

EL MAESTRO Y EL AURIGA

UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA

BASADA EN LA AUTORREGULACIÓN

NICOLÁS MARTÍNEZ

DANIEL MURILLO

TUTOR: JAIME SARMIENTO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: DESARROLLO COGNITIVO, CREATIVIDAD Y

APRENDIZAJE EN SISTEMAS EDUCATIVOS

BOGOTÁ D.C. 2019

EL MAESTRO Y EL AURIGA
UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA
BASADA EN LA AUTORREGULACIÓN

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

RECTOR: PADRE JORGE HUMBERTO PELÁEZ, S.J.
DECANO ACADEMICO: FÉLIX ANTONIO GÓMEZ HERNÁNDEZ
DIRECTORA DE POSGRADOS: RICARDO MAURICIO DELGADO SALAZAR
DIRECTOR DE LÍNEA: LILIÁN PARADA ALFONSO
TUTOR DE TESIS: JAIME HERNANDO SARMIENTO LOZANO

BOGOTÁ D.C. 2019

NOTA DE ADVERTENCIA

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de Julio de 1946,

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Tabla de contenidos

Capítulo 1	7
Introducción.....	7
1.1 Planteamiento del problema y la pregunta de investigación.....	10
1.2 Objetivos	16
1.2.1 Objetivo general.....	16
1.2.2 Objetivos específicos.....	16
1.3 Justificación	17
1.4 Antecedentes	21
Capítulo 2	26
Marco teórico	26
2.1 Mediación, el quehacer del maestro.	26
2.1.1 El coche y su capacidad de cambiar.....	26
2.1.3 Conceptos clave en la mediación.....	33
2.1.3.1 Niveles de operatividad cognitiva	33
2.1.3.2 El adolescente y la zona de desarrollo próximo.....	35
2.1.3.3 Criterios de mediación	37
2.1.3.4 Las disfunciones cognitivas	39
2.1.3.4.1 Fase de entrada.....	40
2.1.3.4.2 Fase de elaboración	41
2.1.3.4.3 Fase de salida.....	43
2.1.4 El entrenamiento	44
2.1.4.1 Fase de selección.....	45
2.1.4.2 Fase de enfoque.....	46
2.1.4.3 Retroalimentación	47
2.2 Autorregulación, el auriga.....	48
2.2.1 El poder del auriga sobre el coche y el auriga del adolescente.	48
2.2.2 Autorregulación	52
2.2.3 Principios de la aproximación constructivista.....	53
2.2.4 La teoría del esfuerzo	55
2.2.5 La teoría de las estrategias.....	55
2.2.6 Mediar en autorregulación.....	57
2.3 El viaje, la lectura	61
2.3.1 La nueva Ítaca: la comprensión lectora.	61
2.3.2 El coche; el lector adolescente, hoy.....	69
Capítulo 3	76
Instrumentos	76
3.1 Decisiones metodológicas	76
3.2 Descripción de la población.....	77

3.3 Instrumentos.....	77
3.3.1. Primer Instrumento (Grupos focales)	79
3.3.2. Segundo Instrumento (Evaluación)	81
3.2.3 Tercer instrumento (Pruebas)	82
3.2.4 Cuarto instrumento (Exposiciones)	83
3.2.5 Quinto instrumento (Entrevista a estudiantes)	84
Capítulo 4	86
Trabajo de campo.....	86
4.1 Primera fase, el diagnóstico.	88
4.1.1 El grupo focal	88
4.1.2 La prueba de entrada	94
4.1.2.1 Primer ejercicio (la pieza publicitaria)	95
4.1.2.2 Segundo ejercicio (el enunciado matemático).....	99
4.1.2.3 Tercer ejercicio (la noticia).....	102
4.1.2.4 Cuarto ejercicio (el cuento)	106
4.2 Segunda fase, la emergencia de estrategias	111
4.2.1 La puesta en común	111
4.2.2 Resolución de problemas cotidianos	113
4.2.3 Exposición de la solución a los problemas cotidianos.....	116
4.3 Tercera fase, el artículo periodístico	129
4.3.1 Primer ejercicio: escribir un artículo a partir del titular.	130
4.3.2 Segundo ejercicio: reconstruir la estructura del artículo.	140
4.4. Cuarta fase, la evaluación.	142
4.4.1 Evaluación de desempeño: reconstruir un texto en grupo.	142
4.4.2 Retroalimentación y autoevaluación: grupo focal de cierre del semestre.	148
Capítulo 5	151
Conclusiones.....	151
5.1 Acercamiento	154
5.2 Intervención	157
5.3 Evaluación	167
Referencias.....	172
Anexos.....	175
Anexo 1	175
Anexo 2	198
Anexo 3	231
Anexo 4	258
Anexo 5	273
Anexo 6	285

Anexo 7	292
Anexo 8	301
Anexo 9	309
Anexo 10	310
Anexo 11	311
Anexo 12	312
Anexo 13	314

Capítulo 1

Introducción

Lograr que los estudiantes se conciban como aprendices, que sean autónomos en su proceso de aprendizaje, que desarrollen estrategias de autorregulación de su propio proceso cognitivo y sean capaces de reconocer cuáles son las más apropiadas dependiendo de la actividad, es uno de los retos más grandes a los que se enfrenta un profesor, pues para lograrlo debe ser capaz de ejercer como mediador entre el estudiante y el conocimiento.

En esta investigación se busca hacer una aproximación a un grupo de estudiantes, a partir de estrategias de mediación que pretenden estimular la emergencia de estrategias y el trabajo en grupo, pues este se convierte en una oportunidad para ver los problemas desde los ojos de otro; esto con ánimo de que los estudiantes identifiquen tanto sus propias estrategias como las de terceros, y así puedan consolidar sus estrategias o crear nuevas con base en la adaptación de las estrategias de sus compañeros. Este proceso nos permitirá desarrollar una propuesta de mediación que permita al mediador potenciar la comprensión lectora de sus estudiantes por medio de la autorregulación de los procesos cognitivos. La investigación hará énfasis en el análisis de la narrativa de los estudiantes antes y después de la intervención con ánimos de comprender si las estrategias de mediación ayudaron a que los estudiantes identifiquen sus estrategias de autorregulación.

El trabajo de campo se desarrolló con dos grupos del grado Noveno del Colegio Campoalegre ubicado en Sopó, Colombia. Uno de los grupos era integrado por catorce estudiantes y el otro por dieciséis. Se trabajó con los grupos en cuestión durante un lapso de tiempo de cuatro meses y con una frecuencia de una sesión semanal. Los instrumentos para la recolección de datos y el análisis de datos fueron determinados por una metodología narrativa, porque el interés de la

investigación no fue el de determinar si el estudiante ha progresado en la comprensión lectora o no, sino que uno de los propósitos de la investigación y la intervención era ayudar a los estudiantes a identificar sus estrategias cognitivas y ayudarlos a verbalizarlas, razón por la cual un método narrativo, que exige del estudiante la verbalización de sus procesos y la construcción de una mirada introspectiva, resultó el indicado para este trabajo.

La investigación fue dividida en cinco fases que nos permitieron la recolección -por medio de entrevistas, grupos focales y talleres- y análisis de datos provenientes de las diferentes fuentes.

Lo que se busca con esta investigación es llegar a una propuesta de mediación que permita al maestro dar herramientas a sus estudiantes, para que emerjan estrategias de autorregulación y para que a través de una comprensión reflexiva ellos puedan hacer conciencia de su manera de leer y puedan entonces enriquecer su proceso lector.

Para cumplir con este propósito, en el primer capítulo se hace una exposición del problema, del contexto y de la pregunta de investigación. También se enunciarán el objetivo general y los específicos, la justificación de la investigación y los antecedentes de trabajos de investigación relacionados con temas y enfoques afines.

Una vez planteado el derrotero de la investigación, el segundo capítulo se ocupa del marco teórico, que fue construido con base en tres categorías. El orden de estas obedece a un recorrido analítico que va de lo general a lo específico. La primera categoría es la mediación, esta fue construida a partir de la teoría de Reuven Feuerstein; la noción de modificabilidad cognitiva, los criterios de mediación, el perfil del profesor mediador y la caracterización de las disfunciones cognitivas, nos permiten entender la labor del maestro y el sentido de la enseñanza. La segunda categoría es la autorregulación, más específicamente, la autorregulación de los procesos cognitivos, y aquí, basados en el habla interna de Vygotski, en los estudios de Mar Mateos y en

las nociones de autonomía cognitiva y evaluación alternativa de Rebeca Anijovich, se trabajó una visión constructivista de los mecanismos de autorregulación, planificación y evaluación de los estudiantes, para entender la forma de mediar. Por último, se trabajó la comprensión lectora; en este pasaje se puede entender, desde la perspectiva de Dehaene y Maryanne Wolf, la lectura como proceso cognitivo, y por otra parte, las lecturas contemporáneas y su relación con la oralidad, a partir de los trabajos de Walter Ong y Cassany. De esta forma, una vez resuelta la pregunta sobre la mediación para la autorregulación, se aborda, desde una investigación teórica, la lectura como disciplina sobre la que se trabajaría dicha mediación.

Solo entonces nos acercamos a la práctica; el tercer capítulo aborda las decisiones metodológicas y expone los instrumentos de investigación que fueron diseñados para el trabajo de campo.

El cuarto capítulo da cuenta del trabajo de campo con detalle, y es allí donde se llevan a la práctica los conceptos elaborados en el marco teórico. En este se ahondará en cada una de las fases que tuvo la intervención y la razón por la cual se diseñaron las diferentes actividades de la manera que se hizo. En la primera parte se expondrán los resultados del grupo focal y de la prueba de entrada, que consistieron en cuatro ejercicios que nos permitieron identificar sobre cuáles disfunciones cognitivas -según la propuesta de Feuerstein- debíamos hacer énfasis en las siguientes fases. La segunda fase consistió en una prueba en la que los estudiantes debían resolver una serie de ejercicios de la vida cotidiana que significan retos nuevos -por ejemplo, hacer mercado o invitar a una niña a salir- y que fueron diseñados para que emergieran estrategias cognitivas para su resolución. En la tercera fase los estudiantes debían, basados en el título de un artículo periodístico, escribir el texto de la manera más cercana a la realidad, para lo cual podían hacer una serie de preguntas que les permitirán acercarse al tema y la manera como

estaba escrito, entre otros. Con esto, la intervención pretendía acercar al estudiante a la lectura académica a partir de las herramientas que ya habían emergido. Finalmente, la evaluación de la intervención, consistió en una evaluación de desempeño pensada para identificar la aplicación de las estrategias en contextos nuevos, y en un grupo focal en el que se hizo una autoevaluación y una retroalimentación, para fortalecer en el estudiante la comprensión reflexiva de su proceso mediante la mirada introspectiva.

El quinto capítulo es entonces el de las conclusiones, que tiene como objetivo la formulación de la propuesta de mediación que motiva esta investigación. En esta propuesta nos enfocamos en tres grandes ramas que llamamos: acercamiento, intervención y evaluación, en las cuales se darán pautas sobre las cuales el mediador puede llevar a cabo una intervención en la que ayude a sus estudiantes a identificar, consolidar y aprender nuevas estrategias que le permitan autorregular sus actividades cognitivas y como consecuencia potenciar su comprensión de lectura.

1.1 Planteamiento del problema y la pregunta de investigación

La educación es un proceso comunicativo que se da entre el aprendiz y el maestro en un marco cultural que traza los códigos y los objetivos del aprendizaje. Entendido como un acto comunicativo, educar entraña un problema que se puede concebir desde la perspectiva de la alteridad; el problema que se da en el encuentro entre el yo y el otro. Aquí nos encontramos no solo ante el encuentro entre dos subjetividades, principio de cualquier acto comunicativo, sino que en una sociedad como la actual que se transforma de forma vertiginosa, supone el encuentro entre dos lógicas: la del adulto y la del niño. La distancia generacional y el conflicto de comunicación entre dos entes y dos universos es inherente a la labor educativa.

En la actualidad nos encontramos ante una importante brecha entre esto que llamamos la lógica del estudiante o adolescente y la de la academia. En los diálogos de Platón (1997) quedó

consignado el conflicto que significó para la tradición griega la aparición de la escritura. En *Fedro*, Sócrates se vale de un apócrifo mito egipcio en el que un hombre, Theuth, le expone la escritura como un arte nuevo a su rey, Thamus, y le dice que “hará más sabios a los egipcios y aumentará su memoria” (p.257), a lo que el rey responde que “este invento dará origen en las almas de quienes lo aprendan al olvido, por descuido del cultivo de la memoria(…)” (pp.257-258). El deterioro de la memoria en una cultura oral es sinónimo de obrar en detrimento del conocimiento mismo; la idea del rey egipcio termina con que el invento de la escritura es “apariencia de sabiduría y no sabiduría verdadera” (p.258). De esta forma Sócrates -o al menos el Sócrates creado por Platón- encarnó en sus cuestionamientos a la escritura y a los peligros que esta representaba para el pensamiento y el aprendizaje, la visión apocalíptica que se tenía de esta nueva tecnología, desde una tradición que fundamentaba la noción de aprendizaje en la naturaleza dialéctica de la oralidad. Al referirse a los peligros del olvido, las acusaciones de Sócrates contra la escritura, apuntaban, en definitiva, al inminente menoscabo de la naturaleza activa del aprendiz, que en la dialéctica participa en la construcción de los conceptos.

Pero el desarrollo de las tecnologías es un factor inevitable ante el que resulta inoficioso ofrecer resistencia; ni el mismo Sócrates estaba en la capacidad de detener la evolución de la cultura de la escritura. La academia, en la actualidad, se encuentra en una situación similar a la de Sócrates. Con la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el ejercicio de la lectura se enfrenta a un fenómeno inevitable pero que supone un cambio trascendental, porque transforma la forma en que se piensa y se lee.

Proponemos no rotular la tecnología o el medio de comunicación con juicios de valor, las TIC no son buenas ni malas, pero sí generan una transformación en el pensamiento de la humanidad que hasta ahora ha comenzado a vivir, a comunicarse y a pensar con ellas. Las TIC provocan una

relación muy diferente entre el lector y el texto a la que exige la lectura académica; mientras que la academia emite textos especializados, estructurados, complejos, que exigen relaciones intertextuales, inferencias y una labor activa del lector, a quien le corresponde hacer hablar al texto, las TIC resignifican la intertextualidad por medio de la hipertextualidad, están regidas por una lógica inmediatista, de lenguaje coloquial, cargada de elementos visuales que acercan la comunicación a la gestualidad propia de la comunicación oral y dan además la posibilidad de preguntarle al texto o a su autor y de recibir una respuesta, retomando así la naturaleza dialéctica de la comunicación, para dar lugar a que se aclaren las dudas que puedan surgir de la primera lectura. La academia se encuentra entonces ante una coyuntura por la aparición de una nueva tecnología que revoluciona el ejercicio de leer y que va en contravía de lo que esta entiende por lectura. Los elementos en cuestión son los siguientes: el adolescente que escribe y lee en el universo de las TIC, el texto académico redactado para un lector implícito muy diferente al lector real y el profesor que armado de los textos académicos pretende desarrollar en el estudiante una capacidad lectora acorde con lo que exige el mundo académico.

Visto así, el problema nos enfrenta a una categoría determinante para abordar el problema y proponer una conciliación entre los dos universos lógicos: la mediación. El mediador, en este caso el docente o si se quiere, el maestro, pertenece al universo del adulto y de la academia. El maestro es el nudo en el que se encuentran dos fuerzas; la mirada del estudiante y la de la academia, o, dicho de otro modo, el lector y el texto.

Cuando se habla del lector -adolescente o estudiante- es preciso ponerlo en contexto puesto que una generalización no logra retratar un cuadro veraz del problema. ¿Cuáles son las dificultades de un estudiante ante un texto? ¿Cómo un estudiante lee las TIC y cómo esta práctica determina su lectura académica? Estas preguntas no resisten una mirada que generalice

el sujeto en términos de “el estudiante” o “el adolescente”, porque las experiencias y el contexto son factores determinantes en esta problemática. El caso particular que abordamos es el del alumno de noveno grado, porque en él convergen una serie de factores que resultan problemáticos para la labor del docente que busca fortalecer la comprensión lectora académica; en el alumno de Noveno grado encontramos un sujeto que hace uso de las TIC, que maneja su lógica, pero que además se encuentra en una etapa de desarrollo que biológicamente afecta su capacidad de atención y control pues los cambios hormonales están relacionados con una “mayor emocionalidad” (Papalia et al., 2010, p.356), y que culturalmente se encuentra también en una etapa transicional.

La adolescencia es a nivel cultural – y aquí nos referimos a la cultura de Occidente, hija de la revolución moderna y del orden burgués –, una etapa transicional entre ser niño y ser adulto. Urresti (2008) la entiende como el momento en el que el individuo se enfrenta por primera vez al mundo y es en ese encuentro donde se da la constitución de su subjetividad. El adolescente viene de un pasado en que su universo ha sido el de un niño, esto es un individuo que no es dueño de sus actos, que es contenido por los adultos que lo rodean, que no tiene participación política, que no ha ingresado a la vida pública, que no ha tomado decisiones trascendentales sobre su vida, que en resumen es heterónomo y no se ha apropiado de su existencia. Ser adulto en la sociedad moderna implica tomar decisiones sobre su futuro, construirse desde un quehacer, verse obligado a ser productivo y a responder legal y públicamente por sus actos. El adolescente tiene un pie en el universo del niño porque en muchas medidas sigue siéndolo, pero el otro lo tiene en la vida adulta, y más aún, siente el latir subterráneo de un mundo que lo espera para enfrentarlo a su ser en el mundo. Su ser en el mundo está entre el temor y el poder seductor de la noción de autonomía que le espera en la vida adulta. El adolescente que nos interesa se encuentra entonces

en una situación contradictoria y confusa, ante una invitación temible y seductora, y es allí, en ese umbral, donde el individuo construye su subjetividad, y lo hace a través de la constitución de su identidad.

Para definirse, el adolescente se apoya en la imagen del adulto en una relación de contraposición. En esta medida la figura del adulto autoritario, tradicional, que encarna los valores de una sociedad y sus instituciones, se convierte en un referente oposicional que le permite al adolescente construirse desde la rebeldía, la búsqueda de lo nuevo, de la libertad, de la independencia y el cuestionamiento de los valores que le han sido impuestos.

La lectura académica exige una atención sostenida y puede, en la medida en que encarna el lenguaje y la lógica de las instituciones, de la autoridad, generar rechazo o incluso convertirse en un referente de lo que el adolescente no quiere ser.

La investigación consignada en este texto trabaja en torno a una propuesta de mediación con adolescentes, en el año 2018, y en función de la comprensión lectora. El trabajo se realizó con estudiantes del grado Noveno del Colegio Campoalegre no solo por conveniencia pues es la institución en la que los investigadores trabajan, sino porque los estudiantes pertenecen a un estrato socioeconómico que les da acceso a todo tipo de dispositivos electrónicos y que así permite que tengan una inmersión profunda en el universo de las TIC; porque este es un grado que en este colegio trae consigo una serie de factores coyunturales, como son que al terminar el año deben escoger entre un currículo especializado en las humanidades o en las ciencias, y que en Noveno hay una intensificación horaria en materias como Química y Física; y porque la postura constructivista de la institución determina el curso de nuestra investigación y de nuestra propuesta.

El Colegio Campoalegre se estructura desde el constructivismo, como se resalta en el PEI, “El Colegio es un espacio donde los alumnos tienen la oportunidad de desarrollarse como personas íntegras y de encontrar su felicidad personal, propia y única. Se da la posibilidad para que el alumno SE FORME (no que lo formen)” (Colegio Campoalegre, p.7). entiende al estudiante como parte activa de la construcción de conocimiento y, por ende, uno de los valores principales de la institución es la autonomía. Si volvemos nuestra mirada sobre el estudiante de noveno grado que experimenta cambios hormonales, múltiples estímulos del mundo exterior y la etapa de definición de su identidad ante la sociedad a la que pertenece, entendemos que al enfrentarse a la academia y en particular en nuestro caso, ante la lectura académica, para este estudiante la autorregulación es un eje fundamental de su labor.

Para retratar nuestro problema de investigación queremos acudir a Platón (1997), que, en *Fedro*, mediante la alegoría del carro alado, explica la visión socrática del alma humana. Se entiende aquí que el alma humana es como un carro que es tirado por dos caballos y guiado por un auriga. Los caballos representan las pasiones, sentimientos y emociones, las fuerzas animales que impulsan el alma humana y que son indispensables para que el coche entre en movimiento, pero que no tienen criterio para marcar el camino porque de hacerlo, se quedarían en el mundo de lo aparente; juzgarían desde el deseo, impulso, miedo, ira, etc. -vale la pena aclarar que Platón distingue entre los dos caballos uno noble, blanco, bien formado y dócil, de uno contrahecho, negro, impetuoso y desobediente, pero para nuestra investigación, esta caracterización no tiene relevancia. El auriga desempeña un papel fundamental en el propósito de que el coche siga el correcto camino, o, en otras palabras, de que el alma sea virtuosa. El auriga representa el logos, la razón que sopesa, ilumina y tiene el sentido de la medida para juzgar cuál es el camino que

debe tomar el coche. Según esto, el alma debe escuchar al auriga, pues este es el único que tiene el criterio para actuar de forma virtuosa.

Ahora bien, veamos nuestro estudiante adolescente en su contexto mediatizado como el coche alado de Platón: sus impulsos, sus deseos, su interés de entretenerse, de relacionarse socialmente, entre otros, serían los caballos del coche; su capacidad de autorregularse sería el auriga. Visto así, el auriga es aquello que le va a permitir al estudiante hacer el puente entre su universo y el de la academia y hacerse dueño de su proceso de aprendizaje, y desde una visión constructivista de la educación, el maestro no puede entender su labor como transmitir conocimientos o como parte de un sistema que controla al estudiante, sino como el de quien debe lograr entrenar al auriga, para que sea él y no el maestro quien conduzca el coche a feliz puerto.

Esta investigación se propone servir como guía para el maestro en su tarea frente a los incipientes e inexpertos aurigas, respondiendo a la siguiente pregunta: ¿cómo mediar para estimular la emergencia de estrategias de autorregulación en función de la comprensión lectora de estudiantes de Noveno grado del Colegio Campoalegre?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Construir una propuesta de mediación apoyada en la autorregulación, en función de la comprensión lectora.

1.2.2 Objetivos específicos

- Definir los fundamentos necesarios para diseñar estrategias de mediación que permitan al alumno identificar sus procesos cognitivos y desarrollar estrategias de autorregulación.
- Caracterizar el sujeto de investigación en su relación con su entorno y con la academia.

- Explorar las disfunciones cognitivas, basados en las funciones cognitivas de Feuerstein, de los estudiantes de Noveno grado relacionadas con la comprensión lectora.
- Identificar las estrategias de autorregulación emergentes y las estrategias de mediación exitosas para la emergencia de estrategias de autorregulación.

1.3 Justificación

A una investigación sobre la educación necesariamente subyacen preguntas en torno a cuál es el objetivo de la educación, cuál es el papel del docente, de la institución, qué se espera de un estudiante y cómo se entiende el proceso de aprendizaje. Para lograr acercarnos a estas preguntas es necesario partir de una puesta en contexto.

La estructura de un sistema económico neoliberal ha configurado la educación como un mecanismo para construir individuos útiles para el mundo laboral. La lógica productiva que emite políticas públicas que a su vez se ven representadas en políticas educativas, ha privilegiado carreras técnicas y productivas, mientras que ha desplazado a las humanidades, las artes y a las ciencias como materia de conocimiento. En resumen, en la escuela han ido perdiendo valor las disciplinas que no tienen un enfoque instrumental del conocimiento científico. La lógica neoliberal permea a la escuela en diversas instancias: le da mayor valor a unas materias que a otras y en esa medida determina un derrotero de los currículos; convierte a la educación en un servicio que ofrece calidad sólo a quienes tienen el poder adquisitivo para pagar por ese privilegio; convierte a los estudiantes y a los padres de familia en clientes que entienden la escuela y los docentes como proveedores; e impone unas pruebas estandarizadas que no entienden al estudiante como un individuo que vive un proceso particular sino como un futuro instrumento del sector laboral que debe estar en la capacidad de dar unos resultados esperados, o

en otras palabras, concibe la educación como un adiestramiento del individuo para hacerlo útil (Mejía, 2007).

Además de estar presente en las políticas educativas, la lógica del sistema neoliberal habita la cultura, la cotidianidad, y está arraigada a los principios y los objetivos de los estudiantes, los padres de familia, las instituciones y los profesores. La concepción del mundo como una competencia que no solo se ve circunscrita a lo laboral sino también al plano social, sumado al auge de las TIC, genera un afán de éxito que se ve representado en la preocupación de los padres por conseguir el mejor colegio para su hijo, criterio por lo general determinado por las pruebas estandarizadas; de los estudiantes por conseguir puntajes que le permitan acceder a la universidad que quieren en la carrera de su interés; de las instituciones por quedar bien posicionadas en el ranking de colegios; y de los profesores por lograr que sus estudiantes consigan los puntajes esperados. La educación se ha convertido entonces en un ejercicio que poco tiene que ver con la construcción y producción de conocimiento, sino que se concibe como un instrumento que prepara para el mercado laboral que encontrará el estudiante en el futuro.

Vista así, la escuela debe cumplir con las expectativas del padre de familia y del estudiante en la medida en que debe pensarse como un espacio en el que se construyan herramientas útiles para el futuro, esto es el futuro académico y profesional, sin que eso implique someterse a las lógicas del mercado. Dicho de otro modo, la escuela no debe ser ajena a las exigencias de la sociedad actual y debe entender que el estudiante debe estar preparado para la universidad y para ser competente en el mundo laboral, pero esta no puede ser su finalidad, puesto que esta sucede en el presente. El estudiante es un individuo que existe aquí y ahora, es un individuo que siente, no un instrumento de producción. Pensar la educación en presente es pensar la educación de seres humanos concebidos como seres racionales, sensoriales y emocionales. Una educación

instrumental, que encauza sus esfuerzos para producir individuos útiles y productivos, se olvida del sentir aquí y ahora del estudiante, de la importancia del conocer como ejercicio cognitivo y lúdico, porque su mirada es absolutamente pragmática. Si llevamos esta postura hasta las últimas consecuencias, podríamos pensar que la estabilidad emocional del estudiante es irrelevante si se está logrando construir un individuo competente en el mundo laboral.

¿Qué tiene que ver la comprensión lectora con esta problemática? Entendemos que todo. Si un individuo trabaja únicamente motivado por conseguir un resultado, si no encuentra una motivación intrínseca en su quehacer y no se identifica con el lenguaje con el que se encuentra, necesariamente será infeliz. La educación enfocada en resultados lo convierte en dependiente de la gratificación, si no le ve un sentido a la academia no encontrará una motivación y si además el medio en el que debe trabajar es uno ajeno al suyo, si encuentra el lenguaje de la academia oscuro, lejano e inútil, aprender se ha de convertir en una tortura, en una dificultad insalvable y anterior a la de enfrentarse a los conceptos y a la construcción de conocimiento.

De esta forma la comprensión lectora, entendida como un ejercicio de interpretación de textos y mensajes codificados que exige del individuo un papel activo, de construcción de sentido, puede permitir tender los puentes para que el estudiante se encuentre con los procesos más que con los resultados, con el cuestionarse acerca del porqué del estudio de las disciplinas y con el manejo de un lenguaje, que si bien no es el mismo al que accede en la cotidianidad, le permite construir conocimiento desde un camino que resulta gratificante en el ser parte del hacer. Es por esto que entendemos como necesario el trabajo en torno a la comprensión lectora, pues sólo así se puede trabajar para el futuro, pero con conciencia del presente del estudiante.

Otra lente que nos permite entender el contexto en el que nos encontramos es la noción de lo contemporáneo como la era del conocimiento. Este término entiende que estamos ante un

momento en que el poder ha dejado de estar en el que tiene el capital, la tierra o la máquina, para hablar en términos de una sociedad industrializada, y ha pasado a quedar en manos de aquel que tiene el conocimiento. Este fenómeno ha generado una especialización y profundización en el conocimiento profesional, que conduce a que seamos expertos en nuestro campo, pero infinitamente ignorantes en las otras disciplinas. Esto, entre otras cosas, ha llevado a la paradoja de la sociedad del conocimiento, que consiste en que esta bien podría llamarse la sociedad del desconocimiento (Krüger, 25 de septiembre de 2006). Desde nuestra ignorancia sobre los campos de conocimiento que progresan a pasos agigantados, no nos queda una alternativa diferente a la de volver a la fe: creo en lo que los expertos dicen y no cuestiono lo que me dicen los medios porque no tengo las herramientas para hacerlo. Este fenómeno social construye un lector pasivo, un lector del espectáculo, que consume textos para creer en ellos y/o divertirse. Habitar este mundo mediatizado, que produce contenidos a cantidades y velocidades inusitadas, exige una postura crítica por parte del lector, pues de otro modo el lector-individuo-ciudadano no está en capacidad de decidir por su propia cuenta, sino que toma decisiones que le han sido impuestas creyendo que son producto de su libertad. La única forma de ser libre en esta sociedad, la única forma de ser social y de actuar de forma coherente con su lugar en su comunidad, es por medio del conocimiento y el papel activo que le permita al individuo cuestionar, valorar y sopesar la información a la que se ve expuesto. La comprensión lectora, por lo tanto, no es sólo una cuestión que atañe a la educación en la medida en que trabaja con estudiantes, sino que es fundamental si la concebimos como un ejercicio que trabaja con individuos que deben ser libres.

Pero recordemos que, en nuestra investigación, la comprensión lectora es más un pretexto que un fin. Es fundamental en la medida en que nos traza un derrotero demarcado por una serie de procesos cognitivos relacionados con el ejercicio de leer un texto, pero la autorregulación es

realmente la médula de esta investigación, o para ser más precisos, mediar para la autorregulación. Aquí el tema de la libertad del individuo en un mundo mediatizado y de la educación como derecho que nos permite acceder a los otros derechos y hacernos dueños de un pensamiento propio y crítico, cobra un nuevo sentido. Mediar para la autorregulación es mediar para que el estudiante se conozca y se haga dueño de sí, para que no dependa de otros para leer, interpretar y actuar en el mundo. Mediar para la autonomía implica pensar en el individuo como un ser cambiante, que no está definido y limitado por unas capacidades con las que nace, sino que en la medida en que aprende estrategias puede flexibilizarse y adquirir nuevas destrezas.

Una vez delimitamos el campo de acción de la educación y su deber ser, podemos vislumbrar la noción de estudiante e individuo inherente a esta. La escuela así entendida, debe trabajar por la construcción de individuos autónomos. En este orden de ideas el papel del docente no es el de acompañante ni el de transmisor de contenidos, sino el de mediador, que trabaja para que el estudiante construya los procesos de aprendizaje y logre desarrollar un pensamiento crítico. Para esto es indispensable la teoría de la autorregulación: el estudiante debe conocerse, entender cómo funcionan sus procesos cognitivos y desde ahí construir estrategias que lo hagan autónomo (Mateos, 2001) y que lo acerquen a la posibilidad de tomar decisiones haciendo uso de su libertad.

Consideramos que esta investigación es necesaria en la medida en que se plantea preguntas que buscan darle herramientas a los mediadores para ser parte de la construcción de individuos autónomos, críticos, que estén en capacidad de leer el mundo actual, que sepan proyectarse hacia el futuro desde el presente sin ser prisioneros de la información a la que se ven expuestos y que puedan realizarse en cualquier campo de acción que sea de su interés.

1.4 Antecedentes

Nuestro punto de partida para la investigación es que trabajando en el Colegio Campoalegre reconocemos que los estudiantes del grado Noveno presentan dificultades en el momento de enfrentarse a diferentes tipos de lectura, llámese oral -aquella que se refiere a las redes sociales, chats y en algunos casos publicitaria- o académica -que comprende la científica y literaria. El estudiante enfrenta además el problema de no saber cómo abordar la dificultad que representa la lectura, pues no es del todo consciente de cómo aprende, es decir, no tiene desarrolladas estrategias de autorregulación que le permitan monitorear y evaluar su propio aprendizaje.

Se han desarrollado investigaciones en las que se busca profundizar sobre las tres grandes ramas de esta investigación, autorregulación, mediación y comprensión lectora, sin embargo, es importante resaltar que no se encontró una investigación en la que se entrelazaran. Estas investigaciones se han llevado a cabo en varios países, como México y Estados Unidos. Unos ejemplos de trabajos que se han realizado con temas relacionados son, *Metacognition and Reading: Comparing Three Forms of Metacognition in Normally Developing Readers and Readers with Dyslexia* de Bjarte Furnes* and Elisabeth Norman, *La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías* de García-Jiménez, Eduardo, *Desarrollo de la competencia lectora en secundaria*, de Gómez López, Luis Felipe y *The Brain and Teaching*, de Sousa, David A.

Aunque reconocemos que hay múltiples tipos de lectura, por ejemplo, la lectura de imágenes, la lectura de conversaciones y la lectura de textos, nos centraremos en la lectura de textos y los diferentes niveles de lectura descritos por Agudelo, Mesa y Gómez (2014) en su libro *Pensamiento y Palabra – Pensar, argumentar, hablar, leer y escribir*.

También es importante entender la diferencia de los procesos cognitivos que se ponen en práctica en la lectura de los diferentes tipos de textos a los cuales se encuentran expuestos los

adolescentes y las estrategias de autorregulación que pueden surgir ante estos retos cognitivos. Los textos científicos, en donde encontramos, por ejemplo, los problemas matemáticos, los ensayos y los textos narrativos, son las categorías en las que catalogamos los textos académicos. Basados en esto tomamos tres tesis de la Universidad Javeriana presentadas como trabajo de investigación para el grado de la maestría en educación que se han acercado a estos tipos de lectura a través de la metacognición.

El trabajo titulado *Incidencia de Estrategias Metacognitivas en la Resolución de Problemas en el Área de la Matemática* de Moreno y Daza, busca determinar, por medio de un proceso con un enfoque cualitativo, cómo impactan las estrategias metacognitivas en la resolución de problemas matemáticos. (Daza y Moreno, 2014).

Por otro lado, Orjuela y Peña (2014), buscan analizar las estrategias metacognitivas utilizadas por docentes de primaria para analizar textos de alta y baja complejidad. Para ello dividieron su proceso de investigación en tres partes, planificación, supervisión y evaluación lo que les permitió analizar los procesos metacognitivos de los lectores en los diferentes tipos de lectura.

La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías de García-Jiménez, Eduardo, es una investigación que se enfoca en la retroalimentación que reciben los estudiantes por parte de sus profesores.

Por otro lado, Furnes y Norman se enfocan en la metacognición y la lectura y se basan en que, según investigaciones pasadas se puede afirmar que, quienes son considerados mejores lectores son quienes demuestran tener más interiorizadas sus estrategias metacognitivas y que para mejorar la comprensión se deben mejorar las estrategias. Este estudio es un trabajo comparativo entre las estrategias desarrolladas por lectores “normales” y lectores con dislexia y busca establecer las diferentes maneras como los lectores afrontan un texto.

La investigación realizada por Gómez, se basa en la dificultad que están teniendo los estudiantes de telesecundaria de una región específica de México en relación con la comprensión lectora. Su trabajo busca estrategias que mejoren la eficacia del programa establecido por el gobierno para dichas escuelas con ánimos de mejorar la comprensión de los estudiantes. Es una investigación cuantitativa, pues compara los resultados de las pruebas antes y después de la intervención para establecer si la misma fue productiva.

Sousa, por su lado, se basa en que hay un gran desconocimiento de cómo se aprende lo que implica que la enseñanza no es tan eficiente como podría serlo dado que, aunque los profesores desarrollan planes para transmitir el conocimiento, las estrategias usadas no son siempre las más adecuadas al momento de transmitir el mismo. Este trabajo, aunque tiene una similitud con el trabajo, se enfoca más en metacognición, mas no en autorregulación.

Uno de los autores en los que más nos enfocaremos será *El perfil del profesor mediador* de Lorenzo Tébar. En este libro, el autor resume muchos de los conceptos que se consideramos clave no solamente para el trabajo de campo, también para el análisis y formulación de la propuesta de mediación. Aquí se hace un análisis exhaustivo de las propuestas de Feuerstein en las que trata la modificabilidad de la mente humana, los doce criterios de mediación y el perfil del profesor mediador, todos conceptos que profundizaremos más adelante.

La investigación de José María Martínez Beltrán, *La mediación en el proceso de aprendizaje*, que se construye a partir de la noción de mediación y de la obra de Feuerstein, resulta importante para la formulación de la categoría de mediación en el marco teórico y para la revisión de la formulación de ejercicios con base en dicha noción de mediación.

Finalmente, Ávila, Giral y Sánchez, desarrollaron un estudio de caso basado en dos colegios diametralmente diferentes dado su entorno socioeconómico y su ubicación, con ánimos de buscar

posibilidades pedagógicas que puedan ofrecer las redes sociales, puntualmente Facebook. Para ello se ven obligadas a ahondar en los elementos de la lectura crítica, la lectura de imágenes y realizar entrevistas que les permitieron tener un acercamiento más claro tanto a los conceptos como a las posibilidades.

En la indagación que se hizo a los antecedentes de nuestro tema y nuestro problema de investigación, encontramos que son muchas las valiosas investigaciones en torno a la comprensión lectora, a la mediación y a la autorregulación, o temas afines como la metacognición. Incluso encontramos trabajos que se enfocaban en el lector adolescente y en estrategias metacognitivas orientadas a la comprensión lectora, o en estrategias de mediación en metacognición, pero estas últimas se concentraban, sobre todo, en las funciones ejecutivas del estudiante. Consideramos que el valor de nuestra propuesta radica en que, al reunir las categorías de mediación, autorregulación y comprensión lectora, nos estamos acercando a la emergencia de estrategias de autorregulación útiles para leer mejor, pero desde la perspectiva del mediador. Es decir que nuestra investigación no está centrada en el aprendizaje, que es una característica dominante de los trabajos que encontramos, sino que su foco está puesto en la enseñanza; el aprendizaje resulta relevante para nuestro caso solamente en la medida en que ofrece alternativas de mediación para que el profesor trabaje la emergencia de estrategias de autorregulación en el aula.

Capítulo 2

Marco teórico

2.1 Mediación, el quehacer del maestro.

2.1.1 *El coche y su capacidad de cambiar.*

Para acercarnos al concepto de mediación es preciso detenerse antes en la noción de inteligencia y entenderla no como un ente estático, producto de una peculiaridad innata desde el que se puede rotular al individuo como alguien que es o no es inteligente, sino como un proceso cambiante. La inteligencia, desde la perspectiva de Reuven Feuerstein et al. (2010) es modificable, se refiere a la capacidad de adaptarse y de hacer transformaciones estructurales. En palabras de José María Martínez Beltrán (1994),

hemos de considerarla [la inteligencia] como el resultado de la compleja interacción del organismo con el ambiente. Para esta interacción, la naturaleza nos ha dotado de dos tendencias básicas: la organización y la adaptación, mediante las cuales podemos organizar datos en sistemas coherentes y ajustarnos al medio. (p.17)

Vista así, la inteligencia se convierte en un concepto que nos permite entender desde otra perspectiva la enseñanza y el aprendizaje, pues los estudiantes no son catalogados como buenos o malos en Ciencias, Matemáticas o Lenguaje, sino que, por sus experiencias, su motivación, sus métodos y estrategias pueden encontrar dificultades o pueden llegar a superarlas; pueden hacerse más inteligentes. Para esto vale la pena volver sobre la cita y entender la inteligencia como resultado de la interacción del individuo con el ambiente; la interacción connota aquí la mediación y, por lo tanto, la figura del profesor se convierte en determinante del desarrollo de la inteligencia. Si bien hay tendencias que son propias del individuo, del estudiante -organización y adaptación-, está en manos de la mediación la potenciación de las capacidades del individuo.

Las estructuras mentales son marcos de referencia desde los que se interpreta la realidad y por lo tanto determinan la forma en que esta es percibida. Modificar las estructuras mentales es

entonces la capacidad de la inteligencia. Dicho de otro modo, la inteligencia puede alterar el marco de referencia desde el que se percibe la realidad y transformar los procesos de aprendizaje.

El sujeto no sólo posee unos ojos para mirar, cuenta con su capacidad y con esquemas que le permiten controlar la actividad de observación. Y esto mismo se puede afirmar en los demás sentidos. Los esquemas determinan lo que será percibido. (Martínez Beltrán, 1994, p.79)

Así, la percepción puede ser alterada hasta el punto en que el aprendiz puede anticipar su encuentro con los estímulos, esto es, la información que se presenta bien sea mediante un texto, una imagen, una clase o una conversación, por ejemplo, de forma que pueda discernir, categorizar y relacionar la información para construir conocimiento.

Esta perspectiva sobre la inteligencia es el pilar de la noción de modificabilidad cognitiva estructural de Feuerstein, que consiste no en un cambio aislado y provisional, sino en uno estructural y trascendental, que tiene la capacidad de expandirse a otros campos de conocimiento.

Cuando los estímulos proceden de una fuente de información externa y son aprehendidos de forma prelógica, el sujeto apenas hace uso de sus estructuras cognitivas, pues los estímulos definen su percepción, mientras que en el pensamiento racional o lógico establece relación con los conceptos anteriores según su propia necesidad y el objetivo que persigue. En forma de continuo se van añadiendo nuevas construcciones a las ya existentes de modo que no se repitan, sino que formen secuencias nuevas. (Martínez Beltrán, 1994, p.105)

Es decir que, si el estudiante experimenta un cambio estructural en una disciplina como la Literatura, podría extrapolar ese aprendizaje no solo a otras materias sino a otros campos como las relaciones interpersonales, la lectura de los medios de comunicación o a otros aspectos de la vida cotidiana.

La búsqueda de un cambio estructural en el marco de referencia del pensamiento apunta hacia un aprendiz independiente y flexible. Feuerstein et al. (2010) reconocen cuatro parámetros como indicadores de que se ha producido un cambio estructural en el individuo: permanencia, que describe la habilidad del aprendiz de retener en el tiempo lo que ha aprendido; resistencia, que se

refiere a qué tanto se preserva el cambio sufrido en condiciones nuevas y diferentes, y este se puede observar, por ejemplo, cuando el estudiante conserva el aprendizaje a pesar de que esté expuesto a un problema más complejo; flexibilidad y adaptabilidad, que es la habilidad de a partir de los principios de un aprendizaje adaptarse a un nuevo marco de referencia y asimilar el nuevo, por ejemplo, cuando un estudiante, a partir del principio de suma, adquiere la habilidad para entender y manejar la resta; y por último, la capacidad de generalizar, que es el más complejo porque se refiere al pensamiento abstracto del estudiante, y consiste en que a través de un ejemplo concreto puede formular la ley que explica el caso particular, y este es especialmente importante, porque le da al individuo la capacidad de crear cambios estructurales de forma autónoma. Alcanzar estas cuatro dimensiones de modificación en las estructuras de pensamiento del estudiante, es, en líneas generales, el objetivo de la mediación, puesto que así el estudiante construye y adquiere herramientas que puede aplicar en otros espacios y otros momentos para solucionar problemas y construir conocimiento.

El objetivo del estudiante no es entonces el qué, su labor no se concibe como una recolección y almacenamiento de información, sino que se orienta hacia el cómo, por qué y para qué. Esta noción de educando deja de ser la de un receptáculo pasivo para convertirse en un agente que es protagonista de la construcción de conocimiento, es un ente activo en el proceso de aprendizaje. Ser consciente del cómo, por qué y para qué, implica una conciencia de sí, de sus procesos, de sus motivaciones, de sus emociones, de sus características personales, pero además del sentido del camino que recorre en el aprendizaje.

La conciencia de nuestro propio pensamiento, de su funcionamiento, operatividad y estructura, es lo que nos permite convertirlo en instrumento para el dominio de la cultura; esta capacidad humana de convertir nuestra propia acción interior en tesis es el objeto primordial de la educación y la enseñanza. (Martínez Beltrán, 1994, p.59)

Solo así el individuo puede lograr explorarse, controlarse y comprender la realidad con criterio.

De esta forma la educación adquiere una dimensión individual y se encauza al objetivo de formar un pensamiento crítico en el estudiante, para pensar no en un individuo útil para una u otra tarea, sino un ciudadano con la capacidad de formular cuestionamientos y propuestas en el mundo que habita. Una visión del estudiante como un ente pasivo lo convierte en dependiente de estímulos externos y de gratificaciones extrínsecas, mientras que el modelo constructivista concibe al estudiante como un individuo que tiende a realizarse, a asumir compromisos personales y entender su aprendizaje como un proceso que depende de él; así las motivaciones son intrínsecas y podemos pensar un estudiante que aprende por aprender y que disfruta y se realiza del proceso de aprendizaje.

Entender al estudiante como individuo es entenderlo en toda su dimensión. El estudiante no debe ser concebido como un procesador de información definido únicamente por su capacidad racional, puesto que comprenderlo en una dimensión cognitiva exige pensarlo como un ser sintiente, sujeto de emociones, sentidos, motivaciones, experiencias y perteneciente a un contexto; factores que determinan su proceso de aprendizaje y su relación con la realidad. Hablar de motivaciones intrínsecas en el estudiante requiere entonces una mirada introspectiva, un conocerse y reconocerse que resulta fundamental para que el estudiante pueda llegar a autorregularse.

Hablamos entonces, y finalmente, del estudiante como un individuo autónomo. Autonomía aquí no se refiere a un aislamiento y un desconocimiento del otro o del lugar del maestro, puesto que la educación se entiende como un fenómeno social y dialógico, que se experimenta en comunidad, en la relación con la diferencia, con la pregunta, con la mirada del otro. La palabra es la materia del aprendizaje, la palabra entendida como comunicación, como estímulo que exige una labor de convertir lo concreto en representación mental, en abstracción y claro, en expresión.

El estudiante es un individuo-ciudadano con criterio para ser libre y autónomo, pero consciente del mundo y de su lugar en él. Pensar al estudiante como un ente activo es el único camino para acercarse a un ciudadano que pueda ser motor de cambio en el mundo.

Junto a la vertiente socializadora aparece la dimensión individual, como el intento de dar una formación integral a los alumnos para que se sitúen en el mundo de una manera <autónoma, libre y crítica, contribuyendo así, activa y responsablemente, a la construcción de una sociedad más justa y solidaria>. Y en estas dos dimensiones se cifrará la calidad de la enseñanza: en su capacidad para atender de manera conjunta ambos imperativos, personalizador y socializador. (Martínez Beltrán, 1994, p.22)

Esta reflexión no solo permite ilustrar la relación entre la dimensiones individual y social de la educación, sino que plantea un objetivo claro para el mediador, pues al comprender y acompañar al estudiante en su proceso formativo, cumple con su función social.

Hasta aquí hemos elaborado un retrato del individuo-educando, del protagonista del aprendizaje, del coche en nuestra metáfora platónica, integrado por un auriga y sus caballos. Llegados a este punto, es preciso volcar la mirada sobre la enseñanza y su sujeto; el maestro.

2.1.2 El maestro mediador.

La etimología de la palabra maestro alude al que es más experimentado, carga consigo una idea de autoridad que le otorga un mayor conocimiento del mundo. Saldarriaga construye el concepto de maestro a partir del de artesano en la medida en que ambos son “dueños de sus instrumentos de trabajo y de un saber personalizado” (Saldarriaga, 2003, p.109), de un conocimiento que no es expropiable. El maestro es un concepto que tiene implícito un conocimiento no solo de la materia sino de la enseñanza.

Por otra parte, la etimología de pedagogo habla del guía del niño, que se complementa con la forma en que Michel Serres trabaja el concepto a partir de su origen: el pedagogo era el esclavo que acompañaba al niño a la escuela y en ese viaje se producía un intercambio cultural entre adulto y niño, entre esclavo y privilegiado, entre el que conoce el mundo y el neófito, entre el

otro y el yo (Saldarriaga, 2003). La palabra carga entonces con un mestizaje que nos recuerda la naturaleza dialógica de la educación arriba mencionada.

Ambas nociones resultan enriquecedoras para construir el sujeto a cargo de la enseñanza: un experimentado, un conocedor de su materia y su quehacer que provoca encuentros, guía y media en el encuentro del estudiante con el mundo, con la alteridad. Ahora bien, existe otro término ineludible en estos tiempos y más aun si estamos adoptando el trabajo de Feuerstein como punto de partida: el mediador.

El educador mediador debe entenderse en un entorno democrático. Esto implica por una parte motivar la participación en sus estudiantes, el diálogo, la capacidad de expresarse y de escuchar al otro, pero por otra, que el educador sea metacognitivo en su quehacer, esto es convertirse en un investigador constante de sí, de lo que hace, de cómo lo hace, de para qué y por qué lo hace, de cómo se dirige a sus alumnos, de cómo se relaciona con su profesión. Martínez Beltrán (1994) citando a Feuerstein, se refiere a la mediación como un

proceso de interacción entre el organismo humano en desarrollo y el adulto con experiencia e intención... que selecciona, enfoca retroalimenta las experiencias ambientales y los hábitos de aprendizaje (...) la mediación es el resultado combinado de la exposición directa al mundo y la experiencia mediada por la que se transmiten las culturas. (p.26)

La mediación es una fuente de transmisión cultural, es un ejercicio social del cual participa activamente el mediador y en esa medida debe ser consciente de que el estudiante, antes de ser estudiante es individuo.

Comprender la dimensión afectiva del estudiante exige del mediador el conocimiento de sus alumnos. El mediador debe comprender la situación emocional del estudiante, su contexto, sus habilidades y sus disfunciones cognitivas.

La afectividad constituye el dinamismo de toda situación; regula los procesos de motivación, el funcionamiento cognitivo, la creatividad, el conocimiento de la persona. Los sentimientos de éxito o fracaso, de equilibrio o desequilibrio afectivo, llegan a ser los componentes intrínsecos del desarrollo cognitivo y motivos de muchos comportamientos de los escolares". (Martínez, 1994, p.27)

Si su objetivo es potenciar el rendimiento de sus estudiantes es necesario un conocimiento del individuo que permita diseñar estrategias que logren convertirse en estímulos de la modificación estructural del pensamiento del estudiante.

Como el mediador trabaja con individuos, no es posible pensarlo como un técnico que aplica un método estático y predeterminado, pues esto implicaría una visión homogeneizante de la educación. La visión constructivista de la educación se centra en el alumno y así, atiende a la diversidad, de forma que la labor del mediador se convierte en un pilar fundamental porque es su conocimiento -de maestro- aquello que puede convertirse en un factor de cambio aquí y ahora.

El mediador debe despertar la autoestima del alumno, seleccionar los estímulos apropiados, filtrarlos, organizarlos, esquematizarlos, orientar el aprendizaje a partir del error y el acierto, acompañar en la reflexión, dar intencionalidad al aprendizaje, brindar estrategias de aprendizaje, contribuir en la interpretación de la experiencia para que esta sea comprensible y se cargue de un significado que se pueda traducir en el cambio estructural de los marcos de referencia, y hacerse a un lado cuando el estudiante se esté apropiando de su proceso haciendo uso de su autonomía. El significado es la base de la modificabilidad de la estructura de pensamiento del estudiante y, por lo tanto, es un paso esencial en la tarea del profesor: darle sentido a la experiencia describe con precisión el objetivo de guianza implícito en el maestro mediador, o pedagogo, en el sentido etimológico del término.

El mediador ejerce su función sobre el significado de la experiencia del alumno, sobre su conciencia de procesos y de estructuras; le hace consciente de que aprender es algo que trasciende la información específica y las necesidades inmediatas; le da a conocer sus intenciones sobre los procesos de aprender y las operaciones mentales que quiere formar en él, sobre los significados de lo que aprende para la totalidad de su funcionamiento como persona. (Martínez Beltrán, 1994, p.108)

En la medida en que el profesor cumpla con las tareas de señalar los procesos ejecutados y explicar el sentido de los mismos y hacer énfasis en lo que puede llegar a transformar el marco de referencia del alumno, habrá dado herramientas que superan el plano de lo inmediato.

Trabajar el cómo es trabajar métodos y estrategias que pueden ser llevados a otras instancias; estos son aprendizajes trascendentes y significativos.

Reforzar la capacidad de percepción, diferenciación y clasificación, es útil para trabajar diversos temas y diversas disciplinas. Aquí se estaría trabajando el cómo, el método, y esto es algo que se puede transferir al alumno, mientras que los contenidos no se pueden transferir; se construyen. Visto de este modo, el método se convierte en un esquema que adopta el estudiante y puede aplicar en diversas instancias; este es un saber que le permite alcanzar la autonomía, puesto que se trata de un aprender a aprender (Martínez Beltrán, 1994).

En resumen, la labor del maestro mediador apunta hacia la modificación de las estructuras mentales del individuo; hacer que el auriga vea de otra forma el camino, entienda y se apropie de las herramientas que lo pueden ayudar a hacerse dueño de su coche. Para lograrlo, el maestro mediador debe conocer al estudiante, acercarse a él, motivarlo y diseñar tareas que puedan traducirse en experiencias de aprendizaje a través de su mediación, que en definitiva consiste en dar significado. De esta forma la mediación se orienta hacia la autonomía y a la autorregulación; el maestro mediador, en nuestros términos, debe ser consciente de que sus esfuerzos se orientan hacia el entrenamiento del auriga.

2.1.3 Conceptos clave en la mediación.

2.1.3.1 Niveles de operatividad cognitiva

Para que el maestro pueda realizar de forma idónea su trabajo y pueda trazar objetivos y estrategias que respondan a la realidad y alcancen la modificación estructural en el estudiante, debe tener conocimiento de la forma en que opera la inteligencia. Los tres niveles de la operatividad cognitiva resultan útiles para entender los grados de comprensión y análisis que alcanza o puede alcanzar el individuo.

El primer nivel es el intuitivo. Este responde a los conocimientos que se adquieren con la experiencia; es fundamental porque es el punto de partida de los procesos cognitivos. Este es, en otras palabras, el nivel de lo concreto. El pensamiento tiende a ser egocéntrico y la verbalización cae en lo descriptivo. El alumno tiende a acudir a la vivencia, a responder con el ejemplo y la anécdota sin llegar a analizar sus repercusiones o lo que puede significar. A la hora de mediar se convierte en una herramienta para que el alumno vuelva sobre la experiencia. Por medio de la pregunta o la focalización de la percepción, el mediador puede lograr que el estudiante aborde la experiencia con una conciencia mayor, poniendo en juego, por ejemplo, una mirada sobre las características, las relaciones, que induzca una postura exploratoria y el hábito de clasificar (Martínez Beltrán, 1994).

El nivel de la representación mental es el siguiente paso en los procesos cognitivos. Aquí el individuo tiene la capacidad de interiorizar y puede transformar comportamientos, su percepción y desarrollar un monitoreo sobre sus actos que le permita verificar si ha logrado o no adquirir conocimientos. Aquí el grado de percepción es más agudo y a través de este, el estudiante está en capacidad de caer en cuenta de sus errores y corregirlos. En este nivel nos acercamos al concepto de metacognición, puesto que apela a la capacidad del individuo de autoevaluarse y hablar consigo mismo. El fortalecimiento de este nivel cognitivo se puede lograr, desde la mediación, a través de la verbalización de los procesos, exigiendo que el estudiante ponga en palabras sus reflexiones, y enfrentándolo a análisis complejos en los que deba poner en juego diversas categorías y considerar diversos criterios. (Martínez Beltrán, 1994)

El nivel de abstracción y generalización, el grado más alto de los niveles de operatividad cognitiva, se refiere, por una parte, a la distancia entre el objeto y el acto mental. Este es el nivel que se pone en práctica, por ejemplo, en el análisis de metáforas, símbolos u operaciones

matemáticas, las tres de alta complejidad, en la medida en que no se apoyan en lo concreto para su análisis. Por otra parte, este nivel se refiere a la capacidad de encontrar leyes que permitan construir una mirada general sobre un problema. Para acceder a este nivel, el estudiante debe haber pasado por los anteriores, y el mediador puede ejercitar esta competencia mediante el análisis de enunciados abstractos o mediante la construcción de leyes generales a partir de un proceso deductivo. (Martínez Beltrán, 1994)

En resumen, el mediador debe educar la percepción -que se refiere al nivel intuitivo- del estudiante, ayudándolo a relacionar y estructurar. En la medida en que los esquemas determinan lo que será percibido, se puede anticipar la percepción lograda por los receptores sensoriales; así, el esquema transforma lo que se percibe y también termina por transformar al sujeto (Martínez Beltrán, 1994). Una vez la percepción del estudiante esté entrenada, puede llegar a construir imágenes mentales. Pero este no es el único alcance del entrenamiento de la percepción; si los esquemas construidos permiten diferenciar y reconocer características valor “que están integradas por todos los atributos de un objeto” (Martínez Beltrán, 1994, p.84) y atributos criterio, que dependen de la capacidad de discriminación y que permiten la categorización, el estudiante estará en capacidad de generalizar. Para educar la percepción es fundamental el ejercicio de la atención focal, mediante este el estudiante puede atender a un objeto y entenderlo desde muchos ángulos (Martínez Beltrán, 1994). Así, la percepción puede ser detallada y minuciosa, puede llegar a establecer relaciones y a articular la parte con el todo; la percepción, de esta forma, es el camino para el análisis y para la abstracción. La labor del mediador puede hacer de la percepción el camino para hacer que el estudiante pase de ver a comprender y conocer.

2.1.3.2 El adolescente y la zona de desarrollo próximo

El ya enunciado grado más alto de la operatividad cognitiva, el de la generalización y abstracción, en Vygotski (1989) aparece planteado en términos de “función psicológica superior” (p.92), aunque aquí asociado al uso de la herramienta y el signo: dichos procesos se dan cuando existe una “actividad mediata” (p.92) mediante el empleo de un medio externo, que crea una relación indirecta con el objeto y se desarrollan a partir de la interacción social. La relación directa de estímulo y respuesta es un proceso psicológico simple, mientras que cuando aparece un signo o una herramienta, la relación está mediatizada y requiere un proceso mental diferente que involucra, por ejemplo, la representación mental, la abstracción y el análisis.

Este nivel es posible para el adolescente, nuestro sujeto de investigación, mientras que el desarrollo cognitivo del niño está aún arraigado a la memoria:

Para el niño pequeño, pensar significa recordar; sin embargo, para el adolescente, recordar significa pensar. Su memoria está tan ‘logicalizada’ que recordar se reduce a establecer y hallar relaciones lógicas; reconocer es descubrir aquel elemento que la tarea exige que sea hallado. (Vygotski, 1989, p.85)

El pensamiento del niño rescata experiencias concretas mientras que el del adolescente, para recordar debe comprender y establecer relaciones basadas en las características de los elementos o en las leyes que permitan agrupar conceptos. Buscar que el estudiante logre abstraer y generalizar, según esto, es un objetivo plausible y natural para el mediador que trabaja con adolescentes. Pero el reto va aun más allá: el signo y la herramienta, son elementos que hacen parte del mundo exterior y el adolescente se vale de ellos para abstraer y analizar. El verdadero salto cognitivo se da cuando estos procesos han sido internalizados por el individuo y este deja de necesitar el apoyo en el elemento externo. Es aquí cuando la figura del mediador pasa a ser una pieza fundamental en el desarrollo evolutivo del individuo, a través del concepto vygotkiano de la zona de desarrollo próximo.

En los estudios de Vygotski (1989) en torno a la relación entre desarrollo y aprendizaje, propone la zona de desarrollo próximo como

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p.133)

El estudiante que, por ejemplo, no ha alcanzado el nivel de pensamiento abstracto, pero que está próximo a alcanzarlo, no está en capacidad de resolver un ejercicio que exija la puesta en práctica de dicho nivel cognitivo, pero sí debe poder hacerlo guiado por un mediador. Si no estuviera próximo alcanzarlo no estaría en capacidad de hacerlo ni con la ayuda del mediador, pero si la mediación, por medio de preguntas, por ejemplo, hace posible para el estudiante alcanzar dicho nivel de pensamiento, no solo indica que el está próximo a pasar a ese estadio del desarrollo, sino que la mediación, el aprendizaje, se convierten en la forma de jalonar el desarrollo del estudiante y hacerlo llegar a ese nivel de pensamiento; según Vygotski, una mediación adecuada impulsa el desarrollo del estudiante: “lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo” (p.134).

En este orden de ideas, los problemas que deben plantearse para un estudiante no deben ser los que pertenezcan a la zona de desarrollo en la que se encuentre sino a la zona de desarrollo próximo, para a través del reto estimular el cambio en el individuo: “Así pues, la noción de una zona de desarrollo próximo nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que el ‘buen aprendizaje’ es sólo aquel que precede al desarrollo” (p.138).

2.1.3.3 Criterios de mediación

Los doce criterios de mediación de Feuerstein son herramientas de las que dispone el maestro para crear formas de interacción con el estudiante, según sea conveniente en la particularidad del

caso al que se enfrente. Una vez el mediador descubra necesidades en el alumno estará en la capacidad de escoger el (los) criterio(s) de mediación a poner en práctica.

El primer criterio es la intencionalidad y reciprocidad, que se refiere a la necesidad de despertar confianza en el estudiante, generar empatía, lograr implicarlo en la tarea y estimular el deseo de lograr la tarea propuesta. Para esto resulta fundamental la curiosidad y dar a conocer los objetivos que se buscan con la tarea, la clase y la materia (Tébar, 2003).

El segundo es la trascendencia, que tiene que ver con que el estudiante no entienda que el conocimiento adquirido en la clase no se vea circunscrito a esta, sino que pueda ser llevado a otros espacios, bien sean otras clases o la vida misma (Tébar, 2003).

También está el criterio del significado, que consiste en que el estudiante debe entender el valor y significado de aquello en lo que está trabajando. El criterio del sentimiento de capacidad habla del autoanálisis, es decir que el estudiante debe estar en capacidad de identificar sus habilidades y lo que hace bien o lo que hace mal (Tébar, 2003).

La regulación es el criterio de control de la conducta, es decir, la capacidad de obrar de forma equilibrada por medio de autocontrol, de reflexionar antes de decidir. Aquí se acude a la capacidad de tomarse el tiempo necesario para preguntarse qué hacer antes de hacerlo, para así poder diseñar una estrategia y aplicarla, en vez de actuar impulsivamente (Tébar, 2003).

La conducta compartida es lo que puede generar el mediador entrenando al individuo en comportamientos sociales trabajando en grupo, para explicitar los pensamientos, alimentarse de la mirada del otro y exigirse ordenar los pensamientos para lograr una comunicación efectiva (Tébar, 2003).

El criterio de individualidad y diferenciación psicológica es algo que debe estimular el mediador para que el estudiante reconozca su unicidad, por medio de la aceptación del derecho a

pensar diferente. Desde esta aceptación de su individualidad, el estudiante desarrolla la capacidad de explotar y explorar sus potencialidades. Para esto, el mediador debe conocer las particularidades de su estudiante y tenerlas en cuenta en el desarrollo de su quehacer (Tébar, 2003).

La búsqueda, planificación y logro de objetivos, es un criterio que exige del maestro “proponer unos objetivos concretos y alcanzables, compartirlos, buscarlos conjuntamente y evaluar su logro” (Tébar, 2003, p.144). Así el estudiante podrá desarrollar el criterio para ponerse objetivos realizables, y en consecuencia evitará frustraciones que puedan llevar al abandono de una meta propuesta.

El criterio de cambio, búsqueda de novedad y complejidad, se refiere a que la mediación debe preparar al individuo para situaciones nuevas a las que deba adaptarse. Aquí se distingue dos tipos de recursos o defensas para enfrentar la situación nueva y compleja: aloplasticidad, que es la capacidad de cambiar al otro, el entorno; autoplaticidad, que es el recurso de cambiarse a sí mismo cuando no se pueden cambiar las condiciones en las que se encuentra (Tébar, 2003).

El conocimiento del ser humano como entidad cambiante es un criterio que busca en el maestro hacer al estudiante consciente de su transformación. La búsqueda de alternativas optimistas es un criterio que busca despertar una disposición propositiva y un esfuerzo en el estudiante, a través de una mediación positiva, que reflexione acerca de cómo hacer mejor las cosas, trazando un objetivo gratificante que se pueda alcanzar. Por último, el criterio de pertenencia a una cultura, se refiere a la necesidad de contribuir a la construcción de identidad del estudiante mediante las relaciones profundas que tiene con su cultura (Tébar, 2003).

2.1.3.4 Las disfunciones cognitivas

Para hacer una mediación adecuada el maestro debe estar en la capacidad de identificar la disfunción cognitiva que está impidiendo la consecución de una tarea o de un proceso cognitivo.

Feuerstein et al. (2010) hacen una juiciosa definición de las disfunciones y las categorizan en las tres fases en las que se dan los procesos cognitivos: la fase de entrada, la de elaboración y salida.

2.1.3.4.1 Fase de entrada

La fase de entrada es en la que el individuo recoge la información requerida para llevar a cabo sus actos y procesos mentales. Las disfunciones que en esta fase reconocen Feuerstein et al. (2010) son las siguientes:

La percepción borrosa o confusa se refiere a la dificultad en diferenciar los elementos relevantes de los irrelevantes en una tarea, no logra prestar atención a los diferentes estímulos de forma separada, sino que los agrupa en una misma nebulosa. Esto dificulta la clasificación o caracterización de un objeto porque no hay una mirada clara sobre este, sino una vaga imagen o idea.

La percepción impulsiva es la del estudiante que responde al primer estímulo que se encuentra y salta de uno a otro de forma aleatoria, sin poder hacer un proceso reflexivo. La tercera, referente a la carencia en la necesidad de ser preciso, es una disfunción que obedece a que el estudiante no atiende a los detalles, no logra recoger información minuciosa y precisa que después puede ser necesaria para algunas tareas.

La carencia de etiquetas verbales es una disfunción que está relacionada con el sistema lingüístico, porque tiene que ver con un conocimiento limitado del léxico que después repercute en el momento de recoger información, puesto que no se dispone del conocimiento para interpretar y clasificar los signos lingüísticos.

La dificultad de ubicarse en el espacio y el tiempo radica en la ausencia de sistemas de referencia estables en el espacio y en el tiempo, que le permitan al individuo ubicarse y disponer de la información en relación con estos. De esta forma, no estar alerta a la construcción de estos

puntos de referencia, impide crear relaciones de orden o secuencia, que obedecen a la lógica espaciotemporal.

La carencia en conservación de constantes se manifiesta, por ejemplo, en que el estudiante no logra retener en su memoria las características de un objeto. Esta deficiencia hace que la percepción de la realidad sea episódica y efímera.

La última es la incapacidad de relacionar simultáneamente diferentes fuentes de información y se refiere a que un aprendiz, en muchas ocasiones debe percibir, registrar, retener y organizar información proveniente de diferentes fuentes de información. El estudiante que tiene esta disfunción se relaciona con una única fuente de información. Esta deficiencia también se manifiesta cuando ante una situación el individuo es incapaz de reconocer y comprender los diferentes puntos de vista que surgen en torno a este.

2.1.3.4.2 Fase de elaboración

Esta es la fase en la que los estímulos son transformados e interpretados por las operaciones mentales. Aquí sucede la categorización de la información, se crean relaciones entre los elementos, se analiza, se resume, se construyen conclusiones, se establecen comparaciones y se decodifica o se codifica el significado.

La primera disfunción que reconocen Feuerstein et al. (2010) en esta fase, se da en el reconocimiento y definición de la existencia de un problema. Cuando el estudiante se enfrenta a una contradicción debe lograr reconocer la discordancia entre las partes. Esta disfunción se da en la incapacidad de reconocer el problema y de identificar en qué consiste la contradicción a la que se enfrenta. Para estar en capacidad de reconocer el problema es necesario establecer las relaciones entre los elementos que componen y evidencian el conflicto.

La segunda es la inhabilidad para distinguir entre la información relevante y la irrelevante para la solución de un problema. Esta disfunción aparece una vez se identifica la existencia del

problema; el siguiente paso es el de caracterizar y analizar la información con el fin de decidir el camino a tomar para la solución del conflicto. Para esto es necesario el pensamiento hipotético, así que aquí, la deficiencia se da en el análisis, en establecer relaciones e hipotetizar para buscar soluciones dentro del marco de referencia dado por el problema.

La siguiente es la carencia de un espontáneo comportamiento comparativo. Esta es una pieza clave para alcanzar los procesos psicológicos superiores y consiste en que espontáneamente el individuo establezca relaciones entre la información nueva y la que disponía antes de la tarea. Esta es una disfunción disposicional, pues está relacionada con un hábito del que carece el individuo que ante una información nueva asume una postura pasiva y no la enfrenta a sus conocimientos previos.

La disfunción de estrecho campo mental también está relacionada con una posición pasiva del estudiante, porque se da cuando un estudiante, ante una nueva información, la adopta en un marco de referencia fragmentado y episódico, y es incapaz de concebirla conviviendo de forma simultánea con otra información. Es una actitud pasiva porque aquí el estudiante no se concibe como un ente activo, que participa de la construcción de conocimiento.

La carencia del hábito de planear es una disfunción que también se caracteriza por un pensamiento episódico, que esta vez se manifiesta en la dificultad para establecer relaciones causales y prever las consecuencias de un evento.

La carencia del comportamiento sumativo se refiere a la incapacidad de ir construyendo conocimiento a partir de la suma de los conocimientos adquiridos. Este también es un ejemplo de un pensamiento episódico y fragmentario.

La inhabilidad para proyectar relaciones virtuales consiste en la incapacidad para prepararse para enfrentar situaciones que no existen en su realidad inmediata.

Las dificultades de interiorización son una disfunción cognitiva que alude a la incapacidad de construir representaciones mentales; este estudiante necesita de casos concretos, de ejemplos tangibles, para poder comprender y manejar la información.

La carencia de la necesidad de justificar respuestas y soluciones es una disfunción que tiene un carácter metacognitivo, puesto que la falencia aparece aquí ante la capacidad de reconocer por qué y cómo se llegó a una conclusión. Esta disfunción impide la comprensión de la naturaleza de un problema o la cadena argumentativa de un texto.

2.1.3.4.3 Fase de salida

Esta es la fase en la que el estudiante formula los resultados de la información que ha recogido en la fase de entrada y ha procesado en la de elaboración. Esta es una fase particularmente interesante porque exige del estudiante la conciencia de que su producto debe comunicar, debe ser codificado de forma que pueda ser interpretado de forma adecuada por otra persona y en esta medida exige un pensamiento lógico que una vez más nos remite a las funciones psicológicas superiores de Vygotski y a su relación con el lenguaje.

La primera disfunción que señalan Feuerstein et al. (2010) es la de comunicación egocéntrica. Esta responde a un comportamiento solipsista que se ve manifestado en la incapacidad de entender al interlocutor como un individuo diferente, con un punto de vista distinto. Cuando comprendemos la individualidad de nuestro receptor, construimos un mensaje de forma que explique con claridad nuestro proceso de pensamiento y nuestros argumentos, para así lograr establecer una comunicación acertada. La comunicación egocéntrica no se preocupa por dar detalles esclarecedores porque asume que lo que es claro para mí, necesariamente es claro para el otro, incluso asume que lo que yo sé también lo sabe el otro.

Las respuestas por ensayo error son una disfunción que suele responder a una recolección de información no planificada en la fase de entrada. Esta deficiencia se manifiesta en respuestas que

no parecen aprender de la experiencia, hasta el punto en que el estudiante puede llegar a responder varias veces cayendo en el mismo error que previamente se le ha corregido. Aquí se evidencia también una incapacidad de hacer cambios estructurales y de interiorizar información que permita comprender leyes y llevarlas a nuevos conocimientos.

La tercera disfunción es la de respuestas impulsivas; cuando los individuos reaccionan de forma impulsiva y no se dan el tiempo para procesar la información caen en esta deficiencia, que, por cierto, se manifiesta de forma muy similar a la de responder por ensayo error. Esta es una disfunción que también da cuenta de una incapacidad para interiorizar cambios estructurales, más por la tendencia a responder rápidamente y sin reflexionar, que, por la incapacidad vista, en la disfunción anterior, de no identificar la ley o la generalización que gobierna el caso particular.

Por último, está la disfunción de bloqueo de respuesta, que proviene en una deficiencia en la autorregulación, puesto que en este caso el estudiante, producto de un impulso, no encuentra las herramientas para elaborar el proceso mental que requiera la solución al problema y no responde.

2.1.4 El entrenamiento

Hablar de individuo y de autonomía para proponer un método que logre unificar el proceso de enseñanza, resulta, ante todo, completamente incoherente. A pesar de eso, sí podemos pensar en fases de intervención que conforme se ponen en práctica, se van haciendo únicas en la medida en que, al fijarse en lo particular, al centrarse en el estudiante, se orientan por el caso en cuestión y no por una regla generalizada.

Las fases de intervención que proponemos, guiados por la investigación de Martínez Beltrán (1994) y la perspectiva teórica de Feuerstein, son selección, enfoque y retroalimentación. Vale la pena aclarar que este proceso, si bien funciona de forma lineal, debe entenderse como un camino de ida y vuelta, como un recorrido circular que exige volver a la selección una vez terminada la retroalimentación. Para la puesta en práctica de las fases señaladas es fundamental el papel del

mediador, puesto que mediar no es cumplir con un formato o una cartilla, sino que exige un maestro, un conocedor de su trabajo que le da un carácter único al proceso de mediación. La unicidad de la mediación no solo se refiere a la particularidad del maestro sino a la de los estudiantes que son sujetos de la intervención y al contexto en el que están circunscritos.

2.1.4.1 Fase de selección

El proceso de selección se debe entender como una toma de decisiones que requiere de una claridad conceptual y contextual. El maestro debe, ante todo, tener claridad de la función social de la enseñanza; por qué y para qué se enseña son cuestiones que debe resolver el maestro para trazar objetivos con su estudiante y no perder el norte en el camino ante la costumbre de trabajar de rodillas al contenido o en función de la evaluación. Además de la cuestión epistémica, el maestro debe tener claridad sobre los procesos de aprendizaje para lograr hacer un cuadro acertado de cada uno de sus estudiantes.

Los procesos cognitivos que permiten la construcción de conocimiento suceden en tres funciones que acabamos de exponer y que deben ser claramente identificadas por el maestro: entrada, elaboración y salida. Estas son las que permiten percibir, elaborar y expresar informaciones. Es así como el mediador debe reprimir la evaluación concentrada en la salida, esto es la expresión de informaciones, que es a lo que el sistema educativo centrado en resultados invita a interpretar. Entender las tres funciones previamente enunciadas da la posibilidad de que el mediador identifique el lugar de la disfunción y así pueda proponer estrategias puntuales para el caso particular.

Tébar (2003) señala tres componentes que sirven de base para la configuración de las funciones cognitivas: capacidades, necesidades y orientación. Para esta fase resulta indispensable aclarar las dos primeras. Por capacidades se entiende “el potencial de posibilidades o habilidades de actuación” (p.150). Esta es relevante porque le permite al maestro identificar aquello que

puede potenciar en el estudiante, bien sea para reforzarlas o para valerse de ellas para suplir deficiencias. Las necesidades son “los elementos energizantes psicológicos de una función” (p.150). Hablamos entonces de un factor, si se quiere motivacional, que mueve al estudiante. Este es un factor que el maestro debe identificar en el estudiante para planear su mediación. La toma de decisiones por parte del mediador en la fase de selección, debe responder entonces a las capacidades y necesidades del estudiante, para así lograr hacer de su intervención un proceso significativo y evitar caer en la planeación de una serie de tareas ajenas al estudiante.

El maestro debe considerar la edad de sus estudiantes y otros factores que cumplen papeles fundamentales en el proceso de aprendizaje y que son particulares a cada uno de los estudiantes: tolerancia a la frustración, confianza, seguridad, control de conducta, aprendizajes previos y teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo de Vygotski, tareas retadoras.

Una vez se haya realizado una observación del estudiante o del grupo de estudiantes, identificando factores afectivos, motivacionales, ambientales, sociales o relacionados con dificultades de aprendizaje, el mediador puede seleccionar estímulos adecuados para las necesidades del caso, organizarlos y dosificar el proceso.

Para entender los procesos mentales en su totalidad hemos de tener en cuenta las teorías sobre la motivación, la personalidad de los alumnos, la interacción social, la vivencia de valores en su propio ambiente... pues todos ellos son factores del dinamismo del aprendizaje. (Martínez Beltrán, 1994, p.109)

2.1.4.2 Fase de enfoque

Llegados a este punto es necesario detenerse sobre el tercer componente sobre el que se configuran las funciones cognitivas: la orientación, que en palabras de Tébar (2003) “representa el proceso mental para proporcionar las metas y los fines a los que dirige su acción” (p.151). Aquí se define el contenido, la meta, las estrategias, en fin, el plan de trabajo para actuar sobre las disfunciones cognitivas. Esto nos da una buena idea de lo que le corresponde a esta fase.

Al poner en práctica la selección de los estímulos realizada en la fase anterior, es indispensable una mediación apropiada. La tarea debe por una parte exigir del estudiante acudir a la memoria para que establezca relaciones entre la novedad y los conocimientos previos, y para que aplique dichos conocimientos. El nivel de complejidad de las tareas debe significar un reto, pero debe corresponder a sus conocimientos y a su nivel de desarrollo, debe exigir procesos cognitivos como representar, abstraer, interpretar, analizar, sintetizar y evaluar. Las tareas deben trabajar diferentes medios de expresión para así lograr que ante la dificultad el alumno se rete y ante el medio de expresión que se le facilite, encuentre un medio que le dé confianza y seguridad.

En la ejecución de las tareas o ejercicios, el mediador debe asegurarse de que el alumno tenga claro el sentido del mismo, es decir que las metas deben estar claramente trazadas para evitar frustraciones que puedan surgir ante la sensación de estar cumpliendo tareas ineficaces. La forma de mediar es a través de la pregunta para estimular los procesos cognitivos del estudiante y evidenciando constantemente el sentido de la pregunta y la forma en que esta puede convertirse en una herramienta para cumplir con esa y otras tareas.

Es fundamental tener presente que este proceso debe evitar convertirse en un motivo de frustración para el estudiante y que por el contrario debe fortalecer la autoestima; esto es algo que no se puede alcanzar mediante un modelo generalizado y preestablecido, sino que se da *in situ*, en otras palabras, es el mediador quien puede hacer del proceso de aprendizaje una experiencia gratificante y significativa, o tormentosa y que genere aversión.

2.1.4.3 Retroalimentación

La retroalimentación es la fase que cierra el proceso de mediación en una tarea específica, en una unidad temática que se haya visto a lo largo de un periodo de tiempo o en el año escolar. La forma de saber si el proceso de mediación fue exitoso es el cambio del estudiante; si hubo un

cambio positivo en el estudiante, hubo un proceso, una evolución. Ahora bien, si el cambio fue real y profundo, es porque hubo permanencia, expansión y autonomía. Es decir que el cambio en el estudiante alcanzado a través de la mediación debe ser tan significativo que permanezca y se haga parte de su estructura cognitiva; que tenga la virtud de expandirse y aplicarse a otras tareas, otras disciplinas o incluso a la vida diaria; y, por último, que no necesite del mediador, sino que se haya conquistado la autonomía, la retroalimentación es un intercambio en el cual participan profesor y alumno, y que se propone ayudar a que el alumno comprenda como aprende, a que valore sus procesos y sus resultados y a que se pueda autorregular para que ejerza control sobre su aprendizaje” (Anijovich y González, 2011).

Para lograr lo anterior, el último paso en el proceso de mediación juega un papel muy importante porque es el que le permite al estudiante hacer conciencia sobre su aprendizaje y hacerlo significativo. Aquí es donde el mediador cumple con la fase de retroalimentación retomando las fases anteriores: el mediador contribuye a dar sentido al proceso de aprendizaje por medio de un análisis del estado anterior a la tarea, la forma en que fue enunciada y realizada la tarea.

En esta fase el mediador hace que el estudiante sea consciente de sus procesos, de los métodos, de las estrategias utilizadas y así no solo permite que el estudiante aprenda de su proceso, sino que lo haga a partir del proceso de sus compañeros. En la retroalimentación es entonces donde termina por cobrar significado el proceso de aprendizaje y solo así se puede acceder al cambio arriba mencionado.

2.2 Autorregulación, el auriga.

2.2.1 El poder del auriga sobre el coche y el auriga del adolescente.

En el carro alado de Platón que nos ha servido como metáfora para explicar nuestra investigación, el auriga, el cochero, cumple la función, con el criterio que brinda la razón, de

encauzar la fuerza de los caballos, su movimiento, a buen fin. El auriga es quien guía, frena, controla; en otras palabras, el auriga es la autorregulación que ejerce el individuo sobre sí para orientar su obrar.

Pero ¿qué es la autorregulación? Es preciso remontarse a las obras de Vygotski para rastrear los antecedentes de este concepto. En su obra, *Pensamiento y palabra*, Vygotski (2001) vuelve su mirada sobre las investigaciones de Piaget y sobre su descubrimiento del lenguaje egocéntrico del niño. Piaget (1983) logra identificar en el infante un tipo de habla que no tiene la intención de comunicar; aparece primordialmente cuando se enfrenta a una tarea difícil y la articula sin esperar una respuesta de su interlocutor. Vygotski (2001) explica que para Piaget esta es una manifestación del carácter egocéntrico del pensamiento del niño, pero él lo interpreta de una forma diferente: “Desde el punto de vista de nuestra hipótesis, el lenguaje egocéntrico representa un lenguaje interno en cuanto a su función psíquica y externo en cuanto a su estructura. Su destino es el de transformarse en lenguaje interno” (p.310). Es decir que, para el ruso, el lenguaje, que se aprende en el plano social, cobra no únicamente una función comunicativa, que es el tipo de lenguaje que se sigue desarrollando para comunicarse con los otros, sino que además permite crear otro tipo de lenguaje; el interno. El lenguaje egocéntrico es, desde esta perspectiva, la forma en que el niño se habla a sí mismo, y aquí cumple una función psíquica; la de ejercer un control sobre la actividad que le cuesta dificultad.

Este lenguaje egocéntrico evoluciona hasta el punto en que el niño tiene la capacidad de “pensar las palabras” (p.313), pues conforme deja de articularlo comienza a interiorizarlo, hasta el punto en que se convierte en un lenguaje diferente al externo y le permite hablar consigo mismo. Este tipo de lenguaje, según Müller, Jacques, Brocki & Zelazo (2009), termina por transformar la relación que tiene el niño con el mundo y consigo; el lenguaje crea una distancia

entre el niño y el mundo que lo acerca a la posibilidad de abstraer y además el lenguaje le permite al niño tener control sobre sus actos: “Language is required for the developmet of recursive conciousness and therefore plays a constitutive role in the emergence of action control” (p.57). Es así como el lenguaje interno se convierte en un medio para que el individuo ejerza un control sobre sí; el lenguaje es la herramienta principal de nuestro auriga.

En sus investigaciones sobre el adolescente, Vygotski (1984) nos ofrece otros elementos que resultan fundamentales para acercarnos a la noción de autorregulación, de autonomía cognitiva o de comprensión reflexiva, y que, por nuestro sujeto de investigación, resultan aquí especialmente relevantes. Ante todo, existe una diferencia trascendental entre el pensamiento del niño y del adolescente, que radica en que el primero tiene un pensamiento visual, mientras que el segundo es verbal. Esto nos permite entender mejor el pensamiento adolescente, puesto que verbalizar, explicar, comunicar, permite reconstruir y monitorear. En otras palabras, el pensamiento adolescente, gracias a la palabra, tiene las herramientas para mirarse, evaluarse, controlarse. El lenguaje, de este modo, se convierte en el camino hacia la introspección, esto es, la toma de conciencia.

En la adolescencia el lenguaje y la acción se aproximan, y así el lenguaje se convierte en planificador; al poner en palabras el propósito el individuo define un plan (Vygotski, 1984). El adolescente toma conciencia de una operación cuando la lleva del plano de la acción al plano del lenguaje; solo así se da la planificación concienzuda y solo así puede, después, cumplir una labor de monitoreo y evaluación sobre esta.

El poder que ejerce el lenguaje interno sobre el adolescente es trascendental, pues contra la idea de que el adolescente obra guiado por sus impulsos, aparece la idea de que el rasgo distintivo del pensamiento adolescente es la formación de conceptos y que gracias a estos

establece relaciones entre pensamiento y acción. Además, señala Vygotski (1984), “(...) es precisamente en la adolescencia cuando el intelecto ejerce una influencia extraordinaria sobre la voluntad. Las decisiones meditadas y conscientes desempeñan en su desarrollo integral un papel mucho mayor del que se cree” (p.108).

Ahora bien, una vez expuesta la forma en que Vygotski traza el camino para a través del lenguaje alcanzar la introspección necesaria para ejercer control de sí, es preciso volver sobre el concepto de cognición, pues sobre esta han de operar las estrategias de autorregulación. La cognición es la capacidad de los seres humanos de analizar información basados en su propio punto de vista o experiencias, o como se define en el Diccionario de Psicología editado por Dorsch en 1999 (como citaron Parra, Marulanda, Gómez y Espejo, 2005) “término común para designar todos los procesos o estructuras que se relacionan con la conciencia y el conocimiento, como la percepción, el recuerdo, la representación, el concepto y también la conjetura, la expectativa y el plan” (p. 10). Este análisis está compuesto de múltiples procesos que permiten a los individuos procesar información para llegar a una conclusión o retener información. De esta forma, las estrategias que sirvan como herramientas para que el individuo, específicamente el adolescente, ejerza un control sobre dichos procesos, son el camino hacia el desarrollo de un aprendizaje autónomo.

Este es un concepto que responde a dos principios que constituyen la noción de educación sobre la que se edifica esta investigación. Por una parte, la idea de educar para alcanzar la libertad a través de la autonomía encuentra eco en la idea de concentrar los esfuerzos del profesor en la autorregulación, con el objetivo de que su alumno alcance, para retomar las palabras de Mateos, “el control (...) sobre su propio aprendizaje” (p.13). El segundo principio es el de concebir la inteligencia como una entidad cambiante, modificable, y no como un ente

monolítico. Entender la importancia de la reflexión introspectiva implica replantearse los paradigmas que confieren a las aptitudes intelectuales del estudiante la clave del éxito. En sus investigaciones, Perkins y Ritchhart (2008) demuestran que el éxito de los estudiantes no radica en sus capacidades innatas sino en la forma en que abordan un ejercicio.

Perkins y Ritchhart (2008) buscan responder la pregunta sobre cuándo se piensa bien, y desde el planteamiento mismo de la pregunta, se parte de la concepción del pensar desde una perspectiva disposicional. Hablar de las disposiciones adecuadas para el pensamiento implica fijar la mirada sobre las actitudes, las motivaciones, los compromisos y los hábitos de pensamiento. El buen pensador es el que logra el tipo de pensamiento correcto en el momento correcto, el que construye hábitos de pensamiento para evitar distraerse, el que ha convertido en hábito mirar un concepto o un problema desde diferentes puntos de vista, el que piensa y evalúa con cautela, el que, en resumen, ha construido rutinas de pensamiento.

La verbalización y conciencia sobre el proceso cognitivo es por esto un concepto ineludible para nuestra investigación. Conocer sus procesos cognitivos le permite al estudiante hacerse dueño de sí y además se convierte en el camino para el desarrollo y potenciación de sus capacidades. Pensar la autorregulación en la educación es pensar a un estudiante autónomo y cambiante.

2.2.2 Autorregulación

Después de la Segunda Guerra Mundial, en Estados Unidos comenzaron a surgir nuevas tendencias en las que los colegios dejaron de enfocarse en los resultados académicos únicamente y añadieron lo que en su momento se conoció como un currículo paralelo, que se enfocaba en el bienestar de los estudiantes y en que existiera en ellos una motivación por aprender y estudiar. Este movimiento abrió el espacio para que empezaran a emerger y a establecerse las teorías de autorregulación.

Hay múltiples definiciones de autorregulación que varían dependiendo de la orientación del estudio o de la visión del aprendizaje del investigador, sin embargo, todas tienen elementos semejantes. El primer rasgo que se encuentra en la definición dice que el alumno maneja sus emociones, comportamientos y procesos frente el aprendizaje (Byrnes & Paris, 1989). Otro rasgo que tienen en común las diferentes definiciones de autorregulación es que la persona debe estar en constante cuestionamiento sobre su proceso. Con esto se puede decir entonces que la autorregulación es un proceso cíclico en el cual el estudiante evalúa constantemente sus estrategias o métodos, con ánimo de mejorarlos constantemente (Byrnes & Paris, 1989). El último elemento que aparece en la definición de autorregulación tiene que ver con el aspecto motivacional del aprendizaje; aunque las teorías difieren mucho entre sí en este aspecto, en todas se llega a la conclusión de que la estrategia escogida por el estudiante depende de la comodidad que sienta la persona en el momento de implementarla (Byrnes & Paris, 1989).

2.2.3 Principios de la aproximación constructivista

Los seres humanos ponemos en práctica seis atributos para buscar o construir conocimiento: la motivación intrínseca de buscar información, entender más allá de lo que está dado, el cambio de las representaciones mentales con el desarrollo, el refinamiento progresivo del entendimiento, la ampliación de las barreras al adquirir nuevo conocimiento, y la reflexión y reconstrucción que estimula el aprendizaje (Byrnes & Paris, 1989).

Todas las teorías del constructivismo se basan en el hecho de que las personas actúan de manera activa frente al entorno, es decir, están en constante búsqueda de información que les permita entender los vacíos que hay entre la información que se les presenta y el conocimiento que han adquirido (Byrnes & Paris, 1989).

El constructivismo se basa en la teoría propuesta por Piaget en que afirma la importancia de eliminar las barreras de la mente por medio de experimentos y abstracciones que permitan a los

niños ampliar el espectro del conocimiento (Byrnes & Paris, 1989), lo que lleva a la importancia de ir más allá de la información literal o figurativa.

Todas las experiencias de los seres humanos son almacenadas en la memoria como representaciones mentales, a veces de manera generalizada y otras veces como recuerdos particulares o específicos a un dominio (Byrnes & Paris, 1989). Sin embargo, de acuerdo con Piaget, todas tienen la misma estructura. Es también importante resaltar que estas representaciones mentales son modificables conforme se adquieren nuevos conceptos o durante el desarrollo, y van evolucionando hasta convertirse en señales mentales o representaciones de lo abstracto, representados por medio de signos abstractos o aleatorios, como lo son las fórmulas o los signos matemáticos (Byrnes & Paris, 1989).

Partiendo de los tres atributos anteriores, todas las teorías constructivistas concuerdan en que el conocimiento no tiene un principio y un fin, sino que, por el contrario, es un interminable camino que se nutre por medio del intercambio entre el conocimiento adquirido previamente y los nuevos registros. Piaget describió este proceso como asimilación, o proceso mediante el cual se obtiene la información y acomodación, o proceso mediante el cual se adaptan las estrategias a diferentes situaciones, mientras que Vygotski lo interpretó como reflexión, o copiar los métodos y comportamientos que se ven en otros, y refracción, que implica que el individuo es capaz de analizar sus estrategias y entender realmente qué le es útil en su proceso de aprendizaje con ánimos de crear su propia aproximación a un nuevo conocimiento (Byrnes & Paris, 1989).

El quinto atributo es lo que Vygotski llamó la zona de desarrollo próximo y que ya expusimos en el capítulo referente a la mediación.

Finalmente, la reflexión y reconstrucción del conocimiento resalta la importancia de la mediación, tanto directa como social, en el proceso de adquisición de conocimiento. La reflexión

se desarrolla en los estudiantes de colegio y el proceso mediante el cual, de manera autónoma, los estudiantes interiorizan y corrigen su comportamiento (Byrnes & Paris, 1989) por medio de examinar sus resultados. De esta manera los niños son capaces de formular hipótesis frente a su conocimiento y así poder crear su propia teoría sobre métodos de estudio eficaces.

2.2.4 La teoría del esfuerzo

Los niños tienden a pensar, especialmente antes de los 12 años, que entre más esfuerzo y tiempo dediquen a una tarea mejor será su desempeño en la misma, y que, cuando sus resultados son positivos es gracias al esfuerzo, mientras que cuando sus resultados son negativos, por lo general, lo explican por la influencia de otra persona o de circunstancias externas, ya que les resulta vergonzoso aceptar que fallaron (Byrnes & Paris, 1989).

Con el tiempo esta teoría se va derrumbando; los estudiantes empiezan a asumir responsabilidad por sus errores, a entender su proceso cognitivo y empiezan a indagar sobre las causas de sus resultados. Esta indagación suele llevar al estudiante a concluir cuáles son las actividades que merecen un esfuerzo mayor y hasta qué punto vale la pena dedicar recursos a una actividad.

Esta teoría es importante en el constructivismo pues, por medio de esta creencia, los estudiantes protegen su autoestima. De esta forma, esta reflexión les ayuda a dedicar esfuerzo a las actividades que no les resultan fáciles sin perjudicar su autoestima y a llegar a conclusiones sobre cuáles son los métodos que les son más adecuados para ejecutar una tarea.

2.2.5 La teoría de las estrategias

La autorregulación, no solo cuando se enfoca en el aprendizaje, es un proceso intencional y para el cual la persona recurre a diferentes herramientas que ha construido con el tiempo (Byrnes & Paris, 1989). Existen varios tipos de estrategias, unas ayudan a organizar el tiempo o disminuir la presión y otras ayudan a la comprensión. Es importante resaltar que hay estrategias que son

específicas para un tipo de tarea, por ejemplo, resaltar las ideas principales de un texto para facilitar la comprensión lectora, mientras que otras son heurísticas (Byrnes & Paris, 1989). Con estas estrategias se busca encontrar métodos para aumentar el conocimiento por medio de metodologías que permitan al lector entender con mayor precisión el texto al que se está enfrentando.

Las estrategias se empiezan a desarrollar desde muy temprana edad, aunque los niños más jóvenes, tradicionalmente, desarrollan estrategias para tareas relacionadas con un objetivo en particular y cuyo resultado está atado al esfuerzo que se dedique a la tarea que se está resolviendo. Esto significa que, en la gran mayoría de ocasiones, los niños y jóvenes sienten que, si dedican más esfuerzo y tiempo a una tarea, sus resultados serán mejores. Durante los años de colegio, en cambio, los estudiantes desarrollan estrategias que están más relacionadas con el desarrollo cognitivo, es decir, enfocadas en actividades ligadas con la academia; la lectura, escritura o presentación de exámenes (Byrnes & Paris, 1989).

A partir de eso, Byrnes & Paris (1989), afirman que hay tres tipos de conocimiento, dos de las cuales fueron explicados anteriormente, el conocimiento declarativo, el conocimiento procesal y el conocimiento condicional.

Como se definió anteriormente, el conocimiento declarativo, responde al desarrollo de qué es una estrategia, es decir que la persona empieza a entender qué es una estrategia cognitiva, para qué sirve y cuales son posibles estrategias que puede usar para las diferentes actividades (Byrnes & Paris, 1989). En cambio, cuando el estudiante adquiere la capacidad de entender cuándo usar una estrategia y no solamente es consciente de la existencia y el “funcionamiento” de la misma, está desarrollando el conocimiento procesal (Byrnes & Paris, 1989).

Finalmente, el conocimiento condicional es cuando el estudiante entiende cuándo y cómo aplicar las diferentes estrategias que ha adquirido. Esto implica que la persona es capaz de transferir o acoplar las estrategias a diferentes áreas de conocimiento de manera espontánea (Byrnes & Paris, 1989).

2.2.6 Mediar en autorregulación

Llegados a este punto, es necesario tener presentes los principios constitutivos de la noción de mediación de Feuerstein y los principios de autorregulación, para señalar el derrotero del mediador en consideración, en otras palabras, el maestro que ha de hablarle al auriga.

Es importante partir de la noción de mediación en función del conocimiento, de la toma de conciencia. El mediador no debe concentrar sus esfuerzos sobre los contenidos de su materia sino sobre la mirada introspectiva del alumno y sobre su relación con la producción de conocimiento (Martínez Beltrán, 1994).

El mediador debe contribuir a que el estudiante realice una introspección inducida mediante el ejercicio de relatar el qué y el cómo de sus procesos (Martínez Beltrán, 1994). Si bien el mediador se propone hacer pensar al estudiante, es decir estimular el qué, para que estos pensamientos estén bien direccionados y el estudiante no dependa del adulto, es preciso trabajar el control del pensamiento, y esto se logra a través de la mirada introspectiva sobre el cómo. En la medida en que el estudiante piense su experiencia, podrá mejorar la calidad de su pensamiento.

Una fase fundamental para lograr una mediación en función del aprendizaje fundado en la autorregulación es la de la evaluación. Partiendo de la concepción de la evaluación como un medio de comunicación y como una oportunidad de aprendizaje, los estudios de Rebeca Anijovich *et al.* (2004) resultan esclarecedores para llevar a la práctica una propuesta coherente

con la evaluación de la emergencia de estrategias de autorregulación y para a través de esta provocar la mirada introspectiva en el estudiante.

La evaluación alternativa es un concepto trabajado por Anijovich *et al.* (2004) que ofrece luces sobre el planteamiento de un método de evaluación que estimule en el estudiante el ejercicio de pensarse como aprendiz; consiste en una valoración que además de los resultados, atiende “(...) a las experiencias, procedimientos y trayectos que hay que recorrer durante el aprendizaje ya sea en la toma de conciencia, en la corrección o en el perfeccionamiento del aprendizaje” (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004, p.64). En otras palabras, en una evaluación alternativa el estudiante tiene el derecho a equivocarse y a aprender del error; este es un aprendizaje válido y como tal, es considerado al valorar su proceso. Esta evaluación considera la diversidad y evalúa desde esta perspectiva, es decir que se resiste a homogeneizar; por el contrario, entiende al estudiante como individuo único y que vive una condición particular determinada por sus emociones, su contexto, sus saberes, sus intereses. La evaluación alternativa se propone rescatar los conocimientos que pueden extrapolarse y trascender, que permiten, por ejemplo, entender su contexto o aplicarse a lo cotidiano y en esta medida es significativa. Cumple con características de evaluación de progreso porque documenta el avance alcanzado, da cuenta del proceso, del pasado, del presente del alumno y del objetivo al que se aspira. Además, pensar las experiencias, los procedimientos y trayectos, incita al estudiante a pensar sobre el pensamiento y a identificar las estrategias que pueden serle útiles para la consecución de sus objetivos (Anijovich *et al.*, 2004).

Desde esta perspectiva general, la idea de la evaluación alternativa responde a los criterios de una educación que estimule la autorregulación, porque constantemente lleva al estudiante a que vuelque su mirada sobre sí y se haga dueño de su proceso de aprendizaje. Considerar no

solamente los resultados sino los procesos lleva al estudiante a fijarse en el fin del camino, pero también en la forma en que llegó hasta este. El estudiante que entiende la etapa, el nivel en el que se encuentra, tiene conciencia de su momento y del objetivo que quiere alcanzar. Este conocimiento le otorga al individuo la capacidad de planificar y hace del proceso de aprendizaje algo comprensible, que despierta en él interés y motivación; así el estudiante entiende el aprendizaje no como algo ajeno e impuesto sino como un proceso suyo.

En el marco de la evaluación alternativa aparecen tipos de evaluación que resultan especialmente relevantes para nuestro objetivo de mediación. Detengámonos primero en la retroalimentación:

La retroalimentación cobra sentido en el enfoque que considera que la evaluación, además de certificar o acreditar los aprendizajes, tiene otros propósitos y funciones, como contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y de los docentes en tanto enseñantes.” (Anijovich y González, 2011, p.24)

Este es un proceso dialogado, construido a partir de la formulación de preguntas y de respuestas argumentadas; es un intercambio del cual participan profesor y alumno y que se propone ayudar a que el alumno comprenda cómo aprende, a que valore sus procesos y sus resultados y a que se pueda autorregular para que ejerza control sobre su aprendizaje (Anijovich y González, 2011). Esto se logra cuando el estudiante hace explícitas sus estrategias mediante su verbalización; la retroalimentación hace que el estudiante se piense, que además ponga en orden sus ideas y explique lo que ha hecho, y así es como termina por evaluar sus procesos cognitivos y a través de una mirada introspectiva, se acerca a la formación de un pensamiento autónomo.

Una retroalimentación orientada a que el mediador resalte los progresos del estudiante en función de unos objetivos claros y previamente establecidos, contribuye a hacer de esta mirada introspectiva del estudiante un hábito de preguntarse acerca de lo que aprende, de cómo lo aprende y de cuáles son los logros que se pretenden. De esta forma los estudiantes pueden

“revisar sus estrategias, conocerse como aprendices, avanzar en sus aprendizajes” (Anijovich y González, 2011, p.26).

Una retroalimentación planteada en función del aprendizaje debe además “brindar oportunidades para que los alumnos identifiquen los problemas y así desarrollen habilidades de autorregulación del aprendizaje” (Anijovich y González, 2011, p.28). Para lograr una retroalimentación como la mencionada, es preciso crear un entorno favorable; es necesario generar “un clima no punitivo, sino de respeto, de aceptación de los errores como parte del aprendizaje” (Anijovich y González, 2011, p.29), puesto que la retroalimentación se funda sobre un entorno participativo, que dé lugar a la discusión, al intercambio.

El diálogo que se construye en una retroalimentación sirve además para darle luces al mediador sobre su intervención. Si el clima que se ha construido es el adecuado, la retroalimentación ha de convertirse en un espacio para que el maestro entienda la particularidad de su grupo, los aciertos de su intervención, los desaciertos y así pueda ser una herramienta para evaluar y replantear aspectos fundamentales de su quehacer.

El segundo tipo de evaluación sobre el que queremos hacer énfasis es la autoevaluación. En esta, como fue anteriormente señalado, es indispensable que los alumnos conozcan el objetivo de la experiencia educativa y los indicadores que dan cuenta de que el aprendizaje ha sido alcanzado. Solo así el estudiante está en la facultad de hacer un ejercicio autoevaluativo, pues este consiste en una reconstrucción y representación de sus formas de aprender, sus capacidades, aquello en lo que ha tenido éxito, en lo que ha fracasado y en las razones por las que se ha llegado a los resultados obtenidos. El estudiante que está en la capacidad de reconocer sus fortalezas y debilidades se conoce a sí mismo como aprendiz y por lo mismo puede desarrollar estrategias propias que sean efectivas en tanto se construyan desde sus habilidades y con el fin de

superar las dificultades que reconoce (Anijovich et al., 2004). Este tipo de evaluación es esencialmente introspectiva porque exige del estudiante pensar sus procesos, pensar su pensar; este es un claro ejemplo de una evaluación que no solamente sirve para evaluar las estrategias desarrolladas o la capacidad de evaluarse, sino que además permite formar un pensamiento introspectivo que acerca al estudiante a la autonomía cognitiva. La autoevaluación, en este orden de ideas, no solo valora sino que se convierte en herramienta de aprendizaje.

La evaluación de desempeño es otro tipo de evaluación alternativa, que consiste en el diseño de una actividad que exija del estudiante poner en práctica los conocimientos, procesos y estrategias que construyó en el aprendizaje. De esta forma la actividad se convierte en el instrumento de evaluación y en ese aplicar los conocimientos aprendidos se puede juzgar si el estudiante ha asimilado los aprendizajes hasta el punto en que puede trasladarlos a nuevas situaciones y nuevos contextos. Esta evaluación busca que el estudiante demuestre su conocimiento haciendo (Anijovich et al., 2004). Este es un recurso útil para el desarrollo de la estrategias de autorregulación en la medida en que exige del estudiante una aplicación de las estrategias y de los contenidos. Después de su aplicación es preciso recoger los resultados de la tarea bien sea mediante una autoevaluación o una retroalimentación, para provocar el análisis de lo realizado, pero la información dada por la evaluación de desempeño es única porque es *in situ*, y ofrece información que va más allá del plano discursivo.

2.3 El viaje, la lectura

2.3.1 La nueva Ítaca: la comprensión lectora.

Retomemos nuestra metáfora platónica del carro alado que se refiere al ser, en particular en nuestro caso el adolescente, y volvamos sobre el objetivo de la investigación que es la propuesta de una mediación basada en la autorregulación, en función de la comprensión lectora. Pues bien, desde esta perspectiva, nuestro coche, es decir el adolescente, se propone llegar a la comprensión

lectora, es decir que ese es el fin de su viaje, la meta a la que el auriga lo debe conducir. Es necesario, por tanto, preguntarse por la lectura, por nuestra Ítaca, antes de emprender el camino.

¿Qué es leer?

Podemos entender el acto de leer como algo que no es exclusivo de la decodificación de los signos del alfabeto, sino que se extiende a situaciones, gestos, comportamientos y demás mensajes cargados de sentido que comunican en nuestra cotidianidad. Leer, sería en este caso, algo a lo que está expuesto constantemente el individuo en la relación con su entorno y, sobre todo, sería algo natural y en muchas ocasiones, no del todo arbitrario. Entender la lectura distante de la noción de literacidad y de la relación con la letra, implica entenderla como un acto puramente comunicativo para el cual nacimos preparados (Gil, Mesa y Gómez, 2014).

Referirse a la lectura como un acto natural no presupone entenderla como algo sencillo o como algo que no exija un entrenamiento. Saber comportarse ante una autoridad en una situación en la que uno se siente indignado, ante una persona por la que uno se siente atraído, pero no está seguro de si es correspondido, o ante alguien que quiere sacar provecho de uno, por ejemplo, son todas situaciones que exigen una aguda comprensión lectora. Ahora bien, ¿es esto leer? Y si es así, ¿cómo se relaciona con la lectura de textos escritos?

Una interesante definición de lectura es la que propone Maryanne Wolf (2008) cuando habla de leer como un acto que le permite al individuo trascender, ir más allá de lo que dice el mensaje, para por medio de una construcción mental, acceder a un pensamiento autónomo.

Si nos concentramos en lo que exige para la mente humana la lectura de textos escritos, es decir de un código artificial y arbitrario diseñado por las culturas, nos enfrentamos a un reto que no es natural al ser humano y que exige, como primera medida, conjugar la visión, la cognición y el lenguaje (Wolf, 2008). Leer un texto escrito es un acto sumamente complejo para el cerebro

humano, puesto que debe identificar unas letras -que no siempre responden a la misma grafía porque cambian conforme si se presentan en un manuscrito o en un texto escrito a computador, si están en mayúsculas o minúsculas (A y a, E y e, G y g, R y r), si están en una fuente u otra (g y g)-, traducirlas a sonidos, entenderlas como palabras, oraciones, resolver ambigüedades semánticas y finalmente construir sentido (Dehaene, 2014). Desde aquí podemos avizorar la noción del cerebro lector como un ente que debe asumir una posición activa para que consiga descifrar e interpretar.

La escritura está compuesta de signos, mientras que la palabra hablada no es un signo sino un acontecimiento (Ong, 2004), es decir, la palabra hablada es sentido y forma en una sola entidad, mientras que la palabra escrita se refiere a la palabra hablada; su naturaleza es simbólica en la medida en que se refiere a, y es así como exige del lector la capacidad de representar, de terminar el camino que sugiere el signo para construir sentido (Wolf, 2008).

En esta labor de construcción de sentido que queda abierto mediante la sugerencia del signo, entran en juego el desarrollo semántico, sintáctico, morfológico y pragmático (Wolf, 2008). En otras palabras, el lector debe rescatar el sentido del mensaje a partir de la lectura de los signos, de una interpretación de la estructura gramatical de la oración, entendiendo además las partes que componen las palabras y poniéndolas en contexto. Hasta aquí, si bien la tarea suena compleja, no parece del todo distante de la comunicación, o mejor, de la lectura no textual, en la medida en que estos cuatro elementos aparecen también en la lectura que hace un interlocutor de una conversación, situación que para la que, por cierto, ha nacido preparado.

Hagamos un alto en el camino para pensar la lectura académica, puesto que aquí aparecen nuevas exigencias para el cerebro lector que no son inherentes al ser humano, sino que requieren de la enseñanza y el aprendizaje.

El estudiante que se enfrenta a un texto debe poner en práctica operaciones intelectuales “que tienen que ver con el manejo de la información: definir, describir, enumerar, clasificar, justificar, comparar, inferir, analizar, sintetizar, resumir, generalizar y esquematizar” (Gil et al., 2014, p.20). El lector debe, entonces, estar en la capacidad de caracterizar los rasgos distintivos de algo, desagregar las partes en las que está compuesta un todo, establecer semejanzas y diferencias entre los objetos de estudio; sacar conclusiones; poner las partes de un todo en relación con el todo; abstraer los rasgos comunes de un grupo de elementos; extraer la idea central de un texto; y representar gráficamente el contenido.

A partir de estas operaciones podemos distinguir los diferentes niveles de lectura y así vislumbrar la profundidad que encierra el acto de leer.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), citado por Gil et al. (2014) reconoce el nivel literal, inferencial y el crítico-intertextual. El primero se refiere a lo que está explícito en el texto; el segundo, a lo no dicho de forma explícita pero que se puede rescatar mediante relaciones que establezca el lector a partir de los elementos explícitos; el último, reconoce relaciones que establece el texto con otros textos o discursos y reconoce también la intención del emisor y el punto de vista desde el que se emite el discurso. Cassany (2006) hace una categorización similar cuando se refiere a lo dicho por las líneas, entre líneas y tras las líneas, reconociendo en el tercero la capacidad del lector de identificar los discursos de poder que subyacen a todo discurso.

De Zubiría, citado en Gil et al. (2014), en cambio propone la siguiente categorización: lectura fonética o silábica, que se refiere a la capacidad de leer palabras relacionando el signo escrito con su referente fonético; decodificación primaria, que permite la comprensión del significado de las palabras; decodificación secundaria, que comprende el pensamiento del autor que subyace al enunciado; decodificación secundaria, que implica entender la estructura semántica del texto,

esta se vale de la lectura de los conectores; lectura categorial, para la cual el lector debe estar en capacidad de identificar la tesis del texto y reconstruir la cadena argumentativa; lectura metasemántica, que pone en relación el texto con la cultura y con otros textos, para darle sentido no solo mediante alusiones sino a través del análisis del estilo, por ejemplo.

Solís, Suzuki y Baeza (2016) señalan que leer es un acto que involucra una serie de procesos mentales que trabajan con dos tipos de información: la lingüística, “relacionada con la sintaxis, el significado, la forma del texto, las letras, etc.” (p.51) y la extralingüística, “que tiene que ver con la situación comunicativa, el contexto, la forma de tratar la información, entre otras” (p.51).

Entender la complejidad del ejercicio lector y concebirlo como una labor que relaciona muchos elementos y que tiene diversos grados de complejidad, da una idea de los diferentes tipos de lectores, que Wolf (2008) define como el prelector incipiente, el lector novel, el descifrador, el de comprensión fluida y el experto. El primero se relaciona con la lectura a partir del placer y del aprendizaje de sonidos, palabras, conceptos. El novel es el que llega a descifrar la letra, la palabra, y comprende el significado del signo. El fluido es el que comprende con rapidez la palabra y así puede disponer del tiempo y del esfuerzo para pensar en torno a lo que dice el texto; el lector fluido puede llegar a deducir, predecir, corregir, etc. El lector experto es un lector estratégico,

que sabe cómo activar el conocimiento previo antes, durante y después de leer, para decidir lo que importa de un texto, sintetizar la información, sacar conclusiones durante y después de la lectura, hacer preguntas, autocontrolarse y corregir la mala interpretación. (Wolf, 2008, p.166)

Para llegar a ser un lector experto es preciso que el lector sepa reconocer los tipos de textos para a partir de una operación deductiva llevar una abstracción, que es el esquema que constituye conceptualmente el género o el formato del texto, a la lectura del texto en concreto. Además, debe poder hacer uso de la memoria episódica que consiste en la “capacidad para recordar información personal y acontecimientos vividos” (Wolf, 2008, p.174); la semántica, que es la

memoria que nos permite “almacenar las palabras y los hechos” (p.174); la declarativa, que es la memoria que nos permite recuperar datos relevantes; la procedimental, que se refiere a la capacidad de recordar la forma en que opera nuestro conocimiento; la de trabajo, que es “la que utilizamos cuando tenemos que conservar información durante un período breve de tiempo” (p.174); y la asociativa, que es la que se usa cuando es necesario recuperar información que se ha almacenado a largo plazo.

Una lectura experta, entonces, es la que está en la capacidad de, por ejemplo, ante un texto narrativo, comprender lo que dice un personaje, pero también lo que está implícito en lo que dice y la razón por la que lo dice. Podría también predecir la reacción de su interlocutor o las posibles consecuencias que puede traer lo que está diciendo, no solo teniendo presentes las características de los personajes en cuestión sino el universo de la narración -el contexto histórico en el que suceden los hechos, por ejemplo- y el género que lo enmarca. Haciendo uso de su memoria de trabajo, el lector experto almacena elementos puntuales de la escena que después pueden resultar relevantes y que puede evocar en una situación similar o que se desprenda de esta, para poder poner los dos momentos en relación. Está en capacidad de inferir otros sentidos presentes en la conversación a partir de inferencias y de relaciones que se establezcan entre la escena y discursos históricos, políticos o ideológicos, y esto es posible gracias a la memoria asociativa, que le permite recuperar información que haya almacenado a lo largo de su vida acerca del catolicismo, el capitalismo o la cultura machista, por ejemplo. Podría identificar recursos tipográficos como referirse a la belleza usando la mayúscula en la primera letra –“Belleza”- para interpretarla como una alusión a algo divino o como si al tratarla como un nombre propio se le diera un valor mayor, como si tuviera vida propia, y de ahí podría entender que no se está hablando de la

palabra belleza en un sentido plano sino de pronto, a la belleza como el concepto de estética en la vida o en una obra de arte. (Wolf, 2008)

La mayoría de las personas alfabetizadas alcanzan a desarrollar las capacidades de un lector experto en las edades que nos competen para nuestra investigación -entre 15 y 16 años-, pero la capacidad es una potencialidad, es decir que es necesaria una estrategia, un hábito, para saber ponerlas en práctica y conjugarlas en la lectura. Solo así el lector puede acceder a un análisis profundo del texto, puesto que “(...) analizar es descomponer un todo en sus partes constitutivas para reconocer los principios de su realización” (Gil et al., 2014, p.164). Para analizar es preciso recoger los elementos de un todo para después establecer relaciones entre los elementos y entre el elemento y el todo. Para esto es necesario identificar rasgos, propiedades y características, las relaciones entre los elementos, la estructura del texto -las partes que lo conforman y su función-, identificar las ideas principales, jerarquizar las ideas, relacionar con elementos extratextuales y construir una interpretación del texto que se pueda sustentar con base en los elementos que lo conforman.

Si hablamos de un texto literario nos enfrentamos a un problema que está relacionado con la naturaleza del lenguaje poético: la metáfora. La gran mayoría de los procesos cognitivos que hemos visto, exigen la lectura de los textos escritos, se pueden trasladar a la noción de lectura que expusimos al comienzo de este capítulo; la que no es exclusiva de la escritura, sino que se presenta en nuestra cotidianeidad en la lectura de gestos y situaciones, por ejemplo. Así mismo podríamos decir que cognitivamente leer un texto literario exige unos procesos cognitivos muy similares a los que exige la lectura de un texto científico, pero la metáfora, que es la esencia del texto literario, supone un ejercicio particular. Octavio Paz (1998) define el texto literario como uno esencialmente metafórico y poético a diferencia de los prosaicos, como lo son, por ejemplo,

el texto histórico y el ensayo filosófico. Paz compara la labor del poeta a la de un escultor que trabaja la piedra para construir su obra, mientras que la del prosista sería la de quien usa la misma piedra para hacer una escalera. La escalera es útil, sirve para caminar sobre ella, para acceder de un piso a otro y así, el sentido de la piedra es servir; el caminante se sirve de la piedra de la escalera para ascender y eso es lo que le preocupa. Con la escultura es diferente: la escultura no es útil y quien contemple la escultura no puede pasar por encima de la piedra, sino que se debe fijar en ella, debe contemplar su materia, su textura, su forma y construir sentido a partir de ella. El prosista es como el que esculpe la piedra para hacer una escalera, porque usa la palabra, la aprisiona, para hacer que diga lo que quiere que diga, es decir que subordina la palabra al sentido; no importa el ritmo, lo que evoque, sino que sea portadora efectiva de un mensaje. El poeta, en cambio, libera la palabra, hace que explote en sentido, que evoque olores, colores, imágenes, emociones, que se pueda interpretar de muchas formas y esa es su esencia, su forma de construir sentido. El lector de un texto literario se encuentra entonces ante la incertidumbre, la ambigüedad, y debe resolver esta situación asumiendo una postura activa, porque el texto no le está pidiendo descifrar o extraer un significado, puesto que el texto literario no es portador de un sentido, sino que se ve en la obligación de construir sentido, y en esto el lector se acerca a la labor del poeta.

Para este problema de los tipos de textos o los tipos de lectura, Gil et al. (2014) proponen una clasificación que resulta muy útil. Por una parte, está la lectura funcional, que se hace con el propósito específico de adquirir información; es la lectura que hacemos cuando leemos un mapa, por ejemplo. La lectura lúdica es la que tiene como objetivo entretener; aquí no hay un propósito práctico, pero es una lectura pasiva, de consumo. La lectura lúcida es también una que se concentra en la adquisición de información, pero esta es de constructos teóricos o eventos

históricos, por ejemplo; es una lectura más compleja y el interés aquí es el de ilustrarse a profundidad sobre un tema para acceder a un conocimiento profundo. Por último, tenemos la lectura agónica, que le exige al lector asumir un “compromiso ético con lo leído” (p.134); es un tipo de texto que va a confrontar al lector y lo va a poner a dialogar con sus ideologías y creencias, de forma que como el anterior, hace de la lectura una labor activa.

Asumir la posición de mediador en la lectura de textos, exige, además del conocimiento de lo que implica leer, comprender las variables de un texto; su organización, su dificultad y el tipo de lectura que exige. También es indispensable tener claros los propósitos de lectura y hacerlos claros para los estudiantes, puesto que los propósitos están íntimamente relacionados con la motivación. Además, se deben contemplar las características personales del lector, entendidas como los conocimientos previos, las capacidades lingüísticas y la edad o la etapa de desarrollo en la que se encuentra y claro, la que se encuentra próxima (Gil et al., 2014).

2.3.2 El coche; el lector adolescente, hoy.

En el trabajo de campo emergió una categoría que implica comprender la particularidad del sujeto de investigación, que, en nuestra metáfora platónica, vendría a ser el coche, el individuo que es movido por unos caballos -sus sentimientos, deseos, temores, pasiones- y controlado por el auriga -su conciencia sobre sí y su capacidad de autorregulación. Entender al individuo exige comprender su estado de desarrollo, la adolescencia, que por una parte trae consigo un desarrollo hormonal que lo hace actuar de forma impulsiva, y por otra, lo sitúa en un estado transicional, en el paso de niño a adulto, de ser heterónomo y estar en manos del adulto, a comenzar a tomar decisiones de forma autónoma y asumir sus consecuencias. Es aquí donde se da la construcción de identidad del individuo, y en ese construirse como individuo independiente, se da el fenómeno de oposición a las figuras de autoridad que antes ejercían un poder incuestionable sobre él (Urresti, 2008). Esto resulta relevante a nuestra investigación porque la academia encarna, junto

con los padres de familia, esa figura de autoridad a la que el adolescente tiende a oponerse en el camino de la construcción de su identidad y en ese orden de ideas, la lectura académica, que es finalmente el objetivo del viaje de este coche platónico, tiende a verse como un opresor, aquello ante lo que el adolescente no se quiere doblegar.

Wolf (2008) señala que “el vocabulario especial de los libros no se usa en la lengua oral” (p.109) y la sintaxis que se usa está compuesta de “estructuras gramaticales que no suelen aparecer en el habla cotidiana” (p.110). Es decir que, desde el nivel literal, el lector adolescente se enfrenta a un texto distante al entorno que él reconoce como el propio y en el que va a construir su identidad; hablamos de lo cotidiano, de la conversación que se teje con sus pares.

La escritura es una tecnología que modeló el pensamiento; es cierto que nuestro cerebro es el mismo que el de nuestros antepasados que se comunicaban exclusivamente a través de la palabra hablada y aún no conocían la escritura, pero nuestra forma de procesar la información es diferente. “Las tecnologías no son sólo recursos externos, sino transformaciones interiores de la conciencia, y mucho más cuando afectan la palabra” (Ong, 2004, p.85). Tanto así que el pensamiento escolarizado es producto de la escritura; esta, en la medida en que es signo que se refiere a la palabra hablada, funciona como una etiqueta que se visualiza y que conduce a la evocación de un sonido, exige una representación mental y es esta la que posibilita la abstracción que es hoy base del pensamiento académico, abstracción que no era posible en la mente del individuo que pertenecía a una cultura oral:

(...) el examen abstractamente explicativo, ordenador y consecutivo de fenómenos o verdades, reconocidas resulta imposible sin la escritura y la lectura. Los seres humanos de las culturas orales primarias, aquellas que no conocen la escritura en ninguna forma, aprenden mucho, poseen y practican gran sabiduría, pero no ‘estudian’. (Ong, 2004, p.18)

Por lo tanto, la palabra escrita no se puede entender únicamente como un medio, sino como una estructura de pensamiento que exige procesos tan complejos como los descritos en el capítulo anterior.

Cuando pensamos nuestro coche, esto es, el adolescente contemporáneo, no podemos pensarlo como uno lejano a la palabra escrita, simplemente porque se distancie de la escritura académica. Hoy en día, un adolescente crece en un entorno preñado de textos, se ve expuesto constantemente a la palabra escrita en pantallas, vallas publicitarias, papeles, productos y también en libros, claro. De hecho, es probable que lea más de lo que ha leído cualquier otra generación que le precede (Cassany, 2006), pero aquí es pertinente preguntarse por el tipo de texto, el tipo de escritura con la que se relaciona.

Ong (2004) propone una noción que resulta útil para entender la escritura que se da en la televisión, la Internet y en general en las tecnologías de la información y la comunicación: la oralidad secundaria. “(...) se mantiene una nueva oralidad mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos que para su funcionamiento dependen de la escritura y la impresión” (p.20). Es claro cómo la radio, el teléfono y la televisión pueden entenderse como parte de esta oralidad secundaria, puesto que, a excepción de la televisión, el receptor no debe enfrentarse a un texto escrito para su comprensión, pero ¿por qué nos referimos a las TIC, o particularmente a redes sociales que se valen del chat para comunicarse, como pertenecientes al fenómeno de la oralidad secundaria?

Para responder la pregunta volvamos antes sobre la oralidad primaria, es decir “la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión” (Ong, 2004, p.20), para entender las características de lo oral. La cultura de la escritura está cimentada sobre lo visual, leemos con los ojos, y su rasgo distintivo es el de aislar; para comprender mediante la

vista aislamos, parcelamos la información. La cultura oral, en cambio, está fundada sobre el oído y el oído une. “Mientras la vista sitúa al observador fuera de lo que está mirando, a distancia, el sonido envuelve al oyente” (Ong, 2004, p.75). El aeda que cantaba una rapsodia en la antigua Grecia congregaba a su público y generaba un vínculo con el auditorio, compartían un momento, el momento del canto, de la narración y en torno a ese evento se construía un sentido de comunidad (Ong, 2004). Para leer, en cambio, necesitamos aislarnos, negar el mundo, silenciarlo; el lector está a solas con su libro y es allí donde construye el sentido.

La palabra hablada es fugaz, deja de existir cuando es pronunciada; sucede (Ong, 2004). La palabra escrita es permanente, se conserva como una huella sobre la que podemos y debemos volver, incluso sobrevive a su autor, es independiente y se sostiene en sí misma (Ong, 2004). Y en este estar separado del autor aparece una tercera característica que nos permite comprender la distancia entre la oralidad y la escritura; en la tradición oral se puede interpelar al autor, porque él y la palabra son uno, el autor le da sentido a la palabra mediante la entonación y la gestualidad, y en caso de duda o desacuerdo, el receptor puede preguntar o refutar, mientras que si le preguntamos a la palabra escrita nos encontramos ante el silencio porque siempre va a decir lo mismo, y lo dice sin entonación, sin gestualidad, el signo está desnudo y el lector debe lidiar con él (Ong, 2004).

En la oralidad secundaria nos encontramos ante una cultura que busca el sentido de comunidad, de compartir a través de los medios de comunicación; el adolescente que se distrae de lo que está sucediendo a su alrededor por una conversación que sucede en su celular se parece más al oyente que participaba de la comunidad cuando gozaba del canto del aeda, que al lector académico que debe desconocer lo que pasa a su alrededor para concentrarse en un texto que solo le habla a él. También nos encontramos ante una cultura de lo fugaz, puesto que, aunque

podemos rescatar una antigua conversación en un chat, la función del chat es la inmediatez, la comunicación aquí y ahora, y lo que pasó pierde valor. En las TIC también se puede identificar la idea de la palabra vinculada a su autor, cosa que se aprecia, por ejemplo, en las discusiones bizantinas que se crean en las redes sociales a partir de una publicación que el autor se ve obligado a defender, o por ejemplo en un chat, cuando no entendemos algo, siempre existe la oportunidad de preguntarle al emisor sobre lo que quería decir y así el sentido se podrá clarificar. El asunto de la entonación y la gestualidad está también presente en la oralidad secundaria; la entonación se puede construir con recursos tipográficos como escribir en mayúsculas para gritar o mediante las notas de voz, y la gestualidad se construye a partir del uso de emoticones, stickers o gifs.

Por otra parte, unas distinciones entre la oralidad secundaria y primaria, que siguen marcando una diferencia radical entre la oralidad secundaria y la cultura de la escritura, nos pueden terminar de dar una idea del problema al que nos enfrentamos. Principalmente nos vamos a referir a dos: el valor de lo breve y la informalidad. En la oralidad secundaria se da mayor valor a lo breve, seguramente como producto de la lógica de la inmediatez de los medios de comunicación. Para ilustrar esta transformación Ong (2004) usa el ejemplo de lo que eran los discursos agónicos y extenuantes de las culturas que pertenecían a la oralidad primaria, frente a los debates presidenciales de la oralidad secundaria, en que los candidatos cuentan con poco tiempo para exponer sus argumentos de forma clara, neutra y concisa. La informalidad habla de cómo en las culturas orales primarias se entendía la retórica como un acto formal, mientras que ahora la oralidad está en el terreno de la informalidad. La escritura, como se puede ver, sigue ubicándose en el otro extremo de las lógicas de la cultura de la oralidad secundaria; la lectura de

un texto académico exige concentración y tiempo, y es, además, percibida como un lenguaje formal.

Ahora bien, persistir en el empeño de la formación de lectores expertos no es un capricho por convertir una generación de oralidad secundaria a la ideología de la escritura y de la academia. Por una parte, los procesos cognitivos del cerebro que lee la palabra escrita y del que se enfrenta a la palabra hablada son esencialmente los mismos. La diferencia radica en que el lector toma una ruta léxico visual para la comprensión de los enunciados, mientras que el que está ante una comunicación oral toma una ruta fonológica y auditiva, y que el lector construye un hábito de lectura, de abstraerse, de estar solo, de esforzarse durante largos periodos de tiempo para construir sentido, que responde a una estrategia de autorregulación que ha desarrollado en su camino a convertirse un lector experto y estratégico, mientras que el que se enfrenta a un fenómeno de comunicación propio de la oralidad secundaria está habituado y gusta de lo breve, lo inmediato, lo fugaz.

Por otra parte, la información a la que se ve expuesto el lector de la actualidad es muy compleja; es una lectura inter e intracultural, se ve enfrentado a la multilectura, a la multimodalidad del texto, a nuevas estructuras como la hipertextualidad y además se va a encontrar con textos que no han pasado por el filtro de un editor y pueden estar emitiendo noticias falsas, información que busca manipular o incluso textos que pretenden persuadir al lector a suicidarse, por ejemplo (Cassany, 2006).

Hoy, más que nunca, los procesos cognitivos que hacen a un lector experto y la conciencia de sí que es la base del lector estratégico, deben estar afinados en la mente adolescente, no solo para cumplir con la academia, sino para vivir en el mundo actual.

Llegados a este punto es preciso señalar que la investigación sobre la literatura en mediación, autorregulación y comprensión lectora, permitió responder al primero de los objetivos específicos planteados, en tanto ha dado las herramientas para construir estrategias de mediación basadas en una noción de autorregulación y en función de la comprensión lectora.

Capítulo 3

Instrumentos

3.1 Decisiones metodológicas

Para definir las decisiones epistemológicas y metodológicas sobre las que se estructura esta investigación, la definición del paradigma hermenéutico que expone Vasco (1990) desde sus objetivos, como un ejercicio que se propone "dar una interpretación global a un hecho, (...) comprenderlo, (...) darle el sentido que tiene para el grupo que está comprometido en su praxis social" (Vasco, 1990), resulta muy esclarecedora, puesto que el derrotero de este trabajo está marcado por el interés de comprender un fenómeno, una relación que se establece entre el estudiante, la lectura, la academia y el maestro. La indagación está entonces circunscrita a un contexto particular, el de los estudiantes de Noveno grado del colegio Campoalegre, que comprende unas particularidades, unas experiencias previas y unas problemáticas que exigen la comprensión de un grupo de individuos en un tiempo y un espacio determinados.

El enfoque de la investigación es cualitativo y narrativo porque da cuenta de la intervención y del proceso a través de la narrativa de los estudiantes. Esta decisión obedece a que, desde la pregunta de investigación, el objetivo se plantea como la formulación de una propuesta de mediación que estimule la emergencia de estrategias de autorregulación y es el estudiante quien debe dar cuenta de estas desde una mirada introspectiva que haga manifiestos los cambios que pudieron haberse dado a lo largo de la intervención.

La intervención se hizo siguiendo el método de Investigación-acción: "La finalidad de la investigación-acción es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente" (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p. 496). En este caso el objetivo es comprender e intervenir en las problemáticas de un contexto y una población

específica, participar activamente en la intervención generando cambios orientados hacia la emergencia de estrategias de autorregulación y los investigadores nos concebimos como partícipes de una intervención intersubjetiva en el trabajo de campo. Dicha intervención se hizo con base en los conceptos brindados por el marco teórico, que se estructuró a partir de tres categorías: mediación, autorregulación y comprensión lectora.

3.2 Descripción de la población

El trabajo de campo se desarrolló con dos grupos del grado Noveno del Colegio Campoalegre ubicado en Sopó, Colombia. Los estudiantes están en un rango de edad entre los 15 y 16 años, la mayoría viven en Bogotá y todos pertenecen a un estrato socioeconómico alto. Todos los estudiantes tienen teléfonos móviles de alta gama, han gozado de una buena alimentación y se ha formado en colegios privados. Son estudiantes bilingües que hacen uso constante de las TIC bien sea para establecer relaciones sociales o para entretenerse mediante videojuegos o consumiendo producciones audiovisuales.

Uno de los grupos estuvo integrado por catorce estudiantes y el otro por dieciséis. Se trabajó con los grupos en cuestión durante un lapso de tiempo de cuatro meses. Por circunstancias ajenas al diseño de la investigación la intervención no tuvo la misma duración; el tiempo que nos dio la institución fue de 40 minutos semanales con un grupo -9B- y de 55 con el otro -9A-, y, además, por eventos extracurriculares hubo dos sesiones más con el grupo de 9A.

Se solicitó consentimiento de los padres de familia para hacer la investigación con sus hijos y se contó con el asentimiento de los estudiantes para poner en práctica el trabajo de campo.

3.3 Instrumentos

Los instrumentos diseñados para la recolección de datos no fueron estandarizados porque el enfoque comprensivo de la investigación exige entender la población en contexto, con sus

particularidades y en esa medida deben ser flexibles y adaptables al grupo en cuestión. En el diseño se tuvieron en cuenta la noción de mediación de Feuerstein, la noción de autorregulación, los procesos cognitivos que exige la comprensión lectora y las particularidades del grupo de estudiantes con los que se desarrolló la investigación.

Entendiendo que los investigadores somos profesores de la institución y por lo tanto antes de ser investigadores tenemos una responsabilidad de profesores para con los estudiantes, tomamos la decisión de trabajar sin grupo control. Consideramos que la ética del ejercicio docente es aquí la fuerza que impulsó y encauzó nuestro obrar, por lo tanto, decidimos mediar a todos los estudiantes en la medida de lo posible, porque el objetivo último de nuestro ejercicio e incluso de nuestra investigación, es el estudiante.

A pesar de eso, y con el ánimo de identificar la forma en que la mediación afecta la emergencia de estrategias de autorregulación en los estudiantes, se aplicaron distintos tipos de mediación en los grupos. El grupo de 9A fue mediado a través de ejercicios, puesta en común de los resultados y procesos de los mismos, fase en la que el papel del mediador consistía en dar significado a lo hecho por los estudiantes y en orientar los siguientes ejercicios a partir de una generalización de las deficiencias encontradas en el grupo, pero en la fase de resolución de las actividades la mediación fue muy contenida. Con el grupo de 9B, contemplando que era el grupo con el que se contaba con menor tiempo de trabajo, se hizo una mediación más activa: se plantearon en un principio los mismos ejercicios, se ejerció una mediación durante la resolución de los mismos por parte de los estudiantes dándole así al mediador un papel de orientador, posteriormente se pasó a la fase de la puesta en común de los procesos y los resultados de los ejercicios, donde asimismo el mediador cumplió la función de darle sentido a lo trabajado.

La intervención se llevó a cabo en un lapso de cuatro meses -se inició en la segunda semana del mes de agosto y terminó en la primera semana de diciembre- y se diseñó en cuatro fases. La primera fase se puede entender como una fase de acercamiento o diagnóstico, puesto que los instrumentos diseñados para esta fase buscaban comprender hábitos, motivaciones, gustos, molestias y estrategias de los estudiantes en relación con la comprensión lectora y todo tipo de tareas académicas, y también se proponían identificar las disfunciones en los procesos cognitivos relacionados con la comprensión lectora. La segunda fase se diseñó con base en el análisis de los datos recogidos en la primera fase y se desarrolló a partir de ejercicios orientados a poner a los estudiantes en situaciones problemáticas que exigieran la búsqueda de estrategias para encontrar las soluciones. En otras palabras, el objetivo de la segunda fase fue suscitar la emergencia de estrategias de autorregulación, seguida de una labor de identificación de las estrategias emergentes mediante una puesta en común de los procesos realizados y una retroalimentación acerca de los mismos. La tercera fase de la intervención consistió en llevar las estrategias identificadas en la segunda fase a la lectura de textos académicos, para evidenciar su utilidad en el ámbito sobre el que se concentra esta investigación. Por último, está la cuarta fase, que se ocupó de recoger el proceso hecho durante el semestre con el fin de identificar los cambios, las transformaciones ocurridas en el grupo y en cada uno de los individuos que hicieron parte de la intervención.

3.3.1. Primer Instrumento (Grupos focales)

Fueron diseñadas una serie de preguntas generativas a dos grupos focales integrados por los estudiantes de Noveno A y Noveno B del Colegio Campoalegre. La intención de los grupos focales era definir lo que los estudiantes entendían por lectura, qué tipo de lecturas identificaban y cuál es la relación que establecen con la lectura de entretenimiento, la lectura como medio de comunicación para establecer relaciones sociales o para transmitir una información puntual, y la

lectura académica. Así mismo nos propusimos develar qué entienden los estudiantes por leer bien y leer mal. Los anteriores objetivos estuvieron todos orientados a alimentar la categoría de comprensión lectora que es parte constitutiva de esta investigación.

Otra serie de preguntas se orientaron a identificar cómo estudian y cómo leen, para poder determinar si existen estrategias que los estudiantes usen, si dichas estrategias dependen de la materia, del tipo de lectura o, en otras palabras, del proceso cognitivo que implique el ejercicio que deben realizar. Con esta serie de preguntas nos aproximamos a la categoría de autorregulación, con la intención de determinar qué relación establecen los estudiantes con su proceso de aprendizaje, es decir qué conciencia tienen de sí como estudiantes.

El último grupo de preguntas que elaboramos tuvo como objetivo identificar el papel del mediador, para así definir cómo los estudiantes perciben la labor del docente en su proceso de aprendizaje, si de alguna forma han incidido sus profesores en la forma en que ellos estudian, en el desarrollo de sus procesos cognitivos y en la conciencia que tienen de sí como aprendices, y si la comprensión lectora y sus estrategias de autorregulación están de alguna forma asociadas con el papel del mediador.

Al final de la intervención se aplicó un segundo grupo focal, esta vez orientado a develar los cambios que se dieron en el proceso y la forma en que estos se dieron. Las preguntas estuvieron orientadas a que los estudiantes hablaran de lo que descubrieron durante la intervención; descubrimientos acerca de cómo ellos estudiaban, estudian, de cómo leían, leen, o de cómo lo hacen sus compañeros. Las preguntas también estuvieron orientadas a descubrir factores motivacionales; si les gustaron los ejercicios, cuáles sí, cuáles no, por qué y si de alguna forma les sirvieron para desarrollar estrategias, qué tipo de estrategias y de qué formas las han aplicado o las pueden llegar a aplicar. El objetivo de estas preguntas no sólo era identificar el cambio

experimentado en los estudiantes como fue arriba mencionado, sino que la discusión era un medio para consolidar los aprendizajes, darles sentido y aplicabilidad, es decir que los estudiantes se hicieran conscientes del trabajo realizado y de los progresos alcanzados.

Este último grupo focal fue pensado para que creara un espacio de retroalimentación y autoevaluación. El propósito de generar un espacio de discusión buscó darnos la oportunidad como mediadores de generar reflexiones en los estudiantes acerca del proceso y el progreso experimentado. Las preguntas que invitaban a los estudiantes a reflexionar sobre lo que hicieron en la clase y la forma en que esta pudo haberse convertido en un agente de cambio en ellos tenían el objetivo de conducir a una autoevaluación y así motivar la consolidación de un pensamiento introspectivo.

Ambos grupos focales fueron grabados, después fueron transcritos los audios y finalmente fueron analizados.

3.3.2. Segundo Instrumento (Evaluación)

Se diseñó una evaluación que buscaba dar cuenta del nivel de comprensión lectora literal, inferencial, pragmático, crítico e intertextual de los estudiantes. Una serie de preguntas -las orientadas al nivel literal- requerían de los estudiantes una identificación de los elementos constitutivos del texto que resultaban pertinentes para el posterior análisis del mismo. Otras preguntas exigían develar lo que estaba sugerido a través de la interpretación de los elementos que hacen parte del nivel literal. El tercer grupo de preguntas buscaban que el estudiante identificara el emisor del texto, su voz, la forma en que se estructuraba el discurso en función de su intención comunicativa, el género y los recursos del medio. El cuarto grupo de preguntas se enfocaba en identificar la idea principal, el tema y la intención del mensaje. El quinto tipo de preguntas estaba orientado a que el estudiante estableciera relaciones entre el texto en cuestión y otros textos o discursos políticos o ideológicos que subyacían al mensaje.

La evaluación constaba además de cuatro tipos de textos, para así poner en práctica cuatro diferentes tipos de ejercicios de lectura. El primero era una pieza publicitaria, que por su formato era de naturaleza eminentemente visual, no solo porque estaba constituida por una fotografía sino porque la tipografía era parte fundamental de la construcción del mensaje. El segundo era un problema matemático cargado de información irrelevante que exigía de parte del lector una labor de depuración. El tercero fue el titular de un artículo periodístico, que en la medida en que estaba incompleto, porque los estudiantes no tenían acceso al artículo completo, exigía la puesta en práctica de inferencias y predicciones a partir de una lectura minuciosa. El cuarto era un cuento corto, que por ser de naturaleza narrativa requería un lector que construyera espacios, personajes, relaciones, y que interpretara símbolos.

Con este instrumento se pretendía, por una parte, dar cuenta del nivel de lectura del grupo y de cada uno de los estudiantes, es decir las fortalezas y las disfunciones en los procesos cognitivos relacionados con la comprensión lectora, y por otra, comenzar a identificar los procesos relacionados con la lectura y que pudieran llegar a traducirse en estrategias de autorregulación.

Los datos de la evaluación fueron recogidos en físico y los datos se construyeron a partir del análisis de los ejercicios realizados por los estudiantes.

3.2.3 Tercer instrumento (Pruebas)

A lo largo de la intervención se diseñaron cuatro pruebas que los estudiantes resolvieron en grupo y que buscaban generar situaciones problemáticas que condujeran a la emergencia de estrategias de autorregulación.

La primera prueba constaba de tareas cotidianas que debían resolver como planear una cita romántica o hacer mercado para un mes, entre otras. El diseño de la prueba contaba con restricciones que exigían planeación e identificación de distintas fases para el diseño del plan.

Los datos fueron recogidos mediante unas exposiciones que serán descritas en el siguiente instrumento de investigación.

La segunda prueba era la redacción de un artículo periodístico con base en el titular y a partir de preguntas orientadoras que debían formular para resolver dudas sobre el texto original.

La tercera prueba no se pudo aplicar al grupo de 9B, se trataba de, contando con el artículo original de la prueba anterior, diseñar preguntas que permitieran redactar un texto idéntico al artículo original. Los datos de la segunda y de la tercera prueba fueron recogidos a través de las exposiciones que posteriormente serán explicadas y a través de los documentos elaborados por los grupos de trabajo.

La cuarta prueba pedía reconstruir un artículo que previamente había sido fragmentado por oraciones, pero quien podía ordenar el artículo no podía ver el texto, quienes podían verlo no podían hablar y quienes podían hablar y dar indicaciones para la reconstrucción del artículo podían ver a los que veían el artículo, pero no al artículo. Esta prueba fue diseñada de forma que cumpliera con los propósitos de una evaluación de desempeño porque fue aplicada en una de las clases de cierre de la intervención y era una oportunidad para ver la forma en que las estrategias de autorregulación que emergieron a lo largo del semestre eran o no aplicadas en una actividad diferente. Los datos de esta prueba fueron recogidos a través de notas de campo descriptivas y reflexivas, grabaciones de audio de las discusiones de los alumnos en el proceso de resolución de la prueba y a través de algunas preguntas del segundo grupo focal.

3.2.4 Cuarto instrumento (Exposiciones)

Las tres primeras pruebas no fueron evaluadas a partir de los resultados alcanzados sino a partir de lo que los estudiantes verbalizaban sobre el proceso llevado a cabo para su resolución. De esta forma se pretendía que mediante el dar cuenta del trabajo realizado y de las estrategias construidas, compartieran las experiencias con sus compañeros y se hicieran conscientes de lo

que habían hecho y de cómo lo habían hecho, para así consolidar las estrategias de autorregulación que emergieron durante la ejecución de las pruebas. Los datos brindados por este instrumento fueron recogidos mediante notas de campo descriptivas y reflexivas.

3.2.5 Quinto instrumento (Entrevista a estudiantes)

Una vez identificados los estudiantes que pueden ser más significativos para el objeto de la investigación, bien sea porque eran ordenados o desordenados en su forma de trabajar, porque se destacaron o presentaron dificultades en ejercicios de comprensión lectora, porque eran conscientes o no de la forma en que estudian y aprenden, y porque se destacan en materias del área de las humanidades o del área científica, diseñamos entrevistas individuales semiestructuradas. En este caso el objetivo de las entrevistas además de definir las concepciones que tenían de nociones como la comprensión lectora o de cómo estudian y si tienen estrategias, y además de preguntar sobre los mediadores que han tenido en sus vidas, era el de caracterizar los individuos. Es por esto que había preguntas que buscaban que el estudiante hablara de su entorno, de sus hábitos, de sus gustos personales, de los juegos que practica o practicaba cuando era más niño, de la relación que tiene y tuvo con la lectura, de la presencia de los dispositivos electrónicos y los medios de comunicación en su cotidianidad, de la relación que tiene con sus profesores, de su relación con la academia, de la figura de sus padres en relación con la academia, de los horarios de trabajo y descanso que tiene, de su estado emocional, de lo que le gusta y no le gusta del colegio, de sus relaciones sociales, entre otros, para así permitir que emergieran posibles variables que pudieran determinar su relación con la lectura, pero ante todo para suscitar una mirada del estudiante sobre sí mismo que facilitara la reflexión propia de un estudiante consciente de su papel activo ante el aprendizaje y por lo tanto, capaz de construir una mirada introspectiva que cumpliera la función de una evaluación comprensiva. Los datos fueron recogidos mediante grabaciones de las entrevistas.

Capítulo 4

Trabajo de campo

En este capítulo se describen las cuatro fases de la investigación acción que se llevó a cabo durante el trabajo de campo con los grupos de Noveno grado, durante el segundo semestre del año 2018. La primera fase fue la prueba de entrada (anexos 9 al 12), que fue diseñada para identificar las disfunciones cognitivas que presentarían los estudiantes al enfrentarse a diferentes tipos de texto, que, por ser de diversas naturalezas, exigían también habilidades diferentes. La segunda fase se diseñó, a partir de ejercicios que los enfrentaban a problemas cotidianos, con el objetivo de estimular la emergencia de estrategias que a su vez fortalecieran los procesos cognitivos en los que se encontraron disfunciones en la primera fase y que, por medio de una discusión en la que se presentaron las diferentes aproximaciones a los problemas, llegaran a constituirse en estrategias de autorregulación del proceso cognitivo. La tercera fase consistió en escribir un artículo periodístico, ejercicio orientado no solo a poner en práctica y consolidar las dinámicas de grupo y las estrategias que emergieron en la fase anterior, sino también a la emergencia de nuevas estrategias de autorregulación, y a acercar al estudiante a los textos académicos. La cuarta fase fue de evaluación; se concentró en recoger todo lo que se había trabajado a lo largo del semestre por medio de un ejercicio y un grupo focal. El ejercicio era de alta complejidad, les exigía a los estudiantes armar un texto y para lograrlo debían poner en práctica muchas estrategias que emergieron en los ejercicios anteriores, pero también debían buscar nuevas estrategias que les permitieran sortear las restricciones que traía consigo el problema. El grupo focal se concibió como espacio de retroalimentación y autoevaluación, en el que los estudiantes podrían reflexionar sobre la experiencia, verbalizar las estrategias que emergieron a lo largo del semestre y el uso que le podrían dar.

Antes de hacer la intervención a los grupos que cursan Noveno grado en el Colegio Campoalegre, se realizó una investigación bibliográfica encauzada por las tres categorías previamente señaladas y que funcionan como pilares del marco teórico: autorregulación, mediación y comprensión lectora. Asimismo, los fundamentos teóricos de esta investigación se pueden rastrear principalmente en las obras de Feuerstein, Vygotski, Wolf y Ong. Con base en los trabajos arriba mencionados se trazaron unas directrices en torno a la autorregulación -que se refieren a la definición del concepto, a su relación con el lenguaje, con el adolescente y a la capacidad de dar cuenta de sus estrategias de trabajo-, la mediación -que definen criterios de mediación, las fases de entrada, elaboración y salida como fases que permiten identificar los procesos cognitivos del estudiante y la naturaleza de las disfunciones que pueda presentar- y a la comprensión lectora -que contribuyen a entender si la dificultad del estudiante se da en el nivel literal, el inferencial o el crítico-, que sirvieron de marco de referencia para diseñar las actividades, actuar durante las mismas y analizar los resultados.

En resumen, el análisis del trabajo realizado con los estudiantes se propone, primero, identificar la dificultad que presenta en el plano de la competencia lectora, para después identificar la disfunción cognitiva que subyace a esta, y así poder proponer una estrategia orientada al plano cognitivo. Ahora bien, es preciso recordar que el objetivo de esta propuesta de mediación está orientado a la emergencia de estrategias de autorregulación, y que la comprensión lectora es más un terreno fértil para que estas germinen, que un fin de la investigación, pero como se vio en el perfil del maestro, en el capítulo que se ocupa de la mediación, el mediador debe tener un conocimiento profundo de la materia para poder proponer estrategias y mediaciones, de forma que era necesaria una juiciosa revisión de la literatura sobre comprensión lectora, para mediar con acierto.

4.1 Primera fase, el diagnóstico.

4.1.1 El grupo focal

Las primeras sesiones se destinaron para realizar el grupo focal que permitiera construir una primera impresión de los grupos y que diera luces sobre las nociones que los estudiantes tenían de las principales categorías de la investigación -comprensión lectora, autorregulación y mediación.

El diseño del grupo focal siguió el criterio de individualidad y diferenciación psicológica y los tres primeros criterios de mediación expuestos en el marco teórico -intencionalidad y reciprocidad, trascendencia y significado-; el primero obedece al interés de entender la particularidad del grupo y de cada uno de los estudiantes para poder diseñar una intervención pertinente, los otros criterios tienen que ver con que era necesario que los estudiantes entendieran qué estábamos haciendo, para qué y de qué forma lo podrían aplicar a su vida académica y también a su vida cotidiana, para involucrarlos con la construcción de una mirada evaluativa e introspectiva.

En el grupo focal se identificaron estudiantes que disfrutaban con la lectura y otros que no, los que disfrutaban de la lectura hicieron la salvedad de que rara vez disfrutaban de un texto impuesto por el colegio, porque entendían el placer de la lectura como entretenimiento y esta noción se contradecía con la de la tarea para una determinada materia, “es muy fácil decir que este libro no me gusta, lo que suele pasar casi siempre con los libros que nos ponen en el colegio. Normalmente los libros que nos ponen a leer no nos gustan, porque es muy fácil decir que algo no te gusta; el decir que sí te gusta, te conlleva a que le prestes más atención” (ver anexo 2).

Cuando se habló de las razones por las que encontraban desagrado en la lectura aparecieron reflexiones en torno a cómo se imponía una interpretación sobre la que ellos hacían. Cuando se les preguntó acerca de las dificultades que han tenido como lectores, la mayoría apuntó hacia los

elementos distractores o hacia la dificultad para concentrarse en textos que no sean de su agrado. “(...)si te interesa cómo involucrarte en la historia y ya, se vuelve como algo personal como entre tú y el libro, como la relación, y puede ser diferente la relación que Manuela tiene con el libro, que se vuelve mucho más personal, como que te involucra, y lo que significa para mí, que puede significar diferente” (ver anexo 2). Del valor que se le da a aspectos que en palabras de los estudiantes aparecen como “involucrarse con el libro”, la “relación personal” con el mismo y lo que este “significa para mí”, se puede identificar una constante; la importancia del factor motivacional en la lectura, razón por la cual, el papel del mediador cobra importancia, pues aunque los estudiantes no lo hayan verbalizado, este puede llegar a zanjar esa brecha entre el estudiante y el texto que se abre a partir del gusto y el interés.

Más adelante el grupo focal se orientó a que los estudiantes definieran lo que entendían por lectura y allí se puso de manifiesto que asocian leer como un ejercicio puramente académico, que en ninguna forma está relacionado con la interpretación de imágenes y que incluso dista mucho de lo que se requiere para resolver un ejercicio matemático, por ejemplo, como se evidencia en el siguiente aparte de la conversación con los estudiantes:

“Nicolás: Bueno, en su día a día ¿cuándo leen ustedes? ¿Cuándo creen que leen?”

Roldán: Yo cuando estoy en el colegio solo leo los libros del colegio; no tengo tiempo para leer más

Nicolás: OK.

Roldán: Pero en vacaciones si no sé, como que leo cualquier libro

Vargas: yo en el bus.”

Esta reflexión en torno a los procesos cognitivos relacionados con la lectura son clara muestra de que los estudiantes, como individuos que hacen parte de un entorno cargado de textos de

diversas naturalezas, complejidades y con diversas intenciones, no se entienden como lectores y que leen pasivamente buena parte de los textos a los que están expuestos, puesto que solo cuando se enfrentan a un libro se entienden como lectores, de forma que en los otros casos parecen asumir una posición más cercana a la del consumidor. En estos ejercicios el estudiante aún no es consciente de sus procesos cognitivos, lo que puede estar impidiendo que tome una postura crítica y activa al enfrentarse a cualquier tipo de texto.

Una categoría que emergió en este espacio de diálogo con los estudiantes fue la de la relación que tienen con las TIC, que en términos de Ong se puede entender como oralidad secundaria. Los estudiantes hablaron de las redes sociales como el espacio en el que mataban el tiempo, es decir que se puede entender estos medios como, por una parte medios de comunicación y por otra, como medios de entretenimiento, y es de esta forma como se concibe y se ejercita la lectura en el espacio de las TIC. Este es el tipo de lectura, que aunque no reconocen como ejercicio lector puesto que este es concebido como uno académico y formal, al que acuden con mayor frecuencia los estudiantes que son objeto de nuestra investigación; su contexto es mediatizado y estos medios construyen un tipo de lectura muy distante de la que exigen los textos académicos. Los estudiantes resaltan, durante sus intervenciones, que pasan mucho de su tiempo libre en las redes sociales,

Estudiante hombre 10: juego los fines de semana harto si, pero usualmente entre semana cuando tengo como tiempo libre y así estoy como en redes sociales y cosas así.

Pero, es importante resaltar, que muchas de las actividades que giran alrededor del tiempo libre giran en torno a la lectura, sin embargo, no es un lectura muy profunda.

Estudiante hombre 2: OK. Eh, pero entonces no hay ningún juego en particular que tú hagas hoy en día o por ejemplo una lectura que digamos en la redes sociales a veces te mandan links de articulos O no o eso no aparece en tus redes sociales?

Estudiante hombre 10: E, si. Usualmente si como noticias y cosas así

Estudiante hombre 2: y las lees? ¿Pues sólo lees el titular y sigues?

Estudiante hombre 10: eh, usualmente solo leo el titular y como no se lo analizo.

Estudiante hombre 2: sin meterte a leer. ¿Por qué? ¿Porque te da pereza?

Estudiante hombre 10: sí. Creo. O sea, es como o sea yo leo, no se pasó tal cosa y como alguna conclusión hago como: a OK paso por esto y por esto. Pero no lo leo como tan a fondo.

En torno a la categoría de mediación aparecieron reflexiones acerca de cómo un profesor puede lograr que un tema sea atractivo e interesante y de qué implica estudiar para una evaluación construida por un determinado profesor. En el Colegio Campoalegre, los estudiantes de noveno grado, ven dos materias que hacen parte del área de Sociales: Sociales América y Sociales del Mundo. Los estudiantes se refirieron a la diferencia que existe entre el ejercicio de leer y estudiar para una u otra materia, cosa que pone en evidencia una relación entre lectura, mediación y evaluación, pues, aunque las materias sean muy similares, en la medida en que no comparten contenidos, pero sí la naturaleza de los mismos, los estudiantes entienden leer y estudiar para estas materias, como ejercicios cognitivos diametralmente distintos. “Porque por ejemplo en Antiguo Mundo es más comprender por qué pasó y cuáles son las consecuencias de eso, en cambio sociales América es un poco de eso, pero más lo que sucedió y no necesariamente porqué.” El mediador puede determinar, según esto, si el estudiante es un lector que busca relaciones de causalidad o si se concentra en recoger e identificar eventos.

El tema de la autorregulación, por otra parte, resultó un terreno baldío en muchos estudiantes, pues tuvieron mucha dificultad para identificar las estrategias que emplean para leer y estudiar. Fue necesario indagar mediante preguntas concretas como “¿qué haces para estudiar Sociales?”, para que pudieran referirse a estrategias puntuales, que, en definitiva, fueron muy escasas. Unos ejemplos de respuestas, refiriéndose a Sociales, puntualmente fueron:

“pues no subrayados. Yo uso como tomar nota. Las notas que tomo en Sociales Antiguo mundo son como muy superficiales. Por que como Majo (la profesora) va leyendo, entonces uno

tiene que hacerlo como más rápido. En cambio, en América tú puedes en clase solamente leer, en cambio para el examen ya te tomas el tiempo como el otro día o dos días antes de...”

“finalmente te toca ser organizado y todo porque Ana (otra profesora) también muchas veces te dice cómo tomar notas y de entrar las notas a clase. Y esto lo hace mucho más fácil. En cambio, Antiguo Mundo como no te puedes llevar el libro ni nada es como más complicado.”

“Nicolás: ¿subrayas? ¿Tomas nota? ¿Qué haces?

Estudiante hombre 10: Como leerlo y como entenderlo, o sea, yo para estudiar para el final de Antiguo Mundo leí y ya.”

Sin embargo, al ampliar el espectro e incluir materias como matemáticas, la verbalización de las estrategias sigue siendo igual de vaga, como se puede ver a continuación:

“Estudiante hombre 11: sí, O sea practicar y practicar hasta que salga bien, lo que pasa es que la diferencia entre Matemáticas y Sociales es que Sociales es pura teoría y memoria, y un poco de...”

Estudiante hombre 11: Pero es pura memorización realmente, en cambio, las matemáticas es más práctico.”

En la discusión que se generó en torno a esta categoría se hizo evidente que hay estudiantes que no tienen estrategias de lectura, que muchos de los que las tienen no son conscientes de ellas ni han puesto a prueba su efectividad, mientras que hay muy pocos que siguen métodos rigurosos que han desarrollado a lo largo de su vida académica de forma inconsciente o si se prefiere, intuitiva.

Del grupo focal se pueden resaltar algunos factores que impactan directamente la comprensión lectora. El primero de ellos es la motivación, pues de acuerdo con los estudiantes “Si te gusta un libro, entonces yo siento que leer es más divertido cuando te gusta un libro” lo que nos lleva a la

importancia de la mediación. La mediación, de acuerdo con los estudiantes puede ser beneficiosa o perjudicial para el lector. Por un lado, ayuda a entender más rápidamente los textos “Creo que, si lees un libro que tienes que entregar no sé, un análisis o presentar una evaluación o comentarle en clase, es un proceso más eficiente para entender el libro. Por ejemplo, el año pasado leímos Edipo rey. Si yo hubiese leído Edipo Rey sin Julián (profesor de Español) no hubiese entendido nada, o en Séptimo que leímos Los pájaros, de Aristófanes”. Sin embargo, por otra parte, la figura del mediador puede llegar a condicionar la libertad interpretativa del lector y afectar la noción de la lectura como una experiencia personal y subjetiva. Es decir, el lector puede quedar con la sensación de que la lectura no es propia e individual, sino que el análisis es determinado por el mediador, como lo resalta uno de los estudiantes: “Si me hubiese tomado seis meses entender Edipo Rey, tal vez hubiese sido más mío, pero hubiese sido más largo y no sé, es mucho más rápido y eficiente leerlo en el colegio.” Cuando este estudiante habla de que el texto “hubiese sido más mío”, alude a esa “relación personal” que se produce entre el lector y el texto, que puede ser determinante para generar una motivación y una inmersión en el texto.

Adicionalmente, el profesor tiene un papel importante en lo que busca el estudiante en la lectura, pues el estudiante lee para preparar las evaluaciones, como se vio en el caso de la diferencia entre estudiar para las dos materias centradas en las ciencias sociales. De esta forma, a partir del grupo focal se pudo reafirmar la intención con la que inició esta motivación: la necesidad de consolidar estrategias relacionadas con la comprensión lectora, pero, sobre todo, la importancia del mediador en los procesos cognitivos del estudiante y claro, la forma en que este puede y debe contribuir a la emergencia y consolidación de estrategias de autorregulación.

Este primer acercamiento al grupo de estudiantes fue determinante en la medida en que nos permitió cumplir con el segundo objetivo específico. En el primer grupo focal se pudo hacer una

caracterización de la relación del estudiante con su entorno y con la academia, para una vez puesto en contexto, poder trabajar sobre un caso particular, no de individuos en este caso, por restricciones de tiempo, sino de un grupo.

4.1.2 La prueba de entrada

El siguiente paso fue una evaluación dividida en varios ejercicios que ponían a prueba diferentes competencias relacionadas con la comprensión lectora, porque los textos eran de diversos géneros y formatos. El objetivo de la prueba era que diera la información necesaria para poder hacer un diagnóstico que identificara las disfunciones cognitivas más recurrentes en el grupo, relacionadas con el proceso de comprensión lectora. La decisión de seleccionar cuatro textos de naturaleza diferente responde al criterio de mediación de Feuerstein de diferenciación psicológica, que contempla la diversidad cognitiva del alumnado; escoger textos de diferentes naturalezas brinda más posibilidades para que los alumnos se desempeñen como buenos lectores ante al menos uno de los textos y puede brindar mayor precisión en la identificación de las disfunciones cognitivas de los lectores.

La prueba de diagnóstico consistió en cuatro ejercicios que exigían responder un juego de preguntas relacionadas con el elemento a analizar, que tenían como objetivo generar información que nos permitiera acercarnos a identificar en qué fase se encontraba la disfunción de los estudiantes; entrada, elaboración o salida. El primer ejercicio era la lectura de una pieza publicitaria, el segundo era un problema matemático cuyo enunciado presentaba mucha información innecesaria para su solución, el tercero fue el análisis de un titular y la entrada de una noticia que hablaba de los avances de un plan de recuperación de una catástrofe que había sucedido hace aproximadamente un año y, finalmente, debían analizar un cuento de Franz Kafka.

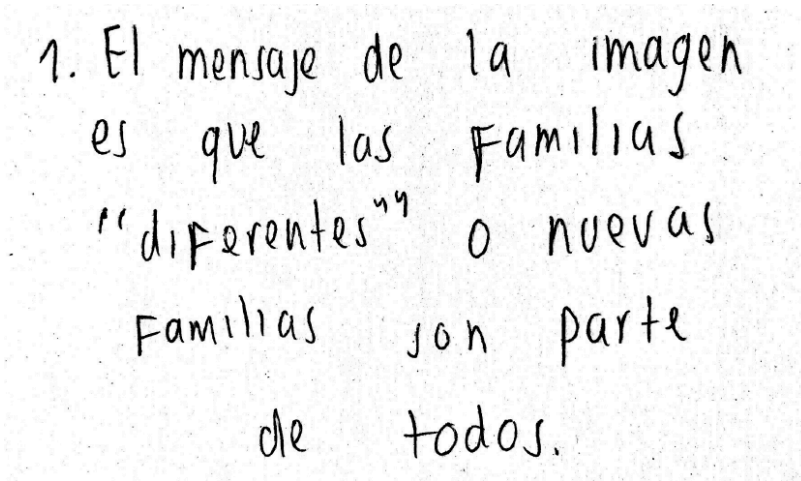
El orden los ejercicios se estableció de esta manera, siguiendo el criterio de complejidad de los textos; se pretendía ir de lo más sencillo, oral y visual, a lo más complejo. El primer ejercicio

estaba cargado de elementos visuales, mientras que los otros tres estaban constituidos únicamente por la palabra escrita -no está de más aclarar que el tercer texto contaba con una fotografía, pero esta no aportaba información relevante para su interpretación y análisis. Los primeros dos ejercicios se concentraban en que el estudiante depurara la información que se le daba para así llegar a entender qué era lo relevante para entender el mensaje de la pieza publicitaria o resolver el ejercicio matemático. En el tercer ejercicio, el de la noticia, debían inferir lo que iba a decir el artículo con muy poca información, de forma que aquí la lectura debía ser minuciosa y el estudiante debía poner en práctica las competencias inferencial y propositiva. Finalmente, el cuento los obligaba, no solamente a hacer una lectura en que debían inferir una serie de relaciones y sentidos implícitos, sino que también los obligaba a hacer un análisis profundo de lo que significaban cada uno de los elementos del texto, y construir una lectura global e intertextual del cuento.

4.1.2.1 Primer ejercicio (la pieza publicitaria)

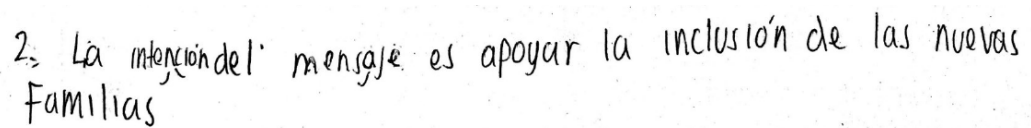
El primer ejercicio (ver anexo 9) era el análisis de una pieza publicitaria, que exigía identificar el mensaje, la intención del mensaje, el emisor y leer tanto el texto escrito como la imagen. Los estudiantes presentaron, en su mayoría, dificultades para identificar el emisor y su intención, pero hicieron una lectura exitosa del texto escrito y de las imágenes. En resumen, dieron muestras de lograr construir inferencias, establecer relaciones entre la imagen y el texto, atender de forma simultánea a diferentes fuentes de información -la visual y la escrita- e identificar discursos que subyacen al texto explícito. La dificultad que presentó el grupo tuvo que ver con el nivel de lectura crítica, específicamente con la competencia pragmática de la comprensión lectora, puesto que tuvieron problemas para identificar que la publicidad no pretendía difundir un discurso inclusivo a favor del libre desarrollo de la personalidad, sino que buscaba posicionar una marca y vender un producto a un público objetivo. Como se ve en las siguientes imágenes,

muchos de los estudiantes se enfocaron en el mensaje de inclusión y no tuvieron en cuenta quien era el autor de la imagen, en este caso, Bancolombia.



1. El mensaje de la imagen es que las Familias "diferentes" o nuevas Familias son parte de todos.

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 7)



2. La intención del mensaje es apoyar la inclusión de las nuevas Familias

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 7)

1. El mensaje es que es hora de aceptar de dejar que cada persona "cree" una familia como quieran. sin exclusión a nadie porque todos pueden tener una familia como quieran.
2. El mensaje tiene como intención decirle a la gente que es momento de dejar ~~de~~ hacer una familia como cada persona desee. con esto, aceptando las parejas gays.
3. Al decir "es el momento" se refieren literal, a que ya es hora de empezar a aceptar a "todos" en familias. Y que todos tengan su momento de crear una familia.

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 11)

El problema de lectura crítica, en este caso, responde a una disfunción en la fase de entrada, que bien puede ser la de percepción borrosa o confusa, o la de carencia en la necesidad de ser preciso. Los estudiantes que cayeron en esta imprecisión de lectura hicieron una lectura poco detallada del texto, porque no tuvieron en cuenta elementos relevantes como el logo de Bancolombia o porque no han construido el hábito de estar alerta a la presencia de elementos que sean indispensables para hacer una lectura correcta. Claro está que el error también puede responder a una disfunción en la fase de elaboración que consiste en la inhabilidad para distinguir información relevante de la irrelevante para la solución de un problema; en este caso se partiría del supuesto de que en la fase de entrada el estudiante se percató de la presencia del logo de Bancolombia y era consciente de que estaba ante una pieza publicitaria, pero no le dio la

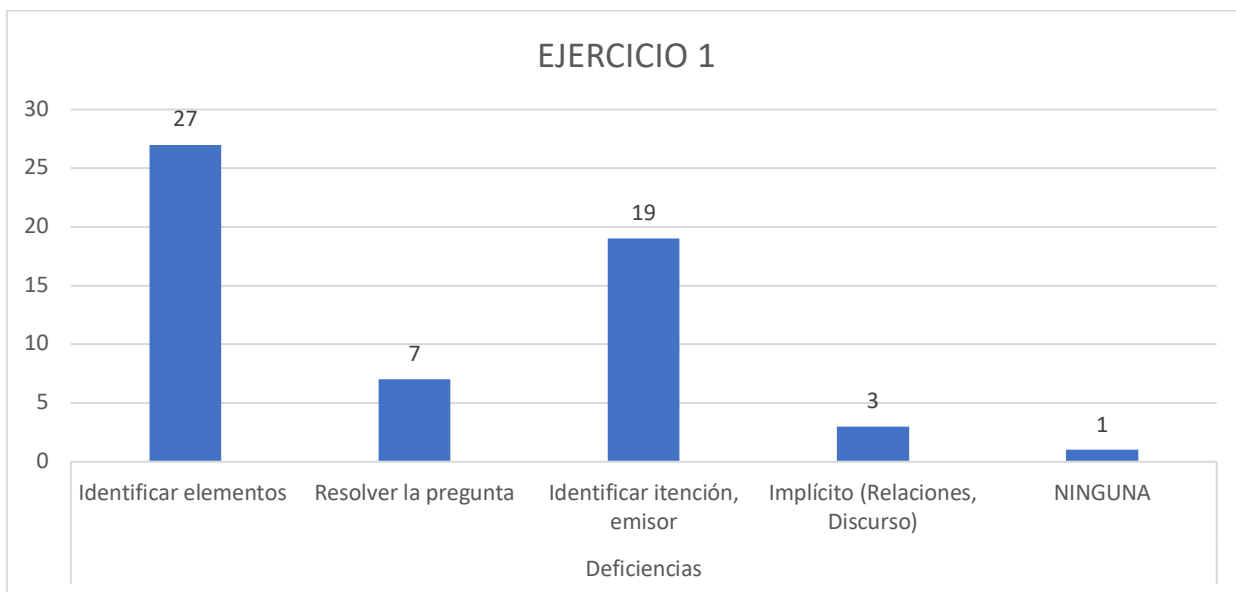
relevancia necesaria a ese factor para ponerlo en relación con el objetivo del mensaje. Una vez identificados los posibles orígenes del problema de comprensión lectora en este caso, se entendió que la mediación debía orientarse a ejercitar la recopilación de datos en el estudiante lector, a construir criterios que permitieran identificar la información relevante y a habituarlo a establecer relaciones entre los elementos para así construir una interpretación.

En su mayoría, 27 de los 30 participantes, los estudiantes también mostraron dificultad para identificar elementos fundamentales para el análisis; cuando se les pedía señalar elementos que les permitieran identificar la intención del mensaje o la forma en que se aludía al discurso que lograron inferir que subyacía a la pieza publicitaria, fueron pocos los que identificaron el valor del logotipo en la pieza o de la palabra “todos”. Con esto se corroboraron las disfunciones arriba señaladas.

Muchos estudiantes se quedaron en el análisis de la imagen y lo que podría significar la imagen, pero no llegaron a la conclusión de que, finalmente, lo que busca el banco es que un segmento de la población, no necesariamente homosexual sino joven o ideológicamente abierto a la diversidad y a núcleos familiares diferentes al tradicional, depositen su dinero en él. Además, surgió el problema de entender la pregunta que se les estaba haciendo pues no respondían con precisión a lo que se les estaba preguntando. Podemos inferir que no entendían la pregunta, lo que implica una dificultad en la comprensión lectora literal y esto también se relaciona con la disfunción de lectura borrosa o confusa en la fase de entrada.

Por otra parte, pocos estudiantes, 3 de los 30 participantes, tuvieron dificultades al momento de identificar el mensaje implícito que había en la pieza, es decir, en ir un poco más allá de lo literal y hacer un análisis más juicioso del significado de las cosas. Solo hubo un estudiante que logró analizar el aviso a profundidad y no presentó ninguna deficiencia o falta de profundidad en

alguno de los elementos analizados. A continuación, se presenta una tabla con los resultados de la primera prueba.



4.1.2.2 Segundo ejercicio (el enunciado matemático)

El segundo ejercicio era un enunciado matemático cargado de información innecesaria y que le pedía al estudiante realizar una operación que no exigía conocimientos matemáticos sino un razonamiento lógico. El enunciado, como se ve en la imagen, daba mucha información, pero la verdaderamente necesaria para resolver el ejercicio se podía ubicar en la pregunta, y exigía darse cuenta de que, al una arepa y media costar un centavo y medio, una arepa costaba un centavo, luego el precio total de las siete arepas y media era de siete centavos y medio.

Juan cumple 9 años este fin de semana y va a hacer un asado. Al final de hacer el mercado le sobraron siete centavos y medio para comprar arepas. Va a tener 7 invitados y quiere que cada uno de ellos tenga una arepa. Si usted sabe que Juan todavía tiene 8 años cuando hace el mercado, ¿cuánto le cuestan siete arepas y media, a centavo y medio la arepa y media?

5. ¿Cuál es la respuesta?
6. ¿Qué información tuvo que encontrar para poder dar respuesta a la pregunta de una manera más sencilla?

El ejercicio exigía depurar, limpiar la información, eliminar lo irrelevante e identificar aquello que pedía el ejercicio. Con esto se pretendía evaluar la comprensión literal de los estudiantes. La mayoría de los estudiantes lograron identificar la información que resultaba indispensable para resolver el ejercicio, pero tuvieron dificultades en la interpretación de la pregunta misma porque la forma en que estaba enunciada resultaba confusa.

El problema que más se presentó en este ejercicio fue precisamente la depuración de información, lo que significó problemas en el proceso, pues no lograban hacer una interpretación adecuada de la pregunta. A la luz de las respuestas se evidenció que aunque 20 de los 30 de los estudiantes que participaron no tuvieron en cuenta información irrelevante como la de que va a Juan cumplir 9 años, pero aún tiene 8 o la del número de invitados, y en esa medida habrían logrado depurar parte de la información, no lograron depurar la información que aparecía en la pregunta “¿cuánto le cuestan siete arepas y media, a centavo y medio la arepa y media?”. La dificultad en depurar la información y en entender las variables que constituían el problema, se puede evidenciar en las imágenes de las respuestas de los estudiantes, dispuestas a continuación.

⑤. Las siete arepas a ése loco precio cuestan 0.075 en total.

⑥. Tiene que encontrar la cantidad proporcional (no sé si esa palabra está bien usada) de arepas y media en las siete arepas y media.

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 9)

Juan cumple 9 años este fin de semana y va a hacer un asado. Al final de hacer el mercado le sobraron siete centavos y medio para comprar arepas. Va a tener 7 invitados y quiere que cada uno de ellos tenga una arepa. Si usted sabe que Juan todavía tiene 8 años cuando hace el mercado, ¿cuánto le cuestan siete arepas y media, a centavo y medio la arepa y media?

5. ¿Cuál es la respuesta? No puede comprar tantas arepas
6. ¿Qué información tuvo que encontrar para poder dar respuesta a la pregunta de una manera más sencilla?

$$A = 7,5$$

7,

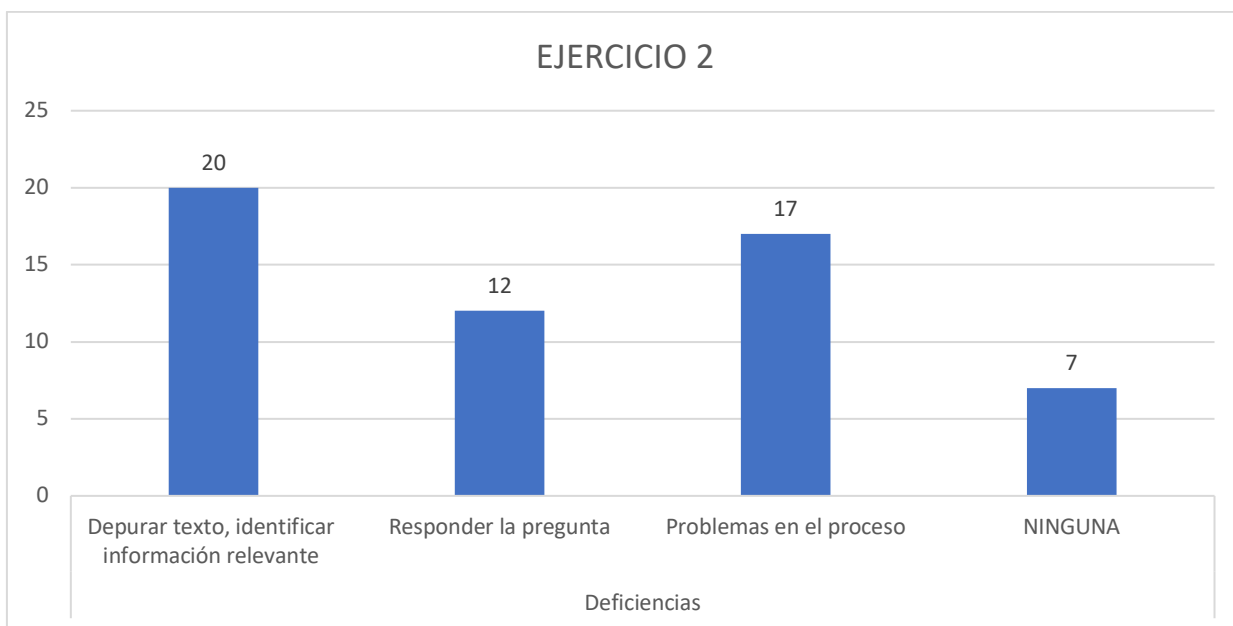
(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 12)

a.) LE CUESTA 6 CENTAVOS Y LE SOBRA UNA AREPA

b.) LA PARTE FINAL EN LA QUE REVELAN EL COSTO ME AYUDÓ A ENCONTRAR LA RESPUESTA.

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 1)

En este ejercicio fue en el que hubo mayor número, siete, de estudiantes que lograron llegar a la respuesta. Esto nos indicó que, aunque el porcentaje de estudiantes que llegaron a la respuesta fue bajo, la comprensión literal de un texto es la que mejor manejan los estudiantes. A continuación, se presenta una tabla con los resultados de la segunda prueba.



Las dificultades que se manifestaron en los dos primeros ejercicios fueron esencialmente las mismas; en el ejercicio en cuestión, la dificultad de comprensión lectora puede responder a la disfunción de percepción borrosa o confusa ubicada en la fase de entrada o a la inhabilidad para distinguir entre la información relevante y la irrelevante para la solución de un problema, que se encuentra en la fase de elaboración. Es decir que los estudiantes que tuvieron problemas con este ejercicio pudieron encontrar una dificultad en la selección cuidadosa de la información pertinente, o en la constitución de relaciones entre la información en función de la búsqueda de una solución al problema. Con esto se hizo evidente que era necesario trabajar con los estudiantes en la identificación de los elementos de un texto, la descomposición del todo y la puesta en relación de la parte con el todo, para construir criterios que permitan jerarquizar la información en función de su relevancia.

4.1.2.3 Tercer ejercicio (la noticia)

El tercer ejercicio era el análisis del titular y la entradilla de un artículo periodístico que contaba con elementos que sugerían una postura crítica del autor ante un plan de reconstrucción adelantado por el gobierno colombiano en Mocoa, a raíz de la avalancha sucedida alrededor de

un año antes de la redacción del artículo. El ejercicio exigía comprender la postura del texto, identificar la idea central, predecir lo que diría el artículo a partir de la entrada, identificar la información necesaria para entender el artículo y dar cuenta de las estrategias usadas para responder a las preguntas. La mayoría de los estudiantes, 26 de los 30 participantes, tuvieron dificultades para predecir lo que diría el texto y para identificar la idea central. Muchos se enfocaron en el hecho de que el título de la noticia hacía referencia a un puente que se desprendió, pero dejaron de lado la segunda parte del título, que hacía referencia al plan de reconstrucción del gobierno anterior. Como se ve en algunas de las respuestas de los estudiantes, presentadas en las imágenes dispuestas a continuación, la mayoría no pudieron predecir la idea principal del texto.

7) DE UN PUNTE QUE SE DESPRENDIÓ EN MOCOA

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 10)

10. ¿qué estrategia usó para responder la pregunta 8?
7. La nota va a hablar de que un puente se cayó y el plan del gobierno es volverlo a poner en su estado natural.

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 3)

7) Del puente desprendido en Mocoa y el éxito del plan de reconstrucción del gobierno.

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 4)

7. La nota hablará de cómo el gobierno arreglará un puente desprendido en Mocoa.

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 6)

En menor medida, pero también en un grado significativo, 23 participantes, presentaron una ausencia de conciencia sobre sus procesos y estrategias que denominamos carencia de conciencia estratégica y una dificultad para hacer conciencia de la información indispensable para entender el texto.

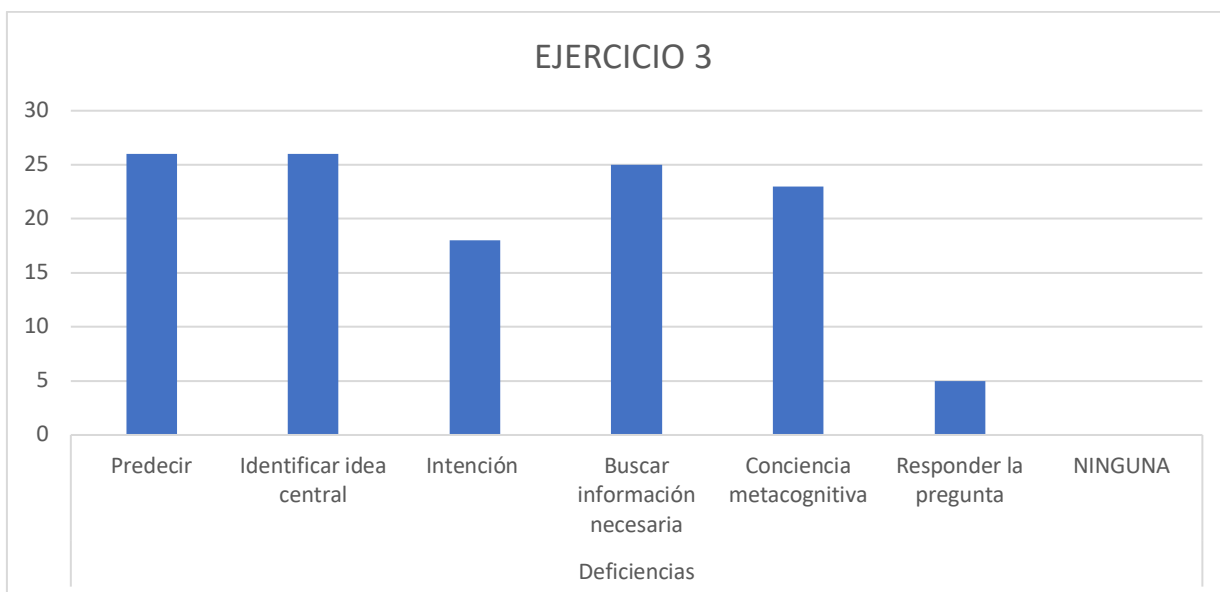
Ahora bien, la dificultad para extraer la idea principal del texto se puede relacionar con varias disfunciones en la fase de entrada: por una parte puede ser producto de una percepción borrosa o confusa, puesto que el estudiante no recopila los datos relevantes; de una carencia de necesidad de ser preciso, porque no tiene el hábito de estar atento a la aparición de información que pueda ser importante; o puede obedecer a una percepción impulsiva, porque se queda con la primera información, en este caso la imagen del puente, y a partir de esta construye su lectura. En la fase de elaboración se puede encontrar una relación con la disfunción de reconocimiento y definición de la existencia de un problema, porque el lector aquí no está identificando el verdadero conflicto que expone el artículo. En todas las disfunciones que se acaban de señalar nos encontramos nuevamente con un problema similar al presentado en las respuestas de los ejercicios anteriores: los estudiantes no identifican la información relevante y no la relacionan.

Las dificultades predictivas y propositivas se pueden relacionar con la inhabilidad para distinguir entre la información relevante y la irrelevante para la solución de un problema, de la fase de elaboración, porque aquí la carencia radica en el pensamiento hipotético, en la capacidad de plantearse caminos a partir de una información dada. Esto, claro está, está relacionado con la

recopilación de información en la fase de entrada, pero también obedece a la ya mencionada dificultad para establecer relaciones entre los elementos.

Otro de los problemas mencionados, el relativo a la carencia de conciencia sobre sus estrategias de autorregulación obedece a la carencia de la necesidad de justificar respuestas y soluciones, es decir que el estudiante en este caso no tiene plena conciencia de sus procesos, no los controla, porque entiende que la respuesta es el objetivo y no atiende a los caminos que construye, que son, finalmente, los que justifican los resultados.

El hecho de que el ejercicio fuera bastante más complejo que los dos anteriores tuvo como consecuencia que ningún estudiante pudiera resolver el ejercicio de manera correcta. Es importante resaltar que la gran mayoría de estudiantes tuvieron problemas al momento de identificar la idea central y como consecuencia no pudieron predecir de qué iba a hablar el artículo. Había varios elementos importantes en el texto que podían ayudar al lector a saber cuál podría ser la intención de los autores, como la fecha, con la cual se podía entender que había habido un cambio reciente de gobierno. Sin embargo, independientemente de todos los problemas que tuvieron los estudiantes en el momento de hacer el análisis, el que más nos llamó la atención fue el hecho de que 23 de ellos no tienen conciencia estratégica, lo que indica que no saben qué hacen para entender un texto.



4.1.2.4 Cuarto ejercicio (el cuento)

El cuarto ejercicio consistía en el análisis del cuento corto de Franz Kafka, *Ante la ley*. El ejercicio exigía sintetizar el relato, identificar la idea central, la motivación de los personajes, extrapolar el tema del texto para relacionarlo con la actualidad y hacer conciencia de las estrategias usadas para resolver las preguntas. Aquí se pudo ver que se desempeñaron satisfactoriamente en las preguntas que se ocupaban del nivel literal, inferencial e incluso intertextual porque 19 de los estudiantes supieron sintetizar el texto, identificar la motivación (19 estudiantes respondieron de manera correcta) de los personajes y extrapolar la problemática (23 estudiantes respondieron correctamente) estableciendo diversas relaciones con la actualidad, pero acusaron una notoria dificultad en la identificación de la idea central y una vez más, no supieron dar cuenta de la forma en que resolvieron las preguntas.

En estas imágenes se muestra cómo los estudiantes tuvieron problemas tanto en entender el texto como en reconocer sus estrategias para la comprensión de lectura; no fueron capaces de identificar y mucho menos de explicar sus estrategias para enfrentar un texto.

12. De un campesino que da su vida en la espera de poder entrar a la Ley.
13. El campesino esta motivado en entrar a la Ley.
14. El guardian acepta los sobornos del campesino por que no quiere que el campesino piense que ha omitido al
15. Pues aunque suene ridiculo, el nombre del sitio al que el campesino quiere entrar llamado la Ley me hace que busca el campesino es la justicia. Pero el final del relato no me corroborara. A menos que se trate de un exped campesino en busca de la justicia muere, al morir se cierra su expediente para no ser abierto otra vez, dunc muy seguro de eso.

16. Los eventos mas importantes son los momentos en los que de haber dicho o hecho lo contrario, la historia hu cambiado drasticamente. Me devolvia a mirar en cada evento que se me ocurría.
17. Leer y entender los conceptos del relato.
18. Analizar su comportamiento y lo que dicen. Ademas subraye los compor
19. ?

(Tomado de las respuesta de la estudiante mujer 4)

12.) COMO LA AUTORIDAD Y EL PODER INFLUENCIAN LA VISTA DE LA GENTE.

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 10)

17.) ANALIZAR Y TRATAR DE ENTENDER EL OBJETIVO DEL AUTOR

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 10)

12. El relato habla del esfuerzo y constancia del campes que a pesar de todo sigue esperando sin importar los años o lo que pase y a no infringir las normas a pes de que la vida te de oportunidades.

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 11)

16. Lo que yo hice fue leer y sacar las ideas principales del texto.

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 11)

Este último ejercicio fue entonces útil para reafirmar disfunciones que habían aparecido en los anteriores -la carencia de conciencia estratégica que se traduce en la carencia de la necesidad de justificar respuestas y soluciones, en la fase de elaboración, y la inhabilidad para distinguir entre la información relevante y la irrelevante para la solución de un problema-, pero deja también una reflexión interesante, puesto que no se presentó la disfunción de lectura borrosa, que había aparecido en ejercicios anteriores. Esto sugiere que el estudiante adopta una disposición diferente ante un texto literario, que sabe de antemano que le va a exigir inferencias porque su naturaleza es simbólica y metafórica.

Como se mencionó anteriormente, uno de los problemas más grandes que tienen los estudiantes en el momento de enfrentarse a la lectura es no saber qué hacer para comprender. En este ejercicio nuevamente hubo preguntas orientadas a la conciencia sobre sus procesos y estrategias, que le pedían al estudiante verbalizar el método que había construido o seguido para responder a las preguntas; una vez más, aparecieron respuestas del tipo “leí el texto”. A continuación, se muestran las repuestas a algunas de las preguntas que exigían a los estudiantes tener claras sus estrategias con ánimos de poder responderlas; en ellas se evidencia una dificultad en entender los procesos que realizaron para poder responder a las preguntas.

16. Leí el cuento solo una vez para responder la 11.
17. Leí el cuento solo una vez para responder la 12.

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 2)

17: Entender el texto

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 8)

18) Releí partes del texto

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 11)

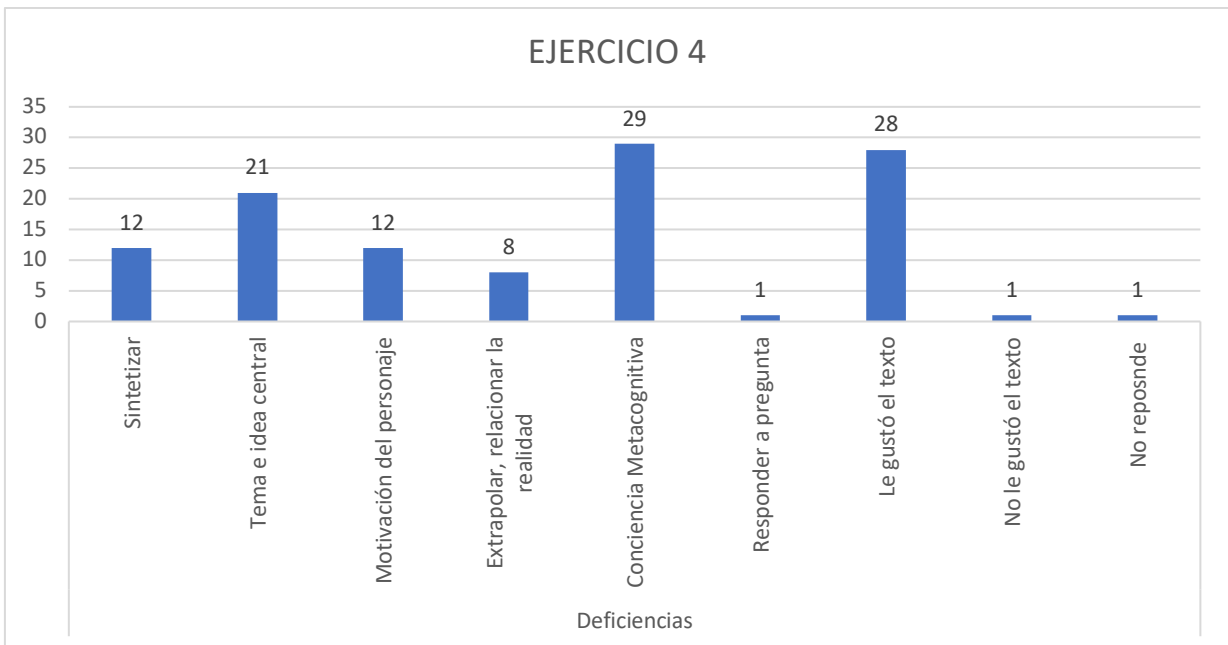
Estas respuestas ratifican la carencia de estrategias y de conciencia sobre las estrategias que se emplean para leer o para realizar una actividad. En este caso, la falla se presentó de manera aun más dramática, si se compara con el tercer ejercicio de la prueba.

Es importante decir que, en este ejercicio, contrario al enunciado matemático, en que era necesario eliminar la información innecesaria para responder a la pregunta, muy pocos de los estudiantes tuvieron problemas en responder aquello sobre lo que se le estaba inquiriendo. Sin embargo, muchos de ellos, al igual que en el segundo ejercicio, presentaron problemas al momento de filtrar la información y establecer el tema o idea principal. Esta dificultad para tener una mirada global sobre el cuento -que obedece a la deficiencia en el establecimiento de relaciones pertinentes entre los elementos-, es la razón por la cual 12 participantes tuvieron problemas en sintetizar el texto y entender la motivación del personaje principal.

Finalmente, aunque en la gran mayoría de los casos el problema no se presentó – solamente es ocho participantes-, es importante resaltar que muchos alumnos tuvieron problemas al momento de extrapolar las ideas del texto y relacionarlas con la realidad, lo que podemos relacionar, de alguna manera, con la dificultad que tuvieron en el ejercicio anterior de encontrar los elementos fundamentales del texto para poder leer de forma predictiva y con criterio, aunque también puede

relacionarse con la carencia de un espontáneo comportamiento comparativo y con la disfunción de estrecho campo mental; ambas disfunciones tienen un mismo origen, el de una postura pasiva ante el conocimiento, no necesariamente ante el texto, pues ya vimos que los lectores estuvieron atentos a los elementos que aparecían, sino a relacionarlos con información extratextual y anterior. Este factor está relacionado con la conciencia sobre los procesos y estrategias en la medida en que exige del estudiante entenderse como aprendiz, parte activa en la construcción de conocimiento, para no tener una relación episódica con la academia.

En este ejercicio le preguntamos a los estudiantes si les había gustado el texto, para saber si la motivación era un elemento fundamental para mejorar la comprensión lectora. A 28 estudiantes les gustó el texto, lo que nos indica que la motivación o el gusto no son necesariamente un factor que influya de manera significativa en la comprensión lectora o al menos no determina que, sentir gusto por el texto implica leerlo mejor.



En resumen, la prueba diagnóstica fue útil para identificar las siguientes dificultades en el grupo: capacidad de abstraer la idea principal de un texto; habilidad para identificar elementos relevantes de un texto, lo cual obedece a un factor disposicional en la fase de entrada, que consiste en estar alerta a la aparición de información; capacidad de predecir lo que va a decir un texto bien sea porque se relacione con su emisor, su intención, su género o su relación causal, y que tiene que ver con la capacidad de establecer relaciones con criterio; y por último, la conciencia estratégica, lo cual habla de una relación intuitiva que establece el estudiante con la lectura. A partir de estos hallazgos se identificó que sumado a los aportes dados por el grupo focal, la prueba diagnóstica señaló, de acuerdo con las deficiencias encontradas y con las cuales se crearon los diferentes cuadros resumiendo los resultados de la prueba, que la mediación se debía orientar a trabajar la identificación de datos relevantes, la puesta en relación de estos, la mirada introspectiva del estudiante sobre sus procesos cognitivos y los conceptos temporales inherentes a los eventos, como por ejemplo la aplicación de una conciencia predictiva y propositiva.

En esta primera fase de la intervención -puntualmente en el grupo focal- se logró entender, como ya fue anteriormente expuesto, al sujeto y cómo se relaciona con su entorno, su relación con la lectura y cómo las TIC han influido en sus estrategias de lectura, y que noción tienen sobre lo que es lectura. La prueba de diagnóstica, por otra parte, sirvió para cumplir con el tercer objetivo específico de la investigación, pues permitió, con base en la teoría de Feuerstein, determinar las disfunciones cognitivas de los estudiantes de Noveno grado relacionadas con la comprensión lectora.

4.2 Segunda fase, la emergencia de estrategias

4.2.1 La puesta en común

Como introducción a esta fase se trabajó una puesta en común de la prueba diagnóstico, que permitiría llevar al estudiante a fortalecer una estrategia de autorregulación: el monitoreo. Este primer paso a la segunda fase fue diseñado acorde con los criterios de mediación de Feuerstein de significado, conducta compartida y regulación de la conducta.

La relación con el criterio de significado consiste en que, en este espacio de puesta en común, el estudiante tiene la posibilidad de encontrar el sentido del ejercicio realizado en la primera fase y la forma en que el análisis de los procesos cognitivos realizados en la resolución del mismo resulta determinante para el acto de leer. El criterio de conducta compartida se refiere a alimentarse de la mirada y la experiencia del otro, así que en la puesta en común se estimuló la participación del grupo para construir entre todos las diversas respuestas que podrían surgir de los ejercicios y sus preguntas. El criterio de regulación de la conducta habla de la reflexión sobre los procesos cognitivos y el desarrollo del hábito de formularse preguntas antes de leer un texto o cumplir con una tarea; la puesta en común buscó, a través de la revisión del proceso hecho por los estudiantes, concluir cuáles serían las preguntas y el método pertinente para abordar situaciones de naturaleza similar a las analizadas.

La puesta en común con el grupo consistió en discutir las diferentes respuestas y la forma en que los estudiantes las resolvieron. En este ejercicio se reafirmó la dificultad que había en el grupo de hacer conciencia acerca de las estrategias usadas para resolver las preguntas, pues ante la pregunta de “¿qué hicieron para responder la pregunta?”, la respuesta generalizada fue “leer el texto”.

Por otra parte, el ejercicio de discutir las respuestas le permitió a los estudiantes escuchar la interpretación que otros hicieron y además dio espacio para que los maestros e investigadores formularan nuevas preguntas que buscaban conducir a los estudiantes a responder lo que no

habían podido resolver individualmente y a identificar tanto las deficiencias que habían presentado en los ejercicios, como el camino para resolverlos adecuadamente, insistiendo en que de haber abordado los textos de la forma adecuada, habrían podido resolver los ejercicios por su propia cuenta. A partir de esta interacción los estudiantes lograron profundizar, relacionar, identificar la idea central del texto y elementos relevantes para el análisis, de modo que por una parte dio cuenta de la importancia del papel del mediador en la comprensión lectora y por otra, permitió que los estudiantes hicieran conciencia acerca de sus procesos cognitivos en el momento de leer.

4.2.2 Resolución de problemas cotidianos

En la segunda fase los estudiantes se enfrentaron a problemas en contexto, es decir que construían situaciones cercanas a su vida cotidiana, que el estudiante podría reconocer como similares a los retos de la vida diaria. La decisión de formular este tipo de ejercicios responde al interés de hacerlos divertidos y significativos, siguiendo el criterio de intencionalidad y reciprocidad, que entiende la importancia de despertar la curiosidad en el alumno mediante el diseño de ejercicios atractivos, relacionados con sus experiencias y sus intereses afectivos; se pretende que el estudiante sienta la actividad como un reto más cercano al juego que a una actividad académica, y a partir de esa disposición no académica, acercarlo a los procesos cognitivos relevantes para la comprensión lectora y en los que anteriormente hemos identificado disfunciones. Para resolver los ejercicios, los estudiantes debían ser capaces de identificar elementos relevantes para resolver la actividad, poner en práctica las capacidades predictivas, trabajar en grupo y construir estrategias que son, en definitiva, la clave de esta investigación.

La identificación de elementos relevantes responde directamente a la disfunción encontrada de lectura borrosa o confusa, mientras que trabajar la competencia predictiva se propone consolidar los conceptos temporales como la noción de causalidad en los estudiantes.

Para esta fase los estudiantes de Noveno A (14 estudiantes) fueron divididos en cuatro tríos y una pareja y los de Noveno B (16 estudiantes) en cuatro tríos y dos parejas. El trabajo en grupos buscaba generar espacios de discusión en los que los estudiantes no solamente buscaran soluciones, sino que pudieran nutrirse de los caminos que creaban sus compañeros en busca de soluciones, de forma que cada uno pudiera enfrentarse a un nuevo punto de vista o, dicho de otro modo, una nueva forma de pensar la tarea, estimulando así la emergencia de estrategias. La decisión hacerlos trabajar en grupos pequeños -parejas o tríos- pretendía evitar que el trabajo se recargara en los más hábiles o interesados y exigir una participación activa de cada uno de los estudiantes. A cada uno de los grupos se les pidió planear una estrategia para cumplir con una tarea con una serie de restricciones. Las tareas y sus restricciones fueron las siguientes:

1) Deben hacer mercado para su casa.

-Debe durar un mes

2) Planear un viaje a Europa

-Deben viajar a 7 países

-No pueden gastar más del valor de los pasajes desde y hacia Bogotá

-El viaje debe durar tres semanas

-El viaje es en junio

3) Crear una empresa de venta de ropa

-Ustedes no fabrican la ropa

-El público es de adolescentes

-No tienen local

-No pueden contratar empleados

4) Se desapareció un celular de un locker en el edificio de bachillerato. La víctima se dio cuenta de la ausencia del celular al final del día escolar. Lo dejó en el locker a la primera hora.

Ustedes deben investigar.

- No hay cámaras
- No pueden pedir ayuda de profesores
- No pueden usar la fuerza
- Tienen un día de colegio para investigar

5) A uno de ustedes le gusta una niña del colegio. Deben planear cómo conseguir una cita con ella y deben planear la cita.

- No tienen un solo peso
- Tienen la casa sola
- Debe ser un secreto
- Nunca le han hablado a la niña

6) Deben planear una salida de todo el colegio (esta solo fue aplicada a una pareja de Noveno B).

- Debe ser la visita a las obras originales del Museo del Prado

Los estudiantes contaron con acceso a Internet para resolver el ejercicio y trabajaron en grupo durante una sesión. Con el recurso de internet, el estudiante cuenta con una fuente de herramientas que le permiten sortear dificultades que se puedan presentar por desconocimiento del campo en el que debe moverse en el ejercicio, haciendo que este se enfoque en la planificación de la tarea.

Como una primera diferenciación en la mediación ejercida sobre los dos grupos se hizo una intervención mayor en el grupo de Noveno B dándoles pistas que pudieran orientar la estrategia a

desarrollar y así lograr identificar la forma en que la mediación puede contribuir con la forma en que los alumnos ejecutan las tareas y crean una autonomía cognitiva. La razón por la que se escogió el grupo de Noveno B para hacer una mediación más activa, fue porque a lo largo del semestre se dispuso de más tiempo con el grupo de Noveno A para llevar a cabo la intervención, esto porque por el horario asignado por la institución, las clases de Noveno A eran diez minutos más largas y porque por eventos extracurriculares se perdieron dos sesiones de trabajo con el grupo de Noveno B. De esta forma, una mediación mayor podría compensar la diferencia de tiempo y permitiría además hacer un ejercicio de mediación diferente y no reducir la intervención a una mejor que la otra.

4.2.3 Exposición de la solución a los problemas cotidianos

Una vez terminado el trabajo en grupos, los grupos expusieron al salón la forma en que resolvieron la tarea que les correspondió, es decir que no solo explicaron el plan que idearon sino el proceso que siguieron y las estrategias que emergieron en el desarrollo de la tarea. Con esto se pretendía que los estudiantes hicieran una evaluación comprensiva mediante la verbalización del proceso que siguieron y también crear un espacio en el que los alumnos, a partir de la puesta en común de los procesos, pudieran alimentarse de ideas y estrategias que otros grupos siguieron. De hecho, al final de la presentación se abría la posibilidad de que los estudiantes del “público” expusieran su perspectiva sobre la solución que había hallado el grupo al problema en cuestión, para por medio del diálogo crear un espacio que favoreciera la posibilidad de compartir las estrategias de autorregulación que habían emergido.

En la exposición de las soluciones y del proceso seguido para conseguirlas, aparecieron diversas estrategias. El grupo de Noveno A, que como se señaló anteriormente tuvo una mediación menor a la ejercida con Noveno B, en la medida en que la mediación en la etapa de resolución del ejercicio se limitó a planear el ejercicio y resolver preguntas que fueran surgiendo

en el proceso, presentó las siguientes estrategias -solamente expondremos los ejercicios que fueron más significativos bien sea por las estrategias exitosas que emergieron o por las fallas que presentaron durante el proceso.

Tarea: 5) A uno de ustedes le gusta una niña del colegio. Deben planear cómo conseguir una cita con ella y deben planear la cita.

-No tienen un solo peso

-Tienen la casa sola

-Debe ser un secreto

-Nunca le han hablado a la niña

El grupo que se ocupó de la cita se concentró en identificar una tarea que debía cumplir y que expusieron como “lograr una cita con una niña a la que nunca antes le habían hablado y manteniéndolo en secreto con sus amigos”. Para conseguirlo dividieron la operación “lograr la cita” en diversas tareas que debían estar ordenadas de una manera específica porque respondían a una lógica causal. Adicionalmente debían lidiar con el hecho de que no tenían plata para invitarla a hacer planes fuera de la casa, lo que le imprimía una dificultad adicional.

Los estudiantes comenzaron por exponer las estrategias que utilizarían para iniciar la conversación con la niña. Ellos partieron de la suposición de que la niña con quien querían salir estaba en el mismo grado que ellos, lo que implicaba que la conversación podía iniciar con un tema académico por medio de una red social, como “Whatsapp” o “Instagram”.

Una vez lograban iniciar la conversación, por medio de preguntar “¿qué tareas tenían para el día siguiente?”, podrían pasar a preguntas más personales que les iban a permitir indagar un poco más acerca de los gustos de la niña, para así poder planear una cita en la que ella se divirtiera y lograr que la cita fuera viable. Dado que no tenían dinero para poder invitar a la niña a salir,

decidieron que la mejor manera para que ella accediera a salir con ellos era mediante el engaño. A continuación, un listado de preguntas y la explicación por la cual las hacían.

- Para entender los gustos de la niña
 - ¿Le gustan las películas?
 - ¿Qué tipo de películas le gustaría ver si quisiera ir a cine?
 - ¿Qué le gusta comer?
 - ¿Después de cine le gustaría ir a un restaurante?
- Para saber cómo llevarla a su casa
 - ¿Te puedes ir conmigo en la ruta?

Una vez contestadas las preguntas ellos tendrían un poco más de claridad acerca de qué proponerle a la niña para que el plan le resultara atractivo. Es importante subrayar el hecho de que buscaron engañar a la niña sobre lo que iba a pasar durante la noche pues consideran que era muy difícil que ella accediera a salir con ellos si la idea era solamente quedarse en la casa.

En este momento ellos dan su tarea como terminada lo que nos indica que hay un descuido en el momento de leer y entender la totalidad del problema ya que dejaron, de alguna manera, la mitad del ejercicio de lado, puesto que se olvidaron de planear la cita. Este problema pone en evidencia un problema en la fase de entrada que puede estar relacionado con la disfunción de percepción borrosa o confusa, con la percepción impulsiva, o con la carencia de necesidad de ser preciso.

En el caso de este ejercicio no hubo mucha retroalimentación por parte de los compañeros pues, aunque resolvieron parte del problema, no pensaron más allá de iniciar la cita, por cuenta de una lectura imprecisa o impulsiva del enunciado. La mayor intervención fue de parte de las niñas del curso que estaban haciendo las veces de público y que señalaron que el engaño no era

una buena alternativa, puesto que tarde o temprano se evidenciaría que la cita no era la planeada y eso sería una frustración; esto permite señalar que ver la tarea desde otro punto de vista, es decir que si se deja de pensar desde la posición de quien planea la cita para pensarla desde la que es invitada, se manifiesta una falencia en el plan, y aquello que no se estaba atendiendo -la cita-, surge como un asunto a solucionar. Además, le señalamos al grupo que con la información recogida mediante las preguntas que formularon, hubieran podido diseñar una cita exitosa, bien sea viendo películas en casa y/o preparando una comida de su gusto. En resumen, fue evidente que el grupo disponía de los recursos para lograr el cometido, pero no supieron identificar los elementos y articularlos en función de la consecución del objetivo.

Durante las intervenciones del público, los mediadores preguntamos por el método de trabajo. Los estudiantes respondieron que no tuvieron plan alguno para resolver el problema. Esto nos indica que ellos, a esta altura, siguen careciendo de conciencia de sus estrategias de trabajo, grupales o individuales. Esto implicó que, para que ellos empezaran a notar las estrategias que usaron para resolver el ejercicio, tuviéramos que indagar más y hacer preguntas de tipo “¿qué fue lo primero que hicieron?, ¿con qué objetivo”, “¿cuál fue el siguiente paso?”, para que ellos notaran que, no solo hubo un método de trabajo, sino que diseñaron una estrategia para resolver el problema. De esta forma, la mediación logró que se hiciera explícita una estrategia que emergió en la actividad: tomar una operación, dividirla en acciones y trazar metas a corto plazo que conjugadas cumplirían con el objetivo.

Para terminar, les preguntamos “¿qué les faltó?, ¿qué preguntas han debido hacerse para resolver la totalidad del problema?”, para que ellos mismos identificaran las fallas de su proceso y así estimular una labor de monitoreo en el estudiante. La aproximación de los estudiantes a estas preguntas fue de una manera mucho más consciente dado que ya entendían mejor cómo era

su estrategia. Empezaron por hacerse preguntas clave como: ¿cómo entretenerla en la casa? O ¿cómo llenar los tiempos libres para que no se aburriera? Estas preguntas les permitieron “romper” las preguntas en pequeñas preguntas; esto les permitió, en sus palabras, resolver el ejercicio de manera más sencilla.

Como ya fue señalado, en este ejercicio el grupo de estudiantes supo dividir una operación – “lograr la cita”- en varias acciones que sumadas permitían conseguir aquello que identificaron como el objetivo del ejercicio, lo que representó la emergencia de una estrategia de trabajo. Además, la estrategia de construir una cadena de eventos que responde a un principio de causalidad, consolida los conceptos temporales que se habían identificado como una disfunción en la primera etapa de la intervención cuando no supieron asumir una postura predictiva ante los textos.

Teniendo en cuenta los errores que tuvieron los estudiantes de Noveno A, como mediadores decidimos intervenir a los estudiantes de Noveno B, para que no obviarán la segunda parte del problema, es decir, para que tuvieran en cuenta que no solamente era cuestión de llevar a la niña a la casa, sino que también tenían que planear lo que iba a suceder en la tarde.

Nuestra intervención llevó al grupo a enfocarse, mayormente, en la cita y en qué iban a planear para que fuera exitosa, dejando de lado todo el problema de lograr comunicarse y llevar a la niña a la casa. La mediación, aunque sí ayudó a que los estudiantes comprendieran el problema de una manera diferente, también sesgó a los estudiantes frente a la totalidad del problema. Esto nos permite concluir que a pesar de que la mediación no fue la adecuada, para contribuir a una lectura acertada y completa del enunciado, la labor del mediador es determinante en la interpretación que hace un estudiante de un texto.

Tarea: 1) Deben hacer mercado para su casa.

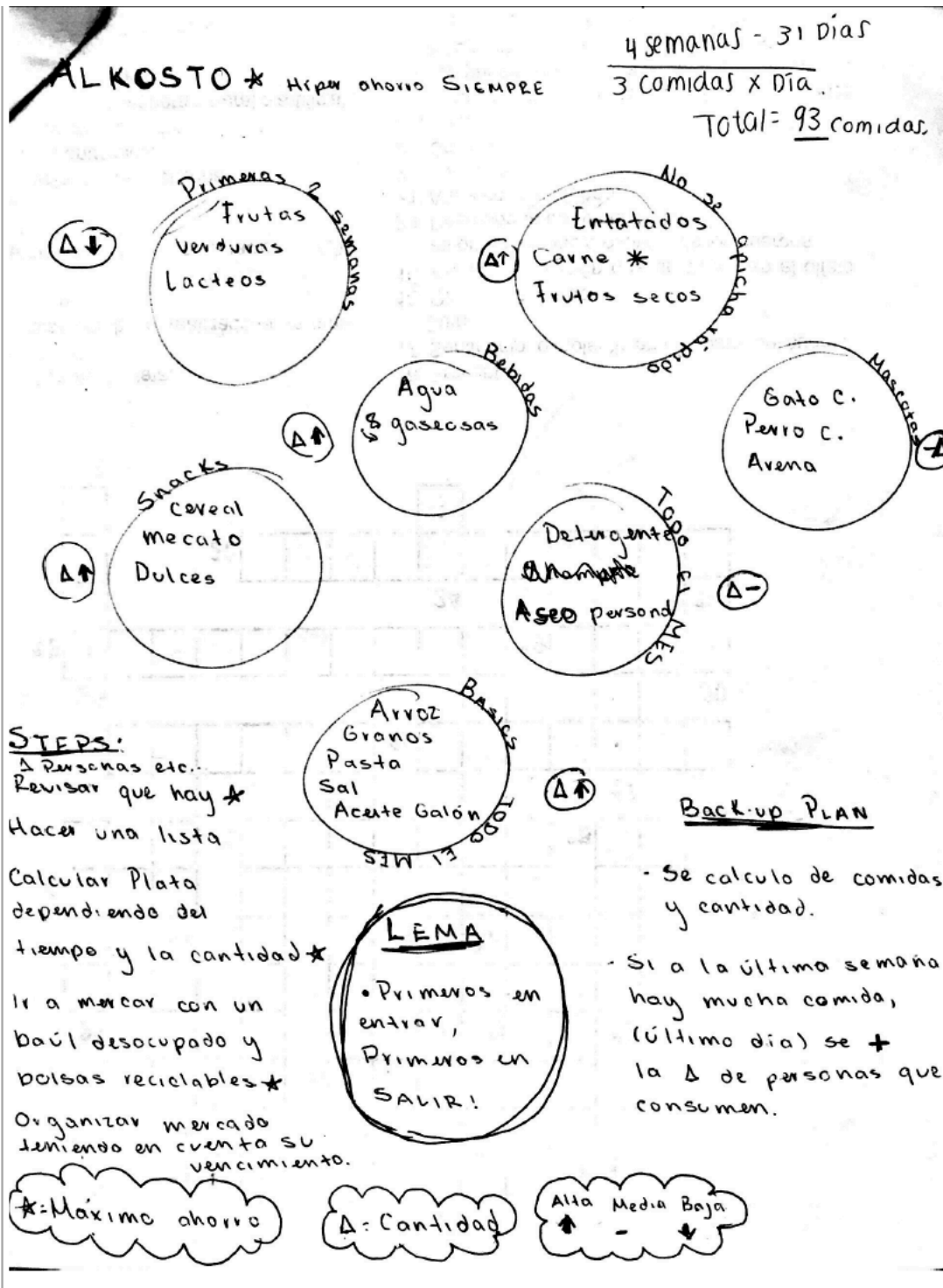
-Debe durar un mes

El grupo que trabajó en la tarea de hacer mercado para un mes desarrolló un plan de trabajo muy ordenado. El primer paso, a diferencia de los grupos que trabajaron el ejercicio anterior, fue hacer una lectura cuidadosa del enunciado, a partir de la cual definieron que la tarea consistía en hacer un mercado que durara un mes exacto, ni más ni menos.

Una vez entendido el alcance de la tarea, definieron la casa para la cual harían el mercado; tomaron el caso del hogar de una de las estudiantes y con base en esto establecieron que el mercado debía ser para un grupo familiar de tres personas y una mascota. A partir de la definición de estas bases espacio temporales -la casa y el mes- crearon un plan de contingencia que les permitiera gastar el mercado que les sobrara, en caso de que llegado el fin del mes no hubieran consumido la totalidad de lo que habían comprado: la solución fue planear una fiesta en la que pudieran acabar con las provisiones.

Hicieron cuentas de cuántos días tiene el mes, de cuántas personas integran la familia y así pudieron determinar cuántos desayunos, almuerzos y comidas debían cubrir, además de cuánto champú, jabones, papel higiénico y otros elementos de aseo necesitarían. Adicionalmente, con ánimos de ahorrar dinero, revisaron qué había en la casa que les sirviera a lo largo del mes. También se dieron a la tarea de buscar qué supermercado tenía precios económicos y vendía la comida en cantidades moderadas; resaltaron que tiendas como Pricesmart -que ofrecen precios bajos porque venden al por mayor-, no eran una opción, pues las cantidades vendidas en esta tienda son exageradas para su objetivo.

El siguiente paso fue dividir el mercado por categorías y para hacerlo dibujaron círculos que les permitían separar la lista por conjuntos: enlatados, snacks, aseo, frutas, bebidas y básicos -p. ej. arroz. De esta forma lograron cubrir las necesidades de la familia en el mes con acierto.



(Tomado de las respuesta de la estudiante mujer 5)

Después, y atendiendo al conocimiento que tenían sobre cómo se organizan los productos en un supermercado, definieron de qué forma tomarían los productos. Por ejemplo, tomarían los

huevos que estarían al fondo de la estantería porque son los más frescos. Adicionalmente, para que no se les dañara la comida, asignaron cantidades a comprar de cada uno de los productos, resaltando que lo más necesario son las bebidas, entonces se necesitarían grandes cantidades, al igual que los snacks, que además no se dañan. Para la categoría de básicos, destacaron la importancia de que se compraran grandes cantidades ya que son el acompañamiento de muchas comidas -arroz o frijoles- o elementos necesarios para cocinar -aceite, por ejemplo- y además tienen una duración muy larga. De esta manera analizaron cada una de las categorías y determinaron las cantidades apropiadas para cada una de ellas.

El siguiente paso fue planear la forma en que consumirían los productos y para esto se inventaron un lema: “primeros en entrar, primeros en salir”, que, traducido a la lógica de la casa, consistía en consumir primero lo que es más perecedero, como lo son las frutas y verduras frescas, y los lácteos.

Al compartirlo y ponerlo en común con el grupo, en nuestro papel de mediadores, resaltamos las estrategias que habían usado y la forma en que lograron conjugarlas en torno a una estrategia compleja y exitosa: la lectura juiciosa del enunciado, planear a partir de la definición del objetivo, encontrar la dificultad que puede surgir y anticiparse al problema diseñando un plan para sortear la dificultad, dividir la información en categorías, encontrar la lógica -aquí la de productos perecederos y no perecederos- que es inherente a la tarea, y planear la forma de comprar y de consumir. Esto, para efectos de la comprensión lectora, lo traducimos en lectura puntual del enunciado, identificar relaciones causales, categorizar los elementos y entender el contexto. Después, siguiendo el criterio de trascendencia en la mediación propuesta por Feuerstein, que se propone hacer del acto educativo algo que se extienda a otras actividades de la vida, formulamos la pregunta al curso sobre cómo una estrategia como esta podría aplicarse en la

resolución de una tarea académica o de cómo podría contribuir a la lectura de un texto, y los estudiantes entendieron que podría ser útil para leer textos complejos de Historia, por ejemplo, donde la causalidad juega un papel fundamental, o donde existen diversos tipos de información que por medio de una categorización facilita el análisis del texto o de un hecho histórico.

Por otro lado, los estudiantes encargados de la misma tarea en Noveno B fueron más superficiales. Aunque tuvieron en cuenta que debían escoger una familia, que en el caso de ellos era de tres personas, no llevaron esta información a la solución del problema, es decir, al momento de hacer mercado lo hicieron para una sola persona. Esto se notó pues, en lugar de dividir las comidas por tipo de comida, las dividieron por momentos, es decir, desayuno, almuerzo y cena e hicieron un menú para todo el mes, lo que les ayudó a saber qué ingredientes necesitaban para preparar cada una de las comidas. Esto se tradujo en que solamente hicieron una fracción del mercado necesario para alimentar a la familia a lo largo del mes.

Aunque la estrategia fue muy similar, los estudiantes del grupo B propusieron un plan de hacer el mercado de una manera más detallada, calculando los ingredientes necesarios para cada una de las comidas, lo que por otro lado los llevó al error, pues no tuvieron en cuenta que todo era necesario en tres veces la cantidad para alimentar a toda la familia. En este grupo volvió entonces a aparecer la disfunción de entrada relativa a la dificultad de ubicarse en espacio y tiempo, pues la planeación no contempló con acierto el principio de causalidad, aunque, por otra parte, con la mediación activa, se logró contribuir a una lectura juiciosa del enunciado y así superar la disfunción de entrada relativa a la percepción borrosa y confusa.

Tarea: 2) Planear un viaje a Europa

-Deben viajar a 7 países

-No pueden gastar más del valor de los pasajes desde y hacia Bogotá

-El viaje debe durar tres semanas

-El viaje es en junio

La tarea consistía en planear un viaje a Europa durante el mes de junio, con un presupuesto limitado y visitando al menos 7 países en su estadía, que era de por lo menos tres semanas.

Los estudiantes que no fueron mediados iniciaron por buscar qué alternativas de vuelos tenían para llegar a Europa. Una vez definieron su presupuesto, que de acuerdo con la información que encontraron era de 800 USD empezaron a buscar vuelos entre las ciudades y países que querían visitar. Una vez determinaron los países que querían visitar, empezaron a revisar los vuelos entre las ciudades principales de los diferentes países. Llegados a este punto se enfrentaron a dos problemas: el primero fue que no pudieron encontrar vuelos disponibles para junio porque las aerolíneas no daban precios ni posibilidades de reserva con tanta antelación; el segundo fue que, una vez decidieron que a partir de los costos de los vuelos de diciembre podrían contemplar un aproximado de los vuelos de verano, los vuelos por aerolíneas tradicionales eran demasiado costosos y les consumían casi la totalidad del presupuesto. En consecuencia, trataron de buscar tiquetes en aerolíneas de bajo costo, pero, aunque en una menor proporción, seguían siendo demasiado costosas, por lo que decidieron que la mejor manera de movilizarse era el tren y que las ciudades que iban a visitar, serían Milán, Venecia, Múnich, Viena, Budapest, Praga, Berlín, Ámsterdam, París, Niza, y finalmente de nuevo Milán. El viaje planeado les iba a tomar 20 días, es decir, tres semanas exactas.

Una vez determinadas las ciudades y el medio de transporte entre ellas, pasaron a revisar el hospedaje, que fue el punto más problemático del ejercicio por sus costos. Llegados a este punto aprovecharon un error en las instrucciones y decidieron que tenían familiares o amigos en todas las ciudades a las que iban a ir, por lo que no gastarían plata y tampoco tenían que planear el

factor del hospedaje. Contando con esta facilidad se ahorrarían además los gastos en alimentación, porque podían comer en las casas de sus familiares y así se les resolvían gran parte de las restricciones del ejercicio.

Finalmente, este problema, dado su grado de complejidad, obligó a los estudiantes a tener que organizarse fuera de clase y cambiar la dinámica del grupo; trabajaron en casa y por teléfono, lo que desencadenó en una investigación algo pobre y que no cumplió con lo esperado, por lo que como mediadores nos vimos en la obligación de detener la exposición y darle algo de sentido al problema, momento en que empezaron las intervenciones por parte tanto de los mediadores como del público en general. Ante este trabajo en el que participaron todos los estudiantes, surgió la pregunta principal: ¿qué preguntas se harían para resolver el problema, contemplando que no tienen familiares a quienes acudir en todas las ciudades europeas? Esto llevó a que los estudiantes se replantearan la situación del ejercicio, revisaran las consecuencias de tomar los vuelos de bajo costo, como por ejemplo el hecho de llegar no a la ciudad sino a las afueras de la misma, replantearse las ciudades escogidas para el viaje contemplando su cercanía, y formularse una serie de preguntas que dieran rumbo a su investigación. Algunas de ellas fueron:

- ¿Costo de comida?
- ¿Qué puedo conocer en dos días?
- ¿Costos de la ciudad?
- ¿Costo de un día en las ciudades que quieren visitar?
- ¿Cuál es el costo de la comida en las diferentes ciudades?
- ¿Qué queda cerca del hostel y cómo puedo comer barato?
- ¿Dónde puedo cocinar?

Con estos problemas, quedó manifiesto que las instrucciones y las restricciones del problema debían ser mucho más detalladas para que los estudiantes realmente tuvieran que hacerse preguntas que los obligaran a crear una estrategia para resolver el problema. Los cambios más importantes que se dieron en las instrucciones fueron: reducir el número de países a tres, no podían asumir que tenían familiares en las ciudades que iban a visitar y la época del año debía ser más cercana para que la búsqueda de los vuelos o los pasajes en tren por Internet fuera posible.

Con estos nuevos requisitos, y con una mediación algo más clara por parte nuestra, el grupo B estableció una serie de pasos con los que iba planear el viaje, estos fueron:

- Búsqueda de los tres países más económicos de Europa y que fueran cercanos, es decir que compartieran frontera – resuelve el problema del presupuesto.
- Buscaron transporte y usaron transporte de bajo costo.
- Buscaron hospedajes para saber qué tan costosos eran.
- Buscaron costos de alimentación para saber más o menos cuánto tenían que presupuestar al día.
- Escogieron países baratos -Eslovaquia, Ucrania y Hungría- y cercanos por la restricción del presupuesto.
- Llevaron carpa para acampar.

Estos pasos los llevaron a hacer una investigación detallada del costo de vida en los países y en Europa en general y los obligó a presentar una solución real al problema propuesto, pues hicieron un plan con el presupuesto detallado para saber cuánto se gastarían en cada uno de los rubros y así poder planear cómo usar el dinero con el que contaban; incluso llegaron a mirar

supermercados en los diferentes países, para saber cuánto gastarían haciendo mercado en cada uno de los países.

Una vez terminaron su exposición e iniciaron las preguntas del público, como mediadores les preguntamos cómo habían llegado a los pasos que expusieron. Los estudiantes respondieron con un listado de pasos que mostraban un estudio detallado de la pregunta y de lo que implicaban la mayoría de las restricciones, como los pasos de las fronteras y los costos de los países “tradicionales” europeos. Una falla importante en el plan fue que no contemplaron las consecuencias de que el viaje se realizaría en invierno, pues decidieron acampar.

Este último ejercicio demostró la importancia de la mediación en el diseño de la tarea, puesto que esa fue la causa de las deficiencias del ejercicio realizado por el grupo A, mientras que fue lo que le permitió al grupo B hacer un plan mucho más acertado y puntual. Ahora bien, a lo largo de la segunda fase de la intervención se pudo establecer que los conceptos temporales como el principio de causalidad o la lógica predictiva que se habían manifestado como disfunción de entrada en la dificultad de ubicarse en el espacio y el tiempo, se fueron consolidando en el grupo, puesto que fue notoria la conciencia causal en las propuestas para resolver las tareas. También fue exitosa la mediación en términos del objetivo orientado a crear conciencia de sí como aprendices, pues los estudiantes hablaron con mucha más propiedad de su proceso y sus estrategias, bien sea para encontrar las deficiencias o las fortalezas del trabajo realizado. Por otra parte, la percepción borrosa y confusa en la fase de entrada siguió presentándose en la mayoría de los ejercicios, pero la puesta en común fue fundamental para ponerla en evidencia y recalcar la necesidad de hacer una revisión juiciosa de los elementos para lograr abordar con acierto cualquier ejercicio.

Además de lo anterior, esta fase dejó en el grupo una estrategia que todos reconocieron como útil para distintos tipos de tareas: la formulación de preguntas. Varios grupos estructuraron sus estrategias a partir de formularse preguntas que orientaran la búsqueda de soluciones, y al exponer las estrategias usadas, reconocieron esta como la herramienta que les permitió encauzar el trabajo en grupo. Cuando en las exposiciones la mediación se ocupó de señalar los diversos caminos que pudieron haber tomado para encontrar soluciones al problema que les correspondía, volvió a aparecer la pregunta como estrategia, puesto que se puso de manifiesto que los mismos estudiantes podrían encontrar nuevas soluciones a un problema si saben formularse las preguntas indicadas.

A partir de estas conclusiones se diseñó la tercera fase, que si bien se orientó a fortalecer los factores identificados desde la primera fase -conciencia estratégica, conceptos temporales y percepción clara y precisa-, ahora se trabajaron en torno a textos escritos, con el fin de acercar al estudiante a la escritura académica.

4.3 Tercera fase, el artículo periodístico

El propósito de esta fase consistió en llevar las dinámicas de grupo, las estrategias que habían emergido y que los estudiantes habían reconocido, y las nuevas que podrían emerger, a la relación que tiene el estudiante con un texto académico. En otras palabras, siguiendo los objetivos que se habían trazado a partir del análisis del examen diagnóstico, el de permitir la emergencia de estrategias de autorregulación en función de ejercitar la formulación de preguntas que permitieran planificar y predecir -consolidar los conceptos temporales-, y el de trabajar en la capacidad de reconocer la idea general de un texto con base en la identificación de elementos y la articulación de los mismos en relación con el todo al que pertenecen, la tercera fase buscó dar

el paso de la tarea de la vida diaria, con la que se trabajó en la segunda fase, al de la comprensión lectora en los términos en los que se entiende y se exige en la academia.

Para cumplir con el objetivo, trabajamos dos ejercicios en torno a artículos periodísticos; para la resolución del primer ejercicio se destinaron dos sesiones y el segundo se trabajó en una sesión. En otras tres sesiones se cumplió con la puesta en común que les permite a los estudiantes explicar qué hicieron y cómo, a sus compañeros entender los diferentes procesos usados en torno al ejercicio, y al mediador señalar los aspectos de los procesos que pueden ser relevantes para identificar la emergencia de estrategias de autorregulación. Fase, además, que como ya hemos señalado anteriormente, responde a los criterios de mediación de Feuerstein relativos al significado, regulación de la conducta y compartir la conducta, aunque además, en este caso, también acudía al de búsqueda, planificación y logro de objetivos, en la medida en que al analizar los procesos realizados para alcanzar los objetivos y evaluar el trabajo, se explicitaron los pasos requeridos para la lectura de un texto complejo.

4.3.1 Primer ejercicio: escribir un artículo a partir del titular.

Para el primer ejercicio hicimos una selección de artículos, algunos informativos y otros argumentativos, y de diferente complejidad, y les pedimos a los alumnos que se dividieran por parejas. La intención de permitirles escoger sus parejas apunta a que el estudiante se sienta con capacidad de decidir y que trabaje con quien se siente a gusto. Una vez se establecieron los grupos les entregamos los artículos más complejos a los estudiantes que se habían destacado en los ejercicios anteriores, y los más sencillos a los que habían acusado mayor dificultad en la ejecución de procesos cognitivos asociados a la comprensión lectora.

Cada uno de los grupos recibía únicamente el titular del artículo y el reto consistía en escribir el artículo e intentar hacerlo igual al original. Para lograrlo los estudiantes contaban con dos momentos en los que podían formularle preguntas a los mediadores -para que la pregunta les

fuera resuelta ellos debían explicar qué pretendían encontrar con la pregunta que formularon-, de forma que los grupos podían trabajar en la redacción del artículo a partir de las respuestas a las primeras preguntas y en esta fase se encontrarían con nuevas inquietudes que les permitirían elaborar preguntas para el segundo momento.

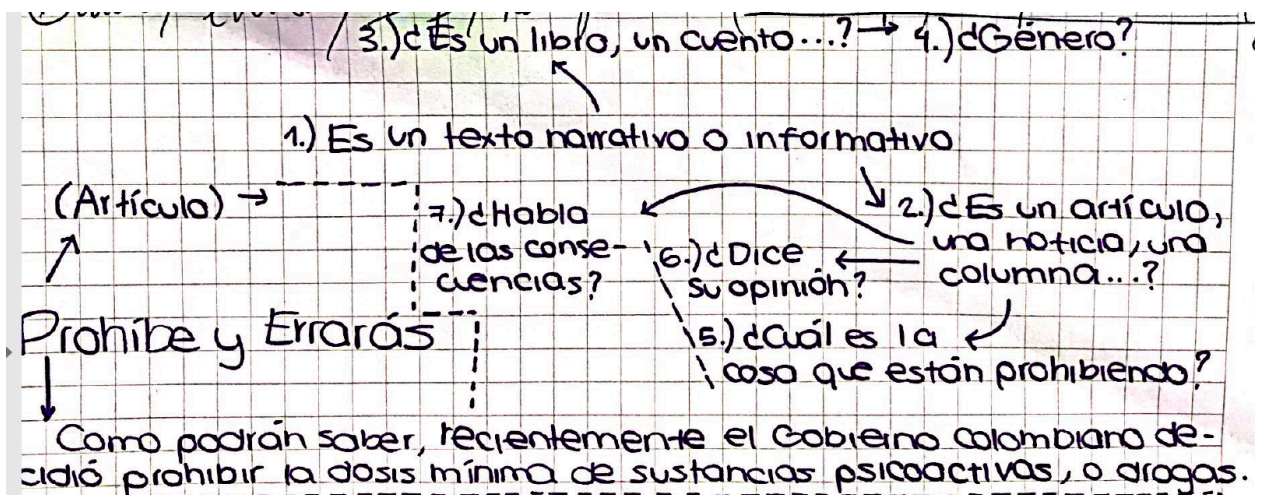
La dinámica del ejercicio tenía el objetivo de hacer que los estudiantes llevaran la estrategia de formular preguntas -que ya había aparecido en ejercicios anteriores y que además permita resolver la dificultad que se había encontrado en la prueba de diagnóstico, de tomar una posición activa ante el texto- y llevarla a un ejercicio más cercano a la lógica académica en la medida en que trabajaron con artículos periodísticos. El hecho de formular preguntas a partir de la información dada por un titular y proponer el texto que respondiera a estos, ejercita la competencia predictiva de un lector; así el estudiante podía hacer conciencia de lo que implica ser un lector activo y de la forma en que una estrategia de autorregulación le puede permitir tomar dicha posición ante un texto. Este ejercicio además resulta útil para seguir trabajando en torno a las disfunciones en la fase de entrada de percepción borrosa o confusa, de percepción impulsiva y de carencia en la necesidad de ser preciso, porque exige la identificación de elementos relevantes de un texto y articularlos de forma coherente con la idea central -que responde a la disfunción de inhabilidad para distinguir entre la información relevante y la irrelevante para la solución de un problema, de la fase de elaboración-, presente siempre en el titular, bien sea de forma literal o figurada.

El requisito de explicar el objetivo de las preguntas que le formulan al mediador, busca obligar al estudiante a hacer un ejercicio de lectura consciente, para que él mismo logre regularse, es decir que tenga las herramientas para evaluar la pertinencia de las preguntas que le formula al texto y no asuma una actitud impulsiva ante la tarea. Esta característica de la tarea

responde al criterio de mediación de regulación de la conducta pues exige que el estudiante reflexione antes de tomar una decisión y también se ocupa de trabajar la disfunción que apareció en la fase de elaboración de carencia de la necesidad de justificar respuestas y soluciones.

La tarea también obedece al criterio de mediación de adaptación a situaciones nuevas, en la medida en que los estudiantes estaban habituados a enfrentarse a ejercicios de lectura y en este caso debían poner en práctica la competencia escritora. El reto de redactar un artículo lo más cercano a un original que desconocían suponía la capacidad de autoplaticidad, que consiste en desarrollar la capacidad de cambio para sortear una situación novedosa; el estudiante debía hacer acopio de los recursos y las estrategias de las que disponía para resolver un ejercicio que representaba un reto de otra naturaleza.

Ahora bien, en la resolución de los ejercicios nos encontramos con que todos los grupos formularon preguntas que pretendían entender el tema del artículo a partir de la interpretación del titular,



(Tomado de las respuesta de la estudiante mujer 4)

Como se ve en la imagen, algunos buscaron indagar por la información que había en el texto y que no lograban dilucidar a partir del titular, pero para hacerlo era necesario que se fijaran en elementos puntuales que aparecían en el titular y desde allí formular la pregunta. En este último aspecto no todos acertaron, bien sea porque formulaban preguntas que no partían del enunciado que les correspondía o porque las orientaban de forma que no les resultaba útil para el ejercicio. Unos ejemplos de preguntas que estaban malinterpretando el título del artículo son los siguientes:

¿La palabra turismo se refiere al nombre del petróleo?

¿O está intentando relacionar el turismo con el petróleo?

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 2)

¿ como se entiende la palabra turismo?

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 2)

¿ las redes sociales tratan de evitar el consumismo?

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 9)

Los grupos que lograron formular preguntas pertinentes y que surgen del titular mismo, no solo están asumiendo una posición de lectores activos ante el texto, sino que están, por una parte,

identificando elementos relevantes en un texto y por otra, formulando preguntas que permiten hacer inferencias.

¿Cuáles son las consecuencias del consumo de las redes?
¿Cuánto dura la generación Z en las redes? relaciones

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 14)

¿Qué gente pertenece a la generación Z?

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 14)

La aparición de preguntas que buscaban indagar sobre la información que trabajaba el texto y que ellos desconocían, indica también que los estudiantes están ejercitando los conceptos temporales en la medida en que entienden que para escribir un texto es necesaria una investigación, un conocimiento sobre eventos relevantes que están involucrados con el tema del artículo.

¿Qué es lo que causa que los Z consuman tantas redes sociales?

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 14)

¿En que época fue?

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 2)

- Porque se escribió (¿) +
- Contexto del autor
- En que año?
- Que tipo de texto es?

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 3)

La gran mayoría de los grupos formularon preguntas orientadas a entender la posición del escritor frente al tema que trataba, bien sea inquiriendo acerca de su intención o si de tomaba o no una posición crítica mediante el texto.

3. Propósito del texto.

(Tomado de las respuesta de la estudiante mujer 3)

¿Esta intentando promocionar algo?

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 2)

Esto, por una parte, da muestras de que los estudiantes, al asumir su posición como lectores, tuvieron presente la competencia pragmática que exige entender los agentes involucrados en un texto -uno de los grupos preguntó acerca del público al que estaba dirigido-, como se puede ver en la imagen dispuesta a continuación:

CUAL ES EL ESTILO: A QUIÉN ESTÁ DIRIGIDO.

(Tomado de las respuesta de la estudiante mujer 2)

Por otra parte, nos permite inferir que hay un proceso consciente que busca elementos pertinentes para construir una idea principal, puesto que, si el lector se pregunta por la intención

del autor, con mayor facilidad y precisión podrá integrar los otros elementos en torno a una interpretación; y, por último, habla de una estrategia de autorregulación, que estimula una lectura crítica; este tipo de preguntas apuntan a una lectura tras las líneas, en términos de Cassany.

Una importante cantidad de grupos formuló preguntas con la intención de entender causas y consecuencias del tema sobre el que se trataba su artículo. En las siguientes preguntas se puede ver cómo los estudiantes trataban de entender el origen y las consecuencias de lo que estaba pasando.

¿Por qué es un problema?

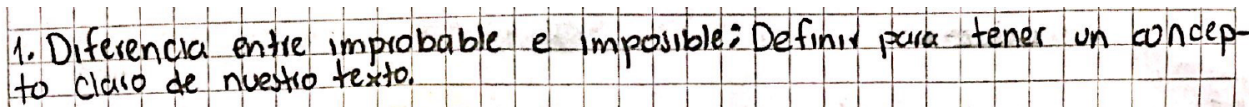
¿En que culminó el problema?

¿Cuál es el origen del problema?

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 11)

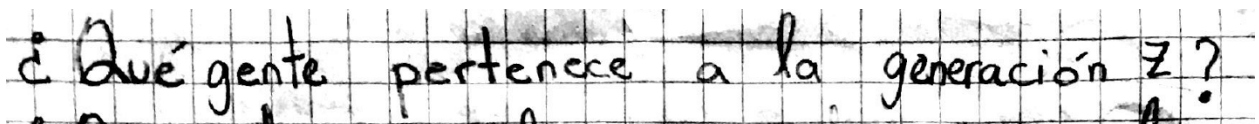
Aquí se puede ver que los estudiantes entienden que para comprender y explicar un evento o una problemática deben entender su origen y las repercusiones que puede tener. Esto pone de manifiesto la consolidación de los conceptos temporales que anteriormente habían aparecido como disfunciones. Las preguntas aquí y en el caso anterior, se convirtieron en estrategias que traen la atención del estudiante sobre factores que estaban pasando por alto y que se habían convertido en disfunciones en la fase de entrada.

Menos de la mitad de los grupos hicieron preguntas acerca del contexto en el que fue escrito el artículo y preguntas que buscaban aclarar ambigüedades semánticas que no lograban resolver con la información brindada por el titular, unos ejemplos de estas preguntas son:



1. Diferencia entre improbable e imposible; Definir para tener un concepto claro de nuestro texto.

(Tomado de las respuesta de la estudiante mujer 2)



¿Qué gente pertenece a la generación Z?

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 14)

Las preguntas sobre el contexto reflejan la concepción de elementos pragmáticos que condicionan el texto y que para entenderlo es preciso situarlo espacio temporalmente; esto nos lleva nuevamente a la aparición de conceptos temporales, puesto que entienden que el texto responde a un contexto, es decir que existe un “antes” del texto, un origen, y que este puede ser consecuencia de unos eventos que lo determinan y que deben esclarecerse para poder redactarlo de forma apropiada. Las preguntas en torno a las ambigüedades semánticas dan muestra de una conciencia en el estudiante de la existencia de información oscura, o borrosa y confusa, que, por medio de preguntas, investigación o reflexión, puede y debe aclararse, para poder construir sentido.

Es importante señalar que únicamente cuatro grupos indagaron por elementos formales y que, de esos cuatro, uno se concentró en entender cómo estaba escrito el texto, mientras que tres formularon una sola pregunta orientada en ese sentido; dos grupos preguntaron por el género del texto y el tipo de texto, como se ve a continuación:

4.) ¿Género?

(Tomado de las respuesta del estudiante hombre 4)

2. Que tipo de texto es.

(Tomado de las respuesta de la estudiante mujer 3)

Otro grupo se preguntó por el estilo, lo que nos permite señalar que tres de los cuatro grupos que preguntaron por la forma se preocuparon únicamente por entender cómo fue escrito en términos de tono, estilo o género. El grupo restante, el que indagó a profundidad acerca del cómo, formuló preguntas en torno al estilo, a la estructura y a los ejemplos que se usaron, que lo relacionaron muy claramente en su hoja de preguntas, como se ve a continuación:

A. ¿Cuál es la crítica del artículo.

B. En que ejemplos se basa para soportar su crítica.

C. ¿Cuál es la conclusión del artículo.

} Partes

(Tomado de las respuesta de la estudiante mujer 1)

Es importante resaltar que este mismo grupo fue uno de los que formuló preguntas confusas en torno a la información del texto, lo cual evidencia una despreocupación acerca del contenido del artículo. Las preguntas de este grupo demuestran que hubo un trabajo por clarificar los

elementos que componen el texto, que existe una conciencia de los conceptos temporales cuando se preocupan por entender la estructura y los ejemplos, entendiendo que hay una tesis que se sustenta con argumentos y que estos, a su vez, se apoyan en ejemplos.

En las sesiones destinadas a que los alumnos expusieran ante sus compañeros su trabajo, que no constaba de leer el artículo escrito por ellos sino de explicar la forma en que trabajaron, las preguntas que formularon, por qué las formularon, cómo llegaron a ellas y cómo enfrentaron la redacción del texto con base en las respuestas a las preguntas, nosotros, como mediadores, señalamos no solamente las diferentes preguntas que respondían a un objetivo que todos tuvieron en común como entender a qué se refiere el título o de qué trata el texto, sino que resaltamos la estrategia que emergió ante las preguntas que indagaron sobre el tema del artículo, con el objetivo de entenderlo a profundidad. Aquí apareció un elemento que aunque ya había aparecido en la prueba diagnóstica, no había sido identificado como un factor tan importante: la noción de que un texto exige unos conocimientos previos por parte del lector, cosa que se traduce en que no todos los lectores están preparados para entender todos los textos, pero acudiendo a herramientas como el diccionario o como investigación por Internet, por ejemplo, se pueden resolver los vacíos que es necesario cubrir para una comprensión del texto.

El grupo que indagó acerca de los aspectos formales del texto nos permitió señalar la forma en que el cómo determina el qué y evidenciar una estrategia que consiste en atender a los aspectos formales para así entender la manera en que se construye un discurso. Identificamos que la estrategia no había sido del todo asimilada por el resto de los estudiantes, de forma que a partir de esta inquietud formulamos el segundo ejercicio en torno a los artículos periodísticos.

En esta fase de la intervención, la circunstancia ya mencionada de la diferencia en los tiempos de intervención entre los grupos de Noveno A y Noveno B, nos llevó a la necesidad de tomar

decisiones que solucionaran la disparidad entre los dos grupos, porque al terminar el semestre el grupo de Noveno B no habría llegado al final de la intervención, mientras que el de Noveno A sí. Por lo tanto, y entendiendo que la mediación al grupo de Noveno B fue mayor para compensar la diferencia, se tomó la decisión de pasar a la cuarta fase con el grupo de Noveno B sin terminar lo planificado para la tercera.

4.3.2 Segundo ejercicio: reconstruir la estructura del artículo.

El segundo ejercicio de la tercera fase, implementado únicamente con el grupo de Noveno A, constaba de dos partes; la primera consistía en darle el artículo original a los mismos grupos que habían trabajado el primer ejercicio, y a partir de su lectura formular unas nuevas preguntas para que otros alumnos, a partir de estas, pudieran cumplir exitosamente con el reto de redactar el artículo igual al original. En la primera parte del ejercicio los estudiantes lograron tener conciencia de los aciertos y los desaciertos en los que incurrieron en el primer ejercicio. Así pudieron identificar que se dejaron llevar por lo que en un principio consideraron del artículo y que no permitieron encontrar nuevos elementos que aparecieron con las preguntas y que les hubieran permitido elaborar un mejor texto, es decir uno más cercano al original.

En este ejercicio los estudiantes pudieron consolidar las funciones cognitivas de entrada que se trazaron como objetivos a partir de las disfunciones encontradas al final de la primera fase: agudizar la mirada del lector para identificar elementos pertinentes y así superar la lectura confusa y borrosa del texto, y consolidar los conceptos temporales como las relaciones causales para fortalecer la competencia predictiva del lector. Este logro se manifestó cuando los estudiantes lograron identificar los elementos que no tuvieron en cuenta y que resultaban relevantes e imprescindibles para la redacción del artículo, y también cuando entendieron que el texto estaba estructurado bajo una lógica argumentativa que responde a unas lógicas temporales.

Por otra parte, el logro más importante de este ejercicio fue el de poner al estudiante en una labor de revisión y autoevaluación de su trabajo, puesto que así se genera un espacio en el que el estudiante se monitorea y así crea una conciencia sobre su proceso de aprendizaje. Aquí nuevamente aparece el criterio de mediación relativo a la regulación de la conducta, pues el alumno necesariamente reflexiona sobre su proceso y así puede ejercitar el monitoreo y hacer de un hábito la revisión de su proceso.

La segunda parte del segundo ejercicio tuvo como objetivo hacer un trabajo más preciso con el camino que había sugerido el grupo de estudiantes que se enfocó, en el primer ejercicio, en los aspectos formales del artículo. El objetivo consistía en, a partir de la estrategia emergente -aportada por el grupo que formuló preguntas orientadas a dilucidar los aspectos formales del artículo-, guiar al grupo de estudiantes en la comprensión de los alcances de dicha estrategia mediante un método perfeccionado de esta misma. Los estudiantes debían formular una pregunta para cada uno de los párrafos del artículo, es decir, una pregunta a la que respondiera el párrafo. Una vez formuladas las preguntas, debían dividir el artículo en partes y redactar una pregunta para cada una de las partes y a la que respondiera cada una de las partes. Después de dividido el artículo por partes y por párrafos, debían formular una pregunta a la que respondiera todo el artículo. Finalmente debían hacer una propuesta gráfica -mapa mental, organigrama o mapa conceptual- en el que debían disponer todas las preguntas elaboradas por ellos y mediante el cual pudieran explicar la forma en que estaba estructurado el artículo.

Las mayores dificultades que aparecieron en este ejercicio tuvieron que ver con la elaboración precisa de las preguntas que señalaran aquello de lo que hablaba el párrafo o la parte del artículo. Aunque aquí se estuviera trabajando la competencia escritora, es decir las disfunciones en la fase

de salida, las funciones cognitivas del lector también estaban involucradas en la medida en que al redactar la pregunta el estudiante debía apuntar a lo relevante del fragmento escogido.

Los estudiantes eludieron la tarea de graficar la estructura del artículo mediante una división y codificación del texto en partes y párrafos, que se podían relacionar con las preguntas elaboradas. A pesar de eso, la forma en que enfrentaron el ejercicio resultó útil, porque así consolidaron la estrategia de entender un texto a partir de su estructura y comprender así su lógica argumentativa.

En resumen, en la tercera fase se trabajó de forma reiterada en torno a las disfunciones cognitivas encontradas en la fase de entrada y relevantes para la comprensión lectora, pero por los ejercicios no se puede asegurar que hayan sido completamente superadas, aunque sí se puede decir que se ha hecho conciencia acerca de la necesidad de dichos procesos para poder leer de forma adecuada. Lo que resultó satisfactorio y que se pretendió comprobar y validar en la cuarta fase, fue la emergencia de estrategias de autorregulación y la consolidación la conciencia estratégica, que era muy escasa al comienzo de nuestra intervención.

4.4. Cuarta fase, la evaluación.

4.4.1 Evaluación de desempeño: reconstruir un texto en grupo.

Esta fase se concentró en recoger lo hecho a lo largo del semestre; el objetivo era que sirviera como evaluación de la intervención. Primordialmente, esta fase se estructuró con base en el criterio de mediación de Feuerstein referente al cambio estructural; el objetivo final de esta fase era el de evidenciar el cambio, no solo a ojos de los investigadores, para así lograr evaluar el éxito de la intervención, sino también a los ojos de los estudiantes, pues en la medida en que el individuo se hace consciente del cambio o si se quiere, del progreso, se genera un sentimiento de competencia, de seguridad personal, asociado además a que le encuentra sentido al esfuerzo

realizado y así, al darle valor a sus nuevos conocimientos, puede hacerlos trascender si decide aplicarlos en otras actividades.

Vale la pena aclarar que considerando que el trabajo con el grupo de Noveno A fue desarrollado a mayor profundidad, porque las sesiones eran más largas que con Noveno B y porque no se perdió una sola clase, mientras que por eventos del colegio se perdieron alrededor de tres sesiones con Noveno B, decidimos, como fue anteriormente mencionado, hacer una mediación mayor con el grupo de Noveno B y, en consecuencia, no podemos evaluar los dos procesos con el mismo rasero.

Para hacer una primera evaluación, se diseñó un ejercicio que exigiera poner en práctica muchas de las estrategias que emergieron y que fueron identificadas y que además pudiera provocar la emergencia de nuevas estrategias. El ejercicio para el cierre de semestre buscaba ordenar un texto de alta complejidad. El texto, un artículo de Umberto Eco, fue separado en oraciones, cada una estaba en un papel recortado. Las oraciones estaban guardadas aleatoriamente en sobres que estaban escondidos en diversos lugares del colegio, a los que los estudiantes debían acceder resolviendo pistas que exigían diversos procesos cognitivos que involucran la competencia lectora. Los estudiantes estaban divididos en grupos de tres o cuatro y una vez tuvieran una teoría acerca de la ubicación del sobre a partir de la decodificación de la pista, irían al lugar para tomar el sobre y así acceder a las frases. Esta primera parte del ejercicio necesitó de una sesión para que los estudiantes pudieran rescatar todas las pistas y, por ende, todas las oraciones que componían el párrafo.

A continuación, las pistas y su solución:

1. Pista: Si mi izquierda fuera mi derecha, estaría en el salón donde el humor muere antes de convertirse en risa (las coordenadas se contemplan mirando al salón).

Solución y explicación: Uno de los profesores es reconocido en el colegio por hacer chistes malos, así que su salón es el punto de referencia; la pista se encuentra en el salón que está a la izquierda del salón del profesor en cuestión.

2. Pista: Donde el tiempo queda suspendido.

Solución: Cuando los alumnos quedan suspendidos deben pasar el día trabajando en la biblioteca; la pista se encuentra en la biblioteca.

3. Pista: En el horizonte se juntan el océano y el astro incandescente.

Solución: La secretaria del colegio se llama Marisol, es conocida por todos los estudiantes; en secretaría, puntualmente en manos de Marisol, se encuentra la pista.

4. Pista: A veces los dulces pueden ser amargos.

Solución: En la rectoría del colegio siempre hay dulces a disposición de quien quiera. La rectoría también es el espacio donde se solucionan muchos conflictos escolares o donde se hacen reconvenciones de tipo disciplinario o académico; la pista se encuentra en la caja de los dulces que hay en rectoría.

5. Pista: El último escalón de esta etapa.

Solución: La pista se encuentra en el salón de Undécimo grado, que es el último grado del bachillerato y, por lo tanto, el último salón que tendrán los estudiantes en su etapa escolar.

6. Pista: The matrix

Solución: Aludiendo a la famosa película en cuyo universo dramático la realidad es construida por la lógica de lo virtual propia de los programas de computadores, la pista se encuentra en el salón de Informática.

Una vez las oraciones estuvieran en poder de los estudiantes, se debían dividir en tres equipos a partir de las funciones que cumplirían en la labor de todo el grupo, cuyo objetivo era ordenar el

párrafo como estaba originalmente redactado. Uno de los estudiantes debía cumplir el papel de “El ciego”, que consiste en que tiene los ojos vendados, está sentado frente a una mesa con todas las oraciones al alcance de su mano, y es el único que tiene la posibilidad de tocar las oraciones, esto es, de ordenar el párrafo. El resto de los estudiantes se dividiría en dos grupos, uno es el de “Los mudos”, su función consiste en que son los únicos que pueden ver las oraciones, es decir que son los únicos que tienen la capacidad de decidir cómo ordenar el párrafo, pero no pueden tocar los papeles, no pueden tocar al ciego y tampoco pueden hablar. Los estudiantes que quedan componen el grupo de “Los hablantes”, ellos están sentados de espaldas al ciego, de forma que no pueden ver los papeles, pero sí pueden ver a los mudos y son los únicos que pueden hablar; en resumen, ellos son el canal de comunicación entre los mudos y el ciego, son quienes deben lograr que los conocimientos de los mudos se conviertan en indicaciones para el ciego y en movimientos que conduzcan a la organización adecuada del párrafo.

La primera parte del ejercicio, la que se ocupaba de descifrar las pistas, era un ejercicio de comprensión lectora que exigía estrategias como la lluvia de ideas, la lectura en sentido metafórico -como sucede en la segunda o en la tercera pista- la conciencia del contexto que enmarca el enunciado -como en el caso de la última pista- y la visualización del enunciado -puntualmente en la primera pista expuesta.

En el caso de las pistas que exigían la lectura de una metáfora, tendieron a buscar primero el sentido más literal, pues para la resolver la segunda pista primero optaron por buscar relojes, hasta que cayeron en cuenta de que la palabra “suspensión” podría tener otro sentido, y buscaron en la biblioteca. Con la tercera pista sucedió algo similar, pues lo primero que hicieron fue buscar en el salón de arte pinturas en las que hubiera un horizonte, pero cuando se dieron cuenta que esa no era la solución, entendieron que el océano podría referirse al mar y el astro

incandescente al sol. Aun así, se demoraron en encontrar la solución, pues no lograban entender dónde podría haber mar y sol en el colegio, hasta que en medio de la lluvia de ideas y casi que, por accidente, notaron que las palabras mar y sol componían el nombre de la secretaria del colegio, y lograron resolverlo. El hecho de que hubieran llegado a la solución nos permite señalar que hubo una lectura juiciosa y detallada del texto, es decir que se superó, aunque con algo de dificultad, la disfunción de lectura borrosa y confusa del texto.

Las pistas que exigían una conciencia del contexto, como la quinta y la sexta, fueron las que los estudiantes resolvieron con mayor facilidad. Si bien en ambos casos también existía un sentido metafórico, el contexto era determinante para resolver el sentido final de la pista, y esto fue lo que permitió una decodificación rápida y acertada. Esto prueba que, si el estudiante siente cercano el contenido del ejercicio, es más probable que se desenvuelva con éxito en él.

En la primera pista, en cambio, se estaba apelando a una estrategia que no se había trabajado a profundidad a lo largo del semestre y fue la que más dificultad presentó para los estudiantes. Aquí era necesario visualizar el enunciado, lograr “ver” los salones, la izquierda y la derecha de los mismos, y los estudiantes no acudieron a apoyos visuales como pintar en el tablero, que habrían sido muy útiles para su resolución. A pesar de eso buscaron otra estrategia de visualización, que fue ir hasta el salón al que se aludía en la pista y frente a él tratar de resolverlo leyendo y releendo el enunciado. Para que lo resolvieran fue necesario formularles preguntas que permitieron identificar una dificultad para resolver el significado de una oración sintácticamente compleja. Fue necesario formular preguntas como: ¿quién es la primera persona que aparece en el enunciado?, y explicarles que el subjuntivo es el tiempo de lo podría ser, de lo no real, para que lograran identificar que había un salón que habla de lo que sería en caso de que él fuera otro salón. Nuevamente apareció la disfunción de lectura borrosa o confusa, aunque los

estudiantes trabajaron a conciencia sobre el texto, identificando los elementos claves y conjugándolos, pero sin acierto.

Con el ejercicio de ordenar el párrafo se pretendía alcanzar un nivel de complejidad muy alto que se convirtiera en un reto para que los estudiantes pusieran en práctica diversas estrategias. La complejidad del párrafo exigía que los estudiantes que cumplieran con el papel de mudos, lograran encontrar, mediante la categorización temática, una alternativa para dividir el párrafo en partes que después facilitara la organización de cada una de las partes y la integración de las mismas. El grupo debía diseñar una estrategia de codificación para que los mudos pudieran comunicarse con los hablantes y así lograr que estos pudieran dar las órdenes adecuadas al ciego. Los hablantes, en la medida en que gozan del poder de la palabra, eran los idóneos para diseñar la estrategia de todo el grupo, es decir la estrategia de codificación, cosa que exige una comprensión de la tarea; eran ellos los que debían entender lo que exigía el ejercicio, los limitantes y las herramientas con las que contaban para resolverlo. El ciego por su parte, debía poner en práctica el seguimiento de instrucciones mediante una lectura o escucha atenta de las mismas.

El grupo de Noveno A tuvo una mediación mínima, que consistió en pequeñas intervenciones por parte de los mediadores con sugerencias y preguntas que les permitían entender cómo abordar la tarea de organizar el párrafo y cómo organizar el grupo para lograr un trabajo más efectivo.

El grupo de Noveno B, por una parte, fue dividido en dos grupos, que compitieron por lograr la organización del párrafo, y por otra parte tuvo una mediación mayor, que consistió en que los mediadores hicimos preguntas y sugerencias de forma recurrente, que permitieron leer con

mayor precisión las pistas de la primera parte del ejercicio, y organizar el grupo y el párrafo en la segunda parte del ejercicio.

Ninguno de los grupos logró ordenar el párrafo satisfactoriamente en el tiempo estipulado. Las razones fueron que no lograron hacer una categorización acertada de las temáticas del texto y tal vez la más determinante, fue que en el afán de lograr el ejercicio no se tomaron el tiempo para diseñar una estrategia sobre cómo debía trabajar el grupo, sino que de inmediato se pusieron en la tarea de ordenar el párrafo, oración por oración, y siguiendo las direcciones de los mudos, que estaban interpretando la organización del párrafo de formas diferentes. Aquí se puede identificar la impulsividad como el mayor obstáculo, pues tomaron decisiones sin antes hacer una reflexión concienzuda.

Esto permitió, por una parte, entender que en la mediación se cometió el error de escoger un texto demasiado complejo para el ejercicio. A ojos de los estudiantes se pudo evidenciar que hay ejercicios que exigen leer con cuidado y diseñar una estrategia antes de ejecutar. Por otra parte, las estrategias cognitivas apoyadas en la formulación de preguntas aparecieron de forma reiterada y exitosa, mientras que la estrategia de categorización también fue implementada en la división de los fragmentos del texto por grupos temáticos, pero no resultó exitosa porque se tardaron mucho en aplicarla.

4.4.2 Retroalimentación y autoevaluación: grupo focal de cierre del semestre.

La segunda parte de la cuarta fase consistió en un grupo focal con los estudiantes en el que a partir de preguntas en torno a la utilidad del trabajo realizado en el semestre, las estrategias identificadas, la forma en que estas pueden ser aplicadas a ejercicios de lectura en diferentes materias y a lo que les gustó y no les gustó de la clase, se buscaba hacer conciencia de las estrategias que emergieron y la verbalización de la experiencia que permitiera desde un enfoque narrativo, dar cuenta de los resultados del proceso.

En el grupo focal se puso en evidencia que muchos estudiantes aún necesitan de la intervención del mediador para hacer conciencia de los procesos cognitivos que ponen en práctica y que pueden poner en práctica en la ejecución de diversas tareas, pues tuvieron dificultad para enunciar estrategias diferentes a la de la formulación de preguntas.

A pesar de eso varios estudiantes reconocieron que el curso les sirvió para entender que ponían en práctica estrategias de las que no eran conscientes, para tomar estrategias que desconocían y que conocieron a partir de las experiencias de sus compañeros, y que les podrían resultar útiles para diversos ejercicios que les exige el ámbito académico. Reconocieron, además, que las han puesto en práctica y que a lo largo del semestre ha cambiado su forma de estudiar, principalmente para las materias que reconocen como las que mayor dificultad les representan, e identificaron que la labor del lector es activa.

La estrategia que los estudiantes reconocieron como más útil fue la de la formulación de preguntas a un texto y manifestaron que gracias a esta había cambiado la forma en que leen y realizan actividades académicas. También reconocieron la estrategia de categorización como una que estaban aplicando en el estudio de diversas materias, bien sea mediante una codificación de la información por colores o por una separación temática de las notas que toman en sus cuadernos. El grupo reconoció el ejercicio de la redacción del artículo, más específicamente el segundo de la tercera fase, como el más útil, porque les permitió dilucidar la estructura argumentativa de un texto e identificaron esta estrategia como una muy relevante para la comprensión de un texto complejo.

En resumen, la autoevaluación sirvió para consolidar las estrategias que emergieron y para que los estudiantes fueran conscientes del cambio en sus métodos y procesos a lo largo del semestre. De esta forma, el ejercicio de la autoevaluación no solo fue útil para hacer significativo

y trascendente la emergencia de estrategias de autorregulación, sino para estimular la mirada introspectiva que permite, en últimas, hacer del estudiante un individuo autónomo y consciente de sus dificultades, habilidades y procesos cognitivos. Por lo tanto, aquí se cumple con la primera parte del cuarto objetivo específico, a saber, identificar las estrategias metacognitivas emergentes durante la intervención hecha en el trabajo de campo.

Capítulo 5

Conclusiones

Lo que se buscó con esta intervención fue entender como un mediador puede acercarse a sus estudiantes y ayudarles a entender, construir y adaptar estrategias de autorregulación y evaluación de los procesos cognitivos que les permitan mejorar su proceso de comprensión lectora. Esta fase está dividida en tres partes que constituyen la propuesta de mediación diseñada, estas son: acercamiento, intervención y evaluación. Con este modelo el mediador tendrá herramientas que le permitan llevar a cabo una intervención que le permitirá convertir a sus estudiantes en aurigas expertos capaces de manejar sus estrategias para llevar a su coche a feliz termino.

Inicialmente, superar la noción del profesor como una figura de autoridad, dueña de la verdad, que transmite a sus educandos un contenido, implica replantear la figura del maestro y del estudiante pues se busca alejar al profesor de dicha concepción con ánimos de convertirlo en un mediador, encargado de acercar al estudiante al conocimiento y a sus estrategias. Desde esta perspectiva, el estudiante pasa de una posición pasiva para asumir un rol activo, mientras que el maestro deja de entenderse desde un quehacer exclusivamente discursivo y monológico, y desde una relación vertical con el estudiante, para entenderse como un mediador. La mediación se concibe, desde la perspectiva de Feuerstein expuesta por Martínez Beltrán (1994), como un “proceso de interacción entre el organismo humano en desarrollo y el adulto con experiencia e intención... que selecciona, enfoca retroalimenta las experiencias ambientales y los hábitos de aprendizaje (...) la mediación es el resultado combinado de la exposición directa al mundo y la experiencia mediada por la que se transmiten las culturas” (p.26). Vista así, la labor del profesor se concibe como una fuente de transmisión cultural, como un agente que participa del desarrollo

y del pensamiento y de la modificación de las estructuras cognitivas del estudiante. El mediador debe entender al estudiante como individuo, la inteligencia como un proceso cambiante, comprender al individuo en contexto e implementar estrategias que conduzcan a un cambio que sea significativo y trascendente.

Para mediar de forma adecuada, es también importante definir qué tipo de mediador se es y para qué se está preparando a los estudiantes; para un resultado en un examen estandarizado, como el Icfes en el caso colombiano, o para construir un camino de conocimiento. Es preciso señalar que continuamente se habla de la calidad de la educación “como si fuera posible un acuerdo social en torno a la idea de una educación que no sea de calidad o que sea de mala calidad” (Pulido, O., 2009, p.1). Es importante resaltar que con esto no se formula una crítica a un determinado enfoque de educación, sino que la presente propuesta parte del hecho que, en palabras de Pulido (2016), “los sistemas vivos son sistemas cognitivos y el proceso de vivir es un proceso de cognición” (p. 49). Con esto se quiere decir que se entenderá la postura del mediador como la del encargado de contribuir a la construcción de un camino, en manos de los estudiantes, que les permita enfrentarse a diferentes situaciones y que como individuos estén en capacidad de comprender el significado y la trascendencia de lo que implica el aprendizaje, para así lograr ir más allá de las pruebas estandarizadas.

Hablar de significación y trascendencia en el aprendizaje implica, cuando se lleva a la práctica, que el mediador vea y trate al alumno como un individuo que, al participar activamente de su proceso de formación, debe entender el sentido del mismo, su objetivo, la forma en que sus saberes se pueden aplicar a otros contextos e incluso a la vida cotidiana. Así la mediación trabaja en función de hacer del estudiante un individuo autónomo y esto nos permite acercarnos a otra noción fundamental para superar el paradigma del educador transmisor: la autorregulación. Esta

se entiende como una mirada introspectiva, una capacidad de autoexamen, de monitoreo y de autocontrol, que le permite al estudiante entenderse como aprendiz y encauzar sus esfuerzos. Este proceso es fundamental para que el estudiante alcance la autonomía cognitiva, que en palabras de Anijovich y González (2011) se define como la posibilidad de “resolver problemas, crear nuevas producciones, transferir información a otros conceptos” (p.26). En este orden de ideas, la autonomía cognitiva se manifiesta cuando un alumno puede, a partir de un concepto, resolver, crear y extrapolar. En ese momento el estudiante se habrá adueñado del concepto porque entiende qué está aprendiendo y cómo lo hace; no necesita ya de la guía del mediador porque no solo maneja el contenido sino el modo, no solo entiende el qué sino el cómo.

Ahora bien, en este capítulo se recoge el trabajo hecho a lo largo de la investigación en una propuesta de mediación. Con esto, por una parte, se termina por cumplir con el cuarto objetivo específico puesto que se identifican las estrategias de mediación exitosas para la emergencia de estrategias de autorregulación y así se recoge el objetivo general de la investigación, entendido como una propuesta de mediación, basada en la autorregulación y en función de la comprensión lectora.

La propuesta de mediación que construimos se divide en tres fases que llamamos: acercamiento, intervención y evaluación. Las claridades conceptuales arriba expuestas son un paso obligado y previo a la propuesta; funciona como base y fundamento. Estas nociones de mediación y autorregulación, y la convicción de que todo individuo puede cambiar, son premisas indispensables para el maestro mediador que proponemos; antes que nada, un mediador debe creer en su labor y en la importancia de un pensamiento autónomo, si no es así, no existe la posibilidad de hacer, dentro de nuestro marco de referencia, una mediación exitosa.

Nuestro maestro mediador, además, debe tener un conocimiento en cognición que le permita identificar disfunciones cognitivas de los estudiantes, debe comprender las estrategias de autorregulación, debe conocer los criterios de mediación, y debe tener un conocimiento profundo sobre la materia que dicta, que en nuestro caso exige conocimientos referentes a la comprensión lectora y claro está, entender la inteligencia como algo que se construye y adapta, y por ende, la mente humana como modificable.

Esta propuesta, en resumen, no es más que eso, pues es el mediador el que en la práctica se apropia de ella y la hace ser; en educación no existe una fórmula, sucede *in situ*, así que el acto mediador es el que en definitiva determina la mediación.

Pasemos entonces a la propuesta de mediación que se construyó a partir de la investigación de la literatura de los temas que nos competen y de los resultados del trabajo de campo.

5.1 Acercamiento

Ante todo, para un mediador es importante conocer al estudiante desde varios puntos de vista, no solo desde la situación cognitiva en la que se encuentra. Hay múltiples factores que afectan el proceso cognitivo de los estudiantes y se debe entender que cada uno de ellos es único y, aunque puede compartir algunas similitudes con sus pares, sus procesos de autorregulación siempre serán personales. En este orden de ideas, una primera fase de la mediación debe estar orientada al conocimiento de los estudiantes, a acercarse a su particularidad; nuestra propuesta se apoyó en un grupo focal y en una prueba de diagnóstico. El grupo focal fue útil para indagar sobre el contexto de los estudiantes, las concepciones que tenían acerca de los temas relevantes para la intervención, los hábitos y en cierta medida, al menos en lo referente a la relación que tienen con la academia, permitió acercarse a la dimensión emocional del individuo.

Este espacio nos permitió entender que las TIC eran una pieza clave del entorno del grupo de estudiantes para entender la relación que tenían con la lectura y a través de sus declaraciones, pudimos comprender qué entendían por lectura, qué valor le daban al papel del mediador y cómo creían que su intervención influía en la forma en que ellos leían y estudiaban, y pudimos determinar que no tenían conciencia alguna sobre sus estrategias. Esta fase de acercamiento, por lo tanto, debe dar este tipo de herramientas, que después serán usadas para el diseño de la intervención. Este es un paso fundamental porque es acercarse al estudiante como individuo; aquí se busca comprender antes de intervenir.

Aquí es recomendable hacer que la calificación pierda valor; nosotros dimos inicio a nuestra intervención explicando que la materia no sería calificada y que los objetivos eran otros. Esto no quiere decir que la calificación sea un impedimento para lograr trazar unos objetivos significativos en los estudiantes, pero sí es necesario replantearse el valor de la nota, del número, y aclarar que los objetivos son, ante todo, lograr que cada uno comprenda de qué forma aprende en diferentes circunstancias y qué tipo de estrategias son las que mejor funcionan para cada uno. Si esto está claro, se puede invitar al alumno a reflexionar acerca de la utilidad de este conocimiento, y así, basados en la idea del valor del concepto en la mente adolescente expuesto por Vygotski, lograr que el estudiante se convenza de la importancia del ejercicio, de su aplicabilidad y asuma la disposición de trabajo adecuada; trabajo porque me interesa, porque me sirve, porque el conocimiento me puede cambiar y quiero que me cambie.

En nuestro caso, el ejercicio del grupo focal se reforzó con entrevistas individuales que nos permitieron caracterizar los casos particulares, pero está claro que en una estructura tradicional de escuela encontrar un espacio para hablar con cada uno de los estudiantes a profundidad, no es una alternativa. A pesar de eso, es primordial que el mediador entienda, como se dijo

anteriormente, y teniendo en cuenta que el profesor no se asume como dueño de una verdad absoluta y que cada uno de los estudiantes es un caso particular, que no se puede asumir que hay una sola estrategia, ni una única manera de acercarse al conocimiento. Cada individuo resuelve los problemas con diferentes estrategias y decodifica la información de diferentes maneras; cada individuo goza de una particularidad emocional y cognitiva. Esta aproximación a la manera de hacer las cosas se basa en múltiples factores, entre ellos, las actividades y juegos con los que el individuo se relacionó en la infancia -lo que se puede sustentar con la teoría de Feuerstein acerca de la modificabilidad de la mente humana-, los hábitos de pensamiento, el nivel de desarrollo en el que se encuentra, factores emocionales como la impulsividad o la manera en que a lo largo de la vida ha aprendido a decodificar información.

Por otra parte, la prueba diagnóstica nos permitió entender el punto de partida cognitivo de cada estudiante y hacer una caracterización del grupo. Este fue un ejercicio determinante para identificar las disfunciones cognitivas a las que nos enfrentábamos y por tanto, fue útil para definir las necesidades del grupo.

La prueba diagnóstica fue diseñada como herramienta para determinar el nivel de lectura en el que se encontraban el estudiante y el grupo. En el análisis de los resultados se identificaron dificultades más específicas, es decir que la evaluación dio información desde la que se pudo señalar que el problema no estaba, por ejemplo, en el nivel de lectura crítica, sino en una incapacidad de reconocer elementos pragmáticos del texto, como identificar el emisor y la forma en que su voz e intención condiciona el mensaje. Después pasamos a relacionar la dificultad en la comprensión lectora con una disfunción cognitiva, basándonos en la obra de Feuerstein. Es preciso aclarar que no trabajamos las disfunciones en la fase de salida porque nuestra investigación no se ocupa de la escritura ni de competencias comunicativas en la labor de

producción de sentido por parte del estudiante, pero la salida, esto es lo que el estudiante respondió, fue el camino para acercarnos a entender las fases de interés nuestro: entrada y elaboración.

Este es un punto muy importante de nuestra propuesta; mediar no es hacer repetir la tarea al estudiante hasta que la haga bien, sino a partir de su producción, analizar para identificar la disfunción en cuestión. De esta forma, no se trabaja sobre la comprensión lectora a través de la comprensión lectora sino a través de la raíz del problema; la disfunción cognitiva. Si el mediador logra construir esta información de los procesos cognitivos de su(s) estudiante(s), puede trabajar, por ejemplo, en el entrenamiento de la percepción, y así, mediante un estar alerta a los detalles y la creación del hábito de relacionar elementos, lo cognitivo termina por manifestarse en la lectura y se crea una modificación estructural que hace que a partir de entonces, el estudiante lea y procese los estímulos del mundo de forma diferente.

En términos de nuestra metáfora, esta fase se puede entender como un acercarse del maestro a entender el coche; comprender la fuerza de sus caballos, su comportamiento y también el nivel de desarrollo y experticia del auriga.

5.2 Intervención

La fase de intervención de nuestra propuesta comprende primero, la retroalimentación de la prueba diagnóstico; después, el diseño de la estrategia; y por último, la ejecución de la intervención.

La retroalimentación de la prueba diagnóstico es un espacio que por una parte, permite confirmar las conclusiones sacadas del análisis de la prueba; es posible que los estudiantes no se hayan expresado bien mediante la escritura, dando cuenta de un problema en la fase de salida, y que al participar de la discusión en clase en torno a las preguntas de la evaluación, logren un

nivel cognitivo superior al que había arrojado la primera fase. Pero lo más importante de la retroalimentación es que es un espacio en el que se entiende lo que se hizo en el ejercicio y se construye el clima del aula.

El estudiante ante el análisis de la prueba acompañado del mediador y en el que intervienen sus compañeros, tiene la posibilidad de mirarse, de reflexionar acerca de sus procesos y de “ver” el pensamiento de los otros. Aquí, con base en el criterio de mediación de Feuerstein de conducta compartida, se da un primer espacio en el que el estudiante construye una conciencia de sí como aprendiz.

Este clima de discusión es fundamental para que la intervención funcione y en esta medida esta primera retroalimentación se convierte en una oportunidad para crear un ambiente en el que los estudiantes se puedan cuestionar, puedan cometer errores y que no sea un ambiente punitivo ya que, de ser así, no se sentirían con la libertad de intentar y preguntar.

Una vez entendidas las características de los individuos y esclarecido el punto de partida, se debe buscar, por medio del aprendizaje, apalancar su desarrollo. Una buena caracterización del nivel cognitivo y de las características cognitivas del estudiante son pieza clave para el diseño de las estrategias. Basados en la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotski, se entiende que esta fase de diseño de estrategias consiste en construir y seleccionar ejercicios que estén ligeramente por encima del desarrollo mental actual de los estudiantes y así hacer de la intervención una oportunidad de crecimiento. Si los ejercicios diseñados son muy sencillos, la intervención no será útil sino que incluso puede fomentar una postura pasiva del estudiante. Si, en cambio, los ejercicios son demasiado complejos para el nivel en el que se encuentra el estudiante -como nos ocurrió con la evaluación de desempeño en nuestra intervención-, tanto que incluso la colaboración del mediador que a través de preguntas busca clarificar el camino para la

resolución de la tarea, resulta insuficiente, porque el estudiante no logra resolverlo, tenemos un ejercicio que puede convertirse en una experiencia frustrante y que no contribuye a la estimulación de su desarrollo.

Las estrategias deben pensarse a nivel macro y a nivel micro. Cuando nos referimos al nivel macro, hablamos de diseñar una estrategia que con base en unos objetivos preestablecidos, comprenda todo el tiempo del que se dispone para la intervención. Nuestra intervención disponía de un semestre académico, que a la hora de la verdad eran cuatro meses. El diseño de la estrategia buscaba un gradación ascendente en la exigencia de las tareas; ir de lo simple a lo complejo, de lo cotidiano a lo académico. Nuestra propuesta se basa entonces en un proceso de fortalecimiento, en un progreso gradual, y no en una intervención fragmentaria que se ocupe de diferentes disfunciones de forma episódica y no articule la intervención.

Cuando hablamos de pensar las estrategias a nivel micro nos referimos a que cada tarea debe ser construida con base en dos criterios: sobre qué disfunción(es) cognitiva(s) se va a trabajar y cómo su diseño va a estimular la emergencia de estrategias de autorregulación.

Diseñar actividades pensadas para trabajar en una(s) disfunción(es) cognitiva(s), teniendo presente que estas están vinculadas al ejercicio de comprensión lectora, implica preocuparse por la raíz del problema. Es por esto que proponemos pensar estas actividades en escenarios alejados de la lectura pero encauzados a superar las disfunciones identificadas. En otras palabras, la dificultad para identificar elementos de un texto, que está asociada a una disfunción en el nivel de entrada, puede abordarse a través de una actividad que le exija al estudiante estar alerta a detalles, por ejemplo, mediante una tarea de replicar un dibujo. Una vez esto esté fortalecido, y aquí volviendo sobre la mirada macro en la intervención, se puede trabajar en esa disfunción cognitiva en la lectura de textos.

Además, todas las actividades de la primera parte de la intervención deben diseñarse con la conciencia de que el objetivo es la emergencia de estrategias de autorregulación. El diseño como tal de la estrategia no es aquí lo determinante, puesto que la actividad pensada para trabajar en la disfunción cognitiva resulta útil para estimular la emergencia de estrategias, pero aquí sí resulta fundamental la tarea del mediador en su direccionamiento de la mirada del estudiante sobre el ejercicio. Es decir que aquí, lo relevante, es la retroalimentación del ejercicio. Esta es una parte esencial de la estrategia y debe ser diseñada para que permita identificar las estrategias emergentes. La segunda parte de la intervención debe estar enfocada en el fortalecimiento y depuramiento de las estrategias que emergieron en la primera fase; en este caso las actividades deben diseñarse con base en las estrategias que emergieron. Esto se vio claramente en nuestra intervención cuando un grupo diseñó una estrategia de lectura que consistió en fijarse en los aspectos formales de un texto y a partir de su estructura comprenderlo. Nosotros identificamos la estrategia y en la retroalimentación destacamos su utilidad y sus características. La siguiente actividad fue planeada para que todos los estudiantes reconstruyeran la estructura de un texto formulando preguntas a las que respondiera cada párrafo y cada parte del artículo, para después relacionar las preguntas en un dibujo que podía ser un esquema o un mapa mental. La estrategia emergió de los alumnos y nosotros diseñamos una actividad para depurarla y extenderla a los alumnos que habían tomado un camino diferente para la resolución del primer ejercicio.

Ahora entremos a la ejecución de la intervención. Esta parte de la fase de intervención no es otra cosa que la ejecución de las estrategias previamente planeadas, pero para hacerla de forma adecuada es preciso detenernos en algunos conceptos que son esenciales para nuestra propuesta.

Un factor que juega un rol fundamental en el desarrollo de los estudiantes es la motivación. El mediador, en muchos casos, es quien puede motivar o no a los estudiantes. No es solamente

cuestión de entender los conceptos que les permitan resolver ejercicios acerca de un tema determinado, es muy importante que entiendan el valor de la actividad o del texto, que sea algo significativo para el estudiante, que no sienta la lectura como una imposición y así contribuir a que se convierta en un lector que asumen una papel activo. Claro está que un texto por sí mismo, es decir, sin la intervención del mediador, puede ser significativo para alguien, pero un plan lector no se puede restringir a los textos que el maestro considere que puedan gustarle a sus estudiantes, porque, además, con esa restricción sería muy difícil construir un programa; es muy difícil que a partir de un ejercicio especulativo el profesor logre construir una lista de libros que le gusten a todos los estudiantes. El papel del profesor es entonces fundamental en todas las instancias, pues la mediación tiene la capacidad de construir -cuando un texto no es de por sí entretenido, cuando puede llegar a ser difícil por la edad del estudiante o porque pertenece a un contexto histórico distante-, mediante una puesta en contexto o un trazado de objetivos en la lectura, un entorno significativo para el ejercicio.

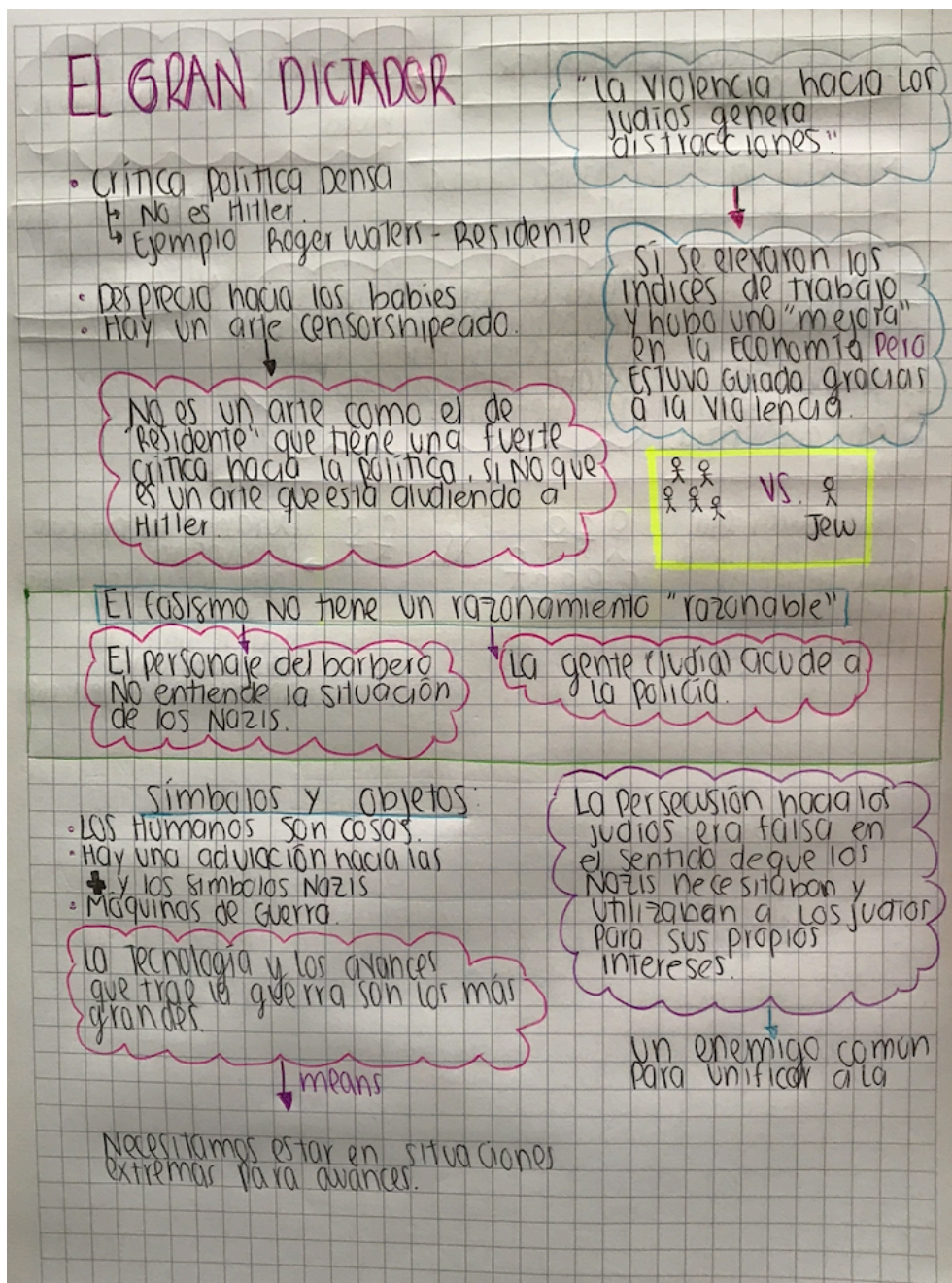
Lo mismo sucede con todas las materias, un mediador es capaz de motivar o alejar a un estudiante de una temática cualquiera. Por ejemplo, en el colegio hay dos sociales, una enfocada en historia de América y otra enfocada en la historia del resto del mundo. La disciplina es esencialmente la misma, pero en los grupos focales se vio que una mediadora logra acercar a los estudiantes a la materia y que la disfruten, mientras que la otra no logra el mismo vínculo con los estudiantes.

Estudiante mujer 4: A mí me parece que historia de América, enseñada bien puede ser brutal. A mí, por ejemplo, América, en Venezuela era mi mejor materia y llegué aquí y a mí me parece que el método como te lo enseña Ana es malo, a mí no me gusta como enseña historia. (Ver anexo 1).

El trabajo del mediador consiste, en resumidas cuentas, en lograr que la materia le hable al estudiante. Cuando decimos “hablarle al estudiante” nos referimos a que toque su realidad, su cotidianeidad, su mundo y su lugar en el mundo. Una obra literaria tan distante como el Quijote

puede hablarle de los conflictos del individuo moderno, de cómo estamos obligados en la modernidad a labrar nuestro destino, construir nuestros objetivos, inventarnos nuestra Dulcinea, el sentido de nuestra lucha y cómo nos enfrentamos al fracaso porque el mundo no está diseñado para idealistas que se alejan de la productividad; el mundo no quiere Quijotes sino Alonsos Quijano. Una materia como Sociales que esté trabajando la conquista, por ejemplo, puede enfocarse en entender cómo desde la apropiación de tierras de los españoles se puede entender el origen del conflicto armado colombiano que aún hace parte de nuestra realidad. Si el planteamiento de los objetivos, sea mediante preguntas generativas, problematizadoras, o mediante una clara exposición de lo que se pretende con los temas a tratar y de cómo se relaciona con nuestra actualidad, logra hablarle al estudiante, la disposición del adolescente será otra; se estaría aquí labrando el terreno para generar una relación de interés en la producción de conocimiento en la clase.

La similitud en la lógica de las personas hace posible, también, que las personas aprendan estrategias que otros han desarrollado que les faciliten la decodificación de información o resolver un problema. En el grupo focal final con 9ª (anexo 3), una estudiante comentó acerca de la adaptación de la estrategia de resolución de problemas que habían usado para resolver el problema de hacer mercado para un mes y de cómo había usado esa estrategia para entender las ideas principales de una película que debió analizar en otra materia. A continuación, la imagen que compartió la estudiante con la que construyó la lectura de la película *El Gran Dictador*.



(Tomado de un estudiante de la estudiante mujer 2)

Esta estrategia fue propuesta por la pareja de la estudiante como posible estrategia para resolver el problema del mercado al que se enfrentaron anteriormente en la clase. En la aproximación constructivista a la autorregulación, Vygotski menciona dos procesos mentales que ocurren en las personas que les permiten adaptar o copiar las estrategias de un tercero, la

reflexión y la refracción, proceso en el que el individuo analiza, entiende y adapta una estrategia aprendida con ánimos de poder usarla en un problema diferente. En este ejemplo podemos ver cómo, por medio del trabajo en grupo llevado a cabo durante el semestre, algunos de los estudiantes adaptaron estrategias de otros que les ayudaron a resolver un problema.

Adicionalmente, y aunque probablemente los antecedentes de los estudiantes son disímiles, han desarrollado procesos de pensamiento similares que les permiten trabajar de manera más fácil juntas. Por otra parte, los estudiantes reconocen que trabajar con compañeros cuya aproximación a la solución de los problemas es muy diferente, puede hacer la tarea aun más compleja “(...) con una persona con la que sabe que va a trabajar bien, porque yo casi siempre estoy con Natalia y yo me comunico re bien con Natalia, entonces todo fluía, pero si no, sé que puede ser un desastre” (Ver anexo 3).

Esto se puede traducir, en nuestra propuesta de mediación, por una parte, en reforzar la importancia de la motivación en todas las fases de la construcción de conocimiento; es importante que el estudiante se sienta a gusto en el desarrollo de su trabajo. A pesar de eso, no se puede pasar por alto que un estudiante puede encontrarse con una experiencia muy enriquecedora con un compañero con el que nunca hubiera pensado que trabajaría bien. Aquí es donde entra la noción de maestro mediador que trabajamos en el marco teórico: se necesita de una sensibilidad, de una relación con su quehacer cercano al del artesano que construye un conocimiento que no está en los manuales sino en el contacto con la materia misma -la cerámica, la madera o los adolescentes, para nuestro caso. Este conocimiento es el que le da el criterio al maestro de poder identificar un grupo que pueda ser problemático o unir dos estudiantes distantes que puedan aportarse mucho desde sus diferentes miradas.

Pero principalmente, esta parte de la propuesta se enfoca en el valor del trabajo en grupo. Esta es una oportunidad de alimentarse de la mirada del otro, de ver un problema desde diferentes perspectivas, de tomar estrategias ajenas que se adapten a su particularidad cognitiva, y además, es una oportunidad para incentivar el desarrollo a través del aprendizaje. Si volvemos sobre la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotski, nos encontramos con que un par puede jalonar el desarrollo de su compañero a través de una tarea, como sucedió en el caso de la prueba de planear un mercado para un mes anteriormente anunciada, puesto que aquí, una estudiante que gozaba de una estructura mental que le permitía diseñar estrategias y monitorear su proceso cognitivo, es decir que había alcanzado una conciencia estratégica, se convirtió en el detonante del desarrollo de su compañera, que pudo alcanzar tal nivel, ajeno a ella antes de la prueba.

También es importante resaltar la modificabilidad de la mente humana, como lo destaca Feuerstein, para entender cómo, en la fase de intervención, el maestro mediador puede cambiar los mecanismos del pensamiento de sus estudiantes. En este caso expondremos la manera como, las actividades realizadas por una estudiante en su infancia, determinan sus estrategias de estudio y la forma en que comprende los textos en la actualidad.

“Como los legos, hacía hartos legos. O como, me fijaba en los detalles y los unía y hacía como tipo casitas, ¿sí me entiendes?” (ver anexo 5). La actividad en mención consiste en armar elementos por medio de ensamblar muchas piezas que terminan conformando la estructura o figura deseada. Adicionalmente, ella habló de sus gustos y cómo, cuando está haciendo las actividades que disfruta, le es fácil concentrarse y “perderse” en la actividad.

Estudiante mujer 7: tal vez mi papá. Mi papá también hace muchas manualidades. Pero cuando estaba sola en la casa yo no jugaba. Y nunca pude como eso que uno juega y habla con sus muñecos, no, no podía. Entonces, encuentro otra forma de divertir. Ya yo nunca fui muy concentrada. Como no tengo concentración grande pero cuando es en manualidades, en esas cosas puedo pasar horas, como, por ejemplo: tejiendo, o poniendo como hilos, o sea, es mi manera de concentrarme.” (ver anexo 5).

Durante la intervención la estudiante mencionó:

como en serio, como para esta clase, como estoy empezando un nuevo método, entonces pues (Profesor 1: ¿Y qué método estás aplicando?) Pues los, como, pasos, así, y mapas (Profesor 1: ¿Por ejemplo en qué tipo de tareas usas ese método?) Se supone que en todas (risas), es que lo estoy haciendo con Daniel, como voy a intentar en todas. (Profesor 1: ejemplo, ejemplo) Como estudiar para química, física, biología (Profesor 1: ¿Y qué haces?, dime una de esas...) pues ahorita en biología hice como, como los, como si, cosas que debo aprender primero, entonces como, lo primero, que es la reproducción, na, na, na, na y en cuánto se divide, y como hago ramas (Profesor 1: ¿Cuál era la tarea de biología, de la que estás hablando?) estudiar (Profesor 1: ¿Estudiar lo que han visto del año?) Estudiar la reproducción (Profesor 1: ¿Y eso está en un cuaderno o está en el libro?) en el cuaderno (Profesor 1: en el cuaderno que has ido tomado notas) ujum (Profesor 1: ¿Y entonces ordenaste o qué fue lo que hiciste?) ordenar (Profesor 1: ¿ordenar por tareas?) pues no, como por funciones a veces, sí, como haciendo las ramitas de cada cosa, entonces de acuerdo a los colores (Profesor 1: Okey, como que lo estás dibujando, llevándolo a una...) más o menos, sí (Profesor 1: ¿cómo definirías la estrategia?, como la estrategia es cuál, es separar en partes) mapa (Profesor 1: hacer un mapa, dibujar) sí, creo (Profesor 1: dibujar y hacer las relaciones que puedan estar apareciendo, okey, ¿en algún otro ejercicio te ha servido, o, digamos en qué, o cuál de los ejercicios que hicimos acá usaste o apareció ese dibujo, ese mapa?) como ir a Europa sin un peso, bueno con un par de pesos pero sin un peso, con ese (Profesor 1: Okey, ¿por qué?, porque decían...) porque fue como bueno, primero, alimentación, qué necesito de alimentación, na, na, na, na, y qué hago para eso, na, na, o hospedaje y ta, ta, ta (Profesor 1: vivienda, en transporte, eran como esos tres, okey) y ya. (ver anexo 4).

Con estas afirmaciones podemos ver que las estrategias son personales y que pudieron ser determinadas por las experiencias de la infancia y que los gustos de las personas, de alguna manera, son también aprendidos y adquiridos de las actividades que realizaban en la infancia.

Es entonces muy clara la modificabilidad del pensamiento humano y el poder que tiene el mediador en este factor. La modificabilidad no solo se da desde el punto de vista cognitivo, parecen decirnos las declaraciones de la estudiante, sino que también desde el punto de vista del interés por un tema en particular. Entonces, si se logra mediar de maneras adecuadas, se lograría estimular la aproximación a los problemas, la estrategia para resolverlos e incluso el placer por el ejercicio de la decodificación, por ejemplo, de textos. En este sentido nuestra propuesta se puede concretar, no solo en la ya mencionada necesidad de entender la particularidad del estudiante, sino en apoyarse en el juego, en la actividad entretenida, cercana, que haga de la intervención una fase estimulante.

No está de más aclarar que todas las actividades deben cerrarse con un ejercicio de retroalimentación, que sirve además como espacio en el que el maestro mediador le da

significado, no solo al ejercicio sino a lo que sucedió en el ejercicio. Este espacio es en el que se reconocen las estrategias de autorregulación emergentes, en el que se reflexiona acerca de cómo, cuándo y dónde pueden aplicarse y en el que se le reconocen sus logros al estudiante. Este es un momento en el que los estudiantes hablan de sus procesos, de los problemas que tuvieron, de las actividades como experiencias y de los aprendizajes de los proyectos; es, en toda su extensión, un ejercicio colectivo y de evaluación comprensiva.

La fase de intervención es, en resumen, el entrenamiento del auriga. El maestro ya ha cumplido con la tarea de comprender al coche y ahora hace que el auriga lo comprenda. En ese comprender sus caballos y las características del carro, el auriga comienza a buscar mecanismos de control; la función del maestro es señalarle qué está haciendo para apoderarse del carro y ayudarlo a hacerse un experto en la conducción.

5.3 Evaluación

La mediación, según lo dicho por los estudiantes, juega un papel determinante no solo por el interés que se pueda despertar en un tema desde la clase o por el acompañamiento que se haga al ejercicio de leer, interpretar y analizar un texto, sino porque la evaluación misma juega un papel determinante en la medida en que el estudiante identifica algo que pide el profesor y con base en ese pedido tácito, elabora una estrategia de estudio y de lectura. Si un profesor se basa principalmente en evaluar lo que está descrito en la lectura y mantiene una distancia frente a lo que implican las cosas, los estudiantes van a tener una aproximación diferente a la lectura que si se les hacen preguntas de análisis. A continuación, un par de fragmentos de los grupos focales en los que se resalta el rol de mediador como parte fundamental en la aproximación a la lectura.

“Estudiante mujer 11: Pero es más importante las materias que son como más amplias, es como si tú entiendes por qué pasó la revolución francesa sin saber exactamente en qué años fue, o como quiénes fueron los líderes y eso, pues puedes hacer mejor la pregunta, comprender mejor el texto, en cambio en América tienes que saber como esos detalles exactos, pues (hablan varios estudiantes,

no se entiende) pues no exacto, pero sí debes saber como el nombre de la persona y poco más o menos el siglo y eso.

Estudiante hombre 12: Sí, pero, independientemente de cómo esté redactada la pregunta, si nos preguntan fechas, o análisis, uno estudia de la misma forma, ¿no? Uno lee, uno toma notas, uno analiza y de todos modos en Antiguo Mundo nos preguntan el antecedente y la causa pues uno lo estudia, si en América no lo preguntan pues uno no lo estudia, o sea no es como que uno estudie algo para una materia, sino que ambas son relativamente iguales, se estudian igual.” (Ver anexo 2)

Como se puede ver en la cita, los estudiantes contrastan las dos sociales -o clases de historia- que hacen parte del pènsum del colegio y resaltan que se puede estudiar para las dos materias de la misma manera, sin embargo, como en una de ellas el mediador les exige en la evaluación mayor rigor en cuanto a los detalles se refiere, mientras que en la otra les exigen más análisis frente a lo sucedido, la manera de estudiar es diferente.

Esto nos permite concluir que un mediador que oriente su trabajo a la emergencia de estrategias de autorregulación, debe diseñar la evaluación en función de dicho proceso. La evaluación debe entonces incentivar dicha emergencia, debe evaluar su aparición y además debe servir para que el estudiante reflexione acerca de su proceso.

Dado que cada estudiante desarrolla estrategias basado en su estructura, evaluar las mismas es un proceso que se torna imposible pues no hay una estrategia mejor que otra, razón por la cual la evaluación se debe basar en que los alumnos entiendan para qué les sirven las herramientas que han adquirido y cuál tiene un significado mayor para ellos. Ahora bien, partiendo de la premisa de que la evaluación hace parte del proceso de aprendizaje, vale la pena preguntarse por su lugar en una propuesta educativa basada en la autorregulación. Dicho de otro modo: ¿cómo evaluar la emergencia de estrategias de autorregulación? y ¿qué tipo de evaluación puede contribuir a la formación y consolidación de un pensamiento introspectivo y autorregulatorio en el estudiante?

La metacognición se sustenta sobre la idea de que el ser humano está en capacidad de reconstruir su pensamiento y verbalizarlo. Cuando lo hace inducido por un mediador está dando un primer paso, pero el propósito fundamental de una educación basada en la autorregulación es

la de alcanzar en el estudiante la asimilación de esa mirada introspectiva sobre la que se funda la metacognición, para que ese monitoreo o reflexión sobre sus procesos se convierta en un hábito de pensamiento. Cuando el individuo alcance este estado, habrá desarrollado la capacidad de ejercer un control sobre sus actos, pensamientos y procesos cognitivos. Aquí hablamos del lector que sabe manejar distractores para a pesar de ellos alcanzar una comprensión lectora profunda, del estudiante que entiende que para preparar un examen de filosofía debe subrayar sus fotocopias con distintos colores, mientras que para preparar un examen de matemáticas le resulta mucho más efectivo hacer varios ejercicios sobre el tema y después revisarlos para identificar los errores que pudo haber cometido. Estos son los procesos autorregulatorios, procesos que todos desarrollamos en distintas etapas de nuestras vidas y en diferentes campos del conocimiento, a veces más por accidente o después de muchas frustraciones, que por consecuencia de una propuesta educativa que nos condujo a estos.

Hablar entonces de una educación que busca estimular la emergencia de estrategias de autorregulación, necesita considerar la evaluación desde esta misma perspectiva, y es aquí donde herramientas como la retroalimentación, la evaluación de desempeño y la autoevaluación, todas enmarcadas dentro de la noción de evaluación alternativa, hacen del ejercicio evaluativo una oportunidad de aprendizaje sobre sí. A grandes rasgos podemos decir que la retroalimentación estimula el ejercicio de formularse preguntas sobre el qué y el cómo, que motivan al estudiante a pensar su proceso. La autoevaluación exige del estudiante una mirada introspectiva que es finalmente la base de un pensamiento autorregulatorio. La evaluación de desempeño, la menos narrativa y reflexiva de todas, exige poner en práctica los procesos cognitivos y la autonomía cognitiva; es una forma de poner en juego las estrategias y evidencia los saberes que se han consolidado en el estudiante. Así la evaluación deja de ser un paso obligado, un reflejo automático

del profesor, una obligación del sistema educativo o una práctica estandarizada, para responder a una postura epistemológica y convertirse en un espacio desde el que se sigue construyendo conocimiento; una nueva oportunidad de aprendizaje.

Como se mencionó anteriormente, en el caso de nuestra intervención, la materia no tenía una calificación cuantitativa, sino que la valoración por parte de los estudiantes frente a la evolución o aprendizaje de nuestras estrategias era dada por ellos mismos. Se hacían sesiones en las que los estudiantes hablaban de sus experiencias y aprendizajes en torno a las actividades. Esto permitió que los estudiantes no sintieran que sus errores iban a ser juzgados de ninguna manera, lo que les permitió experimentar con diferentes estrategias y determinar cuáles le ayudan a aproximarse al conocimiento de manera más eficiente. Para esto el concepto de Vygotski es fundamental, pues no solo se trata de copiar una estrategia, también se trata de tener la capacidad de seleccionar los atributos más adecuados de las mismas y aplicarlas en diferentes escenarios, es decir, no solo es cuestión de reflejar la estrategia, también de realizar un proceso de refracción, proceso para el cual los estudiantes no deben sentirse juzgados. Es por esto que consideramos que la evaluación, en el caso puntual en que la mediación sea en pro de la emergencia de estrategias de autorregulación, debe ser alternativa. Este tipo de evaluación estimula la mirada introspectiva del estudiante, se convierte en ejercicio autorregulatorio y le permite al evaluado entenderse como aprendiz, esto es, como quien hace posible la construcción de conocimiento.

El fin último de nuestro viaje, más que la lectura, es la autonomía. La lectura no es más que una forma de expresión de la autogestión del estudiante, de sus formas de autorregulación y sus estrategias. Cuando el maestro ha alcanzado este punto con su estudiante, es decir con su coche,

ha logrado darle las riendas al auriga. Para nuestro caso era particularmente importante entender que la idea de lectura con la que se relaciona el estudiante en la actualidad, se acerca más a un diálogo con los caballos que con el auriga del coche. Para el entrenamiento era entonces pertinente acercarse no directamente a la lectura académica sino a los procesos cognitivos que ejercitaran las competencias del auriga, pero desde un plano más cercano a la lógica de lo oral; el del diálogo. Así se podría acceder a un pensamiento introspectivo, a la emergencia de estrategias, a la interiorización de estas estrategias y en últimas, a lo fundamental para que el coche no necesite del maestro: la modificación de la estructura mental.

El coche guiado por el auriga, el coche en capacidad de andar solo, es un coche que ha logrado, a partir de la autorregulación, construir un proceso permanente, resistente, adaptable y propenso a la generalización. El estudiante que buscamos aquí es uno que puede conservar su conocimiento autorregulatorio en el tiempo y en condiciones diferentes, puede flexibilizarlo ante nuevas situaciones, y además puede entender la ley o el sentido que reposa detrás de sus estrategias de aprendizaje; esa es la noción de estudiante lector activo y autónomo que busca y fundamenta esta investigación.

Referencias

- Anijovich, R., Malbergier, M. Sigal, C. (2004) *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Anijovich, R., González, C. (2011) *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires, Argentina: Aique
- Byrnes J.P. y Paris, S. G. (1989) The Constructivist Approach to Self-Regulation and Learning in the Classroom. En Zimmerman, B.J. Schunk, D.H. (Comps.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research, and Practice* (pp. 169-195). New York, USA: Springer-Verlag.
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Colegio Campoalegre. (2018). *PEI*. Sopó, Colombia.
- Creswell, J.W. (s.f.) *Investigación cualitativa y diseño investigativo. Selección entre cinco tradiciones*. Recuperado de <http://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Dehaene, S. (2014) *El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, H. (2010) *Beyond smarter. Mediated learning and the brain's capacity for change*. New York, United States of America: Teachers College.
- Gil, M.G., Mesa, A.A., Gómez, A. (2014) *Pensamiento y palabra. Pensar, argumentar, hablar, leer y escribir*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, M.P. (2014) *Metodología de la investigación*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Krüger, K. (25 de septiembre de 2006). El concepto de la sociedad del desconocimiento. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Recuperado de: www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm

- Martínez Beltrán, J. M. (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid, España: Bruño.
- Mateos, M. (2001) *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Mejía, M.R. (2007) *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: ediciones Desde abajo.
- Müller, U., Jacques, S., Brocki, K., & Zelazo, P. D. (2009). The executive functions of language in preschool children. En A. Winsler, C. Fernyhough, & I. Montero (Eds.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (pp. 53-68). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Ong, W. (2004) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México D.F., México: Fondo de cultura económica.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010) *Desarrollo humano*. México D.F.: McGraw Hill.
- Parra, J., Marulanda, E., Gómez, F., y Espejo, V. (2005). *Tendencias de estudio en cognición, creatividad y aprendizaje*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Paz, O. (1998) *El arco y la lira*. Bogotá, Colombia: Fondo de cultura económica.
- Perkins, D., y Ritchhart, R. (2008) ¿Cuándo se piensa bien? En Carretero, M., Asensio, M., (Coords.) *Psicología del pensamiento*. España: Alianza.
- Piaget, J. (1983). *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño I*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Guadalupe.
- Platón. (1997). *Fedón, Fedro*. Madrid, España: Alianza.
- Pulido Chaves, O. (2009). *La Cuestión de la Calidad de la Educación*. Buenos Aires, Argentina. FLAPE, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.
- Pulido Chaves, O. (septiembre - diciembre de 2016). *Transformación en la Convivencia. Humberto Maturana R.* (Fundación Convivencia, Ed.) *Revista de Educación* (12), 48-51. Obtenido de file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/revista-completa_5.pdf
- Saldarriaga, O. (2003) *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Colombia, Bogotá: Magisterio.
- Solís, M.C., Suzuki, E., Baeza, P. (2016) *Enseñar a leer y escribir en Educación inicial*. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.

- Tébar, L. (2003) *El perfil del profesor mediador*. Madrid, España: Santillana.
- Urresti, M. (2008). Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. En Tenti, Emilio (Compilador) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. (pp. 101-123) Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e Interés" de Jürgen Habermas*. Bogotá: Centro de Investigación y educación popular (Cinep) (abril 2017). http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/100639/mod_resource/content/1/Tres_estilos_de_trabajo_en_las_Ciencias_Sociales.pdf.
- Vygotski, L.S. (1984) *Obras escogidas. Vol IV*. Madrid, España: Visor.
- Vygotski, L.S. (1989) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Editorial Grijalbo.
- Vygotski, L.S. (2001) *Obras escogidas. Vol II*. Madrid, España: A. Machado Libros.
- Wolf, M. (2008) *Cómo aprendemos a leer*. Barcelona, España: Ediciones B.

Anexos

Anexo 1

Transcripción grupo focal inicial – curso 9A

Profesor 1: Tienen alguna pregunta, alguna inquietud que les surja

Estudiante mujer 1: Los dos están en la misma maestría o.

Profesor 1: Sí, estamos haciendo la misma maestría y estamos haciendo la misma tesis, estamos haciéndola en conjunto (Estudiante mujer: que bueno) sí.

(No se escucha, habla el otro profesor y una estudiante)

Profesor 2: No pues es una maestría, pero en la javeriana te piden que la tesis no sea solo.

Profesor 1: al menos en la facultad de educación.

Profesor 1: Listo. Bueno chinos entonces, em, les voy a soltar hay una preguntica para que comencemos a hablar, em, cuándo leen ustedes.

Estudiantes: Cuando toca.

Profesor 1: Cuando toca, ¿nunca más?

Estudiante mujer 2: Cuando quiero.

Estudiante hombre 1: Cuando toca y muy de vez en cuando.

Profesor 1: Y muy de vez en cuando, ¿es cuándo? (No se entiende lo que responde) Okey, y qué lees.

Estudiante hombre 1: Por ejemplo, Charlie y la fabrica de chocolates (risas) y los juegos del hambre. Estudiante hombre: yo también. Estudiante Mujer: esa todos.

Profesor 1: Tu también lees cuando.

Estudiante hombre 2: no pero muy poquito, son mas como cosas que me interesan mucho, por ejemplo, en las vacaciones estaba leyendo uno de los beatles, y hace tiempo estaba leyendo uno de la historia de nacional (risas).

Estudiante mujer 2: Así como libros, libros, pues digamos solo los del colegio, pero digamos que historias y cosas que me interesan, o digamos cuando estoy hablando con mi familia y quiero leer sobre eso, pero, así como que lea un cuento, un libro, no.

Estudiante mujer 3: Bueno pues a mi me gusta mucho leer, como aparte de lo del colegio (Profesor 1: Ujum, y qué lees), pues (No se entiende) y cosas así (Profesor 1: Y en español o en ingles) en ingles (Profesor 1: Por qué), es que en mi casa mis papas siempre quisieron como que yo tuviera un nivel de ingles avanzado, pues porque creen que va a ser bueno como para el futuro, entonces desde chiquita como que todo lo ponían, como el televisor lo ponían en ingles, me hacían ver cosas en ingles (se escucha mucho ruido en una silla), entonces como que eso es lo que me acostumbre a leer.

Estudiante mujer 5: pero un libro o un cuento, nunca leo, solo libros que me dejan en el colegio, pero lo que mas leo son como artículos, porque me interese (Profesor 1: Pero qué, de revista, periódico o qué te llegan por facebook, un link de) por ejemplo de internet que me mandan mis papas o revistas.

Estudiante mujer 1: A mi tampoco me gusta leer, pero solo leo las cosas que me tocan del colegio, pero por fuera del colegio me gusta investigar vainas, y pues me gusta leer mucho, poemas y ese tipo de cosas.

Profesor 1: Ee. A ver. Qué creen. O creen que es diferente la lectura que hacen cuando les gusta. Cómo el ejercicio mental que hacen, es diferente cuando leen porque les gusta, o porque se los impone el colegio.

Estudiantes: Si.

Estudiante hombre 4: Si es diferente porque uno lo disfruta (Profesor 1: Pero el ejercicio mental es diferente, es decir, si como, tu cabeza, o cómo lo lees, funciona diferente o simplemente la diferencia esta porque esto me gusta y esto no me gusta)

Estudiante hombre 4: Si, cuando yo leo lo que me toca leer, o sea yo me lo imagino y todo pero no es tan profundo, pero cuando leo algo que me gusta mucho, me lo imagino con muchos detalles, como si estuviera viendo televisión (Profesor 1: okey, entonces tu lo que estas diciendo es que cuando uno lee, uno imagina, construye imágenes) construye imágenes y se imagina cómo son los personajes (Profesor 1: Aja, y que lo haces mejor cuando los haces por gusto) eso me paso una vez que estaba en quinto y nos pusieron a leer un libro, y me gusto mucho y en ese libro me imagine muy a detalle y me gusto mucho (Profesor 1: Y cuando lees para el colegio, no te lo imaginas tan bien?) o sea me lo imagino pero no con el detalle que me lo imagino cuando me estoy leyendo un libro propio o algo que yo quería leer (Profesor 1: Y por qué) no se. No sé por qué pues (Profesor 1: ¿Afán?) No, afán no, yo no leo de afán, yo leo bien, pero pues a veces la historia no me trama tanto como las otras cosas, pero igual entiendo las cosas.

Estudiante hombre 5: Yo leo seguido, pero la diferencia de que yo lea por gusto y por obligación del colegio, como que primero me enfoco en los detalles, luego lo leo y hago resúmenes, busco detalles, por qué, porque el colegio si te mandan a leer cierto libro, entonces te preguntan algo clásico, o por si entendiste tal cosa, en cambio cuando tu lo lees por gusto propio, como que te enfocas en la historia, en cambio acá es por obligación (Profesor 1: Es decir, cuando lees por gusto no lees eso que estas diciendo, y cuando lees para el colegio entonces que es lo que haces, haces resúmenes, qué mas haces) hago resúmenes y releo (Profesor 1: Okey, te detienes a veces en un párrafo, relees, ¿subrayas?) no.

Estudiante hombre 2: No pues que uno con el del colegio siente como mas presión, que tiene que ser mas rápido, entonces cuando yo leo cosas que yo quiero como que es mas tranquilo, se que tengo mas tiempo, entonces como que leo mas tranquilo (Profesor 1: Y tu sientes por ejemplo que entiendes mejor, o que lo entiendes mas a profundidad cuando lees por gusto, a cuando lees para el colegio) pues yo creo que entiendo igual, aunque los libros que yo leo digamos que no son como tan complicados como los del colegio, los del colegio hay algunos que son dificiles de entender, que los que yo me leo aparte (Profesor 1: Pero por ejemplo, el libro de los beatles que estabas diciendo, tu leíste eso y sientes como que lo entendiste súper bien) ajam (Profesor 1: Y te da esa misma sensación cuando te dejan por ejemplo una lectura para sociales antiguo mundo) mmm, no tanto porque, es que digamos en mis libros yo tengo mucho conocimiento antes de leer el libro, entonces encuentro mas cosas al leerlo (Profesor 1: O sea que el conocimiento previo, hace una diferencia para entender que es lo que, digamos para entender mejor o para leer mejor) si.

Estudiante hombre 3: Pues, cuando a mi me mandan leer algo del colegio yo lo que hago en mi mente es hacer un resumen en general de lo que paso, o qué pienso que me van a preguntar en el examen, o cómo que pienso que diría en la clase, y pues reconozco eso, y pues cuando estoy leyendo un libro, como que yo quiero leer, lo leo como tres veces y noto muchas cosas mas, o sea, a mi se me pega, y siempre he leído por gusto a excepción de lo del colegio (Profesor 1: Pero a ver estas diciendo ahí algo interesante, que antes, cuando tienes que leer para el colegio, antes de leer ya estas predispuesto a buscar algo, como un tema particular, algo de lo que estamos hablando en clase) si lo que, digamos en el tema que estamos viendo de la metáfora en metamorfosis, entonces yo cuando voy leyendo voy diciendo como a esto es (Profesor 1: esto puede ser una metáfora, aja) mas que disfrutar de la experiencia, por lo que me van a preguntar

(Profesor 1: Entonces si habría una diferencia, y sientes que ese aporte previo, como esa predisposición, te ayuda a leer mejor o no te ayuda en realidad) pues no que me ayude a leer, pero me ayuda a comprender mejor el libro porque no se de ciertos temas, en cambio cuando leo por gusto solamente, toda la experiencia me gusta mas.

Estudiante mujer 3: A mi algo que me pasa cuando estoy leyendo por conveniencia, es que cuando estoy leyendo cosas como del colegio, leo mucho mas despacio, o sea leo mucho mas despacio y casi no se como leer, si es algo que no me gusta, pero cuando estoy leyendo cosas que a mi me gustan yo fácilmente me podría leer el libro en un día (Profesor 1: Pero es porque el libro es mas fácil, o es porque te gusta) es porque me gusta mucho y como que no tengo planes de parar, en cambio cuando uno esta leyendo algo que no le gusta, es como cuando paro, me quedan dos paginas, entonces uno piensa como en cuantas paginas le faltan.

Estudiante mujer 4: A mi me pasa eso (no se entiende) pero si leo algo que no me gusta, o sea tipo a mi me gusta que muchos libros (no se entiende el acento, esta muy lejos) a mi me pasa que muchos libros del cole me han gustado (no se entiende) a mi me parece que si estas leyendo un libro que no te gusta pues no vas a hacer tanto proceso (Profesor 1: Okey, el gusto es clave digamos) sí.

Estudiante mujer 5: Yo creo que finalmente, cuando yo imagino sobre lo que leo, siempre es lo mismo me guste o no me guste, lo que pasa es que lo que decía Estudiante hombre 6, cuando uno lee para el colegio, esta leyendo, o sea esta pensando no en lo que tu quieres entender, sino lo que la persona que te esta pidiendo que lo leas quiere llegar con eso, o sea tu piensas bueno por qué el profesor me esta poniendo a leer esto, porque esta tratando de ver algo mas, si tu entiendes ese objetivo, es lo que te va a preguntar y es lo único que tu necesitas de esa lectura, entonces eso es lo que tu te enfocas en entender (Profesor 1: Y tu ves ese objetivo, ustedes ven

ese objetivo como un objetivo del profesor pero no de ustedes, cierto?) los del colegio yo no los veo como algo mío, como que yo quiera leer, sino como algo que requiero para otro proceso que me quieren enseñar. No como la lectura en sí.

Estudiante mujer 4: También yo pienso que, o sea, es preferible empezar a leer el libro de una vez (No se entiende) porque, o sea, al final, o sea es como una cosa que tu deberías hacer (No se entiende) obviamente no, es muy difícil, te das cuenta hasta el final, como que el profesor pueda explicar su parecer del tema, me parecería mucho más chévere que como darte cuenta solo la verdad.

Estudiante mujer 5: Es que siempre el profesor crea una predisposición (Profesor 1: sí, sí)
Estudiante mujer 4: es que como que se concentra solo en esa cosa y no en más cosas, y para mí el libro significa mucha cosa y para el como que el tema central del libro es este y ya (No se entiende) (Profesor 1: Te limita la lectura) aja.

Estudiante hombre 3: Puede ser que no te guste el final (Hablan varios estudiantes al tiempo, no se entiende).

Profesor 1: Okay. Em, hay. Dime.

Estudiante hombre 4: Algo que encontré que me gusta, o sea, leo muy rápido y entiendo perfectamente, por ejemplo, un día yo estaba leyendo un libro, que era pues bien largo y como en dos horas me leí muchísimas páginas, pero una vez en el colegio me puse a leer y paso arto tiempo y solo había leído como 10 paginas, y me tocaba volver a leer porque no entendía.

Profesor 1: Hay tal cosa, como leer bien y leer mal.

Estudiante mujer 5: sí.

Estudiante hombre 6: Pues leer mal es como dejar que los temas pasen por tu cabeza y pues no se queden ahí.

Profesor 1: O sea leer mal seria leer rápido y como que no.

Estudiante mujer 4: O sea leer rápido no está mal, pero si no realmente entender, porque o sea tu puedes leer rápido y entender lo que estás leyendo, que si lo lees como pausado y como que no lo entiendes.

Profesor 1: Listo, entonces que es leer bien.

Estudiante mujer 3: Para mi leer bien es como imaginarse las cosas, como uno estar leyendo e imaginarse los personajes, imaginarse los lugares, pero entonces para mi leer mal es que yo lea como por encima y después como que preguntarse que acaba de pasar

Estudiante mujer 4: Si exacto.

Profesor 1: Pero te puedes devolver, cierto. Leer bien entonces es imaginar, como construir imágenes, hay algo más.

Estudiante hombre 4: como imaginarse todo, yo por ejemplo me imagino a las voces, las caras de los personajes, me imagino todo, es como si estuviera viendo televisión.

Profesor 1: Y algo más se requiere para leer bien.

Estudiante hombre 6: Yo creo que concentrarse.

Estudiante hombre 4: Y leer con calma.

Profesor 1: Disfrutar la lectura.

Estudiante mujer 3: No sentir como la presión que uno siente aquí en el colegio como de ese tema.

Profesor 1: Bueno, pero no puedes leer bien algo del colegio que no, que no.

Estudiante mujer 3: Pues por lo menos, yo algo del colegio, a mí me gusta leer cosas del colegio, o sea (No se entiende Profesor 1 habla al tiempo que la estudiante: aja, aja), y entonces como que esas cosas si me gustan más y como que si las capto por así decirlo, como que se me

quedan en la cabeza sin tener que hacer algo, para mí leer bien es como leer y que a uno se le quede en la cabeza.

Profesor 1: Que se le quede en la cabeza e imaginar también, tiene que ver con imaginar.

Profesor 1: Okey, okey. Tú vas a decir algo. Em, leer bien es algo que se les quedó en la cabeza y imaginar también, tiene que ver con imaginar, bueno, entonces ustedes, bueno ahora volvamos un poquito a como el concepto de lectura, estábamos hablando, yo les estaba diciendo, la primera pregunta que les hice era cuando leen, entonces me decían casi que cuando los obliga el colegio, ¿cierto? Algunos leen además del colegio, leen otras cosas, no, a veces. Solamente uno lee, cuando lee libros.

Estudiantes: No.

Estudiante hombre 3: No, digamos yo leo artículos como (No se entiende) temas que me interesen, y pues leo de Wikipedia, y cosas que se me quedan pegadas (Profesor 1: Okey, porque te interesa).

Estudiante hombre 4: Yo todos los días busco el celular, pues a mí me encanta leer noticias deportivas, entonces yo siempre me meto como a una página de noticias deportivas, y siempre leo como todo lo que está pasando, me encanta todos los días meterme (Profesor 1: Okey. Y también eso se queda facilito, ¿sí o no?) ujum.

Estudiante mujer 3: Como artículos que uno lee (no se entiende, ruido de niños de fondo),

Estudiante mujer 1: o como cuando uno quiere saber como una palabra o un tema que viste la televisión, como investigarlo, a mí me encanta investigar cosas médicas.

Profesor 1: Quien no ha leído hoy de ustedes, que no ha leído nada hoy.

Estudiante mujer 1: ¿cómo mensajes?

Profesor 1: Bueno eso es leer o no.

Estudiantes: hablan varios, no se entiende.

Profesor 1: A ver, ¿qué es leer?

Estudiante mujer 5: Leer es, o sea como muy práctico, es como ver unas palabras y entender que significan.

Estudiante hombre 4: Eso es lo básico, pero leer en ponerse a leer un libro, un artículo, es ver como (Profesor 1: o sea, ¿siempre leer tiene que ver con palabras y letras?)

Estudiantes: Si.

Estudiante mujer 5: Es que es diferente como el sentido que tú le des a la palabra, o sea tu puedes como leer una situación, y entender lo que está pasando, entonces tiene que ver como con entender lo que está pasando.

Profesor 1: Que dices Estudiante hombre 3.

Estudiante hombre 3: Pues en realidad son símbolos que se entienden de diferentes maneras, (no se entiende, ruido de perro de fondo), como la metamorfosis, que pues era un símbolo del personaje, así que entre los símbolos que si son las palabras y las letras, entendemos esta otras cosas más complejas, conceptos, que pues por eso es que literalmente con las mismas palabras, como lo que estábamos viendo en la anterior clase, la traducción de la metamorfosis, es la misma que otras, sino que hay muchas maneras de entenderlo en un aspecto más grande de lo que implica el concepto, del que se explota.

Estudiante mujer 4: También uno puede leer desde otras circunstancias (Se escucha el latido de un perro y no se entiende lo que dice).

Profesor 1: Ujum. ¿Imágenes? se pueden o no

Estudiante hombre 4: Las imágenes uno las puede interpretar.

Profesor 1: Pero interpretar y leer (Varios estudiantes hablan, no se entiende), okey, como entenderlas (Varios estudiantes hablan, no se entiende). Es decir, es un ejercicio mental diferente, el que uno hace cuando interpreta el comportamiento de un personaje en un libro, como ahorita que están leyendo la metamorfosis por lo que veo, a la interpretación que ustedes hagan de como esta, e no se de cómo están sus papas, antes de pedirles un permiso para salir, es diferente el ejercicio.

Estudiantes: Para mí sí. Para mí no.

Estudiante hombre 6: Para mí es como, leer es completamente diferente, o sea (Varios estudiantes hablan, no se entiende), con los papas es más como observar y entender.

Estudiante mujer 5: O sea tiene que haber un ejercicio parecido que uno va a realizar (Profesor 1: porque hay letras de por medio o porqué), porque leer un libro tiene verbos de por medio, leer unas palabras que signifiquen algo para ti, pero no significa que sea eso solamente, porque o si no, no se hablaría de eso como de alguna manera, lo que no quiere decir que yo leo una situación si no significara algo, pero debe tener sentido.

Estudiante hombre 3: Pero es que digamos, o sea el ejercicio de leer parados, es escribir, en cambio cuando tú ves pues no está escrito (Varios estudiantes hablan, no se entiende).

Profesor 1: Pero mira, o sea tu lo que estás diciendo, hay te estas refiriendo como a lo explicito, cierto, o sea como si la imagen estuviera, tuviera algo explicito, cierto, o sea cuando, si tú ves, pongo un ejemplo, le ves a tu papa un comportamiento que tú dices esta de mal genio, eso es explicito o es implícito. Si me explico. Es algo que es evidente para mí por ejemplo o es algo que tú sabes, porque tú conoces a tu papa y sabes leerlo y dices no yo le pido un permiso para salir, ahorita en un rato.

Estudiante hombre 3: Si, con respecto a lo que (No se entiende) pues realmente si hay ejemplos que se tratan, o sea yo puedo decir que estoy entendiendo y se lo que estoy pensando, si yo digo que leo limpio, o como en ingles está el dicho de (Winter...) si la estas embarrando, entonces pues de esas maneras si se comprende.

Profesor 1: Okey. Okey. Bueno, volvamos un poco a lo del tema académico, em, que materias, me van a dar muchas respuestas, pero que materias les gustan.

Estudiante hombre 7: Varios hablan, no se entiende. Antiguo mundo. Profesor 1 (Tranquilos, hablen frescos, este no es el profesor de matemáticas y este no es el futuro profesor de español y literatura de ustedes).

Estudiante hombre 7: Me gusta, bueno no me gusto, pero me llamo bastante, a mí me gusta mucho es antiguo mundo, ya que cada vez que hablamos del mundo y de las guerras.

Profesor 1: Okey, por el tema, te gustan las guerras, la historia. Antiguo mundo, antiguo mundo, ¿quiénes dijeron matemáticas, solo matemáticas? física y matemáticas.

Estudiante hombre 4: Ingles.

Profesor 1: Ingles, okey.

Estudiante mujer 5: todas las clases son como...

Estudiante hombre 4: Biología.

(Varios estudiantes hablan no se entiende)

Profesor 1: Las clases en las que, que les gustan, ¿siempre son las clases en las que les va bien?

Estudiantes: No.

Profesor 1: Ejemplo, como a mí me gusta esta pero no me va bien en esta. Alguien tiene ese ejemplo.

Estudiante hombre 7: Yo tengo un ejemplo.

Profesor 1: Te gusta cual (Estudiante hombre 9: Matemáticas) y no te va bien en matemáticas (no). Okey. Algún otro. (Estudiante hombre 8: Física) Física y no te va bien. (Varios estudiantes hablan, no se entiende), Química, pero no te va bien en química. ¿Tu Estudiante mujer 4? (Estudiante mujer 4: a mi me gusta biología) pero si esta.

Estudiante mujer 2: También depende mucho como la forma en que el profesor dicta la clase, porque puede que no te guste la materia, pero te gusta la forma de la clase, que la clase es tediosa. (Estudiante hombre 6: en realidad por eso te gusta la de aspectos) aja.

Profesor 1: Okey. O sea, es súper importante el papel del profesor (Estudiantes: si) para que a uno le guste.

Estudiante mujer 4: A mí me paso que a mí no me gustaba matemáticas y la profesora era súper buena, y pues como que me empezó a gustar mucho más y pues obviamente entendí que el problema era mi profesor anterior.

Profesor 1: Okey. Esas materias, o las materias por ejemplo en las que ustedes se sienten que les va bien, se sienten confiados cuando estudian para esas materias (Estudiantes: si), cierto, no, por qué, nunca te sientes confiado (risas). Pero hay materias en las que tú te sientes, como en esta materia me va bien.

Estudiante mujer 1: Pues en matemáticas me va bien, o me iba bien el anterior año, pero no, yo siento que no puedo estar confiada porque si me confió después como que hago algo más.

Profesor 1: Bueno, bueno, pero quiero decir, cuando estudias, te sientes segura, o terminas de estudiar y dices bueno pues puede que me lo tire, pero voy bien, sí.

Estudiante hombre 4: No, pues bueno si, yo cuando estudio estoy nervioso porque, y cuando termino de estudiar, pues ya estudié, pero igual sigo nervioso, así estudie mucho tiempo y estudie

bien yo sigo nervioso hasta el día que presento el examen, pero igual me va bien y digo hay yo estaba nervioso, pero me fue bien.

Profesor 1: Okey. Cuando. Digamos. Por otro lado, hay materias en las que pueden estar estudiando y se sienten inseguros de cómo están.

(Varios estudiantes hablan)

Estudiante hombre 4: Física

Profesor 1: Okey. Y cuál es la diferencia en las que de cierta forma ustedes se sienten seguros, cual es la diferencia en como estudian, cuando se sienten seguros, a en los casos de las materias en los que se sienten inseguros.

Estudiante mujer 1: La verdad, yo me siento más segura cuando estudio matemáticas, química y física, porque son números o fórmulas que me aprendo, pero cuando me toca aprender historia, me toca aprendérmelo de memoria (Profesor 1: ¿Te toca aprendértelo de memoria?, okey) de memoria, y me parece como mas difícil estudiar.

Estudiante hombre 7: A mí lo de ciencias me parece demasiado difícil, matemáticas muy difíciles para mí ya que tengo que aprenderme demasiadas formulas y eso me pasa a mí, en cambio con sociales, es muy fácil, porque yo puedo recordar la historia, puedo decir cosas de eso, más que yo veo demasiados documentales de guerras, de comunicación, de guerra moderna, etc.

Estudiante mujer 3: Resulta que yo, am, pues lo que estábamos diciendo como de leer si a uno le gusta, pues porque a mí me encanta el tema de américa, porque también se me queda, o sea no es que me toque acordarse, sino que uno lee y ya se le queda, porque me gusta. En cambio, física y matemáticas, esa cosa es como mas (Varias estudiantes hablan).

Estudiante mujer 5: Es que a mí me pasa en ciencias que si tú te aprendes como ciertas reglas puedes como hacer todo, puedes como que una cosa lleva a la otra y tú con lógica puedes resolver más vainas, pero con todos los temas de humanidad, como sociales, con español y con inglés, tú tienes que aprenderte muchas cosas de memoria, y nada es obvio, porque con Estefanía puede pasar cualquier cosa, podría pasársele por la cabeza de alguien, o sea entonces hay que memorizárselo, porque no es como que tú lo estés pensando sino que alguien más se lo pensó, y tú tienes que pensar como esa persona.

Profesor 1: Pero ustedes, pregunto, ustedes sienten que toca aprenderse las cosas de memoria en sociales.

Estudiantes: No. Si. (Varios estudiantes hablan) (Estudiante mujer 4: me las aprendo por que me interesa, no tengo que, pero me gusta) (Estudiante hombre 1: las causas). Profesor 1: Aja, las causas. Okey. (Estudiante mujer 5: a mi no me gusta américa, o sea, la odio con todo mi ser) Y qué haces cuando estudias para américa. Qué haces, un poco la pregunta que me respondió hace un rato Estudiante hombre 5, qué haces, cuál es tu metodología cuando estudias América, es decir la que no se te queda.

Estudiante mujer 5: Pues es que generalmente me gasto mucho más tiempo, porque siento que cuando estudio demasiado, como que me voy a confundir más (Profesor 1: si, hay que dormir, hay que dormir (risas) esa es una regla de oro y es que hay que dormir), pero no sé, o sea es que en la mayoría de las materias lo que hago es como mirar el cuaderno y ya. Pero con América no puedo hacer eso, entonces me estreso haciéndolo, entonces bueno una forma es preguntarle a Majo que ella se lo sabe todo, entonces es como explícame, dígame qué paso acá, como buscar ayuda, o decirle a Ana que si hay como una forma más práctica de entender (Profesor 1: Ujum,

pero no tienes un método, es decir el método es, o leer el cuaderno, o acudir a alguien que te ayude, pero no tienes un método tuyo para estudiar). Es que, a mí, o sea, como tomar notas de todos los métodos, como que igual si la cosa no me interesa puedo tomar notas y leer mis notas y igual cuando llegue al examen voy a tener que (No se le entiende).

Profesor 1: Okey. Tu querías hablar Natalia, no tenías la mano alzada hace un rato, em por aquí, hagámosle así.

Estudiante hombre 4: Em, yo o sea (Ya puedes participar, yo creo que ya llegamos al tema), no me gustó tanto matemáticas, y pues yo me ponía muy nervioso cuando venían los exámenes y me ponía a estudiar mucho, y un día estudie todo el día, que entonces yo decía (Profesor 1: Para que perdóname) para matemáticas, y yo decía tengo descansos para ir a almorzar, descansaba un rato, pero yo estudie casi todo el día y por la noche dormí soñando con puros números, con todas las formulas y no pude dormir bien el día antes del examen y pues estuve muy nervioso el día del examen, y yo decía pero si yo estudie todo el día porque no me va a ir bien, y pues me fue bien pero no como yo quería. Entonces yo digo, pues no me sirvió estudiar todo el día, entonces no sabía cómo estudiar.

Profesor 1: Okey (Estudiante mujer 5: muchas veces no se trata de que tanto estudies), si, o de cómo estudies, y por eso la pregunta un poco a los métodos. Espérame que a Juan me lo salte.

Estudiante hombre 8: Eso también depende mucho de la inseguridad y de la presión con la que uno venga, no, del historial de si a uno le va bien o mal, cuando uno va a hacer el examen, uno tiene miedo de que si pierde ese examen se puede tirar el (Estudiante hombre 7: Eso a mi me pasa mucho) (risas).

Profesor 2: ¿Qué te ha pasado mucho Estudiante hombre 7?

Estudiante hombre 7: Con matemáticas me ha pasado, disculpa, pero tu manera de explicar es demasiado difícil de entender, honestamente (Varios estudiantes hablan al tiempo).

Profesor 1: ¡Vamos con Estudiante hombre 5.

Estudiante hombre 5: Pues yo creo que también como que da el profesor, porque por ejemplo a mí me pasa en América, que yo puedo leer las fotocopias cuantas veces quiera, subrayo, puedo hacer resúmenes, y a mí me va como, paila, porque no son objetivas las preguntas de esos exámenes, por ejemplo es como denme 5 razones por las cuales se dio esto, o sea yo puedo leer la historia del país cuantas veces quiera, pero, o sea, como que a veces así objetivas, que yo le pueda numerar la primera, como que no yo le puedo mencionar como la idea general de lo que me han enseñado (Profesor 1: Y alguna vez te ha ido bien en algún examen de sociales américa) no (Bueno, pues cuando te vaya bien de pronto hayas un método ahí risas)

(Varios estudiantes hablan al tiempo, no se entiende).

Estudiante mujer 1: no, para un quiz estudio como dos días antes, para un examen cinco.

Estudiante mujer 1: Entonces para humanidades como en América, en América como que no me gusta marica, porque no te llama la atención, pero lo de las fotocopias, a mí me toca subrayarlas, después volverlas a leer y hacer notas y aprenderme los nombres de memoria, solamente así puedo pasar un examen de américa.

Profesor 1: Okey. Y ya tienes ese método y lo haces. Okey.

(habla una estudiante, pero no se entiende por el eco y el asentó) (varios estudiantes hablan al tiempo)

Estudiante mujer 4: a mino me gusta, pero en serio trato de entender lo que es importante, pero a veces pasa que uno dice como, agh, esa cosa no es tan importante y si era. A mi eso me parece burdo de (no se entiende)

Profesor 1: Pero tu sientes que tienes también un método para estudiar.

Estudiante mujer 4: sí, o sea yo cuando estudio América tomo notas (varios estudiantes hablan al tiempo).

Profesor 1: Y es diferente al método que usas para estudiar matemáticas. Mm. Okey.

Estudiante hombre 6: Bueno pues yo también odio América y pues (risas), y yo pues leo las fotocopias y pues subrayo y luego vuelvo a leer lo que dice (Ruido de perros de fondo, no se entiende) pero es que a veces ella pone todas las fotocopias, y hay cosas que son demasiado importante, entonces pues aparte de que estudias bastante y de que estudias cosas que no son tan importantes, y dices bueno, y aparece como muy detalladamente en el examen, creo que en el único examen que me ha ido bien de américa es cuando es como preguntas de ensayo, pues de argumentar y eso, porque las otras son demasiado específicas o demasiado abierto (Profesor 1: Y ahí es donde dicen que es de memoria) sí.

Estudiante hombre 5: Pues por lo menos para mí un examen es un examen, entonces yo por ejemplo puedo leer o puedo estudiarme las formas de matemáticas y bueno cuando a mí no se me graban a mí me da muchísimo susto, entonces yo estudiado a veces de 5 a 9 y media y luego a las 2 de la mañana me vuelvo a levantar a volver a estudiar, porque me miedo, entonces hay si como que mejor entiendo (Profesor 1: Y te sirve) me lo grabo (varios estudiantes hablan al tiempo).

Profesor 1: Bueno, todos ustedes, dirían o podrían decir tengo un método para estudiar alguna de las materias.

Estudiantes: Si. No.

Profesor 1: No, pero tú me estás hablando de un método puntual que tienes para estudiar matemáticas.

Estudiante hombre 5: Pues sí, o sea yo organizo laminables, siempre para cualquier materia, más que todo el tiempo, pero un método al que yo diga para esta materia tengo tal grupo (Estudiante mujer 4: si exacto).

Profesor 1: Pero tú me estás diciendo que haces resúmenes (Estudiante mujer 4: pero no es lo mismo estudiar matemáticas que estudiar historia, son cosas completamente distintas), por eso, por ejemplo, tú me estás diciendo, hago resúmenes para sociales, cierto, pero no haces resúmenes para matemáticas, cierto, o sea te aprendes formulas, qué haces, haces ejercicios.

Estudiante hombre 5: Depende el tema (varios estudiantes hablan al tiempo).

Estudiante mujer 5: pero en matemáticas hay que aprenderse la formula

Estudiante mujer 2: Digamos que con física, tienes que aprenderte las formulas y también meterle lógica al problema, porque puede que sea una vaina muy matemática pero igual es física, y si la bola va a pasar por acá y por acá, o sea no, le tienes que meter lógica (Profesor 1: Aja, y en matemáticas no tienes que meterle lógica) no, si, pero en matemáticas lo veo más práctico, porque si es mucho de fórmulas pero es más práctico y digamos que tiene un orden específico, entonces digamos que si esto va a ser negativo, siempre es negativo porque pasa al otro lado y así.

Estudiante hombre 9: Pues me parece que no es tanto como estudiar y tener método, sino como de entender como la lógica de todo, como para cualquier materia, pues no sé si eso sería como una forma de estudiar, pero así es como yo estudio (Profesor 1: Es decir el método se adaptaría a la lógica de la materia, no puedo estudiar matemáticas haciendo resúmenes, por ejemplo) ujum.

Estudiante hombre 4: Yo por ejemplo en física y en matemáticas que es como mi punto débil del colegio, yo siempre para estudiar busco los problemas más difíciles que hayamos hecho durante el bimestre y me pongo a hacerlos, a veces los hago sin mirar el cuaderno, como si estuviera en un examen, y si me queda mal lo hago, miro el error, lo corrijo y me aprendo muy bien el proceso con las fórmulas para que en el examen, yo, o a veces pasa que ponen problemas más difíciles o los mismos, pues por eso yo hago los mas difíciles para que se me quede bien y si me ponen uno fácil pues que lo pueda hacer con más seguridad.

Estudiante mujer 1: Pues eso depende de cada materia y del profesor, por ejemplo, en física, estudio (No se entiende lo que dice).

Estudiante hombre 6: Lo que yo hago, por ejemplo, para ciencias, yo lo que hago es ponerme muchísimos ejercicios y los hago todos rápido, como que en el proceso se me vaya, como que me acostumbre hacer bastantes para que en el examen no me demore tanto, y en serio que me ha funcionado, o sea también en matemáticas.

Estudiante mujer 4: A mí también me sirve como, como tipo (Mucho eco, no se entiende).

Profesor 1: Eso, un paréntesis antes de darle la palabra a ustedes, eso de compartir, como de hablar acerca del tema de la clase, lo hacen alguna vez con literatura, por ejemplo, cuando leen un libro.

Estudiantes: Si. No. Para entenderlo.

Profesor 1: Y sirve (varios estudiantes hablan, no se entiende).

Estudiante mujer 1: siempre que hablas del tema se te queda, por ejemplo, cuando hay que leer una fotocopias yo se las digo a alguien

Profesor 1: okey

Estudiante mujer 3: Pues yo como para física, química y matemáticas, yo empiezo es como a volver a hacer todos los ejercicios y eso me sirve para que a mí se me hagan más fáciles.

Estudiante hombre 5: Mucho eco no se entiende (varios estudiantes hablan, no se entiende).

Estudiante hombre 3: cuando son ejercicios mecánicos y no hay como que pensar, como que pasos y nada, ni pensar que te da que, ósea, si hay un ejercicio mecánico (no se entiende) ... tienes que pensar más.

Estudiante mujer 1: pero en el mecánico también depende.

Estudiante mujer 5: y también tienes que identificar que que es lo que lo que hay que hacer y lo que te están diciendo

Profesor 1: Identificar qué, perdón. Otra vez que yo no oí, identificar qué.

Estudiante mujer 5: Pues como identificar lo que le están diciendo (varios estudiantes hablan, no se entiende), y ver qué te están preguntando.

Profesor 1: Saber que te están preguntando (Estudiante mujer 2: Y saber que tienes, como que información tienes) (varios estudiantes hablan, no se entiende). EL ejercicio es diferente al leer un texto literario, en el Word problem.

Estudiante mujer 5: No porque tú tienes que saber quién es quién, Y quien cuenta la historia de qué manera, no es igual con los números, los números involucran una ecuación y hacen una cosa para cada una.

Profesor 1: A quien le gustan. A ti te gustan los Word problems.

Estudiante hombre 9: A mí me parecen chéveres (varios estudiantes hablan, no se entiende).

Profesor 1: a ver, otra vez las manos alzadas los de Word problem, 1, 2, 3, 4, tu también tienes la mano alzada. Si. Okey. Y a ustedes también les gusta o mejor dicho baje la mano al que no le guste leer pues literatura, no pero solamente de los de Word problems.

Estudiante mujer 1: Es que hay unas cosas que me gustan leer, y otras cosas que no (varios estudiantes hablan, no se entiende).

Estudiante hombre 6: Que tu estudias como más a conciencia todo los Word problems, porque aprendes a identificar (varios estudiantes hablan, no se entiende), pero como que en la vida real te ayuda como a comprender más.

Profesor 1: Okey, es como traer la matemática o la física a la vida real (varios estudiantes hablan, no se entiende).

Estudiante mujer 4: y además te ayuda a ver si, lo que tu dices, en el mundo real

Profesor 1: tu ibas a decir algo?

Estudiante hombre 9: emmm. No. Si, se me olvido

Estudiante mujer 2: Es que digamos lo que dice Estudiante mujer 7, que como me gusta leer antiguo mundo y me gusta estudiar antiguo mundo, a mí me gusta estudiar América, yo creo que depende mucho del método, porque pues al fin y al cabo las dos son historias, sabes (habla otra estudiante al tiempo no se entiende) Pero es que con Majo es más o menos un conversatorio, o sea Majo dice como esto paso, esto paso, con Ana es como lea, subraye y si tiene alguna pregunta me pregunta, o sea como que lo explica de una manera mucho más (varios estudiantes hablan, no se entiende).

Estudiante mujer 1: A mí me gusta más como el concepto, es que antiguo mundo son guerras.

Estudiante mujer 2: En América también (varios estudiantes hablan, no se entiende).

Estudiante mujer 4: A mi me parece que historia de américa, enseñada bien puede ser brutal. A mí, por ejemplo, América, en Venezuela era mi mejor materia y llegue aquí y a mí me parece que el método como te lo enseña Ana es malo, a mi no me gusta como enseña historia.

Profesor 1: Bueno y volviendo a lo del método y lo de los profesores, bueno se acuerdan preguntábamos, bueno yo les preguntaba, si tenían un método para estudiar, al menos una materia y creo que todos al menos han desarrollado algún método para estudiar, digamos que hay algunas materias a las que todavía no le han agarrado el método, pero tienen sus métodos para estudiar, al menos una materia, cierto. Creen que el profesor, de alguna forma ha influido en el método que usted tiene.

Estudiantes: Si (Profesor 1: Cómo).

Estudiante hombre 6: Porque el profesor tiene un método y tú te tienes que ir adaptando al método.

Estudiante hombre 9: el método de estudiar pablix.

Profesor 1: Okey, pero lo que tu estas diciendo es que el método que el enseña, o el método en que es la clase, o el método en que es la evaluación.

Estudiante hombre 6: Si porque es que el profesor decide como es cada clase y como va a hacer los exámenes, entonces tú te tienes que adaptar como al profesor.

Profesor 1: Entiendo. Ejemplo como lo que decían ahorita con Ana María y María José, cierto, o sea, aunque sean historias ambas, es diferente estudiar para Ana María a estudiar para María José (Estudiantes: si) cierto.

Estudiante mujer 3: Por ejemplo, yo, antes de tener clase con Daniel no tenía ni idea, no sabía qué hacer, algo que, si me pasa con él, es como que él dice vamos a hacer los ejercicios, entonces como que yo empecé como a hacer los ejercicios que me parecían como más difíciles, más complicados, y eso me sirvió.

Estudiante hombre 7: yo hacia ejercicios para que Daniel los pudiera revisar y así podía entender mucho más.

Estudiante mujer 2: Digamos que con matemáticas, pues obviamente estudie para los exámenes porque no tenía ni idea, pero después como que los exámenes la estructura era el mismo, entonces el primer punto tiene dos ejercicios mecánicos, después es un Word problem y después otro Word problem y de vez en cuando un bono, entonces digamos que tú ya estas como, Beni nos dijo que dividamos el tiempo, como los Word problem valen esto, y los mecánicos obviamente valen mucho menos, entonces como que ahí, intentamos buscar una manera de hacerlo parecido, para que pues en la clase sea mucho más fácil, y lo mismo pasa como con física, o con cualquier otra materia, digamos que ya sabes cómo es, cómo son los exámenes de los profesores. Entonces tu cuando estudias estas como pensando cómo hacer el examen.

Profesor 1: Okey

Estudiante mujer 5: Pues para mí como que no es muy importante el método, porque si yo no entiendo en la clase lo que me están explicando, si lo estudio y así estudie todo el día, puedo seguir no entendiendo y me va a ir mal en el examen, pero si yo pongo atención en una clase y desde el principio no lo entiendo, el método de estudiarlo no influye en nada. No influye en cómo lo voy a presentar. Si ya entendí el tema, estudiar para mí es como, que, si me ponen algo que hacer yo lo puedo hacer rápido sin pensar, solo como repasar las cosas.

Profesor 1: Okey. ¿Había una mano alzada por acá? ¿Yo creo que, esta clase se acaba a que hora? Profesor 2: ya

Profesor 1: esta clase. Si. Chinos muchas gracias. Muy chévere. Muchas gracias.

Fin Del audio.

Anexo 2

Transcripción grupo focal inicial – curso 9B

Profesor 1: Bueno chicos les hago una pregunta qué tipos de lectura creen que hay

Estudiante hombre 9: Como de la actividad

Profesor 1: Si siendo la actividad

Estudiante mujer 4: Puedes ver para que se te pase el tiempo

Profesor 1: Eso sería como una lectura de que? ¿Entretenerse?

Estudiante mujer 1: Si también hay una como más de análisis

Profesor 1: Es diferente leer el ejercicio que ustedes hacen como mental es diferente cuando se lee para entretenerse o cuando leen para algo académico

No se quien es: Si. Cuando leo para entretenerme estás como leyendo la historia y ya. Pero si está leyendo el académico tienes que analizar digamos lo que tú piensas sobre eso más que sólo leer la historia y lo conectas con los temas que están viendo clase que te pones a pensar para que nos pusieron a leer esto

Estudiante mujer 6: En el colegio Y no necesariamente es algo que a uno le guste. Por ejemplo, no se: ficción, a mi no me gusta la ficción, pero pues toca leerlo. Afuera del colegio yo leo, no se, Romance, y eso si es algo que me gusta entonces uno como que si métele el libro y eso.

Profesor 1: Lees más rápido o sea te rinde más leyendo lo que te gusta?

Estudiante mujer 6: Pues es yo no es que lea mucho, pero si quiero leer algo miro, pero si digamos Como que quiero seguir leyendo

Profesor 1: OK

Estudiante mujer 7: no creo la verdad.

Profesor 1: como así?

Profesor 2: inaudible

Estudiante mujer 7: Como que cuando leo por placer siempre que no tengo afán entonces leo mejor y si no entiendo algo vuelvo y lo repito. Y me puede demorar como mucho tiempo Y si terminó capítulos sigo con el otro.

Profesor 1: entonces, cuando lees pal colegio estás pensando más en terminar la tarea?

Estudiante mujer 7: no. Pero es que tengo que terminar Como si no, no se, no me siento afanada, pero, sé que me toca entenderlo Como cuando leo por placer a veces digo como bueno entendí no entendí bueno ya nomás

Profesor 1: Y cuando sientes que entiendes mejor?

Estudiante mujer 7: yendo para el colegio

Profesor 1: colegio. ¿Pero de vencer más difíciles o no?

Estudiante mujer 7: no. No como No sé cómo entiendo que tú está conectado entonces yo siento que las analiza mejor que cuando leo como sola porque no sé bien el contenido de esto, aunque si es que se trate.

Profesor 1: O sea que ya sabes lo que estás buscando en el texto

Estudiante mujer 7: aja. Como que ya sé de qué se trata más o menos

Profesor 1: aja

Estudiante mujer 7: entonces solamente me falta poner

Estudiante hombre 9: cuando leo por el colegio es más leer y entender que solamente leer digamos. Mientras que cuando lees por placer solo lees para entretenerte con la historia. Mas no para meterte a analizar el cuento digamos lo que pasa del colegio que es digamos analizar lo que

pasa Y encontrar diferentes significados. No leo. No veo la casa. No me gusta leer. Le mientras que cuando leo por el colegio siento que luego para terminar ya. Y entonces si lo hago no trato entender bien.

Profesor 1: OK.

Estudiante hombre 9: la única es que leo por fuera del colegio fue más como para entretenerme qué qué para realmente entender lo Que está pasando.

Profesor 1: mientras que para el colegio si estás preocupado por entender bien. Espera que yo que tenía alguien...

Estudiante mujer 8: he yo. Pero un poco volviendo lo que tú hiciste creo que al uno leer y estar predispuesto tema entender de qué se trata lectura. Yo si leo mucho. Y siento que al leer para el colegio ya como que uno teniendo un tema, pues uno busca ese tema, encuentra un montón de cosas que son súper importantes para el libro como libro Como parte de literatura por decirlo así.

Profesor 1: Como el gusto

Estudiante mujer 8: exactamente. Porque tiene que tener un niño no solamente es un tema un libro trata muchos temas y es muy profundo. No logras entenderlo. Entonces como que se pierde mucho estando predispuesto el tema, por ejemplo: un libro de filosofía Y el tema es he no sé lo que sea alguna

Profesor 1: el destino

Estudiante mujer 8: sí, el destino. Entonces tú lees el libro pensando todo el tiempo OK: destino, destino, destino Y después como que te das cuenta que habla también no se de el origen O de la venganza un montón de cosas que son también muy importante se pierden.

Profesor 1: y, tú crees que lees mejor, entonces, lo que lees por gusto

Estudiante mujer 8: sí. Sí, sí, sí. Y pues como en mi caso personal leo más rápido porque entiendo mejor porque pues como que ya conectado con mi historia personal Y no con un tema.

Profesor 1: pero leer rápido no es lo mismo que leer mejor

Estudiante mujer 8: no. Me refiero a que leo rápido como o pasó esto que no como de que me demore menos tiempo

Profesor 1: en el libro?

Estudiante mujer 8: en el libro.

Profesor 1: ok. ¿Tú vas a decir algo?

Estudiante hombre 10: a mi general y no solamente las lecturas sino todo lo que tenga que ver con el colegio Como inconscientemente mi esfuerzo es menor porque cuando, cuando lees un libro porque te gusta o escogiste pude llamar la atención, o sea, el colegio te dicen terminas este capítulo y te está quitando mucho requisitos a la hora de leer sólo es cuestión de terminarlo y termina completo la tarea mientras que cuando está leyendo por gusto yo siento que me esfuerzo mas por mí y por querer entender y por querer saber qué es lo que pasa mientras que cuando le objetivo es terminarlo porque en el colegio me dicen.

Profesor 1: que libro te ha gustado como, por fuera del colegio?

Estudiante hombre 10: ahorita estoy leyendo un libro que se llama se llama la verdad sobre el caso de Harry Quebert

Profesor 1: te ha costado algún trabajo o es fácil?

Estudiante hombre 10: leo mucho más rápido. Porque, o sea, siempre que estoy leyendo algo para el colegio tengo que leer como a ver cómo termina más rápido

Profesor 1: OK.

Estudiante hombre 10: qué. Que busco leer más rápido para terminar más rápido en cambio aquí sí, como los que decía Estudiante mujer 7, estás más tranquilo, pero en mi caso el estar más tranquilo he me hace leer más rápido y fluye mas lectura que si me dicen tienes que terminar este capítulo. Te concentras en terminarlo Y el resto de requisitos te los pierdes en la lectura.

Profesor 1: bueno, y cuando leen mejor porque han dicho varios Como Estudiante mujer 7 que ha dicho que le mejoren unos casos tú también Has dicho que les mejoren otros Mateo refiriéndose que lee mejor a lo académico. ¿Cuándo lee mejor que hacen? ¿O sea que es para ustedes leer mejor?

Estudiante mujer 9: encontrar un significado.

Profesor 1: encontrar un significado

Estudiante mujer 7: Como que el libro te cambie en parte del pensamiento que tienes. Como no es bueno un cuento de ficción cómo te pone bueno no se X. Como que te das cuenta no se yo lo asocio mucho con la sociedad O cómo con lo que pasaba antes o como lo que quiero se entonces pues eso te cambia.

Profesor 1: ya. ¿Y tú sientes que sólo haces más en académico?

Estudiante mujer 7: sí.

Profesor 1: OK. OK.

Estudiante hombre 10: yo creo que cuando un libro te gusta, o sea, porque es muy fácil decir que este libro no me gusta lo que suele pasar casi siempre con los libros que nos ponen en el colegio. Normalmente los días que nos ponen a leer nos gustan porque es muy fácil decir que algo no te gusta el decir que si te gusta te conlleva a que le prestes más atención.

Profesor 1: lo hayas entendido

Estudiante hombre 10: sí. Si algo te gusta tienes que entenderlo. Y por eso para mí leer cuando un libro me gusta sé que estoy leyendo bien, sé que estoy leyendo rápido, sé que lo estoy entendiendo.

Profesor 1: alguien más iba a decir algo?

Estudiante mujer 8: yo creo que cuando uno lee bien uno como que trasciende y la historia deja de ser ajena a uno. Ya no es como este es el libro y éste soy yo sino como que así que el libro sea parte de mí ahora, uso palabras, el pensamiento y todo cambia también como te relaciones con poder cambiar todo tipo de cosas con algo que haya leído y hayas entendido un texto O Un ensayo

Profesor 1: OK.

Estudiante hombre 9: creo que leer mejor no es solamente como entender lo que pasa la historia Sino como más que todo el mensaje del autor trata de darte Y los significados extras que tú le puedes poner la historia Y creo que como en ese sentido eso de leer mejor.

Estudiante mujer 10: sí cómo. Si te gusta un libro entonces yo siento que leer más divertido cuando te gusta un libro.

Profesor 1: sí.

Estudiante mujer 10: si te interesa cómo involucrarte en la historia y ya se vuelve como algo personal como entre tú y el libro como la relación Y puede ser diferentes la relación que Estudiante mujer 7 tiene con el libro qué se vuelve mucho más personal como Que te involucra, Y lo que significa para mí que puede significar diferente.

Profesor 1: Y por ejemplo bien sea con libros que lees que hayas leído por gusto O porque se les exija el colegio les ha servido comentarlo con sus papás con amigos con amigos en clase? ¿Sienten que eso ayuda a leer mejor o no?

Estudiante hombre 10: Angie parece que cuando lo cuando lo analizas para ti, en general...

Profesor 1: Como tú en silencio o que??

Estudiante hombre 10: no sólo los libros, cualquier cosa que leas, si tú analizas si tú analizas eso para ti mismo. Como cuando quieres expresar tienes que eh ... O sea, tienes que pensar muchas cosas antes de decirlo. No sé cómo que tienes que verificar si lo que vas a decir esta correcto Y hacer un análisis Y cuando es para ti está mas como que, no sé, es mejor cuándo analizado para mi que cuando lo comento

Estudiante mujer 10: si lo analizas para ti yo siento que es como más verdadero, supongo, sabes, pero cuando los expresas ya es como es mucho más fácil entenderlo, como cuando digamos, Como cuando expresan la idea de otra persona hay esta la idea y no son sólo como palabras que están en tu cabeza entonces te ayuda a entender

Profesor 2: lo analizan de maneras distintas si tienen que hacer una presentación o si lo están leyendo para ustedes mismos?

Estudiante mujer 10: pues, sí. Depende también de cuál es el objetivo leer ese libro la clase o sí como dijo Alejandra lo de ese tema, te enfocas más en ese aspecto del libro que en otra cosa.

Estudiante mujer 7: no pero para mi como el análisis ya es como lo primero que se me viene como a la cabeza como lo primero que recibo el libro pero si uno hey, o sea como en tu mente es, Como todo muy, como muy abstracto, Como no entiendes bien y ya cuando vas cómo analizar un escrito se me hace que conectas todo porque tienes que ver cada cosa que significa y para uno poder como decírselo a los demás E intentar como conversarlos de tu idea o de tu análisis.

Profesor 2: Y eso no lo haces cuando lees en vacaciones digamos?

Estudiante mujer 7: si leo en vacaciones vivo como a bueno como esto me sirve por tal y tal cosa, pero no

Profesor 1: Y no le comentas a nadie, cuando crecen vacaciones no le cuentas

Estudiante mujer 7: no.

Profesor 1: a tus papás O a una amiga o...

Estudiante mujer 7: no. A veces me sirve como escribirlo, pero, se queda ahí.

Profesor 1: aja. OK.

Estudiante hombre 9: los libros del colegio no sé si sea como a propósito, pero en yo he tenido conversaciones sobre algún tema del que hablé leyendo un libro, entiendes? Como leo un libro eh y no se Y ese tema a salir en alguna conversación

Profesor 1: es decir, porque lo leíste en el colegio? Ósea que te ayude alguna forma lo que es el profesor o lo que se hizo en clase, es lo que estás diciendo

Estudiante hombre 9: se podría decir que ayudar, sí.

Profesor 1: cómo ayudarte a leer lo mejor, es lo que estás diciendo?

Estudiante hombre 9: sí.

Estudiante mujer 10: a veces incluso hablarlo con ciertas personas porque te ayudan no sólo aclarar tu idea te a sus puntos de vista y esas cosas

Profesor 1: OK.

Estudiante hombre 10: creo que, si lees un libro que tienes que entregar no sé, un análisis O presentar una evaluación o comentarle en clase es un proceso más eficiente para entender el libro por ejemplo el año pasado le hemos el Edipo rey. Si yo hubiese leído Edipo rey sin Julián no hubiese entendido nada hoy séptimo que leímos los pájaros de Aristófanes.

Profesor 1: aja. Si. Si

Estudiante hombre 10: ese libro jamás lo hubiese entendido sino me explicaban los chistes O sea como adaptaba los chistes a la historia y si Felipe o si Julián nunca lo hubiese entendido, pero alavés, tal vez hubiese sido más más real y +mío.

Profesor 1: sí.

Estudiante hombre 10: si hubiese tomado seis meses entender Edipo rey. Tal vez hubiese sido más mío, pero hubiese más largo Y no se es mucho más rápido Y eficiente de leerlo en el colegio.

Profesor 1: OK. ¿Y aportan los compañeros también o no?

Estudiante mujer 8: pero yo siento que hablando ya como de la literatura porque me causa curiosidad como pensar que en la clase te lo explica, pero como el profesor ve. Pero como el profesor que el objetivo, pero si tu lo lees tu mismo pues tu vas a tener un entendimiento tu mismo con tu experiencia de vida y lo qué hayas escuchado y lo Que sepas lo que no sepas eso no es mejor o peor.

Profesor 1: pero hay diferentes mieles de profundidad? ¿O no? ¿Es decir, formas de entender un libro a 1 nivel superficial otro más profundo y otros más profundo o no?

Estudiante mujer 8: creo que sí. Pero creo que el nivel de profundidad no se define como generalmente Sino como por la persona porque hoy a obviamente gracias a Dios hay profesores que nos explican y nos ayudan entender por ejemplo ciertos libros que hablan de una cosa mucho más qué va mucho más allá Que un tema que nosotros podamos entender superficialmente pero también creo en el ser Como persona que puede pensar que con la poca o mucha experiencia que tenga puede sacar ni darle profundidad bastante para esa persona

Profesor 1: OK.

Estudiante mujer 7: no tienes que tener profundidad Como que Como la profundidad que puede cambiar totalmente O sacando cosas pequeñas que como que sí que te sirven Y en cuanto no Profesor 1 pues todo bien pero no creo que es sólo hablar con el profesor sino hablar con todos los demás y ver como una persona entendió el libro de otra manera. Como no se la de Estudiante mujer 12 y tal vez la Estudiante mujer 12 también sirve Como que todas las ideas te cambien la manera de libro

Todos hablan al mismo tiempo. Imposible entender

Estudiante mujer 7: no es que sea innecesario, pero todos tenemos una idea diferente cada cuento. Aja y si lo hubiera leído sola que nota no llevo Flores a un bus, pero como que no pero no te queda una idea clara.

Profesor 1: si te quedas con una lectura

Estudiante mujer 7: te queda una idea clara

Estudiante mujer 10: hay diferentes de profundidad por ejemplo tú puedes entender lo que pasa en la historia O puedes entender si es una metáfora o algo más Y también puedes entiende lo que significa para ti Y siento que eso significa leer

Profesor 1: bueno, en su día a día cuando leen ustedes? ¿Cuándo creen que leen?

Estudiante mujer 10: yo cuando estoy en el colegio solo leo los libros del colegio no tengo tiempo para leer más

Profesor 1: OK.

Estudiante mujer 10: pero vacaciones si no se como que leo cualquier libro

En Entendible. Risas.

Estudiante mujer 11: yo como en el bus.

Estudiante mujer 6: pero hablando como de leer un libro

Profesor 1: no. ¿Hoy no he leído según eso, o no?

Estudiante mujer 6: yo leo, pero, un libro? ¿o celular O Facebook?

Profesor 1: sí.

Estudiante mujer 6: siempre.

Estudiante hombre 9: siempre por ejemplo un mensaje

Profesor 1: exacto.

Estudiante hombre 9: todo el tiempo estamos leyendo.

Profesor 1: por ejemplo

Estudiante hombre 9: todo el tiempo estamos leyendo.

Profesor 1: o sea al mensaje de texto en la calle la valla publicitaria

Estudiante mujer 8: es como otra dinámica. O sea, es como imposible miles mirar como...

todos hablan al tiempo en entendible

Estudiante mujer 10: siempre está leyendo.

Profesor 1: cuando

Estudiante mujer 10: o sea no texto, pero siempre estás leyendo.

Estudiante mujer 6: una palabra.

Estudiante mujer 8: cuando tienes colores es mucho más difícil ver un letrero y no leerlo

Profesor 1: pero a ver, cuando van una película digamos en español o en inglés y tienen un inglés que les permite no leer los subtítulos, lee o no leen la película?

Estudiante mujer 7: si leemos la película. Es como...

Estudiante mujer 8: es como si hay algo siempre siento, pero tengo que leer

Profesor 1: no, no. Olvídate los subtítulos. No hay subtítulos.

Estudiante mujer 6: uno lee como cualquier cosa.

Profesor 1: leen la película? ¿O leen en la serie televisión? ¿O no?

Estudiante hombre 9: creo que estamos hablando de un leer diferente.

Risas.

Estudiante hombre 9: leer la película y con eso pues es que la estoy entendiendo y eso es como un leer, pero no es literalmente leer.

Profesor 1: o sea, para leer se necesitan palabras? ¿Y letras?

Estudiante hombre 9: en el sentido literal yo creo que sí, pero digamos como leerse puedo usar como yo te estoy leyendo aquí en este momento Y te estoy perdiendo alguna forma

Profesor 1: sí.

Estudiante hombre 9: pero no eres diferente

Profesor 1: si uno puedes leer personas o leer actitudes de personas

Profesor 2: puedes leer matemáticas?

Estudiante mujer 11: si puedes leer de todo.

Profesor 2: lees distinto como lees un libro?

Estudiante mujer 11: obviamente. Cuando lees no tienes como o sea no tienes como no tienes que pensar tanto cuando lees matemáticas. Tu lees es como bueno

Risas

Estudiante mujer 11: tú tienes que coger como cada palabra en este caso significa no en cambio cuando lees matemáticas tienes que entender unas expresiones todas largas. ¿Como no vas a entender lo que dice ahí primeras sabes?

Risas. Inaudible

Estudiante hombre 10: en matemáticas pasa, Como cuando tú estás explicando, es mucho más fácil entender en el tablero.

Profesor 1: pero porque le explica Profesor 2? ooo

Estudiante hombre 10: no, no necesariamente también por ejemplo cuando estudies para un final estoy en un problema del primer trimestre

Profesor 1: si

Estudiante hombre 10: Y yo llego y antes de hacerlo lo leo

Profesor 1: si

Estudiante hombre 10: Y me siento como que no entiendo mucho

Profesor 1: y lo lees por ejemplo el examen lo lees con detenimiento uno lee si ya quiere responder?

Estudiante hombre 10: O sea, si lo sé responder o sé cómo hacerlo lo hago de uno antes que los que no se como hacer Y antes que no se, se me olvide hacerlo o algo así.

Profesor 1: O sea que como después de clase cuando lo corrigen con Daniel te tomas el tiempo porque ya no hay afán entonces te tomas el tiempo entenderlo bien?

Estudiante hombre 10: O sea, en un examen digo ¡A esto no sé hacer! Y o hago rapidísimo por que qué tal que después vaya a otro y se me olvide como hacerlo

Profesor 1: Y cual es o sea cuál es el truco o la diferencia de leer matemáticas a leer un cuento o a leer una?

Estudiante mujer 11: pues como los cálculos matemáticos mentales Como si sabes.

Profesor 1: sí, o sea la diferencia está en las fórmulas? O

Estudiante mujer 11: No en las fórmulas, no sé cómo explicarlo.

Estudiante hombre 10: en mi caso leer matemáticas nuestras, o sea,

Profesor 1: o sea es fácil?

Risas

Profesor 1: tres es algo, eso es algo que no queremos que

Estudiante hombre 10: no, no me causa ningún sentimiento

Risas

Profesor 1: OK, no te despiertan gusto cómo te puede despertar el leer una buena buen libro

Estudiante mujer 6: yo creo que algunas personas no se como cuando les ponen un problema entonces uno hice ¡uy! Quiero resolverlo me encanta Y hay otras personas que hice hmm

Risas

Estudiante mujer 10: para mi la diferencia es que si tú lees un problema de matemáticas sabes que la respuesta definitiva y es como tiene un bien o mal en cambio si tú lees no sé como un libro pues ya estamos abiertos interpretación ósea no hay una manera como tal correcta de interpretarlo. Y tú puedes hacerlo como quieras no es como una matemáticas que toca hacerlo es decir no puedo resolver el problema como se me la gana.

Risas

Profesor 1: la disposición cambia, mientras tú lees un libro estás como abierta ósea dispuesta a ver que mientras que cuando lees matemáticas estás viendo de que forma adivinas o decodificas o entiendes qué es lo que tienes que responder.

Estudiante hombre 9: si

Profesor 1: OK. Eh. ¿Cuándo ustedes ven por ejemplo conversaciones de chat que tú hablamos ahorita Estudiante mujer 12 qué leo chats todo el tiempo, hay algún proceso que sea diferente al de leer una obra literaria o leer una canción más de matemáticas?

Estudiante mujer 10: Como que ya sabes que es personal

Profesor 1: no lo analizas?

Estudiante mujer 11: Como que cuando una persona te dice que estás feliz tú no lo pienses tanto como cuando lees, por ejemplo, Edipo rey.

Profesor 1: pero tú no has leído algo que te hayan escrito y hayas dicho como OK aquí cuál es el tono que está usando?

Risas. Todos hablan al tiempo.

Estudiante mujer 6: es diferente leer un chat sabes hay personas que te dicen como no se que tú me preguntas algo y te responden como OK. Tú no sabes eso que, como OK chévere o un OK, OK no me importa.

Profesor 1: sí, sí, sí, sí

Risas.

Estudiante mujer 6: O sea, cómo interpretarlo.

Estudiante mujer 7: Como que nos cuentas como en los libros o lo que sea, te han cómo, puede ser como una forma, pero tiene como situaciones como sarcásticas o cosas así o no sé cómo se emociona vuelvo, así Como no en un chat no sabes esta jodiendo por lo que sea.

Estudiante mujer 11: lo que pasa es que el celular uno interpretado tanto. No le pones tanta atención como los signos o a la puntuación

Profesor 1: pero si yo te escribo como en letras mayúsculas tu dices como Profesor 1

Todos hablan al tiempo.

Profesor 1: qué vas a decir algo? ¿Estudiante hombre 9?

Estudiante hombre 9: em. Yo creo querer un mensaje de texto o leer un cuento un libro es lo mismo. Porque pues, de todos modos, yo le puedo decir algo o escribir algo que se puede entender de muchas maneras el domingo que pasa por ejemplo en un texto una historia que la puedes entender de muchas maneras. Oye mete como que es una línea, pero pues, o sea.

Profesor 1: si, de acuerdo.

Estudiante mujer 8: pero una persona podría utilizar o como por ejemplo sí está medio tostados podría utilizar O decir algo que tal vez podría llevarte a pensar otra cosa OK

Profesor 1: si, se podría interpretar de varias formas.

Estudiante mujer 8: si te mandan como no sé cómo, no sé algo muy bobo, Como algún hoy comí chocolate con arepa algo así tú dices cómo. Wow, si comió chocolate con arepa. Pero tal vez es como.

Profesor 1: que está tratando de decir otra cosa

Estudiante mujer 8: Y tú no te imaginas que paja pues que si también media con diferente detenimiento

Profesor 1: bueno, a ver otra

Profesor 2: qué materias me gustan ustedes?

Estudiante mujer 7: español.

Profesor 2: y que materias odian?

Risas.

Estudiante mujer 11: educación física

Risas.

Profesor 2: quién odia matemáticas? No importa. No pasa absolutamente nada. ¿Tu odias matemáticas? OK, ¿lee distinto para matemáticas para antiguo mundo? ¿O los procesos el mismo?

Estudiante hombre 10: no, porque cuando leemos por antiguo mundo a menos de que este leyendo como un libro, ósea si estamos leyendo el libro grande antiguo mundo, pues el libro de

texto, si es como leer para aprender y memorizar mientras que se están leyendo para español puedes interpretar

Estudiante mujer 10: sí, tú lo interpretas Como esta relación para eso

Risas.

Profesor 2: en matemáticas como lees? ¿Que lees en matemáticas? ¿Alguna vez te ha sentado a leer un libro de matemáticas?

Estudiante mujer 11: pues como que empresa nos explicas entonces para que voy a leer el libro de matemáticas

Estudiante mujer 6: es que es diferente

Estudiante mujer 7:

Estudiante hombre 9: tu pregunta es que sentarse a leer los Word problems y diferente a leer la formula o leer un libro?

Profesor 2: sí.

Estudiante mujer 6: depende de si la fórmula tiene como sentido para ti algo que puedes aplicar para terminar, o algo que lees en un contexto. Como en el libro tal vez esto me sirve para esto Y puedes deducir un poco más hola qué te sirve mientras que la fórmula que la ponen ahí Como bueno y qué hago con esto, o sea.

Estudiante mujer 10: matemáticas como que también siempre te Está presentando un nuevo lenguaje como más símbolos que tu no conoces mientras que la literatura igual que ya conoces

Estudiante mujer 6: Y Siempre es más amplio

Estudiante mujer 7: no, yo creo que en un libro normal también.

Estudiante mujer 6: también si, Pero en un libro normal es mucho más fácil de interpretar

Estudiante mujer 11: es que tus matemáticas no vas a analizar el $2 + 2$ porque pues sabes que si o si es cuatro sabes? Mientras que en un libro si como no se como un libro no se los que nos toca leer para español tú si te vas a poner a interpretarnos una frase o alguna palabra como a tu manera

Estudiante hombre 10: en mi caso, em, no se necesita analizar algo Como en matemáticas si hay algún problema tengo que como OK analizar lo más que un libro español así el libro que nos póngale Julián sin intereses Y si es tuyo Como que me despierte una policía a leerlo

Profesor 1: a quien le gusta matemáticas? Como que, si goce, Y dónde está el gusto matemática?

Estudiante mujer 12: no sé.

Profesor 1: qué que te gusta matemáticas? O de hacer las tareas de matemáticas oye estudiar para matemáticas, ¿dónde está el gusto?

Estudiante hombre 9: creo que es como

Estudiante mujer 12: no se

Profesor 1: cómo resolver problemas o que? Como un juego

Estudiante mujer 12: no sé.

Estudiante mujer 11: a mi me gusta para nada español, me fastidia mucho tener que leer escribir ensayos y todo eso. En cambio, que me pasa con matemáticas física y química Como todas esas materias es que me parece mas divertidas y son como no se literal pero no como ¡vale chima si pierdo!

Risas.

Estudiante mujer 11: Sino que como que puedes disfrutar hacer un problema o hacer algo así

Profesor 1: como resolver problemas. Descifrar Como cuando en un juego de video pasa un mundo

Estudiante mujer 11: exacto

Estudiante mujer 10: si porque pasas al siguiente

Estudiante mujer 11: Y también español Como que no se nunca vas a lograr como no se es muy aburrido. Como sentarse a hacer un ensayo, investigar todo eso.

Profeso 1: si, no hay un juego.

Estudiante mujer 11: yo prefiero hacer 20 ejercicios de factorización para Hacer un ensayo de tres páginas

Risas

Estudiante mujer 6: o sea, mil veces. Pero digamos, es más fácil, me ponen hacer unos ejercicios uno le entiendo y uno no, me parece más chévere hacer te entiendo porque pues, ¿sabes?

Estudiante mujer 11: aparte cuando entiendes un problema matemáticas es entretenido, o sea, yo lo veo así porque como pasó y puedo buscar más formas de resolverlo y es como ¡U lo logré!

Risas.

Estudiante mujer 7: yo siento que no necesariamente pasa Como en un ensayo a ver si te quedas como trabado y sabes que quieres decir, pero no puedes decirlo Y hasta cuando a veces estoy Como trabada Y me pasa lo mismo con matemáticas

Estudiante hombre 10: en mi caso no sé, así sea un ensayo sobre Como muy Como con mucha información en mi caso sea cual sea el ensayo intento O sea investigar lo menos posible ósea me refiero cuando hicimos

Profesor 1: sí. Cómo sacar lo tuyo

Estudiante hombre 10: cuando hicimos el ensayo del libro normalmente no situ mucho es más como que intento poner más lo mío que

Estudiante mujer 10: O también si uno hacer un ensayo, digamos, uno puede no usar ninguna otra fuente porque siento que un ensayo también es la manera que tu interpretas también como tu manera de interpretarlo Y no necesariamente tiene que ser una cosa y como que eso es malo

Profesor 1: si Como que, si matemáticas hubiera algo acertado Y en lo literario no, es un poco la diferencia que ustedes están defendiendo. Bueno, se nos acaba la hora es que ya nos toca irnos a los buses.

Segunda parte

Duración: 00:27:47

Profesor 1: Bueno, entonces hablamos la clase pasada mucho sobre comprensión de lectura, si como de lectura y demás, entonces quedamos un poco en que era diferente, por ejemplo, leer matemáticas a leer español, o leer sociales, antiguo mundo, o leer un cuento, ¿cierto? O hay alguien que no este del todo de acuerdo. Sí, todos de acuerdo con que es diferente. Bueno, entonces cuéntenme de estrategias que ustedes tengan para estudiar, ¿cómo estudian, estudian igual matemáticas a sociales, antiguo mundo, estudian igual? (Estudiante hombre 11: No) ¿Por qué? Tienes alguna estrategia para estudiar alguna materia.

Estudiante hombre 11: Bueno, pues lo básico, hacer ejercicios y leer.

Profesor 1: O sea, matemáticas es hacer ejercicios y ya.

Estudiante hombre 11: Sip, o sea, ya es practicar hasta que te salga bien, lo que pasa es que la diferencia entre matemáticas que tiene como muchas reglas, y sociales, es que sociales tiene mucha teoría, mucha memorización (no se escucha bien) (Profesor 1: y un poco de qué, perdóname, ¿teoría de memorización?), o sea digamos, una razón por la cual a mí se me hace

mucho mas fácil esas materias, es porque me parece un poco interesante la historia, pero es pura memorización, mientras que la matemáticas es más práctico.

Profesor 1: Okey, ¿de acuerdo en que es pura memorización?

Estudiante mujer 7: No (hablan varios a la vez, no se entiende) bueno, yo creo que es lógica, en matemáticas debes poner lógica y sí, yo creo que es como igual (Habla la estudiante y Profesor 1 al tiempo, no se entiende) (Profesor 1: Y eso influye en tu estrategia para estudiar, el que sea lógico o de memoria), sí, yo no memorizo nada (Profesor 1: ¿Cómo estudias sociales? Estudias igual sociales América a sociales antiguo mundo) sí.

Estudiante mujer 8: Sí pero sabes, yo personalmente estudio igual, pero no se debería hacer porque la diferencia entre sociales América y sociales antiguo mundo es que América si lo puedes tomar como del contexto en el que vives, pues porque somos colombianos, si sabemos, bueno, la mayoría (ríe), y sabemos de nuestro país, y sabemos en donde vivimos, y nuestros propios hitos, aja, entonces estoy segura de que podemos relacionar mucho más fácil que con antiguo mundo, pues nosotros vivimos en el mundo, pero es mucho más particular Colombia que hablar del mundo.

Profesor 1: Okey.

Estudiante mujer 7: No pero, me refiero como que, en matemáticas, sabes que salen temas como aprender a despejarlo, y sabes qué es esto y esto, en América o antiguo lo que pasa es que, te pueden decir, primero haces la reflexión, pues bueno es como, alguien debió haber llegado y relatar como el nuevo gobierno, entonces también es como (Profesor 1: Pero qué haces, cómo estudias, lees y ya) yo hago como una receta, pero que, si como organizar como, primer paso, segundo paso (Profesor 1: como línea del tiempo, quieres decir? como primero paso esto después paso esto) ajam, pero el primer paso, me pasa más en matemáticas, como primero haces esto, y

entonces en América es como primero hizo esto, luego paso esto, luego por esto paso esto, entonces creo que es diferente el tema y como la lógica, que son como cosas de diferentes ramas, pero es lo mismo.

Profesor 1: ¿Todos estudian igual sociales, América y sociales antiguo mundo?

Estudiantes: No.

Estudiante hombre 10: No porque antiguo mundo, es como, antiguo mundo, tenemos como (Profesor 1: tenemos qué, perdóname), tenemos, o sea, como, si tenemos quizás sería como, es como leer y después tenemos como algunos temas y es ir hablando, pero como examen, examen, no son todos los temas de año, no es pensar toda la materia del año, entonces también es como (Profesor 1: Y cómo estudias sociales antiguo mundo cuando es toda la materia del año) pues con el libro, pues como leerlo y (Profesor 1: subrayas, tomas nota, cómo haces), pues leerlo y como escribir, o sea yo para estudiarlo (no se entiende, habla enredado) leí (Profesor 1: leíste y ya, o sea no tomaste nota, ni nada) (el estudiante habla al tiempo que Profesor 1, no se entiende lo que dice).

Estudiante hombre 12: Pero igual yo leo como las notas que tengo en el cuaderno, pues uno mientras lee.

Estudiante mujer 11: pero cuando son notas notas como las de América

Estudiante mujer 11: Si son como las preguntas (varios estudiantes hablan, no se entiende)-

Estudiante hombre 11: ... porque por ejemplo yo, ahí es donde uno más comprende por qué paso, y cuáles son las consecuencias de eso, en cambio en sociedad de América es un poco de eso, pero es más entender las consecuencias, el por qué.

Profesor 1: Okey. Okey. Si, ¿de acuerdo?

Estudiante mujer 11: Pero es más importante las materias que son como más amplias, es como si tu entiendes por qué paso la revolución francesa sin saber exactamente en qué años fue, o como quienes fueron los líderes y eso, pues puedes hacer mejor la pregunta, comprender mejor el texto, en cambio en América tienes que saber como esos detalles exactos, pues (hablan varios estudiantes, no se entiende) pues no exacto, pero si debes saber como el nombre de la persona y poco más o menos el siglo y eso.

Estudiante hombre 12: Si, pero, independientemente de cómo este redactada la pregunta, si nos preguntan fechas, o análisis, uno estudia de la misma forma, ¿no? Uno lee, uno toma notas, uno analiza y de todos modos en antiguo mundo nos preguntan el antecedente y la causa pues uno lo estudia, si en América no lo preguntan pues uno no lo estudia, o sea no es como que uno estudie algo para una materia, sino que ambas son relativamente iguales, se estudian igual.

Profesor 1: ¿sí?

Estudiante hombre 12: Solo que cada una saca sus propias cosas

Estudiante mujer 11: Yo creo que (no se entiende lo que dice), como que uno ya sabe, no sé cómo que ubica más o menos donde está, que leer todo (Profesor 1: Y cómo ubicas dónde están las cosas)

Estudiante hombre 12: Pero las fotocopias es lo mismo que un capítulo de un libro (todos hablan, no se entiende).

Estudiante mujer 11: (Profesor 1: Okey, entonces usan subrayado). Pues no subrayar, tomas nota, o sea la diferencia en las notas que yo tomo en clase de sociales antiguo mundo son como muy superficiales, porque como Majo va leyendo, uno tiene que hacerlo como mas rápido, en cambio en América, tu puedes en clase solamente leer, por ejemplo, y para el examen si ya te

tomas el tiempo, como al otro día, o dos días antes de como (Profesor 1: de sacar unas notas), y hay que ser organizado y todo, porque Ana también muchas veces te dice como toma las notas y te dejo entrar las notas a clase, entonces así es mas fácil, en cambio con antiguo mundo como no te puedes llevar el libro ni nada, es como más complicado (hablan varios estudiantes) (Profesor 1: Pero las estrategias, la estrategia es, son notas más que subrayado, cierto?) pues yo más notas (Profesor 1: dime).

Estudiante hombre 10: No, o sea, pues entre más fácil la clase más fácil se me hace la copiada, con antiguo mundo yo escucho a Majo leer, y es mucho más útil y escribo más notas, apresurado, pero (hablan varios, no se entiende).

Estudiante mujer 8: Usualmente tomando notas a mí me pasa lo mismo, que me distraigo mucho como intentado escribir bien lo que voy a, o sea lo que acaban de decir, pero después están diciendo otra cosa, y están leyendo, y están hablando, y no están como aquí hay que copiar esto y esto (Profesor 1: si, pero son útiles, o no?) pues o sea en la clase no es como copie esto, esto y esto, sino que a ti te toca copiar (Profesor 1: sí, sí, sí) entonces uno se pierde una idea que está diciendo una persona porque estabas intentado copiar esta de una manera que se entienda después (Profesor 1: Okey).

Estudiante hombre 12: Pero, de todos modos. Estudiante mujer 11: es como lo que pasa en matemáticas. Profesor 1: si, pero uno se puede perder (siguen hablando varios al tiempo).

Estudiante mujer 8: Pero, por ejemplo, están hablando no se de la guerra, del liberalismo y los conservadores, entonces nos ponen a, paso esto y paso por tal razón, entonces estamos poniendo tal año por tal razón y después ya están diciendo no sé, alguna otra cosa.

Profesor 1: ¿Ustedes en matemáticas siempre toman nota o no?

Estudiante hombre 11: La diferencia con matemáticas yo siento que tú puedes conocer C o A en antiguo sin conocer B pero en matemáticas tienes que conocer B (dos estudiante debaten al tiempo, no se entiende) (Estudiante mujer 7: también pasa en antiguo, pues no es como esto, esto y esto, pero sí, por ejemplo en la revolución, pero sabes que A es está metida en el poder) no porque en antiguo mundo son muchas más cosas, o muchos más factores (Profesor 1: que pasaron), no estoy diciendo que es algo exacto, no es lo mismo cuando lo hago exacto lo otro es sumamente amplio, no es lo mismo (Profesor 1: Bueno, tu ibas a decir algo?).

Estudiante hombre 12: si, que cuando el profesor está hablando, de todos modos uno tiene el libro al lado, así que no es necesario escuchar al profesor, sino que mientras uno lee, también lo está escuchando, pero puedes sacar las notas de ahí, o sea, no es como solo ponerle atención a algo, sino que leyendo y escuchando es mejor, mientras unos va tomando notas (Estudiante mujer 11: Pero en matemáticas también, es mucho más fácil entender el proceso, tú ves el proceso si solo escuchas a Profesor 1), No, sí. A lo que me refiero es que, en antiguo mundo en América, hay unas fotocopias o un cuaderno que estás leyendo, mientras que el profesor da matemáticas no. (Estudiante mujer 7: en matemáticas lees el tablero de Daniel) O sea en matemáticas leemos el Tablero y también lo copeamos, o sea no tenemos algo en frente, que es igual a lo que él está copeando, a menos de que sea una tarea.

Estudiante mujer 8: A mí me parece mucho más fácil tener el libro, porque por lo menos yo, como que en mi proceso de aprendizaje perdería, porque es más fácil como él vaya diciendo que hay, pues en el libro de texto de matemáticas aparece todo, todo, aparece todos el análisis, o sea a mí se me hace más fácil la pregunta cuando tienes que tachar algo (Profesor 1: Pero después cuando vas a estudiar no prefieres tener tus notas a tener el libro) si tener mis notas a tener el libro, es correcto, si (Profesor 1: o sea prefieres las notas), si (Profesor 1: Y en general, por lo

que han dicho, prefieren las notas, cierto) (estudiantes: si) (Estudiante hombre 12: Pues prefiero las notas) (Profesor 1: Ya, depende de que) (varios estudiantes hablan no se entiende).

Estudiante hombre 11: hay que admitir algo, las fotocopias de Ana usualmente hay información de relleno que no sirve para nada (varios estudiantes hablan no se entiende) (Profesor 1: pero y entonces en ese caso, cuando tu identificas información de relleno e información importante, qué haces para estudiar) yo lo que hago es tomar notas de que es lo importante (Profesor 1: Okey. Y les ha servido, les sirven las notas, o alguien dice yo tomo notas juicioso y no me ha servido de nada).

Estudiante mujer 6: O sea yo, digamos tomo notas todas las veces que puedo, o sea digamos en antiguo mundo cuando estamos leyendo en grupo, no anoto las ideas sino más las definiciones, que es como más fácil de aprender y, pero si pongo un nombre, lo otro y creo que entiendo mejor a que si voy copeando todo lo que ella dice.

Estudiante mujer 11: Depende porque Majo explica muy bien, y entonces si tu no le pones atención, y estas como copeando lo del libro, te pierdes la explicación, y yo entiendo mejor cuando ella explica (Profesor 1: Y después no te hace falta no haber tomado nota), pues es que depende yo en biología prefiero tomar las notas que escucharla.

Estudiante mujer 11: Eso me pasa, yo en biología tomo notas y todo, pero no me sirven de nada (No se entiende lo que dice) si yo leo y tomo notas, después como que no me sirven para el examen ni nada, o sea solamente lo hago cuando Pilar me pide, porque pues es como la tarea, pero para el examen y eso, en biología, yo prefiero leer lo que está en el libro, porque hay términos en biología, no sé, que no se pueden como, o sea que no se pueden cambiar, exacto, es como la función es esa y no se puede resumir.

Estudiante hombre 12: O sea, a mí me parece que es muy, o sea no sé, pero para mí es muy fácil, o sea entiendo más, si hay alguien que me está leyendo lo que estoy, si hay alguien que me está leyendo en voz alta lo que estoy leyendo, y de ahí puedo sacar como mas fáciles los resúmenes (Profesor 1: Y entonces cuando lees en tu casa qué haces) pues es que cuando leo en mi casa, me toca a mí leer en voz alta (Profesor 1: Y lees en voz alta?) si (Profesor 1: Y te funciona mejor que) (Estudiante mujer 6: Yo también leo en voz alta) (Varios estudiantes hablan, no se entiende), no se a mí se me hace más fácil porque mi cabeza piensa otras cosas (Profesor 1: Y te sitúas mejor leyendo en voz alta, o sea si sientes que entiendes mas) si porque igual cuando uno no lee en voz alta, en la cabeza surgen muchas cosas, es como leer superficialmente, tu a veces ni siquiera te escuchas, en cambio cuando uno está leyendo en voz alta, está entendiendo, se está escuchando, y está poniendo toda su concentración en el papel.

Profesor 1: ¿De acuerdo, o no todos?

Estudiante mujer 9: A mí en antiguo mundo me gusta que Majo lea por el hecho de que explica (Profesor 1: O sea que se detiene y explica).

Estudiante hombre 12: Es que ella lee, se detiene y cuando ella se detiene pues uno no va a seguir leyendo (Risas).

Estudiante mujer 9: Pero es que ella lee, se detiene y luego hace la explicación (Varios estudiantes hablan, no se entiende).

Estudiante mujer 8: El libro que es adaptado, que se supone que es para todo el mundo, en cambio la profe, para eso son los profesores para que no lo expliquen, sino nosotros lo leeríamos, si me entienden (Profesor 1: Y, bien, por ejemplo, ustedes están ahorita leyendo la metamorfosis, cierto, para cuando, hay que leer para mañana) (Varios estudiantes hablan) (Profesor 1: Bueno, los que leyeron, qué hicieron y los que van a leer qué planean hacer).

Estudiante hombre 12: Pues yo lo tuve que leer en voz alta (Profesor 1: Tu tuviste que leer en voz alta) porque leía en voz baja y me perdía (Varios estudiantes hablan).

Profesor 1: A ver, silencio, silencio, tu leíste normal, es decir mentalmente, no tomaste ninguna nota, te sientes (Varios estudiantes hablan, no se entiende, ríen). Alguien tomo notas para la metamorfosis, o planea.

Estudiante mujer 11: Yo las tome, porque yo estaba hablando con mi abuela del libro que íbamos a leer, yo le dije que iba a leer la metamorfosis y ella me dijo uy ese libro es súper harto, todas las generaciones se lo han leído, yo no sé qué y me dijo toma notas porque es como complicado el seguirle como la línea, y pues de lo que leí, yo creo que como dos páginas tome nota (risas), a veces no, pero tome notas.

Estudiante mujer 7: Uno las notas lo pone como específicamente, como para no contar toda la historia haces como, pues tu miras, como lo importante, y uno tomando notas (Profesor 1: está haciendo lo mismo que en sociales, o sea, como línea del tiempo, primero Gregorio se despierta, segundo llegan) como, pero es más como un método no tan específico que le pierde sentido a lo literario, o sea y hay si es diferente uno literario que uno de matemáticas, porque en el de matemáticas puede pasar esto y vas a encontrar el mismo resultado, a que si en un libro literario haces como esto, esto y esto, puede tener resultado pero también puede ser súper diferente a que si hago uno solo, y luego quiero analizar, como que te acuerdas poco a poco de lo importante (Profesor 1: Ajum, pero si te saltas una parte del proceso de matemáticas el resultado no es el mismo que si lo) no, no, no, pero pues es como que en matemáticas pues sigo una receta.

Estudiante mujer 11: Pero si estás leyendo, vamos a empezar a leer Catcher in the Rye, estoy segura de que si te saltas dos capítulos de Catcher in the Rye, estoy segura que no vas a entender el tercer capítulo y eso pasa en Flowers for Algernon, lo estaba leyendo y como me salte una

página sin culpa y quede como que es esto, no entiendo nada, y es igual en matemáticas, si te saltas una multiplicación o un paso, no vas a entender nada.

Profesor 1: Y el año pasado, digamos

Estudiante hombre 11: Es que depende, si lo puedes entender, pero no del todo, pero si lo puede entender, a mí se me hace por ejemplo que (Estudiante mujer 9: pues Daniel lo entendería, nosotros no, risas) bueno, eso tal vez, pero sería, o sea se puede entender que pudo haber pasado en tal parte, no es tan difícil (varios estudiantes hablan, no se entiende).

Profesor 1: Bueno, pero esperen, volvamos, no se me vayan, eh, a ver piensen en el año pasado en inglés o en español, no importa, de lo que hayan leído de obras literarias, alguien tenía una estrategia diferente a simplemente leer hasta la página que les tocaba, o simplemente leían y ya.

Estudiante hombre 12: Solo leía, y no entendía, ríe (Varios estudiantes hablan, no se entiende).

Estudiante mujer 11: yo leía y si no entendía volvía a leer hasta que entendía. Y a veces me tocaba leerlo por ahí tres veces

Profesor 1: ¿Pero lo comenzaron a leer acá o no, en clase, lo comenzaron a leer en clase y después lo siguieron leyendo en la casa? ¿O no fue así?

Estudiantes: Si.

Estudiante mujer 8: Pues con los libros que me gustaban, porque los que no me gustaron no los leía hasta donde, pero los que me gustaban lo que hacía era que terminaba el libro o terminaban el capítulo que me daban, y hacía un resumen de hechos, como de cosas que habían sucedido, y luego pues hacía como un escrito del trasfondo de esos hechos. Entonces pues

obviamente en la metamorfosis no fue como Gregorio despertó, Gregorio bla, bla, no, sino como que significa esto para Gregorio, porqué el título, qué tiene que ver.

Profesor 1: Ujum, nadie hace eso cierto.

Estudiante hombre 12: Yo tengo una cosa que me ha funcionado, y es que cuando yo leía, cuando entendía (Profesor 1: shhh, shhh, hablan varios), no entendía lo que estaba leyendo, terminaba de leer el capítulo y buscaba un resumen de ese capítulo, y cuando lo leía hay si comenzaba a entender, porque o sea como que resumida se explica mejor, y como yo ya tenía la información pues solo era como conectarlo y entendía.

Profesor 1: Okey, listo. Em, entonces, fijense que por lo que veo tienen estrategias para sociales, tienen estrategias para matemáticas, pero para español no, cierto (Estudiantes: no) no hay estrategias, es leer.

Profesor 2: Pero qué estrategias, para leer matemáticas, para estudiar.

Profesor 1: Qué haces en un word problem.

Estudiante hombre 12: Pero es que eso es para el proceso (Profesor 1: ¿Pero les ha pasado en word problems que tiene claras todas las formulas, todos digamos los procesos que deben usar, pero el word problem no saben resolverlo, o no?) Si.

Estudiante hombre 11: Hay veces que sí, hay veces que no.

Estudiante mujer 6: Yo a veces no puedo interpretar, o sea es como, okey la gasolina puede ser, no se X, en la ecuación, esto puede ser esto, entonces tengo que sumar esto y esto, organizarlo (Y hay tienen una estrategia, o no).

Estudiante hombre 12: O sea subrayar sirve, yo nunca lo he hecho, pero sé que sirve (Profesor 1 ríe) (Los estudiantes ríen)

Estudiante hombre 11: pero en un examen quién va a perder el tiempo subrayando (Profesor 1: ¿Pero es perder el tiempo subrayando?)

Estudiante mujer 7: Pues al menos subrayar una palabra, así no sea matemática, sirve mucho (Profesor 1: Si, o sea, no crees que invertir el tiempo en entender el word problem es un tiempo bien invertido),

Estudiante hombre 11: no, no estoy diciendo que no sea bueno, estoy diciendo que me parece que subrayar es como, no sé, qué es lo que vas a subrayar, o sea (Varios estudiantes ríen y hablan).

Estudiante mujer 8: Mira te voy a poner un ejemplo mira, este vaso está lleno de 84 mililitros, pero quiero que me digas otra cosa diferente, entonces como tú lo miras así de la nada, y no subrayas nada es como wow esto está que se estalla, y no sabes cuantos mililitros tiene, pero en matemáticas es completamente diferente porque realmente, el problema de matemáticas como que tiene (dice palabra en inglés) como de que hay una cosa, te echas un carretazo increíble y después al final como que te sale una cosa completamente diferente, entonces tiene que ver cómo un poco.

Profesor 1: Entonces lo que tú haces es identificar bueno (hablan varios estudiantes, no se escucha) shhhh, shhhh.

Estudiante mujer 6: Es como solo esbozar cierta información importante, no es como escribir se levantó a las 3 de la mañana, luego se cambió, eso no importa (Estudiante hombre 12: Pero, o sea, se pueden decir más cosas, a las 3 de la mañana seguramente su metabolismo era diferente que a las 3 de la tarde, entonces como que sí importa, o sea uno no puede decir si es importante o no) (risas) (Estudiante mujer 8: ay estas grabando) (Profesor 1: Claro, sí. Mmmm, entonces para español, bueno y para word problem tampoco hay estrategia, o si).

Estudiante mujer 11: Yo sí, yo he tratado como para estudiar, o sea en los exámenes de (no se entiende) yo me aprendía como de memoria palabras clave, entonces sabía que cuando me decían mas o menos, pues yo decía es tal gráfica, o me decían tan inclinación me tocaba hacer tal, o sea era como con palabras clave como para saber qué hacer. Porque decían un montón de cosas y pues había como muchas formas de resolverlo, en cambio si yo me aprendía las palabras clave, sabía como con quien pensar, o sabía que tenía que hacer.

Profesor 1: Okey, bien. Y ustedes creen que las estrategias, porque tiene estrategias, no para todas las materias, pero tienen estrategias, cierto (Estudiantes: si). Los profesores de alguna forma han incidido en las estrategias que ustedes han desarrollado. O sea, como que han influido, si, en las.

Estudiantes: Si. No

Profesor 1: Si por qué.

Estudiante hombre 13: Pues porque si estamos leyendo con Majo, ella puede decirte como copien este cuadro, o como esta parte es importante, entonces tú lo haces (Profesor 1: Y después tu usas ese cuadro para, o después ya tienes identificada esa parte importante) si, si (Profesor 1: Okey).

Estudiante mujer 7: O por ejemplo, cómo escribir el proceso de las ecuaciones, como para esto y entonces puede pasar esto, esto y esto, y para esto, esto, esto y esto, entonces ya relacionando los cuadros en uno solo (Profesor 1: Pero ese no es un word problem, o si, el que están poniendo de ejemplo) (Varias estudiantes hablan) (Profesor 1: Pero, es decir, se dice como lo hacen en ese word problem en particular), o sea te ponen como un problema y como actuarías

en ese problema (Estudiante mujer 10: Te dicen como, movimiento parabólico, dan el problema y al lado te ponen como, para resolver el problema del movimiento parabólico tienes que encontrar) (Profesor 1: Tal, tal, y tal, am. Y después en el word problem, tu qué haces, dices como esto ya lo tengo, esto ya lo tengo me falta esto) sí. Por decir te dicen tienes que encontrar las cuatros cosas, o solo tres, o una y pues así.

Estudiante hombre 11: Es que, en Física, o sea, son casos como muy explícitos, sabes, no son como mil millones de casos, son como digamos 5 o 4 y hay va, el proceso de matemáticas uno se lo puede imaginar más (Hablan varios estudiantes a la vez, no se entiende).

Estudiante mujer 6: Pero, no me acuerdo con que profesor, el de, el de matemáticas, bueno él nos enseñó durante mucho tiempo a identificar la información importante, y luego como que ponerlo aparte y luego hay sí, volver a leer la información (Profesor 1: Como traducirla, es lo que tu estas diciendo, como sacarla del texto y traducirla, ponerlo en, esto es, yo no sé, velocidad igual tal número que ya me están dando, ¿sí?) sí.

Profesor 1: Okey. Listo. Cuánto nos queda, será que, si alcanzamos a hacerla, no, se nos fue la hora (Estudiante hombre 11: Qué íbamos a hacer, libre) no, íbamos a hacer una prueba. ¿Cuántas preguntas tiene la primera? (11) hay si háganle, 9 minutos (Estudiante mujer 8: yujuuu).

Anexo 3

Transcripción grupo focal final – curso 9A

Duración: 00:55:16

Profesor 1: Listo bueno (risas), voy a comenzar por una pregunta un poco general, qué, ustedes han sentido que les haya pasado algo en esta clase, como que haya sucedido algo con ustedes en esta clase. Si me explico la pregunta (estudiantes: No). Como (hablan muchos a la vez, no se entiende), pues algo ha cambiado de alguna forma, ha pasado algo, han entendido algo, han aprendido algo (ríen).

Estudiante mujer 2: Bueno yo la verdad siento que nos hacen pensar mucho (ríe) como mucho, como en los ejercicios, los primeros que hicimos, lo del teléfono, que se te perdió el teléfono, lo del mercado, en esos ejercicios, siento que es más como de pensar como tal y no como de comprensión de lectura.

Profesor 1: Y has sentido que eso, lo puedes o lo podrías llevar algún lugar diferente.

Estudiante mujer 2: Sí, como cuando tengo que tomar notas de cualquier cosa.

Profesor 1: Realmente, de forma práctica, tomando notas te ha servido.

Estudiante mujer 2: Sí, de hecho, aquí están mis notas de una película que estamos viendo.

Profesor 1: Cuéntame como con ejemplos particulares.

Estudiante mujer 2: Pues comienzo como a separar todo en colores y luego como burbujitas, como en ideas principales y después van saliendo como ideas, entonces, sí, básicamente es eso.

Profesor 1: ¿Y eso es algo que no hacías antes?

Estudiante mujer 2: am, pues no tan organizado, sabes, como que antes no había tanto análisis.

Profesor 1: okey. Alguien más tiene algo que decir (risas).

Estudiante mujer 7: O sea, pues la verdad yo no lo he usado como lo que hemos hecho acá, yo no lo he usado casi, porque pues yo ya tenía un esquema muy organizado de cómo hacer mis notas dependiendo la materia, entonces pues si me ha servido, porque ahora pienso como más a fondo en las cosas, pero no lo he usado tanto como... (Profesor 1: Listo, no lo has usado porque ya tenías estrategias antes) Sí.

Profesor 1: Y por que/cómo piensas más las cosas.

Estudiante mujer 7: Pues como más a profundidad, como todo lo que no ha hecho pensar, lo del mercado, lo del viaje, y todo eso, me hace como hacerme más preguntas y poder dividirme cuando estoy leyendo, como dividir más las cosas para poder entenderlas, pero pues sí.

Profesor 1: Cuando estás leyendo qué, como un texto para español, para sociales.

Estudiante mujer 2: Si, como un libro.

Profesor 1: Okey. Okey. Para leer mejor, preguntas, ¿no te ha servido? ¿O sí?

Estudiante mujer 7: Es que creo que últimamente no hemos hecho muchas preguntas.

Profesor 1: No, pero una pregunta en una evaluación de matemáticas, de física.

Estudiante mujer 7: No tanto, o al menos no he caído en cuenta.

Estudiante hombre 9: A mi si lo de las estrategias para las preguntas y todas esas vainas si me ha servido, o sea me ha servido más.

Profesor 1: Cómo

Estudiante hombre 9: Cómo, se me facilita muchas veces más entender las preguntas y cosas así, no en matemáticas porque en matemáticas es un poco diferente, pero digamos en español o como en esas materias que son más de leer textos, como, textos, textos, no sé, ahora lo encuentro mucha más fácil de entender la pregunta bien y ya de saber cómo que me están preguntando

exactamente, digamos como antes si estaba como la confusión de qué nos preguntan y, digamos el que y el por qué, y a veces lo confundíamos, algo así, pero ya no tanto, o pues por lo menos para mí.

Profesor 1: Y por qué, hay alguna estrategia que hayas usado ahí, o, o por práctica.

Estudiante hombre 9: Yo creo que por, o sea, las estrategias se quedan como inconscientemente ahí, y solamente la práctica, haberlo practicado hace que como que se me quede ahí. Y solo sea como mucho más (Profesor 1: o sea no te das cuenta que es lo que estás haciendo para leerlo mejor) O sea pues sí, pero pues obviamente sé que, por esto, o sea que por practicarlos digamos acá en este espacio, se ha facilitado, se me ha facilitado mucho más.

Profesor 1: Okey.

Estudiante mujer 3: ay no pues. Bueno entonces yo acabo de caer en cuenta que cuando estoy leyendo como libros, como los libros que he estado leyendo como en inglés y en español, como que, si me estoy concentrando más en lo que es más importante, y entonces como que paro y pienso, como bueno esto podría como, cuando nos hagan la comprensión de lectura, esto es tal vez algo que pregunten, como si me he dado cuenta que me concentro más, he captado lo que es como más importante en el texto, por así decirlo.

Profesor 2: Cómo te das cuenta que algo es más importante que lo otro, qué te...

Estudiante mujer 3: Porque me pongo como a medida que voy leyendo lo voy pensando más, no leo tan por encima, sino que estoy leyendo como más pausado y como pensando más las cosas y pues que caigo en cuenta como de esto es algo importante que puede afectar, como vaya, como el futuro del libro por así decirlo, y pues pienso como tal vez esto no lo vayan a preguntar o esto es importante.

Profesor 2: Y te ayuda a identificar detalles que pueden hacer pequeños cambios, o te ayuda digamos a hacer un análisis (Estudiante mujer 3: Sí, sí) y decir okey están en un pantano por alguna razón (Estudiante mujer 3: Sí, sí claro, en inglés, acabo de caer en cuenta que en ingles me ha servido mucho, como porque el libro que estamos leyendo tiene como mucho relleno, entonces si he logrado como captar lo más importante y como analizar eso).

Estudiante mujer 5: Bueno a mí me parece como muy chistoso porque me he dado cuenta de las estrategias que ya tenía, o sea como, no he sentido tanto que haya puesto en práctica estrategias que hayamos aprendido acá, sino que me he dado cuenta de que yo misma ya las hacía, pero no tenía en cuenta que era una estrategia como tal, he usado otras nuevas, como tomando notas y eso, pero pues no tanto.

Profesor 2: Qué estrategias ya tenías. Por ejemplo.

Estudiante mujer 5: Pues como categorizar, yo siempre categorizo todo, pero como que no caía en cuenta de que lo hacía tan, pues no sé, como tan estrictamente, solo lo hacía como por inercia.

Profesor 1: Sí recuerdo que en el primer focus group, tu dijiste como no pues yo simplemente leo o escribo (risas) (Estudiante mujer 5: Exacto a eso me refiero, me he dado cuenta que uso cosas que no eran tan). ¿Y te puede servir eso de algo o?

Estudiante mujer 5: Si porque lo hago más, o sea lo consciente, o sea lo hago como más pensando en lo que estoy haciendo, y no solo como por hacerlo, pero pues.

Profesor 1: Si de hecho eso puede servir para resolver cosas, cuando uno está atorado en una dificultad, uno puede decir, bueno, a qué puedo recurrir, sí, fíjense que la última prueba era bien difícil, bien, bien difícil, y les exigía algo así, como recurrir a diferentes estrategias para poder resolverla, o al menos acercarse y resolverla.

Estudiante mujer 5: Sí

Profesor 1: Sí (ríe), algo más. ¿No? Haber. Sienten que de alguna forma ha cambiado la percepción que tienen ustedes sobre la lectura.

Estudiantes: No.

Profesor 1: ¿Piensan que es igual?

Estudiantes: Sí.

Estudiante mujer 4: No, pues a mí siempre me ha gustado leer, entonces, o sea, no me ha cambiado la percepción de como la lectura, porque siempre me ha gustado (Estudiante mujer 3: A mi también). Entonces me gusta y no va a empeorar mi percepción sobre la lectura.

Profesor 1: Pero sobre el ejercicio de qué implica leer, ¿no les ha cambiado? siguen pensando igual? Si me entienden, no sobre si me gusta o no, sino sobre que me exige a mi leer, jum, que dedo poner en práctica para leer, ¿ha cambiado? ¿o no?

Estudiante mujer 4: Pues supongo que, como tener, como tomarles más atención a los detalles, aunque para mi muchas veces muchos detalles son los que más me llaman la atención, entonces, y pues también como tratar de saber qué es lo más importante también.

Profesor 1: Muy bien. Tu tenías la mano levantada ahorita, o ya no. O no.

Estudiante mujer 3: Okey, entonces como más o menos diciendo lo mismo que antes, yo siempre cuando leía, a mí siempre me ha gustado leer, pero siempre leía como todo en un general por así decirlo, leía como muy por encima, pero entonces últimamente, como que lo he categorizado también como dijo Malu, como categorizado estas cosas, como esto es importante, esto no es tan importante, y antes, o sea lo leía como general y pues obviamente me servía porque lo captaba, pero ahora es como mas fácil.

Estudiante mujer 5: Pues a mí sí me ha servido y no, porque bueno, un gran problema que yo tengo es que, cuando me aburro me quedo dormida, entonces em, me toco como empezar a usar, o sea como buscar una estrategia para que cuando leyera no me quedara dormida, porque se me pasaban las paginas (risas) y luego empezaba el siguiente capítulo y me quedaba como sin saber muchas cosas, igual uno después se defiende, sabes, como leíste una parte y tal pero no es lo mismo. Entonces nada, la clase me ha ayudado como a, pues como a encontrar esa estrategia, que, pues me he dado cuenta que es como leerlo en voz alta, pero como decirlo, entonces como que me estoy concentrando en tener que decirlo y así no me quedo dormida, y pues lo entiendo (risas).

Estudiante mujer 2: Bueno, yo siento que esto sirve más como, no como para textos como de inglés, como para cuentos, sino como para cosas en las que tengas que analizar, como, y no solo como en lecturas como tal sino al momento de entender una película, o cualquier cosa de ese estilo, siento que es más como pertinente esta clase, ya. Estudiante mujer 4 iba a decir algo.

Profesor 2: Ustedes en el primer digamos, en el primer círculo que hicimos, hablaron, les preguntamos que qué era leer, y todos tenían posiciones y todos hacían referencia básicamente a libros, les ha cambiado las estrategias con las que se acercan, por ejemplo, a la lectura de un libro en contraste con una noticia, en contraste con un chat de WhatsApp, o siguen leyendo, los diferentes tipos de lectura que hay ¿de la misma manera? (Estudiante: No).

Estudiante hombre 6: Yo siempre pues he separado los cómo, los diferentes textos, como si voy a leer pues una noticia, no lo veo con los mismos ojos que sería una historia, porque (Estudiante mujer 4: si yo también), porque pues la historia tiene como mas, o sea yo siempre estoy buscando que me va a pedir el profesor en el examen, entonces como pues lo veo así.

Profesor 1: Y cuál es la estrategia ahí.

Estudiante hombre 6: Pues la estrategia es, pienso en el tema que estamos trabajando en la clase, digamos (Estudiante mujer 2: pero así es imposible) así es muy difícil (hablan varias estudiantes al tiempo, no se entiende), si digamos que (Estudiante mujer 4: pero yo creo que en el tema, o sea no tiene que pensar como en lo que te preguntan, por lo menos yo nunca pienso lo que me van a preguntar, yo solo leo y tomo como esto me parece chévere, entonces lo recuerdo, o esta cosa que dijo como el personaje me gusto, entonces lo voy a recordar, o esta cosa que paso la voy a recordar, y así, a mí me pasa así).

Estudiante hombre 6: Con Ceci es todo.

Estudiante mujer 5: si, si es verdad. estudiante mujer: A veces pasa que eso que crees que no es tan importante, eso es lo que preguntan (no se escucha).

Estudiante mujer 4: Si, aunque lo de los quotes, fue como pucha no (risas)

Profesor 2: Estudiante hombre 7.

Estudiante hombre 7: Jum gracias. Pues pa mi lo de inglés me parece muy complicado, ya que yo llego siempre sin sin y a veces se me ocurren cosas en la cabeza, pero cuando hay un examen, a veces se me olvida, solo tengo, solo me acuerdo de las cosas más importantes, que las cosas de relleno, aunque a veces me acuerdo, a veces me puedo meter en problemas y no me acuerdo en un examen de inglés, como los que está haciendo Cecilia, y es que he tratado de encontrar métodos, pero aún no he podido materializar ese tipo de dificultad que tengo yo.

Profesor 1: Ahí hay una palabra que surge con lo que decía Carlos y creo que María Lucia también la mencionada, y era relleno, hay mucho relleno, si, en un texto, en un libro, o bueno, listo, pero yo les pregunto, si es relleno, que tanto relleno hay.

Estudiante hombre 6: Yo creo que todo es relleno, y si te gusta pues no va a ser relleno (No se escucha).

Estudiante mujer 4: Es depende como lo veas, porque muchas de estas partes a mí no me parecen relleno, porque son lo que, o sea a mí lo que más me interesa es lo que él piensa, y no como lo que en verdad pasa, entonces para mí eso no es relleno, es como tú lo veas (hablan varios estudiantes al tiempo, Estudiante mujer 3: o sea es como qué es el relleno, porque para algunas personas lo que el personaje piensa puede ser relleno y para otros como lo que pasa, cuando está caminando por ahí, puede ser un relleno).

Profesor 1: Si, pero yo lo digo es, piensen por ejemplo en el, en la publicidad que realizaron, se acuerdan de la pareja, la parrilla, con el pelo, sí, probablemente había, si ustedes la ven por la calle, simplemente se fijan en los dos hombres y en el slogan y se acabó, y los colores algo les dijo Bancolombia, pero si yo me pongo a preguntarles, explíquenme cómo se construye, cómo el texto, o cómo la tipografía, o cómo las imágenes contribuyen a construir el mensaje, ustedes comienzan a identificar un montón de cosas que estaban ahí, en todos, se acuerdan de ese, los uno la o y hay un montón de elementos, el logo, que están abrazados, que es un perro, pero no es un niño, el de la familia, porque es una familia homosexual, pero entonces ponen el perrito pero no un niño, sí, todos esos elementos comienzan a cobrar sentido y no son relleno, no son relleno, sí.

(varios estudiantes hablan, no se entiende)

Estudiante mujer 2: O sea, tú no puedes considerar que, en un argumento, o en un texto informativo el relleno son las cifras, ese tipo de cosas.

Profesor 1: Por ejemplo.

(varios estudiantes hablan, no se entiende)

Estudiante hombre 6: En una historia los detalles, o sea al final, yo no creo que vayan a importar.

Estudiante mujer 4: pero los detalles son los que componen la historia.

Profesor 1: No crees que vayan a importar.

Estudiante hombre 6: Sí, o sea en la mayoría de textos, no.

(varios estudiantes hablan, no se entiende).

Estudiante mujer 4: Para mí los detalles son los que hacen la historia interesante (Profesor 1: Claro y en la medida en que se relacionen con lo que está contando, si me entiendes).

Estudiante hombre 6: O sea, se relacionó, pero es como que solamente están ahí, para hacer la lectura entretenida pero al final del día, no vas a recordar nunca eso... (Profesor 1: O sea por qué en el cuento de Kafka no había un nombre para el personaje, porque era el campesino, sí, eso parece un relleno, un detalle menor, no, no es un detalle menor, sí), si pero eso es como un diferente tipo de detalles (Profesor 1: ríe).

(varios estudiantes hablan, no se entiende).

Estudiante hombre 4: Lo que pasa es que a veces ese relleno puede afectar, porque, por ejemplo, y a mí me ha pasado varias veces en inglés, que uno puede que lea todo lo que le toca leer y lo lea bien, pero si no entiende los detalles mínimos, eso es lo que preguntan, y te puede ir mal así hayas leído, una vez me paso, leí, pero me fue mal porque no me fijé en ese relleno, y a partir de eso, si me estoy fijando en ese relleno y en todo eso y me esta yendo muy bien a partir de eso.

Estudiante mujer 5: Yo creo que depende mucho del propósito para lo que lo estés leyendo (Estudiante hombre 7: eso es cierto), si a ti te hacen una pregunta, lo que no conteste esa pregunta dentro de lo que leíste, eso es relleno, pero eso varía dependiendo de lo que tú vayas a hacer con lo que leíste.

Estudiante mujer 3: Y también depende de la persona, ¿no? Si uno está leyendo como por gusto, normalmente a mí lo que me pasa es que si yo leo por gusto me acuerdo de todo, pero hay libros en cambio, los del colegio, que simplemente no me acuerdo de los detalles pues porque no me gusta.

Estudiante hombre 6: Sí exacto, no es relleno si te gusta.

Estudiante mujer 4: O sea, yo creo que tú puedes recordar el libro mucho mejor si lo estás leyendo como por gusto en vez de, o sea si estás pensando como en conchale, qué me va a preguntar el profesor, pues ahí no, o sea yo sí creo que te va a ir mal, porque o sea vas a estar más pendiente de lo que me va a preguntar el profesor como en la verdadera historia y en los detalles, y o sea como pensar conchale a mí el libro me gusta, y eso es lo que va a hacer que tu estés más concentrado.

Profesor 1: Bueno, eso, acerca del gusto una cosa, a ustedes les ha gustado los ejercicios que les hemos puesto acá, cierto (varios estudiantes hablan al tiempo: sí, no todos, Estudiante mujer 2: los primeros eran horribles), cuáles les han gustado, cuáles no, por qué y pues cómo cual ha sido la experiencia.

Estudiante mujer 2: Los de las estrategias como, los de las estrategias en general, como el del mercado, el que hicimos la clase pasada, el de intentar hacer el texto lo más parecido, pues el de las preguntas, creo que esos han sido como los más interesantes, em, los primeros que hicimos me parecieron cero chéveres, me parecían, muy, muy mamones (ríe) (Estudiante mujer 5: los de Bancolombia, varios hablan al tiempo incluyendo Profesor 1, no se entiende).

Estudiante hombre 4: El del texto y el de responder preguntas, o sea lo mejores fueron los de hacernos en grupos, armar el plan, también ir a buscar eso, que, pues para mi grupo fue muy

complicado, pero igual estuvo chévere por que nos puso a pensar mucho y estuvimos a esto, de conseguir el sobre (Profesor 1: cuál, aaa, risas)

Estudiante mujer 4: También el ultimo que hicimos.

Profesor 1: Cuál

Estudiante mujer 4: El de organizar el Párrafo (los estudiantes hablan al tiempo, no se entiende) Estudiante hombre 6: No me gusto que no hayamos resuelto, o sea estaba muy difícil, siendo un juego, si lo piensas. Estudiante mujer 4: Es que era como un juego, pero al mismo tiempo tocaba pensarlo. Estudiante mujer 4: Lo que tocaba era como ir al punto, o sea, porque lo estábamos haciendo, eso no me gusto.

Profesor 1: Y cuál era el punto de ese ejercicio.

Estudiantes: varios hablan, solo se entiende "la comunicación".

Profesor 1: Usar estrategias para comunicar, perfecto, por ejemplo, el grupo de Mateo, identifico una estrategia, porque la primera parte, el primer dio lo hicimos divididos, se acuerdan (estudiantes: si), el grupo de Mateo identifico una estrategia, cuál fue (Estudiante mujer 2: el de los dedos, escribir en el tablero). Escribir en el tablero (varios estudiantes hablan, no se entiende). Si de acuerdo, los otros no lo vieron y usaron más como, se dividieron, tendieron a, uno estaba como por acá y el otro allá, hablando con los otros.

Estudiante mujer 5: O sea nosotros usamos que, como nosotros si podíamos hablar, entonces, yo, o sea, yo hablaba y les decía que ir diciéndome, entonces, había una persona mirando y otra persona en frente mío, entonces eran preguntan de si o no, y pues él miraba, le contestaba a este, y este me decía a mí y pues ya.

Estudiante mujer 2: Yo pienso que eso es mucho menos eficaz, porque te toca atinarles a preguntas para organizar el texto que sean de sí o no.

Profesor 1: y qué pudo haber faltado, en, por ejemplo, siendo más eficaz la estrategia del tablero, que pudo haber faltado ahí (Hablan varios estudiantes al tiempo, no se entiende) Yo sentía que había muchas ordenes, ¿no?

Estudiante mujer 5: eran como muchas cosas, nadie se pudo de acuerdo como en (hablan varios estudiantes al tiempo, no se entiende) para mí era completamente useless que hubiera 6 personas que pudieran hablar. Profesor 1: sí.

Profesor 2: Pero sabes qué podías hacer con esas 6 personas, tenías 12 frases, cierto.

Estudiante mujer 5: No, pero es que, dividir, tu nos dijiste dividirlo en categorías serían como 5 categorías, pero eran demasiados papeles y como leer eso con una multitud de gente alrededor de la mesa, era completamente imposible.

Profesor 2: No necesariamente, pero tu podías escribir por ejemplo en el tablero los conectores. Con qué empezaba y con qué terminaba cada frase.

Estudiante mujer 3: Nos faltó organización yo creo (hablan varios estudiantes al tiempo, no se entiende).

Profesor 1: La misma categorización de la que tu hablabas le hubiera podido servir para, digamos como, dividir el texto, y de ahí comenzar a armarlo por pedazos, yo siento que se demoraron mucho todos en ordenar los papeles en la mesa.

Estudiante mujer 2: Es que era muy difícil, porque no tenías como la dimensión de que tan grandes eran los papeles (Profesor 1: o sea para ti que eres la ciega), aja, era muy difícil, entonces fue como la primera forma, entonces tú dices bueno si eso es un rompecabezas y lo armas por partes, pero la probabilidad de que se te mezclen los papeles es muy grande, entonces.

Estudiante mujer 5: La estrategia de la mano a mí me parece que, en la segunda vez, o sea la primera vez eso era muy eficaz, pero la segunda vez no, porque tenía que usar, o sea no, primero

no tiene 15 dedos, y segundo si tiene cada papel, o sea tiene un papel en cada dedo, no tiene una mano para organizarlos y para volver a poner la mano hay nos vamos a demorar un jurgo de tiempo, entonces era cero eficaz.

Profesor 1: O sea de pronto hubiera sido dividirlos en grupos, organizar en la mano y ordenar, cierto y después otros cinco, otros cinco.

Estudiante hombre 12: si hubiera podido con dos ciegos, en vez de las 10 personas que estaban ahí sentadas.

Estudiante mujer 4: Si, había mucha gente aquí sin hacer nada, o sea los que tenían que hablar y darle la orden a Natalia no hacía nada, entonces solo una persona hablaba y ya.

Profesor 1: Okey (hablan varios estudiantes al tiempo, no se entiende).

Estudiante mujer 5: ...No sirve, porque además Natalia solo va a poder escuchar a una persona, entonces así nos dividamos por categorías y cada persona diga algo, Natalia solo va a poder escuchar a una persona a la vez.

Profesor 1: Claro, pero si hubieran podido dividirse tareas, si, uno lee, el, otro comienza, otros se encargan de un grupo (Varios hablan, Estudiante mujer 3: no, pero en general nos faltó organización, o sea, nos hubiéramos organizado bien yo creo que lo hubiéramos logrado, Estudiante hombre 6 yo creo que, si lo hubiésemos pensado desde antes, hubiéramos dicho bueno esto es lo que vamos a hacer).

Estudiante mujer 2: Desde la primera clase, lo que hicimos, que hicimos como 4 o 3 papeles, esos papeles ya estaban mal hechos, y llegamos aquí pensando que esos papeles si eran la introducción, entonces pues.

Profesor 1: De alguna forma sienten que esto les ha servido para la escritura. O solo para la lectura (Estudiantes: Para la lectura, solo para la lectura, hablan varios estudiantes al tiempo, no se entiende). Por qué.

Estudiante mujer 5: Por la forma en que uno tiene que decir, porque por ejemplo escribiendo un ensayo tú tienes que contestar unas preguntas, pero tienes que hacerlo como de forma que sea claro para la persona que lo está leyendo, y si tú también eres el lector, entonces tú sabes cómo quieres que te lo escriban para leerlo y entenderlo, entonces si tiene una estrategia clara para poder leer, es mucho más fácil escribirlo.

Profesor 1: Cuál ha sido, creen ustedes el ejercicio, piénsenlo bien, mas útil de los que hemos hecho.

Estudiante mujer 2: Las preguntas.

Profesor 2: Cuáles preguntas.

Estudiante mujer: Como todo ese ejercicio.

Profesor 1: Cuál

Estudiante mujer 2: El que, a nosotros, o sea nos daban el título, y decíamos pues del título, sacábamos las preguntas después, y después lo que hicieron en el tablero, que era hagan preguntas para el otro curso, siento que eso ha sido como lo más.

Estudiante hombre 6: A mí me gusto el del plan, que había que hacer como todo un plan (hablan varios estudiantes al tiempo, no se entiende) (Estudiante mujer 4: Si, a mí me parece que es algo que puede gustar en todos, en todas las cosas que haces en tu vida). Si es algo aplica para la vida cotidiana (Profesor 1: cuál el del plan), sí, el que teníamos que formar un plan. (Estudiante mujer 4: si, como, o sea, como voy a hacer mi ensayo, tal cosa, o tengo que alistar mi bolso para el Ballet, y pues es como para cualquier cosa literal, a mí me parece súper).

Estudiante mujer 5: (No se entiende, suena lejos) ... que a uno se le dificulte, porque si a mí se me dificulta, organizar las cosas más que inferir cosas sobre un título me va a servir mucho más ese ejercicio, porque se me dificulta, entonces algo que me ayude me va a servir más, si yo ya sabía hacer la otra cosa, entonces creo que no hay como una respuesta correcta para eso.

Estudiante mujer 4: si es verdad, yo opino lo mismo.

Profesor 1: Si yo les dijera, qué estrategias han surgido acá, en esta clase.

Estudiante mujer 5: Yo digo que sí.

Profesor 1: Pero haber, traten de mencionarlas

Estudiante mujer 5: Yo creo que las más clara, es la categorización.

Estudiante mujer 2: Y yo creo que también es como saber qué es lo que te están preguntando, como, porque si tu lees una pregunta y respondes algo que en serio no te estaban preguntando, como, es que no se me ocurre ningún ejemplo, pero pasa muchas veces, entonces yo creo que lo más importante es como separar la pregunta, en qué es lo que te están preguntando, quién y cómo.

(Hablan, pero no se escucha)

Profesor 1: Hacerse preguntas dice Mateo. Digamos, es parecida a la de Natalia, solo que la de Natalia es más como quién, cómo, sí, por qué, qué es lo que me está pidiendo. La tuya es más como ante un texto, cierto, cómo hacerle preguntas a un texto.

Estudiante mujer 4: Y también, como cuando nosotros hicimos lo del plan del robo, o sea tipo, yo creo que una estrategia que sirve es como hacer como varios planes, uno no te sirve.

Profesor 1: O sea como una lluvia de ideas.

Estudiante hombre 6: como recurrir a otras cosas.

Estudiante mujer 4: Sí como un plan de respaldo, por si el plan original no sirve, pues porque eso pasa demasiado.

Profesor 1: Si, sí. Ustedes tuvieron algo ahí, que fue identifico el problema, y es que si se van los buses puede que nunca vuelva el celular, si, entonces vamos a hacer lluvia de ideas, pero delimitaron ya un campo de acción a partir de ese problema, si, entonces eso es algo, con lo que puede trabajar, te ponen una pregunta, un problema, tu puedes decir, bueno estos son como los límites que me traza esta circunstancia y con esto, dentro de este campo, puedo jugar, eso es otra estrategia, se acuerdan del grupo de Estudiante hombre 2, cuál era el (Estudiante hombre 2: La cita, hablan varios al tiempo). Cuál fue la estrategia, se acuerdan de esa (Estudiante hombre 7: decirle mentiras a la chicha para...). Pero se acuerdan de la estrategia, si yo quisiera generalizar esa estrategia, no puedo decirle a alguien, no mi estrategia fue mentirle a una niña, sino como puedo traducir eso, a un ejercicio, a una lectura, o a una tarea que tengo que hacer. No se acuerdan (hablan varios estudiantes al tiempo, no se entiende).

Estudiante mujer 5: Como explicar la primera solución, o sea algo que si o si, va a funcionar, como si o si le va a gustar el cine, entonces si le digo que vamos a ir pues ella va a venir conmigo.

Estudiante hombre 4: Es como controlar todas las circunstancias, a ella le gustaba, o sea era la situación perfecta, no pensaron como que pasa si (hablan varios estudiantes al tiempo, no se entiende).

Profesor 1: ... lo que ustedes habrían hecho, por decirlo así, si aplicamos la lógica de ustedes seria como (hablan varios estudiantes al tiempo, no se entiende). Estudiante hombre 9: si era como pensar el peor de los casos y de ahí sacar una solución, y después decir bueno en caso de que pasara esto pues esta sería la mejor solución.

Estudiante mujer 2: Era como le gusta el cine, pero creo que absolutamente a nadie le gusta que le digan mentiras, entonces hay tiene como.

Estudiante mujer 5: Es que se pusieron como en una posición de perder completamente, como si le digo que es solo un plan conmigo, me va a decir que no, entonces pues paila, que otra opción tengo, pues eso es lo que ellos hicieron, decir que necesariamente ella iba a decir que no si no la compraban con algo (hablan varios estudiantes al tiempo, no se entiende), o sea no necesariamente tiene que ser así, pero así lo hicieron.

Profesor 1: Pero no, haber, como en términos generales, a ver si se acuerdan, ellos hicieron algo que después nosotros hablamos en clase, que es una estrategia bien interesante, el problema de ellos fue que se fijaron no en toda la pregunta, sino en la mitad de la pregunta, cómo logro sacarla, no qué voy a hacer con ella, sí, pero una vez dijeron, cómo logro sacarla, hicieron como, digámoslo así, una operación, identificaron una operación y dividieron esa operación en acciones, si, cómo hago, si yo necesito llegar a X, que es mi operación, cómo hago para hacer A, B, C, D, si $A+B+C+D$ me da X. Si me explico (Estudiantes: si). Sí, y eso fue lo que ellos hicieron, entonces fueron planeando tareíta por tareíta, para hacer una acción.

Estudiante mujer 2: Si, como la primera era como me voy a estrellar con ella, y se le va a caer el papel, una vaina así, era horrible (hablan varios estudiantes al tiempo, no se entiende),

Estudiante hombre 4: luego preguntarle qué le gustaba.

Estudiante mujer 4: Y luego era como conocerla bien, como ver qué le gusta (Estudiante hombre 6: si, ese primera paso se los saltaron) es crucial ese primer paso, sin conocerla no hubiesen podido hacer nada.

Profesor 1: Eso se puede traducir, a leer o escribir (Estudiantes: Sí). Cómo (hablan varios estudiantes al tiempo, no se entiende).

Estudiante mujer 7: ...Conocer como el texto, o lo que estés leyendo, no puedes hacer nada.
(Profesor 1: Okey, cómo entender lo general, es lo que estás diciendo, entonces ahí ya puedo ubicar todo y lo particular). Si porque y si no, no vas a poder relacionar, si no sabes.

Estudiante hombre 12: eso tiene que ver mucho entrelazar la lectura con el contexto del autor, porque digamos que, el realismo mágico, eso, pues uno tiene que entender que era una época con que estaba empezando absurdo, y cosas así, entonces como para entender el libro un poquito más.

Estudiante mujer 4: También como el argumento, o sea no puede decir como tu conclusión así de una, tienes que llegar como, contextualizar, decir tus ideas.

Profesor 1: Pero estas pensando en escribir, no en leer, sino en escribir y en exponer.

Estudiante hombre 6: Pues si en escribir es esencial saber que va primero, y después, o sea los pasos son los más importante (Estudiante mujer 4: Aja, y que tienes que mostrar antes de, cómo lo más importante). Sí como toda la estructura de argumento (Estudiante mujer 4: si, exacto).

Estudiante mujer 5: Yo creo que sería algo así, tu X es entender un texto, tu A, B, C y D sería como hacerte las preguntas necesarias para poder hacer eso, entonces como A quien lo hace, B donde está, C cuál es su objetivo y D no sé, X (Estudiante mujer 3: Sí, como dividir como el gran texto como en partecitas), como pasos para poder llegar a tu objetivo, que tu objetivo es entender.

Estudiante mujer 4: Sí, eso puede aplicar a cualquier cosa.

Estudiante mujer 4: O para yo hacer ballet, tengo que aprender a hacer tantivo y un pocotón de pasos, para llegar a hacer tal cosa.

Profesor 1: Si claro. Les ha pasado en esta clase que hayan identificado otra estrategia de otra persona, o de otro grupo, que ustedes hayan dicho eso me puede servir. O que incluso hayan llegado a usar en, posteriormente.

Estudiante hombre 6: A mí me paso con lo que hizo María Lucia de categorizar las cosas, me ayuda bastante (Estudiante mujer 4: A si eso me parece chévere) (Profesor 1: Cómo la has usado, ¿la has usado? O dijiste como uy chévere usarla) (risas), no la he usado, como cuando estudio, ahora lo hago más organizado porque antes solamente había cuaderno (Estudiante mujer 5: si yo también) y miraba problemas y ya, pero pues ahora digo primero esto, después esto, para esto puedo llegar acá, si, pues, así estudio.

Profesor 1: Cuando leen les ha cambiado, digámoslo así, el papel que leen, es decir antes no subrayaban y ahora subrayan, o antes subrayaban y ahora anotan cositas al lado, o ahora subrayan con colores, o ahora, ¿no? De ninguna forma.

Estudiante mujer 5: Yo solo anoto cositas al lado, pero muy de vez en cuando y tiene que ser porque algo muy, muy importante pase, porque yo digo esto tiene que ser importante, pero si no lo escribo no me voy a acordar (Estudiante hombre 6: si exacto) (Estudiante hombre 6: Yo jamás subrayo), pero no es algo como que en todos los párrafos escriba esto paso, no (Estudiante mujer 7: Yo si lo hago) (Estudiante mujer 7 yo no) (Estudiante mujer 3: Yo como ella dijo, que empezó a analizar más las cosas) (Estudiante mujer 5: pero subrayar nunca).

Estudiante hombre 6: Yo creo que, si sabes realmente lo que te están pidiendo, no necesitas subrayar, o sea solamente ya lo tienes en la cabeza, porque la pregunta o pues el tema que están viendo, pues te guía hacia todo lo que necesitas saber.

Profesor 1: Una estrategia de la que habló Natalia ahorita, fue una que nosotros digamos que, no los forzamos, pero como que los llevamos un poco a que la vieran, que fue con ese ejercicio

de las preguntas, que después pintamos ahí como un organigrama, como un esquema, ¿se acuerdan? Como, es un poco como reproducir el outline, como ustedes dicen en inglés, ese es un poco el ejercicio, eso es algo que les puede servir ante un texto complejo, ¿o no? Sí, cuando se enfrenten. Les ha tocado. Ustedes han sentido que, a esta altura en noveno, han tenido que leer textos complejos, realmente difíciles.

Estudiante mujer 2: El texto de la cosificación.

Estudiante mujer 5: Uy sí.

Estudiante mujer 3: Yo no entendí nada (Hablan varios estudiantes a la vez, no se entiende).

Estudiante hombre 6: Tocaba leerlo muy lento (Estudiante mujer 4: y varias veces), como, pero yo no creo que sea realmente complicado, pero es que el lenguaje que usaba era muy como (Estudiante hombre 2: sí, las palabras), no necesitaba ser tan complejo, podías decirlo de una manera como (Estudiante hombre 4: si debías tomarte el tiempo para leerlo, para entenderlo).

Profesor 1: Y lo leyeron solos en la casa, o comenzaron a leerlo acá.

Estudiante hombre: En la clase toco leerlo (Hablan varios estudiantes a la vez, no se entiende).

Profesor 1: Creen que un profesor puede ayudarlos a ustedes a leer mejor esos textos, haciendo estrategias (Estudiante hombre 4: sí claro), cómo, si le dijeran a Julián, venga volvámoslo a leer, pero leámoslo diferente, qué dirían.

(Hablan varios estudiantes a la vez, no se entiende)

Estudiante hombre 6: No, no, el problema no era entender, bueno el problema sí era entender, pero no era, o sea no se basaba como en el concepto sino la manera en que lo presentaba, o sea las palabras que usaba, no eran para ver si conocíamos y pues como su línea de ideas tampoco era muy usual, entonces pues por eso es que no lo entendimos, pero si digamos alguien más lo

hubiera escrito, yo creo que todo el mundo hubiera como tenido una idea más. (Estudiante mujer 4: Pero Julián no hubiese podido explicar, casi que esto pasa aquí, siguiente línea, tal, y así, como si fuera) (Profesor 1: Dices que eso si hubiera podido hacer) (Estudiante mujer 4: si yo creo que lo hubiese entendido mucho mas), si cuando Julián lo explica yo lo entiendo perfectamente (Estudiante mujer 3: si, si o como con algo más grande, con el tablero, como dibujando, como colorcitos).

Profesor 2: Y eso no lo pueden hacer ustedes solos?

Estudiante mujer 3: Pues yo hago eso sola (Hablan varios estudiantes a la vez, no se entiende).

Estudiante mujer 2: Es que digamos yo siento que, el ejemplo perfecto de eso, es antiguo mundo, porque nosotros vamos leyendo y Majo como para y comienza a explicar, no necesariamente en inglés, sino que a veces lo explica en español que es mucho más fácil.

Estudiante mujer 5: Nos da ejemplos como de cosas que nosotros realmente entendemos (Hablan varios estudiantes a la vez, no se entiende).

Estudiante hombre 6: Nos dice como, esto como se conectaría al mundo de hoy (Profesor 1: Cómo, cómo), que cuando leemos digamos un párrafo en antiguo mundo, ella para y nos dice como si ven como esto está representado en el mundo de hoy, o como se relaciona a lo que (Estudiante mujer 4: eso impacta más y segundo lo vamos a recordar mas fácil), exacto.

Profesor 1: Mateo decía hacerle preguntas a un texto, básicamente lo que está haciendo es para y les hace las preguntas para que ustedes se las hagan al texto.

Estudiante mujer 5: Pero hay cosas interesantes, cosas que realmente te ayuden a acordarte de eso.

Estudiante mujer 3: Majo lo relaciona mucho como a lo de (No se entiende, hablan otros estudiantes al tiempo).

Estudiante mujer 7: Y nos hace ejemplos que nosotros, que nos ayudan a nosotros a comprender más.

Estudiante hombre 6: si nos hace reflexionar como todo el tiempo (No se entiende, hablan otros estudiantes al tiempo).

Estudiante mujer 5: Pero Julián ya le mete mucha filosofía, como que lo confunde a uno más. Aparte de que el texto ya está complicado y Julián te empieza a decir un montón de conceptos que, la idea es que él te explique, que te lo haga más simple, de una forma en la que tú puedas como leer y como fluir con el texto, pero él te hace pensar aún mas, pero podríamos hacerlo al final, como cuando ya hayamos entendido bien el texto obviamente se tiene que hacer una reflexión y como conectarlo con otras cosas, pero si en el primer párrafo te meten un montón de información que. (Estudiante mujer 2: entonces la clase se va en eso y no fluye)

Estudiante mujer 5: Y no lees

Estudiante mujer 4: Como la estrategia de Juan David, o sea tu para antes reflexionar tienes que entender, o sea no podemos reflexionar antes de entender. Sin entender el texto. Y eso lo hace (Estudiante mujer 7: pero el a veces reflexiona para que entendamos mas).

Profesor 1: Si yo les dijera, a ver, es muy difícil encontrar esto de forma general, no, nosotros después de hablar y analizar tanto cosas que ustedes dijeron como las primeras evaluaciones esas, de las primeras preguntas, fuimos encontrando que las dificultades que tenían eran muchas veces de cuestionar el texto, como de ser activos en preguntarle al texto y por otra parte, como coger la idea general, si, se acuerdan que tuvieron muchos problemas para identificar el tema del cuento de Kafka, si, como, si yo les pregunto de lo particular, lo agarran súper bien, o de que se

trata lo agarraban súper bien, pero la idea general les costaba, um, entonces digamos que de cierta forma a donde nos orientamos fue hacia allá. Hacia hacer preguntas, pero después lograr coger la idea general, proponiendo un título, ¿no? Ese tipo de cosas. Sí. Si ustedes dijeran para el siguiente semestre, porque el siguiente semestre vamos a hacer, vamos a seguir trabajando con lo mismo, pero la idea es hacer otro semestre, si, como un borrón y cuenta nueva en cuanto al tipo de ejercicios, o hacia a donde vamos a apuntar va a ser diferente, qué creen ustedes, que dificultad encuentran, como que les gustaría atacar, para escribir, leer, pensar, organizar, lo que sea.

Estudiante hombre 6: Yo creo que me gustaría que, pues viéramos los conceptos, como en los textos, como digamos el concepto que está tratando como de atacar el libro de Iván Ilich, es una crítica al hombre moderno (Estudiante hombre 4: a la modernidad), entonces pues sería chévere que nos pusieran textos y que tengamos que decir los conceptos, algo así (Profesor 1: Los discursos que hay debajo), si, si, si (Estudiante mujer 4: el mensaje), si exacto, el mensaje.

Estudiante hombre 4: Ejercicios como tipo control de lectura que haga Julián.

Estudiante mujer 4: Si porque eso es lo más importante, como lo que te deja el libro.

Estudiante mujer 3: Como lograr identificar realmente lo que quería decir el autor como lo que esta implícito.

Estudiante mujer 5: Pero no de la forma de los primeros ejercicios que hicieron porque búa.

Estudiante mujer 2: eso es muy mamón. Yo siento, bueno es una idea, no sé qué tan válida sea, siento que deberíamos hacer un Skype (Estudiante hombre 6: Un qué) (Profesor 2: Qué es eso). Te encierran como en un lugar con candados, entonces tienes que abrir este candado como para que te de la pista, y abrir el otro candado, y el otro candado, y al final salir (Profesor 1: Resolver pistas)

Estudiante mujer 5: como una carrera de observación, pero más legit, o sea que no sea como una pista, sino como que esa pista te lleva a otra, y así, eso es muy chévere.

Estudiante mujer 2: Como ejercicios del día de matemáticas que no son como ejercicios de matemáticas, bueno tienes 6, 6, 6, 6 y la respuesta es 4, entonces hay uno es como, que es esto, es como contar las bolitas que hay en todo el coso.

Mujer: Buenos días (Todos: Buenos días), estamos completos (Profesor 1: si todos), que curso es (Profesor 2: 9a), si, gracias.

Profesor 1: Okey, bueno eso es una actividad, eso puede ser chévere (Estudiante mujer 2: sí) y que va muy por el mismo lado de lo que hemos estado haciendo y se puede reforzar, no hay lio, pero en cuanto a cosas que quisieran atacar, como dificultades, esta una, como identificar discursos que puedan ayudar (Estudiante hombre 12: tal vez como trabajos, como organización de grupos, como por ejemplo en el del ciego, lo que hubo mucho fue como la organización del grupo, un grupo tan grande como de 14 personas), okey, bueno, chévere.

Estudiante mujer 5: A mí me sirvió un montón el ejercicio, bueno no sé cómo se llama, bueno no sé, pero a mí me tocó con Estudiante mujer 4, que era hacer como, seguir como, nos tocaba leer y sacar como la tesis, inventarse un título, a mí eso me sirvió un resto porque era como una cosa grande y tenías que como dividirlo y nos ponen a hacer eso como muy seguido, así no te estén preguntando o te estén pidiendo que hagas eso exactamente vas a tener que hacer eso para preguntar cualquier clase de preguntas.

Estudiante mujer 3: Si yo digo que más de esos porque yo casi mato a Estudiante mujer 7 haciendo eso, entonces creo que sería muy bueno que hiciéramos mas de esos, como para, sabes.

Profesor 1: Ustedes dos juntas, ya entendí. Ustedes sienten que trabajar en grupo les ha servido o (Estudiantes: si)

Estudiante mujer 3: Yo siento que es muy necesario (varios estudiantes hablan, no se entiende).

Estudiante mujer 7r: Aunque sea como tensionante, pero es más chévere porque tienes como mas perspectiva, entonces sabes cómo (Profesor 1: porque ves cómo piensa el otro, o qué), si porque ella puede ver cosas que yo no veo, entonces va a ser más completo todo, pero, pues sí.

Estudiante mujer 5: Es chévere como cuando a uno le toca con una persona con la que sabe que va a trabajar bien, porque yo casi siempre estoy con Natalia y yo me comunico re bien con Natalia, entonces todo fluía, pero si no, sé que puede ser un desastre.

Estudiante hombre 6: Si exacto.

Estudiante mujer 3: Pero si nos deberían poner como con personas como con las que uno no espera como para aprender a comunicarse con todo el mundo (varios estudiantes hablan, no se entiende) (Estudiante hombre 6: Ya no nos dejaron escoger las parejas) (Estudiante mujer 5: Pusieron las parejas como pensado, pusieron a las personas a las que se les dificultaban las mismas cosas, eso es muy chévere, a mí me pareció muy chévere) (Estudiante mujer 3: La verdad deberíamos hacer mas de esos como para mirar) (Estudiante mujer 7: a mí no) (Profesor 1: creo que ustedes van a ser pareja de ahora en adelante ríe).

Profesor 1: Bueno chinos, cuanto nos queda, 5 minutos (estudiante mujer: nos quedan 10) (Estudiante mujer: Hemos hablado tanto que han sido como 5 minutos).

Profesor 2: A bueno los ejercicios no tienes que ser solamente de lectura pueden ser de (Profesor 1: de hablar), pueden ser de escritura, puede ser de matemáticas.

Estudiante mujer 2: Yo digo que hagamos de matemáticas.

Estudiante mujer 3: Yo también, please.

Estudiante mujer 5: Yo no quiero de matemáticas (risas).

Estudiante hombre 6: Yo digo que nos pongas como un axioma, es que no sé cómo explicarlo, sería muy chévere.

Profesor 2: Cómo les fue con el ejercicio, el de las arepas.

Estudiante mujer 5: Bien.

Estudiante mujer 7: Cuáles arepas (Varios estudiantes hablan, no se entiende),

Estudiante mujer 5: no era como cuánto vale una arepa si arepa y media vale centavo y medio y estas comprando como 7 arepas (Varios estudiantes hablan, no se entiende). Eso sí es relleno. Cumple 6, y va a tener una fiesta y va a invitar gente, y entonces va a ser tal día, no pues que chimba, pero te están preguntando cuánto vale la arepa.

Estudiante mujer 2: Es que tú sabes que es relleno siempre y cuando sepas la pregunta.

Estudiante mujer 5: Si exacto.

Profesor 2: Y la pregunta no era lo que tenían que responder, no cierto, no era lo que tenían que averiguar.

Estudiante hombre 6: Si porque la respuesta estaba justo ahí.

Estudiante mujer 3: si estaba ahí, pero uno la empezó a pesar y fue como no este tal vez corre más porque es más viejo (risas), yo alcance a pensar eso (Profesor 1: Pero en general ese ejercicio les sirvió de algo, el de publicidad), si a mí me parece que sí.

Profesor 1: Pero entonces cuales fueron los que nos les gustaron de ese, el de Kafka y el del articulo (Estudiante mujer 7: El de la tesis, el que tienes el titulo) (Estudiante mujer 2: Para mí, ese nos sirvió resto) (Mano: O sea nos sirvió un montón, pero no) (Estudiante hombre 6: El mas chévere fue el del plan, el que nos reunimos en grupos) (Estudiante mujer 2: yo creo que por eso no lo disfrutamos tanto) Cuál. (Estudiante mujer 5: El del mercado) (Estudiante mujer 2: Que lo llevamos a otro nivel) (Profesor 2: que resultamos haciéndolo nosotros, risas) (Estudiante mujer

5: Nos tocó hacer demasiadas vainas porque terminamos como a la mitad de la clase) (Estudiante mujer 3: A nosotros sí, el del bendito avión) (Estudiante mujer 5: Hay, pero lo hicieron pésimo, fue como hay no) (Varios estudiantes hablan, no se entiende).

Estudiante mujer 3: pero es que teníamos solo cierta cantidad de plata.

Estudiante mujer 5: pero lo habrían podido hacer mejor.

Estudiante hombre 6: el más gi gi de todos fue el nuestro.

Fin de la grabación.

Anexo 4

Transcripción Grupo Focal final – curso 9B

Profesor 1: Pero la primera no fue muy bien a nivel técnico, porque no quedaron, o sea no se oía muy bien, si, por lo que todo estaba, por lo que la grabadora estaba en una posición y entonces no lograba coger a todo el mundo muy bien. Listo. Entonces vamos a hablar, bueno entonces nos vamos a ir rotando la grabadora, para que quien quiera responder tenga la grabadora, no tienen que hablar como si fuera un micrófono, pero la deben tener cerca, listo. Bueno, a ver, partamos de una pregunta y es qué les paso, ¿digamos qué les sucedió durante este semestre con esta clase? qué sienten ustedes, paso algo, cambio algo, les gusto, se aburririeron, ¿encontraron cosas? no sé.

Estudiante mujer 1: Am okey, pues a mí me gustó mucho, pues estuvo entretenida y con todas las actividades que hicimos y pues, no se me pareció como, como se dice eso, aprendí mucho como del ejercicio de las pistas para buscar como los pasos y organizar las ideas que estaba teniendo, como no poner cualquier idea que tenía, sino como la que primero iba y así.

Profesor 1: Bueno ya que escoges ese ejercicio, entonces qué, dices aprendí mucho de ese ejercicio, qué aprendiste, qué ideas tienes.

Estudiante mujer 1: Pues como a organizar las ideas que tenía a la hora de buscar algo, pues como para encontrar la respuesta (Profesor 1: fue idea tuya la del celular), la de, no. Ha no yo no hablo de esa sino de las pistas de los sobres (Profesor 1: a el ultimo, okey) ujum. A mí me tocó el que estaba en los sets, entonces pues (Profesor 1: y cómo fue ese proceso de que) pues Lala me acuerdo que estaba escribiendo, entonces nosotros le íbamos diciendo ideas pero Lala no podía como escribir todo al azar, entonces como que me di cuenta que tocaba decir las cosas como más organizadas, como primero, lo que, si, como en organización, si organizado (ríe) (Profesor 1: Si

ordenarlo, y cómo lo ordenaron) am, pues como que buscamos primero lo que nos decía en la pregunta, pues, o en la pista, y después fuimos como pensando que es lo que estaba, como los lugares que podían ser posibles (Profesor 1: O sea desde el lugar en donde se veía la música, por decirlo así), aja, como los dos lugares que había posible, buscamos como pues los puntos de vista, y eso y ya (Profesor 1: lo primero en que pensaron fue en?) en la tarima y en el salón de música (Profesor 1: Okey, okey. ¿Y la tarima por?) pues la tarima como las graderías también como al coliseo (Profesor 1: Y ya estando ahí como llegaron a) Pues ya estando ahí, pues primero subimos a la tarima y nos dimos cuenta que en la tarima no se podía ver la música porque estaba ahí, entonces subimos a las graderías y Lala se acordó, ríe, bueno eso fue medio trampa, de que Daniel estaba ahí en el recreo, entonces fuimos ahí, pero logramos llegar a las graderías como sin ayuda de nada, pero sí.

Profesor 1: Okey.

Estudiante mujer 7: Pues creo que en general como la clase, a veces no le vi como los puntos que podrían servir, como mas allá, con lo de las pistas, en serio lo hicimos muy al azar, no fue que siguiéramos un paso, pero cosas como el texto, como el texto que nos diste, que nos dieron de Kafka, pues como si me ayudo arto (Profesor 1: El de Kafka, al principio) aja, y como en serio, como para esta clase, como estoy empezando un nuevo método, entonces pues (Profesor 1: Y qué método estas aplicando) pues los, como, pasos, así, y mapas (Profesor 1: Por ejemplo en qué tipo de tareas usas ese método) se supone que en todas (risas), es que lo estoy haciendo con Daniel, como voy a intentar en todas (Profesor 1: ejemplo, ejemplo) como estudiar para química, física, biología (Profesor 1: Y qué haces, dime una de esas) pues ahorita en biología hice como, como los, como si, cosas que debo aprender primero, entonces como, lo primero, que es la reproducción, na, na, na, na y en cuánto se divide, y cómo hago ramas (Profesor 1: Cuál era

la tarea de biología, de la que estás hablando) estudiar (Profesor 1: Estudiar lo que han visto del año?) Estudiar la reproducción (Profesor 1: Y eso está en un cuaderno o está en el libro) en el cuaderno (Profesor 1: en el cuaderno que has ido tomado notas) ujum (Profesor 1: Y entonces ordenaste o que fue lo que hiciste) ordenar (Profesor 1: ordenar por tareas?) pues no, como por funciones a veces, si, como haciendo las ramitas de cada cosa, entonces de acuerdo a los colores (Profesor 1: Okey, como que lo estas dibujando, llevándolo a una) mas o menos, si (Profesor 1: cómo definirías como la estrategia, como la estrategia es cual, es separar en partes) mapa (Profesor 1: hacer un mapa, dibujar) sí, creo (Profesor 1: dibujar y hacer las relaciones que puedan estar apareciendo, okey, en algún otro ejercicio de ha servido, o, digamos en qué, o cuál de los ejercicio que hicimos acá usaste o apareció ese dibujo, ese mapa) como ir a Europa sin un peso, bueno con un par de pesos pero sin un peso, con ese (Profesor 1: Okey, por qué, porque decían) porque fue como bueno, primero, alimentación, que necesito de alimentación, na, na, na, na, y qué hago para eso, na, na, o hospedaje y ta, ta, ta (Profesor 1: vivienda, en transporte, eran como esos tres, okey) y ya.

Profesor 1: Alguien más. Nada que decir, bueno háganle, suéltense chinos.

Profesor 2: Y qué no les gusto también es importante que digan.

Profesor 1: ¿Y qué no les gusto?

Estudiante mujer 8: Pues como personalmente, no cambio mi manera de estudiar, porque creo que había sido eficaz hasta ahora, pero, pues sí, pero si es chévere poder mirar cómo, esto si lo he utilizado como en los exámenes por ejemplo, lo de mirar por ejemplo las preguntas, que son a veces como tricky questions, como que dicen alguna cosa súper importante que uno pasa por alto, y pues uno responde la cosa que no es y después se da cuenta o no se da cuenta y se saca el punto todo mal, solamente por no saber leer, eso sí lo he utilizado mucho, como saber que me

están preguntando específicamente, no echar carreta (Profesor 1: Y qué haces ahí, leer con cuidado, o) leer no, si, y leo toda la pregunta primero, luego como la leo por pedacitos, como por las cosas que yo digo como me están pidiendo esto y de ahí saco lo que sé, de cada materia, entonces por ejemplo digamos si en matemáticas un word problem, de lo que se del tema lo conecto con lo que me están preguntando y ahí si empiezo a hacer el procedimiento (Profesor 1: Y a ver, tu decías bueno no ha cambiado mucho mi método de estudio porque ya lo tenía, tu era consciente de que tenías un método de estudio antes o lo has ido identificando) no, no, no, no lo había identificado, simplemente yo me sentaba y miraba y hacia ejercicios (Profesor 1: Y que has ido identificando de la forma en que estudias, o estudiabas o sigues estudiando) que primero hago como un resumen de lo que se, sin mirar nada, o sea como, por ejemplo para estudiar para biología, reproducción en este caso, entonces me pongo a escribir todo lo que se de reproducción, de lo que aprendí, y luego si me pongo a mirar y a comparar que tenía bien y que tenía mal, y corregir y luego volver a hacer el resumen, ya con todo estudiado, y pues en matemáticas, si me pongo a hacer los ejercicios así en limpio (Profesor 1: Como a revisar) exactamente, si, y después (Profesor 1: Okey, algo más?) no.

Profesor 1: Bueno voy a votar a alguien al agua, Estudiante hombre 14 (risas). A ti te ha tocado como llegar a colegio nuevo y encontrarte con una serie de tareas o de ritmo académico, al que probablemente no estabas tan acostumbrado, ¿o no? (Estudiante hombre 14: eh, sip). Por ejemplo, física y química (Estudiante hombre 14: ni idea) materias que están súper avanzadas y que no habías visto, esto te ha servido de algo o no, o le ves utilidad y no se lo has aplicado.

Estudiante hombre 14: Si le he visto utilidad, por ejemplo, en lo que decía Ale, como en las preguntas, saber leer e identificar lo que te piden, porque pues me pasaba al principio del año que me preguntaban cosas y respondía, pues bien, mi respuesta, pero no era lo que pedía la pregunta,

entonces eso si lo he aprendido a hacer, y pues si para eso si me ha servido mucho (Profesor 1: Okey y algo más) em nop.

Profesor 2: A ver chinos. Si yo les dijera qué estrategias han surgido acá, de ustedes o de otros, ¿han identificado estrategias o no?

Estudiante mujer 12 Estudiante mujer 6: Sí obvio (Profesor 1: cómo cuales) organizarse como, digamos en una lectura hay que leer no sé, tres capítulos, entonces digamos uno ir como leyendo, pero poniéndole atención al libro y no leer pero pues pensar en otra cosa, eso y como qué es lo más importante, digamos en las preguntas, lo que les decía que a veces unos como que lee la pregunta y da muchas vueltas, pero nunca llega como a la respuesta, como que te piden que hagas, y eso, digamos que formas de estudio, pues, o sea, yo antes, no tengo claro que hacía, la verdad, no sé (ríe), pero pues ahora digamos para matemáticas y física y química y pues biología, digamos que hago como un resumen, entonces digamos leyes de Newton, entonces digamos hago varios ejemplos de ejercicios, em, cuando vimos cinemática, también hice como un resumen, como las formulas y como un ejemplo, o en química también así, en biología no hago resumen, bueno si hago resumen (Profesor 1: como tratando de hacer grupitos, o qué) mmm (Profesor 1: o por tema) si, si, sí. Como si hay examen de no sé, si, las leyes de Newton, entonces pues hago el resumen de eso, con lo que tengo en mi cuaderno y todo eso (Profesor 1: como categorizarlo o armar grupos) si, pero no lo hago tanto en forma como de mapas, sino como de fórmulas acá, cosita acá, ejemplo 1, ejemplo 2, ejemplo 3, y hago eso (Profesor 1: Y eso es nuevo, eso antes no lo hacías?) si, si lo hacía, pero mucho menos (Profesor 1: Okey) (Profesor 2: Y cómo llegaste a eso), no sé (ríe), como que me gusta porque me quedan lindos, entonces (ríe), y pues digamos que estudio con eso porque lo puedo como leer varias veces y lo memorizo mucho más rápido y fácil por los colores, como color codes y como lugares en la hoja

(Estudiante mujer: y pues tener todo en un mismo lugar, o sea en un cuaderno tienes que) si tengo que buscar donde está, entonces digamos que en la hoja solo lo saco, digamos que, más o menos eso, memoria como fotográfica? (Profesor 1: Sí), entonces sé que a la izquierda arriba en esa hoja estaban las formulas, y que la primera, tal, tal, tal, la segunda, tal, tal, la tercera tal, tal, tal, em, en biología no hago resúmenes como en una hoja sino en un tablero que yo tengo que es como grande, como ese, la mitad, un cuarto (ríe), pero pues lo hago, pero ese si es más como un mapa, entonces no sé, como sistema reproductivo, mujer luego hombre, entonces la mujer se divide en tal, tal, tal, este funciona tal, este tal, y así, y ya

Profesor 1: Okey. Okey. Em, alguien más. Están muy pocos chinos (ríen). Em, bueno, a ver. Estoy pensando es como, del último ejercicio si, traten de recordar cómo, donde nos quedamos, nos quedamos en el poder armar las, los párrafos, qué falto (Estudiante mujer 12 Estudiante mujer 6: Organización). Si ustedes echaran cabeza (Estudiante mujer 8: comunicación). Bueno primero cuál era el sentido de ese ejercicio, un poco lo que dice Estudiante mujer 7, a veces no entiendo el sentido de eso.

Estudiante mujer 11: Como la comunicación y la organización (Estudiante mujer 12 Estudiante mujer 6: cómo, sí) (Profesor 1 l: O sea trabajar en grupo, si eso era de ahí), Estudiante mujer 7: sí, pero como que, en el estudio, a ese fue el único que no le vi sentido, o sea fue chévere, pero no.

Estudiante mujer 8: Pero no sé, se supone que, no, no, solo era una pregunta chiquitita. Se supone que la clase no es solamente para, o pues lo que yo he entendido no es solamente para saber cómo estudiar sino para saber cómo desarrollarse en la vida académica, sea como estudiando para un examen, o ya para un trabajo en equipo, o ya en, eso es lo que entiendo (Profesor 1: Si de acuerdo, con cumplir tareas o evaluaciones) ujum, y a mi si me (Profesor 1: A

bueno, no es únicamente el trabajo en grupo, a lo que le estamos apuntando ahí, pero si trabajo en grupo también) (Profesor 2: A comprensión lectora, también bastante, no? bastante)

Estudiante mujer 11: Yo creo que fue como para identificar las tres formas que tu aprendes, una era la visual, entender que es lo que te estaban diciendo, que era lo que estaban haciendo las personas que miraban pero no podían hablar ni tocar nada, la otra era como la auditiva que era la tuya y la de Manu Estudiante mujer 9, que es aprender como a escuchar y entender qué es lo que te están diciendo y la otra era la, pues, si como, la de comunicarse, poder explicarse claramente, y eso, entonces eran como las tres formas que tu usas más en el colegio y pues aprender a desarrollar cada una, dependiendo del papel que te tocaba hacer.

Profesor 1: Okey. Y si tuvieran ahorita la oportunidad de volver a hacer el ejercicio, dirían, qué cambiarían, dirían la embarramos en esto.

Estudiante mujer 11: Poner códigos desde un comienzo. Entonces como poner, como hacer una lista en una hoja de papel y dársela a las personas que estaban hablando y decir voltear significa si, voltear significa (Profesor 1: Okey, poner códigos) si, voltear a la derecha, una flechita a la derecha, y pues así (Profesor 1: que tendían a hacerlo, pero, tarde) si confuso y eso.

Estudiante mujer 6: También como no estresarse, lo digo por mí, porque dios mío yo estaba que explotaba (ríe), o sea nadie entendía, o sea haber, Manu no entendía lo que nosotros le estábamos intentando decir, y no escuchaba, entonces era como muy difícil que ella como que recibiera las ordenes y las hiciera, tampoco ella no podía ver, entonces como que no tenía, como que no se ubicaba, como dónde estaban las cosas, la parte de nosotros los que podíamos hablar, de comunicarnos con los que no podían ver las hojas, eso no fue tan difícil, porque eran como señas, y como, sí, eso no fue tan difícil, pero todo estaba súper desorganizado y fue como aj (ríe) (Profesor 1: Pero les faltó una estrategia, o no?) si (Profesor 1: Faltó un líder, o no, o

simplemente con una estrategia lo hubieran logrado) si yo creo que si hubiéramos acordado como algo, al principio como okey hacer esto (Estudiante mujer 9: Como lo que hizo Juli), si como señas, esto es a la izquierda, tal. Y también como que de parte de Manu, que también como que escuchara más, no sé si es algo como parte de ella, o algo que estaba como mucho ruido, no sé (ríen), no sé (Estudiante mujer: no sé si eres sorda Manu), no, no, pero (Hablan varios al tiempo, no se entiende) (Profesor 1: con el otro curso lo hicimos solo un grupo, fue diferente, pero igual fue un lío, porque es muy difícil varias personas leyendo, no era tan fácil), si, y digamos, también yo creo que no entendimos muy bien lo que quería decirlos, como el texto (Profesor 1: el texto era completo) o si no (Estudiante mujer 11: Eran dos palabras que nos hizo cambiar todo, el Santo Cielo nos hizo poner las cosas como dos cositas donde no estaban, como en donde no iban) (Profesor 1: Ustedes eran del mismo grupo) (Estudiantes: no) (Profesor 1: No, no, ustedes estuvieron muy cerca, sí que se perdió ese papel) (Estudiante mujer: Perdón equipo) (risas).

Profesor 1: Pero entonces digamos que sí, estoy de acuerdo en el código, um, que era necesario hacerlo, era necesario, había una dificultad, que es lo que Estudiante mujer 12 señala, que era un texto complejo, si era un texto mucho más difícil de las otras cosas que les pusimos a leer, mucho más difícil y pues de hecho era pensado así, como ir subiendo el nivel de complejidad, qué les pudo, o que estrategia fue ahí o pudo haber sido útil, o que fue útil, o que no sé.

Estudiante mujer 11: A nosotros nos fue muy útil dividir por grupos, y cuando lo dividimos por grupos (espiche algo, ay perdón), em (ríe), cuando lo hicimos por grupos empezamos a entender mejor el texto, como de un tema pasaba al otro, de que estaba hablando bien y todo eso, y ahí fue cuando logramos hacer el mayor trabajo, porque al comienzo no entendíamos cuál era

el comienzo, que era el final, que iba después del otro, y pues así (Profesor 1: Que eso fue una idea nuestra) sí que ustedes dos nos dijeron (Profesor 2: Y dividir el texto así te puede ayudar leyendo algo), si pues digamos que (Profesor 2: Digamos un cuento para español, o) si pues, dividirlo más, pues obviamente no lo voy a dividir como primer argumento y esto, sino como el primer narrador, segundo narrador, el personaje dijo esto, y todo eso (Profesor 1: Por ejemplo, ustedes están leyendo la Muerte de Iván Illich) si ya lo terminamos, pero sí (Profesor 1: Para el análisis cómo podrían dividir en grupos, como categorizar) a mi lo que me pasa en español, es como que no entiendo, entiendo el análisis que Julián hace en clase, pero no tengo ni la menor idea de cómo relacionarlo en el libro (Profesor 1: Ustedes de qué están hablando en clase) estuvimos hablando, no lo último que relacionamos fue la (Estudiante hombre 12: la muerte) la inmortalidad del hombre y que todos los hombres son mortales y pues bueno inmortal y mortal, todo eso (Profesor 1: No estaban hablando de modernidad) pero hace rato, (Estudiante hombre 12: una crítica a la sociedad) o sea todo lo que hemos visto ha sido crítica a la sociedad y a la modernidad y todo eso, pero el último análisis grande que hicimos fue como de la mortalidad del hombre, si, no? (Profesor 1: Y que elementos, eso les puede dar criterios para), pues digamos que, si la relacione con la historia, porque el personaje tenía un gran problema con la muerte y eso, pero a la hora de responder, sentía que si metía la información que Julián nos dio en clase, más la respuesta literal del libro iba a ser como dar mucha carreta y no responder nada al final, o sea como dar mucha carreta y salir confundido (Me estás hablando de ... No se entienden habla al tiempo que la estudiante 21:06) si en una comprensión.

Estudiante hombre 7: Es que uno no sabe si exponerle el análisis o los hechos.

Estudiantes: Es cierto. Exacto. Sí.

Profesor 1: Pero es que el análisis no es sin los hechos

Estudiante hombre 7: Pero es que uno se puede tardar mucho en el análisis y aparte luego Julián te da un análisis completamente diferente (Estudiante mujer: Tan diferente) y todo queda como en ceros (risas).

Profesor 1: Bueno a ver, yo a lo que iba con esto, que era lo que les preguntaba ahorita Daniel y que yo te señalaba de Iván Ilich es, tu puedes ahí identificar cosas como el trabajo, cierto, la relación con la familia, y así puedes ir haciendo categorías, la muerte del anterior que, como es que, arranca con un funeral, es el funeral de Iván Ilich (estudiantes: si) si arranca, con el funeral, entonces también el tiempo, cómo se organiza el tiempo en la novela, es decir, pueden esa misma lógica de agrupar, de categorizar, la pueden llevar a un texto sea literario o sea por ejemplo un texto no sé, que lean ustedes con Ana María, o con María José, que es agrupar, como jugar a.

Estudiante mujer 11: Pues a mí me sirve más con inglés, porque en inglés no hacemos, pues hacemos análisis, pero solo breves, no es como el análisis así existencialista, filosófico al extremo de Julián sino que (ríe) si es que es muy extremo, sino que es como un análisis más básico, como que es lo que sentía el personaje y eso, entonces a mí me sirve mucho, es que cada capítulo de inglés, tiene mucha, mucha información, entonces lo que yo hago es como separarlo por personajes, entonces que es lo que hizo pues Golmund, que es lo que hizo Narcisos en ese capítulo, separarlo como por los actos que hizo cada personaje, que eso es lo que al fin y al cabo nos va a preguntar. Qué si la flor era amarilla, no, nos lo va a preguntar. Nos va a preguntar qué fue lo que paso con el personaje y eso.

Profesor 1: De los ejercicios que hicimos cuál creen ustedes que fue útil, que ustedes puedan como identificar

(Varios estudiantes hablan, no se entiende)

Estudiantes: Todos. El de las arepas

Estudiante hombre 10: el del artículo del periódico (Profesor 2: silencio, silencio, chicos)
(Profesor 2: cuál, el del titular, o el de).

Estudiante hombre 10: Los dos creo, pero me acuerdo el del puente que se había caído
(Estudiante mujer 9. El de Mocoa.) (Profesor 2: a okey el de Mocoa) (Profesor 1: a el primero, el
del diagnóstico, donde pasamos las hojitas de analizar publicidad, cuento, artículo y el enunciado
de matemáticas), ese y el de Kafka creo yo (Profesor 1: O sea te gustaron los primeros) ¿sí?
(Profesor 2: Y de ahí en adelante) pues no me acuerdo que hicimos (Profesor 1: Hicimos lo de
los artículos, te acuerdas de los artículos, de armar el artículo, del título) si (Estudiante mujer 9:
El que no terminamos, el que era en parejas, ¿sí?) (Profesor 1: Cómo que no terminamos?)
(Hablan muchas personas al tiempo, no se entiende, juegan con la grabadora a saludar "Hola
Daniel" " Hola Nico, no se escucha la discusión).

Profesor 1: Pero había dos, uno que era leyendo el texto y otro que era el título no más, de ir
escribiendo, ese fue, a ese no lo hicimos con ellos por falta de tiempo, pero el del título lo
hicimos.

Estudiante mujer 9: El título, el titular... A si cual era la tesis.

Profesor 1: Bueno entonces básicamente hicimos eso, y el mapa conceptual y el último
ejercicio, um, el del mapa conceptual sirvió de algo o no.

Estudiante mujer 11: Si a mí me ayudo, el mapa conceptual que hicimos en parejas, ¿no? O
sea, a mí me ayudó mucho porque yo siempre me he dedicado mucho a hacer mapas
conceptuales, siempre como que empiezo a sacar muchas ramitas como que no importan o los
vuelvo muy confusos, en cambio con Lala que es como toda breve (Profesor 2: Tu con quien
estaban en ese) con Lala, me ayudó mucho como para ver como lo hacía Lala, entonces aprendí
de la forma en que ella lo hacía, o sea lo hicimos como en grupo, pero me ayudó mucho a ver

cómo se hacía mejor un mapa y organizar mejor el mapa, como que ver lo que en serio iba en las main ideas, si como y después en las mini punticos (Profesor 1: que es importante identificar como los momentos) aja, y cual era como el centro de todo y eso (Profesor 1: Y eso como podría servir para estudiar) a mí me ayudó mucho para estudiar biología, para el examen que hicimos hoy y ayer, porque pues el tema que estábamos viendo, no es que tuviera mucho temas, pero si tenía muchos, como ramitas, subtemas y eso, entonces me ayudo, hice un mapa conceptual gigante y me ayudó mucho (Profesor 1: en tu análisis) ajam, y pues hice como lo mismo de Estudiante mujer 12, como de la memoria fotográfica, que lo hice con colores y me acordaba de los colores y eso.

Profesor 1: Muy bien. Em, a ver. Nosotros nos queda ahorita un semestre, cierto. O sea, un semestre (Estudiante mujer 11: En décimo no hay? Profesor 2:No) trabajando en esto, miren nosotros que hicimos en las preguntas o en los ejercicios que ahorita mencionaba Estudiante hombre 10, estábamos como viendo cómo estaban, si, en donde podían estar débiles, y nosotros fuimos identificando dos cosas, principalmente dos cosas en las que estaban débiles, no solo ustedes, el otro noveno, coincidieron en dos cosas, una era en extraer la idea general de un texto, digamos a ustedes en el cuento de Kafka les costó mucho en términos generales decir esto está hablando de tal cosa, entonces terminaron diciendo se trata de un señor que quiere entrar a la justicia, pero no decían como esto puede estar hablando de esto, y esa es la idea general de un texto, jum, y por otra parte, hay algo a lo que atacamos que era, tratar de generarle preguntas, de formularle preguntas a un texto, si, y eso les da a ustedes autonomía, en la medida en que ustedes aprendan como a preguntarle cosas a un texto, de qué me habla este texto, cuál es la intención, cuál es la posición del texto, los personajes, cuál es la posición de los personajes, y demás. Si la estructura. Bla, bla, bla. Eso fue como en lo que nos concentramos, jum, pero ahora el semestre

que viene, cuando ustedes vuelvan de la natilla y el buñuelo y la cosa, tenemos como que replantearnos hacia dónde vamos a coger, jum, entonces pues queríamos, por una parte nos interesa preguntarles, dónde creen ustedes, qué les gustaría, en qué se consideran débiles, o qué les gustaría trabajar, dónde quisieran enfocarse, como en comprensión de lectura, en aprender a estudiar para tal tipo de cosas, que se yo, dónde sienten que pueden estar necesitados de trabajo.

Estudiante mujer 11: En lo de filosofía de español (Profesor 1: como así en lo de filosofía de español), pues que, lo que está pasando, como en lo de comprensión de lectura, que no se si responder con lo que aprendimos en clase, que fue la filosofía que él nos mostraba y el análisis y eso, o lo literal (Profesor 1: A ver si entiendo bien, lo que está pasando hay en español es esto, ustedes están hablando de un tema, sea modernidad, sea mortalidad, sea lo que sea, y están leyendo un texto) ujum (Profesor 1: esos son dos discursos y el punto es cómo se encuentran?) si en la comprensión de lectura, él en clase nos dice, pongan atención en esto que va a salir en la comprensión de lectura, pero cuando leo las preguntas digo como em, aquí me están preguntando del libro, como no sé porque, entiendo el tema y entiendo porque se relaciona con el libro, pero no entiendo porque respondería con eso, si lo que me están preguntando es algo literal del libro (Profesor 1: Okey), entonces pues sí.

Profesor 1: Bueno, voy a revisar a futuro esas evaluaciones a ver qué puede estar pasando.

Estudiante mujer 7: También como el orden, como organizar el tiempo de estudiar cada cosa, o bueno no sé. Como orden en las cosas porque no (Profesor 1: como de tiempo) No sé, como cuando hacer las tareas en casa (Estudiante mujer 9: como ser eficiente), yo no soy eficiente la verdad, como no, no lo soy, entonces pues sí.

Profesor 1: A mi ahorita Estudiante mujer 12 hablaba de un tema que es, estaba leyendo y a veces como que tengo que concentrarme, si, supongo que a todos les ha pasado, están leyendo y

juepucha llevo 10 minutos en esta página, y no sé, qué es lo que está diciendo (Estudiante mujer 7: Ay sí. Si. O uno lee y luego uno no se acuerda de nada) eso siente que es problema crítico, o no lo sé manejar, ¿o?

Estudiante mujer 7: critico (varios estudiantes hablan, no se entiende).

Profesor 1: Pero el miedo no puede servir ahí, pero la estrategia no es el miedo (varios estudiantes hablan, no se entiende), o sea puede que la motivación sea el miedo, si me entienden, que tú digas como juemadre me voy a tirar esta vaina necesito entender, entonces ahí hay una motivación, pero lo que te hace comprender o lo que te hace concentrarte no es el miedo, si, qué cual fue la estrategia hay para entender (Estudiante mujer 9: pues como no tener distracciones, pues como en serio ser consciente de lo que estoy leyendo y no pensar en cualquier cosa) Y cómo haces eso, uno cómo hace eso (Estudiante mujer 9: No sé, es solo como concentrándome en el libro, que en español me pasa mucho, pues no va a pasar nada más allá de la nota, con ingles con los summaries) (varios estudiantes hablan, no se entiende) (Estudiante mujer 12 Estudiante mujer 6: Lo hice dos veces y dije no mas). Silencio, silencio, silencio. Dame un segundito, pero, es decir, hacer resúmenes te sirve (Estudiante mujer 9: no) (varios estudiantes hablan, no se entiende). Y entonces cuál es la estrategia ahí para concentrarse (Estudiante mujer 9: Pues como no tener distractores, como celular o algo así, y pues como concentrarme) (varios estudiantes hablan, no se entiende) (Estudiante mujer 9: pues si uno eventualmente leyendo pues se da cuenta de a, no sé qué está pasando). Listo.

Estudiante hombre 14s: Pues yo, al principio me pasaba mucho eso, pero para concentrarme lo que hago es que me voy imaginando lo que está pasando, entonces pues ya mi cabeza no tiene que pensar en otras cosas, entonces pues yo pienso más como en imaginarme la historia y con eso me concentro más (Profesor 1: Eso es una buena estrategia y eso es visualizar, o sea tu estas

como reproduciendo lo que estás leyendo en una imagen, y estas concentrándote en construir esa imagen y ya hay un momento en que esa imagen comienza como a fluir). Y otra cosa que hice fue, compre un audio libro, entonces también leo el libro con el audio libro pues entonces ya nada me desconcentra (Estudiante mujer 11: Compraste un libro, ay yo quiero), no pero solo hasta el capítulo 9 (Profesor 1: Pues no sé qué tan recomendable sea eso, pero (Estudiante mujer 8: qué cosa) lo del audio libro. La idea es que no dependas de, eso puede servir en un momento, pero hay que liberarse de esas vainas) pues solo lo utilizo para inglés, de resto no (Profesor 1: sirve un ratico de resto no) (Estudiante mujer 8: Tommy que tienes en la mente?) (varios estudiantes hablan, no se entiende).

Profesor 1: Bueno chinos, entonces, nos vemos.

Fin

Anexo 5

Entrevista a Estudiante mujer 7.

Profesor 2: ¿te molestas si grabo?

Estudiante mujer 7: no

Profesor 2: bueno, primero que nada y gracias por darnos este tiempito te quiero quitar mucho tiempo perdemos entender un poco, escogimos a Y qué nos den un poco menos de ustedes que hacían cuando los chiquitos que jugabas, Como pasaste tu infancia si me entiendes?

Estudiante mujer 7: OK

Profesor 2: qué juegos te gustaban que jugabas con tus papás jugaba sola que sigues en tu tiempo libre digamos como te entretenías?

Estudiante mujer 7: no sé, digamos que siempre dice muchas manualidades, si, hacia manualidades o deporte. Nunca jugué con muñecas.

Profesor 2: ¿nunca jugaste con muñecas?

Profesor 2: ¿te gustaba leer cuando eras chiquita? ¿Leías con tu papá? Tu papá te ¿leía algún libro? ¿Que hacían?

Estudiante mujer 7: con mis papás no

Profesor 2: con tus abuelas o con tus tíos

Estudiante mujer 7: no, leía más como en el colegio eran los que leía en el colegio

Profesor 2: OK. Pero harías cosas del colegio

Estudiante mujer 7: No, en la biblioteca también alquilaba libros.

Profesor 2: y que leías? ¿No te acuerdas?

Estudiante mujer 7: como libros infantiles.

Profesor 2: si claro, pero digamos que tipo de libros infantiles.

Estudiante mujer 7: no se, supongo que de princesas. O como, me acuerdo de fabulas en francés.

Profesor 2: Que te despertaba la curiosidad cuando eras chiquita?

Estudiante mujer 7: Como así?

Profesor 2: No se, te doy un ejemplo, a mi me encantaba desarmar los carritos y sacarle los motores.

Estudiante mujer 7: Como los legos, hacía harto lego. O como, me fijaba en los detalles y los unía y hacia como tipo casitas, si me entiendes.

Profesor 2: si, jugabas con lego. Y, digamos, ¿a medida que fuiste creciendo que dejaste de hacer? O como se te fue apagando el interés por ciertas cosas y que intereses nuevos vinieron saliendo a medida que pasaba el tiempo.

Estudiante mujer 7: ya no fijaba mas en lo fantástico. Si como en los cuentos leyendas sino como me gustaba mas lo más social tiene que ver con la sociedad Y como que ya las manualidades no las hacía por hacerlas sino como, o sea, sigo haciendo manualidades, pero más Como en serio ustedes tengan algún significado.

Profesor 2: significado ¿en qué sentido?

Estudiante mujer 7: significado como que no sé que aporte algo más allá que entretención. Por ejemplo: entretención para los niños pequeños.

Profesor 2: Entretención, ok. Más allá de entretención para ti, que tenga algún significado para alguien, que no sea simplemente que quede guardado en una repisa o en un cajón.

Estudiante mujer 7: Aja, exacto.

Profesor 2: Y, ¿que te despertaba a ti el interés por leer? ¿Tu estuviste todo el tiempo en el francés?

Estudiante mujer 7: salvo un año.

Profesor 2: Ok

Profesor 2: que te despertó aquí el interés por leer? ¿O por jugar con lego? ¿Qué crees que fue? ¿Crees que fue algún profesor? ¿Crees que fue tu mamá o tu papá o tu abuelo tu hermano?

Estudiante mujer 7: tal vez mi papá. Mi papá también hace muchos manualidades. Pero cuando estaba sola en la casa yo no jugaba Y nunca pude como eso que uno juega y habla con sus muñecos, no, no podía. Entonces, encuentro otra forma de divertir. Yo nunca fui muy concentrada, como no tengo concentración grande pero cuando es en manualidades en esas cosas puedo pasar horas, como, por ejemplo: tejiendo, u poniendo como hilos, o sea, es mi manera de concentrarme.

Profesor 2: Y ahí es cuando más puedes concentrar?

Estudiante mujer 7: sí.

Profesor 2: porque crees que es?

Estudiante mujer 7: Como...

Profesor 2: Que crees que te detona esa concentración?

Estudiante mujer 7: para empezar paro de pensar en todo lo demás. Cuando me pongo a dibujar me ayuda a relajarme a pensar, Como, en serio mío como donde va la línea hago todo, pero no pienso, no pienso en nada más.

Profesor 2: no piensas? ¿Como así que no piensas?

Estudiante mujer 7: O sea, Como en serio

Profesor 2: Analizas tu dibujo?

Estudiante mujer 7: en serio, estoy en blanco. Hay momentos en que estoy en blanco.

Profesor 2: en que estás simplemente metida en tu dibujo y no piensas nada más?

Estudiante mujer 7: Como que ni siquiera pienso en el dibujo en verdad es que no pienso en nada.

Profesor 2: te metes totalmente en el dibujo. ¿Y no eres consciente de que está pasando por tu cabeza? ¿Alguien esta pasando cierto? Tú Debes estar concentrada en la línea o en el punto o en el amarillo o en el azul o en el rojo, yo no se dibujar entonces cualquier cosa que diga puede ser una barbaridad. Pero, en la combinación de colores que crees que sea eso que te detona desconectarte

Estudiante mujer 7: Como, no se los rastros duros creo, Como cuando, no sé qué que tiene que ver, pero como cuando pinto hago muchas líneas negras Y eso como que me des estresa. Hago muchos líneas Y voy tratando, voy botando cosas yo, Y eso como que me des estresa. Y como el principio si soy muy consciente y pienso y todo eso, pero luego puedo pasar cinco horas fácil y no pienso en nada. Como ni lo que oigo ni lo que pasa alrededor mío ni nada.

Profesor 2: y por que crees que, en una manualidad, como pintar o dibujar, se te facilita más concentrarte o desconectarte de lo demás que está pasando y en el momento de agarrar un libro no.

Estudiante mujer 7: por que, algo que me pasa, Como con las leyendo u oyendo en clase, es que dice algo y me quedo pensando en ese arco y relación todo lo que tiene que ver exterior con ese algo entonces ya me pierdo o que tengo que conectarlo con el mudo real entonces me pierdo. Haciendo una manualidad, en cambio, estoy haciendo la manualidad y punto, no tengo que conectarlo con nada más. O ya está conectado.

Profesor 2: y, eso te pasa en todas las materias, que te quedas pensando, ok, no se voy a decir cualquier cosa, como lo que pasó en la primera guerra mundial está relacionado con lo que está pasando hoy en día.

Estudiante mujer 7: Si, pues, o sea, si. Me pasa mucho.

Profesor 2: y ¿matemáticas?

Estudiante mujer 7: en matemáticas a veces dices algo y me quedo pensando en ese algo y tú sigues y haces toda la clase Y me pierdo mucho porque me quedé pensando en ese algo, es algo que me pasa muy a menudo. O sea, desde pequeña.

Profesor 2; te des concentras porque crees analizando.

Estudiante mujer 7: me desconcentró mucho Y muy fácil. O por ejemplo me dicen una palabra, por ejemplo, rey, Y empieza pensar en todos los reyes y como en una historia Como que pienso en todo lo que ya sabía salvo lo que están diciendo.

Profesor 2: te metes en un mundo de fantasía y empieza imaginar que tiene cosas.

Estudiante mujer 7: literal.

Profesor 2: una cantidad de cosas. y que pasa en el dibujo? ¿Porque sientes que en el dibujo no te pasa esto? ¿Porque sientes que el dibujo no lo tienes que relacionar?

Estudiante mujer 7: porque, no se, o sea, Como yo lo pensé antes de empezar antes de pintar que ya se que voy a pintar yo no soy de las que hace una línea y después de que hacer, no, yo cuando empiezo ya sé que pintar. Y esto entonces no sé cómo que, si ya se lo tengo en la mente, pero no me fijo en eso.

Profesor 2: entonces podríamos decir en el dibujo antes de empezar tú ya hiciste todas esas relaciones que haces cuando te están introduciendo o te están hablando del tema

¿Clase, cierto? Porque piensas en el dibujo y después me imagino que haces no sé, si vas a dibujar, un rey para seguir con el ejemplo, te imaginas la corona, te imaginas el bastón, imaginas todo lo que hay alrededor de un rey y después finalmente empiezas a dibujar. ¿Entonces esa divagación en la que te quedas tú en clase es la misma en la que te quedas tú, pero concentrada armando el dibujo? ¿Crees que se relaciona de alguna manera?

Estudiante mujer 7: si, puede ser.

Profesor 2: piensas en el mismo detalle cuando vas hacer un dibujo cuando que cuando estás en clase?

Estudiante mujer 7: si.

Profesor 2: pero, en el dibujo lo haces antes

Estudiante mujer 7: Si. En clase lo hago durante la clase lo cual no es útil. Risas

Profesor 2: OK. Súper chévere. tú qué quieres estudiar?

Estudiante mujer 7: no se Profesor 2. No se.

Profesor 2: qué materias son las que más te gustan?

Estudiante mujer 7: Profesor 2 es que ni siquiera sé si humanidades o ciencias. Me gusta mucho física pero también no sé cómo me gusta mucho antiguo mundo, Como te quiero encontrar la mezcla perfecta de hecho había pensado estudiar filosofía y física que siento que aportan y pienso que es algo que aportan mucho. Como, es algo que, si no se. No quiero por verme algo para entretener, Como entretención Sino como en serio algo más allá.

Profesor 2: y, ¿que te ha despertado el gusto por estas materias? ¿Que te haya despertado el gusto por la historia?

Estudiante mujer 7: pues la verdad es el francés odiaba historia. La verdad no me interesa tanto las fechas ni nada de eso sino las reacciones humanas o el comportamiento humano. Como

lo que deciden volverse o hacer cosas que se vuelvan grandes cosas. Por ejemplo, estamos viendo la revolución rusa entonces me parece interesante no se uno los ve muy lejano y Como que en realidad no es así, yo me debe identifico mucho con muchas cosas. Yo me vuelvo parte de la historia y no la oigo si no que en serio la siento.

Profesor 2: y ¿por la física?

Estudiante mujer 7: no se. Todo cómo que no sé cómo que una acción de esta visión, no se la visión de números es como borrosa. No se, no se Daniel. Como que me llama mucho la atención porque es muy grande, pero al mismo tiempo es muy precisa. Es muy borroso porque no tienes ni idea Como pero también es muy preciso.

Profesor 2: y en física y historia de pasa lo mismo qué te pasa Que empieces a divagar sobre no se, por ejemplo, estás viendo cómo funciona las poleas y te empiezas a imaginar una cantidad de cosas de poleas funcionamiento de poleas y una máquina tienes poleas y después cuando te das cuenta ya están hablando desde....

Estudiante mujer 7: pues en física la materia no, pero si me dicen Como, o sea, este Juan Pa, con Juan Pa yo me concentro mucho el método como habla Juanpa como hacer las cosas compa hace que me concentre mucho.

Profesor 2: Qué método es? ¿Qué hace el Que hace que te concentres más que química y matemáticas?

Estudiante mujer 7: No se. va muy rápido entonces tiene como tiempo de perderse, no se.

Profesor 2: ¿es muy dinámico?

Estudiante mujer 7: si. Estás tan ocupado que no hay tiempo de perderse.

Profesor 2: no te da la cabeza para pensar en algo distinto. Y alguna vez has tratado de, bueno quedamos que en historia es un poco más difícil, pero, por ejemplo, ¿en el momento si lees un

libro has tratado de cambiar poco la técnica de cómo lo lees para ver si te concentras más en cambio de empezar a indagar sobre algo?

Estudiante mujer 7: si. Antes leía como en voz baja Como en la mente, Y no podía me demoraba mucho leyendo. Ahora me toca es voz alta O leer, parar, Como al día siguiente volver a leer como de a pedacitos. De a pedacitos muy cortos a veces.

Profesor 2: ¿que es un pedacito muy corto?

Estudiante mujer 7: un capítulo.

Profesor 2: bueno, eso no es un pedacito tan corto.

Estudiante mujer 7: no. Me molesta mucho

Profesor 2: ¿qué haces mientras lees?

Estudiante mujer 7: nada.

Profesor 2: ¿solo lees?

Estudiante mujer 7: O sea, el otro día salí de francés, la clase, porque estaba leyendo y los demás estaban oyendo un audio y yo no pues me desconcentré mucho si pongo música si me hablan O en el bus me desconcentré mucho. Tengo que estar sola en mi cuarto leyendo.

Profesor 2: Y ¿subrayas o tomas nota? O ¿simplemente lees?

Estudiante mujer 7: No. Leo.

Profesor 2: nunca has intentado subrayar o tomar nota?

Estudiante mujer 7: Si. Pero termino pensando más en que debo subrayar o que debo anotar que la lectura. Profesor 2, yo soy un caso perdido.

Profesor 2: no, pero para nada. ¿Como vas a decir eso? cómo se te ocurre? Todos aprendemos de formas distintas y queremos entender tu como llegas a la estructura mental que tienes hoy el día que hace que seas todo lo contrario a un caso perdido.

Estudiante mujer 7: ok. He intentado tomar notas como de que pienso o, por ejemplo, dicen la mamá de este hizo esto. Entonces cómo hago una fichita esto y digo como esto puede ser importante entonces. Pero no me ha funcionado. A veces creo que algo es muy relevante Y no lo es Y muchas veces cuando creo que algo no es importante si lo es. Luego hice, por ejemplo, un resumen de, por ejemplo, un capítulo. Después Ceci nos puso hacerte cada página, pero no me sirve.

Profesor 2: no te sirve?

Estudiante mujer 7: No.

Profesor 2: no te sirve hacerte cada página si te sirve hacer el capítulo completo? O no te sirve simplemente hacer un resumen punto.

Estudiante mujer 7: resumen no. He intentado hacer como bullets Y ahí más o menos me sirve, pero...

Profesor 2: y ¿los sigues haciendo?

Estudiante mujer 7: de vez en cuando sí.

Profesor 2: y porque de vez en cuando no?

Estudiante mujer 7: porque hay veces que no me acuerdo Daniel. Te juro que mi memoria es muy mala. Como que no sé qué es importante que no o como que tengo sobrecarga de información que, Como, no sé que es muy relevante para la historia es que no es.

Profesor 2: OK.

Estudiante mujer 7: porque en un libro no se, digamos que está comiendo pan con mermelada, Y pensó sobre tal persona, eso puede ser como un muy relevante O muy irrelevante entonces como que eso me cuesta.

Profesor 2: Como terminas que es importante que no es importante

Estudiante mujer 7: no lo hago. no puedo. A veces lo hago, pero al final de la historia, pero no.

Profesor 2: nunca durante.

Estudiante mujer 7: nunca durante no puedo.

Profesor 2: ósea tú terminas un libro un capítulo y empiezas a pensar, OK, ¿que pasó en este capítulo? ¿Cómo haces ese proceso de sentarte a pensar, ok, volvamos a ver qué fue lo que pasó? Porque desde chiquita lees, ¿verdad?

Estudiante mujer 7: Si.

Profesor 2: desde chiquita lees historias ya sea de princesas o de fantasía o de lo que sea.

Estudiante mujer 7: pues nunca he leído mucho mucho mucho, pero leo, Y me gusta cuando leo. La verdad lo hago como con ustedes pienso OK, esto es importante primero y me lo memorizo. Pienso: hay siete cosas importantes Y las relaciones con algo. Por ejemplo, si son siete, te acuerdas de la no pasado que escribía en matemáticas palabras muy “x”.

Profesor 2: si.

Estudiante mujer 7: Como ves sólo consonantes.

Profesor 2: Aja.

Estudiante mujer 7: hago eso a veces.

Profesor 2: si, me acuerdo que una vez me hiciste una palabra, quedamos todos como esa palabra que significa? Llega algo un significado tuyo. ¿Que implican esas letras para ti? ¿Son algo que te ayude a recordar?

Estudiante mujer 7: si. Como la mayúscula en todo. Como que la mayúscula me ayuda a encontrarlo relevante. Acordarme que es lo más importante que tengo que hacer. Como, por ejemplo, las recetas que tú siempre dices que no deberíamos hacerlas, pues yo las hago.

Profesor 2: Y si te toca salirte de la receta que haces?

Estudiante mujer 7: si ya lo he hecho muchas veces antes no importa. Como en matemáticas Como para actualizar yo ya no uso receta, pero el año pasado pues me tocaba.

Profesor 2: para naturalizar digamos entonces que usas una receta Y lo haces y lo haces.

Estudiante mujer 7: si, me lo memorizo luego se como que, OK, hago esto, esto, esto, Y luego ya.

Profesor 2: entonces para leerlo que haces es, lees, y después haces la receta de que pasó en la lectura.

Estudiante mujer 7: si.

Profesor 2: la escribes con bullets.

Estudiante mujer 7: si, a veces ni las escribo.

Profesor 2: pero ya estás naturalizando, digamos ese, método de aprender qué fue lo que pasó. Joder Poder volver sobre la lectura para poder entender que fue y donde fue que leíste o qué fue lo que te pareció importante.

Estudiante mujer 7: si.

Profesor 2: y en esa receta cuando estás haciendo esta receta nunca se te ocurre o nunca piensas, ok, porque me describieron el desayuno? Como para seguir con el teléfono del que hablamos anteriormente.

Estudiante mujer 7: si, si lo pienso.

Profesor 2: ¿Durante la receta, a medida que vas haciendo la receta vas haciendo un análisis?

Estudiante mujer 7: O sea, por ejemplo, en el cuento del campesino y el guardián que nos pusieron a leer, hice eso. Ese como la receta luego saque un análisis, pero no leyendo de nuevo la receta, eh, no leyendo el cuento no la receta. Como que yo trato de no volver nunca te cuento.

Profesor 2: y no crees que eso de alguna manera se puede relacionar con el lego que jugabas cuando eras chiquita?

Estudiante mujer 7: no se. Si como que pedacito resaltado.

Profesor 2: cómo son las instrucciones de un lego? ¿Cuándo tú abres una caja, no crees que sea eso se puede relacionar un poquito con él le quedabas cuando eras chiquita?

Estudiante mujer 7: ok. Si. ¡Si!

Profesor 2: si, Y es un poco en la misma metodología de entender para que es importante esta piecita eventualmente. Súper. Muchas gracias.

Estudiante mujer 7: OK, vale.

Fin de la grabación

Anexo 6

Entrevista a Estudiante hombre 2.

Profesor 2: te molestas si grabo?

Estudiante hombre 2: No.

Profesor 2: bueno Estudiante hombre 2, muchas gracias, primero que todo, por darnos este tiempito. Quiero hablar un poco de tu vida, cómo ha sido tu vida desde que eres chiquito, que hacías cuando eras chiquito, con que jugabas, que te gustaba hacer, que te despertaba curiosidades sobre el mundo digamos.

Estudiante hombre 2: si.

Profesor 2: digamos que pongo un ejemplo, a mi cuando era chiquito me encantaba desarmar cosas de mirar a ver Que había adentro.

Estudiante hombre 2: más o menos desde que edad?

Profesor 2: desde que te acuerdes. ¿Que hacías cuando tenías dos años? ¿Que hacías cuando tenías tres años? ¿Cuatro? 10 años? Que te has despertado curiosidad.

Estudiante hombre 2: pues cuando era, bueno de lo que me acuerdo, me acuerdo que jugaba mucho, de muy pequeño me acuerdo que me encantaba hacer como fuertes, cómo armar cosas esconderme Y jugar ahí con mi mamá con mi papá. Ya después cuando fui creciendo, bueno siempre igual con mi papá estuve con el tema de la música Como siempre estar involucrado. Entonces pues a mí me gustaba mucho cantar.

Profesor 2: ¿te gusta cantar?

Estudiante hombre 2: de pequeño me gustaba mucho contar

Profesor 2: Y ahora?

Estudiante hombre 2: más tocar guitarra y eso, pero de pequeño me gustaba mucho cantar Y al primero así que conocí fue a cantante creo que fue Juanes. Entonces me pensé ahí como con él y lo conocí por mi papá. Después, no ya después fueron otros grupos.

Profesor 2: que te despertó la curiosidad por la música?

Estudiante hombre 2: Ush. Me acuerdo de un grupo que se llamaba moderato, que después, fue después de Juanes. A mí me encantaba ese grupo que se llamaba moderato y lo huya y siempre me interesaba mucho, Como entender Cómo hacían las guitarras como sea para que todos son nada así bien Y para darle efectos a las cosas y eso.

Profesor 2: esto fue después de Juanes?

Estudiante hombre 2: sí.

Profesor 2: y Juanes no te despertó ningún...

Estudiante hombre 2: pues que me acuerde no yo solo cantaba las canciones de ya.

Profesor 2: Pero eso ya es un interés, ¿no?

Estudiante hombre 2: aja. Si es verdad.

Profesor 2: ¿cómo ha venido evolucionando tu gusto de la música? ¿Ahora que te gusta?

Estudiante hombre 2: ahorita? Me gustan los Beatles, mucho.

Profesor 2: Ok. Y ¿siempre has estado por este lado del rock? Y ¿qué más hacías cuando eras chiquito fuera de tocar guitarra O cantar?

Estudiante hombre 2: eh. Deportes, casi no hacia mucho deporte. Desde pequeño no. Y el fútbol y eso no. Me empezó a gustar el fútbol fue con el mundial de 2010 y me encantaba ver a Brasil. Ya y mi papá me metió en una academia. Ahí.

Profesor 2: y en qué academia estás?

Estudiante hombre 2: ahorita en ninguna. Pero en esa época no me acuerdo. Era una de jugar con niños pequeños. Y ahí fue que empecé a jugar fútbol, pero la verdad no me interesaba mucho.

Profesor 2: ¿Y ahora te gusta el fútbol?

Estudiante hombre 2: sí. Pero en esa época no me interesaba.

Profesor 2: OK. Y que crees, bueno hablas de básicamente de tu papá Como alguien que ha despertado muchos intereses en tu vida empezando por la música y quedamos que te ha llevado un poco hacia el fútbol, ¿cierto? ¿Que más intereses se te han despertado ti en vida? ¿Que más te gusta fuera del fútbol Y la música?

Estudiante hombre 2: con mi mamá me acuerdo que de pequeño yo viajaba mucho donde el novio y como ella era azafata entonces pues los aviones los aviones siempre me han causado mucha curiosidad. Por ejemplo, de pequeño me encantaban porque siempre podía ir a la cabina del piloto y eso. Y como cuando llegábamos allá el novio de mi mamá también era piloto entonces pues estaba involucrado con eso. Y pues ahorita me han miedo un poco de miedo los aviones, pero igual pues me gusta.

Profesor 2: ¿por qué?

Estudiante hombre 2: no se, después del accidente del Chapecoense quede cómo traumada entonces, pues Como que no sé después de eso, como que me entero de muchos accidentes de avión y me da miedo. Pero siempre nos paso

Profesor 2: OK.

Estudiante hombre 2: desde pequeño hacia eso Y también como con mi mamá viajaba mucho.

Profesor 2: tu mamá dónde es?

Estudiante hombre 2: de Bogotá, pero conoció al novio, Como ella era azafata, Y él era piloto entonces lo conoció. Entonces ya acabamos mucho allá ya ni me encantaba cuando salíamos en el bote a pescar o a nadar. Los tiburones también me encantaban. Me acuerdo que de chiquito, digamos que a veces me obsesiono mucho con cosas, entonces de pequeños menos escribir con los tiburones Y todo era con tiburones. Siempre buscaba incluso a ver si en un laguito había tiburones.

Profesor 2: te gusta leer?

Estudiante hombre 2: leer?

Profesor 2: qué te gusta digamos académicamente hablando que materia? ¿O qué materias te gusta que materias te llaman la atención? ¿Qué que materias como que te despiertan algún interés?

Estudiante hombre 2: química me gusta. Pues porque me va bien. Y pues en lo que hacemos es, lo de química me gusta.

Profesor 2: tu has estado en algún otro colegio?

Estudiante hombre 2: no. Toda la vida estado aquí.

Profesor 2: crees que Fanny tiene algo que ver? ¿O el hecho de que te vaya bien tiene algo que ver? ¿Tú qué quieres estudiar cuando salgas del colegio?

Estudiante hombre 2: no sé, me gustaría estudiar música ero con producción musical. Como para producir.

Profesor 2: ¿producir? ¿En Colombia?

Estudiante hombre 2: Si, la verdad no he pensado mucho en eso.

Profesor 2: y ahora qué haces en tu tiempo libre? ¿Hoy en día que haces en tu tiempo libre?

Estudiante hombre 2: hoy en día toco piano.

Profesor 2: lees partituras o es todo a oído?

Estudiante hombre 2: si. He aprendido a leer con mi profesor de piano.

Profesor 2: tienes señal leer partituras? ¿Te gusta leer algo?

Estudiante hombre 2: pues hay veces que me. De temas que verdaderamente me gustan. Por ejemplo, la otra vez, hace mucho, me leí un libro que se llamaba la estrategia de Osorio. Era de Osorio, casi no lo entendí porque era Como de, Como cuando estaba en 5°.

Profesor 2: OK.

Estudiante hombre 2: pero igual lo leí. Y había cositas chéveres. El otro que me lío es de la historia de Nacional qué fue un libro Que salió hace unos años también. Y ahorita me estoy leyendo uno que me estoy leyendo poquito a poco que es uno de los Beatles, por ahí que me encontré. Y es un poco gordo es grande entonces pues me lo leo por partes.

Profesor 2: que te ha despertado esa curiosidad por Nacional, que me imagino que el de Osorio y está vinculado con nacional y por los Beatles.

Estudiante hombre 2: que me ha despertado esa curiosidad?

Profesor 2: qué o quién te despertó la pasión por Nacional?

Estudiante hombre 2: por Nacional, pues me acuerdo que yo antes, pues como te dije con el fútbol antes no era mucho pero después del mundial del 2010 me empecé a encarretar. Me acuerdo que en el 2012 esta canaleando Y me acuerdo que fue el 2012 porque Y empecé a canlear y estaba jugando Nacional una final de la copa contra Pasto, creo. La final de la copa. Y desde hay como que empecé a ver a Nacional Y entonces fue eso. Además, porque yo sabía qué el fútbol colombiano existía, pero como que nunca, Como que pensaba que todos eran regulares, pero un día estaba viendo televisión y día Nacional ese día justo salió campeón entonces me

empezó gustar. Y ya me desea volver hincha hincha fue cuando quedaron campeones acá en Bogotá contra Santa Fe en 2013.

Profesor 2: OK. Y tu, digamos esa pasión, por el fútbol te la despertó ver televisión básicamente. Nadie, O más bien, no hubo nadie que te dijera somos fanáticos de Nacional. Tu papá nunca te dijo no es que me encanta nacional desde chiquito te pones la camiseta nacional. ¿Que te motiva tanto de ver a Nacional? ¿Que te motiva tanto de los Beatles? ¿Qué es lo que te despiertas a pasión?

Estudiante hombre 2: También te cuento como me empezó O me empezaron a gustar los Beatles. Pues de pequeño me acuerdo que un día estaba en uno de sus viajes con mi mamá tenían de juego un juego que se llamaba Rock Band, Que es tocar con una guitarrita, y era de los Beatles. Y me acuerdo que puse una canción y me encantó de hecho era Twist and Shout. De hecho, no hacia sino tocar solo esa, así durísimo, durísimo. Siempre siempre. Y después de ese viaje ya, le empecé a preguntar a mi papá que son los Beatles, y ya me explicaba y me mostraba más canciones Y fue ahí donde me empecé a encarrerar con el bajo. Fue el primer instrumento que empecé a tocar Y mi papá me compro el bajo que se parecía o era parecido al de Paul McCartney entonces fue por eso. Y pues los virus me gustan mucho desde esa época.

Profesor 2: desde esa época te gustan mucho los Beatles. Ósea todo tu encarrere siempre ha sido vinculado de alguna manera con entretenimiento, cierto, con algún tipo de entretenimiento. ¿Y la lectura nunca las visto como un tipo de entretenimiento? Yo te digo yo nunca he visto la lectura como tipo de entretenimiento. Yo leo de cosas que me interesan, por ejemplo, de la fórmula uno y me encanta la fórmula uno, pero nunca he visto la lectura como un placer de la vida.

Estudiante hombre 2: lo que yo leo así es lo que te estoy diciendo. Y también leo mucho en Twitter cosas, por ejemplo, montan fáciles de periodistas deportivos y columnas que hacen de los equipos de Nacional, sobre todo. Analizando la situación de nacional. Más que todo eso.

Profesor 2: hay alguna diferencia entre esta lectura que haces tú el periodismo a esa lectura que haces tú, por ejemplo, para español? ¿O sociales?

Estudiante hombre 2: pues como ya se tema ya se O tengo una idea en la cabeza de lo que puede estar hablando O, entonces pues me puede...

Profesor 2: Qué haces cuando lees digamos esas esas páginas que hablas de Twitter?

Estudiante hombre 2: Como así?

Profesor 2: son las redes subraya salvo o las imprimes las seis en el computador? ¿Y cuando lees para majo que haces? ¿O para español? Digamos, más bien, para el colegio.

Estudiante hombre 2: ah, para el colegio. Pues leo un normal, pero intento leer un poco más calmado.

Profesor 2: no subrayas?

Estudiante hombre 2: depende. Por ejemplo, en inglés si me gusta subrayar cosas porque siento que, subrayando las cosas, en inglés, me va mejor. En sociales América también me gusta subrayar, pero por ejemplo en español no subrayo Y me gusta hacerlo como tranquilo. Si estoy en mi casa estoy tranquilo Y eso, porque por ejemplo lo de Nacional y eso lo puedo hacer no sé en un restaurante. Muchas veces sólo habla celular y me meto a ver la columna Y lo agua y.

Profesor 2: listo Estudiante hombre 2 muchísimas gracias.

Fin de la grabación

Anexo 7

Entrevistas Estudiante hombre 10

Profesor 1: listo, bueno, las preguntas que te voy hacer es básicamente como para hablar de lo mismo de lo que hablamos con el curso, es decir, con el grupo general, pero, la idea es ya coger casos particulares que pueden ser representativos de todo el grupo. Entonces, primero hablemos un poco de la lectura. ¿Te gusta leer?

Estudiante hombre 10: eh, depende, O sea a veces me gusta leer cuando el libro me engancha O desde el principio me empieza gustar, si como que me atrapa la historia Y como empieza empieza, además leo como mucho más rápido Y más fluido, pero ya si el libro no me gusta mucho me quedo en la misma línea a veces, O sea no me doy cuenta y sigo leyendo la misma línea, leo muy lento.

Profesor 1: Y esos problemas que puedas tener como cuando, por ejemplo, no te gusta, ¿porque crees que puede estar ocurriendo?

Estudiante hombre 10: pues creo que es como cuando aburrimiento o falta de ganas, Como que no estoy prestando mucha tensión entonces tengo que hacer lo mismo muchas veces

Profesor 1: OK. Piensas en otras cosas cuando no engancha el libro

Estudiante hombre 10: aja, otra cosa es que, así como que termino una página Y leo más o menos lo que acabo de leer y no leí o no me acuerdo haber leído lo que acabo de leer porque estoy pensando en otra cosa Y estoy leyendo como en automático

Profesor 1: ¿qué materia te puede estar pasando eso, por ejemplo, eso de no, de no leer bien, aunque no te guste la lectura?

Estudiante hombre 10: pues digamos este año no hemos leído tanto solamente, en inglés y en español, y en ambas el libro si me ha gustado entonces no tenía tantos problemas, pero si usualmente no depende mucho de la clase sino de lo que leemos

Estudiante hombre 2: no depende de la materia sino depende del libro, ¿O sea, a veces salieras que te gusten español a veces hay libros que no te haces pasa lo mismo con sociales demás?

Estudiante hombre 10: sí.

Estudiante hombre 2: OK. Eh, ¿cuándo, no te ha gustado el libro que haces? Vuelves a leer? Un poco lo que me estabas diciendo

Estudiante hombre 10: sí, o sea como me toca Como Como ponerme la meta yo misma concentrarme y prestar más atención, pero no es algo como innato, Como cuando si me gusta la lectura que leo rápido Y así, y tengo que tener mente qué tengo que concentrarme.

Estudiante hombre 2: OK. ¿Y en definitiva lo logras o a veces te ha pasado que haya un libro que después de mucho trabajo y no te haya bien la evaluación?

Estudiante hombre 10: no. Pues ósea si me ha pasado, pero usualmente es porque no leí bien porque no me por eso, por que no me concentre bien pero no, usualmente también digo como: OK, Tengo que concentrarme y me concentro bien Como más de la cuenta y como que entiendo todo.

Estudiante hombre 2: tienes equipo a ver, en las materias que te va bien, O más que las materias en los libros que te va bien, pero si lo llevamos a materias, ¿qué materias son las que más te gustan?

Estudiante hombre 10: Español Y antiguo mundo

Estudiante hombre 2: ¿eso tiene que ver con la disciplina? ¿con el profesor? ¿o con ambas?

Estudiante hombre 10: con así la disciplina?

Estudiante hombre 2: como la materia.

Estudiante hombre 10: con ambas

Estudiante hombre 2: con ambas

Estudiante hombre 10: o sea, si, majo y Julián también me gusta porque o sea hay algo que me pasa a veces con profesores que el profesor me cae muy bien, pero en su materia, que me pasa con Daniel, pero su materia, O sea a mí Daniel me cae bien y me parece muy buen profesor, Y como entretenido pero las matemáticas no me gustan entonces...

Estudiante hombre 2: bueno, bien. ¿Ahí es la materia, pero por ejemplo sociales América te gusta uno te gusta?

Estudiante hombre 10: pues, eh, me gusta más que otras pero lo que más me gusta el antiguo mundo en español es que hay como mucho espacio de análisis y como de incita a dar tu opinión, y a discutir entre nosotros, y como que majo y Julián Como quien el debate Y pues eso me gusta más bien América, aunque si me gusta la historia, porque me gusta la historia como General En América como que es más ver lo que hace Ana y entender lo que hace Ana y tomar notas y ya. No hay como tanto espacio para dar la opinión en cambio con antiguo mundo lo relacionamos más con la actualidad y así se generan como discusiones.

Estudiante hombre 2: sientes, además del gusto, te aprendes o entiendes o que manejas mejor lo de antiguo mundo que lo de América?

Estudiante hombre 10: sí.

Estudiante hombre 2: O en ambos los manejas solo que te gusta mas uno que otro Estudiante

hombre 10: no. El antiguo mundo retengo más de información porque, O sea como, nosotros el antiguo mundo lo hacemos exámenes y si no hasta el final que hacemos un examen final y aún así así no hayamos hecho nada de eso y tengamos que estudiar toda la materia del año para un

solo examen igual me acuerdo las cosas porque como que la analizamos, se te queda más grabada ya que...

Estudiante hombre 2: OK. OK. ¿Por ejemplo, para antiguo mundo cuando escribes al final tú qué haces?

Estudiante hombre 10: yo hago como, leer los...

Estudiante hombre 2: ¿leer qué? ¿Cuadernos? ¿Las fotocopias?

Estudiante hombre 10: leo el libro grande...

Estudiante hombre 2: pero te lo vuelves leer todos?

Estudiante hombre 10: no. Como leo como por encima, o sea realmente sólo he hecho ese examen una vez porque en octavo fue como un proyecto, pero en séptimo si era así y lo que hice fue como, o sea, veía los temas que había entonces si uno no me acordaba tanto me leía ese capítulo, pero mas por encima en cambio los que me acordaba perfecto veía mis apuntes o...

Estudiante hombre 2: OK, te apoyas en los apuntes tuyos. ¿Los apuntes que tomas como son? ¿Como ideas generales, bullets, eh, párrafitos que escribes, mapas?

Estudiante hombre 10: son como, ósea son como, bullets, pero como que a veces puedo relacionar algo con otro entonces algo como flechas, no se, son como raros y desorganizados

Estudiante hombre 2: y después los entiendes o después eres Como...

Estudiante hombre 10: si

Estudiante hombre 2: te terminan sirviendo. ¿También te sirve para sociales América?

Estudiante hombre 10: si. De hecho, creo que en una de las materias de los temas como puntos es América y si me funcionan bastante.

Estudiante hombre 2: bien. Por ejemplo, la materia, volvamos a lo de Daniel, tú estás hablar de matemáticas, Daniel me cae bien me parece bien, pero, matemáticas es una materia Como, es

mas una cuestión de la disciplina. ¿Tú sientes que eres malo en matemáticas? ¿O simplemente que no te gusta matemáticas?

Estudiante hombre 10: no, o sea, yo creo que cuando yo entiendo perfectamente un tema y como, yo se es raro, pero yo sé que soy bueno en matemáticas, no se porque, pero si noto que tengo Como Pensamiento rápido, que también me ayuda en las materias más hacia humanidades, pero tengo Como de entender todo. Si.

Estudiante hombre 2: aja

Estudiante hombre 10: yo creo que simplemente salgo de que no me gusta pues cuando pienso que esto no me va gustar Como que me freno un poco Y me echo para atrás.

Estudiante hombre 2: OK. ¿Crees que tenga que ver de alguna forma las matemáticas con la comprensión de lectura?

Estudiante hombre 10: mmmmmm. No.

Estudiante hombre 2: ¿no?

Estudiante hombre 10: pues, no. Son pocas las, O sea no me pasa mucho, en un problema de hecho usualmente en lo que creo que soy mejor Como planteando problemas como transformando problema en una cuestión y ya después lo que más me cuesta es como resolver esa ecuación

Estudiante hombre 2: OK.

Estudiante hombre 10: pero....

Estudiante hombre 2: Y, ¿se te han ocurrido estrategias Como para estudiar o tienes alguna estrategia para estudiar matemáticas?

Estudiante hombre 10: haciendo ejercicios.

Estudiante hombre 2: y te ha funcionado?

Estudiante hombre 10: sí. O sea, antes en los años pasados era más como de que veía los ejercicios que habíamos hecho en clase y, ah sí sé se cómo se hace esto, y ya. O sea, Como que veía cada uno

Estudiante hombre 2: y no te servía mucho?

Estudiante hombre 10: o veía uno te quiera como OK vale entonces tengo que hacer esto y esto y esto Y ya. Pero ahora si me pongo hacerlos como que si me da mal lo vuelvo hacer Y si ya encuentro muy complicado le pregunto a mi papá y así

Estudiante hombre 2: y antes no te servías el sistema simplemente mirar y ahora que está sirviendo este? De hacer el ejercicio

Estudiante hombre 10: hacer el ejercicio me está funcionando más, te echo, he mejorado en matemáticas.

Estudiante hombre 2: ¿te sirve además que estudiar con tu papá? ¿Te sirve más que estudiar solo?

Estudiante hombre 10: eh, no O sea porque creo que son diferentes formas, o sea, como el séptimo estudiaba Como con mi papá, o sea todo el estaba ahí y como bien lo que hacía y le preguntaba como cada cosita se la preguntaba y ahora el no se está haciendo otra cosa, no está ni siquiera conmigo, sino que está como por ahí como por la casa, y yo si estoy como haciendo algo como más a gran escala como que voy se lo pregunto. Pero como que antes me volvía como dependiente y ahora Como que si veo como una cosa así chiquita ya lo resuelvo yo mismo en vez de cómo preguntarle a mi papá.

Estudiante hombre 2: pide lo que hemos hecho en esta clase de pedagógicas ha sabido algo como que te prenda una luz como de mmm, esa estrategia me puede servir, o yo no me había dado cuenta que está usando esto y lo hago,

Estudiante hombre 10: sí. Creo, a sea, Como que realmente yo no tengo como muchas estrategias como...

Estudiante hombre 2: conscientes.

Estudiante hombre 10: ósea simplemente leo y entiendo y ya. Pero creo como que si me dado cuenta Como, O sea suena como mal, pero como que, si soy bueno como entiendo y, O sea, como también darme cuenta Como que no es algo mío no está mío como que se pueden entender muchas cosas de un solo texto. Se puede sacar miles de opiniones Y miles de cómo de análisis de un solo texto y que para mí antes parecía obvio lo que por, parecía odio como la respuesta que yo sacaba de un texto, pero me cuenta que podemos sacar muchísimas respuestas.

Estudiante hombre 2: OK. Eh, otra cosa. ¿A ver, que juegos hacías cuando eras chiquito? ¿Como que o a qué jugabas? ¿A que jugabas con tus papás? que recuerdas como juegos que te marcaron?

Estudiante hombre 10: yo me acuerdo mucho, O sea yo siempre he sido como muy creativo Y con mi papá con los Max Steel, los muñecos, hacíamos como cosas como, O sea no sé siempre era como, también mi papá, O sea, el es ingeniero entonces inventado como muchas cosas entonces me acuerdo es que pusimos con 1 cable los deslizamos como por ahí. De Eso me acuerdo mucho. Era como juegos muy creativos Como con diálogos y cosas así.

Estudiante hombre 2: OK. O sea, ¿creados personajes? ¿Jugamos a desarmar cosas de armar cosas después o no?

Estudiante hombre 10: no tanto. Más que nada era Como, si como eso, cómo crear personajes como diálogos y así y sí.

Estudiante hombre 2: OK. ¿Y hoy en día que haces por ejemplo en tus tiempos libres? ¿Pues digamos además de verte con amigos y demás como cuando estás solo que haces?

Estudiante hombre 10: usualmente, estar en el celular.

Estudiante hombre 2: estar en el celular. ¿No hace ninguna, Como no juegas A nada? Juegas o te gustan los juegos de video?

Estudiante hombre 10: sí.

Estudiante hombre 2: ¿sí? Y juegas harto o no

Estudiante hombre 10: juego los fines de semana harto si, pero usualmente entre semana cuando tengo como tiempo libre y así estoy como en redes sociales y cosas así.

Estudiante hombre 2: OK. eh, lees algo en vacaciones por ejemplo? ¿o en tu tiempo libre?

Estudiante hombre 10: no. Pues en vacaciones de mitad de julio empecé a leer un libro porque, ah bueno, porque mis papás me quitaron el celular entonces dije como: OK. Y mi mamá le mucho, mi mamá esta en el club de lectura entonces, tiene como un montón y este año que pasó leyó como un montón de libros y como que tiene muy en mente los que más le gustaron entonces como: OK. Recomiéndame uno leo O algo. Y si, lo empecé a leer y me gustó mucho y fue como muy fluido.

Estudiante hombre 2: OK. Eh, pero entonces no hay ningún juego en particular que tú hagas hoy en día o por ejemplo una lectura que digamos en la redes sociales a veces te mandan links de articulos O no o eso no aparece en tus redes sociales?

Estudiante hombre 10: E, si. Usualmente si como noticias y cosas así

Estudiante hombre 2: y las lees? ¿Pues sólo lees el titular y sigues?

Estudiante hombre 10: eh, usualmente solo leo el titular y como no se lo analizo.

Estudiante hombre 2: sin meterte a leer. ¿Por qué? ¿Porque te da pereza?

Estudiante hombre 10: sí. Creo. O sea, es como o sea yo Leo, no se pasó tal cosa y como alguna conclusión hago como: a OK paso por esto y por esto. Pero no lo leo como tan a fondo.

Estudiante hombre 2: bien. Última pregunta. O sea, yo como que digamos por lo que me dices tú pondrías en un extremo materias que te gusta y te sientes bueno Como español y sociales antiguo mundo. Y el otro extremo materias en las que podrías ser mejor, o sea, ¿cierto? Según que tú dices, pero tampoco eres malo, pero no es que te maten como matemáticas. ¿Cierto? Em, a ver, digamos, que hay una motivación, es decir, ¿entiendes que hay un sentido para ver estas materias que te gustas y no le entiendes O no le ves el sentido a esta otra materia?

Estudiante hombre 10: sí.

Profeso 1: O, entiendes que esto tiene sentido y es importante para ti y también matemáticas, agh, pero que jartera.

Estudiante hombre 10: no. Yo siempre he sido como muy de que no pienso como que no me va servir para nada los matemáticas y pues entiendo que sea como, o sea, parte del programa todos los colegios

Estudiante hombre 2: que toca cumplir.

Estudiante hombre 10: sí. Pero es también un poco motivado por mí más que mi mamá, el estudio comunicación social, el trabajo en radio y eso. Y ella me dice que nunca después del colegio volvió usar matemáticas y cosas así, Y pues a mí eso me lo dijo chiquito, y si se me quedó muy grabado porque nunca lo entendí porque yo tenía que ver matemáticas. Ahorita todavía siento que no me van a servir para nada, pero pues si.

Estudiante hombre 2: listo. Listo Estudiante hombre 10 muchas gracias.

Fin de la grabación

Anexo 8

Entrevista Estudiante mujer 12

Estudiante hombre 2: Bueno entonces en esta entrevista Estudiante mujer 12 lo que vamos hacer es hablar de cosas muy parecidas a las que hablamos con el grupo entonces, como te comentaba ayer, escogidos unos alumnos que sean representativos, o sea, que tenga características que nos permitan decir que estos nos sirven para hacer una muestra de la población, pues. Entonces comencemos por, eh, hablar de la comprensión de lectura. ¿Tu, como te sientes con la comprensión de lectura? ¿Te sientes que eres buena leyendo?

Estudiante mujer 12: no se, es que digamos cuando estaba como cuando Felipe estaba dándonos español me gustaba mucho su clase entonces como que todos los libros que leímos me gustan mucho y me iba muy bien

Estudiante hombre 2: aja

Estudiante mujer 12: pero con Julián no.

Estudiante hombre 2: OK. ¿Pero con Julián puede que no te estés yendo también en comprensión de lectura, estás diciendo? ¿Y los libros tampoco te gustan?

Estudiante mujer 12: más o menos

Profesor 1: pero si depende, o sea, tú crees que depende del profesor a partir de eso

Estudiante mujer 12: aja.

Profesor 1: en otras clases de humanidades cómo te va?

Estudiante mujer 12: más o menos.

Profesor 1: como que? ¿En específico? ¿Cómo te va bien en tal materia crees que te vaya bien?

Estudiante mujer 12: en las ciencias, en general.

Profesor 1: primero hablemos de humanidades un poquito.

Estudiante mujer 12: pues el último año mejorado en América, pero no se me esforzado más por mejorar.

Profesor 1: ¿Y cómo te has esforzado?

Estudiante mujer 12: no se, le pido ayuda mi papá. Digamos, leí una página no la entendí le pregunta mi papá Y Le digo como no entendí esto me puedes explicar como que dice aquí.

Profesor 1: y tú papá explica?

Estudiante mujer 12: aja. O si no llegamos maría Camila que también es muy buen en América y, O sea, a ella se le facilita estudiar explicándole a otra gente entonces decimos como, bueno, entonces allá nos explica llamas salimos beneficiadas.

Profesor 1: OK. ¿El antiguo mundo como te va?

Estudiante mujer 12: más o menos. Es que, no participo mucho las clases

Profesor 1: aja

Estudiante mujer 12: Y antiguo mundo requiere mucha participación

Profesor 1: aja. ¿Y te gusta la clase?

Estudiante mujer 12: no.

Profesor 1: ninguna de las dos?

Estudiante mujer 12: no. Ni español

Profesor 1: no te gusta el tema? ¿No te interesa?

Estudiante mujer 12: si me gusta, digamos nos estamos viendo ahorita que son las dos guerras mundiales, me gusta, pero igual no me gusta la clase

Profesor 1: pero entonces, es por el profesor? ¿La forma de darlo? Podría gustarte de otra forma.

Estudiante mujer 12: no sé. Es que...

Profesor 1: pero si te gusta el tema? ¿No? O sea, te parece interesante tema

Estudiante mujer 12: si, es que, O sea me parece que es una buena forma en la que nos enseñan eso, pero no me gusta esa forma.

Profesor 1: OK. OK. ¿Alguna vez he disfrutado alguna lectura de humanidades?

Estudiante mujer 12: no.

Profesor 1: que tú digas. ¿O con Felipe?

Estudiante mujer 12: con Felipe sí.

Profesor 1: sientes que la entendiste mejor que cuando no lo disfrutabas?

Estudiante mujer 12: sí.

Profesor 1: cual lectura?

Estudiante mujer 12: no sé. Digamos, el Halcón Maltés, todo el mundo la odio, a mí me encantó y me fue muy bien.

Profesor 1: aja. ¿Es decir, tú sientes que profesor si de alguna forma te permite entender mejor?

¿O contribuye quien entienda mejor?

Estudiante mujer 12: sí.

Profesor 1: y tienes estrategias además de pedirle ayuda tu papá, sea la de español ósea las sociales

Estudiante mujer 12: las de español, no. Español sólo leo. El antiguo mundo intento tomar notas casi siempre para que al final se me facilite más como leer mis apuntes en mis propias palabras.

Profesor 1: y como son tus apuntes?

Estudiante mujer 12: eh, como subtítulos y explicaciones de los subtítulos

Profesor 1: explicaciones de los subtítulos como párrafos o bullets?

Estudiante mujer 12: Eh, bullets, pero un poquito larquitos a veces.

Profesor 1: es como un esquema.

Estudiante mujer 12: aja.

Profesor 1: como título, subtítulo y así

Estudiante mujer 12: sí.

Profesor 1: OK. Y bueno entonces vamos a las materias en las que te va súper bien, porque si te destacas un jurgo en las ciencias. ¿Por que?

Estudiante mujer 12: Si.

Profesor 1: los de ciencias digo química, física, matemáticas. ¿Porque puede ser eso? ¿Te gusta?

Estudiante mujer 12: no sé. Si me gusta

Profesor 1: qué te gusta esa materia?

Estudiante mujer 12: qué es más cómodo directo. Creo, No se.

Profesor 1: te gusta resolver ejercicios

Estudiante mujer 12: sí.

Profesor 1: alguna vez has leído o te han puesto a leer un capítulo de matemáticas? ¿Del libro de matemáticas?

Estudiante mujer 12. No.

Profesor 1: Daniel simplemente explica que se hacen ejercicios

Estudiante mujer 12: sí. Eso es lo que me gusta.

Profesor 1: tú tomas nota de los...

Estudiante mujer 12: de la explicación?

Profesor 1: de la explicación

Estudiante mujer 12: si.

Profesor 1: Y tomar nota de los conceptos, digamos, de lo que algo significa.

Estudiante mujer 12: si.

Profesor 1: las usas? Estas notas. O simplemente ya la agarraste Y Simplemente...

Estudiante mujer 12: pues las uso al principio, pero ya después es como mecánico

Profesor 1: por qué vas...

Estudiante mujer 12: como que se me va quedando en la mente ya

Profesor 1: o sea a partir del ejercicio

Estudiante mujer 12: aja.

Profesor 1: OK. ¿Entonces tú sientes que eso tiene que ver con el gusto con las capacidades?

¿Como que tu eres mejor O que te guste más te permite hacer mejor? ¿Que crees?

Estudiante mujer 12: ambas. Porque digamos, como estamos hablando español, me gustaba español Y me iba mejor.

Profesor 1: aja

Estudiante mujer 12: pero también el hecho de que me vaya mejor hace que me guste más.

Profesor 1: OK. Y, a ver, ¿tú crees que matemáticas y las ciencias química y física para ser importantes para tu vida?

Estudiante mujer 12: sí.

Profesor 1: tú cuando estás viendo esas materias tu dices esto me va servir?

Estudiante mujer 12: si.

Profesor 1: que te va a servir?

Estudiante mujer 12: no sé. Es que es lo que yo quiero hacer tiene que ver con esas cosas

Profesor 1: que quieres hacer?

Estudiante mujer 12: no estoy seguro todavía, pero se que va a ser como química de crímenes o algo así.

Profesor 1: OK. ¿Sientes que por ejemplo la literatura española sociales te sirve para algo o es una pérdida de tiempo?

Estudiante mujer 12: siento que, si me sirve, aunque no me gusta, pero, como que nos enseña a no hacer cosas o hacer cierto tipo de cosas

Profesor 1: OK. ¿Eh, igual tu estudias con juicio?

Estudiante mujer 12: si.

Profesor 1: no es como que digas que pereza.

Estudiante mujer 12: No, o sea, si si digo eso, pero igual hago el esfuerzo

Profesor 1: OK. Perfecto. Eh, bueno espérate a ver. ¿Tú piensas, hay algún método particular que tu sigas en las materias que te va bien?

Estudiante mujer 12: no.

Profesor 1: es simplemente hacer los ejercicios

Estudiante mujer 12: aja.

Profesor 1: esta clase que estamos haciendo con Daniel te ha ayudado como Y el delicado cositas que te pueden servir o que te haya servido O que estés usando Y no te hayas dado cuenta que las estabas usando o que tú digas como de pronto puedo terminar usándolos en algún futuro.

Estudiante mujer 12: no.

Profesor 1: no has identificado nada particular

Estudiante mujer 12: al menos no me ha dado cuenta de eso.

Profesor 1: OK. Eh, a ver la, cuando tu eras chiquita a que jugabas? ¿Cuáles serán tus juegos normales? Cuando chiquita. ¿Con tus amigas? ¿Con tus primas? ¿Con tus hermanos? ¿Hermanos un hermano nada más?

Estudiante mujer 12: hermanos

Profesor 1: O con tus papás? Que juegos

Estudiante mujer 12: digamos, cuando iba a restaurantes, siempre decía mi mamá que me escribiera multiplicaciones en la mesa del restaurante para que lo resolviera. En reuniones familiares jugamos como a las escondidas y a la lleva. Y aquí, es que me colegio como que todo el mundo cuando es chiquito se volvía jugar como la familia u entonces jugamos todos.

Profesor 1: y había algún O algo como en esa que te gustaron mucho, en que fueras buena.

Estudiante mujer 12: no se si era muy buena o no. Pero me gustaba mucho escaleras y bingo.

Profesor 1: Y hoy en día tienes algún juego o haces alguna cosa en tu tiempo libre que, digamos, ¿además de lo social?

Estudiante mujer 12: no.

Profesor 1: cuando no estás haciendo nada, que haces? ¿Redes sociales? ves una película? una serie?

Estudiante mujer 12: veo una serie. Pero en vacaciones mi hermano, O sea, es que el año pasado matemáticas fue mucho repaso entonces me aburría en algunas clases y mi hermano no sabía y pues el estudio matemáticas tiene muchos libros de matemáticas entonces estas vacaciones me voy con él Y me dijo como: Mira estos libros Y si quieres las cosas de esto entonces me entretenía haciendo cosas de eso.

Profesor 1: OK. O sea, tu hermano te hace de tutor

Estudiante mujer 12: sí. Ambos.

Profesor 1: alguna vez tuviste problemas con matemática? Como cuando comenzó darte clases

Daniel al principio del trabajo o no? Siempre lo fuiste corrigiendo

Estudiante mujer 12: aja

Profesor 1: nunca has tenido que pedirle ayuda tu hermano cuántos hermanos para solucionar dudas...

Estudiante mujer 12: sí.

Profesor 1: pero ya porque son muy difíciles

Estudiante mujer 12: si. o pronto porque es algo muy bobo y no me doy cuenta

Profesor 1: OK. ¿Y cuando éste le explica cuando ellos explican eso te queda súper claro? ¿Igual a cuando tu papá te explica los sociales? ¿Uno tan claro?

Estudiante mujer 12: mmm. No tan claro por lo que se facilita ya de por sí las mas las matemáticas, pero igual relativamente si me queda más o menos igual.

Profesor 1: ok. ok. Listo creo que ahí estamos.

Fin de la grabación

Anexo 9

Ejercicio 1



1. ¿Cuál es el mensaje de la imagen?
2. ¿Cuál es la intención del mensaje?
3. ¿Cómo puede evidenciar la intención del mensaje en el texto escrito?
4. ¿Cómo puede evidenciar la intención del mensaje en los elementos de la imagen?

Anexo 10


Ejercicio 2

Juan cumple 9 años este fin de semana y va a hacer un asado. Al final de hacer el mercado le sobraron siete centavos y medio para comprar arepas. Va a tener 7 invitados y quiere que cada uno de ellos tenga una arepa. Si usted sabe que Juan todavía tiene 8 años cuando hace el mercado, ¿cuánto le cuestan siete arepas y media, a centavo y medio la arepa y media?

5. ¿Cuál es la respuesta?
6. ¿Qué información tuvo que encontrar para poder dar respuesta a la pregunta de una manera más sencilla?

Anexo 11

Ejercicio 3

   **Puente desprendido en Mocoa fue uno de los logros del plan de reconstrucción del Gobierno**

Nacional 12 Ago 2018 - 2:55 PM
Por: - Redacción Nacional

Esta madrugada, un puente peatonal sobre el río Mulato se desprendió en uno de sus extremos debido a las fuertes lluvias. El alcalde de Mocoa le pide al presidente Iván Duque que viaje hasta la ciudad y verifique las obras de reconstrucción de la zona, afectada por una avalancha hace más de un año.



7. Con base en el titular, ¿de qué va a hablar la nota?
8. ¿La posición del artículo es neutral? Explique y argumente señalando pasajes del texto.
9. ¿Qué preguntas previas debe resolver para comprender el texto?
10. ¿Qué estrategia usó para responder la pregunta 8?

Anexo 12

Ejercicio 4

ANTE LA LEY

Franz Kafka

Ante la Ley hay un guardián. Hasta ese guardián llega un campesino y le ruega que le permita entrar a la Ley. Pero el guardián responde que en ese momento no le puede franquear el acceso. El hombre reflexiona y luego pregunta si es que podrá entrar más tarde. —Es posible —dice el guardián—, pero ahora, no. Las puertas de la Ley están abiertas, como siempre, y el guardián se ha hecho a un lado, de modo que el hombre se inclina para atisbar el interior. Cuando el guardián lo advierte, ríe y dice: —Si tanto te atrae, intenta entrar a pesar de mi prohibición. Pero recuerda esto: yo soy poderoso. Y yo soy sólo el último de los guardianes. De sala en sala irás encontrando guardianes cada vez más poderosos. Ni siquiera yo puedo soportar la sola vista del tercero. El campesino no había previsto semejantes dificultades. Después de todo, la Ley debería ser accesible a todos y en todo momento, piensa. Pero cuando mira con más detenimiento al guardián, con su largo abrigo de pieles, su gran nariz puntiaguda, la larga y negra barba de tártaro, se decide a esperar hasta que él le conceda el permiso para entrar. El guardián le da un banquillo y le permite sentarse al lado de la puerta. Allí permanece el hombre días y años. Muchas veces intenta entrar e importuna al guardián con sus ruegos. El guardián le formula, con frecuencia, pequeños interrogatorios. Le pregunta acerca de su terruño y de muchas otras cosas; pero son preguntas indiferentes, como las de los grandes señores, y al final le repite siempre que aún no lo puede dejar entrar. El hombre, que estaba bien provisto para el viaje, invierte todo —hasta lo más valioso— en sobornar al guardián. Este acepta todo, pero siempre repite lo mismo: —Lo acepto para que no creas que has omitido algún esfuerzo. Durante todos esos años, el hombre observa ininterrumpidamente al guardián. Olvida a todos los demás guardianes y aquél le parece ser el único obstáculo que se opone a su acceso a la Ley. Durante los primeros años maldice su suerte en voz alta, sin reparar en nada; cuando envejece, ya sólo murmura como para sí. Se vuelve pueril, y como en esos años que ha consagrado al estudio del guardián ha llegado a conocer hasta las pulgas de su cuello de pieles, también suplica a las pulgas que lo ayuden a persuadir al guardián. Finalmente su vista se debilita y ya no sabe si en la realidad está oscureciendo a su alrededor o si lo engañan los ojos. Pero en aquellas penumbras descubre un resplandor inextinguible que emerge de las puertas de la Ley. Ya no le resta mucha vida. Antes de morir resume todas las experiencias de aquellos años en una pregunta, que nunca había formulado al guardián. Le hace una seña para que se aproxime, pues su cuerpo rígido ya no le permite incorporarse. El guardián se ve obligado a inclinarse mucho, porque las diferencias de estatura se han acentuado señaladamente con el tiempo, en desmedro del campesino. —¿Qué quieres saber ahora? —pregunta el guardián—. Eres insaciable. —Todos buscan la Ley —dice el hombre—. ¿Y cómo es que en todos los años que llevo aquí, nadie más que yo ha solicitado permiso para llegar a ella? El guardián comprende que el hombre está a punto de expirar y le grita, para que sus oídos debilitados perciban las palabras. —Nadie más podía entrar por aquí, porque esta entrada estaba destinada a ti solamente. Ahora cerraré.

11. Sintetice el relato identificando los eventos y momentos más relevantes.
12. ¿De qué habla el relato?
13. ¿Cuál es la motivación del campesino?
14. ¿Cuál es la motivación del guardián?
15. ¿Cómo podría relacionarse el relato con la vida real?
16. ¿Qué hizo para resolver la pregunta 11?
17. ¿Qué hizo para resolver la pregunta 12?
18. ¿Qué hizo para resolver las preguntas 13 y 14?
19. ¿Qué hizo para resolver la pregunta 15?
20. ¿Le gustó el relato?

Anexo 13

Ejemplo consentimiento informado

Sopó, 4 de octubre de 2018

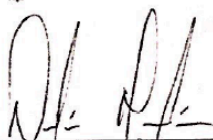
Asunto: Permiso para entrevista

Como les informamos en el Open House del pasado 1 de septiembre de 2018 estamos trabajando en un estudio enfocado a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de Noveno a través de estrategias metacognitivas. Con ánimos de ahondar en el origen de las estrategias actuales de los estudiantes nos gustaría entrevistar a su hija María Lucía Ferrari. La entrevista se va a enfocar en aspectos académicos y en prácticas como, por ejemplo, juegos, que nos permitan entender la forma como ellos abordan los textos. No está de más aclarar que el nombre del estudiante no aparecerá en la tesis.

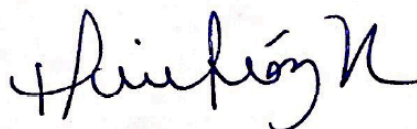
Si autorizan la entrevista le pedimos el favor de devolver esta carta firmada.

De antemano muchas gracias por su colaboración y comprensión.

Cordialmente,



Nicolás Martínez



Daniel Mujillo

