

**DISCURSO EN EL AULA. CÓDIGOS PRESENTES EN LOS PROCESOS DE
LECTOESCRITURA Y ORALIDAD**

Ruperto Buitrago Flórez

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

Maestría en Educación

Línea de Pedagogía y Didáctica del Lenguaje, las Matemáticas y las Ciencias

2019

**DISCURSO EN EL AULA. CÓDIGOS PRESENTES EN LOS PROCESOS DE
LECTOESCRITURA Y ORALIDAD**

Trabajo de grado

RUPERTO BUITRAGO FLÓREZ

Asesora: Omaira Tapiero Celis

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

Maestría en Educación

Línea de Pedagogía y Didáctica del Lenguaje, las Matemáticas y las Ciencias

2019

Tabla de contenido

Resumen Analítico en Educación (RAE)	6
Introducción	9
CAPÍTULO I. Planteamiento del problema de investigación	10
1.1. Problema	10
1.2. Pregunta de investigación	12
1.3. Objetivos	12
1.3.1. Objetivo general	12
1.3.2. Objetivos específicos	12
1.4. Justificación del problema	13
CAPÍTULO II. Marco de referencia	15
2.1. Antecedentes	15
2.2. Marco conceptual	21
2.2.1. Teoría del discurso	21
2.2.2. El discurso en el ámbito escolar	24
2.2.3. Oralidad, lectura y escritura	30
CAPÍTULO III. Diseño metodológico	34
3.1. Enfoque de la investigación	34
3.2. Tipo de investigación	35
3.3. Corpus de la investigación	36
3.4. Categorías de análisis	37
3.5. Supuestos teóricos	38
3.6. Instrumentos	39
3.6.1. Encuesta	39
3.6.2. Observación participante	40

3.7. Consideraciones éticas	41
3.8. Validez y herramientas de análisis	42
3.9. Cronograma	45
CAPÍTULO IV. Análisis y resultados.....	46
4.1. Prueba diagnóstica.....	46
4.2. Códigos restringidos.....	50
4.3. Códigos elaborados.....	58
CAPÍTULO V. Conclusiones y recomendaciones.....	66
5.1. Conclusiones.....	66
5.2. Recomendaciones.....	68
5.3. Limitaciones del estudio.....	69
Referencias	70
Anexos	73

Lista de figuras

Figura 1. Pregunta No. 2. Relación de la familia en los sueños y temores	47
Figura 2. Pregunta No. 14. Preferencia de las personas por estudiar o trabajar	49
Figura 3. Sesión dos. Temas recurrentes en la situación de su barrio	51
Figura 4. Análisis sesión dos (E11 y E13).....	55
Figura 5. Esquema de la lectura. Sesión cinco (E8 y E12)	61
Figura 6. Trabajo de escritura sobre la violencia. Sesión cinco (E3 y E5)	65

Lista de tablas

Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis	37
Tabla 2. Supuestos y preguntas referidas a los códigos elaborados y a los códigos restringidos.....	38
Tabla 3. Formato encuesta	39
Tabla 4. Fases para la validación de instrumentos.....	43
Tabla 5. Criterios analizados para la validez de los instrumentos y observaciones.....	44
Tabla 6. Cronograma para el desarrollo de la investigación.....	45
Tabla 7. Conceptos relacionados con la paz. Sesión cuatro	63
Tabla 8. Conceptos relacionados con la justicia. Sesión cuatro	64

Lista de anexos

Anexo 1. Formato primera sesión. Es hora de contar mi historia.....	73
Anexo 2. Caricaturas segunda sesión	74
Anexo 3. Lo que digo de mi barrio. Dilemas tercera sesión	75
Anexo 4. Del barrio a la realidad nacional (Cuadro C – Q – A. Cuarta sesión)	76
Anexo 5. Mi papel como ciudadano. Lectura quinta sesión	77
Anexo 6. Formato matrices para la sistematización de la información.....	79
Anexo 7. Formato consentimiento informado.....	81

Resumen analítico (RAE)

	Resumen Analítico en Educación – RAE
	Página 1 de 3
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central
Título del documento	Discurso en el aula. Códigos presentes en los procesos de lectoescritura y oralidad
Autor(a)	Ruperto Buitrago Flórez
Director	Omaira Tapiero Celis
Publicación	Biblioteca Universidad Externado de Colombia
Palabras Claves	Discursos, códigos restringidos, códigos elaborados, repertorio lingüístico, reservorio, procesos de adecuación.

2. Descripción
<p>La presente investigación tiene como fundamento los códigos restringidos y los códigos elaborados que desarrollan los estudiantes de grado once del colegio Manuel del Socorro Rodríguez. Se sustenta en la teoría de transmisión cultural de Bernstein, cuya aplicación en el aula involucra el acercamiento al universo simbólico de niños y jóvenes mediante el análisis de sus códigos dentro de los procesos de lectoescritura y oralidad.</p> <p>A partir de esta construcción teórica se desarrollan categorías y subcategorías de análisis que explican la incidencia del contexto y los procesos de adecuación que se requieren para el tránsito hacia la comprensión de conceptos especializados, de mayor complejidad.</p> <p>Finalmente, se presentan los resultados y hallazgos a partir de la triangulación de la información.</p>

3. Fuentes
<p>La investigación se sustenta en treinta y seis fuentes. Como eje central se encuentra la teoría del discurso de los sociolingüistas Bernstein (1985, 2000), Unamuno (2003) y Hymes (1996) para abordar los temas de códigos restringidos y códigos elaborados, así como el reservorio, el repertorio lingüístico y los procesos de adecuación en el ámbito escolar.</p> <p>Estos análisis se relacionan con los cuestionamientos acerca de la forma como se desarrollan los procesos educativos reproductores que instituyen discursos, Pérez (1997), Castoriadis (2000) y Zubiría (2013).</p>

Finalmente, para comprender estos códigos en los procesos de oralidad, lectura y escritura, se hace uso de los estudios de Casamiglia y Tuson (2012) y Ong (1982).

4. Contenidos

Se presentan cinco capítulos en el cuerpo del trabajo. El primero corresponde al planteamiento del problema de investigación que incluye la pregunta, los objetivos y la justificación del estudio. El segundo el marco de referencia con sus antecedentes y el marco teórico respectivo. El tercer capítulo se refiere al diseño metodológico en el cual se encuentran las categorías y subcategorías de análisis, así como el enfoque, tipo de investigación y la explicación de los instrumentos utilizados. Para el cuarto capítulo se presentan resultados y hallazgos a la luz de las categorías de análisis y de la triangulación de la información. Por último, se hallan las conclusiones, recomendaciones y limitaciones del trabajo que pretenden responder a la pregunta de investigación y al problema planteado.

5. Metodología

La presente investigación es de orden cualitativo ya que “busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva” (Martínez, 2011, p. 12). En este sentido, el propósito fundamental es analizar desde el escenario social en el cual se desenvuelven los individuos, su universo simbólico.

Dentro del enfoque cualitativo, la propuesta es un estudio descriptivo que brinda la posibilidad de desentrañar los códigos en los discursos de los estudiantes dentro un contexto determinado, recolectar y sistematizar la información, y posteriormente realizar un análisis a la luz de las categorías establecidas.

Dichas categorías son códigos restringidos con sus subcategorías contextualización y segmentación; y códigos elaborados, cuyas subcategorías son coherencia y jerarquización.

La población seleccionada corresponde a 15 estudiantes de grado once, en edades que oscilan entre 15 y 18 años.

Las fases que se llevan a cabo corresponden a la selección de las categorías, subcategorías e indicadores; a la recolección de datos a partir de los instrumentos seleccionados; al informe de resultados por categorías; al análisis de la información y finalmente, a las conclusiones que evidencien los aprendizajes, cuestionamientos y aportes de la investigación realizada.

6. Conclusiones

Las estrategias pedagógicas que involucran procesos de lectura, escritura y oralidad permiten un análisis del discurso de los estudiantes a partir de los códigos que utilizan, en donde es factible encontrar la relación entre el contexto en el cual se desenvuelven, su reservorio y repertorio, y finalmente, los limitantes que tienen para acercarse a la comprensión. Se requiere establecer un puente entre el conocimiento cotidiano y la complejidad que involucra el conocimiento científico a partir de ejercicios que tengan significado para ellos y que les permitan desde una reflexión sobre su propia realidad, entender lo que ocurre en otros espacios.

Los códigos restringidos aparecen en el aula con mayor frecuencia ya que expresan sus propias vivencias y son comprendidos por un grupo particular que los valida, ello supone que el docente no sea ajeno a introducir en el aula narraciones de los estudiantes sobre su familia o su barrio, para acceder a su universo simbólico y a la forma como aplican estos conocimientos para relacionarse, institucionalizando comportamientos que incluso se expresan en aspectos no verbales como el paralenguaje, la proxémica y los turnos de palabra. Los problemas de sus familias y sus barrios, la sensación de pérdida que expresan en sus historias de vida y la validación de comportamientos ilegales, permean el conocimiento a partir de creencias y valores que institucionalizan e intentan extrapolar a los análisis propios de las áreas de conocimiento.

Los códigos elaborados se presentan en menor proporción porque requieren de procesos de adecuación, en los cuales se apliquen estrategias de enseñanza que conduzcan a superar las dificultades en cuanto al repertorio lingüístico que tanto los limita y que conlleva a la poca participación en las discusiones sobre temas particulares del área. Los ejercicios de lectura y escritura no pueden ser realizados sin esta mediación que brinde a los estudiantes la posibilidad de correlacionar los conocimientos cotidianos con los conceptos necesarios en otros espacios y permita una visión más allá de lo que se expone en los medios de comunicación, en su barrio, en su familia; evitando así, la ruptura entre lo que aprenden y lo que viven.

Los discursos que producen los estudiantes son esenciales como un primer acercamiento a cualquier conocimiento, es necesario escuchar sus ideas previas, trabajar por el rescate de la oralidad, para posteriormente centrar el proceso en la lectura de la realidad y en una escritura dialógica donde sea factible la argumentación frente a las ideas que se plantean. Si bien, los procesos de escritura y lectura tienen un alto grado de complejidad para los jóvenes, son fundamentales ya que asuntos que consideran relevantes como la paz o la educación no son comprendidos en sus diversas perspectivas hasta cuando se contrastan con miradas desde diversas ópticas, que se enmarcan en códigos elaborados.

La competencia comunicativa y los proyectos institucionales de lectoescritura requieren de una mirada del docente como mediador y de un trabajo conjunto de manera transdisciplinar, ya que los limitantes en el repertorio lingüístico no pueden quedar bajo la responsabilidad de un maestro o un área en particular. Conceptos claves como inequidad, paz, justicia, son aplicables en diversos contextos y necesariamente requieren de diferentes miradas sociales, lingüísticas, económicas, entre otras, para resignificar los imaginarios que se han construido alrededor de ellos y que generan confusión o temor al abordarse en el aula de clase o en las pruebas externas a las cuales se ven abocados.

Fecha de elaboración del Resumen:	20	11	2018
--	----	----	------

Introducción

La presente investigación aborda el tema del discurso, éste se constituye en una práctica social en donde subyacen creencias, costumbres, ideologías, entre muchos otros elementos y que es susceptible de ser validado o reproducido en espacios y circunstancias particulares. Los códigos discursivos que surgen pueden constituirse en restringidos, más contextualizados y cercanos, o en elaborados, de corte vertical, especializado y jerárquicamente establecidos.

La necesidad de acercarse al universo simbólico de los estudiantes, a sus historias de vida que expresan sueños, temores y esperanzas, constituye un recurso valioso para el trabajo en el aula. Desde su cotidianidad, se pueden establecer prácticas pedagógicas más incluyentes y significativas, así como, se pueden comenzar a establecer puentes, mediante procesos de adecuación, para acceder a un repertorio lingüístico mayor y a la comprensión de su realidad histórica.

A partir de un estudio descriptivo se analizan los discursos presentes en los estudiantes, los códigos restringidos y los códigos elaborados que desarrollan a partir de estrategias pedagógicas basadas en la oralidad y la lectoescritura, así como los procesos de adecuación que se pueden establecer y que acercan a los estudiantes a nuevos conocimientos en el área de Ciencias Sociales. Para desarrollar este proceso de investigación, se hace uso de una encuesta e historia de vida como prueba diagnóstica y de la observación participante como estrategia que permite el análisis de dichos discursos en el aula, para establecer finalmente, unas conclusiones y recomendaciones sobre el trabajo efectuado que se espera redunden en mejores prácticas pedagógicas y en propuestas institucionales que beneficien a niños y jóvenes.

Capítulo I. Planteamiento del problema de investigación

1.1. Problema

En la institución educativa Manuel del Socorro Rodríguez se ha establecido un PEI que ha acogido el modelo pedagógico de aprendizaje significativo como eje central, este tiene como fin el proceso de construcción de significados a partir del acercamiento del conocimiento a la realidad de los estudiantes, sin embargo, en las aulas se advierte un distanciamiento entre las prácticas pedagógicas y los discursos que construyen niños y jóvenes en el contexto escolar, lo cual genera una ruptura entre la teoría expuesta en los documentos oficiales y el escenario de aprendizaje.

Frente a este hecho, una evidencia clara es que pese a que se ha avanzado en la aplicación de actividades focales introductorias y generadoras de información previa basadas en el aprendizaje significativo (Díaz & Hernández, 2004), se denota que los estudiantes tienen dificultad para aplicar estos conocimientos en otros contextos y que no cuentan con un vocabulario que les permita mejorar en la comprensión de los conceptos fundamentales. De igual forma, los docentes aún tienen falencias para encontrar relación entre la forma como se enseña y la manera como se evalúa en el aula este tipo de actividades.

El segundo factor que existe es la preocupación por acercarse a la realidad del aula, a las experiencias que allí surgen y al valor que poseen las explicaciones que sobre su entorno producen niños y jóvenes. En este sentido, la principal dificultad consiste en que si bien se intentan desarrollar procesos de interpretación y argumentación con los estudiantes, no se ahonda

en nuevos análisis discursivos, ni en formas de escritura dialógica que permitan acceder a su cotidianidad.

En cuanto a este hecho, se encuentra que son pocos los espacios en los cuales se permite intercambiar experiencias pedagógicas que enriquezcan los procesos de aprendizaje, adicionalmente, la existencia de un proyecto de lectoescritura (PILEO), no ha garantizado ni la transversalización del mismo ni la promoción de competencias comunicativas basadas no sólo en las capacidades formales o en los procedimientos sino en el aprehendizaje y en la contextualización de los conocimientos.

Finalmente, en la institución se reflejan las dificultades de lectoescritura en los resultados de las Pruebas Saber; en el caso de lectura crítica, dichos resultados se encuentran por debajo del promedio nacional para los años 2016 y 2017, en la jornada mañana corresponden a 52.31 y en la jornada tarde a 51.77 para el primer año y ya en el proceso de jornada única corresponden a 53.30 para el siguiente año (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES], 2017). El análisis que se realiza anualmente se reduce a identificar los factores que afectan estos resultados a partir de las exigencias del Ministerio de Educación Nacional (2017) en su “Día E” y en proponer un valor numérico que permita mostrar dicho avance, lo cual deja de lado la posibilidad de ahondar en las necesidades de los estudiantes. Adicionalmente, esta tarea recae en los docentes de lenguaje, cuando supone que es un proceso transversal y por tanto, requiere de miradas desde una variedad de campos científicos y sociales.

Partiendo de la realidad descrita, se requieren considerar los factores socioculturales y lingüísticos que inciden en los procesos de aprendizaje y visibilizar los discursos que construyen los estudiantes sobre su entorno, así como el impacto que éstos tienen en el ámbito escolar.

1.2. Pregunta de investigación

¿Cómo desde los procesos de lectura, escritura y oralidad desarrollados en el aula, se pueden evidenciar los códigos restringidos y los códigos elaborados que utilizan los estudiantes de grado once del colegio Manuel del Socorro Rodríguez?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Reconocer los códigos restringidos y los códigos elaborados de los estudiantes presentes en los procesos de lectoescritura y oralidad.

1.3.2. Objetivos específicos

Describir el discurso de los estudiantes en el aula a partir del análisis de los códigos utilizados.

Categorizar el contenido temático de los códigos elaborados y los códigos restringidos en los discursos oral y escrito.

Explicar los cambios evidenciados con la aplicación de los procesos de adecuación en el tránsito de los códigos restringidos a los códigos elaborados.

1.4. Justificación del problema

La escuela es un escenario de formación en el cual es fundamental visibilizar los discursos que construyen niños y jóvenes, bien sea con el fin de enriquecer este espacio pedagógico o para establecer estrategias que permitan ahondar en la construcción subjetiva e intersubjetiva de los estudiantes y en las realidades que emergen en medio de un contexto caracterizado por las dificultades económicas y la violencia.

Lo anterior implica la creación de nuevos escenarios significativos a partir de las experiencias de vida, de comprender los códigos de comunicación, de integrar los discursos y de promover la oralidad en los jóvenes de las escuelas públicas como herramienta para los procesos de aprendizaje, ello sería el principio de una transformación social regida por la equidad y la inclusión.

En el caso específico de la institución educativa, existe una preocupación por reconocer las historias juveniles de marginación, indiferencia y violencia para que no pasen desapercibidas, ya que son ellas un valioso material para comprender las realidades y los contextos de los niños y jóvenes; se debe por todos los medios incorporar el análisis de los diferentes códigos que dan cuenta de la terrible sensación del sin sentido existencial que ellos profesan, expresan o callan.

La propuesta es importante porque permite acercarse a dicho contexto, al universo simbólico de los estudiantes y vincular los objetivos de la línea de investigación con la práctica que se realiza en el aula, de manera que se identifiquen y expliquen otros factores que influyen

en los procesos de aprendizaje de la lectoescritura, especialmente aquellos que se refieren a la oralidad y al contexto social.

De acuerdo con la línea de investigación, las prácticas pedagógicas que permiten ahondar en los códigos que configuran los estudiantes son esenciales porque acuden a los principios que promueven por una educación que más que reproductora de los imaginarios instituidos, comprenda la dimensión del análisis desde una lógica en donde los factores socioculturales juegan un papel preponderante en los discursos de niños y jóvenes.

De igual forma, el proceso de investigación en el aula sobre los códigos permite abordar los temas del repertorio lingüístico y los procesos de adecuación que contribuyen a avanzar en didácticas tendientes menos a la corrección y más a la mediación, al acercamiento de los estudiantes hacia el conocimiento a partir de su propia experiencia.

Finalmente, existe un interés profesional por aplicar los conocimientos de la Maestría de manera que trasciendan al quehacer pedagógico, no sólo en el área de Ciencias Sociales sino en los procesos de lectoescritura, fundamentales en la escuela; así como abrir espacios de discusión que enriquezcan las estrategias metodológicas y didácticas en el espacio escolar, con el objetivo de aportar al desarrollo de una propuesta pedagógica institucional que intente subsanar las falencias que existen entre los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, la aplicación de las didácticas propias del modelo de aprendizaje y los resultados de las pruebas externas.

Capítulo II. Marco de referencia

2.1. Antecedentes

La escuela dentro de sus objetivos, busca desarrollar las diferentes potencialidades de niños y jóvenes; es el espacio por excelencia de narraciones e historias que se hacen evidentes a través de la oralidad y la lectoescritura; allí confluyen los diferentes tipos de discursos que en la sociedad surgen como expresiones de comunicación y relaciones de interacción cotidiana; así como los ideales, los principios, las tradiciones de toda sociedad.

En la actualidad se presenta una crisis al interior de dicha institución, caracterizada por la irrupción de discursos de poder y de acciones proclives a la violencia entre niños y jóvenes, “el aula se ha convertido en el escenario de competencia en la que lo más importante es conseguir lo que yo quiero, hacer valer mis objetivos, mis metas, pasando por encima de quien sea. La relación no importa”. (Cascón, 2000, p. 10).

Por lo anterior, el pilar sobre el cual la sociedad debe fundar la educación ha de ser necesariamente la formación axiológica, comprendiendo que este espacio es por excelencia, después de la familia el canal privilegiado para ello; como lo afirma Amoroch (2015):

La educación {para la paz} requiere una escuela con un ethos pluralista, en donde se reconozcan y respeten las éticas particulares y la ética cívica, propiciando el diálogo y la construcción de pactos de convivencia, en los que todos puedan estar de acuerdo bajo principios de tolerancia, solidaridad, libertad, cooperación y garantía de los derechos humanos (p. 20).

Esta obligación presenta una dicotomía: por un lado, los discursos verticales planteados en la escuela y por otro, los “valores” vividos y asumidos relativa y subjetivamente por los jóvenes. En este sentido, emergen múltiples factores que explican la situación, entre ellos, los que se mencionan en el problema de la presente investigación y que requieren, en primera instancia, analizarse a partir de los estudios ya existentes sobre el tema y de las diversas ópticas que contribuyen al análisis del contexto escolar y de los imaginarios que se producen y reproducen en él.

Con referencia al primer factor, la necesidad de generar estrategias que acerquen el conocimiento a la realidad de los estudiantes a partir del discurso, Graizer y Navas (2011) en su investigación acerca del uso de la teoría de Basil Bernstein en el ámbito educativo, sostienen que los principios que conforman la práctica comunicativa especializada son la característica distintiva de la actividad central de la escuela, para ello plantean la utilización de una serie de reglas que permiten explicar la relación entre formas discursivas y formas jerárquicas. Establecen también la urgencia de comprender los presupuestos sobre el discurso, consideran de vital importancia el análisis lingüístico de éste como realización del lenguaje pero también como elemento *sine qua non* en la constitución de sujetos y objetos articulados a las relaciones de poder y control. Su principal aporte consiste en la comprensión del discurso como una categoría constituyente y ubicadora, contextualizante y recontextualizante de sujetos y relaciones sociales potenciales.

Por otra parte, Skliar (2007) hace en su investigación “Estos jóvenes de ahora” un acercamiento a la pregunta sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía, afirmando entre otras cosas que los adultos frustran la vida de los jóvenes en nombre de su propia frustración disfrazada de experiencia. Plantea una fuerte ruptura de la herencia y lo heredado en términos de discursos, en torno a la conversación y por ende a la palabra; hace referencia además a la manera en que las diferentes generaciones se caracterizan por la desconfianza que viven entre sí, por el no reconocimiento entre pares. El principal aporte consiste en la visión de la crisis como un escenario de reflexión y de transformación sobre el joven y sus expectativas, donde la educación y el análisis del discurso juegan un papel importante para comprender esta nueva realidad.

Valdivieso (2009) en su tesis doctoral aborda el tema de la violencia escolar, presentándola como uno de los fenómenos más complejos de la convivencia social en la escuela y fuera ella; fenómeno que expresa la necesidad de analizar y comprender cómo se manifiesta en el ámbito personal, lingüístico, discursivo y cuáles son los significados, las causas y las consecuencias de la misma; para ello debe pensarse la escuela como un espacio en el que se replican varios de los conflictos sociales, que pueden ser conocidos a través de las tradiciones orales, las narraciones o los códigos que se establecen para la comunicación.

En los trabajos de Graizer y Navas, Skliar y Valdivieso se denota una preocupación por ahondar en las problemáticas propias del ámbito escolar a partir de un análisis de las experiencias de niños y jóvenes, así como la necesidad de resignificar esos imaginarios que

hacen de la realidad escolar un producto de formas jerárquicas y de relaciones de poder que se reproducen a través del discurso.

En el segundo factor que atañe a la fractura que existe en cuanto al aprendizaje de la lectoescritura y los resultados de las pruebas externas, se pueden mencionar investigaciones como “Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: Cuestiones teóricas y metodológicas” (Jiménez y Díaz, 2003), en donde se analizan a partir del proyecto RODA - razonamiento, discusión, argumentación -, las diversas estrategias que se pueden implementar en el aula para analizar los discursos de los estudiantes, así como la naturaleza de los enunciados y la función que adquiere el discurso para los actores educativos. Adicionalmente, se hace referencia al reconocimiento de las interacciones complejas que surgen en el proceso de aprendizaje y la evaluación de alternativas para ampliar la visión que se tiene sobre los ejes temáticos que se establecen en una planeación y que pueden incidir en los resultados de las diversas pruebas a las cuales se enfrentan los estudiantes.

En esta misma dirección, el trabajo sobre la formación en ciudadanía de Díaz, Páez y Pérez (2012), introduce la discusión acerca de los discursos sobre lo que constituye un ciudadano emitidos por los estudiantes, que terminan siendo la reproducción de las ideas de los docentes o de los medios de comunicación y no una construcción crítica de lo que ocurre en su entorno, desde la base del consenso y el disenso de los individuos que participan en una discusión en el marco académico. Como consecuencia de esta situación, se encuentra que las pruebas externas que convocan al análisis de situaciones donde se requieren competencias que les permitan interpretar un texto, argumentar sobre su contenido y proponer nuevas miradas al mismo,

termina siendo un problema para quienes han sido formados en el marco de una educación que sigue en esencia siendo tradicional.

La investigación de Molina (2012) plantea las tensiones propias entre los discursos de docentes y estudiantes universitarios frente a la lectura y la escritura, los principales aportes que plantea son las intencionalidades del discurso por parte de unos y otros, así como las dificultades que se generan cuando éste se complejiza, cuando la escritura no ha sido una práctica constante o cuando existen divergencias entre la manera como se deben extraer información de un texto determinado. Es importante dicha discusión ya que evidencia la necesidad no sólo de un cambio de estrategias en torno a los procesos de escritura y lectura, sino al papel que juega el discurso en la forma como se percibe el mundo académico y la cotidianidad.

En síntesis, estos tres estudios se vinculan por cuanto concentran su análisis en la complejidad de los procesos de lectoescritura, así como cuestionan la manera en que se abordan en la escuela, donde centran su atención en las reglas gramaticales y no en la interpretación o en la argumentación. De igual forma, contribuyen para comprender conceptos claves como la adecuación y el repertorio, acordes con la teoría que se desarrolla en el presente trabajo.

En el último factor, referente a la preocupación por acercarse a la realidad del aula y al valor que poseen las explicaciones de los estudiantes sobre su entorno, se destaca la investigación “Imaginarios de legalidad y legitimidad. Una mirada desde el ámbito escolar” (Malagón, 2012), realizada en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Externado de Colombia; en ella se retoman los postulados de Cornelius Castoriadis para explicar cómo los

discursos se instituyen y la forma como los niños y jóvenes determinan su comprensión de mundo, es una mirada no desde la lógica identitaria sino desde una perspectiva que busca nuevas lecturas a los problemas sociales que viven en su contexto inmediato, es la necesidad de resignificar los imaginarios, en virtud de la “construcción de sujetos de derecho, con memoria histórica, sensibles, críticos y propositivos” (Malagón, 2012b, p. 50).

Finalmente, cabe mencionar la investigación de Burgos (2011) referida al significado que le atribuyen los estudiantes a su ambiente escolar, en el cual reconoce la importancia de adentrarse en la cotidianidad, en sus emociones y en el complejo mundo que involucran las transformaciones evidenciadas en las nuevas generaciones. Su principal aporte radica en la importancia que da a la formación humana en el aprendizaje y en que sus resultados apuntan a analizar el rol del docente en la generación de un ambiente social educativo, con mayor equidad y respeto hacia los otros.

Este último factor se evidencia en los trabajos de Malagón y Burgos, al establecer la importancia del significado que otorgan niños y jóvenes a su realidad a través del discurso, sus expresiones representan la comprensión de mundo y la lucha interna que libran para adecuarse a unas condiciones impuestas por los adultos, hecho que se ve reflejado en el aula. Su contribución es la reflexión en contexto de las vivencias de los estudiantes que a la postre incide en los códigos que generan (restringidos o elaborados).

2.2. Marco conceptual

2.2.1. Teoría del discurso

Toda sociedad configura una compleja red simbólica que le da sentido a su realidad y en la cual el discurso se constituye en un vehículo, cuya función es servir de base para comprender el mundo, reproducirse y legitimar creencias, valores, posturas políticas, costumbres. Adentrarse en el discurso involucra además la responsabilidad como sociedad de transformar dicha realidad, generando nuevos valores centrados en la tolerancia, la solidaridad y el respeto por el otro.

El discurso es un elemento fundamental dentro de la Teoría de la Transmisión Cultural de Bernstein (1985), en virtud de que otorga un sentido a las relaciones que se producen y la forma como se hace uso de los códigos dentro de un contexto determinado. Para el autor, el discurso es entendido como “una práctica social de producción / clasificación de significados, o una práctica que sistemáticamente forma objetos de los cuales se habla, es decir, sus categorías” (Bernstein y Díaz, 1985b, p. 9), en este sentido, los discursos pueden legitimarse y reproducirse, no son estáticos sino que se mueven en el contexto.

Al respecto Hymes (1996), reconoce que no es factible hacer una abstracción de los factores socioculturales para adquirir una competencia lingüística, el discurso obtiene el valor que le otorga un grupo y al igual que Berstein concibe que no existe una comunidad lingüística homogénea o de hablantes y oyentes ideales, “la forma como han sido llevados a cabo los estudios comparativos del lenguaje muestra que la naturaleza y evaluación de la habilidad lingüística varían de acuerdo con las culturas; y aun lo que debe contar como la misma lengua, o variedad” (p. 21).

Lo anterior explica la importancia de las representaciones y los imaginarios sociales que comparten los miembros de un grupo y que se evidencian en el discurso. En Van Dijk (2006) al referirse por ejemplo a las ideologías, considera que éstas “controlan las representaciones sociales de los grupos, y en consecuencia, las prácticas y los discursos sociales de sus miembros” (p. 22), en el discurso no sólo se hallan inmersas las opiniones sino las emociones que se han asociado a este conocimiento, así como las relaciones de poder que se imponen.

Bernstein (2000) examina el problema de las identidades pedagógicas, analiza el discurso desde la perspectiva de un sistema educativo de mercado, donde lo económico se ha involucrado en cada fase del proceso. Determina que existen algunas de tipo retrospectivo que involucran discursos y prácticas basadas en el pasado, sumamente jerarquizadas y secuenciales; otras son de tipo prospectivo que se basan en la “recontextualización selectiva de rasgos del pasado para defender o mejorar la actuación económica” (p. 106) , es decir, no se quedan en la reproducción exclusiva del pasado sino en una nueva mirada a partir de las necesidades que plantea el mercado; finalmente, las de tipo descentradas, donde es factible que exista cierta autonomía económica y por tanto, constituyen el presente.

En lo que respecta al funcionamiento del discurso, Bernstein explica dos principios básicos: la clasificación y la enmarcación, que se constituyen en la regulación de las prácticas que encierra la comunicación y que mediante la voz, fijan los límites de un mensaje actuando como la “ideología intrínseca a las prácticas sociales” (Bernstein y Díaz, 1985c, p. 9), es decir, es factible comprender que la voz discursiva sólo puede ser legitimada si se tienen unos límites

producidos por la gramática y el significado que den los participantes al mensaje en un contexto determinado.

Gracias a estos dos procesos los individuos son capaces de interactuar, adaptándose y desarrollando mecanismos para comprender la realidad que se ha instituido y a su vez permeándola de nuevos discursos e imaginarios que la transforman; de igual forma, la posibilidad de interactuar permite a todo individuo aprender “relacionando usos y contextos (qué decir en qué situación) (...) a leer entre líneas y a ser indirectos (...) participando comunicativamente en distintas situaciones, diferenciando y evaluando nuestra participación y la de los demás” (Unamuno, 2003, p. 23), haciéndolos conscientes de su propia voz, de su discurso.

De ahí a importancia de visibilizar aquellas historias que involucran sueños y esperanzas, la escuela tiene la obligación de alentar a los niños y jóvenes para que transformen su contexto y encuentren nuevas formas de comunicar sus sentimientos y posturas, como indica Guillermo Hoyos (2004):

Partimos del mundo de la vida como base de toda experiencia personal y colectiva, en el que deberían estar incluidas todas las personas, grupos y culturas que conforman una sociedad. Aquí la comunicación es conversación, diálogo, comprensión que no me obliga a estar de acuerdo con los demás. La educación es el proceso en el que se reconocen las diferencias, que no significan exclusión, sino precisamente todo lo contrario: en la experiencia cotidiana puedo relacionarme con todos. Así la comunicación y la cultura abren mundos de vida, formas de organización y sentidos del bien. En el mundo de la vida no se diferencia lo privado de lo público (p. 23).

2.2.2. El discurso en el ámbito escolar

En las aproximaciones teóricas de los autores abordados, la escuela surge como una institución que reproduce una serie de discursos, los cuales se legitiman gracias al uso, a la imposición o a la necesidad de transformar la realidad de la sociedad como se indicaba en el apartado anterior.

En la perspectiva de Virginia Unamuno (2003b), el proceso de enseñanza como construcción social debe permitir la reflexión sobre el uso y las particularidades que adquiere el discurso en virtud de un contexto y de la relación docente – estudiante en la cotidianidad del aula. Indica que “el paso por la escuela ofrece un conjunto de situaciones particulares que exigen a quienes participan en ella, varios tipos de adecuaciones comunicativas que muchas veces son exclusivas de este tipo de contextos” (p. 26), con ello se evidencia la importancia de reflexionar acerca del nuevo papel que adquieren el docente, el conocimiento y los procesos de enseñanza en una sociedad cada vez más compleja y diversa.

En la aula de clase esta visión se hace evidente, ya que el repertorio con el que cuentan los estudiantes es disímil, en tanto, hayan o no tenido acceso a formas lingüísticas apreñadas en otros espacios y por tanto, esta institución tiene una incidencia en la “distribución social de los repertorios lingüísticos y de alguna manera sobre las consecuencias que esta desigualdad tiene en otras desigualdades sociales y en su reproducción” (Unamuno, 2003c, p. 30).

Bernstein (2000b) lleva el análisis del repertorio lingüístico y su incidencia al campo educativo, introduciendo las concepciones de *códigos restringidos* y *códigos elaborados*. Los primeros funcionan como mecanismos para que los estudiantes comprendan su entorno, normalmente son asociados a la cotidianidad e incluso a la comunicación de las clases trabajadoras, sin embargo, él denota que pueden servir para que niños y adolescentes “accedan a nuevas reglas de reconocimiento e identificación” (p. 79) a partir de lo que ellos requieren dentro del contexto y por tanto, estrategias como el juego o las vivencias en su entorno son necesarias para el aprendizaje de procesos claves como la escritura.

Las prácticas educativas están mediadas por posturas ideológicas que pueden ser excluyentes, por cuanto se olvida la función social de propender por la igualdad, se requiere entonces como indica Pérez (1997) “acercar la escuela a la realidad vivida por cada uno (que) supone facilitar el difícil tránsito a la cultura intelectual de quienes en su medio cotidiano se mueven en el mundo de las relaciones locales, concretas, simples y empíricas” (p. 45), ello es posible gracias al acercamiento a los códigos restringidos, a los discursos que subyacen en diversos contextos; el aula debe convertirse en un espacio para discutir sobre temas no sólo disciplinares sino cotidianos, de conocimiento compartido, en donde el repertorio lingüístico los conduzca a ser competentes en diversos espacios, sin dejar de lado las diferencias propias de cada grupo social y la riqueza de sus narraciones.

Virginia Unamuno (2003d) concibe que para dicho acercamiento se requiere hacer el tránsito de la corrección a la adecuación, debido a que:

En el proceso de aprendizaje el concepto de corrección está supeditado al de adecuación. Este último tiene una capacidad explicativa mucho mayor, ya que se puede aplicar tanto a la percepción de quienes hablan de estar ante formas lingüísticas anómalas (que no se corresponden con las formas que consideramos propias de nuestras variedades lingüísticas) (...) como de un uso anómalo de dichas formas (que no corresponden con la relación normal entre situación y uso, ni consigue los propósitos deseados por quién las usa) (p. 24).

Sobre este aspecto, se pregunta por los propósitos de leer o escribir en un momento determinado, no se trata de establecer si es correcto o no, un docente puede hacer uso de la adecuación para que el estudiante comprenda la necesidad de un repertorio verbal más amplio o sea capaz de comprender los discursos de otros, desde aquellos que surgen de la cotidianidad como del ámbito científico, punto crucial en la escuela para acercarlos al conocimiento. Gracias a los procesos de adecuación es factible que se logre ser competente desde el punto de vista comunicativo, involucrando “tanto a las formas lingüísticas como a su uso social, es decir, aspectos lingüísticos y sociolingüísticos. Así también (...) aspectos no verbales, aspectos discursivos (...) y aspectos estratégicos” (Unamuno, 2003e, p. 25).

Lo anterior permite el acercamiento a nuevas formas de comunicación, donde sea posible acceder incluso a códigos elaborados, que como indica Bernstein se configuran a partir de los discursos que se imponen y reproducen, muchas veces lejanos del contexto y que se relacionan con las clases dirigentes. En la aplicación pedagógica, si bien son necesarios, pueden generar una ruptura entre lo que aprenden los estudiantes y lo que viven en su cotidianidad, aislando y

haciendo difícil la permanencia en el sistema de aquellos que no tienen mayor acceso al lenguaje especializado que se maneja en el aula de clase.

Al respecto Pérez (1997b) concibe que “la obsesión por imponer un estilo academicista a los aprendizajes” conduce a una mayor deserción para quienes no se pueden adaptar debido a condiciones básicamente sociales (p. 47). La comprensión lectora por ejemplo, plantea una preocupación en los docentes por cuanto muchas veces los estudiantes no están familiarizados con los términos o con las estrategias que se utilizan para abordar las lecturas, ya que por lo general están alejadas de la realidad que viven el barrio o en sus hogares.

Bernstein (2000c) avanza hacia lo que denomina “dos productos del dispositivo pedagógico: discurso horizontal y discurso vertical” (p. 53). El discurso horizontal que podría asociarse con los códigos restringidos, funciona como un discurso segmentado porque proviene de las prácticas cotidianas y de los contextos específicos, como describe el autor:

Primero que todo, es un discurso local en el sentido que, generalmente, da cuenta de situaciones sociales. En segundo lugar, sus significados dependen de un contexto específico y surgen de prácticas y objetivos compartidos entre los participantes. Una tercera característica de ese discurso es que es tácito y tiene múltiples niveles. Esto significa que algo muy pequeño dice muchísimas cosas (p. 63).

En esta concepción, los niños y jóvenes se hallan inmersos en discursos que comprenden fácilmente porque son producidos de manera local y aunque segmentados, les permiten crear

narraciones que responden a sus vivencias, costumbres, conductas que aprenden en su cotidianidad. En las aulas se pueden visibilizar en la oralidad y en las relaciones con sus pares, que muestran en muchos casos las dificultades de su entorno y la violencia que han vivido, así como las expectativas que tienen hacia el futuro. De estos discursos se puede valer el docente para aplicar estrategias de aprendizaje, vinculando el conocimiento especializado al cotidiano pero también podría convertirse en un obstáculo para responder a los retos que plantean las pruebas externas o las exigencias que demanda el acceso a la educación superior.

De igual forma, se pueden desarrollar estrategias como la utilización de textos orales que requieren como lo indica Umanuno (2003f) de un proceso de transcodificación “para detenerlos en el tiempo y hacerlos manipulables” (p. 48), sin embargo, brindan múltiples posibilidades por cuanto no sólo implican una reflexión de aquel que los transcribe, sino que permite analizar aspectos no lingüísticos importantes como gestos o relación entre aquellos que dialogan.

En el intercambio comunicativo de un texto oral surgen además una serie de patrones sobre los cuales se evalúa aquello que se habla, quién lo habla y por qué razones, ello lleva al docente a tomar una postura sobre el contenido y a emitir juicios que terminan siendo las representaciones sociales que construimos sobre los demás, ello influye en situaciones tan decisivas como la evaluación (Unamuno, 2003g). Es por esta razón que el docente requiere abrirse a las nuevas formas dialógicas que construyen los estudiantes y a desarrollar un trabajo de adecuación que le permita evitar caer en una visión sesgada de las realidades que se producen en el aula.

El desarrollo del discurso horizontal tiene su origen en el universo simbólico que comparten los miembros de un grupo, para ello Bernstein y Díaz (1985d, p. 65) al igual que Unamuno, plantean que se requiere de un reservorio como “fuente de recursos potenciales” y un repertorio que significa “todo lo que cualquier persona o individuo puede tener en su cabeza”. Aunque existen similitudes en la forma como se produce el discurso en un grupo específico, siempre cada individuo tiene su propio repertorio, de acuerdo con las circunstancias a las cuales sea expuesto por el medio social.

Por otro lado, el discurso vertical que tiene su origen en un código elaborado; éste dista del discurso horizontal como indica el autor al referirse a sus características:

Este discurso adquiere dos formas básicas: una, es la forma coherente, explícita, sistemática y jerárquicamente organizada como ocurre en las ciencias. Otra, es la forma de un discurso especializado, con formas especializadas de interrogación y con criterios especializados. Estos últimos serán los discursos de las humanidades y de las ciencias sociales (Bernstein, 2000d, p. 64).

Las matemáticas y las ciencias naturales comparten estos principios sistemáticos y jerarquizados que hacen que el discurso vertical, en muchas ocasiones, genere dificultades ya que su especificidad demanda la mediación directa del docente y por ende, plantea un reto enorme para la escuela, sin embargo, son discursos que se universalizan y por tanto, requieren ser apropiados por los individuos para acceder al conocimiento científico.

Para el caso de las ciencias sociales, la especialización plantea la necesidad de reformular la manera como se concibe la enseñanza de la historia, casi siempre de forma cronológica y ahondar en el tiempo simbólico (Castoriadis, 2000) y en la comprensión de la realidad desde una perspectiva interdisciplinaria y con un enfoque investigativo, que a la postre ahonde en un procesos de adecuación para que problemas sociales complejos puedan ser abordados por los niños y jóvenes en el ámbito escolar.

2.2.3. Oralidad, lectura y escritura

El discurso como práctica social involucra aspectos tanto lingüísticos como emocionales y culturales. En el marco escolar, la oralidad y la lectoescritura se constituyen en procesos donde el discurso se halla interrelacionado con el contexto en el cual se desenvuelve el individuo y las significaciones o imaginarios que se han instituido. Como indican Casamiglia y Tuson (2012) “las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formar de comunicación y de representación del mundo – real o imaginario -” (p. 1).

Mientras que la oralidad surge como un proceso natural que permite las relaciones sociales (Casamiglia & Tuson, 2012b), la escritura y la lectura se presentan como invenciones humanas y “actividades solitarias (...) Incorporan la psique en un pensamiento arduo, interiorizado e individualizado de un tipo inaccesible para la gente que no conoce la escritura” (Ong, 1982, p. 149) y por tanto, evidencian además las condiciones económicas y las pretensiones ideológicas que quienes ostentan el poder.

En el discurso oral por ejemplo la relación espontánea provee al individuo de un espacio hasta cierto punto democratizado, en el cual predominan los códigos restringidos que analiza Bernstein (2000e); cuando dicho discurso adquiere una estructura y surgen juegos de poder o control por el espacio discursivo, subyacen elementos tales como los turnos de palabra, los comportamientos comunicativos y el papel de cada participante (Casamiglia y Tuson, 2012c).

Estos códigos, si bien segmentados, proveen la oportunidad de adentrarse en el conocimiento cotidiano del individuo y se constituye en parte fundamental del proceso educativo como se indica en el apartado anterior. Hymes (1996b) señala que “un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros” (p. 22), todo ello a partir de un discurso institucionalizado por los adultos.

El discurso escrito aporta significación social a los mensajes, transmite y produce conocimiento y supone dos procesos cognitivos relacionados con producción – escritura e interpretación – lectura (Casamiglia y Tuson, 2012d). En el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura se pone en juego un repertorio extenso y procesos de acomodación más complejos, adicionalmente porque en el contexto sociocultural, estos procesos tienen una función específica y pueden permitir la transformación de su entorno o el aislamiento y el sometimiento.

Cuando Bernstein (2000f) hace alusión a los códigos elaborados, en buena medida éstos pueden relacionarse más con los procesos de lectoescritura, ya que involucran acciones en las cuales se pone en juego la producción del conocimiento a partir de un reservorio y un repertorio

específico y la deconstrucción de dicho conocimiento para abordar las diversas significaciones que posee.

Otro aspecto importante que debe abordarse es que como la oralidad y la lectoescritura involucran diversos elementos tanto verbales como no verbales, es fundamental en el proceso pedagógico establecer qué caracteriza el discurso a partir de sus particularidades y cuáles de dichos elementos son determinantes en el contexto escolar. En este aspecto, Calsamigla y Tuson (2012e) plantean que para el caso de la oralidad existen elementos no verbales tales como el movimiento del cuerpo, la proxémica, el paralenguaje, los factores del entorno, el conducto táctil, entre otros; en tanto, para el caso de la lectoescritura afectan la tipología, el nivel morfosintáctico, la organización textual y el nivel léxico, entre otros.

En el aula de clase por ejemplo, los estudiantes se ven afectados por asuntos como la disposición del espacio, el ruido exterior o la calidad de la voz con la cual se realiza una actividad pedagógica como un debate o una mesa redonda. Lo mismo ocurre en el caso de la lectoescritura, donde es factible que se vean afectados por razones como el vocabulario que se utilice, la representación visual que presenta el texto o la importancia que tiene el tema para el estudiante. Todo ello debe tenerse en cuenta para determinar las necesidades de un grupo específico, el desarrollo de estrategias pedagógicas que se deben abordar para potenciar sus capacidades y el propósito de realizar un análisis crítico de la realidad que viven a diario. Como indica Zubiría (2013) al referirse a la lectura:

si queremos favorecer las competencias interpretativas no bastaría con cualificar la lectura profunda, crítica y matizada de diversos discursos (...) también sería

necesario que simultáneamente lográramos apasionar al joven en torno a los diversos tipos de texto y discursos. Debemos, entre otros, asegurarnos de que sean capaces de captar el sesgo ideológico, el racismo, el sexismo y el clasismo de los discursos que se divulgan en los medios masivos de comunicación (p. 103).

Este aspecto fundamental ha sido abordado por sociolingüistas como Hymes o Bernstein, quienes aportan elementos acerca de la importancia de comprender las competencias comunicativas más allá de la visión del “hablante – oyente perfecto en un mundo imperfecto” (Hymes, 1996c, p. 17), cuestionamiento que se realiza especialmente por la interpretación que da Chomsky a este concepto de competencia y que recuerda la importancia de desarrollar las capacidades que requiere un niño o adolescente para desenvolverse en un grupo, en la sociedad. Al respecto indica que “los meros hábitos verbales y el entrenamiento verbal deben introducirse necesariamente a partir de fuentes particulares, hacia receptores particulares, usando un código particular con mensajes de formas particulares” (p. 32).

Finalmente, es importante reconocer cómo el discurso adquiere un poder fundamental a partir de la oralidad y la lectoescritura, constituyéndose en ese vehículo que permite el surgimiento de un imaginario instituyente (Castoriadis, 2000b) y la posibilidad de individuos que favorezcan la democracia, críticos de su realidad y de su papel como sujetos de derecho.

Capítulo III. Diseño metodológico

3.1. Enfoque de investigación

La presente investigación es de orden cualitativo ya que “busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva” (Martínez, 2011, p. 12). En este sentido, el propósito fundamental es analizar desde el escenario social en el cual se desenvuelven los individuos, su universo simbólico.

La investigación cualitativa en educación se “orienta a describir e interpretar los fenómenos educativos y se interesa por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales” (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994, p. 193), ello permite el acercamiento a los actores del proceso desde las circunstancias particulares que se presentan en el aula, desde la visibilización de sus intereses y problemáticas particulares.

Según Monje (2011) existen características en una investigación de tipo cualitativo tales como su carácter inductivo que permite la conceptualización, su fundamento holístico porque accede a sujetos en contextos específicos y sus funciones naturalista o de interacción no forzada, descriptiva y comprensiva de las representaciones que poseen los individuos. Para el presente estudio, se pueden apreciar dichas características y ahondar en los discursos que construyen los estudiantes en el aula desde los códigos elaborados y los códigos restringidos, otorgando

significado a las prácticas pedagógicas y visibilizando su impacto en el entorno escolar y en los procesos de lectoescritura.

3.2. Tipo de investigación

Dentro del enfoque cualitativo, la propuesta es un estudio descriptivo que brinda la posibilidad de desentrañar los códigos en los discursos de los estudiantes dentro un contexto determinado, recolectar y sistematizar la información, y posteriormente realizar un análisis a la luz de las categorías establecidas.

El desarrollo de la investigación a partir de este enfoque permite además visibilizar una realidad del aula con el fin de identificar las necesidades y acciones que requiere la institución para permitir grados de adecuación y acercar el conocimiento a los estudiantes a partir de la comprensión de los códigos discursivos implícitos y del universo simbólico en el cual se desenvuelven.

Las fases que se llevan a cabo corresponden a la selección de las categorías, subcategorías e indicadores; a la recolección de datos a partir de los instrumentos seleccionados; al informe de resultados por categorías; al análisis de la información y finalmente, a las conclusiones que evidencien los aprendizajes, cuestionamientos y aportes de la investigación realizada.

3.3. Corpus de investigación

La población de estudio corresponde a estudiantes de la institución Manuel del Socorro Rodríguez que se encuentran en jornada única, dichos estudiantes pertenecen a los estratos 2 y 3 de la localidad Rafael Uribe Uribe. La investigación se realiza con una muestra no probabilística de tipo homogéneo, lo cual permite analizar dentro de un contexto específico a individuos con características similares. Dicha muestra corresponde a 15 estudiantes de grado 11°. con edades que oscilan entre los 15 a 18 años, elegidos en razón al grado al cual pertenecen y al diligenciamiento del consentimiento informado. Dicha muestra fue determinada por la necesidad de realizar una indagación a profundidad con un número de individuos razonable para realizar la recolección de los datos pertinentes.

En cuanto a las herramientas de análisis como indica Ávila (2016) dependen de factores como la medición de variables, el tipo de hipótesis y el diseño de la investigación. En el presente trabajo se busca identificar a partir de los instrumentos construidos (encuesta y observación participante), los códigos restringidos y los códigos elaborados, para lo cual se recurre al análisis del discurso de los estudiantes a partir de la teoría de Bernstein (2000g), de la cual surgen estas dos categorías; finalmente, de acuerdo con el estudio efectuado se presentan subcategorías e indicadores que responden a las características propias de cada código.

Adicionalmente, otras herramientas de análisis presentes son el grado de interacción de los participantes, los mensajes que transmiten, los elementos no verbales en la oralidad y el proceso de lectoescritura y las relaciones de poder que se pueden establecer en la observación participante.

3.4. Categorías de análisis

Las categorías de análisis establecidas para la presente investigación se basan en la teoría de Bernstein (2000h) sobre los códigos restringidos y los códigos elaborados; dichos códigos se analizan a la luz de los procesos de lectoescritura y oralidad desarrollados en el aula. En este sentido, se generan unas subcategorías que contribuyen a describir el discurso a partir de los códigos utilizados, categorizar su contenido temático y establecer los cambios evidenciados a partir de los procesos de adecuación. A continuación se presentan dichas categorías, subcategorías y los indicadores que las explican:

TABLA 1:
Categorías y subcategorías de análisis

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	INSTRUMENTO
Códigos restringidos <i>Referido a discursos locales, normalmente asociados a la cotidianidad</i>	Contextualización	Expresa vivencias propias de su cotidianidad que responden a necesidades inmediatas del contexto en el cual se desenvuelve	Encuesta Observación participante (Grabación audio y video, talleres)
		Describe las situaciones de su entorno, usando formas lingüísticas que requieren procesos de adecuación	
	Segmentación	Presenta discursos situados y específicos para un grupo que los comprende y valida	
		Reproduce discursos que subyacen en su universo simbólico y se han institucionalizado gracias a sus relaciones cotidianas	
Códigos elaborados <i>Referido a discursos especializados, para los cuales se requiere un repertorio mayor</i>	Coherencia	Demuestra en el discurso una estructura lingüística que cumple las reglas generales, relacionando usos y contextos	Observación participante (Grabación audio y video, talleres)
		Aplica un repertorio lingüístico necesario para interactuar en otros espacios diferentes a su entorno inmediato	
	Jerarquización	Utiliza discursos sistematizados que requieren de un repertorio aprehendido en la escuela	
		Expone ideas que son producto de procesos de adecuación y aplica los conceptos en los cuales se apoyan las disciplinas del conocimiento	

3.5. Supuestos teóricos

A partir de la teoría ya mencionada, en el actual proceso investigativo se plantean una serie de supuestos teóricos que se relacionan con el problema de investigación y los objetivos, y que se analizarán posteriormente. Dichos supuestos, junto con una serie de preguntas que aportan a la discusión sobre el tema en cuestión, se resumen en la siguiente tabla.

TABLA 2:
Supuestos y preguntas referidos a los códigos elaborados y a los códigos restringidos

<p style="text-align: center;">Códigos Restringidos</p> <p>Se desarrollan en contexto Están influenciados también por los medios de comunicación Son más perceptibles en el aula</p>	¿Cuáles son los propósitos del discurso cotidiano?
	¿En qué medida se transforman los discursos gracias a las visiones de los estudiantes?
	¿En qué forma puede intervenir el docente para lograr los procesos de adecuación?
	¿Por qué se comprenden estos códigos lingüísticos y se llevan al aula?
	¿Qué discursos particulares se presentan en los jóvenes objeto de estudio?
	¿Cómo se instituyen estos discursos en los estudiantes y cómo perciben su realidad a través de sus narraciones?
<p style="text-align: center;">Códigos Elaborados</p> <p>Son difíciles de encontrar en los discursos del aula Deben hallarse principalmente en la escritura Se perciben alejados de la realidad del estudiante</p>	¿Qué importancia adquieren los códigos elaborados?
	¿Qué dificultades existen para acceder a los discursos especializados?
	¿Qué avances se pueden lograr la realizar procesos de adecuación y mejorar el repertorio en el aula de clase?
	¿Cómo afectan los discursos verticales, la comprensión de las temáticas en el área?
	¿Qué relaciones de poder existen en los discursos verticales (códigos elaborados)?

3.6. Instrumentos

3.6.1. Encuesta

Se concibe como primer instrumento la encuesta, ya que como indica Rojas (1986) es un método exploratorio en el cual se obtienen datos tales como sugerencias y opiniones acerca de algunos indicadores que se consideran importantes en una investigación. El desarrollo de la encuesta permite por tanto, conocer de manera inicial, las relaciones cotidianas de los estudiantes en su familia y barrio, de modo que, se pueda tener un primer acercamiento a los códigos restringidos desde la contextualización y segmentación como se establece en las subcategorías de análisis.

TABLA 3:
Formato encuesta

Discurso en el aula. Códigos presentes en los procesos de lectoescritura y oralidad					
Encuesta a estudiantes					
La siguiente encuesta tiene como objetivo conocer sus apreciaciones relacionadas con aspectos de la vida cotidiana (familia y barrio). Es importante que señale que tan de acuerdo o no está con cada una de las siguientes afirmaciones.					
<i>Pregunta</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Medianamente de acuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo</i>
1. El aprendizaje de normas y valores con que cuentan los estudiantes han sido aprendidos principalmente en su familia.					
2. Los sueños y temores que tienen los adolescentes son producto de la relación con su familia.					
3. Las ideas o propuestas que realizan en casa los adolescentes son normalmente aceptadas y acogidas por los miembros de su familia.					
4. Los problemas del barrio afectan la vida familiar.					
5. Lo que ocurre en el barrio tiene una fuerte influencia en la forma como se relacionan niños y adolescentes.					
6. La mayor parte del vocabulario que poseen los estudiantes se ha aprendido en el hogar o en el barrio.					

7. Las palabras que aprende un niño o adolescente en el barrio son comprensibles para todos los miembros de su familia.					
8. Dentro de las necesidades inmediatas para las familias de su barrio se encuentra la educación.					
9. El barrio ofrece espacios y oportunidades para el desarrollo de los sueños y aspiraciones de los jóvenes.					
10. La educación tiene un impacto importante en la vida diaria.					
11. El tema de la paz es tratado constantemente en el hogar.					
12. La violencia del país se reproduce en los hogares.					
13. El trabajo honesto es fundamental para lograr los objetivos de las personas del barrio.					
14. Las personas prefieren estudiar en el barrio antes que trabajar.					
15. La mayor parte de los padres que viven en su entorno cercano recurren al diálogo para solucionar sus conflictos.					

3.6.2. Observación participante

En las investigaciones cualitativas surge la observación participante como instrumento que permite:

“adentrarse en las tareas cotidianas que los individuos realizan, conocer más de cerca las expectativas de la gente; sus actividades y conductas ante determinados estímulos; las situaciones que los llevan a actuar de un modo u otro; la manera de resolver los problemas familiares o de la comunidad” (Rojas, 1986b, p. 207).

Para el docente es una oportunidad de analizar las implicaciones que tienen los fenómenos sociales; en este caso en particular, la observación participante permite reflexionar

sobre los discursos que se construyen dentro del aula y la incidencia que tienen los aprendizajes y los procesos de adecuación en el paso de los códigos restringidos a los códigos elaborados.

Se ha determinado un proceso de cinco sesiones que se desarrollan a partir de un eje temático denominado *Realidad actual. Escenarios de paz y violencia*, que desde las Ciencias Sociales permite ahondar en el contexto inmediato y las relaciones que emergen en la familia, el barrio y el colegio, así como en aspectos más complejos para los estudiantes como la situación que afronta nuestro país a partir de esta dicotomía. El objetivo es efectuar un registro de experiencias pedagógicas (audio, video, textos escritos) y determinar los códigos restringidos y los códigos elaborados que pueden desarrollar los estudiantes. Incluye elementos como el análisis de los procesos de adecuación, el nuevo repertorio, los elementos no verbales presentes y la evaluación del proceso que se lleva a cabo.

3.7. Consideraciones Éticas

En toda investigación social se concibe la necesidad de conductas éticas, cuyo fin es el manejo adecuado de la información y el respeto por quienes participan en el proceso. Como indica Páramo (2008) debe existir un acuerdo entre investigador y participantes basado en la confianza y la responsabilidad, así como unos objetivos claros con respecto a los valores e intereses que se hallan inmersos en dicha propuesta investigativa.

En el caso del ámbito educativo, las investigaciones deben estar enmarcadas en el respeto hacia los estudiantes, sus necesidades e incluso sus dificultades, por ende, la propuesta indica unos objetivos claros que son la guía para el trabajo en el aula y la aplicación de los

instrumentos, en un ambiente de colaboración. De igual forma, se valora el derecho a la confidencialidad, se tiene como premisa la previa autorización de la institución y los consentimientos informados con firma de los padres de familia, para salvaguardar el buen nombre y los derechos fundamentales de los estudiantes, así como el principio de reciprocidad, ya que los conocimientos adquiridos a partir de la experiencia se darán a conocer a la institución y se aplicarán para mejorar las prácticas educativas con los estudiantes.

Finalmente, es importante indicar que los audios y los instrumentos aplicados, así como los resultados obtenidos se utilizarán únicamente con el fin de desarrollar el proceso investigativo y que sólo el investigador tendrá acceso a esta información. El trato de los hallazgos estará sujeto a las condiciones expuestas por la Universidad Externado de Colombia y por la ley vigente, así como por los principios que demandan la labor docente.

3.8. Validez y herramientas de análisis

Una vez establecidas las categorías de análisis y en virtud de la confiabilidad de los instrumentos seleccionados se procede al trabajo de validación mediante cinco etapas: diseño, socialización en el colectivo, ajustes, pilotaje y juicio de expertos. Dichas etapas y los elementos que las explican se resumen en la tabla 4.

TABLA 4:
Fases para la validación de instrumentos

Fases / Instrumentos	Encuesta	Observación participante
Fase 1. Diseño	Selección del método de la encuesta con escala de Likert Selección de las preguntas de acuerdo con las categorías de análisis	Elección de las secciones de acuerdo a los procesos de lectoescritura y oralidad. Relación de las actividades con estrategias pedagógicas basadas en el aprendizaje significativo
Fase 2. Socialización en colectivo	Presentación del instrumento y aportes para ajustar de acuerdo con los objetivos de la investigación	Presentación del instrumento y sugerencias en torno al énfasis de la maestría (aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas)
Fase 3. Ajustes	Modificaciones en cuanto a la forma en la que se abordan las preguntas de acuerdo con la edad de los estudiantes y el problema de investigación	Modificaciones acordes al contexto específico y a la comprensión de los procesos que se requieren para el análisis del discurso
Fase 4. Pilotaje	Aplicación de la encuesta a modo de pilotaje en el grado once con el fin de efectuar ajustes en el lenguaje y la perspectiva de las preguntas	Presentación del material referido a historia de vida (sesión 1) para identificar las falencias y posibles ajustes en la manera de abordar el eje temático <i>Realidad actual. Escenarios de paz y violencia</i>
Fase 5. Juicio de expertos	Presentación de la encuesta a cuatro expertos para ajustes de forma y contenido	Presentación a los cuatro expertos del orden y las características de cada sesión con el fin de identificar inconvenientes en la aplicación o en la relación con el problema de investigación

Cabe aclarar que para el juicio de expertos se precisa de una muestra correspondiente a cuatro docentes de la institución, con título de Maestría y pertenecientes a diferentes áreas del conocimiento, con el fin de establecer desde la práctica pedagógica, la viabilidad de las preguntas en la prueba diagnóstica (encuesta) en lo concerniente al número de participantes, al propósito de la misma, a la estructura del cuestionario y a la pertinencia de la información allí consignada; de igual manera, los criterios de forma y contenido presentes en cada una de las sesiones de la observación participante, teniendo en cuenta la relación con la temática, el

objetivo, la extensión de las actividades y la confiabilidad de los resultados que se pueden obtener de dicho proceso.

TABLA 5:
Criterios analizados para la validez de los instrumentos y observaciones

CRITERIO	OBSERVACIONES
Forma	<p>Se encuentran todos los elementos propios de una encuesta. Preguntas adecuadas y bien redactadas para los estudiantes. Cumple con las reglas ortográficas y de redacción. Son preguntas de fácil comprensión. Hace uso de herramientas interesantes para los estudiantes como las caricaturas. La encuesta tiene la rigurosidad de una escala tipo Likert, siendo acertada su forma, mostrando pertinencia entre la forma y la escala que se maneja en la variable de tipo nominal – determinística. Se reconocen fácilmente los aspectos propios de la metodología. El instrumento acertadamente involucra las actividades en diferentes modos participativos de los estudiantes. Las herramientas desarrolladas son generales, por lo tanto sería bueno plantear puntualmente como se van a aplicar a los estudiantes para lograr unanimidad en el proceso de investigación. Las observaciones son detalladas en las respectivas herramientas.</p>
Contenido	<p>Aborda un tema significativo para el país y que permite la formación como sujetos de derecho. Se basa en las opiniones y en los discursos de los niños fundamentales para las ciencias sociales. Se sugiere aplicar el aprendizaje significativo (estrategias). El contenido en los instrumentos es pertinente con el estudio, en cuanto a la forma y propósito, guardan coherencia y cohesión con los objetivos y el contexto en que se lleva a cabo la investigación. El contenido es apropiado para estudiantes del ciclo V, puesto que el estudiante en este nivel ya debe estar en capacidad de leer su propia realidad y tener claro como el contexto le afecta positiva o negativamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Abordan problemas de su entorno social. Se sugiere incluir algunas preguntas que relacionen la familia y la institución.</p>

En cuanto a las herramientas de análisis, en primera instancia, se determina que la recolección y la sistematización de la información es procesual y el fin es decodificar dicha información, para permitir a la luz de las categorías, realizar el análisis correspondiente. En este sentido, se plantean una serie de matrices en las cuales se desarrolla el proceso, teniendo en

cuenta la transcripción de la información, la sistematización de acuerdo con la relación casa – grupo – barrio – institución educativa y la correlación de dicha información con las categorías y subcategorías de análisis, así como los cambios producidos por los procesos de adecuación (anexo 6).

Una vez realizado este proceso se procede a la triangulación de la información a partir de los hallazgos obtenidos y de la relación con las fuentes consultadas, lo cual conduce a las conclusiones en relación con el problema y los objetivos planteados.

3.9. Cronograma

TABLA 6:
Cronograma para el desarrollo de la investigación

SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4
FEBRERO: Planteamiento del problema	AGOSTO: Validación del problema	FEBRERO: Diseño metodológico	AGOSTO : Análisis de datos
MARZO : Diseño árbol de problemas	SEPTIEMBRE: identificación de factores	MARZO: Diseño de instrumentos	SEPTIEMBRE: Análisis de datos
ABRIL: Revisión antecedentes	OCTUBRE: Identificación de categorías de análisis	ABRIL: Aplicación de instrumentos	OCTUBRE: Revisión documento y conclusiones
MAYO: Elaboración de talleres	NOVIEMBRE : Avances marco teórico	MAYO: Recolección de información	NOVIEMBRE: Revisión documento
JUNIO: Socialización de avances	DICIEMBRE: Socialización del proyecto	JUNIO: Socialización	DICIEMBRE: Entrega de documento

Capítulo IV. Análisis y resultados

Una vez concluida la aplicación de los instrumentos y para llevar a cabo el análisis de resultados se determinan tres fases; en primera instancia, una de carácter diagnóstico en la cual se incluyen la encuesta y el desarrollo de la primera sesión de la observación participante referida a la historia de vida, de modo que haya un acercamiento al contexto inmediato del estudiante. En segundo término, se hace alusión a las cuatro sesiones restantes de la observación participante en las cuales se abordan los códigos restringidos (casa, grupo, barrio) y los códigos elaborados (aula, nivel, institución) haciendo uso de ejercicios de oralidad y talleres fundamentados en la lectoescritura.

4.1. Prueba diagnóstica

En la encuesta como instrumento exploratorio se pueden encontrar elementos que demuestran la importancia que tiene el contexto en el cual se desenvuelve el estudiante y que como indica Hymes (1996e) denotan factores socioculturales que explican el grado de competencia lingüística que poseen; en cuanto a la familia, la totalidad de los adolescentes concibe la importancia de ésta en la adquisición de valores, así como un número significativo encuentra en ella cabida para sus opiniones y para desarrollar tanto sueños como temores (73.3%). Finalmente, consideran que la violencia del país se reproduce en sus hogares (66.6%) y por ende, es necesario abordar el tema de la paz en este espacio y favorecer el diálogo en las relaciones familiares (73.3%).

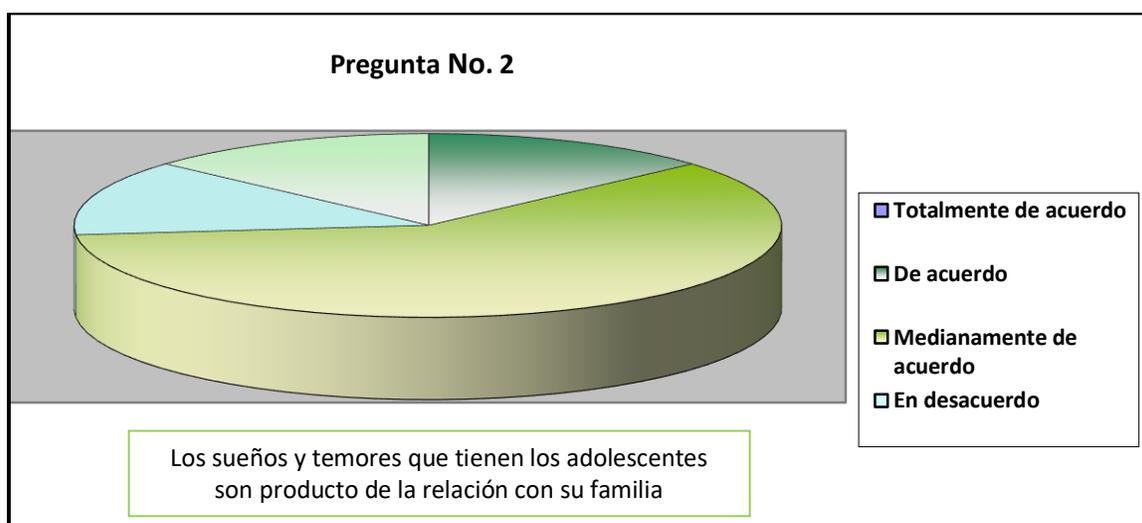


Figura 1. Pregunta No. 2. Relación de la familia en los sueños y temores

En la historia de vida (anexo 1) que incluye una autobiografía, así como situaciones y relatos significativos para los estudiantes, se muestra con mayor profundidad el papel que juega el contexto inmediato, ya que se evidencia claramente la situación no sólo socioeconómica, sino afectiva que perciben en sus familias:

“todos los días es una pelea tanto que se volvió cotidianidad” (E 8)

“con mi familia no soy una persona de emociones fuertes soy relajado” (E 12)

“hace algún tiempo mi familia organizó una reunión familiar donde todos fueron inclusive a los que no conocíamos y solamente por ese día mi familia dejó atrás las rivalidades” (E 13)

“tengo una vida sin muchas necesidades pero tampoco lujos (...) tiendo a ser un poco triste a veces, pero la gran mayoría de tiempo gusto (sic) en estar en paz conmigo mismo” (E 15)

Dentro de los términos más empleados por los jóvenes se hallan nacimiento, muerte, sentimiento, metas, alegría, tristeza; todos ellos vinculados a las relaciones y a los eventos que consideran importantes en su vida. Dichos términos aluden a códigos restringidos, ya que se

encuentran segmentados y muchas de las formas lingüísticas utilizadas requieren procesos de adecuación como lo indica Virginia Unamuno (2003i).

En cuanto al barrio, los resultados de la encuesta muestran que muchas de las problemáticas generadas en este contexto pueden afectar a la familia y a las relaciones que se establecen entre niños y adolescentes (80%), paradójicamente, en el barrio, contrario al espacio familiar, no encuentran oportunidades para desarrollar sus sueños y expectativas (73.3%).

En este aspecto, las historias de vida presentan visiones disímiles sobre sus barrios, sin embargo, denotan situaciones que consideran los han afectado:

“El barrio el paraíso, tiene mucha fama, pero esta fama mala, no es del todo cierto, el barrio a mi parecer es muy agradable, todos ayudan a quien lo necesita y sobre todo son humildes” (E3)

“después saltamos la reja del colegio practicamente (sic) afuera fumamos con mis amigos del barrio” (E8)

“en el barrio que vivo pasan muchas cosas por un lado es muy violento, está muy peligroso” (E9)

“Una vez cuando nos toco (sic) sacar la basura, sacamos la basura y la pusimos en el lugar requerido. Pero algunos vecinos no la montaron por haberla sacado antes de tiempo” (E13)

Los estudiantes hacen uso de discursos específicos que son comprensibles para su grupo en particular, adicionalmente como indican Berntein y Díaz (1985d) estos discursos tienen como característica múltiples niveles, es decir, una frase corta puede contener mucha información

sobre la situación de sus barrios, su nivel socioeconómico, la relación con quienes conviven allí, entre otros elementos.

Finalmente, al establecer una relación entre lo que viven en sus hogares y en el barrio con lo que aprenden en la escuela, en la encuesta se percibe por un lado, que el vocabulario que manejan, así como la comprensión de su *jerga* es segmentada, es decir, sobre discursos situados para una población específica, evidencia de ello es que el 60% de los adolescentes consideran que la mayor parte de las palabras utilizadas no son comprendidas por todos los miembros de su familia. Adicionalmente, si bien la educación es una necesidad inmediata para la totalidad de los encuestados y por tanto, tiene un impacto importante en su vida diaria (93.3%), en su contexto inmediato doce de los estudiantes perciben que las personas prefieren la vida laboral antes que la educación, mostrando una realidad cada vez más frecuente entre la población de la localidad.

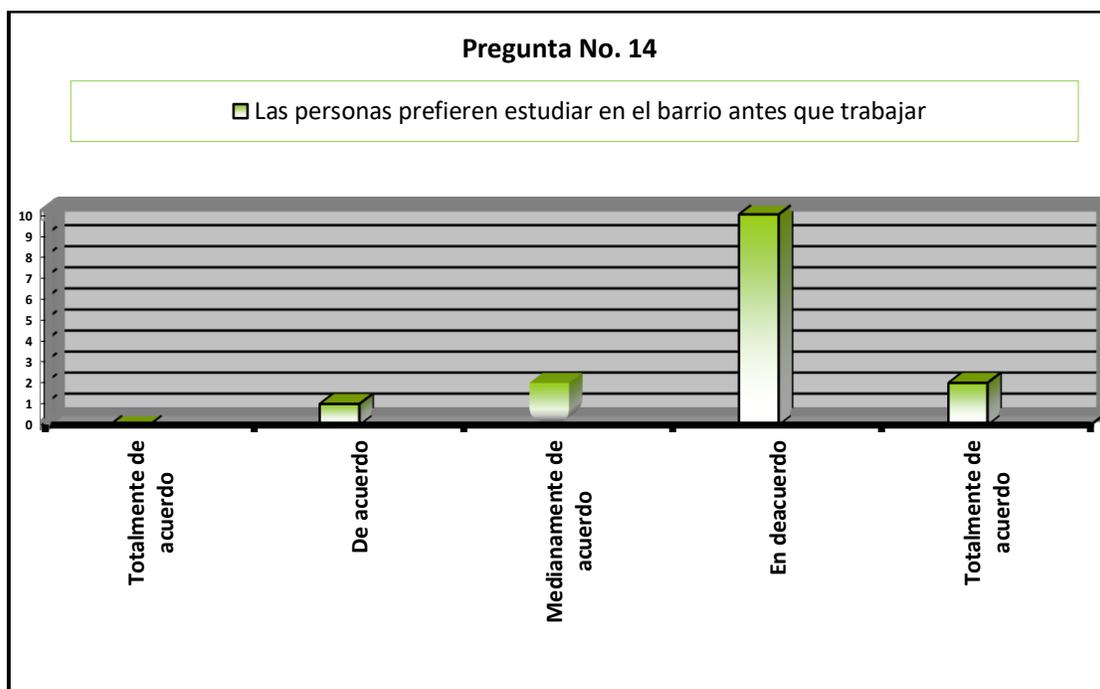


Figura 2. Pregunta No. 14. Preferencia de las personas por estudiar o trabajar

En las historias de vida, se encuentra que sólo tres de ellas se centran en aspectos de índole académico o se percibe que la educación es un factor importante:

“aunque no soy muy lector pero conozco sobre las problemáticas del país y el entorno social, (una persona) que estudia en el colegio Manuel del Socorro Rodríguez y está a punto de graduarse” (E2)

“desde pequeño en el colegio me fascinaron las matemáticas y por el misterio de resolver problemas” (E3)

“estudio en el SENA dibujo arquitectónico, dentro de 7 meses me graduo (sic) de grado once. Pienso seguir con esa carrera para así aprender cosas nuevas y aplicarlas a mi vida” (E5)

El instrumento diagnóstico permitió el primer acercamiento al universo simbólico y a los discursos que construyen los estudiantes a partir de sus relaciones más cercanas, de modo que, se hace imprescindible intentar vincular dichas narraciones con sucesos y dinámicas que se generan en el aula de clase, gracias a procesos de adecuación y a la introducción de un nuevo reservorio lingüístico a fin de evaluar en las sesiones mediante los talleres, los códigos restringidos y los códigos elaborados presentes.

4.2. Códigos restringidos

Cuando se refiere a los códigos restringidos se encuentra que éstos además de ser locales, normalmente se hallan asociados a la cotidianidad como ya se percibe en el instrumento diagnóstico, al analizar dichos códigos se deben tener en cuenta la *contextualización* y la *segmentación* de los mismos, subcategorías que explican la forma en la cual se expresan las ideas de los estudiantes y su universo simbólico. En el proceso llevado a cabo para la observación

participante basada en el eje temático *Realidad actual. Escenarios de paz y violencia*, se hallan elementos importantes que explican estas formas discursivas, particularmente en las sesiones dos y tres, basadas en análisis de caricaturas y dilemas sobre su entorno inmediato (anexos 2 y 3), ya que en dichas sesiones, no se hace uso de procesos de adecuación, para permitir que en las discusiones emerjan este tipo de códigos y se pueda evaluar su incidencia en el aula.

En cuanto a la *contextualización* como característica fundamental de los discursos restringidos, se muestra la referencia a problemas frecuentes de su entorno. En la sesión dos, basada en una serie de caricaturas cuyo fin es la discusión acerca de temas de su hogar, grupo o barrio (anexo 2), se encuentra que son recurrentes los temas de machismo, alcoholismo, violencia y discriminación social, como problemáticas en su entorno inmediato.

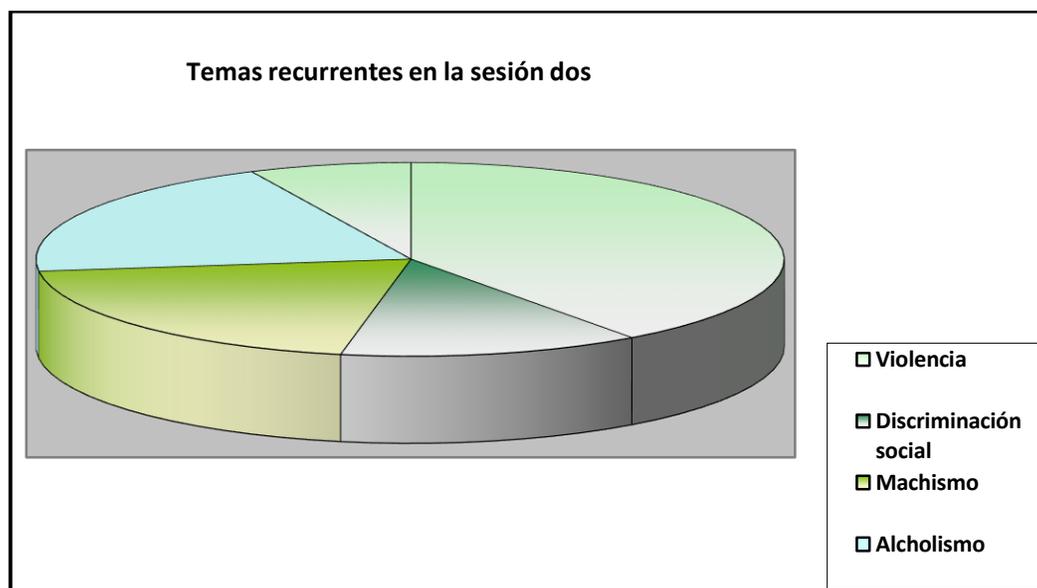


Figura 3. Sesión dos. Temas recurrentes acerca de la situación en su barrio

Estos temas para los estudiantes tienen un impacto en la forma como se constituyen las relaciones sociales:

“en el mundo actual hay mucha discriminación por las clases sociales, si usted es de una clase social baja no puede estar con personas de una clase social alta” (E1)

“se ve lo ignorantes que son las personas alcohólicas, ya que están inviciando (sic) a los hijos o que tienen que seguir los mismos pasos que ellos...” (E2)

“(los padres) imponen cosas que en sus vidas (sic) que serán perjudiciales para su salud y que los niños a tan temprana edad no deben experimentar” (E5)

“en esa caricatura se puede observar el machismo, la necesidad de sentirse superior y querer competir con los demás” (E6)

“porque cada día que pasa la violencia aumenta y lo peor de todo es que la población que la practica es juventud (sic), metida en el vicio” (E8)

Debido a los resultados obtenidos en este espacio de discusión y a la recurrencia de los términos descritos, en la tercera sesión (anexo 3) se desarrollan por un lado, dilemas acerca de situaciones que afectan su entorno inmediato y por el otro, se introducen temáticas del área que implican mayor complejidad para permitir que emerjan los códigos restringidos. En dos dilemas especialmente se percibe el grado de incidencia que tienen no sólo la situación socioeconómica, sino el discurso que reproducen de los medios de comunicación, que surge como un nuevo elemento en el análisis. Dichos dilemas corresponden a la migración hacia las ciudades y a la utilización del espacio público:

“respetar las diferencias y todo porque pues (sic) muchos colombianos salen de acá, muchos latinos salen por el sueño americano, también ha pasado lo de la guerrilla que la gente se ha tenido que venir acá, o sea eso no es sólo con los de Venezuela, los desplazados

por la guerrilla, gente que sale de acá que van (sic) a estudiar a otras universidades y a otros países, no es sólo eso, nosotros como estamos bien no investigamos, no vemos noticias y no sabemos cómo son las cosas” (E5)

“como dicen en televisión existen zonas residenciales y hay otras zonas para discotecas y eso, no se puede ver perjudicados los residentes ni a los establecimientos porque los cierren, simplemente los pueden trasladar y ya” (E8)

Un fenómeno que afecta la situación socioeconómica y política del país, se analiza en buena medida a partir de la mirada que hacen los medios, quienes inciden necesariamente en la manera como se construyen e instituyen discursos en los niños y jóvenes; de igual forma, la prevalencia de una *jerga* que surge de manera natural en los jóvenes denota por un lado, la importancia de la oralidad en las relaciones sociales cotidianas como lo indica Casamiglia y Tuson (2012f) y por otro lado, exterioriza un discurso horizontal cuyo fin es la comprensión de su realidad inmediata por parte de un grupo en particular.

De otro lado, en las discusiones sobre las caricaturas o los dilemas referidos a la importancia de la educación o a problemáticas como la delincuencia, se denota la necesidad de procesos de adecuación en el uso de formas lingüísticas, ya que se obvian palabras o se utilizan de manera diferente a su significado validado:

“personas de que no tienen dinero no pueden (sic) ser nadie” (E2)

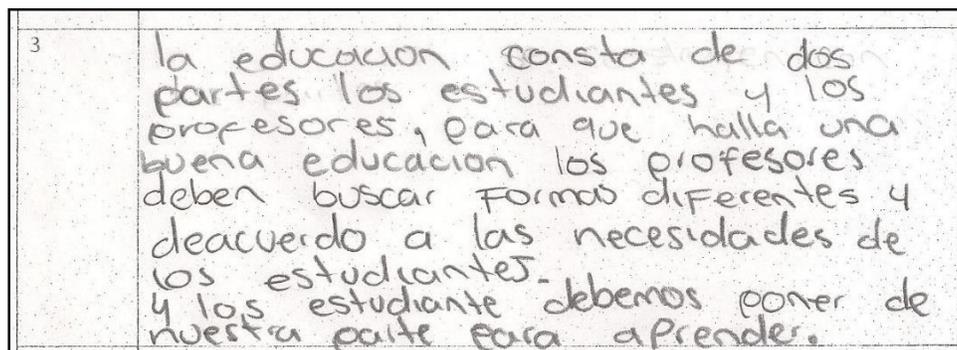
“la educación en algunos lugares del país está muy baja (sic)” (E3)

“por muchos faltantes (sic) los jóvenes, se dirigen a las calles a delinquir” (E11)

“sería en ciertos casos porque para subsistir y entrar en la delincuencia pues debe haber algún método, porque para estudiar siempre se necesita dinero (...) entran a ese tipo de delincuencia que es el camino más fiable” (E13)

En este caso en particular, los términos *nadie o baja* corresponden a la percepción de los jóvenes acerca de la falta de oportunidades sociales y económicas en su contexto y que se evidencian en necesidades insatisfechas (faltantes) o en justificaciones (método fiable) que legitiman acciones como la delincuencia.

En lo referente a la *segmentación* como subcategoría de los códigos restringidos, los discursos situados responden a grupos específicos que los comprenden. La percepción de temas como salud y educación presentes en la tercera sesión, demuestran no sólo sus vivencias, sino imaginarios compartidos por los estudiantes debido a sus condiciones socioeconómicas.



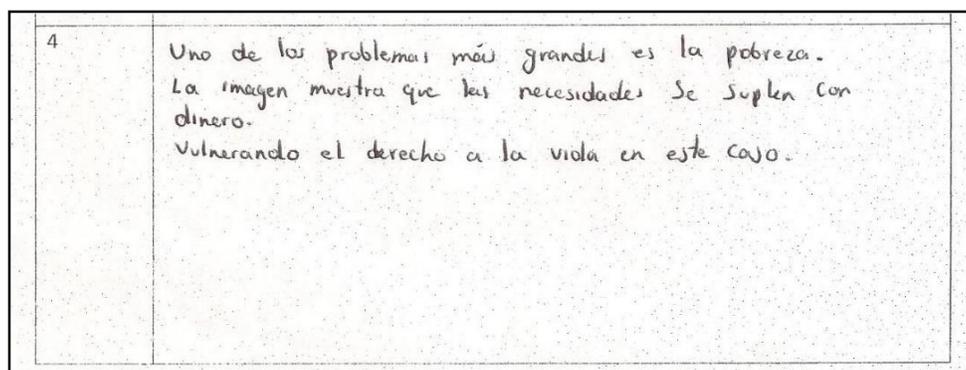


Figura 4. Análisis sesión dos (E11 y E13)

En estos fragmentos se muestra un reservorio que les permite comunicarse en un grupo particular y expresar sus ideas de manera comprensible, y que se institucionaliza gracias a las relaciones cotidianas que establecen.

De igual manera, en estas primeras sesiones, como ya se había indicado, se enuncian el desempleo, el poco acceso a la educación y la falta de oportunidades como fenómenos que generan delincuencia, lo cual denota validación, factor importante de acuerdo a la teoría de Bernstein (2000i) en los códigos restringidos. La reproducción de discursos que subyacen en su universo simbólico y que se han institucionalizado son frecuentes en sus expresiones, dando validez de manera indirecta a comportamientos no aceptados por la sociedad o a la justificación de sus acciones:

“(los jóvenes) van hacia la delincuencia ya sea por falta de economía, por falta de plata”

(E3).

“el desempleo por falta de estudio o escasos trabajos para pensar en un futuro, se debe pensar en educación y no en empleo” (E10).

“los jóvenes se preocupan por subsistir sin importar lo que tienen que hacer, se ve mucho en las ciudades” (E14).

Sin embargo, cuando se hace alusión a temas que requieren un reservorio mayor, tales como el proceso de paz y la formación en temas políticos para la comunidad (caso 5, anexo 3), se muestran mayores dificultades para abstraer la información y hacerla comprensible en un grupo particular y por tanto, la participación en la discusión guiada es menor y a su vez, la segmentación mayor. De igual forma, el tema se ve distante, ya que las soluciones son externas, es decir, corresponden a otros entes de la sociedad, exógenos a la esfera de su contexto inmediato.

“todos tenemos diferentes tipos de vista con respecto a el (sic) proceso de paz y es algo que aunque traten no van a cambiar” (E4).

“le toca al gobierno, (el diálogo) será conveniente tanto para los interesados y para los que no quieren nada que ver en el tema” (E14).

En esa misma línea, en cuanto a la estructura y los juegos de poder o control por el espacio discursivo como lo enuncian Casamiglia y Tuson (2012g) se denota en la participación de los estudiantes, en términos de turnos de palabra, una diferencia significativa cuando se abordan temas más cercanos a ellos (familia, casa, barrio) que cuando se hace alusión a temas que parecieran más distantes o que requieren un reservorio discursivo mayor. En los dilemas referentes a su barrio, la participación llegó al 73.3% que corresponde a once estudiantes, quienes se alternan para expresar sus ideas sobre los casos planteados y pese a que se interrumpen en algunos pasajes de la discusión (comportamientos comunicativos),

complementan las ideas de sus antecesores con sus percepciones; en cuanto al caso referente al proceso de paz se presenta una participación menor (20%), ya que requiere de un análisis discursivo de mayor complejidad.

En el tema de la alternancia de los turnos, en la puesta en común de la sesión tres, se evidencia que el mecanismo utilizado es la autoselección (Tuson, 2002b), ya que ellos son quienes organizan y se dan su turno basados en las situaciones planteadas.

1. E5. *_ lo que yo pienso / es que se piensa que ¡eh! se piensa que el rap lleva a la delincuencia | ya que es normalmente el rap lo cantan para la delincuencia <...> más no significa que vayan con los delincuentes | la letra es diferente no significa lo antes planteado*
2. E1. *_ ¡la gente tiende a pensar entonces que los ñeros son los que escuchan rap y los que son de otros estratos escuchan entonces música clásica! |no sé| pero entonces el rap es como todos los géneros |o sea <...> se distribuye entre todos los géneros| no hay porque decir que entonces el rap es de estratos bajos*
3. E15. *_ El rap a nivel histórico tiene un contexto muy bueno | pues es como la voz que siempre se utilizó en algunos momentos || por ejemplo como los africanos querían verse | o sea, como decirlo | mostrarse | ellos utilizaban la música entonces el rap es uno de esos, pero ahora como el rap vemos que es un género muy urbano |*
4. E8. *_Pues a pesar de que el rap \pues se presenta más como los mundos bajos y entonces la sociedad como tal en su ignorancia | se podría decir | lo catalogan como lo malo, en cambio / si un joven de esos estratos bajos escucha música clásica ¿entonces qué? | ¿qué significa? entonces dirán como no | entonces ese hombre tiene plata| porque la música genera ciertos | cierta división en la sociedad*

Con esta alternancia de turnos se muestra además como se aplica la contextualización y la segmentación, ya que los estudiantes recurren a experiencias del pasado, que expresan y que relacionan con el caso que se analiza. De otro lado, la manera como se construyen turnos de

forma cooperativa, permite que la discusión sea más fluida y que les brinde mayor seguridad en el momento de su intervención, ya que confían en que su grupo comprende y valida las expresiones y el vocabulario que utilizan.

Finalmente, en aspectos importantes como el paralenguaje en el discurso oral (Calsamigla y Tuson, 2012h), se puede encontrar en estas primeras sesiones, que en un ambiente conocido, la intensidad de la voz y el volumen utilizado en la mayor parte de los estudiantes permite la comprensión de sus ideas y que en cuanto a otros elementos no verbales como el movimiento del cuerpo, el entorno o la proxémica, se ve la influencia de la metodología en los ejercicios; en aquellos que involucran discusión como la sesión tres se percibe una mayor interacción y una mayor concentración frente a las temáticas. Por otro lado, en las primeras sesiones de lectoescritura se muestra claramente el desarrollo de textos narrativos más que argumentativos, ya que corresponden a situaciones de su contexto y son relatadas de acuerdo a las circunstancias propias, por tanto, se hallan párrafos que requieren adecuación para hacerlos más comprensibles a quien los lee, en cuanto a la coherencia y al reservorio que se emplee en ellos.

4.3. Códigos elaborados

Los códigos elaborados referidos a discursos especializados, en los cuales se requiere de un repertorio mayor, cuentan con grados de *coherencia* y *jerarquización*, subcategorías que permiten su explicación. Dichas subcategorías sólo pueden analizarse en tanto sea factible el uso de procesos de adecuación, por tanto, a partir de la teoría de Berstein (2000j) y de los aportes de Unamuno (2003i), en las sesiones cuatro y cinco (anexos 4 y 5), se hace uso de los espacios de

discusión enfatizando en los procesos de lectoescritura y en la adecuación, de modo que emerjan este tipo de códigos.

Es necesario recalcar que si bien las sesiones uno y dos muestran en algún grado códigos elaborados, se exponen dificultades cuando se asumen temáticas más alejadas de la realidad de los estudiantes porque implican un nivel de análisis y comprensión mayor, adicionalmente porque el reservorio con el que cuentan es un limitante, como se evidencia en el aparte anterior. Para las sesiones dos y tres, en cuanto a la *coherencia*, subcategoría propia de los códigos elaborados, sólo en cuatro casos específicos, se pudo observar una estructura lingüística que cumplía con reglas generales de uso y contexto.

“la pobreza no es una enfermedad, es una condición de vida” (E5)

“todos tenemos una manera diferente de aprender y las personas tienen miedo a preguntar o a pedir explicación sobre lo que no entienden” (E6)

“la paz no se lograr solo con la firma de un papel eso es solamente un paso. Para lograr una verdadera paz tendría que haber un gran cambio en nuestro gobierno y desde cada uno de los hogares” (E11)

“la imagen muestra que las necesidades se suplen con dinero, vulnerando el derecho a la vida en este caso” (E13)

En esta ocasión, los estudiantes utilizan no sólo términos como condición de vida o maneras diferentes de entender, sino que aplican las reglas básicas para que la escritura sea coherente, de discursos sistematizados.

De igual forma, en la segunda sesión se encuentra que en dos casos particulares, se hace una lectura más allá de lo que plantea el texto a partir de nuevos argumentos.

“aunque la educación ha avanzado mucho, la escuela simplemente nos está enseñando lo que le conviene que sepamos” (E1)

“(…) porque al trascurrir las clases si se presta la debida atención, esté claro o no el tema, algún aprendizaje pudo haber obtenido” (E5)

Las caricaturas (anexo 2) plantean nuevas lecturas, lo cual involucra la comprensión de aspectos como el sarcasmo o la ironía en sus contenidos, los estudiantes E4 y E7 pueden determinar este aspecto en particular, comprendiendo que éstas tienen un valor simbólico inmerso en sus diálogos.

En cuanto a los dilemas (sesión tres), se encuentran en dos casos particulares los elementos que caracterizan los códigos elaborados, especialidad y mayor repertorio (Bernstein, 2000m), pese a requerir procesos de adecuación.

1. E4. *_ Pues <...> primero con esas tres posiciones pues ya no hay paz | o sea | en este momento nos está afectando a toda Colombia | (...) | es que algunas personas pues les importa cinco si hay paz o no hay paz | ¡porque nunca fueron atacados por la guerrilla! Pero | pues pensar en personas que si fueron atacadas por la guerrilla | entonces hay que llegar a una acuerdo.*
2. E10. *_ a unos los afecta y a otros no | por ejemplo a los del gobierno | (...) a ellos obviamente no los van a afectar mucho | ellos van a seguir ganando lo que ganan | van a seguir robándose lo que se roban |*

En las dos sesiones posteriores se puede desarrollar en mayor medida el paso de la corrección a la adecuación (Unamuno, 2003j) que permite al maestro servir de mediador entre el conocimiento nuevo y el conocimiento que trae el estudiante y en el cual se busca la aplicación de un repertorio lingüístico necesario para interactuar en otros espacios. Para la sesión cinco donde se utilizan lecturas que permiten correlacionar temas de la realidad actual en las instituciones educativas como acoso o violencia (anexo 5), el ejercicio da como resultado la elaboración de esquemas de palabras claves donde se encuentran términos que son reiterativos.

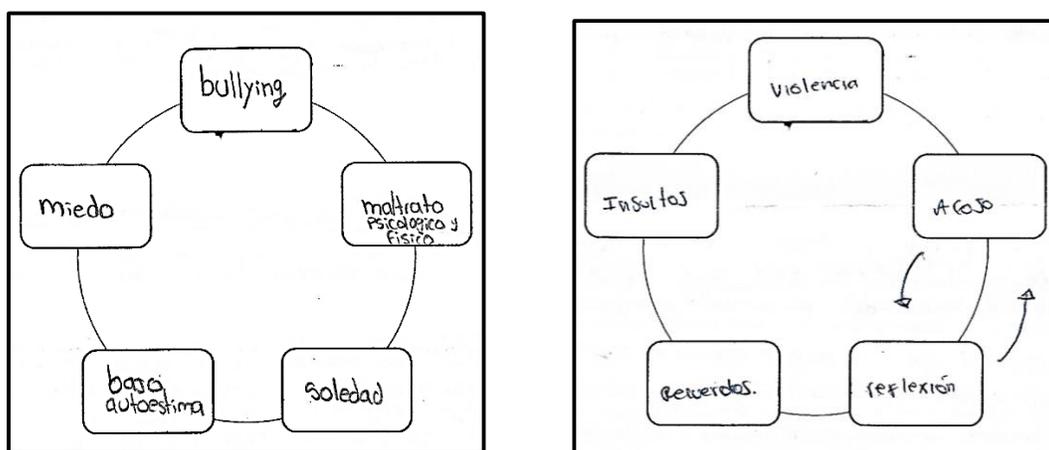


Figura 5. Esquema de la lectura. Sesión cinco (E8 y E12)

Diez de los estudiantes hacen uso de las palabras acoso y bullying de manera separada en la primera aproximación, sin embargo, al realizar la fase de discusión cuyo propósito es aplicar procesos de adecuación, concluyen que dichos términos pueden asociarse con modos de intimidación y son capaces de exponer otros conceptos relacionados como rechazo, maltrato, agresión. De igual forma, en un escrito que realizan posteriormente sobre la escuela como territorio de paz (anexo 5), emergen apreciaciones con un repertorio lingüístico mayor, que acercan al estudiante a un discurso vertical y que incluyen miradas de cuestionamiento frente a este tema:

“podemos ser el cambio de un mundo (...) con pequeños pasos de paz que poco a poco vamos aprendiendo” (E3)

“me parece un poco irónico ya que el colegio es todo menos un lugar de paz” (E9)

“la escuela deber ser un ambiente pacífico, donde no haya ningún maltrato hacia ninguna persona” (E12).

“es el sueño de todos los niños y las niñas que son acosados, vulnerados y violentados, etc, que exista la sana convivencia y el compañerismo” (E14).

Finalmente, en la fase referida a la evaluación de la actividad, ocho estudiantes que corresponden al 53.3% hacen alusión en sus intervenciones, a la incidencia de la lectoescritura como mecanismo para superar las dificultades en cuanto a la comprensión de conceptos claves de las ciencias sociales y generan propuestas que apuntan a nuevas estrategias como lecturas dirigidas y mapas mentales que aporten en la comprensión de procesos históricos y económicos que explican la realidad actual.

En cuanto a la *jerarquización* se puede establecer que la mediación es determinante en este proceso, ya que se requiere de discursos sistematizados, con un repertorio aprehendido en la escuela y apoyado en disciplinas del conocimiento. Para la sesión cuatro por ejemplo, en donde se aplica la estrategia desde el aprendizaje significativo denominada Cuadro C-Q-A (anexo 4), cuyo fin es determinar el conocimiento inicial sobre el tema de la paz y los avances que surgen a partir de la mediación del docente y de la participación de los estudiantes en el análisis, se encuentra que los limitantes en la comprensión de términos como justicia, educación, inequidad, corresponden no sólo a la falta de repertorio lingüístico sino a la imposibilidad de relacionarlos con muchos de

los problemas que suceden en su entorno y en el país, cabe aclarar, que estas palabras fueron extraídas de las actividades llevadas a cabo en las sesiones anteriores.

Al iniciar el ejercicio, el término paz en el imaginario de los estudiantes se hallaba ligado a la ausencia de conflicto, sin embargo, con el desarrollo de conocimientos nuevos no sólo se introdujo un nuevo repertorio lingüístico, sino que además se comprendió la complejidad que involucra este proceso y la relación que tiene en diversos contextos.

TABLA 7:
Conceptos relacionados con la paz. Sesión cuatro

Concepto al iniciar el ejercicio (C)	Concepto al terminar el ejercicio (A)
<i>“La paz está relacionada con la tranquilidad y vivir en armonía” (E5)</i>	<i>“Debemos vivir en paz, para lograrlo hay que tener una mejor convivencia y justicia” (E5)</i>
<i>“vivir tranquilo y sin preocupaciones” (E8)</i>	<i>“no habrá paz en este mundo egoísta. Es necesario tolerar y escuchar otras posiciones” (E8)</i>
<i>“cuando las personas no tienen conflictos entre sí” (E14)</i>	<i>“tener esta cualidad de perdonar o aprender a tener paz interior principalmente, algo que no es casi posible si las personas no están de acuerdo con esto” (E14)</i>

En este sentido, se hallan nuevas perspectivas relacionadas con la relación entre paz - justicia, paz - tolerancia, paz – acuerdo, que permiten como lo indica Unamuno (2003j) ver en la enseñanza como construcción social, una reflexión sobre el uso y las particularidades que adquiere el discurso en un espacio y tiempo determinado.

De igual forma, se denotan cambios significativos en la comprensión de la justicia, que en el imaginario de los estudiantes se encuentra inicialmente ligada a la legalidad pero que adquiere una dimensión nueva que involucra a los actores, a los valores de la sociedad y a sus creencias.

TABLA 8:
Conceptos relacionados con la justicia. Sesión cuatro

Concepto al iniciar el ejercicio (C)	Concepto al terminar el ejercicio (A)
<i>“es como lo correcto o que va al pie de la ley”</i> (E9)	<i>“la diferencia entre lo bueno y lo malo. neutralidad en la situación”</i> (E9)
<i>“para mí la justicia es dejar que ley se encargue de hacer el bien, lo justo, aunque no siempre sea así”</i> (E11)	<i>“Aprendí que la justicia en este mundo es dura de conseguir. Aprendí que las personas realizan actos delictivos para sobrepasar a los demás y conseguir las cosas de otra manera”</i> (E11)

Es fundamental indicar que para el caso concreto del término inequidad, el 33% de los estudiantes indicó al iniciar el ejercicio que no conocía su significado, aquellos que señalaron que sí lo conocían, ligaron este concepto al aspecto económico exclusivamente. Sin embargo, posteriormente se expusieron ideas producto de procesos de adecuación:

“En Colombia la educación es muy mala, ya que no a todos les brindan posibilidades ya sea por el estrato social, etc. Este país está inundado de inequidad” (E2)

“Inequidad: rechazo, desigualdad social, económica, etc.” (E6)

De otro lado, se puede indicar que la educación no siempre se concibe como un derecho como se muestra en ocho estudiantes que corresponden al 53%, pero posteriormente al acercar este concepto a su entorno social y relacionarlo con los conocimientos que han adquirido en diversas áreas muestran un reservorio mayor donde se vinculan conciencia, libre expresión, formación y aprendizaje, entre otros elementos. Es recurrente en todas las actividades, la necesidad por avanzar en términos de formación académica y aún así, vincular estas ideas con los discursos que emiten en su contexto cercano.

En la sesión cinco, si bien se perciben aún más textos narrativos que argumentativos, es posible encontrar avances en cuanto a que éstos, incluyen elementos que se han aprendido con las estrategias aplicadas (cuadro C – Q – A), lectura crítica, esquema de palabras claves) e introducen análisis más complejos, que se acercan a un discurso vertical.

"El Gupo Inicia una Presion Psicologica (S)H) que Provoca una confucion en la victima. Este es el primer paso que permitira la rehabilitacion del pensamiento propio de forma gradual"

- la violencia o el caso deceso nos hace dudar sobre quienes somos y nos envuelven en ese juego que nos vuelve debiles y ahies cuando tomamos otras medidas para no sufrir.

Es una triste realidad cada vez mas frecuente y mas grave. En la sociedad actual vivimos y vemos dia a dia la violencia, vivimos en una sociedad donde la agresividad esta mas presente.

Esto mas que todo surge por los valores transmitidos, adicciones, metodos de enseñanza obsoletos, crisis de valores, exceso de actividades escolares o extracurriculares, conflictos familiares, etc.

Figura 6. Trabajo de escritura sobre la violencia. Sesión 5 (E3 y E5)

El avance es importante ya que se pasa de un discurso ligado exclusivamente a su contexto inmediato como se apreció en las primeras sesiones a generar nuevas miradas, pese a que el problema de la violencia sigue abordándose, ya se puede apreciar en el 73.3% de los estudiantes la posibilidad de colocarse en el lugar del otro y de abordar el tema desde perspectivas sociales y culturales diferentes.

Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones

5.1. Conclusiones

Los códigos utilizados por los estudiantes se pueden evidenciar en tanto sea posible establecer un puente entre el contexto en el cual se desenvuelven y los nuevos conocimientos propios del área. En los procesos de oralidad y lectoescritura se identifican dichos códigos gracias al reservorio y al repertorio con el que cuentan los estudiantes, pero de igual forma, gracias a los procesos de adecuación que realiza el docente.

Los códigos restringidos aparecen en el aula con mayor frecuencia ya que expresan sus propias vivencias y son comprendidos por un grupo particular que los valida. En los ejercicios de oralidad es factible acceder a su universo simbólico y a la forma como la *jerga* o los comportamientos comunicativos inciden en la comprensión de su realidad. Los problemas de sus familias y sus barrios, la sensación de pérdida que expresan en sus historias de vida y la validación de comportamientos ilegales, permean el conocimiento a partir de creencias y valores que institucionalizan e intentan extrapolar a los análisis propios de las áreas de conocimiento.

Los múltiples niveles en los discursos de los estudiantes de grado once, surgen como un elemento esencial en los ejercicios de oralidad, en una frase se puede desarrollar una idea que comprenden en su grupo particular. El paralenguaje dice mucho acerca de la forma como abordan situaciones o temas particulares; el tono de voz, la sensación de un entorno conocido y la comprensión de lo que ocurre en sus familias o sus barrios, contribuye a que se evidencien

códigos restringidos, que presentan una segmentación mayor ya que se institucionalizan gracias a las relaciones cotidianas.

Los códigos elaborados se presentan en menor proporción porque requieren de procesos de adecuación, en los cuales se apliquen estrategias de enseñanza que conduzcan a superar las dificultades en cuanto al repertorio lingüístico que tanto los limita y que conlleva a la poca participación en las discusiones sobre temas particulares del área. Los ejercicios de lectura y escritura son fundamentales, ya que en las sesiones donde se hace uso de estrategias como el cuadro C – Q – A o la síntesis de la lectura mediante esquemas o análisis de frases específicas, es factible encontrar nuevas miradas a los temas planteados y realizar procesos de adecuación que vinculen los conocimientos cotidianos con los conceptos necesarios en otros espacios. Se genera una visión más allá de lo que se expone en los medios de comunicación, en su barrio, en su familia; evitando así, la ruptura entre lo que aprenden y lo que viven.

En los ejercicios de lectoescritura desarrollados se muestra la presencia de textos narrativos más que argumentativos, sin embargo, al realizar procesos de adecuación se denotan cambios en el reservorio y en el repertorio de los estudiantes que se evidencian en aspectos como la comprensión de justicia más allá del concepto de legalidad o el de la paz no como la ausencia de conflicto sino como una construcción que relaciona justicia, tolerancia y otros factores que permiten su consolidación.

Por último, el tránsito de los códigos restringidos a los códigos elaborados no constituye un asunto de repertorio lingüístico exclusivamente, los estudiantes de grado once requieren adquirir mediante ejercicios de lectoescritura, la habilidad de relacionar lo que ocurre en su

entorno inmediato con problemáticas socioeconómicas y políticas, con el propósito de formarse como sujetos de derecho.

5.2. Recomendaciones

Culminada la presente investigación, se hace evidente la necesidad de ahondar esfuerzos para rescatar las narraciones de los estudiantes en los programas curriculares y en las estrategias de enseñanza, más aún teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas que viven y los imaginarios que han configurado a partir de la relación entre familia – barrio – institución escolar.

Los procesos de adecuación deben extenderse en todas las áreas, la corrección por sí sola no permite que el estudiante sea consciente de sus propias dificultades, acompañarlo en el camino del conocimiento va más allá de indicar si lo que dijo es adecuado o no, corresponde al docente mostrar nuevas vías para adquirir un repertorio mayor y superar el obstáculo que suponen los códigos elaborados.

Los términos propios de cada área deben ser abordados en contexto, nunca aislados y menos aún separados de su propia realidad, para ello se hace necesario buscar instrumentos y estrategias pedagógicas de aprendizaje significativo y por supuesto, que dichas estrategias correspondan a un proceso de evaluación que vaya en el mismo sentido. No es posible enseñar de una manera novedosa si se continúa evaluando por el número de respuestas correctas que tenga un estudiante. La evaluación toma sentido en la medida en que sirve para mejorar la manera en la cual se enseña y en este caso en particular, para generar procesos de adecuación.

Finalmente, promover los procesos de lectura y escritura es responsabilidad de todos los docentes, rescatar la pasión por estos dos procesos se hace más importante aún, en medio de una sociedad mediatizada, informada pero que no comunica. Este proceso debe trabajarse a diario en el aula siempre con la mirada en la mediación del maestro para evitar que se convierta en un ejercicio rutinario y poco efectivo.

5.3. Limitaciones del estudio

La presente investigación ahonda en los discursos y por tanto, el análisis de estos constituye un desafío, en el que pese a una sistematización rigurosa, no logra quizá evidenciar todos los procesos realizados por los estudiantes a lo largo de las sesiones y la riqueza de sus intervenciones.

El proceso de evaluación del trabajo realizado debe ajustarse para otro grado en particular, de modo que, sea posible comparar los resultados, ya que la población seleccionada culmina su ciclo académico en la institución educativa.

La transversalidad es fundamental para el desarrollo de un proceso educativo y en este caso en particular, los procesos de adecuación no pueden realizarse en una sola área del conocimiento o estar dirigidos por un docente exclusivamente; para visibilizar avances en los estudiantes es importante que el proyecto trascienda en la institución educativa y se vinculen otros docentes en su ejecución.

Referencias

- Amorocho, E. (2015). *Saberes de educadores para pensar la educación para la paz en tiempos de postconflicto*. Educación y cultura: Editorial Magisterio.
- Arnal, J., Del Rincón, D. & Latorre Antonio (1994). *Investigación educativa, fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- Ávila, H. (2016). *Introducción a la metodología de la investigación*. España: Eumet.net. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros/2006c/203/2n.htm>
- Barrios, J. I. (2012). *Palabras que hieren: Una mirada desde la pedagogía al uso violento del lenguaje verbal en el aula*. Vol. 13, núm. 1. Bogotá: Docencia Universitaria.
- Bernstein, B. & Díaz M. (1985). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. En: Revista Colombiana de Educación. No. 15. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Burgos, R. (2011). *Significado que le atribuyen a su ambiente social escolar alumnos de 5° a 8° año de enseñanza básica de una escuela municipal de la comuna de Cerro Navia (Tesis de Maestría)*. Santiago: Universidad de Chile.
- Carrillo, J. (2015). *La narrativa como opción metodológica en la investigación educativa*. En: Congreso internacional de investigación educativa. Educación y Globalización. Costa Rica: INIE.
- Casamiglia, H. & Tuson, A. (2012). *Las cosas que decir*. Madrid: Ariel Editores.
- Cascón, P. (2000). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona. Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos. Barcelona: Unesco.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad I*. Barcelona: Tusquet Editores.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mac Graw – Hill.
- Díaz, Y., Páez, G., Pérez, L. (2012) *Formarse en ciudadanía, formarse para La ciudadanía: Representaciones sociales, discursos y prácticas sobre ciudadanía de estudiantes de Trabajo Social*. El caso de la Universidad de Cartagena. Cartagena: Revista Eleuthera. Vol. 8, enero - junio 2013, 33 - 55
- Fontanilla, M. J. (2011). *La violencia Lingüística en el aula*. Catalunya: Universitat Oberta de Catalunya.
- Graizer, O. & Navas, A. (2011). *El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar*. Bogotá: Revista de educación.
- Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. Traducido por Gómez, J. En: Forma y función 9. Bogotá: Universidad Nacional, Departamento de Lingüística.

- Hoyos, Guillermo (2004). *Ética y educación para una ciudadanía democrática*. En: Jaramillo Oscar (Ed.). *Juvevirtual: Una respuesta, un camino*. Bogotá: Ed. Javeriana, 13–56. Recuperado de http://portales.puj.edu.co/javevirtual/portal/Documentos/Publicaciones/Publicacion_2003.pdf
- Jimenez, M. & Díaz, J. (2003). *Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas*. Serie Enseñanza de las Ciencias. España: Universidad Santiago de Compostela.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2017). *Resultados Pruebas Saber*. Bogotá: ICFES. Recuperado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados.php>
- Létourneau, J. (2009). *La caja de herramientas de joven investigador. Guía de iniciación al trabajo intelectual*. Medellín: La Carreta Editores.
- Lorenzano, S. (2007). *Políticas de la memoria*. Tensiones en la palabra y la imagen. México: Gorla.
- Malagón, C. (2012). *Imaginario de legalidad y legitimidad. Una mirada desde el ámbito escolar*. Colegio el Cortijo – Vianey I.E.D (Tesis de Maestría). Bogotá. Universidad Externado de Colombia.
- Martínez, J. (2011). *Métodos de investigación cualitativa*. En: Silogismo. Bogotá: Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo. Julio – Diciembre.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Caja de Herramientas. Manual día E*. Bogotá: MEN. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siempre diae/94334>
- Molina, V. (2012). *Tensiones entre discursos de estudiantes y profesores universitarios sobre la lectura y la escritura*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana. Recuperado de <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica
- Páramo, P. (2008). *La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Pérez, I. (1997). *Socialización y educación en la época postmoderna*. En: Ensayos de pedagogía crítica. Caracas: Editorial laboratorio educativo.
- Rojas, R. (1986). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Bogotá: Plaza y Valdés Editores.
- Skliar, C. (2007). *"Estos jóvenes de ahora". Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía*. En: Revista de Educación y Ciencias Sociales. Bogotá: Dialnet. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5777150.pdf>

- Tuson, A. (2002). *El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido*. En. Estudios de sociolingüística 3. España: Universidad Autónoma de Barcelona. P. 133 – 153.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. España: Biblioteca de Textos.
- Valdivieso, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolen en Santiago de Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Granada.
- Van Dijk, A. (2006). *De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Zubiría, J (2013). *Cómo diseñar un currículo por competencias*. Capítulo 3. ¿Qué son las competencias? Bogotá: Editorial Magisterio.
- Zuleta, E. (1994). *Sobre la guerra*. En: Elogio a la dificultad. (71-74). Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.

Anexos

Anexo 1. Formato primera sesión. Es hora de contar mi historia...

GRADO UNDÉCIMO	Objetivo: Promover la producción escrita de los estudiantes de grado undécimo.	Tiempo estimado: 60 minutos
Componentes	En 100 palabras redacte un escrito acerca de los tres componentes definidos	Palabras claves
Autobiografía		
Situación significativa en mi vida familiar		
Relato anecdótico de mi grupo en el barrio		
Memorias de mi momento más agradable o desagradable en el colegio		

Anexo 2. Caricaturas segunda sesión



Caricatura problemas sociales de nuestro país

Fuente: Matador



Caricatura Un reporte desde los orgullosos sociales

Fuente: Diario la hora



Caricatura La delincuencia está bajando

Fuente: Portal www.cristiancaricaturas.com



Caricatura Mafalda llega a reflexionar sobre la educación

Fuente: El territorio. República Argentina. Diciembre 19 de 2014

Anexo 3. Lo que digo de mi barrio. Dilemas tercera sesión

DILEMAS

Problemática 1. En un barrio de Bogotá, el aumento significativo de jóvenes desempleados ha generado dos fenómenos, por un lado, una alta tasa de delincuencia y por otro, la generación de trabajos informales en su afán por intentar subsistir. Las autoridades locales insisten en que el problema se solucionaría creando nuevas industrias en el sector, otros consideran que esta medida por sí sola no sirve, se requiere de otras que garanticen el progreso a largo plazo...

Problemática 2. Un grupo de personas ha llegado al sector, proveniente de diferentes regiones del país. Ubicados en un conjunto residencial, han comenzado a efectuar fiestas durante varios días en la semana y a ubicar ventas de alimentos en los espacios comunales. Los vecinos no se ponen de acuerdo sobre la manera de actuar frente a esta situación, para algunos lo ideal sería llamar a la policía y hacer respetar sus derechos, otros consideran que se debe entablar un diálogo para establecer acuerdos y finalmente, algunos creen en medidas de hecho para aburrir a estas personas y obligarlos a irse del conjunto residencial...

Problemática 3. Un programa de la Alcaldía permite la creación de un grupo de teatro y música dirigido a los jóvenes del barrio. La propuesta es acogida por la comunidad inicialmente, sin embargo, esto cambia cuando conocen que el género elegido es rap. Después de varios meses, muchos vecinos consideran que este tipo de música en nada favorece el desarrollo de los jóvenes y que es una pérdida de tiempo, algunos incluso conciben que ello los acerca más a la delincuencia y por tanto, consideran enviar una solicitud a la Alcaldía para que retire el programa...

Problemática 4. Bares y discotecas han aumentado en los últimos años en el barrio, muchos jóvenes frecuentan estos lugares, incluso menores de edad. La discusión con la Alcaldía se ha centrado en que los padres solicitan el cierre o reubicación de estos establecimientos para acabar con los problemas de ruido y consumo de alcohol; los vendedores por su parte, indican que tienen derecho al trabajo y que de éste depende el bienestar de sus familias...

Problemática 5. En una asamblea local, se discute el tema del proceso de paz como parte de una estrategia para formar a la comunidad en temas políticos. En la discusión se evidencia que existen tres posiciones: quienes consideran que el proceso de paz es importante pero no los atañe directamente, quienes conciben que este proceso se verá reflejado en una mejora sustancial de su situación y quienes indican que es amañado y que sólo favorece más la impunidad...

Anexo 4. Del barrio a la realidad nacional (Cuadro C – Q – A. Cuarta sesión)

CUADRO C – Q – A		
Lo que se conoce (C)	Lo que se quiere aprender (Q)	Lo que se ha aprendido (A)
Escriba lo que sabe sobre cada uno de los términos	Tome nota de aquello que quiere aprender sobre dichos términos	Tome nota de aquello que ha aprendido y lo que cree es necesario seguir profundizando

Anexo 5. Mi papel como ciudadano. Lectura quinta sesión

Luis Luque, acosado de los 8 a los 15 años

"En mi caso hubo insultos, pintadas en el pupitre, amenazas y algunos empujones. La mayoría, con una motivación homófoba. Esto demuestra que el acoso escolar no es solo cosa de niños, sino que muchas veces volcamos en ellos nuestros prejuicios, nuestros odios, nuestros miedos y nuestros fracasos. De alguna manera, hemos hecho que ellos se empapen de nuestro miedo a la diferencia.

Necesitamos una reflexión generalizada para que padres, profesores y alumnos tomen conciencia de la importancia del problema. Por fortuna, desde los 8 a los 15 años, cuando fui víctima de acoso, no sufrí las terribles agresiones físicas que a menudo saltan a las noticias. Pero deberíamos ser muy conscientes de que el abuso también está en aquellos insultos y en aquellas pintadas, que pueden hacer mucho daño a las víctimas.

También deberíamos volcarnos en que los alumnos sepan reaccionar ante el acoso. De igual manera en que yo fui víctima de acoso, también fui testigo de cómo acosaban a otros compañeros. Y entonces no reaccioné de ninguna manera, me limité a contemplarlo. Durante todo este tiempo, hemos estado muy paralizados ante el acoso escolar, y es hora de que aprendamos a reaccionar. Como víctima, yo no manifesté el problema ante ningún adulto porque me daba vergüenza, pero ahora quienes sufren acoso deberían tener claro las herramientas para superarlo.

FUENTE. Diario El País de España.

La historia de Carla

"Me sentía inútil, creía que no era nadie, tenía angustia, desesperanza, depresión..., me humillaban psicológicamente, también físicamente, me convirtieron en su diversión". Lo explicaba ayer Carla, que, dice, ha perdonado y se ha perdonado a sí misma y que considera que haber sufrido es un don que ahora tiene -junto el de la alegría- para poder entender a las personas. Convirtió su historia en el trabajo de investigación de bachillerato y ha ganado el premio Consell Social en temáticas de juventud de la Universitat de Girona. Quiere compartir su experiencia y lo que ha estudiado sobre el tema para ayudar a los que están perdidos.

El *bullying* empezó cuando tenía ocho años en su colegio de Tordera (Barcelona). Era un poco gordita, dice, y enseguida se quedó sola, cada vez más sola. Entonces se fue encerrando en sí misma, no se atrevía a hablar, ni a mirar a los ojos de los demás. Ir al colegio era horrible, pero nunca dijo nada -sus padres se enteraron del *bullying* cuando publicó su trabajo y el vídeo que le acompaña-. Nadie se dio cuenta, ningún profesor, y ella sintió -recuerda- que no existía.

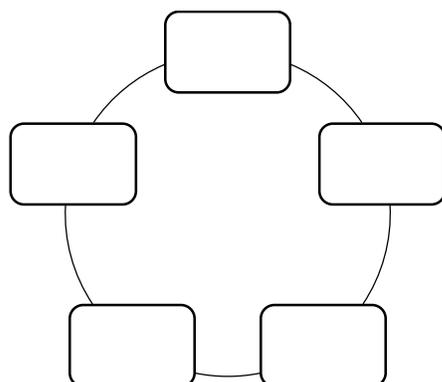
Pesaba tanto la soledad que a los once años hizo todo lo posible para integrarse en un grupo, y entonces empezó el acoso grupal sobre ella, orquestado por la líder y seguido a ciegas por las demás. En esta etapa de paso de la infancia y de la adolescencia, en el que se toma conciencia de la propia personalidad, Carla asegura que no sabía quién era, ni qué le gustaba, ni qué quería, pero no sabía por qué. "El grupo inicia una presión psicológica sutil que provoca una confusión a la víctima -escribe en su trabajo-. Este es el primer paso que permitirá la inhabilitación del pensamiento propio de forma gradual. Después, con comentarios sarcásticos se intenta situar a esta persona en una posición de inferioridad y a continuación se la sigue sometiendo a maniobras hostiles y degradantes que la convertirán en un simple objeto fácil de manipular".

Las chicas del grupo quedaban, recuerda, para orquestar cómo iban a humillarla. Y Carla vivía en un mundo cada vez más negro. Le pusieron todo tipo de etiquetas, se consideraba una nulidad escolar, una chica problemática... y cuanto más se humilla a una persona, dice, más daño se deja infligir. Y entonces se hacen cosas que no se deberían hacer, como un grito de desespero... Pero nadie escuchaba.

Fuente: Diario La Vanguardia

Para la reflexión

- ¿Cuáles crees son las causas de la violencia en la escuela?
- Haciendo uso de palabras claves, completa el siguiente esquema que explique el contenido de los textos:

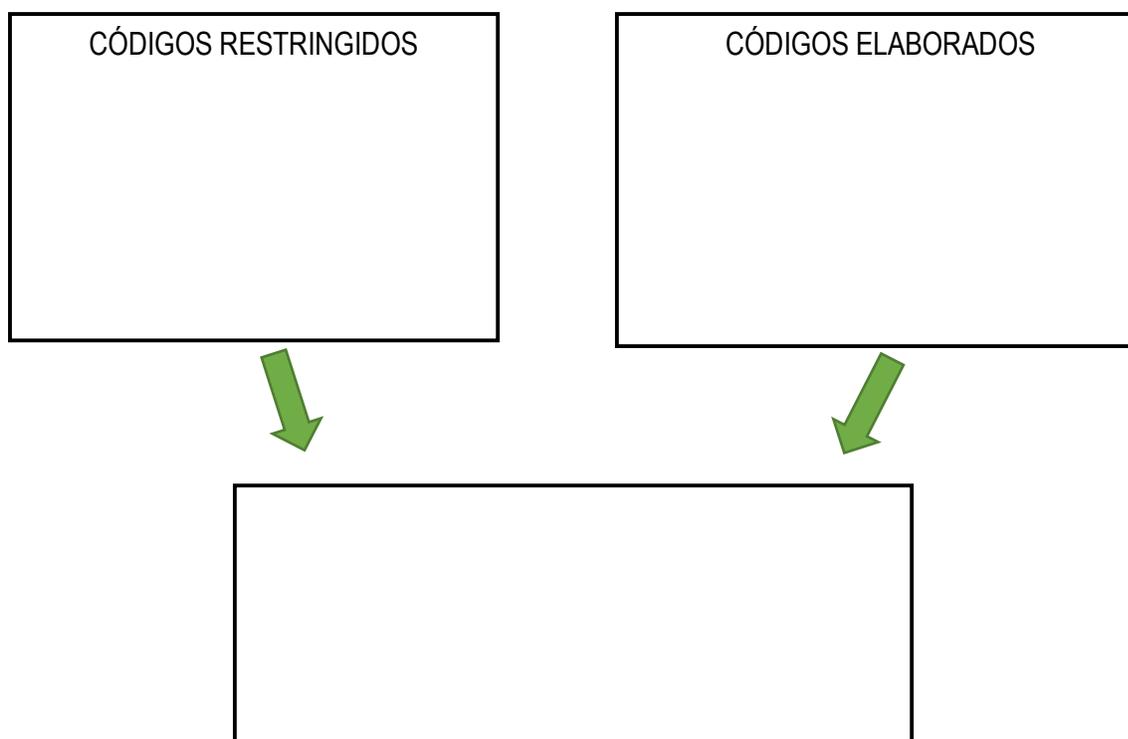


- Explica con tus palabras las frases subrayadas y las consecuencias que estos comportamientos tienen en las personas acosadas y en el grupo en general.
- ¿De qué otras formas se evidencia la violencia en la institución educativa? ¿Has sentido que ello te afecta? ¿Por qué?
- Crea una historia sobre la violencia en el entorno escolar y la forma en la cual se puede solucionar.
- ¿Qué significa para ti la frase ESCUELA COMO TERRITORIO DE PAZ?

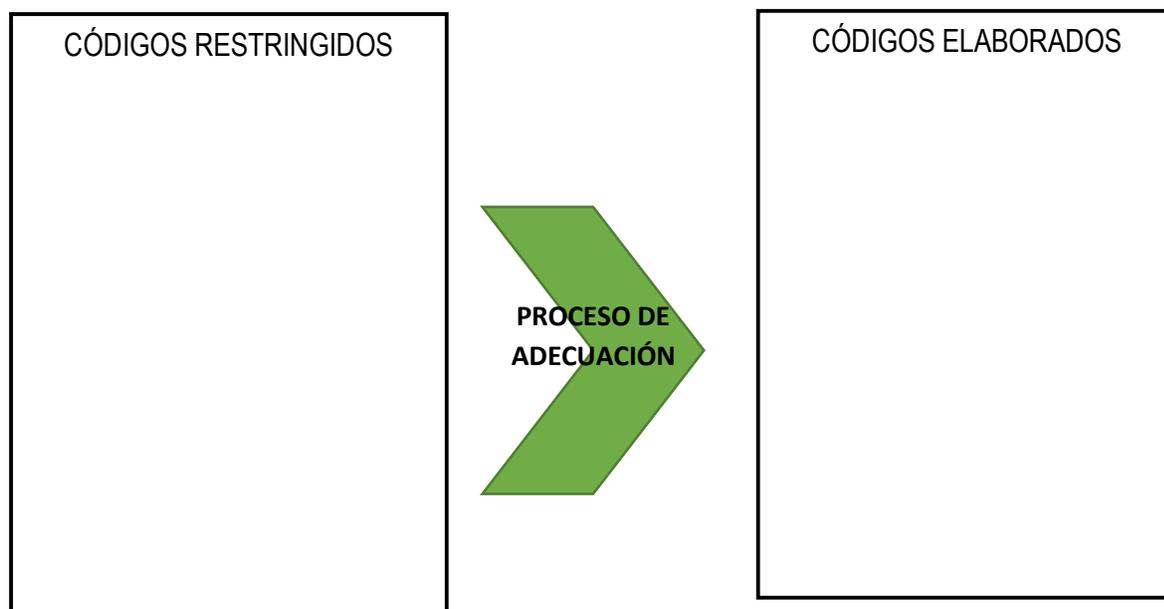
Anexo 6. Formato matrices para la sistematización de la información

CASOS/ESTUDIANTES	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15

Sesión _____



Sesión _____



Anexo 7. Formato consentimiento informado

Consentimiento informado	
Yo _____	identificado con c.c. _____ en calidad de acudiente del estudiante _____ del curso 110_ del colegio
Manuel del Socorro Rodríguez Sí ____ No ____ autorizo al docente Ruperto Buitrago Flórez para que en el marco del proyecto de investigación que realiza como estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Externado de Colombia, haga uso de los productos audiovisuales y escritos desarrollados por el estudiante en la asignatura de Filosofía durante el año lectivo 2018, con fines puramente académicos y salvaguardando en todo momento su buen nombre.	
FIRMA DEL ACUDIENTE _____	
NOMBRE _____	
NOMBRE DEL ESTUDIANTE _____	