estos sectores rurales?</p> <p>¿quienes se benefician con esta explotación?</p>
7	<p>se aprecia el relleno doña juana en toda su extensión.</p>	<p>¿cómo se aplica el reciclaje de basuras en este relleno?</p> <p>¿no hay otra forma de tratar las basuras de la ciudad?</p>

	<p>la cantidad de basura es inmensa, unas basuras están cubiertas con un plástico, otras está a cielo abierto también se ve un pequeño árbol que hace parte de la malla viva. en la parte alta se observa el descargue de basura que por un lado aumenta la cantidad y por otro es dejada allí sin ninguna clasificación. también se observa antes del plástico terrenos que están siendo alistados para ampliar el relleno.</p>	<p>hasta cuando seguirá creciendo este basurero? ¿cómo serán los olores, vectores, roedores y demás impactos ambientales que salen de este basurero?</p>
8	<p>vista del relleno doña juana se observa el contraste de varios colores,(diferentes de</p>	<p>cómo medir el costo ambiental de la transformación del pasaje natural por una montaña de basura? en que colabora la malla viva para mitigar el daño ambiental?</p>

	<p>un paisaje natural) fruto de la intervención del hombre un cielo azul propio de la zona rural porque en lo urbano es tapado por los edificios, la montaña que no es verde sino azul por el plástico que cubre la basura, el café de la arena de la excavación para la expansión del basurero y el tímido verde, de unos árboles muy pequeños que parecen maticas que no logran ocultar en lo más mínimo, la gran montaña de basura.</p>	<p>cuál es la relación de crecimiento entre la malla viva y la montaña de basura?</p>
9	<p>vereda de pasquilla. se encuentra muy cerca de la ciudad y la diferencia con esta es mucha. no hay carretera, ni carros.</p>	

	<p>divisiones del terreno con palos postes, pero también fronteras naturales marcadas con árboles.</p> <p>hombre trabajando en los cultivos, de diferentes productos que se diferencian por las marcaciones y colores del terreno.</p> <p>casas muy separadas unas de otras y construidas de forma y dimensiones diferentes a la ciudad.</p> <p>el cielo está ala vista y las montañas se levantan para proteger el lugar.</p>	
10	<p>encuentro reats-colegio ied rural pasquilla (como dice la cartelera que se encuentra a la izquierda).</p>	<p>¿cómo se hace para que un grupo tan diverso, se encarrete y trabaje unido alrededor de un proyecto ambiental?</p> <p>¿cuál será el impacto de este proyecto a nivel individual, familiar, institucional y comunitario?</p>

se observan dos grupos de personas uno frente a otro. detrás del muro de ladrillo, expositores de aulas verdes. este grupo es numeroso, se nota muy empoderado en su actividad y muy compacto a pesar de que en el hay personas de diferente edad, sexo y rol dentro de la institución educativa.

a pesar de estar cubiertos tienen gorras para protegerse del sol cuando salgan a caminar por el sector.

al frente se encuentran los participantes de reats, sentados cómodamente al aire libre atendiendo la exposición de sus pares ya

¿qué tipo de acciones a corto, mediano y largo plazo puede generar en los integrantes de reats este encuentro?

	que como se ve la mayoría de los expositores son personas en edad escolar.	
11	<p>rio rodeado por mucha y variada vegetación que a diferencia de otros lugares ha sido respetada por el hombre y cuida el cauce del río . las plantas son nativas y manifiestan la riqueza; tanto en la belleza del paisaje como en los recursos naturales que son apreciados con admiración por los observadores que se ven en las esquinas de la parte inferior de la imagen.</p>	<p>el que los caminantes de reats puedan apreciar y estar en contacto con realidades como la agonía de un río, en contraste con su belleza natural como la que se aprecia, que construcciones de pensamiento crítico y propositivo generan?</p> <p>¿por qué el hombre se empreña en hacer cosas contra natura como cambiarle el cauce a los ríos, como ha sucedido 6 veces con el tunjuelo?</p> <p>¿cuál es el valor de las plantas nativas?</p> <p>¿qué acciones se deben hacer para preservar lugares como este de la destrucción del hombre?</p>
12	<p>reats disfruta el río no dudan en bañarse en estas aguas completamente limpias,</p>	<p>como impacta a las y los jóvenes acostumbrados a divertirse en discotecas y demás descubrir estas formas de pasarla chéveres?</p> <p>que tipo de integración y reflexiones genera el disfrutar este sitio?</p>

	<p>y descubrir otras formas de diversión aprovechando este lugar excepcional, que las y los invita a tomar nuevos aires que renuevan el diálogo, las risas, la integración y permite vivir experiencias colectivas, que en la vida cotidiana es muy difícil de vivenciar.</p>	<p>que conocimiento colectivo se puede construir en este lugar?</p>
13	<p>estudiantes monteblando con una docente niños y niñas comparten con su docente y se sienten motivados para manifestar su alegría con gestos corporales y símbolos como los que hacen con las manos. en el fondo se observan otros grupos de estudiantes más grandes que también aprovechan para compartir</p>	

	un momento con los compañeros de colegio.	
14	<p>basurero doña juana</p> <p>sector del basurero en el que aún se ve la arena de la excavación y las máquinas excavadoras, la volqueta está descargando la basura en forma indiscriminada sin ninguna clasificación, en otro montón inmenso a cielo abierto que aún no ha sido tapado por el plástico azul que rodea este nuevo montón. el charco en medio de la basura tiene un color oscuro como el de los lixiviados que es el líquido que sale de las basuras en su proceso de descomposición. se observan personas</p>	<p>hasta cuando seguirá creciendo este basurero?</p> <p>frente al discurso ambiental del manejo de basuras y recolección de las mismas, que reflexiones y proposiciones, construyen las y los estudiantes de reats?</p> <p>por qué la asamblea permanente por el cierre del basureo no ha podido parar este crimen ambiental?</p> <p>¿cuál es la tecnología que se utiliza en doña juana, para el tratamiento de basuras?</p> <p>porque la capital de este país no ha podido desarrollar plantas de reciclaje como las que existen y son tan comunes en todas partes.</p>

	<p>participando de la actividad sin ninguna protección que permita seguridad para manipular basura. la carretera por donde llegan las volquetas rompe el verde de esta zona rural y deja ver algunas viviendas no muy lejos del basurero.</p>	
15	<p>el azul que se ve no es agua, es un plástico que cubre un océano de basura.</p> <p>carretera que no es para comunicar sino para aumentar la montaña interminable de basura.</p> <p>volqueta que tiene prisa en dejar su contenido en esta fosa que tiene la profundidad que muestra la montaña. el verde que se ve son pequeñas maticas</p>	<p>es un ambiente abyecto, de muerte que cubre la vida que antes fluía de manera natural.</p>

	impotentes para tapar el gran basurero.	
16	imagen en la que se observa el contraste del basurero con el paisaje rural	
17	imagen 1: muestra suficiente vegetación y la carretera por donde pasan las volquetas con basura. imagen 2: se aprecia la deforestación en el nacimiento del río. imagen 3: la excavación de arena en la montaña	
18 19 20	la reats se encuentra en el , barrio verbenal. imagen no 1. se observa un camino destapado por donde pasa la manguera con el agua. las y los estudiantes caminan el sector. imagen 2: se ven casas en	

	<p>muy mal estado construidas de manera rudimentaria a la vera del camino con los materiales que consigue la gente para la autoconstrucción. también se ven los tanques en los que se recoge agua lluvia. frente a las casas se ven niños y niñas y por el camino otros habitantes en condiciones de pobreza.</p> <p>imagen 3: lidereza de la comunidad hablando a las y los periodistas de la reats, que con sus grabadoras, celulares y cuadernos registran la intervención.</p>	
	<p>docente con jovenes y niña, parece un paseo de campo peligroso, porque si avanzan más caen en el avismo que</p>	<p>propuesta curricular que toma el territorio como aula. se camina, descubre y crea conocimiento colectivo.</p>

	<p>se formó por la destrucción de la montaña, que muestra la arena que aún no le han sacado.</p>	
<p>21 22</p>	<p>casa humilde del barrio la estancia hundiéndose en una grieta del terreno completamente inestable en que se encuentra. ya nadie vive en la casa porque no hay condiciones vitales. es difícil imaginar la vida en este lugar porque no hay señales de servicios públicos.</p> <p>destrucción total de las posibilidades de vida en este lugar, en donde la tierra se abre para mostrar un paisaje con formaciones asombrosas de un terreno que parece en constante</p>	<p>¿cuáles son las causas para la inestabilidad de este terreno? porque la gente construye y vive en estos lugares?</p>

	<p>movimiento; porque unas montañas crecen y otras decrecen.</p>	
23	<p>desalojo y reubicación brisas del volador estos terrenos se encuentran en un proceso de lanzamiento por ocupación de hecho por parte de la secretaria de gobierno como consta en la valla. gran cantidad de viviendas en condiciones muy precarias sin calles definidas que ponen de manifiesto la problemática social de miles</p>	

	<p>de personas que reciben del gobierno como única solución la orden perentoria de expulsión. aún se detectan las huellas de ruralidad en este barrio limitado por zonas verdes, en donde las casas levantadas por autoconstrucción las pegan unas a otras sin fronteras de calles y carreras quedando todos muy juntitos.</p>	
25	<p>parece ser un sitio no urbano y pobre por el carro viejo y la choza de al frente. grupo nutrido de personas en su mayoría jóvenes bien abrigadas, en la que se distinguen docentes y estudiantes. alguien en la puerta del bus llama lista para verificar asistencia, las</p>	<p>reates le gusta acercarse a lo rural y hacer recorridos en los que los roles de docente y estudiante desaparecen o pueden cambiar. la gran mayoría de estudiantes de reats son jóvenes de 13 a 18 años.</p>

	<p>personas que están dentro del bus miran al grupo para reconocer sus compañeros. el momento de empezar el recorrido está próximo.</p>	
	<p>lo rural maltratado por la erosión, está frente a lo urbano y en medio un grupo de jóvenes estudiantes caminan observado la transformación de un lugar que es inminentemente rural, pero en el que la cerca de cemento anuncia que el hombre ha iniciado la invasión urbana.</p>	<p>¿por qué tanto afán del hombre por destruir la naturaleza? ¿cuál será la postura de los jóvenes de reats frente a este fenómeno de destrucción de la naturaleza?</p>
26	<p>el campo convertido en aula viva permite que jóvenes, niños y niñas reciban clase de alguien que puede ser o no docente, se nota gran</p>	<p>que tiene que ver estas clases en el campo con las pedagogías críticas? ¿qué elementos de este ejercicio se pueden retomar en el currículo alternativo que necesita este país?</p>

	<p>interés en el discurso del único adulto de este grupo; algunos jóvenes se empoderan de su rol de reporteros grabando lo que escuchan.</p>	
--	--	--

ANEXO 5

ARCHIVOS DEL INVENTARIO EN CD, QUE CONTIENE: IMÁGENES DE RECORRIDOS, GUIONES, PRODUCTOS ESCRITURALES DE LOS ESTUDIANTES, TALLERES, PROPUESTAS DE INTERACCIÓN CON OTRAS ORGANIZACIONES, Y PRESENTACIONES EN POWER POINT – DIFERENTES AÑOS.

ANEXO 6

ARCHIVOS DE LA CATEGORIZACION DE LA INFORMACION EN ATLAS TI JUNTO CON LOS MAPAS Y REDES CONCEPTUALES CREADAS

Se comprende que los pasos fundamentales a tener en cuenta en los proyectos de análisis de contenido cualitativo son básicamente cuatro:

- Esquema teórico.
- Tipo de muestra.
- Sistema de códigos.
- Control de calidad.

Para el presente ejercicio se retoman de la siguiente manera

1. Esquema teórico

Siguiendo a Olabuenaga (1996) la estrategia de una investigación cualitativa va orientada a descubrir, captar y comprender una teoría, una explicación, un significado. La investigación cualitativa impone un contexto de descubrimiento y exploración. El contexto de descubrimiento de este ejercicio analítico se refiere a los estudiantes pertenecientes a la REATS bajo una mirada: Interacción – joven – Comunicación - Territorio, bajo el contexto de interacción docentes-comunidad-estudiantes.

A continuación un cuadro que permite leer las dinámicas que a manera de procesos construye y mantiene la Red, a lo largo de la experiencia y que se dan en una

dialéctica a manera de la banda de Moebius el tránsito por los procesos es permanente su derrotero es en espiral y cada vez es diferente a la anterior, la dinámica cambia o se complejiza.

DINÁMICAS PROCESOS	Red de Emisoras alternativas del Territorio Sur
ORGANIZA- CIÓN	<p>* Estructuración conceptual y relacional de los miembros de la Red, estudiantes y docentes, alrededor de la comunicación masiva y su impacto social, desde la Escuela:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conformando la Red interescolar e interlocal, para entrelazar esfuerzos, formación, recursos y planes de trabajo. 2. Reconociendo sus avances en comunicación escolar y como espacios cualificados de divulgación de las indagaciones sociales de la Red. 3. Entrelazando estudiantes y docentes, según sus intereses. 4. Establecer enlaces que permiten una mayor difusión de las producciones de la Red. 5. Constitución de figura legal como otra posibilidad de acceso a recursos
MOVILIZA- CIÓN	<p>* Desplazamiento conceptual, ideológico y físico, de niños, jóvenes y docentes partícipes, creando y recreando imaginarios socio-culturales alternativos, a través de nuevos lenguajes, que vienen, van y traspasan el territorio local:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Efectuando recorridos geoecológicos, por las localidades 5 y 19, del Territorio Sur 2. Reconociendo física y formativamente los colegios sedes de talleres y emisoras. <ul style="list-style-type: none"> • Participando en el medio de trabajo académico, comunitario y popular de comunicación:

INVESTIGACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios iniciales, primarios de indagación social del entorno, realizados por los estudiantes, bajo la orientación de los docentes. <p>1. Encontrar en la investigación una posibilidad de formación integral</p>
---------------	--

2. Tipo de muestreo

El muestreo utilizado en la investigación cualitativa, exige al investigador que se coloque en la situación que mejor le permita recoger la información relevante para el concepto o teoría buscada. El muestreo se orienta a la selección de aquellas unidades y dimensiones que le garanticen mejor: a) La cantidad (saturación) b) La calidad (riqueza) de la información. Esta saturación teórica se alcanza cuando el investigador (que recoge al mismo tiempo que analiza la información) entiende que los nuevos datos comienzan a ser repetitivos y dejan de aportar información novedosa.

La experiencia REATS ha registrado su quehacer Organizacional y su interacción con los estudiantes de diversas formas que para el caso actual se convierten en la fuentes primarias de muestreo, a continuación describimos cada uno de ellos:

RECORRIDOS: Textos descriptores de las imágenes. Transcripción de grabaciones de sonido de intervenciones.

GUIONES Transcripción guiones de la reats y sus nodos. (selección representativa de los hitos)

ACTAS Clasificación y selección previa actas acorde con los hitos. Propuestas Decisiones. Planes – acción. Evaluación.

TALLERES (selección previa acorde con hitos). Intención Metodología

PROYECTOS. Todos los producidos e implementados

3. Sistema de códigos

El mejor sistema de códigos es el que mejor ayuda a la interpretación de los datos. Hay tres formas básicas de codificación en el análisis de contenido cualitativo: A) Inductiva: Una manera de codificar inductivamente es la de zambullirse en un documento o situación para identificar los temas o dimensiones que parezcan relevantes. B) Deductiva: El investigador recurre a una teoría e intenta aplicar sus elementos centrales dimensiones, variables, categorías... C) Mixta: Con frecuencia, sin embargo, pueden efectuarse las dos estrategias alternativas sin dificultad.

El esquema inicial de códigos bajo el cual se aborda la lectura de los documentos primarios elegidos para la mirada de la Red que se pretende, tiene la siguiente estructura:

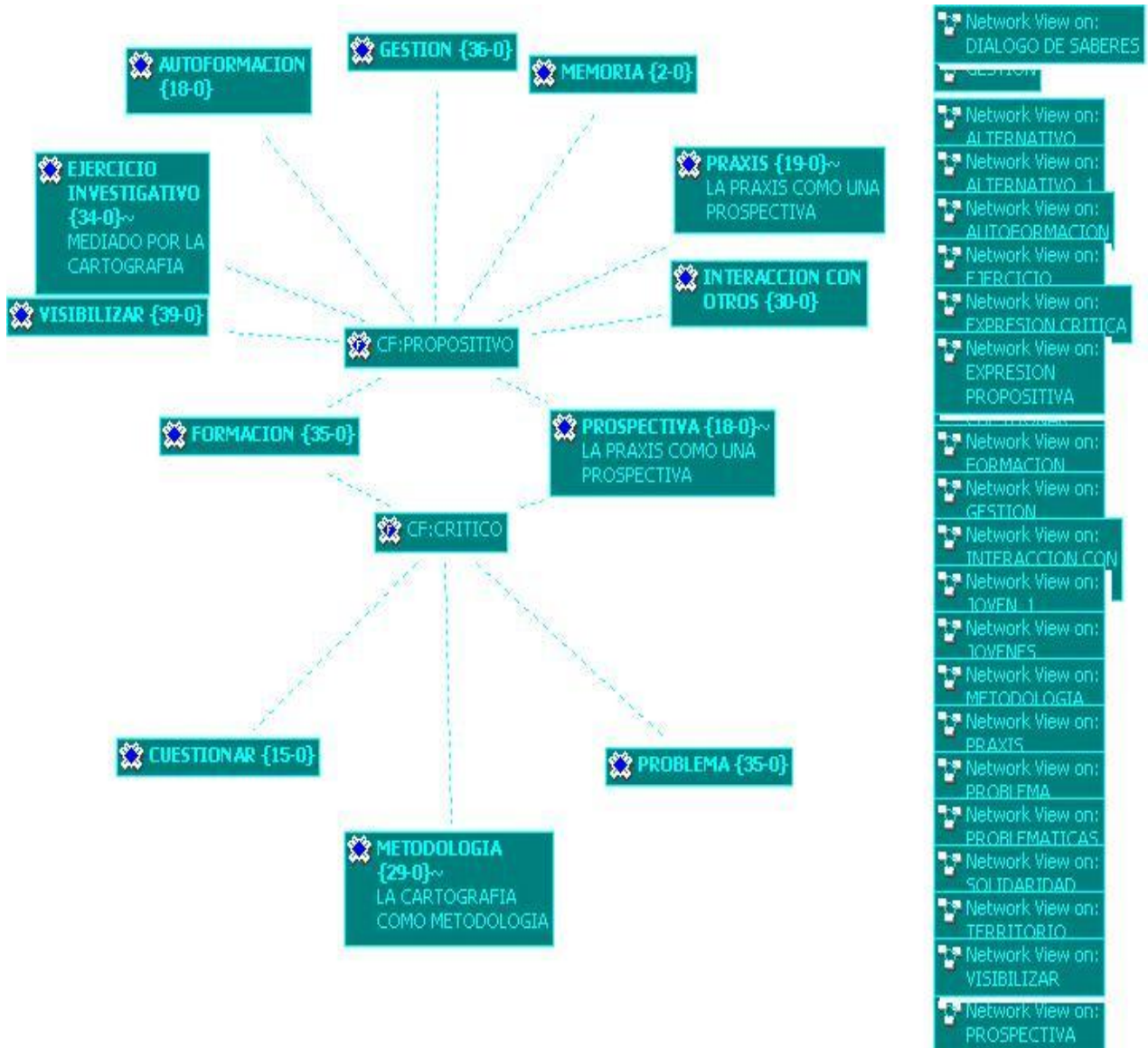
Tras el proceso inductivo y deductivo del ejercicio se finalizó con el siguiente esquema



de

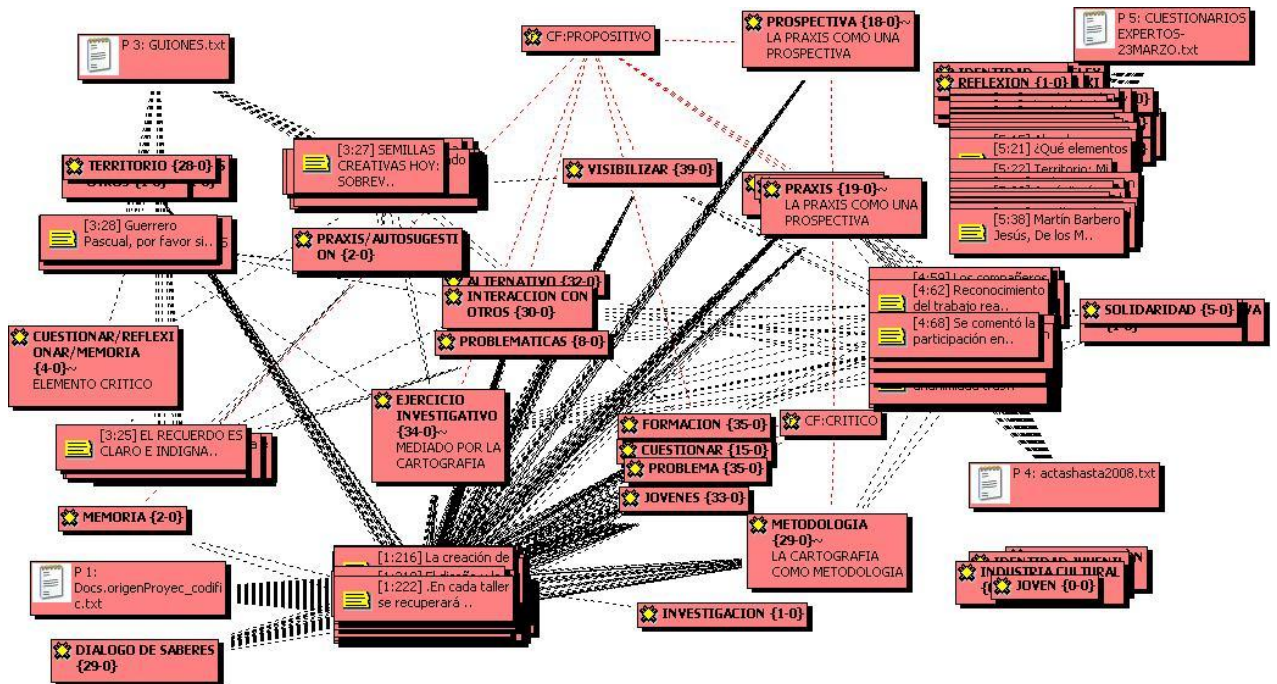
Codificación.

4. Control de calidad

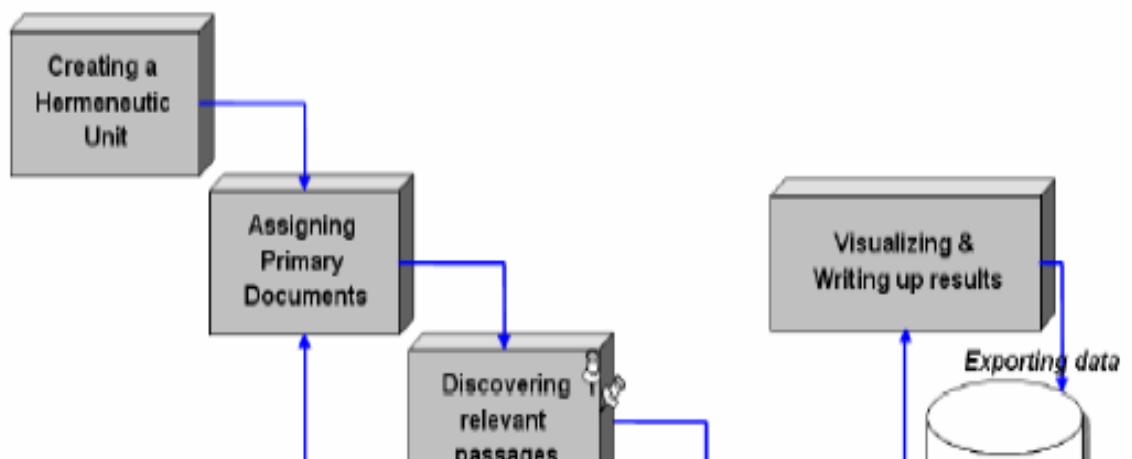


El control de calidad o validación del análisis se realiza mediante la comprobación de que se ha localizado, al menos tentativamente, el núcleo neurálgico y central del fenómeno que se quiere estudiar. Además se ha de disponer de un conocimiento teórico (bibliográfico o personal) de situaciones o experiencias similares, de explicaciones teóricas y suposiciones tentativas que sirvan de orientación, no de constricción a la búsqueda de más datos. Todo ello conduce hacia construcciones imaginativas e interpretativas de la realidad textual que analizamos sin alejarnos de los

objetivos de la investigación científica, que no es otra, que alcanzar resultados susceptibles de verificación por otros investigadores. El diagrama que condensa los conceptos, las categorías, las proposiciones y las relaciones encontradas y establecidas entre los documentos primarios elegidos es el siguiente:



ANEXO 7 PROCESO DE USO DE ATLASTI



ANEXO 8

CUESTIONARIO EN LA ETAPA DE APLICACIÓN DEL METODO DELPHI, PARA LAS Y LOS JÓVENES QUE HAN PARTICIPADO EN LA REATS

1. escribe las características que definen la Reats
2. ¿por qué te gusta o te gustó pertenecer a la Reats

3. ¿qué encuentras de diferente en la Reats en relación con otros espacios o grupos que conozcas?
4. según su criterio ¿cuál es la acción que considera más importante de la Reats?
5. ¿qué aportes has recibido al pertenecer a la Reats?. tener en cuenta los siguientes aspectos:
 - a. en lo social
 - b. en lo político
 - c. en lo cultural
 - d. en lo comunicativo
6. ¿qué temas o asuntos considera que una emisora escolar alternativa debe tratar?
7. ¿que impacto puede o debería tener una emisora alternativa en la comunidad?
8. ¿como es unoa joven que hace radio alternativa?
9. ¿qué tiene que ver la apropiación de elementos de informática como el blog, la emisora online, la pagina web, entre otros, con la comunicación alternativa?
10. ¿cuál producción radiofónica de la Reats recuerda más? ¿por qué?

ANEXO 9

CRONOGRAMA DE LA SISTEMATIZACIÓN

PROCESO / TIEMPO	INVEN TARIO	RECO GER MEM ORIA	MÉT ODO DELP HI. 1	MÉT ODO DELP HI. 2	CATEGO RIZACIÓN	ANÁLISIS E INTERPR ETACIÓN	CONCLU SIONES	ELABOR ACION DEL
------------------------	----------------	----------------------------	-----------------------------	-----------------------------	--------------------	-------------------------------------	------------------	------------------------

								INFORM E FINAL
PRIMER MES	X	X	X					
SEGUNDO MES			X	X				
TERCER MES					X			
CUARTO MES						X		
QUINTO MES							X	
SEXTO MES								X
SEPTIMO MES								X

ANEXO 10

RESULTADOS DE ENCUESTA REALIZADA A LOS JOVENES DE LA REATS: APORTES A LA SISTEMATIZACIÓN DEL CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE REATS

1. a) dar a conocer problemáticas sobre el territorio y proponer soluciones (6)

b) comunicación alternativa(6)

c) permite la integración: docentes- estudiantes –comunidad. trabajo en equipo
(3)

d) trabajo investigativo (2)

2. formación personal en el pensamiento crítico, social y político, que permite opinar, solucionar problemas de la comunidad, especialmente sintiendo la voz de los jóvenes que también buscan su transformación.(es de ambas)

3. que es joven, humano, social, político alternativo, impacta la comunidad, investiga, confronta los medios masivos de comunicación, integra personas diferentes pero que son líderes que se preocupan por el territorio.

4. conciencia crítica y esto es indagar averiguar , observación y acción participante. ser alternativo no ser del montón, trabajar con la comunidad, mostrando problemáticas como doña juana.

gustan los talleres, los mapas, diarios de campo, ensayos y producciones.

5. social: traspasar fronteras de lo cotidiano, informarse más de la gente, socializar, ver otras realidades, problemáticas graves, conocer más gente, información de la localidad, salir, indagar, ver más allá, interactuar con otros, lo tienen en cuenta para lo radial y lo cultural.(es de ambos)

cultural: ruptura de los esquemas que nos han impuesto, saber de nuestras raíces, de su forma de pensar y de actuar, conocer otras culturas como la mimba, belleza del entorno y sus problemáticas.

comunicativo: saber escuchar, avanzar juntos, confrontar puntos de vista, aprender a hablar y escuchar, a entrevistar , a comunicar, transmitir mensajes, crear libretos, realizar una emisión. se aprende hacer radio alternativa, resistencia, informar sobre lo que pasa.

6. comunidad, sociedad, cultura, problemáticas del territorio, que tengan que ver con lo social y ambiental, también lo cultural y asuntos políticos. problemáticas como: violencia intrafamiliar, desplazamiento, drogadicción, identidad. la música como medio de expresión. volver visible lo que se ha tapado. hablar de lo cotidiano y de la tecnología.

7. cambiar la emisora como espacio aburrido, opiniones , información, concientizar de las problemáticas, que la comunidad se de cuenta de loque está pasando, abrir los ojos de mucha gente, mirar distinto la realidad.

8. responsable, preocupado por su realidad, conciente de cambiar algo, tiene pensamiento social, se interesa por la comunidad, no se queda con poca información, profundiza, es un librepensante, espontáneo, alegre, busca la justicia, gran capacidad de expresión, es más conciente, interesado por la comunidad, por su territorio, por las problemáticas, crítico, analista, consecuente, espectador, reportera, sensible a lo del territorio.

9. que por internet se conozca reats, archivo permanente, que otros conozcan lo que hacemos, que todos se interesen más por la emisora, para expandirse y con estos medios esto es viable. una de las mejores formas para llegar a la comunidad, para que más gente nos escuche. alternativa es con blog, web, etc.

10.

ordenamiento territorial

objeción de conciencia (2)

cuando el río suena vidas lleva porque trata de contaminación ambiental.

agua espejo de la vida

participar en la radio- difusora nacional

remoción en masa anuncio de un nuevo armero (3)

colapso (4)

botadero de doña juana

ANEXO 11

PRIMERA PROGRAMACIÓN DE TALLERES

TALLER NO	NOMBRE DEL TALLER
1	¿CÓMO SE FORMA UNA RED?

2	¿HAY COMUNICACIÓN SIN COMUNICACIÓN?
3	¿COMO ES LA RELACIÓN COMUNICACIÓN Y PODER
4	¿LA T.V ES UN SERVICIO PÚBLICO O NEGOCIO?
5	ELEMENTOS DE LECTO-ESCRITURA PARA HACER RADIO
6	MANEJO DE LA COMPRESIÓN DE LECTURA
7	HISTORIAS DE VIDA PARA LA RADIO
8	PRE LANZAMIENTO EMISORA ESCOLAR
9	NOTICIERO POPULAR "HAGAMOS UN NOTICIERO".
10	CARTOGRAFÍA SOCIAL "BOGOTÁ SUR: EL SUR TAMBIÉN EXISTE"
11	LANZAMIENTO OFICIAL
12	LA CRÓNICA

13	EL LENGUAJE RADIAL
14	FORMACIÓN DEL GUIÓN
15	RECURSOS TÉCNICOS(MICRÓFONO,MÚSICA,SONORIZACIÓN Y SOFTWARE)

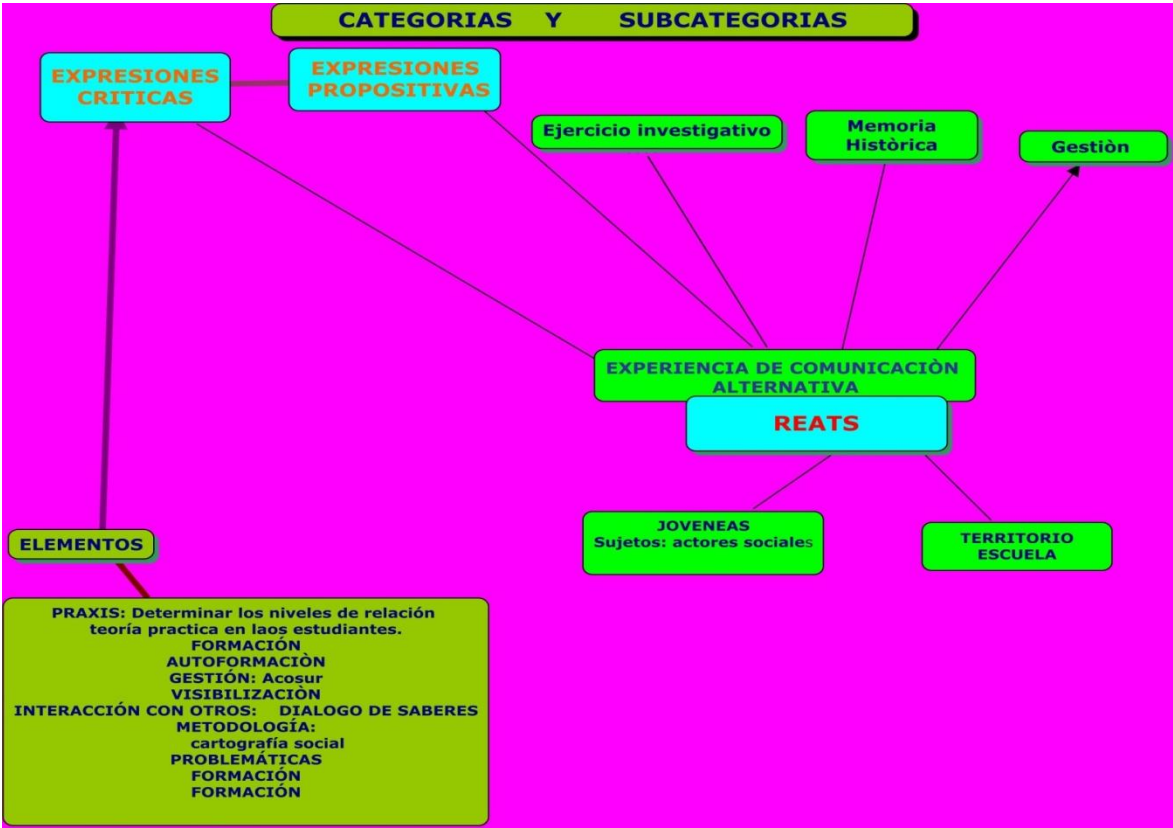
ANEXO 12

MAPA DE ARTEFACTOS



ANEXO 13

Categorías y Subcategorías



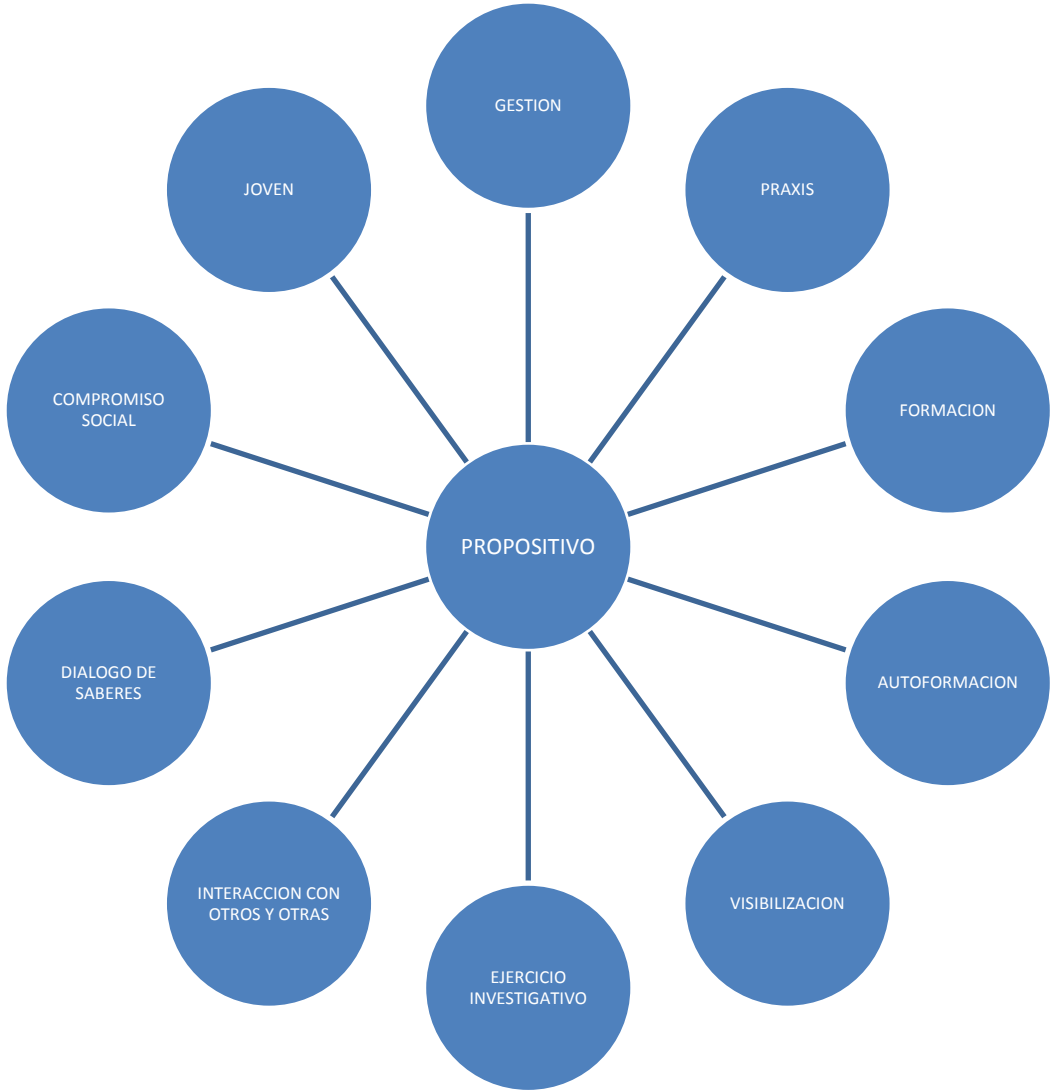
ANEXO 14

RED DE SUBCATEGORIAS DE LA CATEGORIA CRITICO



ANEXO 15

RED DE SUBCATEGORIAS DE LA CATEGORIA PROPOSITIVO



ANEXO 16

TABLA DE FUENTES PRIMARIAS: FRECUENCIAS EN ATLAS TI

	DOCOS.ORIGENPROYEC_C ODIFIC.TXT	RELACION_CON_OTROS. JPG	P 2: P 3: GUIONES.TXT	P 4: ACTASHASTA2008.TXT	P 5: CUESTIONARIOS EXPERTOS- 23MARZO.TXT	TOTALS:
ALTERNATIVO	26	0	4	2	0	32
ALTERNATIVO/COMUNICACION/ JOVEN	0	0	5	0	0	5
ALTERNATIVO/METODOLOGIA	0	0	0	0	1	1
ALTERNATIVO/POPULAR	0	0	0	0	1	1
ALTERNATIVO/REFLEXIONAR/C UESTIONAR	0	0	0	0	1	1
ALTERNATIVO_1	0	0	0	0	9	9

AUTOFORMACION	11	0	0	7	0	18
AUTOFORMACIÓN	0	0	0	0	0	0
CUESTIONAR	15	0	0	0	0	15
CUESTIONAR/REFLEXIONAR	0	0	0	1	0	1
CUESTIONAR/REFLEXIONAR/ME MORIA	0	0	4	0	0	4
CUESTIONAR/REFLEXIONAR_1	0	0	0	0	1	1
DIALOGO DE SABERES	29	0	0	0	0	29
EJERCICIO INVESTIGATIVO	19	0	3	12	0	34
EJERCICIO INVESTIGATIVO_1	0	0	0	0	3	3
ESCUELA/JOVEN/ALTERNATIVO	0	0	1	0	0	1
ESCUELA/JOVEN/ALTERNATIVO _1	0	0	0	0	3	3
EXPRESION CRITICA	13	0	0	0	0	13
EXPRESION PROPOSITIVA	76	0	0	0	0	76
FORMACION	30	0	1	4	0	35
FORMACION/AUTOEVALUACION	0	0	0	1	0	1
FORMACION_1	0	0	0	0	3	3
GESTION	26	0	0	10	0	36
IDENTIDAD JUVENIL	0	0	0	0	0	0
IDENTIDAD JUVENIL_1	0	0	0	0	1	1
INDUSTRIA CULTURAL	0	0	0	0	0	0

INTERACCION CON OTROS	21	0	1	8	0	30
INVESTIGACION	1	0	0	0	0	1
JOVEN	0	0	0	0	0	0
JOVEN/PRAXIS	0	0	0	0	3	3
JOVEN_1	0	0	0	0	5	5
JOVENES	33	0	0	0	0	33
MEMORIA	2	0	0	0	0	2
METODOLOGIA	26	0	0	3	0	29
POPULAR	0	0	1	0	0	1
POPULAR_1	0	0	0	0	3	3
PRAXIS	15	0	0	4	0	19
PRAXIS/AUTOSUGESTION	0	0	2	0	0	2
PRAXIS/FORMACION	0	0	0	1	0	1
PROBLEMA	35	0	0	0	0	35
PROBLEMATICAS	0	0	4	4	0	8
PROBLEMATICAS/DESPLAZAMIE NTO	0	0	1	0	0	1
PROBLEMATICAS_1	0	0	0	0	1	1
PROSPECTIVA	18	0	0	0	0	18
REFLEXION	0	0	0	0	1	1
RELACION CON OTROS	0	0	1	0	0	1
SOLIDARIDAD	0	0	0	5	0	5

TERRITORIO	27	0	1	0	0	28
TERRITORIO_1	0	0	0	0	2	2
VISIBILIZAR	35	0	1	3	0	39
TOTALS:	458	0	30	65	38	591

ANEXO 17

SEPARADOR DE LECTURA: PUBLICIDAD DE REATS:



ANEXO 18

LOGO DE LA REATS:



REATS

**Red de Emisoras Alternativas
Territorio Sur**