

TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS¹ A TRAVÉS DE NUEVOS DISPOSITIVOS DE COMUNICACIÓN Y LA ESCRITURA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Adriana del Rocío Hernández y Gloria Alvarado
Universidad Central, Colombia

Las llamadas “docencia transmisionista” o “docencia repetidora”, “docencia magistral”, e incluso, “docencia tradicional”, son prácticas centradas en la estructura comunicativa del relato. La referencia de su organización a los contenidos es engañosa, pues al prescindir de las relaciones causa-efecto que caracterizan a la significación, la práctica discursiva del docente –práctica pedagógica-, está prescindiendo del contenido. La posibilidad de instalar una práctica diferente capaz de estimular el pensamiento reflexivo, depende sin lugar a dudas de un trabajo centrado en el *problema*, lo cual exige poner en juego dispositivos pedagógicos, cuya composición se basa en *estructuras comunicativas* ajenas al relato. Pero, además de las dificultades inherentes al montaje de los dispositivos, es preciso contar con *las imágenes* en que los docentes se apoyan para “enseñar” pues ellas constituyen el principal obstáculo al cambio pedagógico: nuestros interrogantes al respecto fueron: ¿Cuáles son los obstáculos epistemológicos que enfrenta un docente al asumir el problema en lugar del tema?, ¿Cuáles son los obstáculos institucionales que se oponen a la sustitución del tema por el problema?. Ahora bien, los cambios que el trabajo alrededor del problema introduce en la estructura comunicativa, se reflejan en la escritura y la lectura, independientemente de una intervención específica sobre este nivel ¿Qué desplazamientos deben y pueden producirse en relación con la calificación, dentro de una estrategia coherente con el trabajo alrededor del problema? Es por ello que el objetivo general de esta investigación fue comprender la manera como está estructurada la enseñanza universitaria a través de la descripción y análisis de las estructuras comunicativas que subyacen a las prácticas docentes y explorar sus posibilidades de transformación a partir de la introducción de un ordenamiento centrado en la construcción problémica.

La metodología consistió en describir con ayuda de categorías y modelos semióticos: A). la operación didáctica de seis asignaturas, incorporando: a) el programa de asignatura; b) una muestra de las “clases”; a través de diarios de campo) las lecturas del curso; d) las producciones orales y escritas de los estudiantes, sus propuestas; d) las evaluaciones parciales y finales; e) Una encuesta a docentes; f) la estructura comunicativa de los textos producidos por los estudiantes. Con lo anterior, se sistematizaron, en un diseño particular tres dispositivos pedagógicos alternos, adecuados para el trabajo en torno a problemas: el taller, el diario de campo, la realización de portafolios de investigación. También se trabajó con los estudiantes el concepto de obstáculo epistemológico de Gaston Bachelard para describir los obstáculos epistemológicos que los profesores manifestaban en sus clases.

Se describen, con ayuda de categorías y modelos semióticos, los mecanismos de lectura y escritura puestos en juego por los estudiantes participantes en el estudio.

De otro lado, es clave enunciar el problema que existe con la noción de “enseñanza – aprendizaje” que se ha mantenido vigente en el pensamiento acerca de la práctica pedagógica universitaria. Dicha idea

esta relacionada con la docencia como “transmisión de unos contenidos” y el aprendizaje en dar cuenta de ellos. Debido a este imaginario, la universidad – al menos la universidad colombiana -, no ha asumido a la pedagogía en el centro de sus preocupaciones, como lo muestra la escasa producción en este campo y lo reciente de la misma. Últimamente el discurso universitario ha introducido la referencia a la pedagogía ¹; sin embargo, dicha referencia no implica una alusión a problemas que hayan sido elaborados, y su enunciación sugiere más una inquietud frente a lo “repetitivo” de las prácticas más que una pregunta respecto de las relaciones que las mismas mantienen con la estructura de los planes de estudio, la estructura de los programas de asignatura, las exigencias institucionales de la calificación, la concepción de texto escrito que prima en la comunicación universitaria y, en general, con el conjunto de relaciones que definen el contexto significativo en la universidad y sus medios de legitimación. Por otra parte, *el profesor universitario* depende mucho más que el maestro de la escuela básica del arsenal de estrategias y medios de comunicación en los cuales fue formado en la universidad como estudiante, pues la valorización de su práctica depende en mayor medida de atributos ajenos a la misma: basta examinar los indicadores generalizados a través de los regímenes docentes, en los cuales las buenas prácticas pedagógicas se infieren principalmente con fundamento en el grado de educación alcanzado, y en la actualidad del conocimiento sobre el campo de saber específico en el cual trabaja, pues los regímenes docentes, no incluyen su discurso pedagógico, como un ítem central en la escala de méritos, y se limitan a considerar la práctica pedagógica a la luz de evaluaciones de validez incierta – cuando no francamente cuestionable . En Universidades que se preocuparon desde sus inicios por *la pedagogía y la didáctica*, como es el caso de la Universidad Central, con Sede en Bogotá- Colombia, es frecuente encontrar que su tratamiento ha sido afín con la idea de que el campo está configurado por saberes universales acumulados y disponibles. En consecuencia, el trabajo de las unidades responsables de su desarrollo ha consistido en aproximar a los profesores a las teorías generales, ignorando las transformaciones que el sentido común introduce en la versión personal de dichas teorías, y la fuerza que tienen las *imágenes forjadas* como parte de la experiencia básica, sobre las prácticas. Debido a estas dos condiciones, los conceptos y las teorías puestos en circulación a través de cursos sobre pedagogía para maestros universitarios, tienen muy poca incidencia en el ejercicio efectivo de su *práctica docente*. En este contexto, la nascente preocupación por los estilos de docencia universitaria sólo anunciarán un avance en la práctica pedagógica –por lo demás urgente para el país-², en la medida en que hagan posible realizar una intervención que trascienda el nivel de la enunciación de las teorías generales y penetren el campo de las prácticas y, dado que el acto pedagógico remite al significado y al sentido, esta aseveración podría modificarse para afirmar que es preciso posibilitar una intervención que incida específicamente en la transformación de las estructuras comunicativas puestas en juego por los docentes.

En la revisión del *estado del arte para la investigación*, en términos generales, inferimos que la educación tiene sentido, en la medida en que posibilita la ampliación de la capacidad de pensar. La manera como los contenidos intervienen en dicha ampliación, constituye el punto de discrepancia entre distintas perspectivas teóricas y distintas pedagogías. Esta afirmación nos obliga a examinar en qué consiste pensar, a interrogar la idea de una “ampliación” que pueda lograrse como resultado de cualquier intervención educativa, y a considerar el estatuto de los contenidos. La idea de una ampliación posible, niega de plano

¹ Casi todas las facultades de la sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia, mencionan la pedagogía como uno de los campos de trabajo para la transformación académica.

² La posibilidad de producir ciencia y tecnología, depende de la posibilidad de contar con investigadores y ésta, a su vez, descansa en una educación universitaria que forme el pensamiento.

que el pensamiento sea una facultad única e inalterable, aplicable de manera automática a cualquier objeto. Por el contrario, afirmar la posibilidad de su ampliación, nos permite resaltar tres de sus atributos: a) su condición de proceso que guarda relación con un conjunto de operaciones; b) su referencia al significado y c) su conexión con condiciones reales.

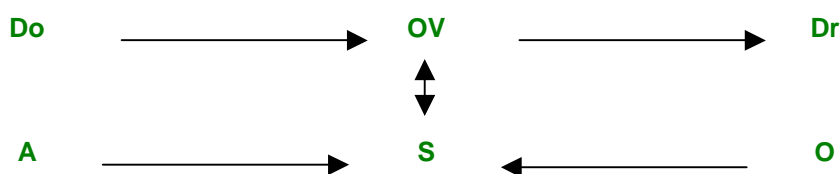
Realizar una operación, significa construir un conjunto de nexos entre diversos elementos; así entendido, el pensamiento no es una representación mental de las cosas, sino una construcción que puede incluso prescindir de los elementos figurativos que ellas aportan. El proceso de pensar puede entonces entenderse como el movimiento inherente a la operación³. El pensamiento que interesa a la educación, es decir, el pensamiento que puede ser objeto de una intervención, es el pensamiento reflexivo: una operación que no se limita a movilizarse libremente entre las cosas, a detenerse por azar en algunas de ellas o a registrar que las cosas indican algo, sino la operación que establece el nexo entre lo que ellas sugieren y la posibilidad de que esa sugerencia se realice y también que pueda remitir a otra. Esta cadena de relaciones nos enfrenta al significado de las cosas. *El pensamiento reflexivo* no se remite a las cosas sino a su significado, pero este significado no se agota en sí mismo, ni se resuelve en una definición; no se detiene al realizarse, sino que se abre a una “semiosis ilimitada” en la cual cada significado remite a otro posible. Esta referencia al significado hace del lenguaje la herramienta del pensamiento. Toda operación reflexiva persigue una finalidad. La reflexión tiende al descubrimiento de hechos que sirvan a un objetivo. *“El pensamiento tiene su arranque en una situación que muy bien podría denominarse ‘bifurcación de caminos’, en una situación ambigua, que presenta un dilema, que propone alternativas ... la dificultad o la obstrucción del camino que conduce a una creencia nos impone una pausa. En el suspenso de la incertidumbre, trepamos metafóricamente a un árbol, tratamos de encontrar algún cartel a partir del cual podamos obtener indicios adicionales y así, con una visión más amplia de la situación, decidir cómo se relacionan los hechos unos con otros”*⁴. Los hechos reales con los cuales el pensamiento está conectado, no son apariciones fortuitas de una realidad empírica impuesta por sí misma, ni es tampoco ejemplos, simulaciones o sustitutos de ella, sino significados construidos mediante una indagación deliberada, cuyo impulso nace del problema. Siguiendo a J. Dewey podemos considerar que pensar *“... es la capacidad para comprender y relacionar entre sí las sugerencias específicas que las cosas plantean. En consecuencia, cualquier tema, desde los griegos hasta la cocina, y desde el dibujo a la matemática, es intelectual – si es que hay algo intelectual -, no en su estructura fija, sino en su función, en su poder para comenzar y desarrollar una indagación y una reflexión significativa”*⁵. En la práctica universitaria, las operaciones del pensar se movilizan a través de los llamados “contenidos”. Desde el punto de vista desarrollado por la lingüística, un contenido hace referencia al significado de un enunciado o un signo. Por lo tanto, trabajar en relación con contenidos, implicaría un ejercicio consistente en develar el significado de las cadenas enunciativas y tendiente a establecer los nexos entre dichos significados. No obstante, cuando en la práctica de la enseñanza universitaria se formula el “contenido” de una materia de estudio o de un programa curricular, en realidad lo que se presenta es un listado de temas que a su vez pueden ser divididos en subtemas, dependiendo de la habilidad planificadora del docente y de la meticulosidad de las autoridades académicas. De este modo, la idea de “contenido” es expulsada del campo semántico al perder su referencia al significado de los enunciados mientras por otra parte, contrae un compromiso con un proceso figurativo que se sitúa en el nivel de la representación y del

³ Sobre el particular, las construcciones materialistas, estructuralistas y pragmáticas, coinciden como se puede ver en los trabajos de Lev Vigotsky, Heri Wallon, Jean Piaget y John Dewey.

⁴ Dewey, John. *Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Paidós, Barcelona, 1.989. P.29

⁵ Ibid P.55

relato ⁶. En otros términos, la noción de “contenido” empleada en la enseñanza universitaria, cumple un papel ambiguo, pues mientras por una parte sugiere la idea de un trabajo centrado en el significado de los enunciados de la ciencia, la tecnología, la filosofía y las artes, por otra parte, separa al docente de esa labor y lo sumerge en la de relatar los enunciados. El habla del maestro se convierte en un puente entre los enunciados científicos o, en general, especializados, y la comprensión y dominio que debe lograr el estudiante. Lo anterior plantea un problema con repercusiones negativas para la calidad de la educación superior, pues las prácticas docentes no conducen – en la mayoría de los casos -, a la ampliación de la posibilidad del pensar sino a una simulación del pensar, consistente en repetir imágenes, creencias y afirmaciones, algunas de ellas, provenientes de ámbitos especializados. Esta simulación que, como hemos afirmado anteriormente, pone al relato en el lugar de la operación, elude la tensión y la agonía creadora del problema; en efecto, la “bifurcación” a la cual se refiere Dewey, termina por no producirse. La potencia del relato, es la del encantamiento y su función es tranquilizadora. El docente se recrea recreando sus imágenes y el estudiante se regocija con el encuentro de aquello que, por anticipado, podría haber supuesto. Entonces *¿cómo está conformado el relato para lograr este efecto?*, la semiótica estructural nos entrega a través de la descripción de las estructuras actanciales, una composición que hace evidente su relativa simplicidad: todo relato se compone de segmentos que describen el desplazamiento de unos pocos términos: un término que ocupa el lugar de destinador (Do), destina a otro término que ocupa el lugar de sujeto (S1), a cumplir un programa – programa narrativo – por el cual se transforma (S2). El cumplimiento de dicho programa plantea al sujeto, la conjunción con un objeto de valor (OV) o la disyunción respecto de un antivalor. El desplazamiento se completa, cuando un Destinatario (Dr) sanciona su cumplimiento. La conjunción con el objeto de valor o la disyunción respecto del antivalor es favorecida por un adyuvante (A) u obstaculizada por un oponente (O). El concepto de “programa narrativo”, da cuenta de la estructura, incluyendo un elemento adicional: el sujeto operador, entendido como un dispositivo que actúa favoreciendo la disyunción o la conjunción.



La estructura define relaciones y posiciones, independientemente de los vertimientos semánticos que se realicen sirviéndose de ella, lo cual significa que un “sujeto”, un “destinador”, un “destinatario”, etc., no están representado necesariamente personas; puede ser fenómenos, hechos históricos, conceptos, modelos, etc., por lo cual la estructura actancial puede ser aplicada para dar cuenta de cualquier desplazamiento temático, independientemente del campo de conocimiento en el cual esté inscrito. Desde el punto de vista del equipo de investigación, las llamadas “enseñanza magistral”, “enseñanza tradicional” o “enseñanza transmisionista”, en realidad no son sino la puesta en juego de la estructura narrativa antes descrita, en momentos claves de las disposiciones pedagógicas: A. En el momento de la formulación del programa de asignatura. B. En el dispositivo “clase”. C. En las lecturas de estudio. D. En el momento de la legitimación del saber, a través de: a) los usos de la escritura, b) la selección de las fuentes y c) las

⁶ Greimas y Courtés se refieren a lo figurativo, en los siguientes términos: “... las figuras del mundo puestas en discursos, son únicamente el pretexto para la afirmación renovada de los sistemas de valores previamente planteados”. Greimas, J.A. y Courtés, J. Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje, Gredos, Madrid, 1991, p. 115

estrategias de calificación. Siguiendo a Dewey, la alternativa para movilizar el pensamiento y no un simulacro de él, consiste en posibilitar la encrucijada. El trabajo alrededor del problema se mueve en esta dirección; sin embargo, la noción de problema no es unívoca. Se pueden distinguir varios modos de entenderla. *Para el empirismo*, el problema es una exterioridad que existe en la cosa misma; algo así como una imperfección. Trabajar en torno a él, significa entonces acceder a esa exterioridad buscando resolverla, intentando eliminar lo que la hace disfuncional. *Para el pragmatismo*, el problema es un obstáculo que debe ser vencido. También es exterior, pero a diferencia de la perspectiva empirista, no reside en la cosa misma sino en la valoración de la cosa; puede estar presente en la manera de enunciarla, en el punto de vista desde el cual se la mira. Diversas corrientes racionalistas y entre ellas el marxismo, conciben *el problema* como un desequilibrio que puede producirse: en la manera de pensar o en las fuerzas de la historia (*Marx*). *Piaget* ejemplifica una comprensión del problema, como desequilibrio de las estructuras cognitivas; *G. Bachelard* muestra una perspectiva del desequilibrio como una crítica inacabada de las imágenes. *El psicoanálisis* concibe lo problemático a través del concepto de conflicto, atribuyéndole una naturaleza cultural que pone de manifiesto una tensión - entre exigencias incompatibles de origen pulsional por una parte, y de origen cultural, por otra. La teoría del sentido considera que lo problemático pertenece al orden del sentido y no al del significado, lo cual implica que el problema es tal, por referencia a un acontecimiento ideal, y no por referencia a una relación de causa a efecto; de este modo, el problema no existe como un accidente de las cosas o los estados de cosas, sino como un sentido que se define a partir de tres series: la del acontecimiento singular, la de la idea y la de la pregunta, que contiene a las dos anteriores. Desarrollar una pedagogía de lo problemático o una pedagogía que trabaje en torno al problema exige entonces, como mínimo, hacer explícita la concepción de problema con la cual se trabaja y la materialidad que en consecuencia se asume como objeto de ese trabajo. Las anteriores reflexiones muestran que recuperar para la educación universitaria la misión de ampliar las posibilidades del pensamiento, implica situar el *problema* como centro de la intervención pedagógica; por otra parte, también muestran que ello no es posible, sin afectar la estructura comunicativa que se actualiza en la relación docente – estudiante. Dado que el dispositivo “clase” constituye la unidad material del acto pedagógico, es legítimo suponer que un intento eficaz de transformar la pedagogía, puede contar con él como el punto focal de la intervención. No obstante, es necesario estudiar y resolver diversos interrogantes, algunos de los cuales constituyen todavía el problema de nuestro proyecto (se terminó la primera fase). La revisión del estado del arte en el campo de la pedagogía universitaria, muestra que a nivel internacional, las preocupaciones se mueven en una dirección diferente a la de este estudio. La inquietud que más frecuentemente aparece en los trabajos internacionales, se refiere a la adopción de las nuevas tecnologías de la información, a su manejo y a su impacto. Independientemente de la legitimidad e importancia de esta preocupación, es preciso reconocer su limitada pertinencia en un contexto en el cual, problemas que la anteceden - y que permanecerán vigentes a pesar de un eventual cambio de herramientas -, no han sido resueltos. Es el caso de los problemas relativos a las disposiciones capaces de movilizar el pensamiento. En última instancia, la preocupación por la adopción de las nuevas tecnologías informacionales, puede ponerse al servicio de un empleo del computador y de la información que circula en las redes, para afianzar las estructuras narrativas que hoy construyen un *pensamiento no reflexivo* e impiden así la creación de ciencia, filosofía, tecnología y arte ⁷ y ⁸

⁷ Las conclusiones del proyecto NDPCL (National Development Program in Computer Assisted Learning) patrocinado en la Gran Bretaña por el Departamento de Educación y Ciencia, señalan que el desarrollo de la multimedia para usos educativos, está enfocado a comprimir información, manipularla y reproducirla. En este sentido, la tecnología está cumpliendo las mismas funciones de una pésima docencia presencial.

A diferencia de investigaciones previas, la investigación contiene dos novedades importantes: en primer lugar, está centrada en las prácticas concretas de los estudiantes y docentes y en segundo lugar, se realiza en un contexto espacio temporal muy similar al que puede encontrarse en buena parte de las universidades privadas de Colombia, las cuales reúnen la mayor parte de la matrícula universitaria del país. Esta última característica permite prever la viabilidad de la transferencia y generalización posterior de los resultados.

El estudio se inscribe en la tradición de investigación – acción concebida por la pedagogía institucional francesa cuyos principales exponentes son M. Lobrot⁹, R. Loureau¹⁰, G. Lapassade¹¹, J. Ardoino¹², A. Vasquez y M. Oury¹³. Esta tradición que data de finales de la década de los años setenta se extendió en Europa, posteriormente a dominios diferentes del escolar, y en Norteamérica viene siendo impulsada para la realización de estudios de aula por representantes de la Pedagogía Crítica como Lucy McCormick¹⁴, M. Donaldson¹⁵.

El estudio tanto en su primera fase como en las subsiguientes, aportará nuevo conocimiento acerca de las prácticas pedagógicas en la educación superior y sobre sus posibilidades de transformación hacia una pedagogía centrada en problemas y, por lo tanto, mejor equipada para ampliar la capacidad de pensar. Por otra parte, a partir de la elaboración conceptual que implica, y de las descripciones que aporta, permitirá superar la idea genérica y absoluta de una “pedagogía tradicional” y reemplazarla por un conjunto de conceptos descriptivos que seguramente permitirán construir nuevas explicaciones sobre los hechos universitarios.

Finalmente, los resultados de la primera fase fueron:

Una primera fase del trabajo investigativo se desarrolló con los estudiantes de los grupos V diurno, V nocturno y algunos estudiantes de VI diurno y nocturno de la Facultad de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad Central de Bogotá-Colombia. Con ellos se implantó la primera fase del proyecto de investigación formativa, que consistió en el trabajo colaborativo de equipos por centros de interés, quienes se aproximaron en profundidad a cada uno de los componentes del proyecto de investigación: *Transformación de las prácticas pedagógicas a través de nuevos dispositivos de comunicación y escritura de textos argumentativos*.

La experiencia se efectuó al interior de la cátedra Taller de investigación III, en el segundo ciclo del 2002, esta asignatura hace parte del plan de estudios del programa de Comunicación Social-Periodismo. Básicamente, los hallazgos del trabajo investigativo, se evalúan de una manera productiva y consisten en:

⁸ *Nuevas Tecnologías en la enseñanza – aprendizaje*. En: <http://www.hemerodigital.unam.mx/> ANUIES ipn /academia. p. 6 de 22 El informe del NDPCL señala en uno de sus apartes que la enseñanza asistida por computador “no reemplaza nada de lo que actualmente existe en la educación, sino que se agrega a lo ya existente. Hubo algunos efectos considerados negativos, como el hecho de que muchos maestros se volvieron ‘compufílicos’ (adoradores de la computadora) y tuvieron la tendencia a preocuparse más por los aspectos técnicos computacionales que por la educación. Paralelamente, a otros maestros se les dificultó mucho la programación y le dedicaron mucho tiempo a ese asunto, en lugar de dedicarlo a la pedagogía”

⁹ Lobrot, Michel. *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión*. Humanitas, Buenos Aires 1971

¹⁰ Loureau, René. *Análisis institucional y socioanálisis*. Antropos, México, 1977

¹¹ Lapassade Georges. *El analizador y el analista*. Gedisa, Barcelona, 1979

Lapassade, Georges. *Grupos, organizaciones e instituciones*. Gedisa, Barcelona, 1977

Lapassade Georges, *La autogestión pedagógica*. Gedisa, Barcelona, 1975

¹² Ardoino, Jacques. *Propos actuels sur l'éducation*. Gauthiers-Villars, Paris, 1965

¹³ Vásquez, Aída y Oury, Michel. *Hacia una pedagogía del siglo XX*. Siglo XXI, México 1979

¹⁴ McCormick, Lucy. *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Aique, Buenos Aires, 1992

¹⁵ Donaldson, M. *Children's minds*. WW Norton and Company, New York, 1978

- El trabajo con conceptos y problemas permitió a los estudiantes construir una fundamentación teórica y práctica desde donde pudieron desarrollar un proceso sistemático, partiendo desde la observación empírica hasta la interpretación de las prácticas pedagógicas propias, de sus compañeros y de los docentes. Es decir, se realizó un trabajo donde se complementaban una *comprensión teórica* sobre el problema de investigación (la docencia magistral, como impedimento para la movilización del conocimiento en los estudiantes y de los docentes, la ruptura que esta ocasiona en unas personas en proceso de formación como se des-informan y la imposibilidad del diálogo de saberes ocasionado por la pedagogía tradicional o magistral y sus modos de “comunicación”) y *una comprensión hermenéutica* en dos movimientos, el primero, la comprensión de la actividad de los participantes (estudiantes) dentro de la práctica pedagógica y la comprensión como observadores (investigadores) de su propia actividad y experiencia dentro de un proceso de investigación formativa que implicaba una posición informada, crítica e intelectualmente exigente.
- Es fundamental, rescatar el trabajo con conceptos y problemas debido a que moviliza al estudiante para establecer nuevas conexiones entre saberes adquiridos por la experiencia, por la formación o por la escritura y la lectura. El estudiante se torna activo a través del trabajo en taller, construye su saber, es consciente de su proceso formativo y del desempeño docente. El estudiante deja de ser un receptor pasivo de información o quien acepta el discurso del otro. El estudiante aprende a exigir el argumento, el estudiante aprende a replicar desde su conocimiento teórico y práctico, exige respuestas argumentadas de parte del profesor. El estudiante no podrá aceptar en el futuro, la simple enunciación de imágenes y de relatos sin explicación.
- Por lo tanto, cuando los estudiantes se asociaron con este proyecto de investigación, encontraron algunas herramientas para diagnosticar cuando una práctica pedagógica es magistral, es decir, mera transmisión de información, o por el contrario, cuando una práctica pedagógica es dialógica, produce conocimiento y no mera presencia de imágenes, de estereotipos, de datos sin contexto, de saberes no reflexionados propios de la docencia tradicional que, como se dedujo de la investigación, son visibles en las prácticas de docentes.
- La posibilidad de instaurar una reflexión acerca del papel del estudiante en el análisis y apropiación de su propio proceso formativo, con la consecuencia de entender que la investigación no es un oficio de élite, sino una tarea fundamental del estudiante universitario.
- Los estudiantes desarrollaron no sólo un nivel de observación sobre el objeto de estudio, sino que pudieron aproximarse a tres niveles, uno descriptivo, otro analítico y otro interpretativo. Con la ayuda de varias herramientas: las matrices de análisis partiendo de conceptos y construidas colaborativamente, entre la docente investigadora y los estudiantes; los diarios de campo como instrumento de observación y los portafolios de investigación donde consignaban y organizaban las piezas claves de la investigación: fotos, lecturas, matrices de levantamiento de información, bibliografías, parciales, informes, talleres, entre otros.
- Por último, la escritura de informes fue un ejercicio que exigió gran esfuerzo y que constituyó una dificultad que detuvo en principio el proceso, pero gracias al desarrollo de talleres

podieron los alumnos, mejorar en un grado conveniente, pero no total. Por ello, se pensó en incentivar la escritura, la lectura y la argumentación para la investigación en su segunda fase.

Es importante, resaltar la labor del equipo de trabajo compuesto por los estudiantes de Quinto semestre diurno: Hernán Augusto Esquivel, Ricardo Pérez, Blanca Rojas, Andrés Leonardo Castro, Ibón Munevar, Darío Peña, Diana Fuentes, Jenny A. Miranda, Oscar Castro, Juliet Llinas, Jeisson Leguizamón, Alvaro Infante, Jeisson Mauricio Salamanca, Eliana Tamayo, Magda Nivia, Silvia Velásquez, Roger Ortiz, Liz Carolina Lozano, Mónica Pulido, Edgar Guasca, Del Grupo V nocturno: Alison Dau, José Alonso Triana, Olga Vásquez, Gillson Duarte, Francy Caro, Andrés Franco, Freddy Castellanos, Giovanni Benavides, Elba Pabón, Yoanna Martínez, Gerardo Sierra, Ginna Vélez, Milena Amézquita, Sergio Granados, Jimena Collazos, Carolina Camargo, Julie Andrea Galviz, Mauricio León Latorre, Mónica Duperly González.

Para continuar con la segunda fase de la investigación *Transformación de las prácticas pedagógicas a través de nuevos dispositivos de comunicación y escritura de textos argumentativos*, se está trabajando actualmente con el grupo Quinto nocturno de la Facultad de Comunicación Social-Periodismo. Teniendo en cuenta las experiencias previas de los estudiantes, se plantea el desarrollo de una microinvestigación por grupo, con el objetivo general de trabajar la escritura, la lectura y la argumentación de textos para la investigación, que sirvan para trabajar desde problemas reales como los que se relacionan:

Microinvestigación	Responsables
La significación del tatuaje en los jóvenes (incluye propuesta audiovisual)	Yanneth Rodallega José Luis Ordoñez
Chorro y Cuentaría	Jorge Alberto Cepeda
Ruptura comunicativa y relaciones de poder entre el Ministerio de Educación, el Cabildo indígena de Cota y el Colegio Ubamux en la implantación de la etnoeducación en este último.	Kely Suárez Verónica Barreto Paola Cardona
¿Quiénes somos los jóvenes de Los Laches? (incluye propuesta audiovisual)	Juan de Jesús Fonseca Tito Broyer
La influencia de los comerciales publicitarios en el fomento de la lectura de los jóvenes (incluye propuesta audiovisual)	Jimmy Alejandro Mendoza Yina Andrea Ramos Bibiana Mendoza C.
La inestabilidad afectiva de las parejas de la Facultad de Comunicación Social y Periodismo ¿Cómo afecta las prácticas pedagógicas?:	Gloria Patricia López Gina Marcela Romero

Se espera que estos trabajos sirvan, no sólo como aporte a la investigación institucional de la que hemos hablado, sino como comienzo del trabajo de grado que deberán presentar los estudiantes en el último semestre.

ⁱ Mario Díaz afirma: la noción de práctica pedagógica de formación ligada a la articulación interdependencia entre diferentes formas de relación pedagógica rompe igualmente, el encapsulamiento de la investigación y permite replantear el aprendizaje a partir de nuevos medios, contextos y posibilidades que favorecen la confianza, motivación e intereses de los estudiantes. La práctica pedagógica de formación implica la existencia de diferentes mecanismos y procesos de interacción entre profesores y estudiantes que conduzcan a estos últimos al dominio progresivo de los instrumentos culturales (lingüísticos, teóricos, metodológicos, operativos) de conocimiento y acción, así como a la autorregulación de su conducta. P. 25

BIBLIOGRAFÍA

- ARDOINO, Jacques, *Propos actuels sur l'éducation*. Paris, Gauthiers-Villars, 1965.
- BACHELARD, Gaston. *La Formación del Espíritu Científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Buenos Aires, Siglo XXI editores. 1993.
- DEWEY, John. *Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona, Paidós, 1.989. P.29
- DONALDSON, M. *Children's minds*. New York, WW Norton and Company, , 1978
- J.A. Y COURTÉS, J. *Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje*. Madrid, Gredos, Madrid, 1991, p. 115
- LAPASSEGE GEORGES. *El analizador y el analista*. Barcelona, Gedisa, 1979 .
- . *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona, Gedisa, 1977,
- *Autogestión pedagógica*. Barcelona, Gedisa, 1975
- LOBROT, Michel. *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión*. Buenos Aires, Humanitas, 1971.
- LOUREAU, René. *Análisis institucional y socioanálisis*. México, Antropos 1977.
- MCCORMICK, Lucy. *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria.*, Buenos Aires, Aique, 1992.
- NDPCL (National Development Program in Computer Assisted Learning) patrocinado en la Gran Bretaña por el Departamento de Educación y Ciencia
- Nuevas Tecnologías en la enseñanza – aprendizaje*. En: [http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES ipn /academia](http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES_ipn/academia). p. 6 de 22
- VÁSQUEZ, Aída y Oury, Michel. *Hacia una pedagogía del siglo XX.* México, Siglo XXI, 1979

SOBRE COMUNICACIÓN-EDUCACION

- CACE. *Colegio académico de Comunicación/educación. Tradiciones, representaciones y prácticas : una topografía de Comunicación/educación*. En: *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*. P. 35-87
- DIUC. *Comunicación-Educación –Coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá, DIUC-SIGLO DEL HOMBRE Editores. 2000.
- KAPLUN, Mario. *Del educando oyente al educando hablante*. En: *Perspectivas de la comunicación educativa en tiempos de eclipse*. P. 19-29
- OROZCO, Guillermo. *La investigación de la recepción y la educación para los medios : hacia una articulación pedagógica de las mediaciones en el proceso comunicativo*. En: *Seminario latinoamericano “ la educación para los medios de cara al 2000. Educación para la comunicación*. P. 291-301
- VALDERRAMA, Carlos. Editor. *Introducción*, En: *Comunicación/educación: coordenadas, abordajes y travesías*, Universidad Central - Siglo del hombre Editores, en prensa.

SOBRE EDUCACION

- CACE. Experiencias pedagógicas en Comunicación, medios, nuevas tecnologías. Bogotá. Universidad Pedagógica. 2000
- DELOR`S, Jacques. La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la comisión internacional de Educación para el siglo XXI
- DIUC. Viviendo a toda”, Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Santafé de Bogotá. Universidad Central. 1998. P. 321
- FLOREZ, Rafael. Modelos pedagógicos y enseñanza de las ciencias. Capítulo No. 9. En: Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá : McGraw Hill. 1994, P. 153-173.
- PRIETO, Castillo, Daniel. Educar con sentido. Apuntes sobre el aprendizaje. Argentina : Universidad del Cuyo, (Mimeo). 1993.
- TORO, Bernardo. El saber social y los contextos de aprendizaje. En Primer Congreso nacional de pedagogía- Gimnasio Moderno. Síntesis de la conferencia. 1999. P. 1-14-

SOBRE FILOSOFÍA DEL LENGUAJE

- . El signo ideológico o la filosofía del lenguaje. Madrid, Siglo XXI, 1980
- BARTHES, Roland. El placer del texto. México, Siglo Veintiuno, 1978.
- BAJTIN, Mijail Bajtin-VOLOSHINOV Valentín. El signo ideológico o el marxismo y la filosofía del lenguaje. (Tatiana Buvnova). Madrid, Alianza Editorial, 1992.
- HABERMAS, Junger. Teoría de la acción comunicativa. Madrid, Taurus, 1999.