

¿Aprender a aprender?

En lo personal, encuentro curiosa la manera en que nuestro pensamiento y nuestra comprensión de la realidad van transformándose a medida que vamos ganando experiencia en la vida. Recuerdo que en la adolescencia creía que uno iba a la universidad a volverse un “duro” en algo, a aprender mucho sobre una profesión. Que un abogado, o un médico eran personas que sabían mucho, unos sabios en sus respectivas profesiones.

Hasta ya bien entrada la licenciatura fue que empecé a percatarme de que la tan anhelada sabiduría académica era un fin cada vez más lejano. Para cuando pude egresar ya era claro que lejos de ser un experto, era a duras penas un aprendiz en el inconmensurable universo que es el conocimiento de la realidad social.

Hoy día estoy firmemente convencido de que los pregrados, (pero incluso las especializaciones y las maestrías), apenas alcanzan a aplicar un delgado barniz a sus aprendices. En nuestro caso, apenas podemos introducirlos a los grandes temas de un maestro del lenguaje, a las preguntas y nociones esenciales de la lingüística, de la literatura, de la pedagogía y de la investigación. Lejos ha quedado entonces esa visión adolescente de creer que cuatro años estudiando un campo de conocimiento deberían bastar para dar el salto gigante en el conocimiento.

¿Qué de lo que enseñamos alcanza a quedar realmente “fijado” en la mente de nuestros estudiantes?, ¿qué de los contenidos abordados este semestre será recordado en diez años?, ¿qué de lo trabajado les será útil, por entonces, en su labor de humanizar niños y adolescentes?

David Ausubel, investigador muy mentado y lamentablemente poco leído en nuestro medio, ha realizado estudios sobre retención y olvido, un campo apasionante en el que las preguntas giran en torno a la permanencia en la memoria de lo que aprendemos. Ha alcanzado conclusiones que pueden resultar inquietantes para los maestros, como por ejemplo, que al cabo de ocho semanas por lo regular más del 60% se ha diluido. O que para el año el porcentaje puede variar

entre un 80 y 90. La conclusión general es que la mayor parte de lo que aprendemos sencillamente lo perdemos.

Múltiples interpretaciones pueden hacerse a este fenómeno. Así por ejemplo, desde el punto de vista de la propia teoría de Ausubel las probabilidades de una baja tasa de retención se incrementan cuando los contenidos carecen de una estructura significativa, esto es, cuando se trata de contenidos arbitrarios, fragmentarios, desconectados de un corpus de conocimiento que tenga sentido y significado.

Desde otro punto de vista, por ejemplo desde un punto de vista computacional, una de las razones para el olvido es un simple principio de economía cognitiva. La mente es un sistema con recursos escasos, recursos que deben concentrarse en el desempeño óptimo de áreas cruciales para el funcionamiento (como por ejemplo la conciencia o el razonamiento, procesos que consumen una porción muy importante de tales insumos), y que no pueden “desperdiciarse” en el almacenamiento de todo lo que aprendemos. Imaginemos qué pasaría con nuestro sistema de aprendizaje si pudiéramos recordar con precisión la totalidad de nuestra experiencia... Quizá tendríamos una memoria tan atiborrada de datos que nos costaría un esfuerzo supremo diferenciar la importancia entre saber amarrarse los zapatos y dominar los principios básicos de la gramática generativa transformacional. He allí una explicación plausible por la cuales es comprensible que nuestra mente tienda a “descartar” aquello que no considere esencial para su propio funcionamiento.

En mi práctica diaria me sorprende con lo difundida que está una noción, entre estudiantes de todas las edades, según la cual aprender es algo fácil, algo sencillo, algo que está al alcance de cualquiera. Sólo se trata de sentarse, prestar atención, poner cuidado y listo: ya está, las ideas que le costaron cientos de horas y sacrificios a un Cervantes, un Da Vinci, un Newton o un Chomsky quedarán capturadas para siempre por nuestra memoria. Recuerdo entonces mis años de secundaria, mi maestro de trigonometría (un maestro brillante por cierto) hacía que en el tablero, eso que en los cuadernos y libros era críptico, fluyera con diáfana nitidez y hasta con belleza. No obstante al llegar a casa a hacer ejercicios, todo parecía revolverse y regresaba la pesadilla de los catetos e hipotenusas. ¿Dónde había quedado el aprendizaje entonces? No, definitivamente no, aprender no es una cosa fácil, no es una tarea sencilla, no es alzar el rostro, abrir los brazos, relajarse y disfrutar la brisa marina en una playa paradisíaca.

Por el contrario aprender es una tarea difícil, compleja, titánica si se quiere. Obviamente habría que hacer las matizaciones del caso, así por ejemplo con niños y adolescentes es claro,

Contenido:

¿Aprender a Aprender?	1
Posturas docentes y elementos reflexivos	3
La investigación y el desarrollo de la argumentación	5
Acceso a la comunidad académica desde los procesos de investigación.	6
Un capítulo en la historia de la lectura en la universidad	8

para quienes ejercemos la práctica, que algunos cuentan con mejores condiciones que otros, que algunos parecen apropiarse con gran facilidad de los contenidos, en tanto a otros les cuesta un esfuerzo casi sobre humano. En ese caso podría señalarse que para algunos es más fácil aprender que para otros. Por otro lado también es conveniente matizar la afirmación, ya que desde otro punto de vista los seres humanos somos, en términos de Juan Ignacio Pozo, "*voraces máquinas de aprender*", máquinas resultado de la evolución de cientos de millones de años de los sistemas de aprendizaje sobre la tierra.

Pero entonces: ¿Es fácil o difícil aprender? Desde un punto de vista vigotskiano podría decirse que es relativamente "fácil" si se trata de conocimientos ligados a la realidad concreta del aprendiz, si hace parte de su praxis (en el sentido marxista del término), si el contenido hace parte del conjunto de conocimientos al alcance de "todos" en su medio cultural, mejor aún si cualquiera puede enseñarlo. Pero difícil si se trata de conocimiento teórico, si ha entrado en la dimensión de lo abstracto, si se trata del tipo de conocimiento que se ha alzado por sobre la realidad concreta, si es conocimiento erigido sobre supuestos racionales, susceptibles de validación, pero no tan claramente distinguibles en la realidad concreta. Ese justamente es el conocimiento científico, que constituye una gruesa porción de los contenidos a trabajar tanto en las escuelas como universidades, conocimiento que es difícil de adquirir y que demanda una serie de condiciones especiales para ser aprendido.

Creo pues que aprender no es fácil, que por el contrario olvidar si lo es y que ese constituye uno de los duros retos que enfrentamos en la formación de futuros maestros. También creo que no serán expertos sino que contarán con un delgado barniz que debería aportarles las competencias profesionales básicas para afrontar su práctica en el futuro. Quizá la naturaleza compleja del aprendizaje del conocimiento explique por qué amplios sectores educativos han virado sus metas educativas de apuntar hacia vastas cantidades de conocimientos hacia el desarrollo de competencias básicas.

Justamente una de esas nociones fue la que me llevó a orientar el curso de niñez y adolescencia con un enfoque centrado en el desarrollo de unas pocas competencias básicas y no en el aprendizaje de un extenso acumulado conceptual. En esencia se trató de tener presentes los enormes retos del aprendizaje, buscando que los estudiantes pudieran desarrollar un tipo de conocimiento que eventualmente les sirviera no tanto para este semestre, sino quizá, para unos años adelante.

Posiblemente uno de los anhelos más caros para los maestros radique en conseguir que sus estudiantes aprendan a aprender, es decir, desarrollen las competencias que les hagan posible adquirir conocimiento por sus propios medios y para sus propios fines. Quizá este anhelo en el fondo esté dirigido a sortear con éxito las dificultades del aprendizaje.

Estas consideraciones fueron las que me llevaron a intentar formular una práctica distinta para la asignatura. En este punto es preciso hacer referencia al propósito global de la asignatura. A mi manera de ver niñez y adolescencia debe ofrecer a los estudiantes conocimiento que les permita comprender de manera evolutiva las importantes transformaciones que ocurren a nivel socio afectivo en el devenir de la niñez y la adolescencia. Comprensión que en el futuro les facilite adelantar intervenciones pedagógicas que contribuyan en el desarrollo social y afectivo de niños y adolescentes.

Pues bien, iniciando el semestre se organizaron varios grupos de trabajo. A todos se les planteó la tarea de elaborar un diagnóstico de desarrollo de un niño real que pudiera ser considerado por padres y/o maestros, como un niño "problema". En todo caso, dicho diagnóstico debería elaborarse bajo unos parámetros mínimos proporcionados por el mediador. Los parámetros a su vez demandaban que los estudiantes hicieran el diagnóstico teniendo en cuenta conceptos teóricos propios de la psicología del desarrollo (por ej. autoregulación, necesidad de logro, motivación intrínseca, desarrollo del juicio moral, heretonomía, contexto socio afectivo, estilos de crianza, etc.), esto con objeto de no caer en lecturas de sentido común sobre las dificultades de los niños y sus causas.

Se realizaron tres sesiones introductorias de tipo teórico, posteriormente se entregó una guía de trabajo en la que se pedía a cada grupo el inicio del proceso de elaboración del diagnóstico de desarrollo. Igualmente se solicitaba la consulta de materiales teóricos en la biblioteca, para lo cual se destinaron 4 sesiones. Por último los grupos debieron exponer sus trabajos ante sus compañeros y el mediador.

Debo señalar que el trabajo adelantado en la biblioteca resultó sumamente interesante para mí como mediador, y creo que para los estudiantes como aprendices. Durante las visitas los invité a que buscaran por ellos mismos potenciales materiales que pudieran serles de utilidad. Me impresionó sus dificultades iniciales para hacer cosas que yo daba por sentadas. Por ejemplo, la búsqueda en la base de datos de títulos que eventualmente sirvieran, la búsqueda en los anaqueles, el sistema de clasificación, la manera de sacar los libros, de orientarse por sus títulos, etc.

Con cada grupo tuve ocasión de hacer un acompañamiento cercano, así por ejemplo, una vez ubicado los textos, con el caso del niño en la cabeza, buscábamos en los índices las temáticas que nos resultaran pertinentes, revisábamos someramente sus introducciones para verificar que el enfoque del texto fuera pertinente para nuestras necesidades, consultábamos el índice temático para ubicar con precisión conceptos particulares de nuestro interés, etc.

En lo personal me sorprendió el bajo nivel de apropiación de la biblioteca, la escasa noción de que es posiblemente la mayor fuente de conocimiento pertinente para el maestro, así como la baja concepción de entenderla como herramienta para la práctica académica. Al cierre del semestre los

estudiantes manifestaron que el trabajo les resultó útil en la medida que pudieron aprender algunas claves para consultar problemas en la biblioteca. Por ejemplo, que una visita no es suficiente, que hay que tomar el tiempo necesario, que implica seleccionar libros, revisarlos y quizá descartarlos, que es útil llevarlos a casa para sacarles jugo, que en una investigación uno seguramente no es suficiente, etc. Ahora bien, en mi criterio la ganancia más importante para algunos radicó no tanto en el aprendizaje conceptual como en adquirir los rudimentos de una actitud hacia el conocimiento, una actitud para la cual aprender es posible con la propia iniciativa, con cuestio-

nar los límites de lo que se conoce, con dudar sobre el propio conocimiento, con indagar en nuevas fuentes.

Para cerrar debo señalar que me pregunto si en cinco años esto que trabajamos (no sé si usar el término aprendimos) les servirá, les ayudará en su trabajo, les dará herramientas para indagar en la literatura sobre desarrollo claves para entender los casos de sus propios estudiantes. En lo personal si de los 14, tres o cuatro lo hicieran me daría por más que satisfecho.

Gustavo Durán



Posturas docentes y elementos reflexivos

Se trata de transformar la disciplina en un hecho pedagógico, de tal manera que el contenido esté atravesado por las didácticas. Sólo a través del hecho pedagógico es posible que las obras literarias tengan un desarrollo a través de la lectura y el análisis.

El aula se constituye en un espacio diferente que conlleva retos y transformaciones: "riesgo y aventura", una continua pasión en la que se "juega" la verdadera dimensión del aprendizaje; de nada vale, el erudito o conocedor de la asignatura, si la trasmisión del conocimiento no se vehiculiza. Es más: en el caso que nos atañe, donde el receptor es un futuro docente, o ya lo es en ejercicio

Lo minúsculo, el fragmento- a la manera pedagógica- o poquedades, implica un detenerse en la concepción del estudiante nuestro: es mejor un contenido bien aprendido, que sirva para la vida y para el quehacer pedagógico, que múltiples saberes sin nada de profundidad y que fácilmente comienzan a olvidarse después de presentar la evaluación. Sólo queda en nuestro interior aquello que hemos asimilado, de tal manera que la apuesta didáctica consiste en reforzar ese contenido propuesto.

Sobre los temas recurrentes

Pues, siempre la literatura, desde la poética como un vislumbrar el universo de otra manera, como un acercamiento a la máxima depuración del lenguaje que permite acceder a distintas categorías; la poética y un crecimiento desde las esferas del lenguaje para que el profesional de la lengua navegue por otros mundos; también el hecho dramático que permite el ponerse en escena y ver el mundo desde el drama continuo de la tragedia y la comedia, risa y llanto que nos acompañan en este devenir que es también el hecho pedagógico,

dramática donde todos nos instalamos en el gran teatro, que pregonaba Calderón de la Barca. De otro lado, la literatura-como se expuso en el apartado anterior también permitió su veta de ser enseñada y discutir sobre las múltiples oportunidades alrededor de la pedagogía y las didácticas: la pasión y su reto de ser llevada al aula; las variaciones alrededor de la didáctica permitieron llevar a cabo los talleres y "clínicas" del desempeño en el aula con los posibles grupos de la educación básica; asimismo, la literatura ya no como hecho disciplinar ni como didáctica sino como hecho creativo: tras una carrera de asimilar conocimientos y de formarse en el hecho pedagógico, se trató de volverse creadores, es decir, atreverse a ser escritores y mostrar las narraciones (llámense cuentos, crónicas, diarios, autobiografías lectoras, etc.). No puede el profesor de lengua pedir escritos de cualquier tipo, si él o ella no produce textos y se atreve a mostrarlos.

Sí, siempre la literatura desde sus diferentes ópticas, inacabables y por descubrir.

Sobre las estrategias metodológicas y los recursos utilizados

Cada vez más, el mundo de los TICS se impone en el aula; las nuevas tecnologías se vuelven "pan diario" del docente. Sin embargo, no basta con su uso y abuso. En mi caso personal, apenas estoy entrando en este mundo necesario, pero sin sacrificar la esencia de la lectura y el aprendizaje: la lectura y trato continuo con los textos y su posterior transformación en escritura.

Como he precisado en los puntos anteriores, existe una preocupación constante con el hecho de transmitir la

literatura; es decir, todo lo que atañe a las didácticas; por ejemplo, su relación con las artes y con otras disciplinas y las posibilidades de llevar esto al aula. Siempre he creído en los textos cortos (poemas, cuentos, capítulos de novela, obra teatral) que permiten una totalidad y un análisis más certero. De hecho, una primera dificultad de nuestro estudiante es que adquiera el hábito de leer y cumpla con la obligación de la lectura diaria. He ahí el gran reto: que se lea por vocación y no por obligación. Se busca, asimismo, traer voces o videos de los autores, al aula. Al comienzo de los textos, se leen en común y se hacen intentos de representación. Se ha buscado, cada vez más, trabajar más con libros y menos con fotocopias, de tal manera que ellos (as) vayan configurando su propia biblioteca. Igualmente, la presencia de escritores en el aula, asistir a eventos en sitios emblemáticos de la ciudad u organizar los mismos (el Recital poético y Muestra pictórica que ya va en su séptima versión), otorga otra dimensión del hecho estético y de la función pedagógica.

Sobre los procesos de evaluación

Es de vital importancia, establecer acuerdos para llegar al cumplimiento de logros y que el estudiante no se sienta mal evaluado. Sin embargo, no resulta en todos los casos, pues existen alumnos que realmente parece que, únicamente, asistieran por la nota y escasamente por pasar la materia.

Se tuvo en cuenta el cumplimiento de logros; se les notificó de manera clara los criterios a seguir. La asistencia y participación (previa la realización de lectura o tarea) tenía la mitad del porcentaje; la otra mitad, parciales y controles de lectura así como exposiciones individuales o grupales. Para el trabajo final, se tuvo en cuenta el proceso y la pertinencia con los contenidos vistos. En esta parte, se recurre- muchas veces- al trabajo de campo, dado que permite un avisoramiento más allá del aula: un asomarse a la realidad para que los contenidos dialoguen con la cotidianidad. Sin embargo, cuando la motivación es alta y los grupos colaborativos, se establece una dinámica más por los intereses que por una nota o calificación determinada. El hecho de realizar talleres desde la creatividad o representaciones, de alternar la metodología, conlleva al estudiante a “querer” su materia, a proponer- ellos mismos- las rutas de navegación porque son los propios

habitantes del barco. Sin embargo, los controles de lectura sorprendivos- por ejemplo- permiten que no se desliguen las amarras y acontezca algún naufragio; ondear en otra playa no funda: distrae. Para ello, el timonel debe amarrar bien las hordas para no perder la carta de navegación. Los trabajos finales- casi todos de campo y en grupo- son asumidos con una alta responsabilidad y deseos de mostrar lo mejor, tanto en la investigación como en la presentación. Se trata de llegar con plenitud al puerto.

Algo positivo en este semestre, fue asignar exposiciones no ya grupales sino individuales, de tal manera que muchos de ellos no estaban acostumbrados a sustentar un texto y ser su lector exhaustivo: los logros fueron gratos y permitieron la confrontación personal y no “ampararse” en el grupo a la hora de la evaluación.

Impacto de la propuesta a nivel interno y externo.

Pisar espacios emblemáticos como el Gimnasio Moderno y su historia dentro de la cultura colombiana, nos vuelve constructores del conocimiento: es decir, más allá del texto o, inclusive, antes del texto. Poder interactuar con los escritores invitados a “Líneas de su mano 4” (Luisa Valenzuela, Mempo Giardinelli, entre otros) es tener la oportunidad de ir construyendo su propio catálogo de autores desde el contacto directo: voces, gestos, reflexiones, que no se encuentran en los textos. Rescatar los rituales, que devuelven a la literatura- como reina del lenguaje- su espacio mítico.

De otro lado, saber que lo ejecutado en el aula es de alta aplicación en su cotidianidad como maestros, en su quehacer docente. No son en vano las estrategias ni las propuestas metodológicas.

Sobre la bibliografía y sugerencias.

Lucha perpetua, ensoñación diaria, avizorar la cosecha. Una continua compañía de los libros y las películas hasta volverlos parte de la familia. Entrar en la lengua castellana implica el desarrollo de una vocación: la palabra, la lectura, la escritura. Somos seres de palabras que hemos construido un universo que nos lleva ser menos solitarios y más solidarios.

Germán Diego Castro



La biblioteca es uno de los espacios más importantes para el desarrollo de la cultura académica, es importante reconocer que las condiciones tecnológicas del momento no han logrado minimizar su importancia por el contrario la han vuelto más accesible y versátil a las necesidades académicas de los usuarios.

La investigación y el desarrollo de la argumentación

Más allá de hacer un ejercicio taxonómico en donde segmente cada uno de los criterios aquí emitidos, dedicaré esta oportunidad, como es habitual, a reflexionar alrededor de uno de tantos asuntos que detecté el semestre que concluimos. Tiene que ver con la postura que asumen los futuros licenciados frente al proceso de investigación y sus implicaciones. En este sentido tocaré los siguientes temas: la preparación previa, la comprensión del proceso de indagación, finalmente, el nivel de propuesta y la profundidad del ejercicio realizado. El presente informe se cierra haciendo alusión al caso de un estudiante en particular y a quien, considero, se le debe prestar atención por su bajo desempeño en las asignaturas referidas y por los antecedentes académicos que lo acompañan. Entonces...

De la preparación previa: Si bien los estudiantes de séptimo semestre han pasado por diferentes espacios académicos en los que se trabajan los fundamentos del pensamiento científico y se les hace un panorama de las diferentes posibilidades en este ámbito; pues empiezan con Investigación Contextualizada y atraviesan por las reflexiones de los proyectos de aula; en el momento en que deben hacer una reflexión más profunda y empezar a delimitar un búsqueda desde sus intereses y fortalezas, todo el trabajo previo parece disiparse. En este sentido, los estudiantes parecen no reconocer el proceso de indagación, las implicaciones de una pesquisa bibliográfica o la delimitación de una pregunta. A lo anterior se suman los bajos niveles de comprensión lectora que hay en algunos de ellos lo que hace más lento el proceso.

Así las cosas, se hace necesario un ejercicio de lectura guiada, en la que los estudiantes retomen los procedimientos de comprensión que van de lo literal e inferencial a lo crítico propositivo. Para tal fin se incorporó una bibliografía de fácil acceso al principio. La misma creció en complejidad y en número, en la medida en que avanzó el curso. De esta forma, hacia la segunda mitad del semestre, la mayoría de los estudiantes tomó un buen ritmo de lectura, que redundó en los resultados finales.

La comprensión del proceso de indagación: si bien se trataba de proponer un anteproyecto de investigación, con todas sus implicaciones y elementos constitutivos, los estudiantes tuvieron dificultades que empezaban desde lo conceptual. Para salvar uno de los pasos, en la clase se les ofrecieron diferentes campos de acción o temas de investigación. En un principio se procuró que cada quien hiciera su elección con base en sus intereses. Lo anterior se logró con la mayoría. Sin embargo hubo casos de estudiantes que se adhirieron a última hora a tal o cual grupo, por descarte o porque no estuvieron el día de la selección.

Superados los obstáculos iniciales los estudiantes se lanzaron al mar picado de la investigación. Era como estar en búsqueda

de de Ítaca, pero sin la benévola compañía que en su momento tuvo Ulises. En ese sentido, cualquier comentario, anotación o sugerencia se convertía en un canto de sirena, un lestrigón o un soplado de Eolo. O esta otra imagen: Magallanes llegando al cabo de Hornos, insondable fin del mundo, con sus olas de espuma negra que rompen contra las rocas e invitan al pensar en el no futuro... Pero bueno, no es para tanto, así como Ulises regresó sano a su hogar y reconstruyó su reino, los estudiantes atravesaron los ignotos senderos del pensamiento científico, atrcaron en islas perdidas y confundieron el rumbo con espejismos de éxito, hasta que al final consolidaron buena parte de su trabajo.

Del nivel de las propuestas de investigación: el marco anterior se justifica si tenemos en cuenta la población que se enfrenta a este proceso, las condiciones y exigencias de la propuesta de la asignatura y de los tiempos reales de trabajo que los estudiantes emplean en este tipo de ejercicios. Así, se trata de una investigación que se enmarca en el ámbito de lo formativo. Lo que se busca es que los futuros licenciados comprendan la necesidad de realizar procesos cognitivos rigurosos y ajustados a ciertos requerimientos y límites.

Los trabajos finales comprenden propuestas que llegan a la indagación bibliográfica y la organización y jerarquización de información de diferentes fuentes. Cabe anotar que hay grupos que optaron por temas poco trabajados en las asignaturas que componen el currículo de la carrera. A saber, ejercicios de comprensión que abordan el ámbito de la didáctica de la oralidad, la comprensión de la hipermedia y sus implicaciones en la formación de lectores y productores de texto competentes, o los discursos de teoría y análisis literario; se empiezan a posicionar y ofrecen un camino por explorar para todos los miembros de la facultad y del programa particularmente.

Estos resultados me llevan a las siguientes **conclusiones:**

La primera y que se convierte en un derrotero, es la necesidad de atender con más detalle al nivel de comprensión lectora y de producción textual con que deben llegar los estudiantes que deban enfrentar la profundización disciplinar. En tanto un estudiante esté en la capacidad de aproximarse a los documentos con una mirada más amplia, pero con las habilidades de comprensión en un nivel maduro, los resultados serán mejores. Entonces, esto me lleva a la segunda conclusión: que en los cursos de proyecto de aula se debe empezar a trabajar con los estudiantes en el reconocimiento de los ámbitos conceptuales, los temas de investigación e incluso en el manejo inicial de fuentes bibliográficas especializadas, con lo que se ahorra un tramo considerable en el recorrido y se lograrán procesos académicos más efectivos.

Esas barreras se pueden salvar en la medida en que cada equipo tenga un tutor que acompañe realmente los procesos. Los estudiantes necesitan, así algunos sean docentes en ejercicio, de una persona que oriente los desarrollo conceptuales, disciplinares y metodológicos que les asegure la incorporación de la cultura académica que es tan débil en algunos sectores de nuestra población. A esto se le debe sumar un trabajo constante en los grupos, en lo que tiene que ver con el reconocimiento del rigor académico como el camino a resultados favorables. Y digo esto porque hubo casos de estudiantes y grupos que pretendieron que se les evaluara y aprobara casi cualquier cosa! A esto se sumó la poca reflexión y lo poco acos-

tumbrados que están a ser evaluados, cuestionador y/o rebatidos. Solamente el ejercicio constante de la socialización y la retroalimentación dirigida mitigó en algo este suceso, infortunado por demás.

Lo anterior lo enuncio poniendo en perspectiva el tipo de profesional que queremos ofrecer a la sociedad y que está enunciado en el PEI institucional. ¿Cuán competentes serán nuestros egresados si no desarrollan habilidades que les permitan una mayor versatilidad en la sociedad del conocimiento?

Antonio Moreno

Acceso a la comunidad académica desde los procesos de investigación

La formación en investigación es un proceso que implica del docente que orienta, la renovación constante de sus estrategias y formas de acercamiento a la investigación como puente de acceso a la comunidad académica en términos de temas específicos y del desarrollo investigativo.

Con los estudiantes la tarea se complejiza, pues no es sólo ayudarles a diseñar y desarrollar su ejercicio investigativo, sino que además, hay que acompañarlos en la escritura y en la consulta de fuentes académicas que les proporcionen elementos conceptuales y metodológicos que favorezcan la consolidación de sus propuestas. Para este acompañamiento, presento la experiencia que tuve en 2011-2 con los estudiantes de proyecto disciplinar y géneros escriturales II, en la que hago alusión a la actividad en la biblioteca y el manejo de herramientas de la web 2.0.

Acompañamiento en el proceso de escritura: En la clase de géneros escriturales y atendiendo a la necesidad de construir textos escritos en parejas, diseñé un sitio web para orientar la construcción del texto, lo interesante del proceso fue ver cómo las herramientas de la web permiten otro tipo de dinámicas en el ejercicio de la escritura, entre ellas:

El acceso en línea a documentos especializados en los temas de interés, la participación en foros o el acceso a blogs sobre la investigaciones en curso, que pueden ser relacionadas con los ejercicios de investigación que adelantan en proyecto disciplinar.

La posibilidad de planear en conjunto las ideas y una estructura para la construcción del texto en el que se presentan los resultados de los ejercicios de investigación.

La participación en foros o encuentros virtuales en las que se reciba correcciones de los textos por parte de los compañeros y el docente.



El tipo de lectura y escritura que exigen las herramientas virtuales, me refiero a la lectura de textos, imágenes y esquemas (mapas) y a la escritura de correos, correctores de texto, mapas de ideas, entre otros.

El crear un ambiente favorable para un estilo de aprendizaje en colectivo.

De estas actividades me voy a referir al manejo de la información en línea, lo cual considero, me llevó a pensar y conocer mejor las posibilidades de consulta de los estudiantes para la escritura de su trabajo.

En el sitio web de la asignatura <http://www.wix.com/olgasevilla/generos-escriturales-ii> invito a los estudiantes a conocer las bases de datos con las que cuenta la universidad y desde esa exploración hacer una consulta que por su tema de investigación resulte ser interesante; con esta actividad, propicié otro tipo de tarea y fue darles a conocer cómo se consulta en las bases de datos. Lo que considero, al ver la sorpresa que les causó, es que en el programa en los primeros semestres, como parte de la inducción a la universidad, se debe proveer a los nuevos estudiantes de esta información y de la utilidad para su vida académica, aunque las fuentes primarias son importantes en la formación profesional, la publicación de artículos que presenten resultados de investigación, puede considerarse un recurso necesario a las hora de conocer el estado de la discusión y las trasposiciones teóricas posibles en la solución de problemas educativos.

Sobre las bases de datos, quiero referirme a dos aspectos, el primero a la lectura de la información en línea que circula en el medio académico y el segundo a la escritura desde la lectura. Sobre el primero es importante reconocer como lo dice (Lévy, 1995), que el texto en el medio virtual es más público que en el impreso y que esta condición lo hace vulnerable a las necesidades de muchos lectores con intereses diversos, el ingreso a las bases de datos me permitió darme cuenta que los criterios de selección de los textos por parte de los muchachos es inmediatista y poco analizada, generalmente se escoge el texto que se da como primera alternativa, no se asumen criterios como el país de publicación, el año, el tipo de revista que los publica, los referentes bibliográficos que tiene, en fin la selección no pasa por las preguntas mínimas y mucho menos por el motivo por el cual se consulta.

Ya en el ejercicio de lectura, el lector es pasivo y cuando la selección no se adapta a su necesidad, lo que hace es forzar para que el contenido del texto sirva, aunque "La inteligencia del lector construye encima de las páginas lisas un paisaje semántico móvil y accidentado" (Lévy, 1995) es complejo que el estudiante lea en línea lo que le sirva a su escritura, si se desconoce o se duda sobre lo que prima en su ejercicio de investigación. Por ejemplo, un grupo seleccionó un artículo de investigación sobre el estado del arte en estudios inmunológicos; cuando les pregunté sobre el por qué de su selección me respondieron que había sido por su similitud con el tema de su ejercicio de investigación sobre la aproximación a un estado del arte acerca de los últimos avances del lenguaje en la educación, en el momento en que empezaron a escribir se dieron cuenta que nos les aportaba en lo conceptual y menos en lo metodológico, sólo les servía el modelo de estructura para la presentación de su texto. En ese sentido la lectura no fue seleccionada con criterio y su aporte a la escritura fue muy poco.

Siguiendo con lo anterior, voy a referirme a la escritura desde la lectura, al respecto son varias cosas interesantes por mencionar, una de ellas es, ¿qué de lo que leen los muchachos para escribir su trabajo o texto final aporta a su contenido y a su postura conceptual?, ¿qué es citado o referenciado en su trabajo? ¿Sobre lo que leen, ellos dicen el conocimiento o transforman el conocimiento?, responder a las preguntas originaría un estudio bien interesante de investigación, solo desde la experiencia aquí registrada, me atrevería a decir que:

- La mayoría de las lecturas a las que acceden los muchachos aportan al contenido de su escrito pero no se ve muy reflejado el aporte a su postura.

- Los textos leídos son referenciados y citados, tal vez no con las normas requeridas, sin embargo, siento que ya para este semestre comprenden la importancia de la citación y el reconocimiento de los autores.
- Y finalmente, en la experiencia que hice con los chicos, lo que hacen es decir el conocimiento y les cuesta mucha construirlo o resignificarlo, esto es evidente en su discurso y en lo poco asertivos que son al argumentar sus ideas con fuentes y referentes temáticos.

Para concluir, considero que el tener bases de datos es un recurso muy interesante de trabajar en el aula, la relación con la biblioteca también se puede establecer desde ahí, pues son ellos los que pueden ser más claros en instruir a los estudiantes, formarlos en la consulta y por supuesto, establecer puentes de contacto con medios de publicación universitaria como redes, revistas o eventos. El compromiso del docente está en hacer visibles estos recursos que ofrece la biblioteca y acompañar a los estudiantes para que lo que en la biblioteca se trabaja se vea reflejado en sus prácticas de lectura y escritura en la universidad.

Referencias Bibliográficas

Lévy, P. (1995). *¿Qué es lo virtual?* México: Paidós.

Olga Lucía Sevilla



Un capítulo en la historia de lectura de la Universidad

En tanto que el lector somete sus expectativas a las que desarrolla el texto, él mismo se irrealiza en la medida de la irrealidad del mundo ficticio hacia el que emigra; la lectura se vuelve entonces un sitio irreal en sí mismo donde la reflexión hace una pausa. Y a la inversa, en tanto que el lector incorpora (consciente o inconscientemente, poco importa) las enseñanzas de estas lecturas a su visión del mundo para aumentar la legibilidad previa de ésta, la lectura es para él algo más que un sitio donde detenerse: es un medio para atravesar

Paul Ricoeur- Temps et Récit

Una de las cotidianidades que vive un estudiante cuando ingresa al mundo de la educación superior, es la vida activa en el mundo de los libros. Esta dinámica propia la podríamos describir y denominar como: el mundo de la cultura escrita, el mundo de conocimiento virtual que circula en línea y el protagonismo en la búsqueda de datos, información y conocimiento albergado en los diversos materiales de lectura que existen, sin contar aún con los modos de búsqueda, selección y categorización de información de acuerdo a las necesidades académicas, profesionales e investigativas del sujeto.

A continuación, presentaré, lo que desde mi apuesta didáctica comprende el desarrollo de las asignaturas a mi cargo, con especial atención a tres asignaturas, en las que se propició el acercamiento directo al espacio de la biblioteca y a los usos de sistemas de información que hacen parte de este escenario.

La voz de los lectores: El caso de primer semestre.

Una historia de la lectura, es también la historia del lector, de los libros que consulta en determinada época de su historia, para qué lo hace, en qué contextos, cómo lee y como es la experiencia subjetiva que construye o no con los materiales de lectura.

Además, de los lectores, para constituir una historia de la lectura en la Monserate también tendríamos que hablar de la propia historia de sus libros, de su biblioteca institucional, de las bibliotecas personales, de los libros que llegan con los maestros y de libros que llegan con los estudiantes.

En la asignatura investigación contextualizada I, cursada por los estudiantes de primer semestre, asunto complejo si pensamos de manera didáctica en cómo introducir a los estudiantes a los mundos de la pedagogía, de la didáctica de la lectura y de la escritura, si recién arriban de la educación media con todas las precariedad que esta tiene, o de mucho tiempo sin estar en el medio académico, o con una vocación alimentada por horizontes interpretativos distintos de lo que es la profesión docente; por todos mundos posibles tuve los siguientes cuestionantes que me llevaron a plantear los puntos de reflexión y trabajo:

¿Cuáles con las motivaciones de un estudiante de primer semestre al estudiar una carrera que lo formará para ser maestro?

Esta fue la primera pregunta que orientó las decisiones didácticas y pedagógicas al proponer un plan de trabajo para abordar la investigación, no como una clase sobre metodología o pasos para llegar a hacer una "investigación", sino, un lugar narrativo y reflexivo en dónde los estudiantes pudieran apuntar a dos asuntos, o dos nuevas preguntas que son relevantes en su ejercicio de estudiantes como de futuros maestros:

-¿Cómo ha sido la historia de lectura de los estudiantes que aspiran a ser maestros y maestras de lenguaje?

-¿Qué dispositivos han acompañado estas historias de lectura?

Para ello, acudí al trabajo ya realizado en el libro producto de una investigación en el programa: "Narrativa; más allá del género Literario", autoras que hacen parte de la FUM, del programa, pero que también hablan de sus historias de lectura y hacen parte de esa historia que se teje en el espacio académico y universitario. Para ello, Realicé una secuencia didáctica con cada capítulo del texto, donde los estudiantes fueron construyendo poco a poco su historia de lectura, bajo la tutoría de autores como: EL COLOQUIO DE LOS LECTORES, Ensayos sobre autores, manuscritos, editores y lectores de Robert Darnton, Historia de Lectura de Michel Peroni, Jorge Larrosa, Aidan Chambers y Bolívar en el texto Epistemologías de la investigación narrativa en educación.

Todo ello acompañado, de los procesos propios de escritura, reescritura y evaluación, que fueron realizadas de manera colectiva, el modus operandi fue el de proyectar los escritos y mediante un rejilla básica se identificaron elementos de orden discursivo, gramatical y pragmático para fortalecer la reflexión lingüística en la producción de un texto con una estructura, con un lenguaje y lectores definidos.

Como producto final de esta secuencia didáctica realizamos un libro artesanal, producto del ejercicio de investigación, que podría llegar a ser una publicación alimentando la propia historia de la lectura en la universidad y un capítulo más en la historia de lectura de los estudiantes de primer semestre.

He aquí algunas de las regularidades que ellos encontraron es sus discursos escritos:

"Y su continua repetición del cuento de Paco Peco el Chino Rico aprendía a leer. Al poco tiempo ingrese a la escuela Católica con una gran ventaja sabía leer pero mi escritura era algo torpe y lenta. En la escuela pase la mayor parte de mi infancia entre rondas, cuentos y fabula.

En la escuela en medio de trazos aprendí a escribir y dibujar, de las primeras cosas que dibuje recuerdo que había una que me encantaba, un carro que volaba y no era precisamente una escoba, las cartas a mi mamá, para el día de la madre y a papá para el día del padre, nada podría ser mejor. Cuando por fin aprendí a leer de corrido, no importaba si entendía o no, lo importante era leer fluido y sin tartamudear."(John Edixon Rodríguez)

“En el año de 1999 entré a mi escuela a cursar grado cero en el colegio República de México, con la profesora Ángela María Hincapié la cual fue una de las personas más importantes en mi vida porque fue una gracias a ella que aprendí a leer y a escribir gracias a su método de enseñanza pues era muy práctico pues ella era una profesora que enseñaba con amor y además nos hacía mas la práctica que lo teórico, además tenía mucha paciencia al momento de enseñarme es así como aprendí a leer y a escribir pues nos mandaba subrayar las vocales a distinguir las consonantes y a unir las combinaciones más importantes por ejemplo la ma, me, mi, mo, mu, etc. Y a distinguir su sonido.

No todo fue color de rosa tuve muchos obstáculos durante mi proceso de aprendizaje pues se me dificultaba mucho distinguir la D con la B y la ortografía fue una de mis mayores dificultades pues no sabía muy bien las palabras que llevaban tilde y también se me dificultó las palabras con H y la diferencia entre la C y la S, pero estos problemas los supere con la práctica y gracias a mi profesora y a mi madre” (Mayra Jussely Cristiano Gacha).

“Inicie mis estudios de pre-jardín en Boyacá lo cual no duro mucho por la inestabilidad del trabajo de mi papá. Por ende mi mamá fue la que me enseñó los colores, las figuras geométricas y las vocales. (Leidy Yiseth Niño Pico)

“yo ingrese a estudiar en 1999, preescolar fue la primera etapa por la cual pase, en esta aprendí a cortar, colorear, trazar líneas y otras cosas que me sirvieron para más adelante, luego en primero y segundo fue donde aprendí a leer y a escribir, la canción de las vocales, la pájara pinta, la cartilla de coquito, el principito de Antonie de Saint- Exupéry y otros elementos que no recuerdo muy bien fueron utiles para esta etapa de aprendizaje, ya en tercero vi el libro de español y lenguaje dos, donde estaban los sustantivos, el verbo y predicado, con este aprendí a formar oraciones coherentes teniendo en cuenta sus partes. Primero, segundo y tercero fueron los grados mas importantes para que yo aprendiera a leer y a escribir.”(Yuly Andrea Camelo Calderón)

La biblioteca como espacio de búsqueda de sentidos

La asignatura de Investigación contextualizada II, partió del espacio bibliotecario para identificar el saber y las investigaciones en educación que constituyen también la historia epistemológica del programa a través de la lectura de las tesis consignadas, con el objetivo de identificar las perspectivas de investigación que hasta ahora se habían presentado y en ese sentido poder tener una visión al respecto sobre su camino académico e investigativo.

Esta decisión, respecto a consultar, revisar y analizar estos trabajos, en el engranaje total de lo que fue la asignatura, consistió inicialmente en ubicar sus posibles intereses a largo plazo alrededor de la reflexión sobre la lengua, realizada en estas propuestas. Posterior a esta búsqueda los estudiantes identificaron regularidades, líneas teóricas, autores fundamentales, metodologías, formas de hacer reflexión sobre la investigación y formas de recolectar información a través de la práctica pedagógica.

Esto al final estuvo atravesado, no sólo por los materiales físicos de lectura, sino por la búsqueda de información efectiva, en la

web, la selección de textos, los criterios para ello alrededor de investigaciones en educación, desde allí se observaron regularidades en los corpus, formas de enunciación, temas recurrentes y temas que no se abordan mucho, pero que podían ser relevantes para futuras investigaciones.

Para ello las bases y las páginas de instituciones dedicadas a la investigación en educación y al desarrollo de la ciencia y la tecnología de datos como la base de datos de tesis de maestría de la Hemeroteca de la Universidad Nacional, Redcolsi, Idep, fueron plataformas y bibliotecas virtuales en el ejercicio que sobre la investigación realizamos en este semestre. Las consignas de trabajo giraron en torno a la búsqueda de información, a los criterios para seleccionarla, a la definición de regularidades en torno a las perspectivas, temáticas y metodologías más recurrentes en investigación en educación.

La revisión de CvIacs y de Grooplac dedicados a este tema también exhorto a los estudiantes a involucrarse con futuros investigadores, elemento fundamental de su quehacer reflexivo como maestros. Finalmente la participación del evento académico sobre Investigación En Educación del ICFES, desde una mirada más cuantitativa, también les permitió mirar de cerca experiencias que se han llevado a cabo desde esas epistemologías, dándose cuenta de la complejidad de los problemas epistemológicos en ciencias sociales.

La biblioteca un lugar para la escritura

Como parte fundamental de la secuencia didáctica propuesta para los estudiantes de I semestre, fue encontrar en las salas que ofrece la universidad un lugar de reflexión, escritura y reescritura, partiendo de la lectura como elemento fundamental. Para ellos los estudiantes contaron con la cercanía de textos que habían leído anteriormente, en el colegio y otros espacios académicos para introducirlos a sus textos. Pero casi que todos utilizaron este espacio físico como lugar que presta cierto aislamiento y atmósfera para escribir.



La Biblioteca como punto de encuentro y comunión

Con los grupos de Práctica II e investigación contextualizada II, La biblioteca fue un lugar de concertación y encuentro alrededor de varios asuntos:

Con los primeros, la revisión bibliográfica para cada intervención, definir y decidir que tipo de intervención harían en sus lugares de práctica. Además en conjunto utilizamos este espacio para la resolución de asuntos relacionados con el desarrollo de la práctica.

Los estudiantes de segundo semestre, utilizaron este escenario para definir varios elementos alrededor del eje temático que decidieron abordar en el último mes de clase: decidí entonces proponerles la realización de un proyecto pedagógico, después de haber revisado perspectivas, ejes temáticos y problemas recurrentes en la investigación en educación, decidieron abordar el tema de la literatura infantil y los usos que se le da a la escuela.

Producto de ellos, estuvieron revisando textos en la biblioteca, y formulando preguntas, para un panel que propusieron; al final presentaron una pequeña reflexión sobre este tema, que seguro, algunos de ellos retomarán más adelante.

La mediación entre biblioteca y lectores:

En este punto debo decir, con todas las precariedades que tiene la biblioteca de la universidad, hay una cierta ventaja en relación con el conocimiento de las colecciones y de los textos que circulan y que van siendo una fuente de permanente consulta de los estudiantes. En mi caso, puedo dar cuenta a los estudiantes desde un pequeño ejercicio de promoción de lectura a partir del reconocimiento de fuentes, autores y títulos de lo que existe en la biblioteca. El promotor de lectura, puede ser cualquiera de nosotros al realizar acciones que establezcan puentes entre los libros y lectores en potencia, ¿como decir que nuestros estudiantes no lo son? Es por ello que insisto en el conocimiento de los materiales de lectura con los que contamos y que se complementan con nuestra biblioteca personal, que coadyuvarán a incrementar esa necesidad de encontrar en la Biblioteca, como institución cultural y educativa, un espacio fundamental para vivir de verdad la vida académica.

Cielo Erika Ospina

A manera de cierre.

El Boletín reflexiones pedagógicas No. 2 presenta los textos de reflexión que comparten los docentes del Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana de la Fundación Universitaria Monserrate, al culminar el semestre académico.

Desde los propósitos formativos del programa, se ha considerado que la cultura académica se construye en la medida en que nos reconocemos como parte de ella y reflexionamos sobre nuestro actuar en el aula.

*Por ello, este semestre desde la dirección del programa se propuso la reflexión entorno a la **ESTRATEGIA DE FORMACIÓN: INGRESO A LA COMUNIDAD ACADÉMICA** (actividad en la biblioteca de la universidad integrada a la propuesta metodológica).*

Asunto que problematizó las prácticas y permitió develar algunas características de nuestro programa.

Recopilación:

Coordinación de investigación