ACCESO AL CONOCIMIENTO Y DISCURSO ARGUMENTADO COMO FORMA DE PARTICIPACIÓN ACTIVA EN LA SOCIEDAD CON JÓVENES DESVINCULADOS DEL CONFLICTO ARMADO CONTEXTUALIZADO EN HOGARES CLARET.

Angie Julieth Amado Bautista

Yessica Paola Navas Jiménez

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA
BUCARAMANGA
2013

ACCESO AL CONOCIMIENTO Y DISCURSO ARGUMENTADO COMO FORMA DE PARTICIPACIÓN ACTIVA EN LA SOCIEDAD CON JÓVENES DESVINCULADOS DEL CONFLICTO ARMADO CONTEXTUALIZADO EN HOGARES CLARET.

Angie Julieth Amado Bautista

Yessica Paola Navas Jiménez

Trabajo de grado para optar al título de
Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana

Directora del proyecto

Sonia Gómez Benítez
Magíster en Educación

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA
BUCARAMANGA
2013

AGRADECIMIENTOS

El presente informe, recopila la dedicación de dos semestres de trabajo, su construcción no hubiese sido posible sin la cooperación de cada una de las personas que participaron directa e indirectamente en esta pasantía, es por esto, que agradecemos especialmente a nuestra directora de proyecto, la docente Sonia Gómez Benítez; primero, por permitirnos trabajar en este proyecto investigativo de extensión, y segundo, por su asesoría y acompañamiento continuo, en cada una de las labores asumidas como pasantes.

Por otro lado, agradecemos a nuestros docentes UIS, que desde sus asignaturas aportaron significativamente a nuestra labor, la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos a lo largo de nuestra carrera, nos ayudó a ser parte de un proyecto de intervención educativa en una población vulnerable.

Finalmente, agradecemos a la fundación Hogares Claret, principalmente a los jóvenes desvinculados del conflicto, objeto de estudio de la investigación, por permitir acercarnos a ellos, por su colaboración en la actividades y por abrirnos las puertas de sus conocimientos que permitieron descubrir sus fortalezas y debilidades en las competencias lectora y escritora; agradecemos al equipo de trabajo de la fundación por dejarnos entrar y conocer su hogar, por colaborarnos en la recolección de datos y por aprobar los permisos solicitados para trabajar con estos jóvenes.

Angie Julieth Amado Bautista

Yessica Paola Navas Jiménez

DEDICATORIA

Es al final de cada proceso de nuestras vidas, cuando nos detentemos hacer un recuento de todas las ayudas recibidas, de las voces de aliento, de las expresiones de amor y comprensión.

Es por eso, que finalizado este proceso, dedicamos este triunfo a nuestros padres, por su esfuerzo, motivaciones y porque fueron ellos, quienes con su infinito afecto nos han brindado todo su apoyo sin limitar sacrificio alguno.

A profesores, porque durante todo este tiempo, nos recordaron durante el desarrollo de sus clases y con cada conocimiento brindado, que los sueños se construyen luchando sin fallecer ante ellos.

A Dios, por guiar nuestros pasos y ayudarnos a superar los obstáculos que se nos presentaron a lo largo del camino; y, por último, queremos dedicar este logro a todos nuestros familiares y amigos que comparten hoy este triunfo.

Angie Julieth Amado Bautista

Yessica Paola Navas Jiménez

TABLA DE CONTENIDO

Pág.

INTRODUCCION 16

1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: ACCESO AL CONOCIMIENTO Y DISCURSO ARGUMENTADO COMO FORMA DE PARTICIPACIÓN ACTIVA EN LA SOCIEDAD 18

1.1 GRUPO DE INVESTIGACIÓN 18

1.2 MACRO PROYECTO 23
JUSTIFICACIÓN 20
OBJETIVO GENERAL 25
OBJETIVOS ESPECÍFICOS 25
MARCO TEÓRICO 25
METODOLOGÍA 35

2. DESCRIPCIÓN DE LA PASANTÍA INVESTIGATIVA HOGARES CLARET 36

2.1 DESCRIPCIÓN DE LA PASANTÍA 36

2.2 JUSTIFICACIÓN 39

2.3 PROPÓSITO 36

2.4 OBJETIVOS 40
2.4.1 Objetivo general 40
2.4.2 Objetivos específicos 40

2.5 METODOLOGÍA 41
FASE I ESTADO DEL ARTE 45
Producto 1: planteamiento del problema 55
FASE II REDACCIÓN DE LA JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO 65
Producto 2: justificación 65
FASE III BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA 68

Producto 3: marco referencial 69
FASE IV DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS 87
Producto 4: diagnóstico competencia lectora y escritora 87

DIFICULTADES Y RECOMENDACIONES 112

CONCLUSIONES 113

BIBLIOGRAFÍA 114

ANEXOS 120

LISTA DE TABLAS

Pág.

TABLA 1 Plan de acción de la pasantía. 41

TABLA 2 Información consultada. 45

TABLA 3 Rejilla general del diagnóstico de la competencia lectora Hogares Claret. 92

TABLA 4 Organización de respuestas acertadas y fallidas por pregunta, diagnóstico de compresión lectora. 93

TABLA 5 Organización de preguntas acertadas y fallidas en el nivel literal, diagnóstico de compresión lectora. 95

TABLA 6 Organización de respuestas en el nivel inferencial, diagnóstico de compresión lectora. 96

TABLA 7 Respuestas acertadas y fallidas en el nivel crítico intertextual, diagnóstico de compresión lectora. 98

TABLA 8 Principales fortalezas y dificultades diagnóstico de compresión lectora. 100

TABLA 9 Rejilla general del diagnostico de la competencia Escritora hogares claret. 101

TABLA 10 Categorización de los textos. Componente textual. Prueba diagnóstica de competencia escritora. 103

TABLA 11 Categorización de los textos. Componente pragmático. Prueba diagnóstica de competencia escritora. 105

TABLA 12 Categorización de los textos. Componente normativo. Prueba diagnóstica de competencia escritora. 104

TABLA 13 Categorización de los textos. Componente enciclopédico. Prueba diagnóstica de competencia escritora. 108

TABLA 14 Principales fortalezas y dificultades diagnóstico de competencia escritora. 110

LISTA DE GRÁFICAS

Pág.

Gráfica 1 Respuestas acertadas y fallidas por preguntas 93

Gráfica 2 Tabulación estadística preguntas de nivel literal 95

Gráfica 3 Tabulación estadística preguntas de nivel inferencial 97

Gráfica 4 Tabulación estadística preguntas de nivel critico – intertextual 98

Gráfica 5 Tabulación estadística componente textual 104

Gráfica 6 Tabulación estadística componente pragmático o socio cultural 106

Gráfica 7 Tabulación estadística componente normativo 107

Gráfica 8 Tabulación estadística componente enciclopédico 109

LISTA DE ANEXOS

Pág.

Anexo A Cronograma de actividades de la pasantía 120

Anexo B Rejilla organización de documentos base para la descripción del problema. 122

Anexo C Entrevista al coordinador. 134

Anexo D Entrevista al psicólogo. 140

Anexo E Entrevista a la trabajadora social. 143

Anexo F Entrevista al educador. 146

Anexo G Entrevista a la profesora de Lengua Castellana de la modalidad CAFAM. 149

Anexo H Rejillas de categorización de las entrevistas. 152

Anexo I Primera observación: acercamiento a la población objeto de estudio. 154

Anexo J Formato de observación acercamiento a la población objeto de estudio. 160

Anexo K Segunda observación: durante la sesión del educador de la jornada de la mañana acompañada del psicólogo. 161

Anexo L Última observación: colegio Aurelio Martínez Mutis durante la clase de Lengua Castellana 163

Anexo M Plan de acción para el diagnostico de lectura y escritura. 164

RESUMEN

TÍTULO DEL PROYECTO: ACCESO AL CONOCIMIENTO Y DISCURSO ARGUMENTADO COMO FORMA DE PARTICIPACIÓN ACTIVA EN LA SOCIEDAD CON JÓVENES DESVINCULADOS DEL CONFLICTO ARMADO CONTEXTUALIZADO EN HOGARES CLARET[*].

AUTOR: ANGIE JULIETH AMADO BAUTISTA
YESSICA PAOLA NAVAS JIMÉNEZ[**]

PALABRAS CLAVE: JÓVENES DESVINCULADOS, CONFLICTO ARMADO, COMPETENCIAS LECTORA Y ESCRITORA, CONOCIMIENTO, DISCURSO ARGUMENTADO.

CONTENIDO

Las actividades realizadas en el grupo de investigación, se llevaron a cabo con un enfoque metodológico de corte cualitativo con diseño de investigación acción (IA). El objetivo fue diseñar un conjunto de estrategias dirigidas a mejorar el acceso al conocimiento y discurso argumentado como forma de participación activa en la sociedad con jóvenes desvinculados del Conflicto Armado contextualizado en Hogares Claret. Entre los instrumentos aplicados están las entrevistas estructuradas, charlas informales y guías de observación estructurada. La pasantía de investigación se desarrolló en cuatro fases: fase I, estado del arte; fase II, búsqueda de información teórica y práctica: fase III, redacción de la justificación del proyecto; y fase IV, diseño y aplicación de instrumentos.

Para lograr este proceso y llevar a cabalidad las cuatro fases, las pasantes diseñaron un cronograma para sistematizar y ejecutar con puntualidad el plan de acción propuesto. En este sentido, la realización de cada fase, permitió participar activamente en la construcción y desarrollo del documento escrito del proyecto, es decir, planteamiento del problema, justificación, marco teórico y, diagnóstico de lectura y escritura, que se elaboró a partir de la información recolectada, el análisis de los instrumentos, y con la constante revisión y asesoría de la director

[*] Pasantía de investigación

[**] Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Directora: Sonia Gómez Benítez.

SUMMARY

PROJECT TITLE: ACCESS TO KNOWLEDGE AND SPEECH ARGUED AS AN ACTIVE PARTICIPATION IN SOCIETY WITH ARMED CONFLICT YOUNG PEOPLE DISENGAGED FROM CONTEXTUALIZED IN CLARET HOMES[*].

AUTHOR: ANGIE JULIETH AMADO BAUTISTA
YESICA PAOLA NAVAS JIMÉNEZ[**]

KEYWORDS: YOUNG PEOPLE DISENGAGED, ARMED CONFLICT, READING SKILLS AND WRITER, KNOWLEDGE, SPEECH ARGUED.

CONTENT

Conducted a methodological approach with a qualitative research design action (IA), with the aim of designing a set of strategies to improve access to knowledge and discourse argued as a form of active participation in society with young people disengaged from Armed Conflict in claret homes contextualized. In this regard, performed a diagnostic test of reading and writing from a didactic sequence, that would know the strengths and difficulties in these two competitions. Among the instruments used are; structured interviews, informal conversations and structured observation guides. The research internship was developed in four phases: Phase I, state of the art, phase II, information search theory and practice: phase III, drafting of project justification, and stage IV, design and implementation of instruments.

To achieve this process and carry out fully all four phases, the interns designed a schedule to systematize and implement a timely plan of action. In this sense, the completion of this phase, allowed to actively participate in the construction and development of the written document of the project: problem statement, justification, theoretical framework and diagnostic reading and writing, which was developed from the information collected, the analysis of the instruments, and the constant review and advice from the director.

[*] Research Internship.
[**] Faculty of Human Sciences. School of Education. Director: Sonia Gómez Benítez.

INTRODUCCIÓN

Una de las mayores dificultades que afronta los jóvenes, es la falta de comprensión de lo que leen y la consecuente incompetencia tanto para entender los conceptos y las ideas que se les presentan, como para responder adecuadamente a las tareas propuestas dentro y fuera del aula. La preocupación por la falta de competencias lectora y escritora está presente en la escuela y en las familias, pero también, en la sociedad en, que hoy en día, asume la imagen de los adolescentes conectados a otros intereses y poco motivados por encontrar sentido y gusto a estas competencias. Sumado lo anterior, a la situación actual del país, los conflictos internos y las guerras han vinculado a algunos jóvenes a un contexto diferente y los han desvinculado del sistema educativo, en muchos casos dejándolos en la ignorancia total de los conocimientos básicos. En este sentido, hay jóvenes iletrados, cuya única salida para sobrevivir cuando sean adultos, es seguir perteneciendo a los grupos al margen de la ley.

Atendiendo a lo anterior, se resalta la importancia de adquirir competencia lectora y escritora, para construir un puente entre cada persona y la sociedad, pues, es a través de estas competencias, que los seres humanos pueden acceder al conocimiento. Por esta razón, el proyecto investigativo donde se realizó la pasantía, se encaminó a dar ese primer paso de lectura y escritura a los jóvenes desvinculados del conflicto armado colombiano, refugiados en la fundación Hogares Claret. La labor de las pasantes consistió en incursionarse en un contexto totalmente diferente, lleno de retos, un campo investigativo en el que pocos docentes se han arriesgado a participar.

A continuación, en este informe de pasantía II, se narra la participación y experiencia de las pasantes dentro del proyecto “acceso al conocimiento y discurso argumentado como forma de participación activa en la sociedad con jóvenes desvinculados del conflicto armado” contextualizado en Hogares Claret.

El documento está conformado por dos capítulos. El primer capítulo, está dedicado a mostrar el proyecto o propuesta general del proyecto: “Acceso al conocimiento y discurso argumentado como forma de participación activa en la sociedad”, es decir, se encuentra la sustentación escrita, el macroproyecto de la investigación que estuvo direccionado por la docente Sonia Gómez Benítez.

El segundo capítulo está dedicado a presentar el trabajo realizado por las pasantes. Esta información, está organizada por la descripción de la pasantía, donde se relata paso a paso cada una de la actividades dentro del proyecto; se

presenta el por qué se realiza la pasantía en dicha experiencia; los objetivos y los propósitos que las pasantes se plantearon al iniciar esta labor. También, en este capítulo se recopila la metodología e instrumentos que se elaboraron en cada etapa del proceso de la pasantía. Consecuentemente, al finalizar este trabajo, se mostrarán los resultados y las conclusiones que ésta experiencia investigativa dejó en las pasantes, y los aprendizajes que perdurarán y complementarán su bagaje de conocimientos.

Lo único que se necesita para que triunfe el mal,
es que los hombres buenos no hagan nada.

Edmund Burke.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: ACCESO AL CONOCIMIENTO Y DISCURSO ARGUMENTADO COMO FORMA DE PARTICIPACIÓN ACTIVA EN LA SOCIEDAD

1.1 GRUPO DE INVESTIGACIÓN:

La investigación ACCESO AL CONOCIMIENTO Y DISCURSO ARGUMENTADO COMO FORMA DE PARTICIPACIÓN ACTIVA EN LA SOCIEDAD, está inscrita en el grupo de Investigación Paidópolis, investigación en Educomunicación.

DIRECTOR DE GRUPO: Luz Estella Giraldo López

1. PERFIL DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN

1.1 OBJETIVOS

- Generar un espacio académico e investigativo para explorar y potenciar las diversas aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación en educación.
- Proponer innovaciones educación que incorporen el uso de las TIC para generar ambientes de aprendizajes acordes con la exigencia del mundo actual.
- Vincular estudiantes de pregrado y postgrado a la línea de investigación para generar una dinámica permanente de indagación e innovación en el área, favoreciendo procesos de aprendizajes en la educación básica, media y universitaria.

1.2 PROPÓSITOS DEL GRUPO:

El grupo de investigación Paidopolis, tiene como propósito avanzar en el estudio y la investigación de diversos temas relacionados con los medios tecnológicos de investigación e información en educación.

1.3 LÍNEAS O ÁREAS DE TRABAJO: Educomunicación - tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación.

1.4 ACTIVIDADES DEL GRUPO:

1. **Proyecto de extensión:** programa radial Paidópolis que se emite por la emisora UIS AM 6.70 los jueves a las 7:30 am con repetición a las 2:00 pm. Tiene la participación de cuatro colectivos de radio orientados en cuatro instituciones educativas de Bucaramanga.
2. **Línea de investigación:** "Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación", vinculada a la maestría en pedagogía de la escuela de educación en la UIS.

1.5 EJES FUNDAMENTALES:

- La radio y la televisión educativa.
- El uso adecuado de los medios informáticos.
- La producción de materiales de impresos.
- El uso educativo de la imagen.
- Macro proyecto maestría.

1.6 PROYECTOS REALIZADOS O EN CURSO:

1. El proyecto a la participación, una mirada desde los niños y jóvenes de la ciudad de Bucaramanga. ICBF – dirección de comunicación y escuela de educación UIS (2007).
2. Paidopolis: propuesta radial para generar ambientes y dinamizar procesos de desarrollo de competencias ciudadanas en las instituciones escolares (COLCIENCIAS-Universidad Industrial de Santander, 2007).
3. Proyecto de extensión: programa radial Paidopolis que se emite por la emisora UIS AM 6.70 los jueves a las 7:30 am con repetición a las 2:00 pm. Tiene la participación de cuatro colectivos de radio orientados en cuatro instituciones educativas de Bucaramanga.
4. Línea de investigación: "tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación", vinculada a la maestría en pedagogía de la escuela de educación de la UIS.
5. Paidopolis: una mirada desde los niños, niñas y adolescentes de Bucaramanga al ejercicio de sus derechos. ICBF – dirección de comunicación y escuela de educación UIS (2010).

1.2 MACRO PROYECTO

TÍTULO: ACCESO AL CONOCIMIENTO Y DISCURSO ARGUMENTADO COMO FORMA DE PARTICIPACIÓN ACTIVA EN LA SOCIEDAD

La presente propuesta parte ante todo del convencimiento compartido con la doctora María Mercedes Civarolo[1] de que la didáctica ya no puede pensarse como una colección de estrategias de enseñanza sino que debe ser el resultado de un enfoque pedagógico que corresponda a conceptos claros, coherentes sobre formación, maestro, estudiante y relación pedagógica. Desde aquí, vemos la práctica educativa construida sobre la base del encuentro entre personas, con sus proyectos de vida cargados de valores; prácticas de enseñanza, en su doble dimensión: explicativa y propositiva. La investigación en didáctica deberá ocuparse entonces de la comprensión y explicación de las prácticas de enseñanza y la generación de criterios y alternativas para orientar dichas prácticas.

Los últimos resultados de las pruebas de calidad en la educción como SABER y PISA[2]han provocado en muchas áreas esta reflexión y son motivo actualmente de investigación en didáctica. En 2009 el énfasis de evaluación fue en lectura que indagaba por qué tanto pueden hacer los jóvenes del mundo como lectores y qué tan preparados están para usar la lectura como un vehículo para acceder a metas e intereses personales y para enfrentar los retos prácticos de sus vidas. El 47% de los estudiantes colombianos se ubicó por debajo del nivel 2 en la prueba de lectura, el mínimo esperado según lo establecido por PISA. Esto significa que casi la mitad de los jóvenes no tiene las habilidades requeridas para usar la lectura como un medio para acceder al conocimiento y participar activamente en la sociedad. Así mismo, el puntaje promedio del país en esta prueba lo ubica por

[1]CIVAROLO, María Mercedes. La idea de didáctica. Su evolución o involución pedagógica? Publicado en la Revista de la Universidad Blas Pascal. ISSN 0327 - 5612 - 2 - 2 (7): 199 - 213, 95. N 7. Córdoba, 1995. 15 pags.

[2]PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, por su sigla en inglés) es un estudio internacional comparativo de evaluación educativa liderado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), que se realiza en ciclos trianuales en los que se evalúan estudiantes de 15 años, matriculados entre 7º y 11º grados. Se evalúan competencias en lectura, matemáticas y ciencias. En cada ciclo se hace énfasis en una de estas áreas. Además, se exploran habilidades en aspectos tales como lectura de información en medios electrónicos, alfabetización financiera y solución de problemas.

debajo de la media del conjunto de países que conforman la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico)[3].

Organizada la prueba por tareas, en la de reflexionar y evaluar, el promedio de la OCDE fue de 495 puntos, con una desviación estándar de 93. Shanghái (557), Corea (542), Hong Kong (540) y Finlandia (536) obtuvieron puntajes más altos. Los resultados de Colombia en esta tarea son un poco mejores que los de las anteriores: 422 puntos, 9 por encima de su media global en la prueba de lectura. El 43% de los jóvenes colombianos se ubicó por debajo del nivel 2. De estos, la mayoría se clasificó en el nivel 1a (26%), lo cual indica que logran establecer relaciones simples entre lo leído y sus conocimientos cotidianos. El 17% ni siquiera puede realizar estas actividades sencillas. El 51% de los jóvenes colombianos no logra desempeños adecuados en aquellas actividades que requieren la identificación y selección de información en el texto; el 48% tiene dificultades para interpretar y entender las relaciones entre las distintas partes de un texto; y el 43% no es capaz de relacionar sus conocimientos, ideas o valores con los planteamientos de un texto y formular juicios argumentados en torno al mismo.

La anterior situación ha llevado a los maestros a explorar temas como las propiedades generales de la argumentación, el discurso de opinión y el desarrollo del pensamiento crítico, base de propuestas y secuencias didácticas para la enseñanza del discurso argumentado, con un enfoque pedagógico. Para un docente, el entorno y su análisis es vital para el trabajo en el aula; de la misma forma que lo fueron la tiza y el tablero para el maestro de antaño. El mundo de la información impresa y digital es el pretexto para la puesta en escena de verdaderos contextos significativos de aprendizaje, no solo de contenidos conceptuales sino también, actitudinales y procedimentales para toda la vida, para la vida misma. Textos de la vida cotidiana como la noticia y el libro de texto, diversos páginas de internet con textos continuos y descontinuos serán punto de discusión y análisis.

[3] Información publicada:
http://www.icfes.gov.co/pisa/index.php?option=com_content&view=article&id=70&Itemid=98

Pisa recomienda solicitarles a los estudiantes que expliquen y reflexionen sobre el sentido de un texto para hacer explícitos los elementos del texto que tienen relación con los conocimientos previos de los alumnos. En cuanto a esta enciclopedia, clave para la producción textual, pareciera que nuestros jóvenes colombianos vivieran en un entorno de incultos. Abad Facio Lince dice al respecto: Lo típico del in-culto (alguien que ha recibido la aculturación de los escombros) no es que no sepa nada de poesía, de arte, de música o de ciencias; lo típico del inculto es creer que Juanes es el non plus ultra de la música y de la poesía - porque vende un CD cada nueve segundos y cada minuto repite nueve veces la expresión "chimba", que la buena narrativa se llama Paulo Coelho y que la última palabra en sicología y Vía Láctea la tienen DeepakChopra y Mauricio Puerta. Inculto no es el que no sabe cuántos planetas hay; inculto es el que "sabe" que cuando Saturno pasa por alguna parte del cielo los niños nacidos en ese instante tendrán carácter saturnino[4]

Este fenómeno llama la atención sobre todo por la circunstancia de que pensamos que nunca en la historia hubo una humanidad mejor informada. William Ospina, periodista y escritor colombiano, hace poco expresó: En nuestro tiempo recibimos día y noche altas y sofisticadas dosis de información y de conocimiento: ver la televisión es asistir a una suerte de aula luminosa donde se nos trasmiten sin cesar toda suerte de datos sobre historia y geografía, ciencias naturales y tradiciones culturales; continuamente se nos enseña, se nos adiestra y se nos divierte; nunca fue, se dice, tan entretenido aprender, tan detallada la información, tan cuidadosa la explicación. Pero ¿será que ocurre con la sociedad de la información lo que decía Estanislao Zuleta de la sociedad industrial, que la caracteriza la mayor racionalidad en el detalle y la mayor irracionalidad en el conjunto? (…) Es verdad que vivimos en una época que aceleradamente cambia costumbres por modas, conocimiento por información, y saberes por rumores, a tal punto que las cosas ya no existen para ser sabidas sino para ser consumidas. Hasta la información se ha convertido en un dato que se tiene y se abandona, que se consume y se deja. No sólo hay una estrategia de la provisión sino una estrategia del desgaste, pues ya se sabe que no sólo hay que usar el vaso, hay que destruirlo inmediatamente5.

[4] Héctor Abad Faciolince. Periodista colombiano. Octubre 12 de 2004

[5] Ospina William. Preguntas para una nueva educación. Publicado en: http://www.elportalvoz.com/index.php?option=com_content&view=article&id=3067:william-ospina-y-las-metas-2021-de-la-educacion-en-iberoamerica&catid=9:educarte&Itemid=100

Desde esta mirada, la pregunta que surge es: ¿Cómo lograr que los jóvenes desarrollen las habilidades requeridas para usar la lectura como un medio para acceder al conocimiento y producir discurso argumentado como forma de participación activa en la sociedad?

JUSTIFICACIÓN:

Entre sus múltiples beneficios, la argumentación, y por ende el pensamiento crítico, nos permite vivir en el respeto, misión de formación para los maestros de lenguaje y de todas las áreas. En este punto, Howard Gardner afirma que a menos que nos respetemos mutuamente y valoremos nuestras diferencias, lo máximo que podemos esperar es una paz precaria. El autor de las inteligencias múltiples, agrega que el objetivo de formar personas respetuosas con las diferencias supone una responsabilidad especial para la enseñanza de las ciencias sociales, las humanidades, las artes y la literatura. La enseñanza no puede eludir cuestiones relacionadas con el respeto bajo el pretexto de un estudio disciplinario puro.

Desde esta mirada, igualmente, el auge, crecimiento y fácil expansión y difusión de la información a través de los actuales y muy especializados medios de comunicación de masas ha replanteado los objetivos de la enseñanza de la lengua materna en la escuela. De un enfoque gramatical nos hemos visto enfrentados a la necesidad de dirigirlo a uno semiótico comunicativo (espectatorial comunicativo, diría Carlos Lomas). La razón tiene que ver con la necesidad ingente de formar lectores críticos, responsables y hábiles para la selección de información. Al respecto Van Dijk afirma que la propaganda política, la publicidad, los sermones religiosos, las directivas empresariales y los artículos académicos influyen sobre el pensamiento del receptor; agrega: “todo imparte conocimiento, afecta las opiniones y cambia actitudes”. Y aunque el receptor tiene la plena libertad para ignorar o desechar las intenciones del emisor, la realidad nos ha demostrado que cada vez nuestros jóvenes son más influenciables; carentes del conocimiento de las reglas y estrategias gramaticales o del discurso, se enfrentan a la expresión y

compresión sin capacidad de réplica o de una ideología contrastada para argumentar en contra o rechazar un texto o un acto de habla influyente6; situación que ha creado el espacio propicio para la investigación didáctica del discurso argumentado y desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la educación básica y media en Colombia.

El pensamiento crítico comprende las capacidades y actitudes que desempeñan un papel principal en el proyecto de analizar y dominar las innumerables informaciones que caracterizan el contexto social actual. Quien desarrolla su pensamiento crítico desarrolla habilidades como: delimitar con precisión un problema, ordenar las ideas, expresar con coherencia, obtener conclusiones y evaluarlas.

En síntesis, Respetuosos de una pedagogía del discurso, el estudiante parte de acontecimientos comunicativos para producir un texto porque es a partir de sus representaciones mentales que él controlará muchas de las propiedades de la producción, como las variedades discursivas, la elección del tema, la coherencia global, local, lineal, así como los actos de habla, el estilo y la retórica. Los proyectos permitirán el ejercicio de la creatividad y de la autonomía, tanto de estudiantes como de los maestros, buscarán la construcción de pensamiento critico, alternativo, profundo, de desarrollos superiores; propiciarán la aplicación del conocimiento, la generación de tecnología, la vivencia de valores y estilos de vida de calidad; jalonarán procesos de crecimiento y progreso de la comunidad e integrarán ciencia y realidad.

Se busca con el proyecto la formulación de propuestas didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación en diversos contextos educativos. De esta forma, la construcción de saber pedagógico hará formación de maestros desde los maestros mismos. Maestros investigadores que replicarán su experiencia que será igual motivo para seguir investigando y, por qué no, para publicar. Asimismo, los proyectos serán llevados a la Red para la Transformación de la Formación docente en Lenguaje, espacio para maestros, para la discusión que aporta invaluable conocimiento al campo de la didáctica de la lengua.

[6][6] Van Dijk, T.A. [6] Van Dijk, T.A. Racismo y análisis crítico de los medios. Barcelona: Paidos Comunicación. 1997.

OBJETIVO GENERAL:

Diseñar propuestas didácticas para posibilitar el desarrollo de las habilidades requeridas para usar la lectura como un medio para acceder al conocimiento y producir discurso argumentado como forma de participación activa en la sociedad

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Definir las características de los diferentes tipos de textos para favorecer la producción del discurso argumentado
- Definir las dificultades para el desarrollo del discurso argumentado
- Definir las condiciones que deben tener el discurso de opinión
- Definir las características que debe tener la estrategia didáctica para posibilitar el desarrollo de las habilidades requeridas para usar la lectura como un medio para acceder al conocimiento y producir discurso argumentado como forma de participación activa en la sociedad

MARCO TEÓRICO:

PISA define la lectura funcional como la habilidad de “entender, utilizar, reflexionar y compenetrarse con textos escritos para así lograr objetivos, desarrollar el conocimiento, el potencial y participar en la sociedad”. Este concepto se mide como un continuum, y no como algo que una persona tiene o no tiene. PISA afirma que no se espera que los jóvenes de 15 años de edad hayan aprendido todo lo que necesitan saber como adultos, pero insiste en que deben tener una sólida base de conocimientos en lectura (y también en matemáticas y ciencias) sobre la cual puedan construir. Estas bases son muy importantes en el mundo moderno, puesto que permiten participar de él activamente y desempeñarse en variados campos del conocimiento.

En esta definición se establecen habilidades específicas como “entender”, que se refiere a la construcción del significado implícito y explícito de un texto, desde un nivel micro (por ejemplo, una palabra) hasta un nivel macro (como el sentido completo de un párrafo). “Utilizar” alude al uso o propósito que el lector quiere darle al texto, y “reflexionar” hace referencia a establecer relaciones entre lo leído

y las experiencias previas del lector. Por su parte, “compenetrarse” tiene que ver con la motivación asociada a la práctica lectora.

Así mismo, se resalta la función de la lectura en el proceso de aprendizaje y adquisición de conocimientos, logro de metas (que van desde necesidades básicas hasta metas complejas) y en el desarrollo del propio potencial. Todo esto se relaciona finalmente con la posibilidad de “participar en la sociedad”, estableciendo una conexión directa entre la lectura y su función social.

Junto al pensamiento crítico la pragma – dialéctica, propuesta por Fran H. Van Eemeren y RobGrootendorst[7] asegura la argumentación mediante la aplicación de procedimientos que guían la discusión crítica hacia la resolución de las diferencias de opinión. En este enfoque se trata de crear una actitud proclive a la discusión a través del análisis crítico de diferentes posturas, de cara a coincidir en la toma de decisiones. Así mismo, le interesa la situación, pero en tanto ésta permite establecer las condiciones ideales en que se debe desarrollar la interacción. Los actores del acto comunicativo entran en el ámbito especial de un diálogo que busca resolver una diferencia de opinión. El conocimiento de las particularidades del contexto o el modelo mental de los acontecimientos sobre el que se escribe o se habla es el que constituye la base para la producción de un discurso argumentado, en tanto que estos modelos mentales presentan todas las creencias personalmente relevantes sobre un hecho y controlan la parte semántica del discurso. La pragma – dialéctica se une a las corrientes de pensamiento crítico en cuanto que la resolución de problemas y la toma de decisiones son estrategias de pensamiento.

Brookfield8 define el pensamiento crítico como una estrategia de pensamiento que representa un conjunto de operaciones que se efectúan en secuencia, en cinco fases las cuales se ajustan al proceso de discusión crítica planteado por Van Eemeren Y Grootendorst que busca alcanzar la resolución de conflictos. Esas operaciones tienen que ver con un proceso de investigación donde se explora un

[7] F. H. van Eemeren, Robert Grootendorst. Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragma-dialéctica. Ediciones Universidad Católica de Chile, 2002 - 259 páginas

[8] Citado por BOISVERT, Jacques. En: La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1999. p. 20

fenómeno para llegar a una conclusión que integre la información recolectada y que la justifique convincentemente, es entonces, activo y desencadena la acción. Ejercer el pensamiento crítico exige preparación y dedicación de manera reflexiva a los problemas y cuestiones que surgen en la vida cotidiana. De esta forma, el pensamiento crítico se orienta siempre hacia la resolución de un problema. El esquema de pensamiento crítico se representaría en una secuencia o etapas conformada por: 1) aparición de una situación quiebre, 2) evaluación de la situación, 3) búsqueda de explicaciones o soluciones, 4) consideración de diferentes perspectivas y, 5) resolución de la situación. Lo realmente importante de este proceso, llevado al aula, se asume cuando al considerar diferentes perspectivas, cuando se evalúa la situación para resolver la situación, el estudiante 1) entra en conflicto con sus propios esquemas de pensamiento y conocimiento; 2) acude entonces al pensamiento divergente. Entonces, dice Boisvert en el momento en que el estudiante está motivado a resolver la disonancia comenzará a buscar información en un proceso activo por un acontecimiento perturbador.

La situación quiebre o el acontecimento perturbador para el caso sería la noticia en cualquier medio de comunicación de masas que impacta que toca directamente a la sociedad y brinda espacio para la participación a través de la opinión. El parecer de los maestros en seminarios de formación en competencias comunicativas es recurrente: nuestros estudiantes no saben dar una opinión; no saben argumentar; están influenciados por los medios de comunicación; o como dice Garnerd[9] La gran mayoría de nuestros jóvenes no pueden entender lo que se comenta sobre sucesos de actualidad, sobre nuevos avances científicos, nuevas técnicas matemáticas, nuevas obras de arte; en consecuencia, no pueden tener una opinión bien fundada de los principales acontecimientos del día, del año o del siglo. Muchos se sienten alienados por y estúpidos o, peor aún, acaban cayendo en el resentimiento, el antagonismo e incluso el odio hacia quienes parecen comprender el mundo. El problema propicia el aprendizaje significativo en la medida en que: a) Facilita que se expliciten y pongan a prueba las concepciones del alumno implicadas en la situación – problema; b) Fuerza la interacción de esas concepciones con otras informaciones procedente de su entorno físico y social; c) Posibilita el que, en esa interacción, se reestructuren las concepciones del alumno; d) Favorece la reflexión sobre el propio aprendizaje y la evaluación de las estrategias utilizadas y de los resultados obtenidos (la metacognición).

[9]GARNER, HOWARD. LAS CINCO MENTES DEL FUTURO. Un ensayo educativo. Barcelona: Paidós, 2005.

El problema propicia el aprendizaje significativo en la medida en que: a) Facilita que se expliciten y pongan a prueba las concepciones del alumno implicadas en la situación – problema; b) Fuerza la interacción de esas concepciones con otras informaciones procedente de su entorno físico y social; c) Posibilita el que, en esa interacción, se reestructuren las concepciones del alumno; d) Favorece la reflexión sobre el propio aprendizaje y la evaluación de las estrategias utilizadas y de los resultados obtenidos (la metacognición).

La evaluación de la situación, la búsqueda de explicaciones o soluciones y la consideración de diferentes perspectivas se realiza con textos informativos explicativos como camino para la búsqueda de soluciones expresado en un discurso argumentado, porque enseñar a pensar implica que los maestros creen condiciones propicias para la reflexión de donde se desprenden capacidades como la clasificación, el análisis y la elaboración de hipótesis; a partir de métodos como la metacognición y la resolución de problemas.

En el contexto global, se trata de formular propuestas de aula definidos por estructuras culturales, sociales, políticas e históricas enmarcadas en acontecimientos comunicativos cercanos a los estudiantes. En un contexto local, cada proyecto define lo que le interesaría a los estudiantes abordar. El análisis de las propiedades cognitivas y sociales de los acontecimientos o de los hechos permite la interrelación de interpretaciones subjetivas de estas situaciones sociales, así como la presencia de diferencias entre los usuarios del lenguaje que se encuentran en una misma situación.

Desde esa perspectiva, cualquier situación novedosa puede iniciar una reelaboración de las ideas del individuo y dar lugar a la construcción de conocimiento. En efecto, cuando el alumno se enfrenta a un problema intenta afrontarlo con las concepciones que tiene en ese momento. Si estos modelos mentales no le sirven para interpretar la situación ni para elaborar estrategias de actuación se darán las condiciones idóneas para iniciar un proceso de reestructuración, en el que posiblemente cambien sus ideas respecto de la temática presente en el problema, porque las estructuras sociales influyen en las estructuras discursivas y ofrecen una representación de los social, como el

conocimiento, las actitudes y las ideologías, que, a su vez, están relacionadas con las estructuras de los grupos y de las organizaciones[10].

Las personas expertas en la resolución de problemas planifican más y coordinan la secuencia completa de resolución de forma más eficiente. La investigación en el campo de la escritura ha sugerido que algunos escritores planifican localmente, mientras otros lo hacen globalmente. La planificación global parece contribuir en gran medida a la escritura eficiente. Al igual que con otros tipos de resolución de problemas, la correcta escritura y la buena planificación dependen del conocimiento declarativo sobre cómo está estructurado un texto, así como el conocimiento de procedimientos acerca de cómo se compone un texto.

Existen pues dos acciones conjuntas por planificar: la parte pragmática y la parte semántica del discurso de opinión. Para la parte pragmática tendremos en cuenta los análisis medios fines que requieren que el alumno siga tres pasos: 1. formular un estado de la meta; 2. dividir el problema en pequeños problemas secundarios, y 3. evaluar el éxito de cada etapa antes de pasar a la siguiente. Para la semántica del discurso, abordamos la búsqueda de explicaciones o soluciones, la consideración de diversas perspectivas y la resolución de la situación.

De esta forma, el maestro traza una ruta o secuencia didáctica para que el estudiante construya su propio discurso de opinión:

1. Lectura de diversos escritos de opinión mediante el método de análisis crítico del discurso.

Para el desarrollo del discurso argumentado y del pensamiento crítico se escogió el comentario crítico de hechos, además del comentario de textos, porque este es un discurso de opinión de muy fácil acceso para nuestros estudiantes y para el aula en general. El discurso de opinión, cuya función primordial es la expresión y comunicación persuasiva de opiniones, es el tipo texto más generalizado y

[10] Van Dijk, T.A. Racismo y análisis crítico de los medios. Barcelona: Paidos Comunicación. 1997.

popular, recurso con el que cuenta la gente del común para expresar sus opiniones y sus creencias. Las cartas al director, reclamaciones, propagandas de partidos políticos, panfletos, la columna de opinión, cartas del lector, las editoriales son discursos argumentativos por excelencia donde los receptores esperan o exigen que las opiniones sean plausibles, defendidas o respaldadas de una u otra manera porque en últimas son representaciones de un colectivo, de un grupo social. Antes de pensar en la escritura de profundos ensayos sin la debida experticia, una columna de opinión permite y agiliza la expresión personal de opiniones con criterio sobre hechos de la vida cotidiana; significativos, pertinentes y reales. Porque la producción de textos orales y escritos auténticos en situaciones reales de comunicación, permite mayores avances de expresión sin los típicos inhibidores del trabajo impuesto para la nota, para el maestro.

En un discurso de opinión, como la columna de opinión, quien escribe o habla intenta la aceptación de una opinión, expresada estratégicamente en varias proposiciones; es decir, pretende cambios específicos en el sistema de creencias del oyente/lector; y expresa creencias específicas (hechos) o generales (actitudes, valores, normas, ideologías). De esta forma, conviene aclarar que las opiniones son para Van Dijk (1997) una forma especial de representaciones mentales donde su adquisición, sus usos y funciones son sociales, y su expresión es discursiva. Por tanto, con el análisis crítico del discurso se busca encontrar en los cimientos de la columna de opinión las representaciones sociales de conocimientos, actitudes e ideologías que comparten los grupos sociales.

Quien escribe un discurso de opinión responde igualmente a una estructura mental y esquemática que para Van Dijk se representaría en tres partes principales:

1. Resumen del suceso. La columna de opinión debe contar brevemente lo sucedido, a modo de introducción y recordar a los lectores el suceso que figura en forma detallada en otras páginas del periódico como noticia. Se hará de manera breve.

2. Evaluación del suceso – particularmente de las acciones y de sus actores. Puntualiza los aspectos buenos o malos, erróneos o no del suceso en cuestión. Es la opinión del escritor, plasmada en una tesis que comprenderá valores e ideologías subyacentes.

3. Conclusión pragmática (recomendación, consejo, advertencia). Debe dirigirse a la acción y tiene que basarse en una normativa. Es lo que espera el lector que se diga: ¿qué se puede hacer?

Sin embargo, esto queda en la teoría. La realidad no es tan simple. En el discurso se infiltran opiniones, creencias, actitudes, valores, conocimientos, ideologías, y muchas estrategias manipulatorias del pensamiento y la opinión que habría que descubrir con una buena lectura.

2. Búsqueda de explicaciones o soluciones.

El estudiante en esta fase, afronta el problema. Consulta datos sobre el problema, acude a textos científicos que expliquen los fenómenos discutidos; es decir, se arma de razones que sustenten su opinión. Estos serán los argumentos que apoyarán su texto. Estos textos son llevados a la clase y discutidos con la mirada del análisis crítico del discurso, propuesto por Van Dijk. Al someter estos textos a exploraciones profundas, los estudiantes pueden: a) reconstruir los mundos posibles de los textos, sus contextos, y épocas representados en ellos, y sus componentes ideológicos y socioculturales; b) comprender y explica las intenciones comunicativas de los textos y la forma como se organiza el contenido de los mismos; c) analizar en los textos la pertinencia de elementos como el estilo, el tipo de léxico, los recursos gráficos, la estructura; realizar la lectura en el modo crítico en la que el lector fija una posición o punto de vista y da cuenta de procesos persuasivos y manipulatorios; establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros textos, y entre lo que el texto le dice al lector y lo que él ya sabe.

3. La consideración de diversas perspectivas.

Fase de socialización que tiene como propósito el enriquecimiento de las diversas formas de ver el problema. La discusión, la exposición de ideas pondrá a disposición del grupo toda la información recaudada para la sustentación de tesis. El debate de las tesis fortalecerá o debilitará la idea general del texto.

Para Van Dijk, las opiniones y las creencias son unidades de pensamiento y de juicio, ellas versan normalmente sobre algo, es decir, algún aspecto tanto real como imaginario de una situación que es la verdadera, algo que es verdad o mentira o algo que nos gusta o disgusta, a las opiniones habría siempre que argumentarlas porque se pueden discrepar. Para Fernando Savater, si una opinión no fuese discutible, dejaría de ser una opinión para convertirse en un axioma o en un dogma. Al someter una opinión a la discusión, esta se consolida o se debilita al igual que fortalece o envilece a quien la expresa. Este es el poder de la argumentación. Medio, entonces para hacer que nuestros estudiantes se atrevan a expresar sus opiniones sin necesidad de la disputa, la agresión, el grito, el irrespeto o la simple abstención.

4. La resolución de la situación:

Una vez desarrolladas las etapas anteriores, el estudiante se enfrenta al papel de manera segura, confiada en sus conocimientos, en sus creencias, en su manera de ver el suceso analizado. Sin embargo, aquí se enfrenta a un nuevo problema: el discurso escrito, la organización de las ideas dependiendo de su lector y de los propósitos de su discurso. Por esto, es conveniente que el enunciador formule una meta, divida su problema en pequeños problemas y evalúe cada una de sus etapas.

- **Formular un estado de la meta.** Richard W. Paul afirma que en un sentido fuerte, el pensamiento crítico, llamado equitativo, es aquel que toma en cuenta los intereses de una diversidad de personas o grupos y que integra a las habilidades del pensamiento crítico los valores de verdad, racionalidad, autonomía y conocimiento personal.

El discurso se define con frecuencia como un acontecimiento comunicativo que sucede en una situación social, presenta un escenario, tiene participantes que desempeñan distintos roles, determina unas acciones, etc. Una buena argumentación implica una situación discursiva que permite al autor decidir cómo va a ser su texto y cuál es el contenido que debe incluir. Antes de argumentar se dedica un tiempo a pensar cómo debería ser la fundamentación, generándose una dialéctica entre lo que se sabe del tema, los objetivos que se persiguen, las

características de la situación discursiva y de la audiencia a la cual se dirige la argumentación. Para lograr una adecuación descriptiva, explicativa y crítica se requiere con anterioridad de un análisis del problema o del contexto. Es decir, a partir de un discurso enmarcado en prácticas sociales, se escribirá un texto desde la cognición personal y social.

- **Dividir el problema en pequeños problemas secundarios**. Así, antes de escribir, el estudiante traza un esquema de ideas que le garantizará la coherencia de su discurso; al igual que la superestructura del mismo. Se busca una destreza de profundización del conocimiento que consiste en construir un sistema de pruebas para apoyar una idea; con el esquema o plan de ideas, el maestro se asegura de que el estudiante:
    - Fundamente las opiniones
    - Tome en cuenta factores como la situación discursiva, el objetivo del texto o la audiencia
    - Evite la sucesión de ideas o frases yuxtapuestas, sin una organización o estructura pensada en función de la finalidad comunicativa

Para un discurso de opinión, el esquema construido tiene los siguientes componentes:

En un primer momento, quien opina expone al receptor el hecho, motivo u origen de su discurso. Problematizada la situación, particularmente, el receptor emite su opinión, decir da su concepto evaluativo en términos de una proposición o una tesis. Una vez expuesta y argumentada con propiedad, la conclusión pragmática tiene como fin ofrecer al lector o escucha una alternativa de solución, una recomendación o una advertencia a futuro relacionada con el problema visualizado, expuesto y analizado.

De esta forma, el estudiante hace la autoevaluación de un primer borrador de su escrito. Esta acción le permitirá concretar sus fortalezas y debilidades en la parte escrita. También puede hacerse como coevaluación con un compañero del grupo.

- **Evaluar el éxito de cada etapa antes de pasar a la siguiente.** Para el desarrollo del pensamiento crítico, es de crucial importancia la metacognición; es decir, el conocimiento, la conciencia y el control que posee un individuo sobre su pensamiento. La planificación de la trayectoria del pensamiento, la auto-observación durante la ejecución de un plan, el ajuste consciente y la evaluación del conjunto caracterizan a la metacognición. Ayuda al alumno a construir conocimientos y competencias con más oportunidades de tener éxito y transferibilidad; a aprender las estrategias de resolución de problemas que favorecen la obtención de éxito y transferencia con su autorregulación; a ser autónomos en la ejecución de tareas y en los aprendizajes a autorregularse y a saber pedir ayuda; a desarrollar una motivación para aprender y construir un concepto de sí mismo como educando. Para mejorar la metacognición en los alumnos se deben reunir dos condiciones pedagógicas: emprender una actividad de búsqueda compleja y establecer una relación de mediación.

El trabajo de mediación está dirigido por el maestro. Median, para el caso, los libros, las teorías, toda la parte conceptual y los temas propios que conforman los estudios del lenguaje. La parte formal de la lengua toma su lugar desde las necesidades localizadas de los estudiantes. Es el momento para el estudio de aspectos de los niveles intra, inter y extratextuales presentes en la producción de cualquier tipo de escrito.

En últimas, el trabajo sistemático, riguroso y planeado de proyectos de aula para el desarrollo del discurso argumentado y el pensamiento crítico a través del método del análisis crítico del discurso permite que se cultiven al menos siete rasgos de carácter independiente en nuestros estudiantes[11]humildad intelectual o consciencia de las limitaciones de los conocimientos propios.

1. Valor intelectual o examen de manera equitativa de los puntos de vista

2. Solidaridad intelectual o puesta en el lugar de los demás

3. Integridad intelectual o necesidad de ser fieles al pensamiento propio, constantes en la aplicación de los

[11]PAUL, Richard W. Citado por Jacques Boisvert, en: La formación del pensamiento crítico. Fondo de Cultura económica. 2004. p. 42

4. Criterios intelectuales propios y de actuar conforme a las normas

5. Perseverancia intelectual o voluntad de investigación.

6. Fe en la razón o confianza en el libre ejercicio de la razón.

7. Sentido intelectual de la justicia o voluntad de considerar todos los puntos de vista.

En síntesis, estamos construyendo una didáctica del discurso argumentado porque el lenguaje acompaña frecuentemente a nuestras acciones y, a la inversa, la acción acompaña a gran parte de lo que decimos. Como lo afirma Ron Scollon: "En nuestro mundo contemporáneo, los problemas sociales están inexplicablemente vinculados a los textos".[12]

METODOLOGÍA:

Según la pregunta planteada y los objetivos propuestos en esta investigación, el enfoque metodológico será de corte cualitativo con diseño de investigación acción (IA). La investigación acción, como modelo de investigación abarca todo un conjunto de estrategias dirigidas a mejorar el sistema educativo y social y ha sido definida y caracterizada de diversas modelo de investigación educativa. La investigación está dirigida a estudiantes de educación básica y media.

[12]SCOLLON, Ron. Acción y texto: para una comprensión conjunta del lugar del texto en la (inter)acción social, el análisis mediato del discurso y el problema de la acción social. En: WODAK, Ruth y MEYER, Michael. Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa Editorial. 2003.

2. DESCRIPCIÓN DE LA PASANTÍA INVESTIGATIVA HOGARES CLARET

2.1 DESCRIPCIÓN DE LA PASANTÍA

La pasantía de investigación, de acuerdo al reglamento del proyecto de grado en la Universidad Industrial de Santander, en su *artículo 36*, estipula que durante el desarrollo del Trabajo de Grado I el estudiante deberá identificar, con el acompañamiento del tutor, el proyecto que va a formular o el aporte a realizar en el proyecto de investigación seleccionado. A partir de esta identificación, el estudiante elaborará su Plan de Trabajo incluyendo los recursos requeridos para su cumplimiento y definiendo la contraprestación correspondiente a la participación del Grupo de Investigación. Y en su *artículo 37*, durante el Trabajo de Grado II se pondrá en ejecución el Plan de Trabajo diseñado y aprobado, tanto por el Comité de Trabajos de Grado como por el Grupo de Investigación. Para el desarrollo del Trabajo de Grado II en esta modalidad, el estudiante concertará con el Director del Grupo de Investigación el horario semanal de actividades, el cual deberá ser equivalente a tiempo completo. La pasantía fue una experiencia participativa y constante, que cumplió con los planteamientos requeridos por la universidad.

En este sentido, la pasantía está adscrita al colectivo de investigación de la maestría, el cual pertenece a la línea de “lenguaje y pedagogía” específicamente en el macroproyecto titulado “Acceso Al Conocimiento y Discurso Argumentado como Forma de Participación Activa en La Sociedad” a partir de éste, las co-investigadoras de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana participaron en el planteamiento y desarrollo del proyecto titulado “Acceso al Conocimiento y Discurso Argumentado como forma de Participación Activa en la Sociedad con Jóvenes Desvinculados del Conflicto Armado” contextualizado en Hogares Claret. El colectivo pretende la elaboración del documento y el desarrollo del proyecto en curso con la Vicerrectoría de Investigación Extensión (VIE) de la UIS, que es un proyecto de articulación Docencia – Investigación – Extensión, motivo por el cual, es subsidiado por la universidad. El presente, se llevó a cabo en el primero y segundo periodo académico del 2012.

El objetivo como pasantes dentro de este proyecto fue recopilar la información pertinente sobre la población objeto de estudio; jóvenes desvinculados del conflicto armado colombiano. Así, se elaboraron instrumentos de recolección de datos fundamentados en fuentes confiables que permitió la veracidad de la información, tanto en los datos de contextualización como en el diagnóstico de lectura y escritura. Dichos resultados de la recopilación fueron organizados, sistematizados y analizados por las pasantes, quienes concluyeron las fortalezas y debilidades de esta población en relación con las competencias de lectura y escritura, en pro de hacer parte de una propuesta de intervención abierta y flexible a estudiantes (posiblemente practicantes) u otras instituciones de apoyo que deseen ejecutarla, planteada por la directora del proyecto Sonia Gómez Benítez. De ahí, que el producto de este proyecto es plantear y dejar a la fundación Hogares Claret un modelo diagnóstico enfocado en las competencias lectoras y escritoras de la población objeto de estudio para posibles investigaciones a futuro.

En conclusión la pasantía consistió en la construcción del documento escrito del proyecto, es decir, planteamiento del problema, justificación, marco teórico, diagnóstico de lectura y escritura, a partir de la información recolectada y el análisis de los instrumentos, con la constante revisión y asesoría de la directora. Para lograr este proceso, las pasantes diseñaron un cronograma para sistematizar y ejecutar el plan de acción compuesto por cuatro fases: fase I, estado del arte; fase II, búsqueda de información teórica y práctica: fase III, redacción de la justificación del proyecto; y fase IV, diseño y aplicación de instrumentos, que permitieron el éxito de cada una de las actividades propuestas para la pasantía I y II.

2.2 JUSTIFICACIÓN

Ser partícipes de la investigación planteada, "*Acceso al Conocimiento y Discurso Argumentado como forma de Participación Activa en la Sociedad con Jóvenes Desvinculados del Conflicto Armado" Contextualizado en Hogares Claret,* es importante porque ésta nos brinda un espacio para confrontar la teoría con la práctica desde nuestros conocimientos previos en lectura y escritura adquiridos durante la carrera universitaria. De acuerdo con la misión y visión de la Universidad Industrial de Santander, es importante realizar estos proyectos de extensión con la comunidad, puesto que uno de los propósitos de esta institución de educación superior es la participación activa de los universitarios, liderando procesos de cambio por el progreso y mejor calidad de vida de la comunidad. Además, es relevante porque, en el plan estratégico de la universidad, en su dimensión de la *universidad frente a la comunidad regional*, *nacional e internacional* se evidencia la importancia de implementar estrategias de desarrollo formativo, investigativo y de intervención social a nivel regional.

Además, este proyecto de articulación extensión, docencia e investigación pertenece a la escuela de educación, por lo tanto, se ajusta a su misión que pretende en esencia la investigación en sus estudiantes, como proceso de construcción de conocimiento e innovación pedagógica y la proyección social como respuesta a las exigencias del entorno cambiante, y en este sentido, adquirir experiencia en este campo, ya que, como futuras licenciadas se debe estar capacitadas para enfrentar e incluir a este tipo de población tanto en la zona urbana como en la rural.

Atendiendo a lo anterior, esta propuesta pretende apoyar el proceso académico de los jóvenes de la Fundación Hogares Claret desde el área de Lengua Castellana, dando un primer paso para desarrollar la competencia lectora y escritora. Así, se pretende contribuir a la formación de jóvenes con visión de futuro, ya que, por la falta de oportunidades y su vinculación al conflicto armado, han perdido el interés por superar sus expectativas de calidad de vida.

Por otro lado, se considera importante participar como co- investigadoras en la propuesta planteada, porque es una oportunidad significativa y enriquecedora, ya que, estaremos en permanente indagación y acompañamiento en las labores específicas de este proceso, atendiendo a las necesidades e intereses de los jóvenes objeto de estudio. Además, esta experiencia como requisito de grado, fortaleció nuestros conocimientos en pro de abrir nuevos horizontes y obtener el título de Licenciadas en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana.

2.3 PROPÓSITO

Como co- investigadoras vinculadas a la pasantía de investigación en la línea de “Lenguaje y Pedagogía”, tenemos como propósito participar activamente en la construcción y desarrollo del proyecto “Acceso al Conocimiento y Discurso Argumentado como Forma de Participación Activa en la Sociedad con Jóvenes Desvinculados del Conflicto Armado” contextualizado en Hogares Claret, con el fin, de poder aportar significativamente desde nuestros conocimientos, experiencia e investigación a la propuesta planteada.

2.4 OBJETIVOS

2.4.1 Objetivo general

Construir el documento del proyecto “Acceso al Conocimiento y Discurso Argumentado como Forma de Participación Activa en la Sociedad con Jóvenes Desvinculados del Conflicto Armado” contextualizado en Hogares Claret, participando activamente como pasantes en la recopilación y análisis de datos sobre la población objeto de estudio.

2.4.2 Objetivos específicos

- Recopilar información pertinente sobre el conflicto armado colombiano, el proceso de desmovilización, el trabajo de Hogares Claret y la formación académica de los jóvenes con el fin de caracterizar la población objeto de estudio.

- Analizar los datos recolectados,a través de rejillas compuestas por categorías, para la construcción del planteamiento del problema, la justificación, el marco referencial, y el diseño y aplicación de la prueba diagnóstica de competencia lectora y escritora.

- Construir el documento escrito del proyecto investigativo a partir de la información recolectada y analizada durante el proceso de la pasantía.

2.5 METODOLOGÍA

Apoyadas en el enfoque metodológico de corte cualitativo con diseño de investigación acción (IA) del macroproyecto,donde está inscrita nuestra pasantía titulada “Acceso al Conocimiento y Discurso Argumentado como Forma de Participación Activa en la Sociedad con Jóvenes Desvinculados del Conflicto Armado” contextualizado en Hogares Claret, se aplicaron técnicas cualitativas, como: el análisis de contenido, donde se analizaron y se esquematizó la información que estos contenían; entrevistas abiertas estructuradas, donde se formularon preguntas para recolectar datos concretos sobre la población objeto de estudio, teniendo en cuenta la opinión del entrevistado; y observación participante estructurada, cuyo propósito fue la obtención de datos acerca de la conducta de los jóvenes, a través de un contacto directo.

Atendiendo al diseño de investigación acción (IA) enfocado en la planificación, estrategias y observación, la pasantía de investigación se llevó a cabo en cuatro fases organizadas previamente en un plan de acción de acuerdo al cronograma (anexo 1) fase I,

TABLA 1: PLAN DE ACCION DE LA PASANTÍA

PLAN DE ACCIÓN	
Descripción de Actividades	**Resultados Esperados**

1. ESTADO DEL ARTE. Su ejecución consiste en “ir tras las huellas” del tema que se pretende investigar, permite determinar cómo ha sido tratado el tema. Se llevará a cabo en dos momentos: **1.** Búsqueda y recopilación de la información como: Bibliografías, artículo, trabajos especiales, documentos oficiales o privados, actas, diarios de campo, investigaciones aplicadas, filmaciones, audiovisuales, grabaciones. **2.** Durante esta fase cada una de las fuentes investigadas se leerá, se analizará, se interpretará y se clasificará de acuerdo con su importancia dentro del trabajo de investigación. A partir de allí, se seleccionarán los puntos fundamentales y se indicarán el o los instrumentos diseñados por el investigador para sistematizar la información bibliográfica acumulada. **Subactividades:** • Indagación sobre los niños en el conflicto armado en Colombia (cuántos niños hay en la guerrilla, cuál es el índice de deserción escolar en las zonas rurales en Colombia, cuál es la situación del niño en el campo). • Entrevista al equipo académico de Hogares Claret. • Análisis de los resultados obtenidos a los instrumentos aplicados. • Papel, función, visión y misión de Hogares Claret.	Redacción Del Planteamiento Del Problema.
2. REDACCIÓN DE LA JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO En esta etapa se explican los motivos por los	Texto Producido.

cuales se pretende realizar la investigación.	
3. BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN TEÓRICA Y PRÁCTICA. Esta etapa consiste en la construcción del Marco Teórico que es fundamental para contar con modelos, teorías o piezas de teorías, que sirvan de punto de partida y orienten la investigación a realizar y al mismo tiempo que permita plantear y confirmar las hipótesis de investigación. Construcción de marcos: • **Marco de antecedentes**: referido a investigaciones importantes (por su actualidad y valor teórico) que se han realizado sobre el problema de estudio. **Actividad:** buscar en diferentes bases de datos con el fin de saber qué proyectos se han hecho con referencia al aquí planteado a nivel regional, nacional e internacional. • **Marco legal:** proporciona las bases sobre las cuales las se construyen y determinan el alcance y naturaleza de la participación política. **Actividad:** buscaren la ley 115,constitución política, ley de infancia adolescencia, los fines de la educación en Colombia, bienestar familiar y otras leyes para proteger a los niños del conflicto armado. • **Marco conceptual:** ayuda a explicar por qué estamos llevando a cabo este proyecto de una manera determinada, y a comprender y a	Redacción Del Marco Teórico.

utilizar las ideas de otras personas que han hecho trabajos similares. **Actividad:** buscar conceptos; leer, escribir, discurso y argumentación. También tipología textual y discursos de opinión.	
4. DISEÑO Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS Mecanismo utilizado para recolectar y registrar la información acerca del tema objeto de investigación, importante para el análisis ya que de ello dependen los resultados esperados. **Actividad:** aplicación de; entrevista, grupo focal, talleres de lectura y escritura y prueba diagnóstica (prueba saber)	Diagnóstico de Hogares Claret y contextualización.
5. METODOLOGÍA Según la pregunta planteada y los objetivos propuestos en esta investigación, el enfoque metodológico será de corte cualitativo con diseño de investigación acción (IA). La investigación acción, como modelo de investigación abarca todo un conjunto de estrategias dirigidas a mejorar el sistema educativo y social y ha sido definida y caracterizada de diversas modelo de investigación educativa. La investigación está dirigida a estudiantes de educación básica y media.	Extraída del macroproyecto.

Tabla 1:PLAN DE ACCIÓN DE LA PASANTÍA. AMADO, Angie y NAVAS Yessica. Coinvestigadoras, pasantía investigativa proyecto de articulación extensión, docencia e investigación. 2012 – 2013

1. Fase I estado del arte: en ésta, el objetivo fundamental era ir tras la huellas del tema de investigación, es decir, sobre los jóvenes desmovilizados del conflicto armado colombiano, para conocer cómo ha sido tratado este tema a nivel internacional, nacional y local. El resultado esperado para este proceso fue la redacción del planteamiento del problema, por tanto, se dividió la fase en dos momentos:

1.1 Primer momento: encaminado a la recopilación de información relevante y confiable, entre ésta, bibliografía, artículos, trabajos, documentos e investigaciones, que permitieron un panorama cronológico a nivel local, nacional e internacional de los jóvenes en el conflicto armado. A continuación esta la recopilación de la información consultada.

TABLA 2: Información consultada:

	NOMBRE	AUTORES	LUGAR Y FECHA
1	La Niñez en el conflicto armado Colombiano	La defensoría del pueblo y UNICEF	1996 - hasta las fecha
2	Niñez y conflicto armado: desde la desmovilización hacia la garantía integral de derecho de infancia.	Universidad de los Andes, Facultad de Derecho - Cátedra Ciro Angarita por la Infancia	Bogotá D.C. Colombia 2002 - 2003
21	Notas sobre niños y conflicto armado	Ponencia del señor Michael Frühling, Director de la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos En la presentación del libro: Niños, niñas, jóvenes y conflicto armado	12 de junio de 2003
4	No más niños en el conflicto	Colombia Aprende (mediateca)	2003 hasta hoy.

5	Imaginarios de jóvenes desvinculados del conflicto armado colombiano y madres tutoras en hogar tutor del ICBF	Beatriz Helena Suarez Franco: Pontificia Javeriana, Facultad de Medicina - especialización en maltrato infantil.	Bogotá, D.C., 2004
6	Situación actual y prospectiva de la niñez y la juventud en Colombia	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Programa Presidencial Colombia Joven, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF Y Agencia de Cooperación Técnica Alemana – GTZ	Bogotá D.C., Julio de 2005
7	Niños Desvinculados. ¿Víctimas y victimarios en un procesos de reconciliación?	Mientras Aclara Chirs Pearson	2006 - 2007
8	Informe sobre la situación de niños, niñas y jóvenes vinculados al conflicto armado en Colombia: falencias en el proceso de desvinculación de niños, niñas y jóvenes de los grupos paramilitares.	CEJIL (Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia)	Washington D.C., Julio 18 del 2007
9	Participación de los menores de edad en los conflictos armados	varias entidades defensoras	2007

10	El Juego de la Guerra niños, niñas y adolecentes en el conflicto armado en Colombia	Yuri Romero Picón: Universidad Antonio Nariño, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Yuri Chávez Plazas: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Colombia.	7 de abril del 2008
11	Informe Alterno al informe del Estado Colombiano sobre el cumplimiento del protocolo facultativo relativo a la participación de niños en los conflictos armados.	Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia, Acción colectiva de objetores y objetoras de conciencia, Acooc., Benposta Nación de Muchachos., Corporación Paz y Democracia. Corporación Vínculos. Defensa de los niños internacional –DNI–, Colombia. Fundación Creciendo Unidos. Fundación para la Educación y el Desarrollo, Fedes. Justa paz. Servicio Jesuita a Refugiados. Taller de Vida. Tierra de hombres, Alemania. War Child, Holanda.	Bogotá, Colombia. Noviembre del 2009 - 2010.

12	política de prevención del reclutamiento y utilización de niños, niñas, adolescentes por parte de los grupos armados organizados al margen de la ley y de los grupos delictivos organizados	Ministerio de Hacienda y Crédito Público, Ministerio del Interior y de Justicia, Ministerio de Relaciones Exteriores, Ministerio de Defensa Nacional, Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Ministerio de Cultura, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de la Protección Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional, Acción Social, Alta Consejería Presidencial para la Reintegración Social y Económica de Personas y Grupos Alzados en Armas, Oficina del Alto Comisionado para la Paz, Programa Presidencial Colombia Joven, Fiscalía General de la Nación, Defensoría del Pueblo, Procuraduría General de la Nación.	Bogotá D.C., 19 de julio de 2010
13	Documento. Informe situacional de los jóvenes en Santander	GIDROT - FACULTAD DE CIENCIAS escuela de educación HUMANAS UIS, Santander hacemos país - gobernación de Santander	Convenio interadministrativo N°. 01765 DEL 2010
14	Marco Jurídico sobre niños, niñas, adolecentes y jóvenes menores de edad, conflicto armado, desvinculación y DDR.	Universidad Nacional de Colombia: Observatorio de procesos de desrame, desmovilización y reintegración (ODDR)	Bogotá D.C., Febrero del 2011

15	Catalogo Jurídico sobre niños, niñas Adolecentes y jóvenes menores de edad, conflicto armado, desvinculación y proceso de desarme, desmovilización y reintegración.	Universidad Nacional de Colombia: Observatorio de procesos de desrame, desmovilización y reintegración (ODDR)	Bogotá D.C., Febrero del 2011 - Actualización Agosto del 2011.
16	Reporte internacional anual 2012 sobre la infancia afectada por la guerra	Faisal Sergio Tapia Fiscal Gral. Internacional de Derechos Humanos y Presidente del Tribunal Internacional sobre la Infancia afectada por la Guerra y la Pobreza Tribunal Internacional contra los Crímenes de Lesa Humanidad y el Genocidio. Rut María Cidoncha González Fiscal Europea Internacional de Derechos Humanos e Infancia y Presidenta del Comité de Derechos Humanos.	Colombia-Madrid Unión Europea, 12 de Febrero de 2012
17	Nadie en quien confiar: los niños y el conflicto armado en Colombia.	WATCH LIST ON CHILDREN AND ARMED CONFLICT	Abril del 2012
18	programa inter – regional para la prevención y reintegración de los niños vinculados al conflicto armado	Observatorio sobre Infancia Universidad Nacional de Colombia	
19	Coalición Contra la Vinculación de Niños, Niñas y Jóvenes al Conflicto Armado en Colombia, Incidencia de los Niños, Niñas y Jóvenes en el Conflicto Armado	Coalición Contra la Vinculación de Niños, Niñas y Jóvenes al Conflicto Armado en Colombia. Incidencia de los niños, niñas y jóvenes en el conflicto armado. [En línea] Disponible en www.enj.org [22 de Julio del 2012]	
20	Fundación Hogares Claret	http://fundacionhogaresclaret.org/node/5	Actual
21	La profesión docente en la era de la informática y la	TORRES, Rosa María.	Santiago, 2001

	lucha contra la pobreza		
22	Las condiciones de enseñanza en contextos críticos	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación	Buenos aires, 2006
23	La educación encierra un tesoro	Jacques Delors. UNESCO	Madrid, 1996

Tabla 2:INFORMACIÓN CONSULTADA. AMADO, Angie y NAVAS Yessica. Coinvestigadoras, pasantía investigativa proyecto de articulación extensión, docencia e investigación. 2012 – 2013

Consecuentemente, gracias a la organización de la información, se logró conocer la historia general de esta problemática: el conflicto armado colombiano, la vinculación de niños, niñas y jóvenes a los diversos grupos armados al margen de la ley, sus labores dentro de estos, el proceso de desvinculación y el programa que ofrece el Bienestar Familiar, para la reinserción de estos jóvenes.

1.2 Segundo momento:orientado a la lectura crítica de las fuentes consultadas, con el fin de recopilar un bagaje de información pertinente a la temática de investigación, así, no caer en redundancias o ambigüedades.Para dicha selección del material, se utilizó una rejilla denominada*"organización de documentos base para la descripción del problema"* (Anexo 2). En esta rejilla, se presentó el nombre de los documentos consultados, los autores, el lugar y fecha de publicación y la información útil que aportaba datos relevantes a la investigación, en total fueron 23 documentos. Luego, se extrajeron de cada documento citas textuales encaminadas a la redacción del planteamiento del problema, estas se organizaron en unas fichas que permitieron la triangulación de la información en pro de describir las diferentes perspectivas de la temática "los niños, niñas y jóvenes en el conflicto armado". La conclusión hasta este punto, fue la sistematización y organización de bibliografía pertinente y confiable.

Cabe resaltar que dentro de esta fase no sólo nos limitamos a indagar documentos escritos, sino también, se realizaron subactividades que permitieron seguir indagando sobre la temática. Entre dichas actividades están:

1.2.1 Entrevistas abiertas estructuradas: se realizó un total de cuatro entrevistas al equipo de trabajo de la fundación Hogares Claret, conformado por:

a. Coordinador: la entrevista estaba conformada por 32 preguntas abiertas dirigidas a conocer la labor de él dentro de Hogares Claret y alguna información de la población con la que cuenta esta fundación. Dicha entrevista nos permitió contextualizar los jóvenes de Hogares Claret (de donde vienen – como llegan al hogar y algunas actitudes de comportamiento dentro de este). (Anexo 3).

b. Psicólogo: la entrevista constó de 10 preguntas abiertas en pro de conocer el trabajo el psicólogo dentro de la fundación y la relación personal con los jóvenes desvinculados del conflicto armado, gracias a dicha entrevista se conocieron algunas actitudes y aptitudes de los jóvenes, en a comportamiento, proyección de vida y estabilidad emocional.(Anexo 4).

c. Trabajadora social: la entrevista estaba conformada por 10 preguntas abiertas encaminadas a conocer la laborde la trabajadora social dentro de la fundación y su relación personal con los jóvenes desvinculados del conflicto armado. La entrevista permitió conocer las actividades que los jóvenes realizan en la comunidad en pro de resocializarse y vincularse en a la sociedad (pintar canchas, hacer desayunos o almuerzos a desplazados, entre otras). (Anexo 5).

d. Educador: la entrevista constó de 10 preguntas abiertas en pro deconocer el trabajo del educador dentro de la fundación y su relación personal con los jóvenes desvinculados del conflicto armado, con dicha entrevista se conoció un poco más a profundidad diferentes características de la población en cuanto a su estilo de vida, labores dentro y fuera del hogar, responsabilidades y reglas en el hogar y la función del educador; puesto que por el nombre que recibe hubo en la pasantes, una incertidumbre en saber si la labor de estos estaba encaminada a los procesos académicos, pero se constato que dentro del hogar son los acompañantes permanentes de los jóvenes. (Anexo 6).

Las entrevistas a modo general, estaban encaminadas a conocer la población objeto de estudio, es decir, contextualizar los jóvenes del hogar; algunas características, modo de vida, proyección a futuro y especialmente los procesos académicos, de lo cual se concluye, que los jóvenes están mas encaminados a su formación laboral (talleres en el SENA) y resocialización social, que a reforzar los procesos académicos, pues aunque asisten a una escuela de modalidad CAFAM, no son suficientes para suplir sus necesidades de conocimiento.

Por otro lado, también se realizó una **entrevista a la profesora de Lengua Castellana de la modalidad CAFAM** (anexo 7) a donde asiste esta población, con el fin, de saber sobre los procesos de competencia lectora y escritora que brinda esta modalidad. La entrevista permitió conocer toda la metodología de la modalidad CAFAM, también como ha sido la vinculación de estos jóvenes a dicho programa y de qué manera se trabaja la competencia lectora y escritora en los jóvenes. Se pudo concluir entonces, que el área de lengua castellana se limita a resolver preguntas literales de textos descontextualizados que no tienen en cuenta los intereses y necesidades de esta población; además el área no aplica los lineamientos curriculares de lengua castellana, que propone el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

La entrevistas fueron grabadas, posteriormente transcritas y luego trianguladas, para esto, se extrajo la información pertinente de cada uno de los entrevistados y se organizó en unas rejillas de análisis (anexo 8), donde se categorizaron todas las preguntas en grupos: aquellas que correspondían a las características de la población, las que apuntaban a la labor de la fundación Hogares Claret, las que tenían que ver con los procesos de resocialización de los jóvenes, esas que hacían parte de los procesos académicos, y por último, las que apuntaban a los jóvenes en su futuro. Con esta organización se pudo establecer las temáticas fundamentales que organizaron esta información recolectada.

1.2.2 Observaciones directas: En aras de recolectar más datos relevantes para el planteamiento del problema se hicieron *observaciones participantes y estructuradas:*

a. Primera observación:se denominó acercamiento a la población objeto de estudio (anexo 9), cuyo objetivo era estrechar lazos entre la población y el equipo investigativo, y así poder incursionarnos en algunas de sus actividades sin temor al rechazo, para esto se planteó un encuentro en el auditorio Ágora de la Universidad Industrial de Santander el 01 de septiembre de 2012, en él se realizó la presentación, la explicación del proyecto y algunas actividades de motivación, la experiencia se relato en un esquema de observación (anexo 10):

ACTIVIDADES:

1. Presentación del proyecto: inició con el recibimiento y bienvenida de los invitados, jóvenes y acompañantes de la fundación Hogares Claret a cargo de la auxiliar profesional Laura Orostegui; seguidamente se realizó la presentación del proyecto “Acceso al Conocimiento y Discurso Argumentado como Forma de Participación Activa en la Sociedad con Jóvenes Desvinculados del Conflicto Armado” contextualizado en Hogares Claret” a cargo de la directora Sonia Gómez Benítez.

2. El juego, la pelota de papel (el paquete chileno):la Actividad de presentación “el paquete chileno” estuvo a cargo de las co-investigadoras Angie Amado y Yessica Navas; el fin de la actividad era, a través de las preguntas, conocer algunas características de los jóvenes, al mismo tiempo que romper el hielo entre las dos partes.Para esta actividad se necesitó hacer previamente unabola con muchas capas de papel diferentes colores. En cada capa se escribió una tarea o una pregunta. Por Ejemplo “¿Cuál es su color favorito?” o “¿Cuál es su nombre?”. Para dar inicio al juego se pusola música y los participantes pasaban el paquete o lo tiraban de una persona a otra. Cuando paraba la música, la persona que tenia el paquete desenvolvía una capa de papel y hacía la tarea o contestaba la pregunta que estaba escrita ahí. El juego continuó hasta que todas las capas fueron desenvueltas. Durante todo el juego se motivó y engañó a los jóvenes creándole la idea que en la última capa del paquete había un regalo. Finalmente no encontraron nada en la última capa, de ahí, que éste juego se denomine el paquete chileno.

3. Cine – foro: película “Rojo como el cielo”: esta actividad con la película rojo como el cielo dirigida por Cristiano Botone estuvo a cargo de las co-investigadoras Angie Amado y Yessica Navas. Con ésta se realizaron tres momentos, significativos, con aras de conocer diferentes puntos de vista, sentimientos y proyecciones a futuro:

Momento emotivo:

- Que sentimientos y emociones despertaron los personajes de la película: Mirco, sus padres, sus compañeros de instituto, su profesor, las directivas de la institución.

- Que diferencias se perciben en cuanto al trato que se le daban a las personas normales y a los discapacitados. ¿estas de acuerdo con este trato? ¿te gustaría ser tratado con diferencias?

Momento reflexivo:

- Se sienten identificados con la historia de Mirco ¿Por qué?
- ¿Se evidencia en la historia que el protagonista Mirco haya desfallecido en sus sueños por alguna dificultad?
- Consideras que existen obstáculos en la vida que impiden cumplir nuestros sueños.
- Según la película, ¿qué crees que necesita una persona para salir adelante a pesar de sus dificultades?

Momento expresivo:

Una vez que se conozcan los sueños de los jóvenes de acuerdo a la actividad anterior las co-investigadoras utilizarán esto como pretexto para motivarlos a escribir, se entablará una conversación con ellos con preguntas como: ¿Qué se necesita para cumplir los sueños? ¿Si quieres ser un profesional cómo lo lograrías? Con el fin de que ellos mismos lleguen a la respuesta que lo necesario para lograr los sueños es estudiar.

Seguidamente, las co-investigadoras a raíz de esta respuesta le comentará a los jóvenes que la Universidad Industrial de Santander les esta ofreciendo un espacio de acompañamiento para que ellos refuercen los niveles de lectura y escritura, es decir, nosotros con este proyecto queremos apoyarlos en su formación académica, pero para esto, necesitamos del compromiso de ustedes, por tal motivo, los invitamos a que en los carteles que se encuentran alrededor del auditorio escriban ¿a qué se comprometen con la UIS, con el equipo de trabajo y con ustedes mismos?

Con esta primera observación, se logró; primero, conocer el tipo de población al que se enfrentaba el equipo de investigación en cuanto a sus actitudes (apatía, rechazo, colaboración, disposición, timidez y confianza, entre otras) y segundo romper el hielo entre las dos partes; grupo investigativo (UIS) y Hogares Claret.

b. Segunda observación: con aras de acercarnos y conocer más la población objeto de estudio, se programaron observaciones directas dentro del Hogar, esta se llevó a cabo durante la sesión del educador de la jornada de la mañana acompañado del psicólogo el día 18 de septiembre de 2012 (anexo 11), con el objetivo de observar comportamientos y actitudes de los jóvenes. Con esta observación se evidencio, la poca autoridad de estos dos integrantes del equipo de trabajo de Hogares claret así se evidencio que el equipo técnico de la fundación no tenia conocimiento del proyecto que se estaba llevando a cabo con la UIS y de la visitas de la coinvestigadoras programadas con el director, para observar las diferentes sesiones que se realizan con los jóvenes, por otro lado, se evidencio que no hay respeto ni escucha en la palabra de los demás, y en la actividad que se encontraban realizando de los 29 jóvenes solo estaban presentes siete de ellos, al final la actividad fue suspendida, ya que, una de las jóvenes se desmayó y algunos la fueron acompañar a hospital.

c. Última observación: se llevó a cabo el 25 y 26 de septiembre en el colegio Aurelio Martínez Mutis, ya que, es la institución donde se da la modalidad CAFAM a la cual asisten los jóvenes. La observación se realizó durante la clase de Lengua Castellana (anexo 12), para reconocer actitudes frente al área, observar metodología y las posibles falencias que presenta la población. Con ésta observación, se concluyó que algunos jóvenes se interesaban por las clases y otros no, había poca participación y en algunos casos apatía con la maestra.

Todas estas observaciones fueron analizadas y de ellas se extrajo información relevante. Una vez se obtuvo tanto los resultados del rastreo bibliográfico, como el de las entrevistas y las observaciones, se organizó la información y se redactó el planteamiento del problema de la investigación atendiendo a la información relevante del estado del arte.

PRODUCTO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La violencia ha sido objeto de estudio desde diferentes perspectivas. “El pueblo de Colombia se ha visto arrastrado durante décadas en una guerra civil en la cual las fuerzas estatales y los grupos paramilitares han estado combatiendo a las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y al Ejército de Liberación

Nacional (ELN). A pesar de que el ejército colombiano desde el 2002 ha expandido sus operaciones militares por todo el país, los grupos armados no estatales permanecen activos en la mayor parte del territorio"[13]. Tras esto, nadie desconoce que el conflicto armado es el principal causante de la violación de los derechos humanos. Sin embargo, es difícil imaginar el impacto y las situaciones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes envueltos y partícipes de esta guerra.

Desafortunadamente, aunque diversas organizaciones tanto nacionales e internacionales como la ONU (Organización De Las Naciones Unidas) UNICEF (Fondo de Naciones Unidas Para la Infancia) ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) Save The Children International Y Watchlist On Children And Armed Conflict se han esforzado desde la normatividad para proteger a los menores de edad la actuación de los jóvenes en el conflicto armado es continua. En la Resolución Defensorial Humanitaria No. 017 de mayo 12 de 2003 en Bogotá el Defensor del Pueblo Eduardo Cifuentes Muñoz afirma al respecto: "La situación de los niños en el conflicto armado colombiano no es distinta de la situación de los niños involucrados en otros conflictos armados. Para infortunio de Colombia, los grupos insurgentes y de autodefensa han abusado y continúan abusando de la vulnerabilidad y fragilidad de los niños. Día a día, los actores armados reclutan menores de 18 años, los utilizan como carne de cañón o carnada para infligir daños a sus enemigos. Cientos son desplazados. Las niñas no solamente son las compañeras sexuales de los irregulares, sino que son forzadas a prostituirse"[14]. En Colombia hace más de 50 años se violan los derechos humanos en forma permanente siendo los niños – jóvenes colombianos la población más afectada de América Latina.

Aunque no existe estadísticas oficiales de niños combatientes, en el informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas ONU para los Derechos Humanos sobre la Situación de los derechos humanos en Colombia, relativo al año 2002 y presentado ante la Comisión de Derechos Humanos en abril del 2003, se observa sobre el tema de los niños – jóvenes víctimas del conflicto armado, que casi 7.000 menores de 18 años combaten con las FARC-EP, el ELN y los paramilitares. Otros

[13] Centro De Recurso Para El Análisis de Conflictos (CERAC), Riesgo por presencia de grupos armados ilegales en Colombia, Octubre del 2011.
[14] DEFENSORÍA DEL PUEBLO, Resolución Defensorial Humanitaria No. 017, Bogotá, D.C., 12 de mayo de 2003.

7.000 integrarían grupos de milicias urbanas, es decir, las Bandas Criminales (BACRIM), ligadas a las diferentes partes del conflicto armado.[15]

Estos grupos armados al margen de la ley reclutan menores de edad en sus filas bajo promesas de recompensa y bienestar para sus familias y en los peores casos son obligados a pertenecer bajo presión. Los departamentos donde más se presentan estos reportes de reclutamiento y vinculaciones de menores son: Meta, Guaviare, Nariño, Arauca, Norte de Santander, Antioquia y Choco. De acuerdo a esto el reporte internacional anual 2012 "Los Dos Congos de la Guerra"[16] nos muestra que las FARC son el principal grupo fuente de amenaza en 127 de los 158 lugares de riesgo, que corresponde a una participación del 80% en el reclutamiento de menores; por otro lado, el ELN registra como fuente de amenaza en 50 de las 158 poblaciones de riesgo con una participación del 32%.

Entre las muchas formas de explotación, los niños reclutados son usados para cumplir actividades de apoyo como labores de cocina o ranchería, compra de suministros, mensajería o correo, compañeros o compañeras sexuales de los jefe de los diferentes grupos, reclutamiento de otros jóvenes, fabricación de minas antipersonales, cuidado de secuestrados, ventas de drogas y homicidios. Las anteriores actividades, evidentemente peligrosas para los niños - jóvenes, constituyen agresiones fuertes a su derecho a no ser explotados laboralmente y a ser privados de la educación, entre otros.

Dada la violación de sus derechos es importante resaltar que los niños vinculados y desvinculados de los grupos armados al margen de la ley, son víctimas del conflicto armado, motivo por el cual es prioridad velar por la protección integral, que hagan responsable al Estado en todos sus ámbitos y niveles, a la familia y a la sociedad de la garantía y el restablecimiento de sus derechos, en cumplimiento del artículo 44 de la Constitución Política que ordena la prevalencia de los derechos de los niños y las niñas sobre los derechos de los demás; en conformidad al cumplimiento de este artículo existen organizaciones

[15] NACIONES UNIDAS, COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS, Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia, E/CN.4/2003/13, 24 de febrero de 2003, Anexo párr. 44, 45 y 46.

[16] TRIBUNAL INTERNACIONAL sobre la Infancia afectada por la Guerra y la Pobreza del Comité de Derechos Humanos. Faisal Sergio Tapia – Madrid Unión Europea Registro ONG CIF: G87179249.

internacionales y nacionales que amparan los derechos de los niños – jóvenes tales como: el DIH (Derecho Internacional Humanitario), conocido como ”derecho de la guerra” enfocado en mejorar la posición de los niños que de una u otra forma se ven involucrados en conflictos armado, éste, se ha dividido en dos grandes ramas, la primera el derecho de la Haya o derecho de la guerra que se orienta a la regulación los combates y que regula las armas y métodos de guerra. Y la segunda el derecho de Ginebra o derecho humanitario propiamente dicho, que protege a la población civil no combatiente y a las víctimas de los conflictos armados. Igualmente, el organismo multinacional más importante del planeta - la Organización de las Naciones Unidad ONU, se vinculó a los problemas de los niños creando la UNICEF y el Comité de los derechos de los niños, organismos que han sido de gran importancia para el desarrollo de la infancia a nivel mundial. Otra organización Internacional como lo es la OEA (Organización de Estados Americanos), ha creado la Comisión Interamericana de los Derechos Humanos y la Corte Interamericana de los Derechos Humanos, entidades también de vital importancia en el desarrollo del tema de los derechos los niños y jóvenes.[17]Y el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar), entidad vinculada al Ministerio de Protección Social de Colombia, cuya misión es*el desarrollo y la protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias en Colombia.*

En cuanto a la situación de reclutamiento forzado los derechos que se les vulneran a los niños son varios, pero podría decirse que a todos se les infringe el derecho consagrado en el art. 3 de los DDHH: “Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona”[18]. Además se violan o se ponen en peligro los derechos más básicos de los niños como la recreación, el deporte, el desarrollo psíquico y físico y especialmente la educación.

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional afirma que en Colombia más de un millón de niños no se encuentran en el sistema educativo; en conformidad con lo anterior el informe de la UNESCO para el año 1999, en Colombia más de 2.800.000 niños y niñas en edad escolar quedaron por fuera del sistema educativo, es decir, el 20% de la población en edad escolar. Los resultados

[17] Los Niños En Las Diferentes Organizaciones Internacionales. [En línea] www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/derecho/dere4/Tesis-61.pdfvisitado el 6 de agosto del 2012.
[18] Naciones Unidas. Declaración Universal de Los Derechos Humanos. Diciembre 10 de 1948 http://www.un.org/es/documents/udhr/.

producidos por las entrevistas a los adolescentes indican que solamente el 26.7% tuvo algún grado de educación secundaria y que el 4% nunca ingresó al sistema educativo. Es importante indicar que el 62.05% abandonó la escuela en forma prematura por dificultades económicas, por estar muy alejada de su casa, por ingreso al mercado laboral, por dificultades con los profesores, porque no le gustaba, o por ausencia de los maestros, entre otras razones. Los altos índices de deserción escolar, el elevado número de niños y niñas repitentes en el nivel primario y medio, y la disparidad en el índice de analfabetismo entre las zonas rurales y urbanas constituyen problemas que afectan en forma grave los derechos de los niños y niñas que hasta el momento no han sido resueltos. Esta situación desafortunadamente, los convierten en personas aún más vulnerables a violaciones a sus derechos humanos, entre ellas el reclutamiento a grupos que participan en el conflicto armado.

En relación con lo anterior se puede resaltar que su derecho fundamental a la educación se vulnera de manera sistemática, afectándolos directamente en su desarrollo social, pues estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes desvinculados del conflicto armado presentan dificultades de adaptación al medio escolar y de aprendizaje. Lo más cercano que tiene esta población desvinculada para restituir sus derechos en Colombia es el ***programa de atención a niños, niñas y jóvenes desvinculados del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar***; estos, son entregados al Instituto, entidad encargada de avisar al Ministerio de Defensa Nacional para que verifique su vinculación al grupo armado y al Ministerio del Interior para su seguimiento y posterior reconocimiento de beneficios[19]. El programa se desarrolla en tres tipos de centros **a)** Hogares transitorios: donde se confirma sus datos personales y la vinculación al grupo donde estuvo; **b)** centros de atención especializada: donde reciben atención terapéutica, pedagógica y capacitación vocacional con el fin de prepararlos para una labor productiva en el corto plazo. Y se busca un acercamiento con sus familias; **c)** casa juveniles que albergan los menores cuyos vínculos familiares no se pudieron restablecer: allí conviven bajo la supervisión de un tutor y pueden permanecer hasta que cumplan la mayoría de edad o más tiempo según sean la circunstancia.

[19] ROMERO, Yuri; CHAVEZ, Yuri. El Juego De la Guerra, Niños, Niñas y Adolecentes En El Conflicto Armado En Colombia. [En línea] http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n8/n8a10.pdf consultado el: 24 de julio del 2012.

Con respecto a estos centros para niños excombatientes, Hogares Claret es una fundación que contribuye a esta labor, en la actualidad cuenta con más de 34 sedes entre administrativas, centros de atención (tratamientos terapéuticos) en varias ciudades y departamentos de Colombia (Medellín – Antioquia, Barranquilla – Atlántico, Bogotá – Cundinamarca, Neiva – Huila, Pereira –Risaralda, Cali – Valle del cauca y Bucaramanga – Santander) que amparan diversos tipos de población: adultos, jóvenes y niños inmersos en situaciones de marginalidad, miseria, conflicto armado, drogas y abuso de todo tipo. Haciendo énfasis en la problemática que se ha venido tratando, Fundación Hogares Claret Brinda a través de instituciones con carácter internado (24 horas al día, 7 días a la semana) con programas dirigidos a adolecentes desvinculados de grupos armados organizados al margen de la ley. En estos servicios, de manera temporal y sustitutiva una institución asume el cuidado y protección de adolecentes de ambos sexos entre los 12 y los 18 años de edad, desvinculados que hayan sido recuperados o se hayan entregado voluntariamente ante autoridades civiles, judiciales y militares. Su objetivo general es contribuir y apoyar el proceso de consolidación de la ruta de vida con énfasis en preparación para la vida social y productiva, construcción de ciudadanía y democracia, con el enfoque de inserción social y corresponsabilidad[20].

En el departamento de Santander – Bucaramanga la fundación Hogares Claret en su sede Nueva Luz del Barrio San Alonso cobija niños y jóvenes de ambos sexos, entre los 16 y 18 años, desvinculados del conflicto armado colombiano, los jóvenes provienen por seguridad, de diferentes departamentos de todo el país entre estos Meta, Chocó y Norte de Santander, cabe resaltar que estas zonas no son de ciudades principales, son de veredas y corregimientos ubicados a nivel nacional. Como se observa no hay jóvenes del departamento de Santander, ya que, ellos deben ser trasladados, porque los grupos al margen de la ley se han apoderado de su zona de procedencia, por eso se busca departamentos diferentes, para garantizar su seguridad; no por ser jóvenes vulnerables y de alta protección en la sociedad significa que deban usar algún alias o cambiar su nombre, ya que, identificarse con su verdadero nombre hace parte del proceso de resocialización, por ende, utilizan como todo ciudadano su tarjeta de identidad, precédula o cédula en algunos casos, obviamente los sitios a los cuales asisten, son previamente supervisados por el equipo de trabajo de la fundación, para evitar

[20] FUNDACION HOGARES CLARET. [En línea] http://fundacionhogaresclaret.org/node/5 consultado el 24 de julio del 2012.

incomodidades con personas que los puedan asechar con preguntas, pues los jóvenes son muy reservados con su vida pasada y debe ser así por seguridad. En cuanto a las actitudes y comportamientos de esta población, son niños, niñas y jóvenes que frente a un primer encuentro con personas desconocidas muestran ser apáticos, rígidos, tímidos y odiosos con miradas de desconfianza y angustia, de principio ponen barreras para la interacción y la comunicación, pero, en un segundo momento muestran su lado amable, alegre, saludan con empatía y se observa que aún siguen siendo esos niños con sueños y emociones que buscan amor y comprensión en los otros.

La vinculación de estos jóvenes a la fundación Hogares Claret sede Nueva Luz, es de dos formas: la primera, de manera voluntaria, es decir, toman la decisión de desvincularse de los grupos al margen de la ley y, la segunda, es que sean capturados en algunos enfrentamientos, que tiene la fuerza pública con estos grupos, una vez ingresados al programa a través del proceso del ICBF, reciben beneficios para la restitución de sus derechos como educación, alimentación, salud, además reciben una ayuda económica mensual para sus gastos personales, asisten a entidades públicas como el SENA y privadas como la UCC, se les brinda un ambiente familiar y realizan actividades extramuros (cine, deporte… etc.) todo esto con el fin de lograr una resocialización, consecuentemente realizan actividades de reparación, sirviendo a la comunidad, ya que, ellos reconocen que este programa no se trata solo de recibir si no de ofrecer, pues son conscientes de que en algún momento hicieron daño, mostrando a la sociedad que ellos son parte de la solución y no parte del problema, motivo por el cual, realizan actividades como atención a los desplazados donde les ayudan a organizar casas, pintan, brindan un refrigerio como desayuno o almuerzos preparado por ellos, y coloraban en algunos barrios si lo solicitan, haciendo jornadas de aseo o arreglando una cancha.

Las actividades que los jóvenes realizan dentro y fuera del hogar, son lideradas por un equipo de trabajo, conformado por 3 educadores que hacen el papel de padre, pues, los acompañan las 24 horas del día distribuidos en turnos de 12 horas, son los operadores directos encargados de la realización de actividades, intervenciones con los jóvenes desde la parte normativa y actividades deportivas; otro miembro de este equipo es el psicólogo, quien se encarga de tratar los casos especiales, problemáticas emocionales y comportamentales de cada joven; la trabajadora social también pertenece a este equipo de trabajo, es la encargada de

generar los trámites o gestiones que se requieren para la atención de los documentos de identidad de los jóvenes, también es quien se contacta telefónicamente con las familias para fortalecer el vínculo y participación en los procesos que estos desarrollan. Otro miembro del equipo es la nutricionista quien se encarga de la parte de salud y nutrición de ellos, ya que es una población con requerimientos médicos por casos de hipoglicemia y por fracturas; finalmente el líder de este equipo es el director, encargado de buscar convenios con diferentes entidades como empresas, universidades o colegios que quieran apoyar este proceso y vinculasen al programa.

Desde dichos convenios el director pretende no solo integrar esta población a la vida social, si no también brindarle oportunidades para una calidad de vida; pues estos jóvenes debido a su vinculación a la guerra se han visto obligados a retirarse de las escuelas o en los peores casos jamás han asistido a una. De ahí que existan casos de muchachos con edades de 16 o 17 años que solo cursan tercero de educación básica primaria. En palabras del director de la sede Nueva Luz William Rosas Prada a los jóvenes al llegar al hogar se les realiza un diagnostico "se hace una nivelación inicial para saber el muchacho como ingresa, que falencias tiene y como son, todo esto liderado por el equipo psicosocial de la fundación" pero en las visitas realizadas por las coeinvestigadoras, se evidencio que no cuentan con estos informes, o si los tienen no fueron permitidos para el diagnóstico; una vez realizada la valoración general de ellos, se lleva a cabo el convenio con las instituciones que ofrecen modeles educativos flexibles a poblaciones desescolarizadas que están en extraedad, es decir, su edad es avanzada para el grado que cursan. Dado lo anterior la institución que acobija esta población de la sede nueva luz en horario nocturno es el colegio Aurelio Martínez Mutis Sede B, con el programa de educación continuada CAFAM la cual ofrece alternativas pedagógicas flexibles y lúdicas a través de las cuales jóvenes y adultos se pueden alfabetizar y seguir sus estudios de básica y media.

En cuanto a su proceso académico es importante resaltar que los jóvenes antes de ingresar al programa CAFAM hacían parte del CLEI en el colegio Santander, el director afirmaba que se evidenciaba avances en su escolaridad, pues se ve en los boletines que recibían del colegio; ya que ingresaron con conocimientos básicos y elementales y se les ha notado el proceso, pues los jóvenes estaban cómodos y a gustos con la metodología, les gustaba pasar al tablero y llevar sus apuntes. En controversia a esto con la modalidad CAFAM los jóvenes no han

podido adaptarse del todo con esta metodología debido a que éste se desarrolla con diferentes cartillas que van acordes al nivel de escolaridad, además al ingresar a este nuevo modelo a los jóvenes no se les realizó un diagnóstico para determinar el nivel que debían empezar, pues la fundación fue muy clara al pedir que los ubicaran de acuerdo a los grados que cursaban en el colegio Santander, por ende se ha evidenciado que lo jóvenes están atrasados respecto al grupo donde se encuentran, a pesar de este inconveniente los maestros de CAFAM están de acuerdo en buscar las falencias de los jóvenes para poderlos ayudar y nivelar y también hay muchachos que ponen de su parte durante el desarrollo de las clases para mejorar mientras que otros no se dejan ayudar ni se ayudan.

Adentrándonos en la metodología de educación continuada CAFAM que ha sido expandida a nivel internacional en países como Perú, Bolivia y Ecuador, es diferente de los demás modelos, en palabras de la profesora del área de lengua castellana Luz María Gutiérrez “no es como todos los demás modelos, que tiene que durar tanto tiempo, no, es flexible porque es exclusivamente para población que necesita estudiar en menos tiempo, y pues atinarle solo a lo que va a necesitar para la vida” motivo por el cual el requisito para ingresar a esta modalidad es solo tener un documento de identidad y querer estudiar. A grandes rasgos la función y el objetivo de este modelo es llegar a las poblaciones vulnerables, de acuerdo a la profesora mencionada anteriormente “se pretende enseñarles proceso mentales a través de los módulos que se desarrollan, como es el de pensamiento y lenguaje, que es un proceso que va de la mano”.

La forma de ejecutar este modelo se da a través de módulos llamados competencias organizados en cinco etapas, la primera llamada etapa de destrezas que es para enseñar a leer y escribir; la segunda es la etapa fundamental correspondiente a los grados cuarto y quintos de educación básica primaria; seguidamente se encuentra la etapa complementaria que corresponde a sexto y séptimo de la educación básica secundaria una vez aprobado esto continua a la etapa de áreas básicas es decir octavo y noveno, aquí ya empiezan hacer procesos de inferencia y lectura crítica, finalmente está la etapa de áreas avanzadas correspondiente a los grados décimo y undécimo de la educación media vocacional se trabaja la competencia lectora y escritora, literatura universal y aprenden a exponer. Para avanzar de una etapa a otra, debe finalizar los módulos si los jóvenes se sienten preparados, presentan una evaluación que determina si pueden ser promovidos o no al siguiente nivel.

Retomando la labor del director en la fundación con respecto a los convenios con las entidades públicas para una mejor atención de la población desmovilizada, buscó a la Universidad Industrial de Santander para apoyar el proceso académico de estos jóvenes. En respuesta a esto Escuela de Educación, de dicha universidad, acepta la solicitud dando así un primer paso para que estos jóvenes accedan al conocimiento escolar; en función de esto la Directora de la Escuela de Educación Mg. Sonia Gómez Benítez plantea una propuesta titulada "Acceso Al Conocimiento Y Discurso Argumentado Como Forma de Participación Activa en la Sociedad con Jóvenes Desvinculados del Conflicto Armado" contextualizado en Hogares Claret. La cual pretende intervenir en esta población vulnerada desde el área de Lengua Castellana con el objetivo de desarrollar las habilidades requeridas para usar la lectura como un medio para acceder al conocimiento y producir discurso argumentado como forma de participación activa en la sociedad.

Con respecto al área de lengua castellana, es importante resaltar que en las observaciones directas al modelo CAFAM se observó que limitan esta área a la memorización de vocabulario, silabas y manejo del diccionario, todo esto mediante ejemplos en oraciones sueltas, que trae las cartillas, es decir su única herramienta de trabajo son los módulos que brinda el programa; cada uno de estos trae un propósito definido para cada temática a desarrollar. Por otro lado es importante destacar que la metodología CAFAM se distancia de la educación formal ya que no tienen en cuenta los lineamientos curriculares, por ende los estándares y los indicadores de desempeño no son utilizados.

Todo este estudio realizado a la población objeto de estudio niños, niñas y jóvenes desmovilizados del conflicto armado, lleva al equipo de trabajo de la Universidad Industrial de Santander a cuestionar el proceso académico de estos atendiendo a la solicitud de la fundación con el fin de apoyar dicho proceso; para ello cabe destacar los puntos importantes de la descripción como su aislamiento de la educación gracias a la vinculación al conflicto armado en Colombia, a ser una población itineraria, es decir, en constante movimiento territorial, sus dificultades para adaptarse a las instituciones y compartir con otros grupos sociales, por otro lado su reciente y brusco cambio de modelo educativo en el mismo año, también es una población que no cuentan con apoyo escolar y un ambiente adecuado para realizar sus tareas correspondientes al modelo CAFAM como: mobiliarios,

luz, ventilación y poca concentración por el reducido espacio de la casa, y las diferentes ocupaciones en las que están cada uno y finalmente la mayor de sus falencias es no poder pertenecer a la educación formal. Razones que muestra que esta población requiere de una intervención diferente y novedosa que permita desde el área de lengua castellana fortalecer sus competencias de lectura y escritura.

Desde esta mirada, la pregunta que surge es: ¿Cómo fortalecer la competencia lectora y escritora del área de lengua castellana para enriquecer el proceso académico de los niños, niñas y jóvenes de la fundación Hogares Claret?

2. Fase II redacción de la justificación del proyecto: consistió en retomar la fase anterior para explicar los motivos e importancia de realizar el proyecto "Acceso al Conocimiento y Discurso Argumentado como Forma de Participación Activa en la Sociedad con Jóvenes Desvinculados del Conflicto Armado" contextualizado en Hogares Claret. El resultado esperado en esta fase fue el texto producido, es decir, el escrito de la justificación;

PRODUCTO 2:JUSTIFICACIÓN

El conflicto armado colombiano es el agente principal de las violaciones a los derechos humanos, especialmente al de la educación de los niños, niñas y jóvenes que por motivos ajenos a ellos han sido involucrados en la guerra. Es por esto, que garantizar este derecho es una cuestión que compete a las familias, las instituciones del Estado, en particular a las educativas, y en el caso de los niños y las niñas y jóvenes desvinculados de grupos armados colombianos, a las instituciones que están a cargo de garantizar su protección integral mientras se encuentran allí. El derecho a la educación es, sin duda, uno de los más importantes derechos de la niñez; a través de ella se adquieren las condiciones y capacidades necesarias para vivir en sociedad. En este sentido, la educación en todas sus manifestaciones es la vía de conversión en un ser social.

Desde esta perspectiva, la propuesta pretende apoyar el proceso académico de los jóvenes de la Fundación Hogares Claret desde el área de Lengua Castellana

con el fin de desarrollar la competencia lectora y escritora para la producción del discurso argumentado como forma de participación activa en la sociedad. Así, se pretende contribuir a la formación de jóvenes con visión de futuro ya que por la falta de oportunidades y su vinculación al conflicto armado han perdido el interés por superar sus expectativas de calidad de vida.

Considerando lo mencionado, es importante llevar a cabalidad esta propuesta, porque la población objeto de estudio está conformada por jóvenes marginados por la guerra, y en consecuencia alejada del sistema educativo. Estas personas con pocas herramientas para defenderse en la sociedad, una vez desmovilizados se avergüenzan de ingresar a la escuela formal porque se encuentran en extraedad, no han desarrollado las competencias suficientes para lectura y escritura o no realizan las operaciones básicas de matemáticas entre otras muchas dificultades. Este hecho de distanciamiento escolar desata actitudes de rechazo, apatía y pocas relaciones con los demás, lo que afecta el proceso de resocialización esperado por las entidades, en este caso la Fundación Hogares Claret encargada de estos jóvenes.

La fundación Hogares Claret, no es una institución de formación académica por ende busca convenios con instituciones especializadas en la formación de maestros para que les brinde un apoyo académico a través de una propuesta de acompañamiento escolar a los jóvenes desvinculados. La propuesta debe ser abierta y flexible a estudiantes (posiblemente practicantes) u otras instituciones de apoyo que deseen ejecutarla. De ahí que el producto del presente proyecto es plantear y dejar a la fundación un modelo diagnóstico enfocado en las competencias lectoras y escritoras de la población objeto de estudio para posibles investigaciones a futuro.

De acuerdo con la misión y visión de la Universidad Industrial de Santander, es importante realizar estos proyectos de extensión con la comunidad, puesto que uno de los propósitos de esta institución de educación superior es la participación activa liderando procesos de cambio por el progreso y mejor calidad de vida de la comunidad, que para este estudio investigativo se refleja en un apoyo escolar en el área de lengua castellana a jóvenes desvinculados del conflicto armado que les permita fortalecer sus relaciones sociales y por ende su reintegración. De este modo, la universidad contribuye al desarrollo regional, puesto que es un proceso

pertinente soportado con estrategias investigativas y fundamentos teóricos que suplen las necesidades de esta población.

Por otro lado, destacando la importancia de este proyecto nos remitimos al plan estratégico de la Universidad Industrial de Santander, que en su dimensión de la universidad frente a la comunidad regional, nacional e internacional se evidencia la importancia de implementar estrategias de desarrollo formativo, investigativo y de intervención social a nivel regional, pues esto fortalecerá su crecimiento interno y su capacidad para interactuar a nivel nacional e internacional en aras de crear condiciones que le permita a la Universidad constituirse como una verdadera comunidad del conocimiento, activa y actuante en todos los ámbitos de la vida social. La presente propuesta hace parte de esta dimensión ya que es una intervención investigativa-educativa en pro de suplir alguna necesidad de esta población marginada.

Este proyecto de articulación extensión, docencia e investigación pertenece a la escuela de educación, por lo tanto se ajusta a su misión que pretende en esencia la investigación como proceso de construcción de conocimiento e innovación pedagógica y la proyección social como respuesta a las exigencias del entorno cambiante. Del mismo modo, el proyecto aporta a la visión de la escuela al pretender formar profesionales de la educación a nivel regional y nacional, reconocidos por la calidad de la investigación pedagógica y el compromiso con el desarrollo sociocultural del contexto local. Así, profesores y estudiantes que investigan, son actores sociales que trascienden las aulas universitarias y se integran en beneficio de la comunidad y su realidad.

Así mismo, este proyecto investigativo, forma parte de una propuesta curricular que apoya el desarrollo de la práctica docente I y II, que está directamente relacionada con las asignaturas; didáctica de la comprensión lectora y escrita I y ll y taller de lenguaje I y ll en aras de construir bases que permitan un mejor desempeño en la práctica docente. Lo anterior está fundamentando en el propósito de la escuela de educación que está encaminado a problematizar y reconstruir el conocimiento a partir de la reflexión, la investigación y la práctica del saber fundante y disciplinar en el contexto sociocultural

3. fase III búsqueda de información teórica y práctica:consistió en la construcción del marco referencial, es decir, en nutrir la investigación con teorías o piezas de teorías que sirvieron de punto de partida y orientación en la investigación:

3.1 El primer marco, fue el de antecedentes: referido a las investigaciones que se han realizado en el mismo campo de estudio, para esto, se consultaron diferentes bases de datos con el fin de saber qué proyectos se habían realizado con referencia al problema planteado. A pesar de la exhaustiva búsqueda, no se obtuvieron resultados satisfactorios, pues, nos encontramos frente a un problema que ha sido poco estudiado y en consecuencia, no se reunió la información pertinente para su redacción.

3.2 El segundo marco fue el legal: el cual nos proporcionó las bases políticas donde se construyó la temática abordada. Para esto, la búsqueda se centro en el reclutamiento de jóvenes y su desmovilización del conflicto armado colombiano, encontramos, leyes que los acobijan, velan por sus derechos y su bienestar, así, fue redactado el texto correspondiente a este marco.

3.3 Finalmente, se redactó el marco teórico- conceptual: en el que se explica el por qué y desde qué se está llevando a cabo la investigación. Para dicho marco se realizó un resumen del libro *"comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos"* de los autores García Madruga, Martín Cordero, Luque Vilaseca y Santamaría Moreno, ya que, éste abarca completamente los conceptos y teorías de este proyecto.

En conclusión, la elaboración del marco referencial, permitió conocer la temática investigativa, desde tres perspectivas diferentes: desde la búsqueda de antecedentes, identificar que existen pocas investigaciones que respalden esta problemática desde el ámbito académico, específicamente el área de lengua castellana; desde lo legal, leyes que acobijan y velan los derechos de los niños, niñas y jóvenes desmovilizados del conflicto armado colombiano; y desde las teorías y los conceptos, la competencia lectora y escritora a partir de textos.

PRODUCTO 3: MARCO REFERENCIAL

1. MARCO DE ANTECEDENTES

Las dificultades en las competencias de lectura y escritura han afectado todo tipo de población, especialmente a las poblaciones vulnerables, quienes cuentan con menos posibilidades para acceder al conocimiento. Sin embargo, a pesar de esta evidente problemática, pocos estudios se han encaminado a la mejora de estas competencias. Es así, como en la búsqueda de antecedentes del presente proyecto, en cuanto a investigaciones de lectura y escritura en jóvenes desmovilizados del conflicto armado no se encontró experiencias que respaldara dicha iniciativa. Es por esto, que solo se escogió un proyecto investigativo de comprensión lectora aplicado a una población vulnerable perteneciente a estratos socio-económicos cero y uno, que se relaciona con los jóvenes de Hogares Claret, ya que, presentan dificultades similares en estas competencias.

En este sentido, dicho proyecto pretendía evaluar la efectividad de un programa de estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de los textos argumentativos en niños de quinto grado de educación básica primaria en poblaciones vulnerables de la Institución Educativa Granjas Infantiles del municipio de Copacabana, fue el objetivo principal que oriento la investigación titulada, “Comprensión Lectora de los Textos Argumentativos en los Niños de Poblaciones Vulnerables Escolarizados en Quinto Grado Educación Básica Primaria”. En ésta, se tomó como muestra un grupo de niños pertenecientes a los estratos socio-económicos cero y uno, cuyo origen se remonta a las comunas del municipio de Medellín a las cuales pertenecen los barrios del norte como: el popular 1 y 2, la Francia, el Playón, Santa Rita y Zamora. El diseño que favoreció el desarrollo de la propuesta fue de corte cuasiexperimental, para lo cual, la puesta en marcha del proyecto implicó la elaboración de un programa de intervención didáctica que constó de quince sesiones en las cuales se analizaban los textos argumentativos desde estrategias como: el resumen, la señalización, la indagación de saberes previos y la técnica de las preguntas.

2. MARCO LEGAL

Guerras prolongadas durante décadas han afectado en el mundo a una amplia población de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, que abandonan sus familias, sus sueños y la posibilidad de un futuro estable. En Colombia, gracias al reclutamiento forzoso de jóvenes por parte de los diferentes grupos armados al margen de la ley, se han violado los derechos humanos fundamentales que se les consagra. Sin embargo, diferentes entidades internacionales y nacionales, preocupadas por el bienestar integral de esta población vulnerada, han desarrollado un marco jurídico para protegerlos y reintegrarlos en la sociedad. Atendiendo al objeto de estudio que compete al presente proyecto, en este marco se describirán las leyes más relevantes que luchan por la restitución de sus derechos.

Como punto de partida en materia de protección a los niños y adolescentes frente a las confrontaciones bélicas a nivel internacional, se puede mencionar que, luego de culminada la Primera Guerra Mundial, "Save the Children" ONG sin ánimo de lucro, plural e independiente, que tiene como objetivo la defensa activa de los intereses de los niños y niñas, especialmente de los más desfavorecidos además de ser líder a nivel mundial en el trabajo a favor de la infancia, redacta una primera versión del proyecto de "Declaración de los Derechos del Niño" que fuera posteriormente aprobada por la ya conformada Sociedad de Naciones en el año 1924. Esta declaración, conocida como la "Declaración de Niños, Niñas y Adolescentes Involucrados en Conflictos Armados de Ginebra", ofrecía protección y asistencia especial a los niños en circunstancias de guerra. Pero es recién en 1974, cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la "Declaración sobre la protección de la Mujer y el Niño en Estados de Emergencia o de Conflicto Armado". En el artículo n°1 se plantean de manera primaria "Quedan prohibidos y serán condenados los ataques y bombardeos contra la población civil, que causa sufrimientos indecibles particularmente a las mujeres y los niños, que constituyen el sector más vulnerable de la población,"[21] así mismo, las condenas a los ataques y bombardeos contra la población civil en las que mujeres y niños puedan ser objeto de abuso.

[21] ACNUR. Declaración sobre la Protección de la Mujer y el Niño en Estados de Emergencia o de Conflicto Armado [En línea] http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/1293visitado el 18 de febrero del 2013.

Dentro del marco internacional se pueden resaltar “los Convenios de Ginebra y sus protocolos adicionales”: el Protocolo I, referido a los conflictos armados internacionales y el Protocolo II, a los conflictos armados no internacionales, es decir, que cubre las guerras civiles. En general Los Convenios de Ginebra y sus Protocolos adicionales son tratados internacionales que contienen las principales normas destinadas a limitar la barbarie de la guerra. Protegen a las personas que no participan en las hostilidades (civiles, personal sanitario, miembros de organizaciones humanitarias) y a los que ya no pueden seguir participando en los combates (heridos, enfermos, náufragos, prisioneros de guerra)[22].

Por otro lado dentro de este marco también se resalta el “Pacto Internacional de Derecho Económicos, Sociales y Culturales”, el cual tienen por base el reconocimiento de la dignidad inherente a todos los miembros de la familia humana y de sus derechos iguales e inalienables y reconoce que estos derechos se desprenden de la dignidad inherente a la persona humana[23]. “La Declaración de los Derechos del Niño” es otra jurisdicción importante en este proyecto pues se proclama, a fin de que los niños puedan tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian e insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y luchen por su observancia con medidas legislativas y de otra índole.[24]

También dentro de este marco internacional se rescata el “Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación” su principal prioridad es la recomendación sobre la edad mínima de

[22]CICR. Los Convenios de Ginebra de 1949 y sus Protocolos adicionales [En línea] http://www.icrc.org/spa/war-and-law/treaties-customary-law/geneva-conventions/index.jspvisitado el 18 de febrero del 2013.

[23]Corte Constitucional de Colombia. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [En línea] http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/PACTO%20INTERNACIONAL%20DE%20DERECHOS%20ECONOMICOS,%20SOCIALES%20Y%20CULTURALES.php visitado el 18 de febrero del 2013.

[24]DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO [En línea] http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/Programas/Provictima/1LEGISLACI%C3%93N/3InstrumentosInternacionales/E/Declaraci%C3%B3n%20sobre%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o.pdfvisitado el 18 de febrero del 2013.

admisión al empleo[25]. Del mismo modo los Principios de Ciudad del Cabo conforman este marco jurídico ya que en este se adopta la prevención del reclutamiento de niños en las fuerzas armadas y desmovilización y reintegración social de los niños soldados en áfrica.[26] "Los Principios de París" también son de gran relevancia en este estudio pues su meta es prevenir el reclutamiento o utilización ilegal de niños y niñas, facilitar la liberación y reinserción asegurando el ambiente más protector posible para cualquier niño o niña.[27]

Finalmente dentro del marco internacional está "La Convención de Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1989". Es un tratado de las Naciones Unidas, por el que los estados ratificados acatan los derechos del niño. La convención está compuesta por 54 artículos que consagran el derecho a la protección de la sociedad y el gobierno, el derecho de los menores de 18 años a desarrollarse en medios seguros y a participar activamente en la sociedad. Reconoce a los niños como sujetos de derecho, pero convierte a los adultos en sujetos de responsabilidades.[28] Esta convención marca un punto de pronunciación en las consideraciones de la comunidad internacional sobre la infancia, recogiendo una serie de principios, derechos y deberes de los niños que generan criterios orientadores sobre las políticas a implementar por los Estados.

En 1989, luego de la aprobación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, se expidió el *Código del Menor* en Colombia, el cual representa un avance en el reconocimiento de los derechos y responsabilidades de los menores de edad, tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la

[25]Conferencia Internacional del Trabajo. Ginebra, junio de 1999. Convenio sobre la Prohibiciónde las Peores Formas de Trabajo Infantily la Acción Inmediata para su Eliminación.[En línea]http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc87/com-chic.htmvisitado el 18 de febrero del 2013.

[26]EUMED. Principios de Ciudad del Cabo. [En línea] http://www.eumed.net/amigos/nisolda.htm visitado el 18 de febrero del 2013.

[27]***Coalición contra*** la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia. Los Principios de Paris. [En línea]http://www.coalico.org/archivo/PRINCIPIOS%20DE%20PARIS.%20PDF.pdf visitado el 18 de febrero del 2013.

[28] ACNUR. Convención Internacional de los Derechos del Niño [En línea]http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0021visitado el 18 de febrero del 2013.

comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna.[29] Ocho años más tarde, en 1997, se promulgó la Ley de Juventud, que establece el marco institucional y orienta las políticas, planes y programas por parte del Estado y la sociedad civil para las personas entre los catorce y veintiséis años de edad, tiene como objetivo principal garantizar el pleno ejercicio de los derechos humanos de los y las jóvenes, así como definir las competencias para que esta garantía constitucional se dé, por otro lado enuncia las responsabilidades y competencias de los y las jóvenes con el Estado y la sociedad, así como las posibilidades de estos para la promoción y ejercicio de sus derechos.[30]

En el mismo año con la publicación de la "Ley 418 de 1997", se introduce un conjunto de disposiciones para proteger a los menores de edad contra los efectos del conflicto armado y se otorga la responsabilidad de la atención de los menores de edad desvinculados al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Este mandato es el fundamento para que esta institución creara el "Programa de atención especializada a niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados organizados al margen de la ley", el cual protege actualmente la población objeto de estudio desde la perspectiva de derechos, brindándoles protección integral.

Años después el "decreto 128 de 2003" confirma y adiciona elementos para la atención de los niños – jóvenes, puesto que el gobierno nacional puede facilitar a los desmovilizados mecanismos que le permitan incorporarse a un proyecto de vida de manera segura y digna[31]. Así mismo, marca una diferencia entre el momento de la desvinculación y el proceso posterior a la misma. Esa atención se complementa con directrices expedidas en el 2003 por la Procuraduría General de la Nación, que determinan la conducta procedente por parte de las instituciones en el momento de la desvinculación de los menores de edad, y con la directiva de la

[29] CODIGO DEL MENOR. LEY 1098 DE 2006[En línea] http://www.colonhenova-narino.gov.co/LEY_1098_CODIGO_MENOR_2DOC. Visitado el 18 de febrero del 2013.

[30] PLANEA. Ley de la Juventud. [En línea] http://207.58.191.15:8180/xmlui/handle/123456789/161 Visitado el 18 de febrero del 2013.

[31] REGISTRADURÍA NACIONAL DEL ESTADO CIVIL. "decreto número 128 de 2003 [En línea] http://www.registraduria.gov.co/DECRETO-128-DE-2003.htmlVisitado el 18 de febrero del 2013.

Presidencia de la república, la cual excluye a los menores de cualquier forma de colaboración o cooperación con la fuerza pública.

En el 2005, Colombia promulgó la "Ley de Justicia y Paz", cuyo objeto era facilitar los procesos de paz y la reincorporación individual o colectiva a la vida civil de miembros de grupos armados al margen de la ley, garantizando los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación[32]. Allí se menciona, como requisito de elegibilidad para la desmovilización colectiva, la entrega al ICBF de la totalidad de los menores reclutados. Adicionalmente, el Decreto 4760 de 2005, reglamentario de esta ley, señala que estos niños y jóvenes "serán destinatarios de las medidas para promover su recuperación física, psicológica y su reinserción social, las cuales estarán a cargo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ante el cual deberán ser puestos a disposición inmediata".[33]

En el 2006, ocurrieron dos hechos fundamentales en materia de Desarme, Desmovilización y Reintegración. El primero, es la creación de la Alta Consejería para la Reintegración Social y Económica de Personas y Grupos Alzados en Armas (ACR), que acompaña y asesora al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en la definición de políticas y estrategias relacionadas con la prevención del reclutamiento, la desvinculación de los menores de edad de "grupos armados organizados al margen de la ley", así como su posterior reintegración[34]. El segundo suceso es la expedición del nuevo Código de Infancia y Adolescencia, que atiende disposiciones de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, introduce los conceptos de restablecimiento de derechos y reparación del daño, y realiza importantes adecuaciones sobre la responsabilidad penal de los menores de edad. Además, complementa la regulación en materia de colaboración de los niños y jóvenes con la fuerza pública, prohibiendo de manera especial la realización de cualquier tipo de interrogatorio o la participación en labores de inteligencia.[35]

---

[32] EL CONGRESO DE COLOMBIA. Ley de Justicia y Paz [En línea] http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2005/ley_0975_2005.html Visitado el 18 de febrero del 2013.

[33] Ibíd.

[34] ACR. Agencia colombiana para la Reintegración. Normatividad [En línea] http://www.reintegracion.gov.co/Es/ACR/Paginas/normatividad.aspx Visitado el 18 de febrero del 2013.

[35] UNICEF. Código de la Infancia y la Adolescencia. [En línea] http://apps.mintrabajo.gov.co/siriti/info/codigo_infancia_y_adolescencia_ley_1098_de_2006_comentado.pdf Visitado el 18 de febrero del 2013

Ante la persistencia del fenómeno de reclutamiento, en el 2007 se creó la Comisión Intersectorial para la Prevención del Reclutamiento y Utilización de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes por Grupos Organizados al Margen de la Ley, pone a consideración de las instituciones del Estado la propuesta de priorización municipal sobre los factores de riesgo a los que están expuestos ésta población en el país, con el objetivo de que se pueda adecuar las oferta institucional y el Estado llegue con acciones, programas, proyectos y estrategias de prevención del reclutamiento forzado a los municipios del país.[36] Como elemento innovador, en abril del 2008 se involucra el reclutamiento ilegal de menores al Programa de Reparación Individual por vía Administrativa para las víctimas de los Grupos Armados Organizados al Margen de la ley, reconociendo hechos victimatizantes como: homicidio, desaparición forzada, secuestro, lesiones personales que sí causan incapacidad, lesiones personales que no causaron incapacidad, tortura, delitos contra la libertad e integridad sexual, reclutamiento ilegal de menores y desplazamiento forzado, el cual tuvo vigencia hasta el 22 de abril del 2010. [37] A partir de allí, quienes aspiran a obtener una reparación por ser víctimas de reclutamiento ilícito solo pueden tramitar esta solicitud por la vía judicial.

En diciembre del 2008, el Departamento Nacional de Planeación elaboró el documento Conpes 3554, que define la "Política Nacional de Reintegración Social y Económica -PRSE-". Este documento establece la atención a los menores de edad desvinculados en una lógica de restitución de derechos vulnerados, bajo la responsabilidad de ICBF. Adicionalmente, establece que cuando los niños y jóvenes cumplen la mayoría de edad y han terminado el proceso de restablecimiento de derechos deben continuar su ruta de atención e iniciar el

[36]VICEPRESIDENCIA. Comisión para la Prevención del Reclutamiento de Niños presenta informe sobre municipios que presentan factores de riesgo de reclutamiento forzado. [En línea]http://www.vicepresidencia.gov.co/Noticias/2012/Paginas/120918a-Comision-Prevencion-Reclutamiento-Ninos-presenta-informe-municipios-que-presentan-factores-riesgo.aspxVisitado el 18 de febrero del 2013

[37] DPS. Departamento para la Prosperidad Social. Subdirección de Atención a Víctimas de la Violencia. [En línea]http://www.accionsocial.gov.co/contenido/contenido.aspx?catID=297&conID=1736&pagID=5326Visitado el 18 de febrero del 2013.

proceso de reintegración con la supervisión de la ACR, el cual debe estar enmarcado en estrategias diferenciadas[38].

También en diciembre del 2008, Colombia acogió la aplicación de la Resolución 1612 de 2005, del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas. Como consecuencia, en agosto del 2009, el secretario general de esa institución presentó un primer informe en el que expone la situación del reclutamiento entre enero y diciembre del 2008. En el documento, el secretario reconoce los avances del "Gobierno de Colombia para proteger a los niños" y realiza una serie de recomendaciones destinadas a reforzar las medidas de protección de los niños afectados por el conflicto armado en Colombia[39]. En el 2009, inició la jurisdicción de la Corte Penal Internacional en Colombia que fue el resultado de un viejo anhelo de la comunidad internacional para asegurará que lo crímenes considerados más graves contra la humanidad no queden impunes.[40]

En el 2010, se formuló la Política de Prevención del Reclutamiento y Utilización de Niños, Niñas y Adolescentes por parte de Grupos Armados Organizados al Margen de la Ley y de Grupos Delictivos Organizados, mediante la expedición del Conpes 3673. Con esta iniciativa se establecen las directrices, estrategias y líneas de acción de la "Política Intersectorial de Prevención formulada desde la Vicepresidencia de la República en cumplimiento del Decreto 4690 de 2007". El enfoque de esta política se enmarca en la "protección integral", considerando los compromisos de Colombia en materia de Derechos Humanos. [41]

En enero del 2011 se encuentra en trámite en el Congreso de la República el Proyecto de Ley 107 de 2010 "por la cual se dictan medidas de atención, reparación integral y restitución de tierras a las víctimas de violaciones a los derechos humanos e infracciones al derecho internacional humanitario". Tiene por objeto establecer un conjunto de medidas judiciales, administrativas, sociales y

[38] DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION. Documento Conpes 3554. Bogotá D.C., 01 de diciembre del 2008. Págs. 2 – 72.
[39] NACIONES UNIDAS. Consejo de Seguridad. Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia. 28 de agosto del 2009. Págs. 2- 18.
[40] REPUBLICA DE COLOMBIA. La Corte Penal Internacional y Colombia. [En línea]http://web.presidencia.gov.co/sp/2009/octubre/30/corte_penal.pdfVisitado el 18 de febrero del 2013.
[41] DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION. Documento Conpes 3673. Bogotá D.C., 19 del julio del 2010 Págs. 5 – 140.

económicas, individuales y colectivas, en beneficio de las víctimas de las violaciones, brindando goce de sus derechos a la verdad, la justicia y la reparación con garantía de no repetición, de modo que se reconozca su condición de víctimas y se dignifique a través de la materialización de sus derechos constitucionales. Este proyecto establece que los menores de edad que hayan sido víctimas del reclutamiento ilícito y se hubieran desvinculado de los grupos armados organizados al margen de la ley antes de cumplir los dieciocho años tendrán derecho a reparación integral, restitución de sus derechos y a ingresar, cuando cumplan la mayoría de edad, al proceso de reintegración liderado por la Alta Consejería para la Reintegración.[42]

En términos generales, en la doctrina, convenios y tratados internacionales suscritos y ratificados por Colombia, así como en la legislación nacional, quedan planteadas cinco caracterizaciones de vulnerabilidad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes menores de edad que han participado en el conflicto armado: víctimas de violencia política, víctimas del delito de reclutamiento forzado, víctimas de las peores formas de trabajo infantil, víctimas de infracciones sexuales en persona protegida y víctimas de violación del derecho a ser protegidos contra las guerras y los conflictos armados internos y contra la utilización y reclutamiento por parte de grupos armados organizados al margen de la ley.

3. MARCO TEÓRICO – CONCEPTUAL

La educación, en su acepción más amplia, es asumida como derecho y servicio público. Se le considera necesaria para el desarrollo personal y el ingreso a los sectores productivos de la sociedad, por lo tanto, la educación es un papel fundamental para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes desvinculados del conflicto armado. Desde la finalidad del presente estudio, se asume la lectura y la escritura como competencias de vital importancia en la educación de esta población, puesto que, ayudan en su proceso de reinserción a la vida civil. Desde esta perspectiva, el presente marco teórico – conceptual es un resumen del libro *"comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos"* de los autores García Madruga, Martín Cordero, Luque Vilaseca y Santamaría Moreno, que

[42]CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Proyecto de ley 107 del 2010. [En línea]http://www.usergioarboleda.edu.co/justicia_transicional/leyes/Texto%20aprobado%20del%20proyecto%20de%20ley%20en%20Segundo%20Debate%20-%20Senado.pdf Visitado el 22 de febrero del 2013.

plantea uno de los retos más acuciantes del sistema educativo: el desarrollo de las habilidades de comprensión de un texto en los alumnos. La capacidad de comprender en profundidad y asimilar conocimientos a partir de textos no solo constituye una meta educativa crucial, sino que puede considerarse que quienes dispongan de tal capacidad contarán con posibilidades mucho mejores de promoción social y de reciclaje en el mundo laboral. En últimas, este reto es un primer paso para contribuir a la mejora de la comprensión lectora de los niños reinsertados, con el fin de encaminarlos hacia una calidad de vida con acceso al conocimiento.

Para abordar el bagaje de teorías que intervienen en la comprensión lectora, cabe resaltar el concepto de lectura que el Ministerio Educación Nacional (MEN) ofrece a los educadores. Entonces, ¿Qué es leer? es un proceso de negociación de sentidos, donde el lector no se limita a extraer un significado dado de antemano por un texto inmutable y unívoco, sino que despliega una compleja actividad mental para construir múltiples significados. Desde esta perspectiva, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional plantea que; "Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión",[43] en otras palabras, leer es participar de un diálogo entre un autor, un texto que puede ser verbal o no verbal, y un lector con todo su bagaje de experiencias, motivaciones, actitudes, conocimientos y preguntas, en un contexto social y cultural diverso y cambiante.

Desde esta última afirmación, el autor David Cooper en su texto *"como mejorar la comprensión lectora"*[44] afirma que la interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente, este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es en una palabra el *proceso de comprensión.* Entonces se puede señalar que comprender un texto es usar las experiencias y conocimientos adquiridos para

[43]MEN, "Lineamientos curriculares de Lengua Castellana", (1998) Santa Fe de Bogotá. pág. 72
[44]COOPER David, "como mejorar la comprensión lectora", Editorial Aprendizaje Visor, Dis., S.A., 1989

entender lo que se dice e inferir y explicar el mensaje que se da, es decir, que el lector sea capaz de comprender mensajes orales, relacionándolos con las propias ideas y experiencias, interpretándolos, valorándolos críticamente y aplicándolos a nuevas situaciones de aprendizaje.

Adentrándonos específicamente en la comprensión del discurso y en particular en la comprensión de textos, que ha sido uno de los campos de estudio al que más interés y dedicación han otorgado los psicólogos cognitivos durante estos últimos 25 ó 30 años, incrementando de forma notable nuestro conocimiento de los procesos cognitivos que están implicados, y desarrollando teorías amplias y relativamente precisas sobre la interacción de los citados procesos. Así, la comprensión del discurso tiene como resultado la construcción de una representación mental del significado del mismo; supone la transformación de símbolos lingüísticos en mentales, en un recorrido que va del lenguaje al pensamiento[45]. Este recorrido, está dado en dos líneas; inicia cuando el niño nace, donde sin el lenguaje hablado ya es capaz de comunicarse con el adulto por medio de gestos y miradas en una interacción con el medio físico, y continúa durante toda su vida, por medio de la interacción con el medio social, es decir, con el contexto. De ahí, que el lenguaje, resulta de la fusión de estas dos líneas de desarrollo, y toma el control de las facultades mentales (pensar, razonar, reflexionar, comprender, analizar, organizar, entre otras) del hombre para convertirse en pensamiento.

En este sentido, las investigaciones realizadas en las últimas décadas sobre la comprensión del discurso, dan cuenta de dos orientaciones principales: los que se sitúan desde la perspectiva del lector y sus esquemas de conocimiento previo y los que se sitúan desde la perspectiva del texto y su organización estructural. Uno de los aportes más representativos realizados no solamente por los lingüistas sino también por investigadores de diferentes disciplinas como la psicología cognitiva y la inteligencia artificial, tiene que ver con la teoría de los esquemas, la cual destaca la incidencia de los conocimientos previos del lector en los procesos de inferencia y de interpretación del texto. Desde esta enunciación, Bartlett afirma que “lo que el sujeto recuerda de un texto no es su significado literal sino la esencia semántica del mismo. La forma superficial que el texto o párrafo ha sido

[45] GARCÍA MADRUGA, j. A., MARTÍN CORDERO, J.I., LUQUE, J.L. y SANTAMARÍA MORENO, C. Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Madrid: Siglo XXI. 1995. Págs. 2 – 3.

expresado resulta irrelevante para la mayor parte de los lectores y es el conjunto de ideas que contiene, especialmente las principales, las que serán posteriormente recordadas[46]. Lo que indica, que el recuerdo aparece como una construcción o reconstrucción del texto, donde el lector enuncia de una forma coherente con sus propias expectativas. En otras palabras, como lo menciona Carpenter y Just, Johnson-Laird, Van Dijk y Kintsch, *"el resultado de la comprensión supone la construcción de un modelo mental, situacional, que da cuenta del estado de cosas descritas en el texto y en el que se integran lo expresado en el mismo y lo ya conocido por el sujeto".* Por tanto, es así, como se adaptan los conocimientos nuevos, a esquemas previos adquiridos a través de la cultura, (creencias, tradiciones, costumbres, sentimientos) y de la sociedad (contexto), para hacerlos entendibles.

En consecuencia, esquema es entonces lo que se tiene en mente, son paquetes de conocimiento estructurado, más o menos estable, que orientan la comprensión y la búsqueda de la nueva información, el movimiento hacia lo desconocido. Los esquemas, son abstracciones regularizadas en la mente y representarían la gramática interna del hablante. Desde éste punto de vista, ésta investigación posee un marco amplio que apunta a esta teoría, donde diversos autores ponen de manifiesto su pensamiento. Así, conviene hablar de cómo se construye una representación del texto, que responda a la teoría de *recuerdo*, planteada por Bartlett; Entre estas teorías se destaca la propuesta de Walter Kintsch, y Teün van Dijk, que se orienta por la presunción de que cuando se lee un texto, lo que queda en la memoria (recuerdo) es una idea general, la macroestructura, aspecto fundamental de las teorías actuales sobre la comprensión, aprendizaje y memoria de textos, que tiene que dar cuenta del hecho básico de que lo que recuerda generalmente los sujetos son ideas principales que puede ser expresada utilizando modos lingüísticos diferentes a los utilizados originalmente en el texto.

Cabe destacar que desde la teoría de Kintsch y Van Dijk, se postula que el lector de un texto se representa el significado del mismo mediante la construcción de una microestructura. En palabras de Kintsch y Van Dijk, "la microestructura o base del texto consiste en un conjunto de proposiciones formadas por un predicado y uno o más argumentos, conectados entre sí mediante la repetición de argumentos

[46] Ibíd. Pág., 3.

o solapamiento"[47]. Por tanto, la microestructura corresponde a las unidades semánticas secuenciales o proposiciones conectadas que forman las ideas base de un texto. Las ideas de base son las que van a formar la macroestructura o representación semántica del significado global del texto; es decir la coherencia global, que desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del MEN, es entendida como "una propiedad semántica global del texto. Seguimiento de un eje temático a lo largo del texto. Temas y subtemas"[48]. Entonces, la formación de la macroestructura es un proceso estratégico en el que el sujeto aplica sus conocimientos, para reconocer y seleccionar las ideas más importantes del texto.

Desde esta orientación, la macroestructura, explicada en el párrafo anterior, es la base fundamental para la comprensión y la adquisición de conocimiento de los estudiantes a partir de los textos. Desde esto, se indagan diversas teorías desde dos enfoques recopilados por los autores García Madruga, Martín Cordero, Luque Vilaseca y Santamaría Moreno: la intervención sobre el texto y la intervención sobre el sujeto. En la primera, están las técnicas directamente a la organización y presentación del material escrito y que, sin ayuda de otro mediador entre sujeto y texto, afectan al procesamiento del mismo. Y en la segunda, necesitan la dirección y supervisión de una persona experta y actúan sobre el sujeto que debe modificar su forma de procesar el texto. Así, **la intervención sobre el texto,** está referida: a las señalizaciones, los objetivos y cuestiones, títulos y sumarios y organizadores previos, y **la intervención sobre el sujeto**, está constituida por: los métodos o procedimientos de instrucción. Estos enfoques serán ampliados a continuación.

El primer enfoque; *la intervención sobre el texto*[49], se refiere a las técnicas, recursos y planes de escritura, que aplica el escritor para que los sujetos lectores puedan utilizar en su estructuración de esquemas. Entre estas estrategias se resaltan, las *señalizaciones,* que,son aquellas palabras u oraciones que el lector puede insertar en el texto para favorecer el reconocimiento de la estructura de relación de las ideas del mismo, y que, aunque no añaden nuevos contenidos semánticos relativos a la temática del texto, colaboran en la construcción de la macroestructura y ayudan a generar un modelo mental y adecuado. Existen cuatro grupos de señalizaciones; ***a***. **especificaciones de la estructura del texto** que

[47] Ibíd. Pág., 11.
[48]MEN, "Lineamientos curriculares de Lengua Castellana", (1998) Santa Fe de Bogotá. Págs. 63 -67.
[49]GARCÍA MADRUGA, j. A., MARTÍN CORDERO, J.I., LUQUE, J.L. y SANTAMARÍA MORENO, C. Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Madrid: Siglo XXI. 1995. Págs. 29 – 37.

marcan, especifican y enumeran las relaciones lógicas en la estructura del mismo, ***b*.presentaciones previas del contenido** o información clave que va ser tratada inmediatamente después, en ellas se expresa la macroestructura del texto, indicando al lector las partes importantes del contenido del mismo, ***c***. **resúmenes o sumarios finales** la macroestructura se ofrece al finalizar los contenidos de un apartado o capítulo, a modo de conclusión, y ***d***. **palabras indicadoras** que expresan la perspectiva del autor o resaltan la información relevante. Las señalizaciones facilitan la construcción de un marco conceptual, de modo que el sujeto pueda utilizar selectivamente la información relevante y organizarla dentro de una representación coherente.

Otra estrategia, de la intervención sobre el texto, son los **objetivos y cuestiones,** el primero, tiene una fusión directa sobre el aprendizaje, señalando las metas y proporcionando al estudiante, una descripción de los objetivos de la tarea, y el segundo, actúa de una forma más indirecta y se refiere a la práctica de introducir cuestiones en el texto. Estas dos variables son utilizadas por el escritor, con el fin de situar al sujeto lector en condiciones favorables para que surja en él aquellas conductas que facilitan su aprendizaje y por ende su comprensión. Por consiguiente, están los **títulos y sumarios,** los títulos, permiten al sujeto establecer un vínculo efectivo entre la información supraordenada y la subordinada, funcionan como indicios que activan en el sujeto la información contextual necesaria para la comprensión del texto subsiguiente, facilitará la asimilación; los sumarios, permiten al sujeto establecer las relaciones entre las ideas principales o temas supraordenados y cómo éstas están interrelacionadas en el texto. Finalmente otra estrategia son los **organizadores previos,** su función es servir de "puente" entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para asimilar los nuevos conocimientos; es decir, proporcionar o activar los conocimientos previos o "inclusores" en los que se van a integrar significativamente los conceptos a aprender. Desde esta mirada los organizadores previos son esencialmente una técnica que permite al lector una dimensión general de las nuevas ideas del texto, presentadas en un mayor nivel de abstracción y generalidad.

El segundo enfoque; *la intervención sobre el sujeto*[50], se refiere a las estrategias que posee el lector para organizar la nueva información extraída y relacionarla con

[50] Ibíd. Págs. 38 – 62.

la que ya posee, así de este modo obtiene una comprensión adecuada de la información. Aquí, la estrategia corresponde a los métodos o procedimientos de instrucción, es decir, a los modelos de intervención. Como es sabido uno de los problemas más comunes en la práctica educativa es la gran cantidad de conocimiento de dominio que contiene los programas académicos, y por consiguiente el escaso tiempo del que dispone los docentes para llevar a cabo algún tipo de intervención dirigida a mejorar las habilidades generales de los estudiantes, se describirán a continuación tres modelos o procedimientos de intervención para la enseñanza de habilidades y estrategias en la comprensión del discurso, encaminados a la intervención sobre el sujeto. Éstas son: el programa de instrucción en el aprendizaje de estrategias de Dansereau, el modelo de "enseñanza recíproca" de Brown y colaboradores, y, por último, el método de "enseñanza directa" desarrollado por Baumann.

El primer modelo de intervención; **el programa de instrucción en el aprendizaje de estrategias de Dansereau**, está clasificada en dos grupos: estrategias primarias de primer y segundo orden, y estrategias de apoyo. *Las estrategias primarias de primer orden,* están orientadas a transformar y ampliar la información que el texto proporciona para facilitar su comprensión y recuerdo. *Las estrategias primarias de segundo orden*, se ocuparían de incrementar la capacidad del sujeto para hacer uso y aplicación de los contenidos adquiridos. Por último, las estrategias de apoyo, tendrían como objetivo dirigir los estados cognitivos y afectivos de los sujetos durante el estudio y la realización de tareas. Este programa, según Campione y Armbruster es eficaz porque destacan de él dos rasgos principales: en primer lugar la *técnica de modelado* como método de enseñanza, se enfatizan tres tipos de modelados: ***a.*** mostrar a los estudiantes el resultado deseado, cuando se aplica un estrategia, describiendo cómo puede ser alcanzado; ***b.*** utilización de un adulto experto que demuestre el uso de la estrategia, al mismo tiempo que comenta cada uno de los pasos que requieren para alcanzarla; y ***c.*** aplicación de una técnica de modelado interactivo consistente en que los mismos estudiantes discuten y critican las estrategias cuando son agrupados en parejas, representado alternativamente el papel de instructor y estudiante. En segundo lugar, el programa destaca la importancia de que los educandos conozcan la utilidad y relevancia de las estrategias que aprenden.

El segundo modelo, es denominada "**enseñanza recíproca" de Brown y colaboradores (Palincsar y Armbruster),** este modelo está fuertemente influido

por la teoría de Vigostky, basándose fundamentalmente en el concepto de “zona de desarrollo próximo.” La secuencia de aprendizaje constaría de un primer momento en que el alumno aprende del modelo que el profesor ofrece, hasta el momento en que internalizada las estrategias el alumno puede actuar autónomamente. Las habilidades de comprensión que estos autores proponen para este modelo son cuatro: resumen, clarificación, autopreguntas y predicción; y deben ser consideradas en conjunto y no como habilidades aisladas.

El tercer y último modelo es “**la enseñanza directa” de Baumann,** se basa en toda una serie de resultados empíricos previos sobre distintos asuntos como las metas y objetivos del aprendizaje, el tiempo de dedicación académica, el énfasis académico, la enseñanza dirigida por el profesor, el control del profesor y la enseñanza en grupos grandes o pequeños. Baumann divide en cinco etapas la aplicación del método: ***a****.* introducción: se explica a los alumnos los objetivos de la clase y la utilidad que ésta puede poseer: ***b*****.** ejemplo: en esta etapa se muestra con el material que se va a utilizar la habilidad que va a ser objeto de la instrucción; se considera una continuación práctica de la primera etapa; ***c.*** enseñanza directa: el profesor demuestra activamente la habilidad en cuestión, modelando el aprendizaje. Como en las dos fases anteriores la responsabilidad recae sobre el profesor, aunque los estudiantes participen y respondan a las preguntas, es el profesor quien dirige la actividad; ***d.*** aplicación dirigida por el profesor: en esta etapa el alumno intenta reproducir el modelo que el profesor le ha proporcionado. El profesor debe orientar y corregir al educando hasta que ponga correctamente en práctica el modelo proporcionado; y, ***e***. practica individual: los alumnos deben finalmente poner en práctica lo aprendido, se recomienda una cantidad sustancial de práctica independiente una vez realizada la enseñanza. Baumann señala que no hay que ser rígidos en la aplicación de estas cinco etapas. Lo que se pretende es desarrollar una enseñanza sistemática e intensiva, en la que el profesor sea el factor crítico, describiendo y ejemplificando los contenidos, modelando la habilidad y controlando el aprendizaje del alumno, hasta asegurarse de que éste puede realizarlo correctamente por sí mismo.

En consecuencia, la intervención en estrategias de comprensión basadas en el conocimiento y uso de la estructura textual, puede ayudar notablemente a la comprensión del marco organizacional del autor y facilitar su aprendizaje. Puede así mismo, facilitar la elaboración de esquemas a modo de resolución de problemas, que resulten útiles a la hora de cumplir sus objetivos de lectura en aquellas tareas que requieran la utilización de la información textual, este tipo de

técnicas, resultan eficaz dentro del aula, puesto que pueden facilitar la comprensión de un texto escrito.

Como ya se mencionó, para analizar la comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos, expuesto por los autores García Madruga, Martín Cordero, Luque Vilaseca y Santamaría Moreno, es preciso resaltar brevemente, los métodos de análisis proposicional[51] que pone de manifiesto que la representación que el lector construye sobre un texto es fruto, tanto de los conocimientos previos que él mismo posee, como de las propias características del texto y muy especialmente de su estructura. Así, está el *método de Bovair y kieras* basado en la teoría de Kintsch (recuerdo microestructura y recuerdo de la macroestructura) referido y aplicado fundamentalmente en dos áreas: en primer lugar, a la evaluación del recuerdo reproductivo y de contenidos significativos en experimentos de memoria de prosa; en segundo lugar, a los experimentos donde la tarea es producir la "idea principal" de un texto que previamente se ha leído. Este análisis proposicional permite obtener una lista de proposiciones, cada una de las cuales expresa una idea simple.

Otro método de análisis proposicional, es *el modelo de análisis de Meyer,* que se fundamenta, al igual que él anteriormente descrito, en el concepto de estructura jerárquica de los contenidos del texto, su principal fuente de preocupación fue explicar el "efecto de los niveles". Este efecto experimental, consiste en que la información importante de un texto, es decir, las proposiciones situadas en la parte superior de la jerarquía de la estructura del texto, son mucho mejor recordadas, que los detalles o proposiciones situadas en los niveles más bajos. Frente al procedimiento de Kintsch, esta autora propone un sistema donde la macroestructura es formalmente derivada de su método de análisis, constituyéndose a partir de los cinco primeros niveles existentes en su estructura de contenidos. El problema de esta concepción es, precisamente, que sólo tiene en cuenta el texto, sin apreciar el papel del sujeto en la construcción de la macroestructura. Es, por tanto, un punto de vista formal, que no siempre representa fielmente el proceso psicológico que realiza el sujeto. Un alto precio a pagar para resolver el problema de la inclusión en su teoría del proceso de construcción de la macroestructura. Atendiendo al concepto de macroestructura, es decisión del sujeto si optar por el método en el que la macroestructura se

[51] Ibíd. Págs. 63 – 87.

extrae directamente del texto como se hace a partir del método de Meyer o, por el contrario, proponer una hipótesis de macroestructura que es “inyectada” en el texto, como se hace a través del método de Kintsch.

Finalmente está un *método de análisis estructural de García Madruga y Martín Cordero,* este método fue especialmente desarrollado con el objetivo de estudiar la compleja interdependencia entre comprensión y memoria, teniendo en cuenta los intereses específicos de una perspectiva educativa y aplicada. Su principal novedad es un tipo de medida que resulta muy apropiada para observar los marcos significativos en los que se organizan las proposiciones de un texto: los escenarios. Este concepto está inspirado en la teoría de Sanford y Garrod sobre la comprensión del lenguaje escrito. Según estos autores los escenarios contienen representaciones de cosas, lugares o situaciones que están implicadas por el texto, aunque no sean mencionadas explícitamente y permiten al sujeto una comprensión activa del significado de éste. El método propone una descomposición del texto en ideas-unidad cercano al análisis propuesto por Meyer. Las ideas-unidad son unidades superiores a la proposición y están más cercanas a la frase que las proposiciones, sin embargo, tampoco deben identificarse con éstas. Este tipo de análisis, se recomienda cuando nos preocupa más el contenido que un recuerdo reproductivo del texto, por lo cual en su evaluación se suele seguir un criterio abierto que contemple ampliamente la sinonimia. La ponderación del valor de cada una de las ideas-unidad y sus fracciones, así como de los escenarios debe ser ajustada en cada investigación.

En conclusión, la elección y aplicación de un método para la comprensión de textos y adquisición de conocimientos, es de vital relevancia para la intervención en el proceso de enseñanza de lectura y escritura. De ahí, que los esquemas contribuyan a este proceso, puesto que tienen que ver, con el conocimiento previo del mundo que el lector tiene acerca de las situaciones en las que se desarrollan las actividades humanas, los comportamientos convencionales, los espacios visuales, la organización semántica y esquemática de los textos. Estos esquemas, permiten extraer la macroestructura que refleja el carácter constructivo de los procesos de memoria, como un proceso claramente interactivo y no únicamente dependiente del texto. Si bien la macroestructura es un concepto que se desarrolla a partir de la organización jerárquica del texto, "lo más importante" de un texto no viene únicamente determinado por la estructura del texto, sino que se ve influido por los conocimientos previos e intenciones que el sujeto aplica al procesamiento del mismo.

4. La fase IV de esta pasantía llamada *diseño y aplicación de instrumentos:* en ésta, se obtuvo el diseño y diagnóstico de competencia lectora y escritora de los jóvenes de la fundación. Para esto, se planteó una secuencia didáctica que finalizó con la aplicación de una prueba. Una vez realizado este proceso, se analizaron cuantitativa y cualitativamente las pruebas, para lo cual, se construyeron rúbricas de evaluación donde se establecieron fortalezas y debilidades.

PRODUCTO 4: DIAGNÓSTICO COMPETENCIA LECTORA Y ESCRITORA

El diagnóstico para conocer los niveles de comprensión lectora y escrita de los jóvenes de la Fundación Hogares Claret, se llevó a cabo en la Universidad Industrial de Santander a través de una secuencia didáctica durante el sábado 24 de noviembre del 2012, desde las 2:00 pm hasta las 6:00 pm. Los objetivos de esta actividad fue realizar una visita al planetario del *Grupo Halley* de la Universidad Industrial de Santander, con el fin de estimular los conocimientos previos de los jóvenes sobre astronomía tema relacionado con el contenido en la prueba diagnóstica, para identificar los niveles de lectura y escritura.

La prueba diagnóstica, se realizó a través una secuencia didáctica llamada viaje por el universo, (anexo 13) la cual se llevó a cabo mediante cuatro estaciones. Ésta permitió activar los conocimientos previos de los jóvenes.

SECUENCIA DIDÁCTICA: VIAJE POR EL UNIVERSO

1. Primera estación: ¿qué veo?, ¿qué no veo? ¿qué infiero?:
   Para comenzar, en un salón de clase se mostró una secuencia de imágenes de un capítulo del libro de *El Principito*[52],en donde los estudiantes debieron ir respondiendo a las preguntas (Qué veo, qué no veo, qué infiero), con el fin de iniciar el viaje por el universo.

2. Segunda estación: el universo en potencias de 10

[52]Bibliotecas virtuales. Capitulo IV, el principito. [en línea]disponible en: http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/literaturafrancesa/saint-exupery/elprincipito/capitulo4.asp (visitado el 20 de noviembre del 2012)

En esta estación, se presentó a los jóvenes un video en donde aumentaba el zoom del micro al macrocosmos. El video partía desde la rama de un árbol.El fin del video fue mostrar lo insignificante qué es la tierra en el universo.Al final se reflexionó sobre las siguientes preguntas; ¿Ud. Se considera el centro del universo? ¿Un gran ser de la creación? ¿Qué habrá después de estos límites? ¿Hay límites? Entonces ¿Dónde dice que estamos solos en el universo?

3. Tercera estación: el universo más allá del Big Bang

En esta estación,se leyóa los jóvenes el texto "el universo, más allá del Big Bang" de Eduard Punset, para ampliar sus conocimientos y pre saberes acerca del tema el universo. La lectura fue dirigida por las maestras y se llevó a cabo mediante el siguiente propósito: ¿es el planeta tierra el único que muestra señales de vida en el universo?, para esto los estudiantes subrayaron las partes del texto que los ayudaban a responder.

4. Cuarta estación: visita al planetario

Para finalizar nuestro viaje, los jóvenes disfrutaron de la presentación del universo en el planetario Halley, que los adentró en un espacio diferente, donde experimentaron la sensación de estar cerca al sistema solar. Finalizada la sesión se llevó a cabo un diálogo con las siguientes preguntas: ¿Qué les pareció? ¿Cómo se sintieron?, ¿fue una experiencia nueva?, retomando el objetivo inicial, qué consideras de ¿la magnitud del universo y la posición de la tierra y del ser humano en este?

Una vez concluido el viaje por el universo los jóvenes se dirigieron a un salón de clase donde se aplicó la prueba diagnóstica de lectura y escritura, que se evaluó mediante el texto:"el universo, más allá del big Bang" de Eduard Punset.

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA:

Esta prueba se realizó a través de un artículo de opinión llamado "El universo, más allá del Big Bang" de Eduard Punset. La prueba está conformada por 9 preguntas tipo ICFES de selección múltiple con única respuesta. (Tipo I) construidas a través de los tres niveles de comprensión; literal, inferencial y crítico intertextual.

Apreciado estudiante: teniendo en cuenta que su proceso académico es la razón de nuestro proyecto; le solicitamos resolver la siguiente prueba diagnóstica de lengua castellana, cuyo propósito fundamental es conocer su nivel de competencia lectora y escritora en el que se encuentra.

De antemano agradecemos su valiosa colaboración.

COMPETENCIA LECTORA:

PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON ÚNICA RESPUESTA. (TIPO I)

Las preguntas de este tipo, constan de un enunciado y de cuatro oraciones de respuesta, entre las cuales usted debe escoger la que considere correcta.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 1 A 9 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO.

EL UNIVERSO, MÁS ALLÁ DEL BIG BANG[53]

El gran divulgador científico y astrónomo Carl Sagan murió de tristeza –dicen las buenas lenguas– al descubrir que no había rastro de vida en el universo, salvo la nuestra en el planeta Tierra. Estábamos solos y no podríamos jamás compartir con otros nuestras vivencias. Al no poder compararnos con otras formas de vida, es imposible definirnos a nosotros mismos. De ahí arranca, con toda probabilidad, el lío en el que sigue metida una buena parte de la humanidad cuando se pregunta cómo empezó todo. La confusión impera tanto en la versión religiosa del origen del mundo como en la de aquellos convencidos de que todo se habría iniciado con la explosión del big-bang hace catorce mil millones de años. Si fuera cierto que Dios creó el mundo, ¿dónde estaba el Creador antes de la creación? Si, por el contrario, toda la materia que vemos a nuestro alrededor procede de la bola de fuego que estalló con el big-bang, ¿de dónde vino esa bola? ¿Se creó el universo a partir de la nada?

Hay grandes novedades en este campo que no habrían calmado totalmente la curiosidad de Carl Sagan, pero que, a buen seguro, no le habrían sumido en la tristeza. Ahora resulta que los cosmólogos más prestigiosos tienen el sentimiento de haber podido demostrar que ya podemos abrir nuestra mente a universos que se expanden exponencialmente más allá, pero junto al nuestro. No sólo hay varios universos, sino que algunos –entre el número infinito de ellos– son idénticos al nuestro, con mujeres, hombres, perros y murciélagos calcados a los que conocemos. Estamos aludiendo a la versión más moderna de la famosa teoría de la inflación eterna del universo. Una teoría que fascina, simplemente, porque de un solo golpe nos permite entender por qué el universo es tan gigantesco, por qué se expande alocadamente, por qué estaba hirviendo al comienzo y cómo pudo salir de la nada o, más bien, de un pedazo microscópico de material marcado por la fuerza expansiva del big-bang.

Ése es el aspecto positivo del nuevo descubrimiento. El rasgo más desalentador de la nueva explicación cosmológica es que no sólo no somos el centro del universo, sino que tampoco somos el único exponente, como creíamos, de vida en

[53] Eduard Punset. El universo, más allá del Big Bang [En línea] Disponible En: http://www.eduardpunset.es/187/general/el-universo-mas-alla-del-big-bang(visitado: 09 – octubre – 2012).

el universo. Resulta que en la infinitud de universos, hay muchos con vida. Como la nuestra o distinta. No somos únicos en nada. ¿Podemos, por lo menos, deducir ahora las manías del creador cósmico, ya sea divino o surgido del vacío inerte? A juzgar por lo que estamos descubriendo, le importa un pepino repetirse en lo que concierne al espacio y la materia y las despilfarra copiosamente y sin control. Hay quien deduce de esta situación una vocación por la belleza resultante de las matemáticas que parecen regir el desarrollo de las galaxias y de los átomos. Yo no estoy seguro de nada.

Adaptado de Eduard Punset

1. **la expresión** –dicen las buenas lenguas– es utilizada por el autor para:
    a) referirse a las personas que hablaron del verdadero motivo de la muerte de Carl Sagan.
    b) Referiré al órgano gustativo del ser humano.
    c) referirse a las personas que hablaron del falso motivo de la muerte de Carl Sagan.
    d) Referirse a chimes sobre la muerte de Carl Sagan.

2. La palabra cosmólogos, subrayada en la tercera línea del segundo párrafo es una profesión de:
    a) Científicos que estudia únicamente las estrellas.
    b) Personas que estudian la historia, origen y futuro de los planetas.
    c) Científicos que estudia los seres vivos.
    d) Personas que estudian la historia, origen y futuro del universo.

3. El autor en el segundo párrafo de texto habla de dos versiones sobre el origen del universo ¿cuáles son?
    a) Versión de la Teoría de la Inflación y la versión del Big Bang.
    b) la versión de la explosión del Big Bang y versión de la teoría de la evolución.
    c) Versión religiosa y la versión de la explosión del Big Bang.
    d) Versión religiosa y la versión de la torre de babel.

4. **El autor en el tercer párrafo dice: *"***le importa un pepino *repetirse en lo que concierne al espacio y la materia",* la palabra subrayada es utilizada por éste posiblemente porque:
    a) Pepino, es una fruta que significa "nada"
    b) Pepino, es una palabra utilizada en el común para referirse a "nada"
    c) Pepino, es una fruta que no hace daño.
    d) Pepino, es una palabra utilizada en el común para referirse a "todo"

5. En la siguiente expresión *"con mujeres, hombres, perros y murciélagos calcados a los que conocemos"* de la palabra subrayada se deduce que:

a) mujeres, hombres, perros y murciélagos son iguales a los que conocemos.
b) mujeres, hombres, perros y murciélagos son diferentes a los que conocemos.
c) mujeres, hombres, perros y murciélagos son un remplazo de los que conocemos.
d) mujeres, hombres, perros y murciélagos son desiguales a los que conocemos.

6. En el texto anterior, la palabra “alocadamente”, subrayada en el segundo párrafo puede ser sustituida, sin que se modifiquen el sentido de lo dicho, por:
   a) Controladamente.
   b) Descontroladamente.
   c) Desesperadamente.
   d) Terriblemente.

7. la versión religiosa del origen del mundo de la que se habla en el primer párrafo del texto la podemos encontrar en:

   a) los sagrados escritos del papa Benedicto XVI.
   b) La enciclopedia científica.
   c) La santa biblia.
   d) La enciclopedia universal.

8. En el texto se puede inferir que el autor:
   a) Tiene certeza sobre el origen del universo.
   b) conoce el verdadero origen del universo.
   c) Desconoce el verdadero origen del universo.
   d) Tiene inseguridad sobre el origen del universo.

9. La frase con la que inicia el último párrafo: “Ése es el aspecto positivo del nuevo descubrimiento”, el aspecto al que se refiere se encuentra en:
   a) En las últimas líneas del párrafo dos.
   b) En las primeras líneas del párrafo tres.
   c) En las últimas líneas del párrafo uno.
   d) En las primeras líneas del párrafo dos.

ANÁLISIS DE LA PRUEBA:

TABLA 3:

REJILLA GENERAL DEL DIAGNÓSTICO DE LA COMPETENCIA LECTORA HOGARES CLARET						
P	**NIVEL**	**COMPONENTE**	**PROCESO**	**SI**	**NO**	**C**
1	**Crítico intertextual**	Enciclopédica	Pone en juego los saberes con los que cuenta, que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural.	16	8	A
2	Inferencial	Semántica	Reconoce el significado de una palabra dentro de un texto.	16	8	D
3	Literal	Textual	Reconoce información implícita del texto	11	13	C
4	**Crítico intertextual**	Pragmático	Reconoce el significado de una palabra dentro de un texto según la intención del autor.	18	6	B
5	**Inferencial**	Semántico	Reconoce significados de manera pertinente según las exigencias del texto	15	9	A
6	Literal	Semántica	Reconoce el significado de una palabra dentro de un texto.	14	10	B
7	**Crítico intertextual**	Enciclopédica	Reconoce las relaciones existentes entre el texto y otros textos.	15	9	C
8	**Inferencial**	Pragmática	Identifica la intención comunicativa de quien produce el texto (autor)	8	16	D
9	**Literal**	Sintáctico	Recupera información implícita de partes del contenido del texto.	3	21	A

Tabla 3. Rejilla general, diagnóstico de competencia lectora.
AMADO, Angie y NAVAS Yessica. Coinvestigadoras, pasantía investigativa proyecto de articulación extensión, docencia e investigación. 2012 – 2

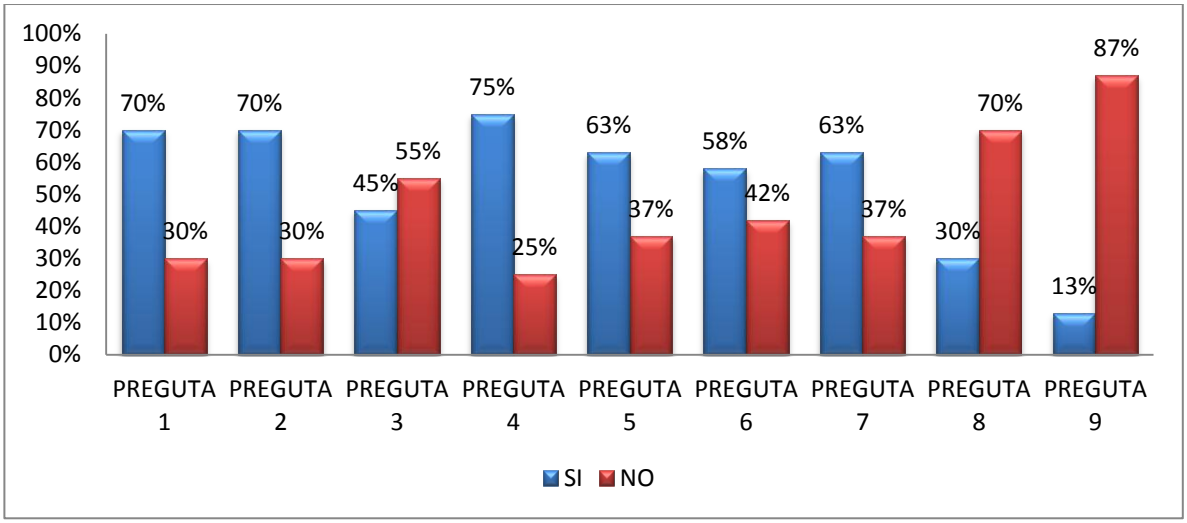
ANÁLISIS GENERAL (TABULACIÓN DE RESULTADOS)

TABLA 4:

ESTUDIANTES	PREGUNTAS								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
SI	16	16	11	18	15	14	15	8	3
NO	8	8	13	6	9	10	9	16	21

Tabla 4. Organización de respuestas acertadas y fallidas por pregunta, diagnóstico de compresión lectora. AMADO, Angie y NAVAS Yessica. Coinvestigadoras, pasantía investigativa proyecto de articulación extensión, docencia e investigación. 2012 – 2013.

GRÁFICA 1:



Gráfica 1: tabulación estadística respuestas acertadas y fallidas por pregunta, diagnóstico de compresión lectora. AMADO, Angie y NAVAS Yessica. Coinvestigadoras, pasantía investigativa proyecto de articulación extensión, docencia e investigación. 2012 – 2013.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Observando los resultados de la prueba de lectura aplicada a los jóvenes de la fundación Hogares Claret, ubicados en el Barrio San Alonso de la ciudad de

Bucaramanga, podemos evidenciar con esta información que a nivel general la prueba obtuvo buenos resultados. Observando la gráfica se evidencia que el 54.11% de la población acertó en las respuestas, y el 45.89% presentó dificultades.

Desde esta perspectiva, se identifican las preguntas donde los estudiantes adquirieron mayor dificultad, de las cuales cabe resaltar: 3, 8, y 9 que obtuvieron los resultados más bajos, pues, tan solo el 45%, 30% y 13% de los jóvenes acertaron correctamente, es decir, un 55%, 70 y 87% de la población falló en las respuestas. Dos de estas preguntas (3 y 9) corresponden al nivel literal y una al nivel inferencial (8). Situación que nos lleva a pensar que en el nivel crítico intertextual no presentan dificultades.

Continuando con el análisis, siguen las preguntas donde los jóvenes presentaron fortaleza a la hora de responderlas, es decir, en las que se evidenciaron mayor facilidad, puesto que, con un porcentaje de 70%, 70% y 75% están las preguntas 1, 2 y 4, que corresponde a los niveles inferencial y crítico intertextual. Seguidamente están las preguntas 5, 6 y 7, con un desempeño en un punto medio, pero donde prevalecen los resultados de forma satisfactoria, con los siguientes porcentajes 63%, 58% y 63%. Cada uno pertenece a un nivel. Con esta gráfica se tiene certeza de que, todas estas preguntas contestadas correctamente superan la mitad de la población que acertó en las respuestas. En consecuencia a esto, también se evidencia que las preguntas con mayor dificultad son las literales.

Finalmente a modo general la prueba aplicada mostró que los jóvenes de Hogares Claret tienen un desempeño lector competente y su comprensión es buena, y el nivel que prevalece es el crítico intertextual.

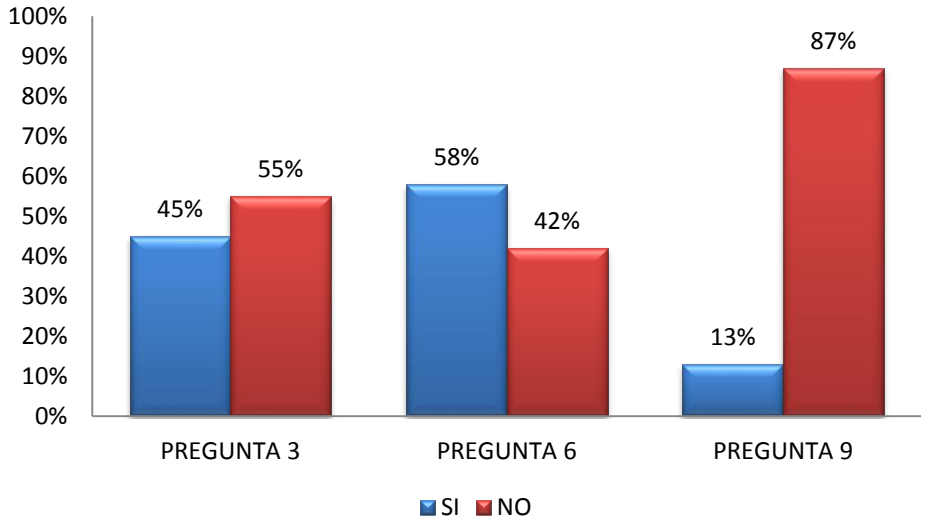
ANÁLISIS DE RESULTADOS POR NIVELES

TABLA 5: NIVEL LITERAL

NIVEL	PREGUNTAS		
	3	6	9
SI	11	14	3
NO	13	10	21

Tabla 5: organización de preguntas acertadas y fallidas en el nivel literal, diagnóstico de compresión lectora. AMADO, Angie y NAVAS Yessica. Coinvestigadoras, pasantía investigativa proyecto de articulación extensión, docencia e investigación. 2012 – 2013.

GRÁFICA 2:



Grafica 2: tabulación estadística preguntas de nivel literal, diagnóstico de compresión lectora. AMADO, Angie y NAVAS Yessica. Coinvestigadoras, pasantía investigativa proyecto de articulación extensión, docencia e investigación. 2012 – 2013.

ANÁLISIS:

Desde la concepción teórica del MEN el nivel literal corresponde a "retener la letra" es rescatar información específica contenida en el texto; la prueba diagnóstica de comprensión lectora nos arroja resultados insatisfactorios en la literalidad de los jóvenes de la Fundación Hogares Claret, cabe resaltar que esta población tiene una edad promedio de 14 y 16 años y sus grado de escolaridad

se encuentra entre primero de educación básica primaria y noveno de educación básica secundaria, lo cual alarma más el estudio por sus bajos resultados. En general se observa en la gráfica que prevalece el color rojo, el cual representa la población que no alcanzó el nivel literal propuesto en la pregunta planteada.

La prueba diagnóstica contenía tres preguntas de este nivel las cuales dos correspondían a literalidad transcriptiva (3-6) y una a literalidad paráfrasis (9); evidentemente en la segunda, según la gráfica, fue donde hubo mayor dificultad lo cual significa que los jóvenes no reconocen macro – reglas necesarias para la comprensión de textos, es decir, no generalizan, seleccionan, omiten o integran la información fundamental.

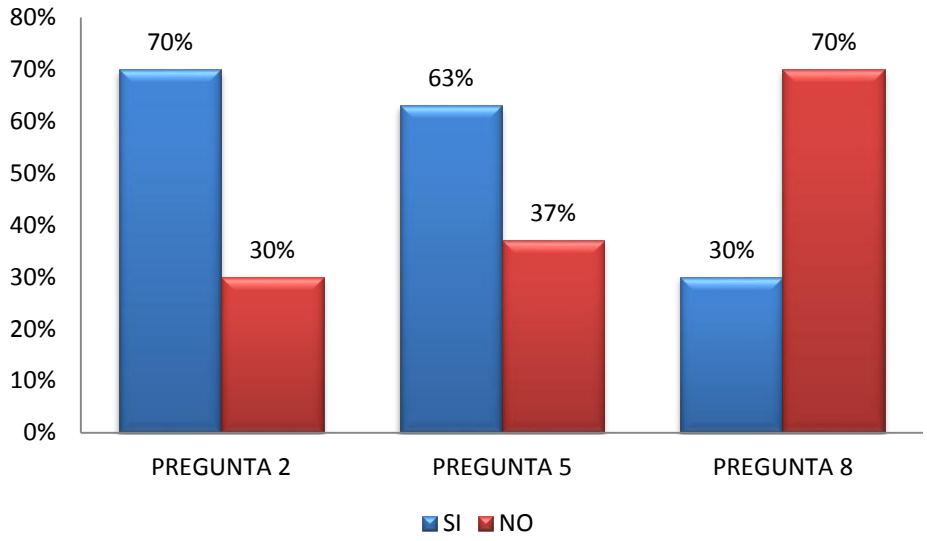
Por otro lado, cada pregunta apuntaba hacia un componente de la lengua. La pregunta tres corresponde al componente textual. El 45% de la población reconoció la información implícita en el texto y el 55% no alcanzó el nivel. Aunque es poca la diferencia, es importante resaltar que este componente es vital en la comprensión lectora, pues alude a la estructura de las oraciones y la relación entre ellas. La pregunta 6 apunta hacia el componente semántico que indudablemente se refiere al reconocimiento del sentido y significado. El 58% aprobó y el 42% reprobó. A diferencia de la pregunta anterior, en esta hubo menos dificultad. Sin embargo, aún sigue siendo un número destacable de población con falencias. Finalmente, la pregunta 9 del componente sintáctico fue donde hubo mayor dificultad; solo el 13%, es decir, 3 jóvenes, alcanzaron el nivel y el 87% reprobó; lo que demuestra que esta población presenta mayor dificultad en captar las relaciones sintagmáticas dentro de un enunciado, así como las relaciones que se producen en el interior de un texto. Se le dificulta reconocer las relaciones funcionales en el interior de un enunciado: remitir correctamente la información identificando diferentes elementos gramaticales y contextuales.

TABLA 6: NIVEL INFERENCIAL

NIVEL	PREGUNTAS		
	2	**5**	**8**
SI	16	15	8
NO	8	9	16

Tabla 6: Organización de respuestas en el nivel inferencial, diagnóstico de compresión lectora.
AMADO, Angie y NAVAS Yessica. Coinvestigadoras, pasantía investigativa proyecto de articulación extensión, docencia e investigación. 2012 – 2013.

GRÁFICA 3:



Grafica 3: tabulación estadística nivel inferencial, diagnóstico de compresión lectora.
AMADO, Angie y NAVAS Yessica. Coinvestigadoras, pasantía investigativa proyecto de articulación extensión, docencia e investigación. 2012 – 2013.

ANÁLISIS:

Este segundo nivel corresponde a esa capacidad del lector de leer entre líneas y se logra cuando puede establecer relaciones y asociaciones entre los significados. Teniendo en cuenta el estudio realizado y observando la gráfica hubo un número alto de población que aprobó este nivel, nótese que las preguntas 2 y 5 obtuvieron resultados altos.

La pregunta 2 corresponde al componente semántico donde debe reconocer el significado de una palabra dentro de un texto; aquí se ve un alto índice de jóvenes que aprobaron el nivel, un 70%, lo que lleva a pensar que los jóvenes están ubicando significados según el contexto del tema en el texto. Por otro lado, la pregunta 5 también pertenece al componente semántico, pero en ésta se trata de que los jóvenes reconozcan significados de manera pertinente, según sus conocimientos enciclopédicos. Además, se observó en la gráfica que el 63% de los jóvenes aprobó esta pregunta y solo el 37% reprobó. Evidentemente la competencia semántica, en este caso, saber captar la relación entre los significantes y los significados aplicando la propia experiencia, no es una falencia que prevalece en esta población. Por último, la pregunta 8 es la contraposición a las dos preguntas anteriores, ya que, para este caso el 70% de la población

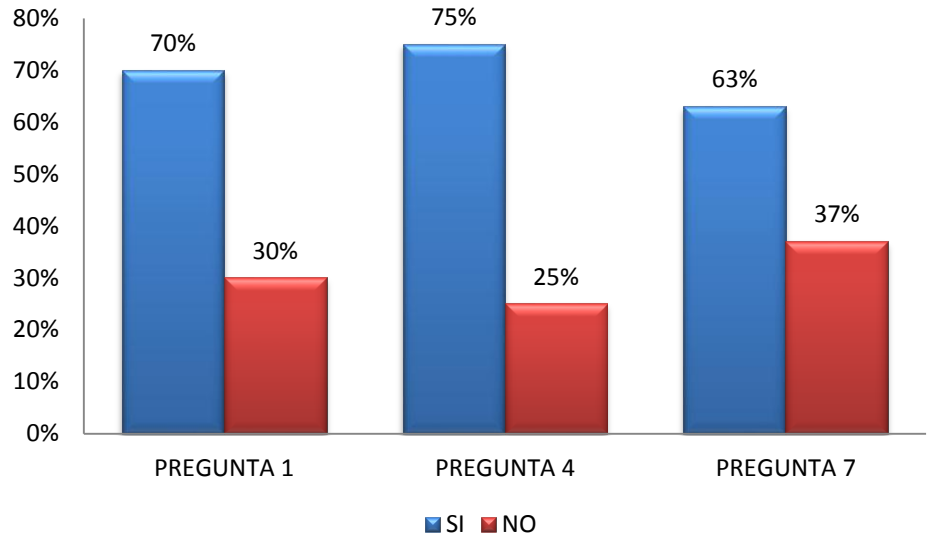
reprobó y solo el 30% alcanzó el objetivo. La pregunta pertenece al componente pragmático que en últimas, lo que pretende es evaluar el reconocimiento de intencionalidades y variables de contexto como del componente ideológico y político que esta detrás de los enunciadoslo que evidentemente es una falla para más de la mitad de la población.

TABLA 7: NIVEL CRÍTICO INTERTEXTUAL

NIVEL	PREGUNTAS		
	1	4	7
SI	16	18	15
NO	8	6	9

Tabla 7. Respuestas acertadas y fallidas en el nivel crítico intertextual, diagnóstico de compresión lectora. AMADO, Angie y NAVAS Yessica. Coinvestigadoras, pasantía investigativa proyecto de articulación extensión, docencia e investigación. 2012 – 2013.

GRÁFICA 4:



Grafica 4: tabulación estadística preguntas de nivel crítico intertextual, diagnóstico de compresión lectora. AMADO, Angie y NAVAS Yessica. Coinvestigadoras, pasantía investigativa proyecto de articulación extensión, docencia e investigación. 2012 – 2013.

ANÁLISIS

En este nivel se explora la posibilidad de que los jóvenes tomen distancia del contenido del texto, de manera que asumen una posición ante él. Del mismo modo, el MEN dice que este nivel es la puesta en red de saberes de múltiples procedencias. Desde la prueba aplicada a los jóvenes de la fundación se plantearon tres preguntas desde diferentes componentes. De manera general se observa en la gráfica que el color que prevalece es el azul que corresponde a la población que aprobó las preguntas.

La pregunta 1, pertenece al componente Enciclopédico, donde los jóvenes debían poner en juego los saberes con los que cuentan, construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural. Se observó que el 70% de la población reconoció la expresión en el texto desde lo común de su contexto y solo el 30% reprobó; lo que nos dice que no es una problemática general de esta población. Por otro lado, la pregunta número 4 del componente pragmático buscaba reconocer el significado de una palabra dentro de un texto, desde la intención del autor. El 75% de los jóvenes acertaron con la respuesta y solo el 25% fallaron; sin embargo, es evidente que el nivel fue aprobado por más de la mitad de la población. Finalmente, la pregunta 7, nuevamente del componte enciclopédico, apuntaba hacia el reconocimiento de relaciones existentes entre el texto y otros textos. Con respecto a esta pregunta, se observa en la gráfica que el 63% de la población pudo responder correctamente a la pregunta; pero, el 37 % presentó dificultades, por lo que se pude decir que aún son muchos jóvenes de esta población que no tiene bases enciclopédicas aunque los resultados de este nivel son satisfactorios.

TABLA 8: PRINCIPALES FORTALEZAS Y DIFICULTADES

NIVELES Y COMPONENTES		DIFICULTADES	FORTALEZAS
NIVEL LITERAL **Literalidad paráfrasis** No reconocen macro – reglas necesarias para la comprensión de textos, es decir, no generalizan, seleccionan, omiten o integran la información fundamental.	**Componente textual**	No reconocen la estructura de las oraciones y la relación entre ellas como portadoras de significados.	
	Componente semántico		Reconocimiento del sentido y significado de palabras
	Componente sintáctico	No captan las relaciones sintagmáticas dentro de un enunciado, así como las relaciones que se producen en el interior de un texto. Se les dificulta reconocer las relaciones funcionales en el interior de un enunciado: remitir correctamente la información identificando diferentes elementos gramaticales y contextuales.	
NIVEL INFERENCIAL	**componente semántico**		Ubican significados según el contexto del tema en el texto.
			Reconocen significados de manera pertinente, según sus conocimientos enciclopédicos
	componente pragmático	Reconocimiento de las intencionalidades del texto.	
NIVEL CRÍTICO INTERTEXTUAL	**componente Enciclopédico**		Ponen en juego los saberes con los que cuenta, construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural.
			Reconocen relaciones existentes entre el texto y otros textos.
	componente pragmático	Reconocen el significado de una palabra dentro de un texto, desde la intención del autor	

Tabla 8. Principales fortalezas y dificultades diagnóstico de compresión lectora.
AMADO, Angie y NAVAS Yessica. Coinvestigadoras, pasantía investigativa proyecto de articulación extensión, docencia e investigación. 2012 – 2013.

COMPETENCIA ESCRITA:

La prueba se finalizó con una pregunta escrita. En ésta los jóvenes debían dar su opinión teniendo en cuenta el viaje por el universo. Se pretendía que los jóvenes escribieran un texto argumentativo; además, para su evaluación se tuvo en cuenta los componentes enciclopédico, textual, normativo y pragmático.

COMPETENCIA ESCRITORA:

¡Ah terminado tu viaje!

Teniendo en cuenta el viaje al universo y el texto leído, cuéntanos qué eres y que significas para el universo.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

TABLA 9:

REJILLA GENERAL DEL DIAGNOSTICO DE LA COMPETENCIA ESCRITORA HOGARES CLARET					
COMPONENTE		**PROCESO**	**SI**	**NO**	**NA**
	Coherencia y cohesión local	1. Produce al menos 4 proposiciones.	14	6	4
		2. Escribe oraciones simples.	17	3	4
		3. Escribe oraciones compuestas.	8	12	4
		4. Hay concordancia entre sujeto/verbo, género/número y tiempos verbales.	17	3	4
		5. Segmenta o delimita debidamente las proposiciones. (Espacio en blanco, cambio	14	6	4

TEXTUAL		de reglón)			
	Coherencia y cohesión global.	**6.** Identifica y define el tipo de texto que debe escribir.	7	13	4
		7. **S**igue un hilo temático a lo largo del texto.	8	12	4
	Coherencia y cohesión lineal	**8.** Establece algún tipo de relación estructural entre las oraciones (conectores y frases conectivas)	10	10	4
		9. Evidencia en su escrito relaciones interproposicionales a través del uso de signos de puntuación de manera adecuada.	7	13	4
PRAGMÁTICO	**Coherencia pragmática**	1. Selecciona un léxico particular o un registro lingüístico.	20	0	4
	Intencionalidad del texto	2. Se dirige a un lector específico en su texto.	11	9	4
		3. Establece el propósito comunicativo de su texto.	5	15	4
		4. Se presenta en el texto aspectos ideológicos o políticos del autor.	6	14	4
	Superestruc-tura	5. El texto presenta tesis	5	15	4
		6. El texto presenta diferentes tipos de argumentos.	4	16	4
		7. El texto presenta una conclusión.	0	20	4
		8. El párrafo presenta una estructura: frase organizadora, explicativa y de cierre.	0	20	4
		9. Produce un texto argumentativo, ateniendo a requerimientos de contenido y tópico.	7	13	4
NORMATIVO	**Usos ortográficos**	1. Hace uso adecuado de la acentuación de las palabras	17	3	4
		2. Utiliza mayúscula para comenzar los párrafos y después de punto.	5	15	4
		3. Hace un uso correcto de los signos de puntuación.	9	11	4
	Saberes construidos en	1. Presenta contenidos o informaciones de un texto que proviene de otro	4	16	4

ENCICLOPÉ-DICO	**el ámbito de la cultura escolar o sociocultural**	2. Se evidencia en el texto citas literales, fuentes, formas, estructuras, estilos tomado de otros autores o de otras épocas.	0	20	4
	Saberes construidos en el ámbito del micro-entorno local y familiar	3. el texto presenta referencia a otras épocas, a otras culturas, etc.	1	19	4
		4. Se evidencia presaberes en cuanto al tema del texto.	4	16	4

Tabla 9. Rejilla general, organización escritos por componentes. Diagnóstico de la competencia escritora Amado, Angie y Navas Yessica. Coinvestigadoras, pasantía investigativa proyecto de articulación extensión, docencia e investigación. 2012 – 2013.

ANALISIS POR COMPONENTES

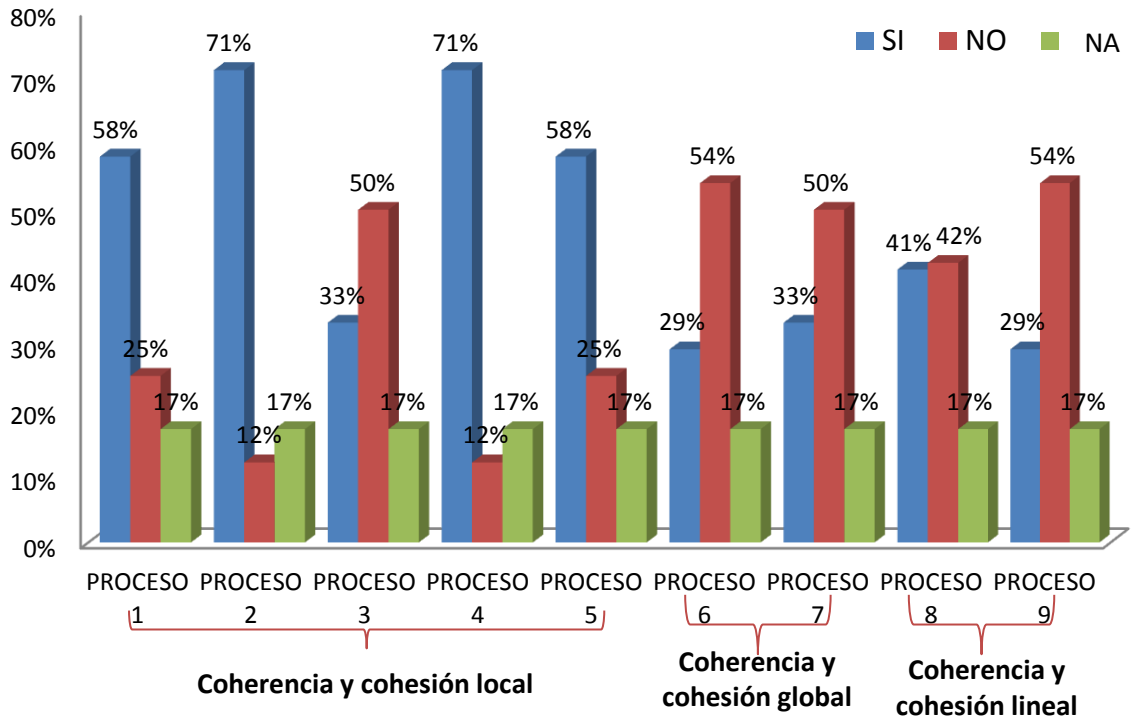
TABLA 10: COMPONENTE TEXTUAL: Según los lineamientos de lengua castellana del MEN[54], este componente se refiere a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.

ESTUDIANTES	PROCESOS								
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
SI	14	17	8	17	14	7	8	10	7
NO	6	3	12	3	6	13	12	10	13
NA	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Tabla 10. Categorización de los textos. Componente textual. Prueba diagnóstica de competencia escritora. Amado, Angie y Navas Yessica. Coinvestigadoras, pasantía investigativa proyecto de articulación extensión, docencia e investigación. 2012 – 2013.

[54]MEN, Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Editorial Magisterio, 2010. Pág. 50 – 52.

GRÁFICA 5:



Gráfica 5: tabulación estadística componente textual, diagnóstico de competencia escrita.
AMADO, Angie y NAVAS Yessica. Coinvestigadoras, pasantía investigativa proyecto de articulación extensión, docencia e investigación. 2012 – 2013.

ANÁLISIS:

Al observar los resultados de la prueba de escritura aplicada a los jóvenes de la fundación Hogares Claret, se evidencia con esta información que a nivel general la prueba obtuvo mayor dificultad. Así, el 36% de la población presenta dificultades para escribir un texto argumentativo. El 17% no escribieron. Sumados abarcan el 53% de ésta. Por otro lado, el 47% realizó la prueba alcanzando o demostrando competencias en algunos de los desempeños esperados.

Como se expresa en la gráfica, los escritos de los jóvenes de la fundación Hogares Claret en este componente son favorables en los procesos que corresponden a la coherencia y cohesión local, puesto que prevalecen porcentajes promedio entre 33% y 58%. Mientras que, en la coherencia y cohesión global y

coherencia y cohesión lineal, los jóvenes presentan dificultades, ya que, sobresalen de forma negativa los procesos, con un porcentaje ubicado entre el 42% y 54%.

Los resultados obtenidos indican que al momento de producir un texto, ésta población se enfoca en la microestructura del mismo, es decir, las proposiciones, concordancia entre el sujeto/verbo/genero/número, en las oraciones, entre otras, dejando a un lado la superestructura del texto, pues se evidencia dificultad en el tipo de texto que deben escribir, en el tema, en el hilo temático que debe seguir.

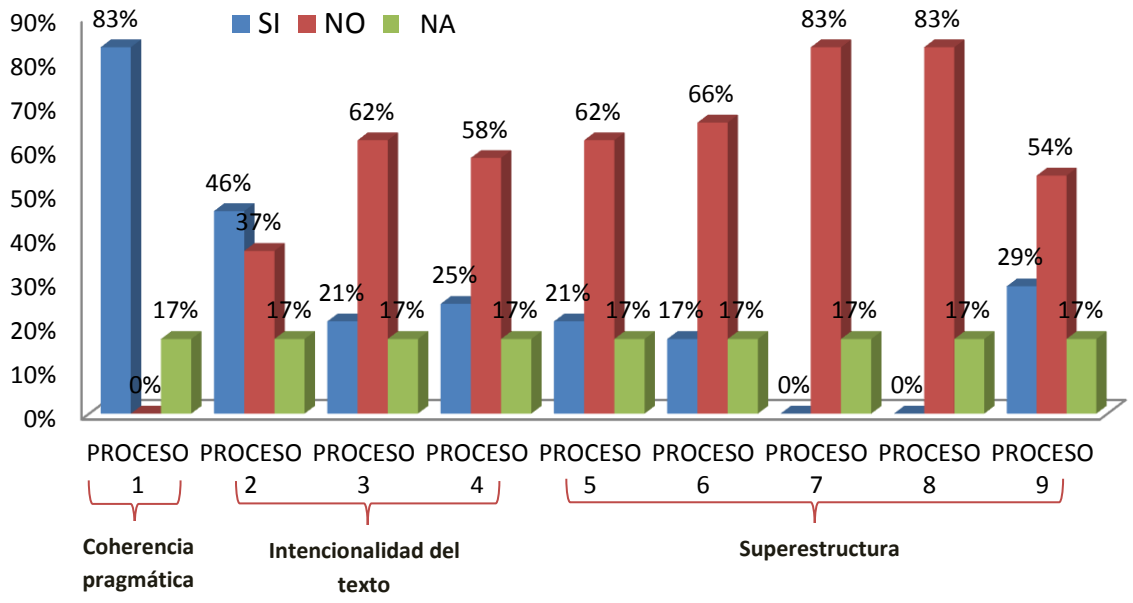
TABLA 11: COMPONENTE PRAGMÁTICO O SOCIO-CULTURAL: Según los lineamientos del MEN[55],este componente se refiere al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein, códigos socio-lingüísticos, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia.

ESTUDIANTES	PROCESOS								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
SI	20	11	5	6	5	4	0	0	7
NO	0	9	15	14	15	16	20	20	13
NA	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Tabla 11. Categorización de los textos. Componente pragmático. Prueba diagnóstica de competencia escritora.Amado, Angie y Navas Yessica. Coinvestigadoras, pasantía investigativa proyecto de articulación extensión, docencia e investigación. 2012 – 2013.

[55]*Ibíd.* MEN.

GRÁFICA 6:



Grafica 6: tabulación estadística componente pragmático, diagnóstico de competencia escrita. AMADO, Angie y NAVAS Yessica. Coinvestigadoras, pasantía investigativa proyecto de articulación extensión, docencia e investigación. 2012 – 2013.

ANÁLISIS:

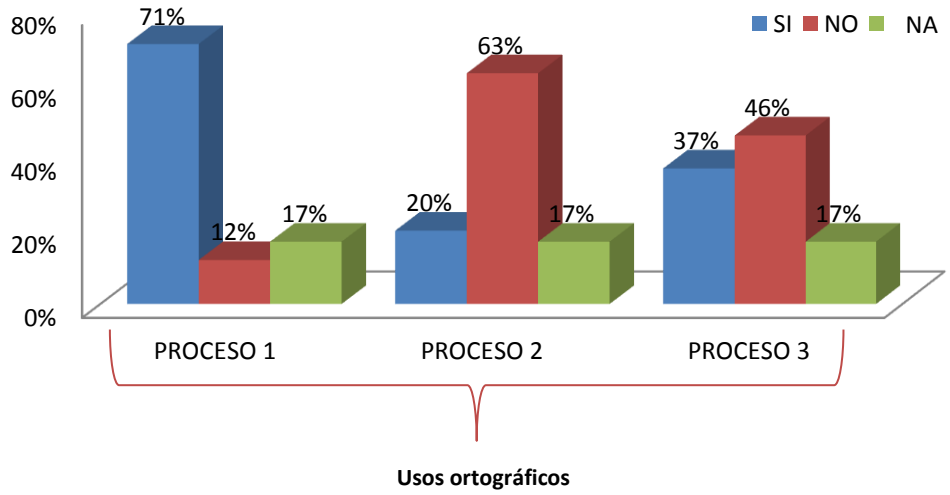
Como se puede observar a modo general en la gráfica, los resultados de los jóvenes de la fundación Hogares Claret en el componente pragmático no son favorables, puesto que en la gran mayoría de los procesos que se evalúan presentan deficiencia. Ésta prevalece en los procesos; intencionalidad del texto y superestructura, ubicándose en un porcentaje promedio entre 54% y 83%. Por otro lado, se puede observar que en el componte de coherencia pragmática, los escritos de los jóvenes presentan un mayor porcentaje, pues con un 83% demuestran gran habilidad para éste.

TABLA 12: COMPONENTE NORMATIVO: referido a la escritura correcta de las palabras, haciendo uso de reglas ortográfica, actuación y puntuación.

ESTUDIANTES	PROCESOS		
	1	2	3
SI	17	5	9
NO	3	15	11
NA	4	4	4

Tabla 12. Categorización de los textos. Componente normativo. Prueba diagnóstica de competencia escritora. Amado, Angie y Navas Yessica. Coinvestigadoras, pasantía investigativa proyecto de articulación extensión, docencia e investigación. 2012 – 2013.

GRÁFICA 7:



Gráfica 7: tabulación estadística componente normativo, diagnóstico de competencia escrita.
AMADO, Angie y NAVAS Yessica. Coinvestigadoras, pasantía investigativa proyecto de articulación extensión, docencia e investigación. 2012 – 2013.

ANÁLISIS:

Desde la parte normativa, la prueba no enfatiza en dicha competencia; sin embargo, se tienen en cuenta 3 procesos de escritura, acentuación, puntuación y ortografía. Con respecto al uso de acentuación de palabras, se observa en la gráfica que más de la mitad de la población, es decir el 71% de los jóvenes, hacen uso adecuado de este proceso en sus escritos; sin embargo cabe resaltar que los textos no son extensos y no hacen mención de muchos términos acentuados pero, los pocos que utilizan están bien escritos. Por otro lado, en cuanto al uso de las mayúsculas notamos que el 63% de la población pasa por alto esta regla, solo un 20% utiliza mayúsculas para empezar párrafos y después de un punto. Por último, se evaluó el uso correcto de los signo de puntuación. Según el análisis, se expresa en la gráfica que el 46% de los jóvenes presentan dificultades en este proceso. Aunque observando la población que sí hace uso correcto de los signos, vemos que no es mucha diferencia. El 37% de los jóvenes mostraron este proceso en sus escritos. Aunque, es de resaltar que juntando la población que no realizó el texto, es decir, el 20%, y los jóvenes que presentaron dificultad el 37%, vemos que es más de la mitad un 57% de jóvenes que fallan en el componente normativo.

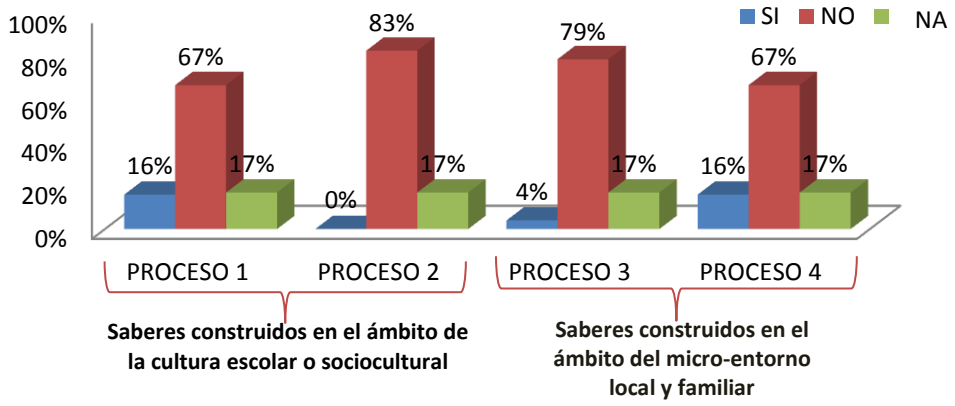
TABLA 13: COMPONENTE ENCICLOPÉDICO: Según el MEN[56]**,** referido a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.

ESTUDIANTES	PROCESOS			
	1	2	3	4
SI	4	0	1	4
NO	16	20	19	16
NA	4	4	4	4

Tabla 13. Categorización de los textos. Componente enciclopédico. Prueba diagnóstica de competencia escritora. Amado, Angie y Navas Yessica. Coinvestigadoras, pasantía investigativa proyecto de articulación extensión, docencia e investigación. 2012 – 2013.

[56] *Ibíd.* MEN.

GRÁFICA 8:



Grafica 8: tabulación estadística componente enciclopédico, diagnóstico de competencia escrita. AMADO, Angie y NAVAS Yessica. Coinvestigadoras, pasantía investigativa proyecto de articulación extensión, docencia e investigación. 2012 – 2013.

ANÁLISIS:

Finalmente para la evaluación de los escritos de los jóvenes se tuvo en cuanta el componente enciclopédico. Notoriamente se observa un mayor porcentaje en los campos rojos de la gráfica lo que significa que en su mayoría hubo dificultades. Este componente se dividió en dos grandes procesos: el primero relacionado con los saberes construidos en el ámbito escolar sociocultural, notamos que un 67% de la población no presentó contenidos o información de otro texto, aun teniendo una inducción al tema y al texto base para su escrito a partir de otras fuentes, solo un 16% de los jóvenes mencionaron algo relacionado con esta información. Por otro lado, ningún estudiante hizo evidente en su escrito citas literales de otros autores u otras épocas, fue la mayor dificultad evidenciada en este componente enciclopédico.

El segundo proceso, se relacionó con los saberes construidos en el ámbito del microentorno local y familiar: Se evidencia que el 79% de los jóvenes en sus textos no presentan referencia a otras épocas, o a otras culturas, etc. No hacen uso de los saberes de su contexto. Sumando esto, con el total de jóvenes que no hicieron el escrito, se nota un alarmante problema de escritura en toda la población objeto de estudio. En cuanto a la evidencia de presaberes en el 67% de los jóvenes mostraron alguna información relacionada con sus presaberes, sin

embargo, es mayor la población que no hace uso de estos procesos en su escrito. En general este componente no es utilizado por los jóvenes, aun teniendo herramientas para hacerlo no lo ejecutan en sus escritos.

TABLA 14: PRINCIPALES FORTALEZAS Y DIFICULTADES

COMPONENTE		FORTALEZAS	DIFICULTADES
TEXTUAL	**Coherencia y cohesión local**	Microestructura: Evidencian oraciones simples y compuestas; hay concordancia entre sujete/verbo, género/número. Además delimita debidamente las proposiciones.	
	Coherencia y cohesión global.		Superestructura: Evidencian dificultad en el tipo de texto que deben escribir, en el tema, en el hilo temático que deben seguir.
	Coherencia y cohesión lineal		No establecen relaciones estructurales entre oraciones (conectores y frases conectivas) además sus escritos no presentan relaciones interproposicionales a través del uso de signos de puntuación
PRAGMÁTICO	**Coherencia pragmática**	Selecciona un léxico particular o un registro lingüístico.	
	Intencionalidad del texto		No se evidencia en los escritos, el tipo de lector a quien se dirige, el propósito comunicativo y los aspectos ideológicos o políticos del autor.
	Superestructura		No estructura el escrito de acuerdo con el tipo de texto: tesis, tipos de argumentos, conclusión y estructura de párrafos.

NORMATIVO	**Usos ortográficos**	Uso adecuado de la acentuación.	No hacen uso adecuando de las mayúsculas para empezar párrafos ni después de un punto. Además no utilizan los signos de puntuación.
ENCICLOPÉDI -CO	**Saberes construidos en el ámbito de la cultura escolar o sociocultural**		No presentó contenidos o información de otros textos u otras fuentes. Por otro lado, no se evidencia citas literales de otros autores ni épocas.
	Saberes construidos en el ámbito del micro-entorno local y familiar		No presentan referencias a otras épocas ni culturas (contextos). Además no hacen uso de sus presaberes.

Tabla 14. Principales fortalezas y dificultades diagnóstico de competencia escritora.
AMADO, Angie y NAVAS Yessica. Coinvestigadoras, pasantía investigativa proyecto de articulación extensión, docencia e investigación. 2012 – 2013.

Es así como finaliza la metodología de esta pasantía investigativa, cuyos procesos dejaron aprendizajes significativos gracias a las constantes asesorías y correcciones de la directora de este proyecto, Sonia Gómez Benítez; cabe resaltar que cada fase fue previamente estudiada y revisada por la directora. Además la metodología fue organizada en un cronograma con fechas estipuladas, lo que permitió cumplir con las actividades propuestas presentadas en el plan de acción. Cada resultado fue críticamente evaluado y pulido para lograr el documento presente.

DIFICULTADES Y RECOMENDACIONES

Dado que el ambiente de trabajo influye en el proceso de enseñanza – aprendizaje, es necesario mejorar las condiciones en cuanto al ambiente físico del hogar, ya que, el lugar donde realizan sus deberes académicos es en la sala de la casa, lo que provoca la distracción de los jóvenes y la poca comodidad para trabajar.

Se hace imprescindible mantener los convenios con diferentes entidades académicas y universidades que cuente con personal especializado en los procesos de lectura y escritura, para brindarle a la población una mejora en esas competencias, con el fin de contribuir en el proceso de reinserción social y profesional.

Al momento de ejecutar las dos actividades propuestas con los jóvenes, se evidencio que no se les informa con anticipación, por tanto, estos presentan inconformidad al expresar actitudes de rechazo, apatía, y poca disposición, dificultad que no permite en un primer momento el desarrollo favorable de la actividad.

El diálogo entre los jóvenes y el grupo de trabajo de Hogares Claret debe permitir y contribuir al pleno desarrollo de las actividades a realizar, ya que, la actitud de ellos debilita la armonía del grupo y por ende del trabajo.

Finalmente, en la búsqueda de información para elaborar el marco de antecedentes, se evidencio que existen pocos proyectos investigativos con esta población (niños, niñas y jóvenes desvinculados del conflicto armado colombiano), y, en cuanto a la temática abordada en la presente pasantía (Acceso al Conocimiento y Discurso Argumentado como Forma de Participación Activa en la Sociedad con Jóvenes Desvinculados del Conflicto Armado Contextualizado en Hogares Claret), lo que dificultó recrear otros puntos de vista y analizar diferentes resultados obtenidos con esta población.

CONCLUSIONES

Gracias al diseño, aplicación y análisis del diagnostico de comprensión lectora y escritora,se evidenció que los jóvenes de Hogares Claret necesitan de la intervención de personas especializadas en el campo académico (área de lengua castellana) para mejorar estos procesos, pues, como lo muestra el diagnóstico, la población objeto de estudio presenta dificultades: desde la lectura, en los niveles literal e inferencial y desde la escritura, en los componentes semántico, sintáctico, pragmático y enciclopédico.

Por otro lado, a través de la búsqueda y sistematización de la información, y luego la elaboración y aplicación de instrumentos, se corroboró la teoría con la práctica, desde la creación del marco teórico. Ya que, brindó una salida en pro de contribuir a la mejora de las competencias, puesto que, las estrategias allí plasmadas son aplicables a esta población, aunque, es necesario realizar ciertas adaptaciones porque el tipo de población lo requiere.

En consecuencia con el objetivo propuesto para la pasantía, se construyó el documento para el proyecto “Acceso al Conocimiento y Discurso Argumentado como Forma de Participación Activa en la Sociedad con Jóvenes Desvinculados del Conflicto Armado” Contextualizado en Hogares Claret, que soporta el proyecto de investigación en el que se inscribe la pasantía.

La pasantía permitió conocer un campo diferente, una experiencia nueva, donde la investigación es la reflexión que transforma las prácticas docentes. Desde esta perspectiva, se cambian las falencias con la implementación de innovadoras metodologías de enseñanza, que abarque todo tipo de población en pro de cambiar y mejorar las expectativas de vida hacia futuro, logrando que todos accedan al conocimiento, pues, es un derecho fundamental del ser humano.

Finalmente, realizar la pasantía durante el noveno y décimo semestre de la carrera Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana, hace sentir satisfechas a las pasantes del trabajo realizado, ya que, esta investigación aporta a la formación de maestros tanto en el ámbito personal como profesional.

BIBLIOGRAFÍA

ACNUR. Convención Internacional de los Derechos del Niño [En línea] http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0021 visitado el 18 de febrero del 2013.

_____. Declaración sobre la Protección de la Mujer y el Niño en Estados de Emergencia o de Conflicto Armado [En línea] http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/1293visitado el 18 de febrero del 2013.

ACR. Agencia colombiana para la Reintegración. Normatividad [En línea] http://www.reintegracion.gov.co/Es/ACR/Paginas/normatividad.aspx Visitado el 18 de febrero del 2013.

Bibliotecas virtuales. Capitulo IV, el principito. [En línea] disponible en: http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/literaturafrancesa/saint-exupery/elprincipito/capitulo4.asp (visitado el 20 de noviembre del 2012)

Centro de Recurso para el Análisis de Conflictos (CERAC), Riesgo por presencia de grupos armados ilegales en Colombia, Octubre del 2011.

CICR. Los Convenios de Ginebra de 1949 y sus Protocolos adicionales [En línea] http://www.icrc.org/spa/war-and-law/treaties-customary-law/geneva-conventions/index.jsp visitado el 18 de febrero del 2013.

Citado por BOISVERT, Jacques. En: La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1999. p. 20

CIVAROLO, María Mercedes. La idea de didáctica. Su evolución o involución pedagógica? Publicado en la Revista de la Universidad Blas Pascal. ISSN 0327 - 5612 - 2 - 2 (7): 199 - 213, 95. N 7. Córdoba, 1995. 15 pags.

Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia. Los Principios de Paris. [En línea]

http://www.coalico.org/archivo/PRINCIPIOS%20DE%20PARIS.%20PDF.pdf visitado el 18 de febrero del 2013.

CODIGO DEL MENOR. LEY 1098 DE 2006 [En línea] http://www.colonhenova-narino.gov.co/LEY_1098_CODIGO_MENOR_2DOC. Visitado el 18 de febrero del 2013.

Conferencia Internacional del Trabajo. Ginebra, junio de 1999. Convenio sobre la Prohibiciónde las Peores Formas de Trabajo Infantily la Acción Inmediata para su Eliminación**.** [En línea] http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc87/com-chic.htm visitado el 18 de febrero del 2013.

CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Proyecto de ley 107 del 2010. [En línea] http://www.usergioarboleda.edu.co/justicia_transicional/leyes/Texto%20aprobado%20del%20proyecto%20de%20ley%20en%20Segundo%20Debate%20-%20Senado.pdf Visitado el 22 de febrero del 2013.

COOPER David, "como mejorar la comprensión lectora", Editorial Aprendizaje Visor, Dis., S.A., 1989.

Corte Constitucional de Colombia. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [En línea] http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/PACTO%20INTERNACIONAL%20DE%20DERECHOS%20ECONOMICOS,%20SOCIALES%20Y%20CULTURALES.php visitado el 18 de febrero del 2013.

DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO [En línea] http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/Programas/Provictima/1LEGISLACI%C3%93N/3InstrumentosInternacionales/E/Declaraci%C3%B3n%20sobre%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o.pdf visitado el 18 de febrero del 2013.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO, Resolución Defensorial Humanitaria No. 017, Bogotá, D.C., 12 de mayo de 2003.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACION. Documento Conpes 3554. Bogotá D.C., 01 de diciembre del 2008. Págs. 2 – 72.

_____. _____ 3673. Bogotá D.C., 19 de julio del 2010 Págs. 5 – 140.

DPS. Departamento para la Prosperidad Social. Subdirección de Atención a Víctimas de la Violencia. [En línea] http://www.accionsocial.gov.co/contenido/contenido.aspx?catID=297&conID=1736&pagID=5326 Visitado el 18 de febrero del 2013.

Eduard Punset. El universo, más allá del Big Bang [En línea] Disponible En: http://www.eduardpunset.es/187/general/el-universo-mas-alla-del-big-bang(visitado: 09 – octubre – 2012).

EL CONGRESO DE COLOMBIA. Ley de Justicia y Paz [En línea] http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2005/ley_0975_2005.html Visitado el 18 de febrero del 2013.

EUMED. Principios de Ciudad del Cabo. [En línea] http://www.eumed.net/amigos/nisolda.htm visitado el 18 de febrero del 2013.

F. H. van Eemeren, Robert Grootendorst. Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragma-dialéctica. Ediciones Universidad Católica de Chile, 2002 - 259 páginas

FUNDACION HOGARES CLARET. [En línea] http://fundacionhogaresclaret.org/node/5 consultado el 24 de julio del 2012.

GARCÍA MADRUGA, j. A., MARTÍN CORDERO, J.I., LUQUE, J.L. y SANTAMARÍA MORENO, C. Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos. Madrid: Siglo XXI. 1995.

GARNER, HOWARD. LAS CINCO MENTES DEL FUTURO. Un ensayo educativo. Barcelona: Paidós, 2005.

Héctor Abad Faciolince. Periodista colombiano. Octubre 12 de 2004

Información publicada:
http://www.icfes.gov.co/pisa/index.php?option=com_content&view=article&id=70&Itemid=98

Los Niños En Las Diferentes Organizaciones Internacionales. [En línea] www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/derecho/dere4/Tesis-61.pdfvisitado el 6 de agosto del 2012.

MEN, "Lineamientos curriculares de Lengua Castellana", (1998) Santa Fe de Bogotá. pág. 63 - 72

_____. _____ Editorial Magisterio, 2010. Pág. 50 – 52.

NACIONES UNIDAS. COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS, Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia, E/CN.4/2003/13, 24 de febrero de 2003, Anexo párr. 44, 45 y 46.

_____. Consejo de Seguridad. Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia. 28 de agosto del 2009. Págs. 2- 18.

_____. Declaración Universal de Los Derechos Humanos. Diciembre 10 de 1948 http://www.un.org/es/documents/udhr/.

Ospina William. Preguntas para una nueva educación. Publicado en: http://www.elportalvoz.com/index.php?option=com_content&view=article&id=3067:william-ospina-y-las-metas-2021-de-la-educacion-en-iberoamerica&catid=9:educarte&Itemid=100

PAUL, Richard W. Citado por Jacques Boisvert, en: La formación del pensamiento crítico. Fondo de Cultura económica. 2004. p. 42

PLANEA. Ley de la Juventud. [En línea] http://207.58.191.15:8180/xmlui/handle/123456789/161 Visitado el 18 de febrero del 2013.

PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, por su sigla en inglés) es un estudio internacional comparativo de evaluación educativa liderado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), que se realiza en ciclos trianuales en los que se evalúan estudiantes de 15 años, matriculados entre 7º y 11º grados. Se evalúan competencias en lectura, matemáticas y ciencias. En cada ciclo se hace énfasis en una de estas áreas. Además, se exploran habilidades en aspectos tales como lectura de información en medios electrónicos, alfabetización financiera y solución de problemas.

REGISTRADURÍA NACIONAL DEL ESTADO CIVIL. "decreto número 128 de 2003 [En línea] http://www.registraduria.gov.co/DECRETO-128-DE-2003.html Visitado el 18 de febrero del 2013.

REPUBLICA DE COLOMBIA. La Corte Penal Internacional y Colombia. [En línea] http://web.presidencia.gov.co/sp/2009/octubre/30/corte_penal.pdf Visitado el 18 de febrero del 2013.

ROMERO, Yuri; CHAVEZ, Yuri. El Juego de la Guerra, Niños, Niñas y Adolescentes en el Conflicto Armado en Colombia. [En línea] http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n8/n8a10.pdf consultado el: 24 de julio del 2012.

SCOLLON, Ron. Acción y texto: para una comprensión conjunta del lugar del texto en la (inter)acción social, el análisis mediato del discurso y el problema de la acción social. En: WODAK, Ruth y MEYER, Michael. Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa Editorial. 2003.

TRIBUNAL INTERNACIONAL sobre la Infancia afectada por la Guerra y la Pobreza del Comité de Derechos Humanos. Faisal Sergio Tapia – Madrid Unión Europea Registro ONG CIF: G87179249.

UNICEF. Código de la Infancia y la Adolescencia. [En línea] http://apps.mintrabajo.gov.co/siriti/info/codigo_infancia_y_adolescencia_ley_1098_de_2006_comentado.pdf Visitado el 18 de febrero del 2013.

Van Dijk, T.A. [1] Van Dijk, T.A. Racismo y análisis crítico de los medios. Barcelona: Paidós Comunicación. 1997.

_____. _____. Barcelona: Paidós Comunicación. 1997.

VICEPRESIDENCIA. Comisión para la Prevención del Reclutamiento de Niños presenta informe sobre municipios que presentan factores de riesgo de reclutamiento forzado. [En línea] http://www.vicepresidencia.gov.co/Noticias/2012/Paginas/120918a-Comision-Prevencion-Reclutamiento-Ninos-presenta-informe-municipios-que-presentan-factores-riesgo.aspx Visitado el 18 de febrero del 2013.

ANEXOS

Anexo A: cronograma de actividades de la pasantía

Primer Periodo académico del 2012

	JUNIO				JULIO				AGOSTO				SEPTIREMBRE			
ACTIVIDAD	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Elaboración del plan de acción																
Entrega y revisión del informe de pasantía																
Corrección del documento																
Entrega del documento al Comité de Evaluación Proyectos de Grado.																
Presentación y aprobación de la información recolectada para el planteamiento del problema.																
Entrega de la redacción del planteamiento del problema																

Segundo Periodo académico del 2012

	OCTUBRE				NOVIEMBRE				DICIEMBRE				ENERO				FEBRERO				MARZO			
ACTIVIDAD	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
Las co- investigadoras adelantan material de trabajo para la construcción de la justificación y marco teórico.																								
Entrega y revisión de la justificación.																								
Entrega y revisión del marco teórico.																								
Entrega revisión de los instrumentos de recolección de información.																								
Aplicación de instrumentos.																								
Tabulación de resultados.																								
Entrega y revisión del diagnóstico de Hogares Claret y contextualización.																								
Documento final del proyecto investigativo.																								
Realización del informe de pasantía II																								

Anexo B Rejilla, organización y documentos base para la descripción del problema.

	NOMBRE	AUTORES	LUGAR Y FECHA	INFORMACIÓN UTIL
1	La Niñez en el conflicto armado Colombiano	La defensoría del pueblo y UNICEF	1996 - hasta las fecha	Circunstancias previas a la vinculación, escolaridad. La escuela, derechos violados en el conflicto armado, derecho a la educación, normativa internacional, normativa nacional y el ICBF.
2	Niñez y conflicto armado: desde la desmovilización hacia la garantía integral de derecho de infancia.	Universidad de los Andes, Facultad de Derecho - Cátedra Ciro Angarita por la Infancia	Bogotá D.C. Colombia 2002 - 2003	Pág. 21 escolaridad y abandono de la escuela, sistema de responsabilidad penal para menores. Pág. 29. Todo sobre el ICBF. 86 LA ESCUELA.
21	Notas sobre niños y conflicto armado	Ponencia del señor Michael Frühling, Director de la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos En la presentación del libro: Niños, niñas, jóvenes y conflicto armado	12 de junio de 2003	°Leyes y artículos relacionados con la niñez. °Países donde más se refleja los niños combatientes (pág. 2). Artículos de los derechos humanos participación de niños en el conflicto armado. (pág. 5) ° UNICEF ¿Qué es? ¿Qué hace? (pág. 10)
4	No mas niños en el conflicto	Colombia Aprende (mediateca)	2003 hasta hoy.	°Investigación de los maestros y niños en zonas de conflicto armado. °Políticas educativas para la atención a niños niñas y jóvenes desvinculados e hijos de personas desmovilizadas de grupos armados al margen de la ley. ° Resolución 2620.

				°significados de términos (niños desvinculado y desmovilizado)
5	Imaginarios de jóvenes desvinculados del conflicto armado colombiano y madres tutoras en hogar tutor del ICBF	Beatriz Helena Suarez Franco: Pontificia Javeriana, Facultad de Medicina - especialización en maltrato infantil.	Bogotá, D.C., 2004	no se pudo imprimir
6	Situación actual y prospectiva de la niñez y la juventud en Colombia	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Programa Presidencial Colombia Joven, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF Y Agencia de Cooperación Técnica Alemana – GTZ	Bogotá D.C., Julio de 2005	Construcción y seguimiento de los distintos temas sobre lo que se ha acordado realizar el acercamiento a la infancia, adolescencia y juventud. (Indicador: herramienta que se utiliza para describir una situación existente y medir cambios o tendencias en un periodo de tiempo) … presentan características.
7	Niños Desvinculados. ¿Víctimas y victimarios en un procesos de reconciliación?	Mientras Aclara Chirs Pearson	2006 - 2007	Responsabilidad penal de los niños, como judicializarlos
8	Informe sobre la situación de niños, niñas y jóvenes vinculados al conflicto armado en Colombia: falencias en el proceso de desvinculación de niños, niñas y jóvenes de los	CEJIL (Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia)	Washington D.C., Julio 18 del 2007	Situaciones dentro del Comisionado Internacional de Derechos Humanos que no garantizan los derechos de los niños, niñas y jóvenes (falencias… violación de derechos).

	grupos paramilitares.			
9	Participación de los menores de edad en los conflictos armados	varias entidades defensoras	2007	° Como surgieron los grupos armados breves reseñas ° investigación realizada con 28 niños desvinculados de diferentes grupos armados. ° Caracterización de estos niños. ° Condicionamiento psicológico – ideológico. ° Sobre determinación de la primera vez. ° Alguno ritos de guerra. Testimonios de los niños desvinculados. ° Contexto, latencia y coyunturas implicaciones de esta experiencia en los niños.
10	El Juego de la Guerra niños, niñas y adolecentes en el conflicto armado en Colombia	Yuri Romero Picón: Universidad Antonio Nariño, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Yuri Chávez Plazas: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Colombia.	7 de abril del 2008	Vinculación y desvinculación, efectos psicosociales, permanencia en los grupos y una ruta de atención.

11	Informe Alterno al informe del Estado Colombiano sobre el cumplimiento del protocolo facultativo relativo a la participación de niños en los conflictos armados.	Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia, Acción colectiva de objetores y objetoras de conciencia, Acooc., Benposta Nación de Muchachos., Corporación Paz y Democracia. Corporación Vínculos. Defensa de los niños internacional –DNI–, Colombia. Fundación Creciendo Unidos. Fundación para la Educación y el Desarrollo, Fedes. Justa paz. Servicio Jesuita a Refugiados. Taller de Vida. Tierra de hombres, Alemania. War Child, Holanda.	Bogotá, Colombia. Noviembre del 2009 - 2010.	
12	política de prevención del reclutamiento y utilización de niños, niñas, adolescentes por parte de los grupos armados organizados al margen de la ley y de los grupos delictivos organizados	Ministerio de Hacienda y Crédito Público, Ministerio del Interior y de Justicia, Ministerio de Relaciones Exteriores, Ministerio de Defensa Nacional, Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Ministerio de Cultura, Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de la Protección Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional, Acción Social, Alta Consejería Presidencial para la Reintegración Social y Económica de Personas y Grupos Alzados en Armas, Oficina del Alto Comisionado para la Paz, Programa Presidencial Colombia Joven, Fiscalía General de la Nación, Defensoría	Bogotá D.C., 19 de julio de 2010	

		del Pueblo, Procuraduría General de la Nación.		
13	Documento. Informe situacional de los jóvenes en Santander	GIDROT - FACULTAD DE CIENCIAS escuela de educación HUMANAS UIS, Santander hacemos país - gobernación de Santander	Convenio interadministrativo N°. 01765 DEL 2010	Política Pública de Juventud: Ejes 1.9 educación y 1.10 convivencia y paz (pág.: 30 - 80). Contextualización en Santander.

14	Marco Jurídico sobre niños, niñas, adolecentes y jóvenes menores de edad, conflicto armado, desvinculación y DDR.	Universidad Nacional de Colombia: Observatorio de procesos de desrame, desmovilización y reintegración (ODDR)	Bogotá D.C., Febrero del 2011	°las BACRIM no aplican los programas del estado. °Marco jurídico internacional para niños combatientes. °marco jurídico Nacional (Colombia). °Conflicto armado ley 418 de 1997 (pág. 5) - decreto 128 de 2003 - ley de justicia y paz 2005 - decreto 4760. ° Creación de alta consejería para la reintegración social y económica de personas y grupos alzados en armas. ACR. ° Código de infancia adolescencia. Comisión internacional para la prevención del reclutamiento y utilización de NNAJ por grupos organizados al margen de la ley. Departamento nacional de planeación CONPES 3554 política nacional de reintegración social y económica PRSE. (pág. 6). °Aplicación de la resolución 1612 del 2005. °Estatuto de Roma 2009. °Expedición del CONPES 3673 2010 - decreto 4690 2007. °proyecto de ley 107 2010 (pág. 7) °convenios y tratados internacionales (pág. 8) °compilación y organización

				del marco jurídico actualizado (pág. 8).
15	Catalogo Jurídico sobre niños, niñas Adolecentes y jóvenes menores de edad, conflicto armado, desvinculación y proceso de desarme, desmovilización y reintegración.	Universidad Nacional de Colombia: Observatorio de procesos de desrame, desmovilización y reintegración (ODDR)	Bogotá D.C., Febrero del 2011 - Actualización Agosto del 2011.	Secuencia histórica presentada en línea de tiempo sobre leyes creadas para proteger niños y jóvenes desvinculados del conflicto armado, dando cuenta de la adecuación de la normatividad.
16	Reporte internacional anual 2012 sobre la infancia afectada por la guerra	Faisal Sergio Tapia Fiscal Gral. Internacional de Derechos Humanos y Presidente del Tribunal Internacional sobre la Infancia afectada por la Guerra y la Pobreza Tribunal Internacional contra los Crímenes de Lesa Humanidad y el Genocidio. Rut María Cidoncha González Fiscal Europea Internacional de Derechos Humanos e Infancia y Presidenta del Comité de Derechos Humanos.	Colombia-Madrid Unión Europea, 12 de Febrero de 2012	°Algunas cifras de muertes de niños en el conflicto. °Departamentos donde más se evidencia los niños combatientes. °Explicación de "PARA- BACRIM". ° Leyes y derechos que se violan contra los niños. °Cifras de los niños colombianos en la guerra. °Estatuto de la corte penal de justicia CPI. °El papel de las

				ONG con los niños combatientes.
17	Nadie en quien confiar: los niños y el conflicto armado en Colombia.	WATCH LIST ON CHILDREN AND ARMED CONFLICT	Abril del 2012	Lista de siglas, ataques contra escuelas y situación de los maestros en años atrás (educación). Metodología utilizada por la entidad internacional Children y recomendaciones presentadas para cada tema del conflicto armado en Colombia llevado a cabo con los niños y jóvenes.
18	programa inter – regional para la prevención y reintegración de los niños vinculados al conflicto armado	Observatorio sobre Infancia Universidad Nacional de Colombia		Balance de lo logrado y lo pertinente en la prevención del reclutamiento y en la atención de niños, niñas y jóvenes vinculados al conflicto armado colombiano (recomendacionesy propuestas acerca de la problemática desde los ofrecimientos de las diversas entidades que lo acobijan).

19	Coalición Contra la Vinculación de Niños, Niñas y Jóvenes al Conflicto Armado en Colombia, Incidencia de los Niños, Niñas y Jóvenes en el Conflicto Armado	Coalición Contra la Vinculación de Niños, Niñas y Jóvenes al Conflicto Armado en Colombia. Incidencia de los niños, niñas y jóvenes en el conflicto armado. [En línea] Disponible en www.enj.org [22 de Julio del 2012]		Política integral – Coalición – cumplimiento de los derechos humanos.
20	FUNDACION HOGARES CLARET	http://fundacionhogaresclaret.org/node/5	Actual	Historia, principios institucionales, políticos de calidad, centros de atención en drogadicción, fase de ingreso y progreso y sedes de Santander.
21	LA PROFESION DOCENTE EN LA ERA DE LA INFORMATICA Y LA LUCHA CONTRA LA POBREZA	TORRES, Rosa María.	Santiago, 2001	• Rosa María Torres propone repensar las bases del profesionalismo docente para el nuevo sistema escolar que se está gestando. Para ello, una buena política educativa contemplaría la inclusión, el diálogo y el tratamiento integral de la situación docente, restituyéndoles un saber profesional sólido, actualizado, tendiente a la especialización de saberes y competencias para atender funciones alternativas dentro y fuera de la escuela. • Propone trabajar simultáneamente la transformación del modelo escolar, actualmente rígido y jerárquico, donde los

				docentes ejecutan más que desarrollan su reflexión creatividad y autonomía. Para ello se requiere de tres elementos básicos: tiempo para la consulta, el intercambio y formación con sus pares; un ambiente institucional favorable al aprendizaje y acceso por lo menos a la computadora y a Internet.
22	LAS CONDICIONES DE ENSEÑANZA EN CONTEXTOS CRÍTICOS	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación	Buenos aires, 2006	En contextos educativos atravesados por condiciones de pobreza, muchas veces la enseñanza es concebida como una acción que tiene que brindar "asistencia" y "contención". Sin embargo, sabemos que la educación si bien tiene que ver con el cuidado, va más allá de esto. Sostener en el campo de la educación una relación de causalidad entre sujetos y contexto social de pertenencia, implica considerar que los sujetos asumen al interior de éste una posición pasiva y definida, y que el contexto determina a los sujetos que en él se constituyen. No puede negarse que la realidad social

				ocupa un lugar significativo en la configuración de las subjetividades. Sin embargo, esto no implica necesariamente asumir el supuesto de que el sujeto esté determinado por las condiciones sociales.
23	LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO	Jacques Delors. UNESCO	Madrid, 1996	• Las políticas de educaci6n deben tender a la integración y al respeto de los derechos individuales, y contribuir a fomentar la voluntad de vivir juntos, proporcionando orientaciones y situaciones que favorezcan y refuercen la capacidad de comprender. La visión de la educación como inversión, deberá buscar no solo el desarrollo de un individuo productivo, sino su formación global, haciéndole consciente su capacidad de responder a las nuevas necesidades sociales. • se muestran las orientaciones que deben contribuir a hacer de la educación la vía mas adecuada para conseguir el

				fin pretendido, una sociedad mas justa, se analizan aquí los papeles que deberán jugar todos y cada uno de los miembros implicados en el proceso educativo, así como los fines precisos para los distintos niveles.

Anexo C Entrevistas coordinador Hogares Claret.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
CENTRO DE ATENCIÓN ESPECIALIZADA
NUEVA LUZ
FUNDACION HOGARES CLARET

ENTREVISTA #01
COORDINADOR

FECHA: _____
HORA:_____

NOMBRE DE LAS ENTREVISTADORAS:

- Angie Julieth Amado Bautista
- Yessica Paola Navas Jiménez

NOMBRE DEL ENTREVISTADO:

- William Rosas Prada

SALUDO Y PRESENTACIÓN:
Buenos días, señor William Rosas coordinador de Hogares Claret. Mi nombre es Angie Julieth Amado Bautista y mi compañera es Yessica Paola Navas Jiménez. A partir de este momento realizaremos una entrevista para conocer su labor y alguna información de la población con la que cuenta esta fundación.

1. ¿Cuál es su nivel académico?
   _____
   _____

2. ¿Cuáles son sus funciones como director en Hogares Claret?
   _____
   _____

_____
_____

3. ¿Cuál es la misión y la visión de la Fundación Hogares Claret?
_____
_____
_____
_____

4. ¿Tienen propósitos definidos con los jóvenes desvinculados del conflicto armado? ¿Cuáles?
_____
_____
_____
_____

5. ¿Cómo es su relación con los jóvenes?
_____
_____
_____
_____

6. ¿Qué actividades desarrolla con los jóvenes de la fundación?
_____
_____
_____
_____

7. ¿Cuál es su apreciación general de los jóvenes de esta fundación?
_____
_____
_____
_____

8. ¿De dónde provienen los jóvenes?
_____
_____
_____
_____

9. ¿Cómo llegan a esta institución los jóvenes?

_____
_____
_____
_____

10. ¿Qué se espera de ellos a su salida de la institución? ¿A dónde van cuando salen de la institución?

_____
_____
_____
_____

11. ¿Qué apoyo reciben para terminar sus estudios? ¿Terminan su bachillerato?

_____
_____
_____
_____

12. ¿Quiénes y cómo son recibidos en Hogares Claret?

_____
_____
_____
_____

13. ¿Quiénes conforma su equipo de trabajo?

_____
_____
_____
_____

14. ¿De qué se encarga ese equipo de trabajo?

_____
_____
_____
_____

15. ¿Tienen maestros? ¿Qué función cumplen?

_____
_____
_____
_____

16. ¿Se les asigna madres sustitutas?

_____
_____
_____
_____

17. ¿Qué nombre utilizan los jóvenes en la fundación? ¿Cómo se identifican? ¿Es el propio nombre de ellos?

_____
_____
_____
_____

18. ¿Cuál es la labor de los jóvenes dentro de la casa?

_____
_____
_____
_____

19. ¿Cuál es la edad promedio de los jóvenes con los que cuenta Hogares Claret?

_____
_____
_____
_____

20. ¿Preparan a los jóvenes para la vida laboral? ¿Cómo?

_____
_____
_____
_____

21. ¿Los jóvenes antes de ingresar al conflicto armado habían asistido a alguna
    _____
    _____
    _____
    _____

22. ¿Reciben educación escolar con la fundación? ¿de qué manera?
    _____
    _____
    _____
    _____

23. ¿Qué plan de estudios se desarrolla con los jóvenes? ¿ven todas las áreas de los niveles correspondientes?
    _____
    _____
    _____
    _____

24. ¿Realizan algún diagnóstico para ubicarlos en los respectivos grados académicos?
    _____
    _____
    _____
    _____

25. ¿Cómo observa Ud. su desempeño académico? ¿Se nota progreso?
    _____
    _____
    _____
    _____

26. ¿Hogares Claret se podría tomar como un internado para los jóvenes? O de qué manera lo podríamos llamar?
    _____
    _____
    _____
    _____

27. ¿Cuáles y como son los materiales físicos con los que cuenta la fundación?

_____
_____
_____
_____

28. ¿Qué apoyo fundamentalmente esperan del proyecto con la UIS?

_____
_____
_____
_____

29. ¿Cómo cree Ud. que le ayudaría a los jóvenes el proyecto con la UIS en su proceso de resocialización?

_____
_____
_____
_____

30. ¿Qué seguridades se tienen con los jóvenes? Y ¿Qué nos aconsejaría en cuanto esto?

_____
_____
_____
_____

31. ¿Existe actividades o procesos para la construcción de ciudadanía y democracia?

_____
_____
_____
_____

32. ¿Cuál es el vínculo entre los familiares de los jóvenes y la fundación?

_____
_____
_____
_____

Anexo D Entrevista psicólogo Hogares Claret.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
CENTRO DE ATENCIÓN ESPECIALIZADA NUEVA LUZ
FUNDACION HOGARES CLARET

ENTREVISTA #03
PSICÓLOGO

FECHA: _____
HORA: _____

OBJETIVO: Conocer su trabajo dentro de la fundación y su relación personal con los jóvenes desvinculados del conflicto armado.

NOMBRE DE LAS ENTREVISTADORAS:

- Angie Julieth Amado Bautista
- Yessica Paola Navas Jiménez

NOMBRE DEL ENTREVISTADO:

- _____

SALUDO Y PRESENTACIÓN: buenos días Psicólogo_____ _____ Mi nombre es Angie Julieta Amado Bautista y mi compañera es Yessica Paola Navas Jiménez. A Continuación realizaremos unas preguntas abiertas relacionadas con el objetivo planteado.

1. ¿Cuál es su nivel académico?
   _____
   _____
   _____
   _____
2. ¿Cuáles son sus funciones como Psicólogo en Hogares Claret?

_____
_____
_____
_____

3. ¿Tiene Ud. Un horario fijo de trabajo o su acompañamiento es permanente en el hogar?

   _____
   _____
   _____
   _____

4. ¿Qué actividades desarrolla usted con los jóvenes desde su campo de desempeño?

   _____
   _____
   _____
   _____

5. ¿Atiende usted casos especiales con cada uno de los jóvenes?

   _____
   _____
   _____
   _____

6. ¿Cómo es su relación con los jóvenes?

   _____
   _____
   _____
   _____

7. Emocionalmente, ¿cuál es la perspectiva que Ud. tiene de los jóvenes de la fundación?

   _____
   _____
   _____
   _____

8. ¿Los jóvenes del Hogar se acercan a Ud. a comentarle sus problemas e inquietudes voluntariamente?

   _____
   _____
   _____
   _____

9. ¿Desde su conocimiento de la población considera que a los jóvenes aún les afecta su pasado?

   _____
   _____
   _____
   _____

10. ¿Desde su trabajo en el Hogar observa posibilidades de un futuro mejor para estos jóvenes desvinculados?

    _____
    _____
    _____
    _____

Anexo E Entrevista trabajadora social Hogares Claret.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
CENTRO DE ATENCIÓN ESPECIALIZADA NUEVA LUZ
FUNDACION HOGARES CLARET

ENTREVISTA #02
TRABAJADORA SOCIAL

FECHA: _____
HORA: _____

OBJETIVO: Conocer su trabajo dentro de la fundación y su relación personal con los jóvenes desvinculados del conflicto armado.

NOMBRE DE LAS ENTREVISTADORAS:

- Angie Julieth Amado Bautista
- Yessica Paola Navas Jiménez

NOMBRE DEL ENTREVISTADO:

- _____

SALUDO Y PRESENTACIÓN: Buenos días trabajadora social_____ _____ Mi nombre es Angie Julieta Amado Bautista y mi compañera es Yessica Paola Navas Jiménez. A Continuación realizaremos unas preguntas abiertas relacionadas con el objetivo planteado.

1. ¿Cuál es su nivel académico?
   _____
   _____
   _____
   _____

2. ¿Cuáles son sus funciones como Trabajadora social en Hogares Claret?

   _____
   _____
   _____
   _____

3. ¿Tiene Ud. Un horario fijo de trabajo o su acompañamiento es permanente en el hogar?

   _____
   _____
   _____
   _____

4. ¿Qué actividades desarrolla usted con los jóvenes desde su campo de desempeño?

   _____
   _____
   _____
   _____

5. ¿Cómo influye Ud. en los procesos de resocialización de los jóvenes del hogar?

   _____
   _____
   _____
   _____

6. ¿Acompaña Ud. a los jóvenes en las actividades de resocialización?

   _____
   _____
   _____
   _____

7. ¿Cómo es el comportamiento y la actitud de los jóvenes frente a las actividades de resocialización?

   _____
   _____

_____
_____

8. Desde su perspectiva ¿cree Ud. que los jóvenes pueden relacionarse bien con la sociedad o existen algunas dificultades?

_____
_____
_____
_____

9. ¿Cómo es su relación con los jóvenes?

_____
_____
_____
_____

10. ¿Desde su trabajo en el Hogar observa posibilidades de un futuro mejor para estos jóvenes desvinculados?

_____
_____
_____
_____

Anexo F Entrevista educador Hogares Claret.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
CENTRO DE ATENCIÓN ESPECIALIZADA NUEVA LUZ
FUNDACION HOGARES CLARET

ENTREVISTA #04
EDUCADOR

FECHA: _____
HORA: _____

OBJETIVO: Conocer su trabajo dentro de la fundación y su relación personal con los jóvenes desvinculados del conflicto armado.

NOMBRE DE LAS ENTREVISTADORAS:

- Angie Julieth Amado Bautista
- Yessica Paola Navas Jiménez

NOMBRE DEL ENTREVISTADO:

- _____

SALUDO Y PRESENTACIÓN: Buenos días Educador_____ _____Mi nombre es Angie Julieta Amado Bautista y mi compañera es Yessica Paola Navas Jiménez. A Continuación realizaremos unas preguntas abiertas relacionadas con el objetivo planteado.

1. ¿Cuál es su nivel académico?
   _____
   _____
   _____
   _____
2. ¿Cuáles son sus funciones como Educador en Hogares Claret?

_____
_____
_____
_____

3. ¿Tiene Ud. Un horario fijo de trabajo o su acompañamiento es permanente en el hogar?

   _____
   _____
   _____
   _____

4. ¿Qué actividades desarrolla usted con los jóvenes desde su campo de desempeño?

   _____
   _____
   _____
   _____

5. ¿Cómo es la relación interpersonal de los jóvenes dentro y fuera del hogar?

   _____
   _____
   _____
   _____

6. Es de nuestro conocimiento que su labor con los jóvenes es el de acompañarlos durante todo el día, pero, ¿realiza Ud. actividades específicas con los jóvenes? ¿Cuáles?

   _____
   _____
   _____
   _____

7. ¿Cómo es su relación con ellos?

   _____
   _____

_____
_____

8. ¿Ayuda Ud. a los jóvenes con sus deberes académicos?
_____
_____
_____
_____

9. ¿Cuál es su apreciación general de los jóvenes de la fundación?
_____
_____
_____
_____

10. ¿Desde su trabajo en el Hogar observa posibilidades de un futuro mejor para estos jóvenes desvinculados?
_____
_____
_____
_____

Anexo G Entrevista profesora de Lengua Castellana de la modalidad CAFAM.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
CENTRO DE ATENCIÓN ESPECIALIZADA
NUEVA LUZ
FUNDACION HOGARES CLARET

ENTREVISTA #05
DOCENTE AREA DE LENGUA CASTELLANA

FECHA: _____
HORA: _____

OBJETIVO: conocer aspectos relevantes de la modalidad CAFAM y cómo se trabaja con los jóvenes de la fundación Hogares Claret.

NOMBRE DE LAS ENTREVISTADORAS:

- Angie Julieth Amado Bautista.
- Yessica Paola Navas Jiménez.

NOMBRE DEL ENTREVISTADO:

- Luz María Gutiérrez de Coronel.

SALUDO Y PRESENTACIÓN: Buenos días Profesora Luz María Gutiérrez de Coronel, Mi nombre es Angie Julieta Amado Bautista y mi compañera es Yesica Paola Navas Jiménez. A Continuación realizaremos unas preguntas abiertas relacionadas con el objetivo planteado.

1. A grandes rasgos, ¿qué es el modelo CAFAM?
   _____
   _____
   _____
   _____
   _____

2. ¿Cuál es el perfil y que requisitos se necesitan para ingresar a este modelo?

_____
_____
_____
_____
_____

3. ¿Cómo se trabaja este Modelo pedagógico?

_____
_____
_____
_____
_____

4. ¿Cuál es la función y el objetivo del modelo pedagógico CAFAM?

_____
_____
_____
_____
_____

5. ¿Qué duración tiene este programa y cómo se desarrolla con los jóvenes desvinculados del conflicto armado?

_____
_____
_____
_____
_____

6. ¿Cuál fue el proceso que se llevó a cabo para el ingreso de los jóvenes de la fundación al programa CAFAM?

_____
_____
_____
_____
_____

7. ¿Realizarón pruebas diagnósticas a los jóvenes de la fundación Hogares Claret para ubicarlos en los respectivos grados?

_____
_____
_____
_____
_____

8. Actualmente ¿cómo ve el proceso académico de los jóvenes de Hogares Claret, en especial en el área de lengua castellana?

_____
_____
_____
_____
_____

9. ¿Cuál es la metodología de enseñanza- aprendizaje que Ud. Utiliza en el área de lengua castellana?

_____
_____
_____
_____
_____

10. Desde su perspectiva ¿en qué niveles de lectura y escritura se encuentran estos jóvenes?

_____
_____
_____
_____
_____

Anexo H Rejilla, categorización preguntas en cinco grupos.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
CENTRO DE ATENCIÓN ESPECIALIZADA NUEVA LUZ
FUNDACION HOGARES CLARET

Categorización de las entrevistas

Descripción y planeamiento del problema

Contextualización

ENTREVISTAS EQUIPO HOGARES CLARET	CATEGORIAS				
	Características de la población	**Labor de la fundación Hogares Claret**	**Proceso de resocialización de los jóvenes**	**Proceso académico**	**Los jóvenes a futuro.**
ENTREVISTA COORDINADOR	7	3	9	11	20
	8	4	10	15	
	11	13	12	22	
	17	14	30	23	
	19	26	31	24	
	21	27	32	25	
		32		28	
				29	
	5	4			10

ENTREVISTA PSICOLOGO	7	9			
	8				
ENTREVISTA TRABAJADORA SOCIAL	7		2		10
			5		
			6		
			7		
			8		
ENTREVISTA EDUCADOR	5	4			10
	9	8			

ENTREVISTA CAFAM	**CATEGORIAS**		
	MODALIDAD CAFAM	**JOVENES H.C EN EL MODELO CAFAM (INGRESO, COMPORTAMIENTO, ACTUTUDES)**	**AREA DE LENGUA CASTELLANA**
ENTREVISTA MAESTRA LENGUA CASTELLANA	1	5	8
	2	6	9
	3	7	10
	4		
	5		
	6		

Anexo I: planeación acercamiento a la población:

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
CENTRO DE ATENCIÓN ESPECIALIZADA NUEVA LUZ
FUNDACIÓN HOGARES CLARET

Fecha: 1 de septiembre del 2012
Lugar: Auditorio Ágora - Universidad Industrial de Santander.
Hora: 2:00 pm – 6:00 pm.
Equipo de trabajo:

- Sonia Gómez Benítez.
- Laura Oróstegui.
- Angie Julieth Amado Bautista.
- Yessica Paola Navas Jiménez.

Acercamiento a la población objeto de estudio

Objetivos:

- Conocer la población objeto de estudio mediante una actividad de presentación e integración que permita establecer una buena relación con los jóvenes de la fundación Hogares Claret.

- Dar a conocer el proyecto de lengua castellana que se llevará a cabo con estos.

Orden del día:

1. Recibimiento y bienvenida de los invitados, jóvenes y acompañantes de la fundación Hogares Claret a cargo de la asistente profesional Laura Oróstegui.
   Tiempo: 2:30 pm – 2:35 pm

2. Presentación del proyecto “Acceso Al Conocimiento Y Discurso Argumentado Como Forma De Participación Activa En La Sociedad Con

Jóvenes Desvinculados Del Conflicto Armado" contextualizado en Hogares Claret" a cargo de la directora Sonia Gómez Benítez.
Tiempo: 2:35 pm – 3:00 pm

3. Actividad de presentación "el paquete chileno" a cargo de las co-investigadoras Angie Amado y Yessica Navas.
   Tiempo: 3:00 pm – 4:00 pm

4. Cine – foro: película "Rojo como el cielo" dirigida por Cristiano Bortone a cargo de las co- investigadoras Angie Amado y Yessica Navas.
   Tiempo: 4:00 pm– 5:50 pm

5. Motivación para el próximo encuentro (museo de historia UIS)
   Tiempo: 5:50 pm – 6:00 pm

6. Refrigerio a cargo del equipo de trabajo.
   Tiempo: 6:00 pm

Desarrollo de las actividades:

1. Recibimiento y bienvenida de los invitados, jóvenes y acompañantes de la fundación Hogares Claret a cargo de la auxiliar profesional Laura Orostegui.

   Buenas tardes a todos los presentes. La Universidad Industrial de Santander, la Facultad de Ciencias Humanas y la Escuela de Educación les dan la bienvenida a todos los jóvenes de la Fundación Hogares Claret y a sus educadores; quienes en la tarde de hoy, nos acompañarán en este espacio de presentación y socialización.

2. Presentación del proyecto "Acceso Al Conocimiento Y Discurso Argumentado Como Forma De Participación Activa En La Sociedad Con Jóvenes Desvinculados Del Conflicto Armado" contextualizado en Hogares Claret" a cargo de la directora Sonia Gómez Benítez. (su presentación se realizará con diapositivas de apoyo a su ponencia)

3. Actividad de presentación "el paquete chileno" a cargo de las co-investigadoras Angie Amado y Yessica Navas.

Descripción de la actividad:
Para esta actividad se necesita hacer previamente unabola con muchas capas de papel diferentes. En cada capa se escribe una tarea o una pregunta. Ejemplo "¿Cuál es su color favorito?" o "¿Cuál es su nombre?" para dar inicio al juego se pone la música y los participantes pasan el paquete o lo tiran de una persona a otra. Cuando para la música, la persona que tiene el paquete desenvuelve una capa de papel y hace la tarea o contesta la pregunta que está escrita ahí. El juego continúa hasta que todas las capas hayan sido desenvueltas. Durante todo el juego se motivará y engañará a los jóvenes creándole la idea que en la ultima capa del paquete hay un regalo de igual manera habrá incentivos entre capas (dulces). Finalmente no encontrarán nada en la última capa, de ahí, que éste juego se denomine el paquete chileno.

Preguntas:

- ¿Cómo te llamas?
- ¿Qué es lo que mas te gusta hacer con tus compañeros de casa?
- ¿Qué haces en tus tiempos libres?
- ¿Cuál es tu tipo de música favorita?
- ¿Cuál es tu tipo de música favorita?
- ¿Cuál es tu materia preferida?
- ¿Qué deporte te gusta más?
- ¿De las actividades de la fundación, cual te gusta más?
- ¿Te gusta asistir a clases en el colegio?
- ¿Qué te gustaría hacer al salir de la fundación?
- ¿Cómo te ves en el futuro?
- ¿Cuál es tu mayor habilidad y debilidad?
- ¿Cómo es tu relación con tus compañeros?
- ¿Te gustaría estudiar en la universidad? ¿Qué carrera escogerías?
- ¿Qué te gustaría aprender?
- ¿Te gusta el área de lengua castellana? ¿Por qué?
- ¿Te gusta leer y escribir? ¿Por qué?

La pregunta ¿Cómo te llamas? Deben responderla todos los jóvenes de la fundación Hogares Claret.

4. Cine – foro: película "Rojo como el cielo" dirigida por Cristiano Botone a cargo de las co- investigadoras Angie Amado y Yessica Navas.

Sinopsis: Ambientada en un pequeño pueblo de la Toscana, en 1971. Mirco es un brillante y alegre niño de 10 años, amante del cine - especialmente Westerns y películas de aventuras. Su vida cambia cuando, jugando con un viejo rifle, es herido de bala en la cabeza. Accidente al que sobrevive, pero pierde la vista. En ese momento, la legislación italiana consideraba a los ciegos discapacitados, y no les permitían asistir a la escuela pública. Por lo tanto, los jóvenes padres de Mirco se ven obligados a llevar a su hijo al *Instituto David Chiossone* en Génova. Al comienzo, Mirco no acepta su nueva condición, pero su vida dará un giro cuando encuentra una vieja grabadora de cinta y descubre que por el corte y empalme de cinta puede crear cuentos de hadas sólo de sonidos.A pesar de que la gente en el Instituto intenta hacerle desistir de su afición, Mirco irá convenciendo a otros niños ciegos para descubrir sus propios talentos. La película se inspira en la verdadera historia de Mirco Mencacci, uno de los más dotados editores de sonido del mundo.

Ficha técnica:
Género: Drama
País: Italia
Duración: 96 minutos
Calificación: Todo Público
Fecha de estreno: 25/02/2009

4.1. Proyección de la película: 1 hora 36 minutos.

4.2. Momento emotivo:

- Que sentimientos y emociones despertaron los personajes de la película: Mirco, sus padres, sus compañeros de instituto, su profesor, las directivas de la institución.
- Que diferencias se perciben en cuanto al trato que se le daban a las personas normales y a los discapacitados. ¿estas de acuerdo con este trato? ¿te gustaría ser tratado con diferencias?

Momento reflexivo:

- Se sienten identificados con la historia de Mirco ¿Por qué?
- ¿se evidencia en la historia que el protagonista Mirco haya desfallecido en sus sueños por alguna dificultad?
- Consideras que existen obstáculos en la vida que impiden cumplir nuestros sueños.

- Según la película, ¿qué crees que necesita una persona para salir adelante a pesar de sus dificultades?

Momento expresivo:
Una vez que se conozcan los sueños de los jóvenes de acuerdo a la actividad anterior las co-investigadoras utilizarán esto como pretexto para motivarlos a escribir, se entablará una conversación con ellos con preguntas como: ¿Qué se necesita para cumplir los sueños? ¿Si quieres ser un profesional cómo lo lograrías? Con el fin de que ellos mismos lleguen a la respuesta que lo necesario para lograr los sueños es estudiar.

Seguidamente, las co-investigadoras a raíz de esta respuesta le comentará a los jóvenes que la Universidad Industrial de Santander les esta ofreciendo un espacio de acompañamiento para que ellos refuercen los niveles de lectura y escritura, es decir, nosotros con este proyecto queremos apoyarlos en su formación académica, pero para esto, necesitamos del compromiso de ustedes, por tal motivo, los invitamos a que en los carteles que se encuentran alrededor del auditorio escriban ¿a qué se comprometen con la UIS, con el equipo de trabajo y con ustedes mismos?

Las frases de los carteles son:

- Para cumplir mis sueños me comprometo a:
- Mi compromiso con este nuevo espacio de trabajo es:
- Para alcanzar el éxito me comprometo a:
- Para comprender mejor me comprometo a:
- Al finalizar este espacio de trabajo habré cumplido con:
- Cumpliré mis sueños comprometiéndome con:

5. Motivación para el próximo encuentro (museo de historia UIS)
Para incentivar a los jóvenes de la fundación para la próxima visita y encuentro en la Universidad Industrial de Santander en el Museo de Historia, el día 15 de septiembre de 2012. Para llevarla a cabo se presentarán unas diapositivas con fotos del lugar con el fin de animarlos a conocer este espacio. A cargo de la Mg. Sonia Gómez.

6. **Refrigerio:** con el fin de clausurar el día de presentación e integración se ofrece a los invitados un refrigerio como agradecimiento por su asistencia y participación. El menú es: Browny con dos bolitas de helado, con adición de pepitas de colores, chocolate, ariquipe y galleta wuaffer.

Materiales:

- Pliegues de papel silueta de colores.
- 1 rollo de cinta gruesa.
- 10 dulces de conffite light
- Película “rojo como el cielo”
- 7 pliegues de papel craf
- 6 marcadores permanentes de colores.
- Imágenes impresas a color.
- Impresión del plan de trabajo.
- Grabadora y música.
- Bola de icopor

Anexo J Observación, acercamiento a la población objeto de estudio.

OBSERVACIÓN #1: Acercamiento a la población objeto de estudio	
LUGAR: Auditorio Ágora UIS **FECHA:**1 de septiembre del 2012 **HORA:**2:00 – 6:00 **COEINVESTIGADORAS:** Angie Julieth Amado Bautista yYessica Paola Navas Jiménez	
OBEJTIVO: Realizar una primera observación general de los jóvenes de la fundación Hogares Claret como acercamiento a la población objeto de estudio.	
DESCRIPCIÓN	**REFLEXIÓN**

Anexo K Observación, sesión con el educador y psicologo

OBSERVACIÓN #2: Sesión con el educador jornada de la mañana
LUGAR: centro de atención especializada nueva Luz - Hogares Claret **FECHA:** 18 de septiembre del 2012 **HORA:**9:00 am – 10:00 am **COEINVESTIGADORAS:** Angie Julieth Amado Bautista yYessica Paola Navas Jiménez
OBEJTIVO:conocer la labor y el proceso de los educadores de la fundación Hogares Claret con los jóvenes en el ámbito formativo.

PARÁMETROS A DIAGNOSTICAR.	**OBSERVACIÓN**	
CONDUCTAS TÍPICAS QUE CARACTERIZAN LOS PROCESOS DE INTERACCIÓN.	**¿Cuál es la labor del educador con los jóvenes de la fundación Hogares Claret?**	
	Interacción de Educador – joven En general	
	Participación oral del estudiante bajo la dirección del Educador.	
	¿Qué actividades se desarrollaron?	
	Respeto y	

	cumplimiento de los deberes y los derechos que hacen posible la convivencia entre los actores.	
CONFLICTOS DE ROLES QUE SE PRESENTAN EN EL AULA SEGÚN ANASTASIO OVEJERO.	**Relacionados con la realidad social y que se reflejan y se producen en el aula (culturales, sociales, económicos).**	
	Característica de personalidad de cada uno de los integrantes del aula (en las relaciones interpersonales, en los juegos, en el trabajo).	
RELACIONES QUE SE DAN EN LOS PROCESOS DE INTERACCIÓN.	**Cooperación – competitividad.**	
	Empatía – rechazo.	
	Autonomía – dependencia.	
	Actividad – Pasividad	
	Igualdad –Desigualdad	

Anexo L Observación, clase de Lengua Catellana CAFAM

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
CENTRO DE ATENCIÓN ESPECIALIZADA NUEVA LUZ
FUNDACION HOGARES CLARET

OBSERVACIÓN CLASE DE LENGUA CASTELLANA

FECHA: 25 Y 26 de septiembre del 2012.

LUGAR: Colegio Aurelio Martínez Mutis. Sede B

HORA: 7:00 pm 9:00 pm

PROFESORA ENCARGADA DEL AREA: Luz María Gutiérrez de Coronel.

La observación se realizó durante dos días en las sesiones de lengua castellana en los niveles básicos (6 – 7) y complementario (8 – 9).

CATÉGORÍA	OBSERVACIÓN
Relación profesor – estudiante.	
Desarrollo de la clase de lengua castellana.	
Fortalezas durante la clase.	
Debilidades durante la clase.	

Anexo M Aplicación secuencia didáctica

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
ESCUELA DE EDUCACIÓN
CENTRO DE ATENCIÓN ESPECIALIZADA
NUEVA LUZ
FUNDACIÓN HOGARES CLARET

DIAGNÓSTICO DE LECTURA Y ESCRITURA

Fecha: 24 de noviembre del 2012
Lugar: Planetario Halley, facultad de ciencias Humanas - UIS
Hora: 2:00 pm – 6:00 pm.
Equipo de trabajo:

- Sonia Gómez Benítez.
- Laura Oróstegui.
- Angie Julieth Amado Bautista.
- Yessica Paola Navas Jiménez.

Objetivo:

- Realizar una visita al planetariodel grupo Halley de la Universidad Industrial de Santander, mediante una secuencia didáctica de Lengua Castellana, con el fin de estimular los conocimientos previos sobre astronomía de los jóvenes de la Fundación Hogares Claret.
- Aplicar una prueba diagnóstica de Lengua Castellana para identificar los niveles de lectura y escritura de los jóvenes de la Fundación Hogares Claret.

DESARROLLO DE LA SECUENCIA: conformada por cuatro estaciones

VIAJE POR EL UNIVERSO

5. **<u>Primera estación:</u> ¿qué veo?, ¿qué no veo? ¿qué infiero?:**

✓ Para comenzar, en un salón de clase se mostrará una secuencia de imágenes en donde los estudiantes deberán ir respondiendo a las preguntas (Qué veo, qué no veo, qué infiero) con el fin de iniciar el viaje por el universo. La maestra le dirá a los estudiantes que respondan las preguntas de acuerdo con las siguientes indicaciones:

- **Qué veo:** es lo que se observa, lo que se conoce o reconoce del tema.
- **Qué no veo:** es aquello que explícitamente no está en el tema, pero que puede estar contenido.
- **Qué infiero:** es aquello que deduzco de un tema

✓ Las preguntas serán respondidas por los estudiantes que deseen participar. La maestra irá escogiendo al azar.

✓ La actividad se realizará así:

- Se muestra la primera imagen que corresponde a una flor en el espacio. Los estudiantes deberán responder a las 3 preguntas para esto la maestra irá guiando a los estudiantes interrogándolos: posibles preguntas.
  Qué veo: ¿qué ser es? ¿Cómo es el estado de ese ser? ¿Qué hay alrededor de ella?
  Qué no veo: ¿será que podemos saber en que estado está la planta? ¿Hay señales de que la planta tiene vida?
  Qué infiero: ¿que son las líneas que hay alrededor de ella? ¿Según lo que observas que crees que pasa?

- Después se mostrará la siguiente imagen que corresponde a la misma flor con una regadera.
  Qué veo: ¿Qué hay de nuevo en la imagen? ¿Qué es ese objeto? ¿Qué función cumple?
  Qué no veo: ¿podemos ver quien sostiene la regadera?
  Qué infiero:¿Por qué está regando la planta?

- seguidamente se mostrará la siguiente imagen que corresponde a un príncipe regando una planta en medio del universo.
  Qué veo:según su traje ¿Quién puede ser el personaje? ¿En donde esta? ¿Qué hace?
  Qué no veo:¿podemos conocer el motivo por el que riega la planta? ¿Por qué está una planta en medio del universo?
  Qué infiero:¿será que están en el planeta tierra? ¿Es real la escena o producto de la imaginación de alguien?

- Para finalizar se muestra la cuarta imagen que corresponde a la ilustración completa acompañada de una frase.
  Qué infiero: ¿Qué creen que representa la imagen? ¿Qué relación hay entre la imagen y la frase? ¿Qué cosas no puede ver el ser humano a profundidad? ¿Qué necesitamos para ver el universo? ¿Podemos a simple vista ver los planetas?

- Los estudiantes contestan la pregunta de la diapositiva ¿qué relación hay entre la imagen y la frase?

- La conclusión a la que se pretende llegar con los estudiantes es que lo que compone el universo observar a simple vista para ese necesitamos instrumentos como el telescopio, al igual para identificar lo esencial en una planta, es decir lo que le da vida necesitamos de un microscopio. A esto se llegará a través del dialogo.

6. <u>Segunda estación:</u> el universo en potencias de 10

- ✓ En esta estación se presentará a los jóvenes un video en donde se va aumentando el zoom del micro al macrocosmos, parte desde la rama de un árbol.
- ✓ A medida que avanza el video se encontrarán preguntas que los jóvenes irán contestando voluntariamente.
- ✓ El fin de este video es mostrar lo insignificante que es la tierra en el universo.
- ✓ Al final reflexionarán sobre el video con las siguientes preguntas:
  - ¿Ud. Se considera el centro del universo? ¿Un gran ser de la creación? ¿Qué habrá después de estos límites? ¿Hay límites?Entonces ¿Dónde dice que estamos solos en el universo?

7. <u>Tercera estación:</u> el universo mas allá del Big Bang

- ✓ en esta estación cabe resaltar que las dos estaciones anteriores están encaminadas hacia el texto que se leerá a continuación.
- ✓ Se le comenta a los estudiantes que se leerá un texto en donde podrán ampliar sus conocimientos y pre saberes acerca del tema el universo, del mismo modo esclarecerán las respuestas de reflexión de la estación anterior.
- ✓ A cada estudiante se le entregará el texto. Las maestras también lo tendrán con el fin de guiar la lectura.
- ✓ antes de iniciar la lectura las maestras leerán el propósito de esta primera lectura la cual será: ¿es el planeta tierra el único que muestra señales de vida en el universo?
- ✓ Para esto los estudiantes deben subrayar las partes del texto que los ayudan a responder este propósito.
- ✓ Una vez los estudiantes realicen esto, la maestra cuestionará por la respuesta a la pregunta antes planteada. Ellos participarán voluntariamente y mostrarán que partes del texto lo ayudaron para responder al propósito.

8. <u>Cuarta estación:</u> visita al planetario

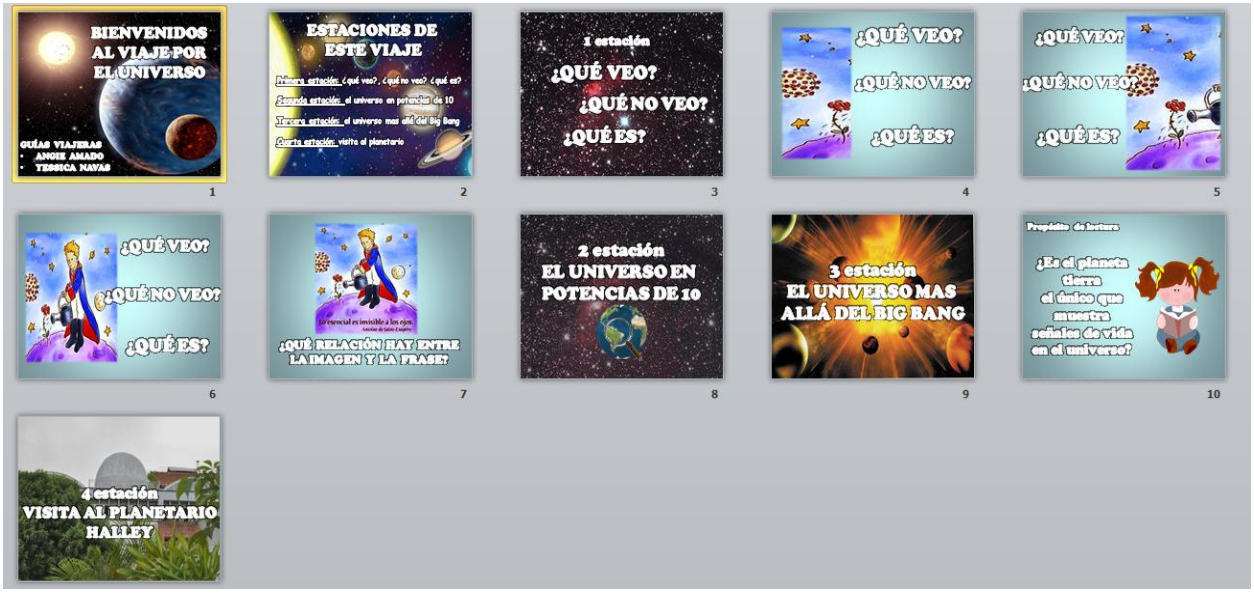
- ✓ Para finalizar nuestro viaje al universo, los jóvenes disfrutarán de la presentación del universo en el planetario Halley, que lo adentrará en un espacio diferente, donde podrán experimentar sensaciones de estar cerca a lo que a simple vista no se ve.

- ✓ Antes de ingresar al planetario se le recordará a los jóvenes, que durante la sesión deben tener presente la magnitud del universo y la posición de la tierra y del ser humano en el universo.
- ✓ Una vez los jóvenes salen del planetario se haráun diálogo con el fin de socializar la sesión; para esto se iniciará con unas preguntas:
  - ➢ ¿Qué les pareció? ¿Cómo se sintieron?
  - ➢ ¿fue una experiencia nueva?
  - ➢ Retomando el objetivo inicial, quá consideras de ¿la magnitud del universo y la posición de la tierra y del ser humano en este?
- ✓ Con esta estación finaliza nuestro viaje por el universo.

NOTA: una vez terminada la estación anterior los jóvenes se dirigen a un salón de clase para, aplicarles la prueba diagnóstica de lectura y escritura, que será evaluada mediante el texto presentado anteriormente “el universo, más allá del big Bang.”

ANEXO:

1. **Diapositivas para el viaje por el universo:**



2. **Cuadro ¿Qué veo? ¿Qué no veo? ¿Qué infiero?**

IMÁGENES	¿QUÉ VEO?	¿QUÉ NO VEO?	¿QUÉ INFIERO?
1			
2			
3			
4			

3. **Video: el universo en potencias de 10.**
   La presentación esta anexo al correo.