



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Acompañamiento a experiencias pedagógicas: una apuesta sentipensante para la configuración de comunidades de saber y práctica

TOMO I

Compiladoras
Adriana Marcela Londoño Cancelado
Luisa Fernanda Acuña Beltrán
Luz Sney Cardozo Espitia
Olga Lucía Bejarano Bejarano



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



S E R I E
INVESTIGACIÓN
IDEP

**Acompañamiento a experiencias pedagógicas:
una apuesta sentipensante para la configuración de
comunidades de saber y práctica**

TOMO I

COMPILADORAS

Adriana Marcela Londoño Cancelado
Luisa Fernanda Acuña Beltrán
Luz Sney Cardozo Espitia
Olga Lucía Bejarano Bejarano

Acompañamiento a experiencias pedagógicas: una apuesta sentipensante para la configuración de comunidades de saber y práctica

Tomo I

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Bogotá Mejor para Todos

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores

Luisa Fernanda Acuña Beltrán, Olga Lucía Bejarano Bejarano, Luz Sney Cardozo Espitia, Adriana Marcela Londoño, Lizeth Lorena Bernal Delgado, Diana Carolina Guerrero Pulido, Luz Andrea Canaval Álvarez, Milena Bermúdez, Diana Montealegre, Bladimir Alexander Gutiérrez Castro, Julio Vicente Salazar Velandia, Martha Esmeralda Cantor Garzón, Liz Yeny Martínez Duque, Elber González González, Aura Licenia Pineda Ochoa, Julio César Nimisica Terreros, Alexa Ximena Sánchez Casallas, Hermel Norberto Barrero Cogua, Lindaura Durán Jaimes, Héctor Gonzalo Zamudio Clavijo, Carolina Sierra, Sandra Milena Neuta, Sherly Osorio León, Carlos Borja, Amilkar A. Brunal, Luis Eduardo Bastidas Cuesta, Ángel Monroy Ballesteros.

© Compiladoras

Adriana Marcela Londoño Cancelado, Luisa Fernanda Acuña Beltrán,
Luz Sney Cardozo Espitia, Olga Lucía Bejarano Bejarano

© IDEP

Directora General	Claudia Lucía Sáenz Blanco
Subdirectora Académica	Juliana Gutiérrez Solano
Asesores de Dirección	Edwin Ferley Ortiz Morales Martha Ligia Cuevas Mendoza Miguel Mauricio Bernal Escobar
Coordinación editorial	Diana María Prada Romero
ISBN digital	978-958-5584-08-2
Primera edición	2019
Edición, corrección de estilo y revisión de pruebas de diseño	Taller de Edición • Rocca® S. A. S.
Diseño, diagramación e iconografía	Juan Carlos Díaz
Ilustraciones y fotografías	freepik.es y aportadas por las autoras

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores.

Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.

Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife

Teléfono: (57-1) 263 0603

www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. - Colombia

Impreso en Colombia

Contenido

INTRODUCCIÓN	9
ADRIANA MARCELA LONDOÑO CANCELADO, LUISA FERNANDA ACUÑA BELTRAN, LUZ SNEY CARDOZO ESPITIA, OLGA LUCIA BEJARANO BEJARANO	
CAPÍTULO I. COMUNIDADES DE SABER Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CLAVE SENTIPENSANTE	23
Comunidades de saber y práctica pedagógica en clave sentipensante	25
OLGA LUCÍA BEJARANO BEJARANO LUZ SNEY CARDOZO ESPITIA ADRIANA MARCELA LONDOÑO CANCELADO LUISA FERNANDA ACUÑA BELTRÁN	
CAPÍTULO II. EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DEL NIVEL DE ACOMPAÑAMIENTO INICIAL	43
Biofotografía: reconociéndonos desde la biodiversidad y el equilibrio	45
DIANA CAROLINA GUERRERO PULIDO LIZETH LORENA BERNAL DELGADO	
Fortalecimiento de las habilidades psicosociales desde la perspectiva de educación inclusiva	63
LUZ ANDREA CANAVAL ÁLVAREZ MILENA BERMÚDEZ DIANA MONTEALEGRE	
Investigación escolar colaborativa	81
REFERENCIAS	

BLADIMIR ALEXANDER GUTIÉRREZ CASTRO
JULIO VICENTE SALAZAR VELANDIA

Experiencia pedagógica: Luz verde	101
MARTHA ESMERALDA CANTOR GARZÓN LIZ YENY MARTÍNEZ DUQUE ELBER GONZÁLEZ GONZÁLEZ AURA LICENIA PINEDA OCHOA JULIO CÉSAR NIMISICA TERREROS	
Educación inclusiva en primera infancia: Diseño Universal para el Aprendizaje mediado por las TIC	127
ALEXA XIMENA SÁNCHEZ CASALLAS	
Educadores. Alternativas para el aprendizaje-enseñanza de las Ciencias Sociales	147
HERMEL NORBERTO BARRERO COGUA	
Escuchar y sentir: una forma de aprender jugando	167
LINDAURA DURÁN JAIMES	
Juego efímero	187
HÉCTOR GONZALO ZAMUDIO CLAVIJO	
Desarrollo de estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico “plus ultra”	211
CAROLINA SIERRA SANDRA MILENA NEUTA	
La investigación como empoderamiento y resignificación de la orientación escolar	233
SHERLY OSORIO LEÓN CARLOS BORJA AMILKAR A. BRUNAL	
Comunicación digital para la gestión educativa	277
LUIS EDUARDO BASTIDAS CUESTA	

TIC para la promoción de entornos seguros
de aprendizaje

299

ÁNGELO MONROY BALLESTEROS

Introducción

Adriana Marcela Londoño Cancelado¹

Luisa Fernanda Acuña Beltrán²

Luz Sney Cardozo Espitia³

Olga Lucía Bejarano Bejarano⁴

En el Plan de Desarrollo 2016-2020 “Bogotá Mejor para Todos”, se señala que “Bogotá es entendida como una ciudad educadora, en la que todos los ciudadanos son agentes educadores y todos los espacios pueden ser escenarios pedagógicos para el aprendizaje. Una ciudad educadora tiene como centro el conocimiento e inspira aprendizaje, formas y lenguajes para reconocernos, para reencontrarnos; los espacios para el aprendizaje son entendidos como espacios para la vida, en los que se posibilita la investigación y la innovación para vivir mejor, para reinventarnos como ciudad, una ciudad mejor para todos”.

Es así como en este contexto, se plantea que las estrategias a desarrollar contribuirán al fortalecimiento de las competencias básicas, ciudadanas y socioemocionales y a los aprendizajes para la vida de todos los estudiantes, lo cual se

1 Polítoóloga, Universidad Nacional de Colombia; magíster en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana; magíster en Historia, Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: adriana.londono.cancelado@gmail.com

2 Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Bogotá, Colombia. Magíster en Estructuras y Procesos del Aprendizaje de la Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia. Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: luisa.fernanda.acuna@gmail.com

3 Trabajadora social. Docente universitaria e investigadora. Especialista en Desarrollo Humano con énfasis en procesos afectivos y cognitivos y magíster en Desarrollo Educativo y Social del CINDE. Correo electrónico: luzsney@gmail.com

4 Licenciada en Educación Especial. Magíster en Educación, Convivencia y Proyectos Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana. Candidata al postgrado en Pedagogías de las Diferencias FLACSO. Docente universitaria e investigadora. Correo electrónico: lucasbenedecida@gmail.com

logrará a través de la implementación de un modelo integral, que está sustentado en la confluencia de los siguientes elementos básicos que determinan las condiciones para una educación de calidad: Bogotá reconoce a sus maestros y maestras, directivos líderes de la transformación educativa, uso del tiempo escolar y jornada única, fortalecimiento de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) con énfasis en el mejoramiento institucional desde el componente pedagógico-académico, atención educativa desde el enfoque diferencial, competencias para el ciudadano de hoy, desarrollo integral de la educación media y evaluación para transformar y mejorar (Secretaría de Educación del Distrito, SED, 2016).

Es así como se reconoce a los docentes y directivos docentes como actores fundamentales del proceso formativo de los estudiantes. Como un aspecto básico sustancial para el mejoramiento de la calidad de la educación, la Secretaría de Educación del Distrito (en adelante SED) emprenderá acciones para el fortalecimiento de las licenciaturas y el acompañamiento a los docentes nóveles, la creación de la Red de Innovación del Maestro y el Fomento a la Innovación Educativa. Esta Red comprenderá acciones orientadas al acompañamiento y formación continua de las maestras, los maestros y los directivos docentes, que responderán a sus necesidades, a las del contexto local en el cual desempeñan su labor y, especialmente, a la transformación de las prácticas de aula que permitan el mejoramiento de las competencias básicas y las capacidades requeridas en todos los niveles y etapas del ciclo de vida de los estudiantes.

De igual forma, la red de maestros potenciará el aprendizaje grupal, fortaleciendo el liderazgo del rector y de los docentes a partir de sus experiencias en el aula, contando siempre con apoyo de pares y centrado en la autoevaluación y construcción de un plan de mejora. Más de 11 mil maestros participarán en los diferentes programas de formación desarrollados en el marco de la Red de Innovación al Maestro, incluyendo estudios post graduales a nivel nacional y pasantías a nivel internacional en universidades de alta calidad. Además, en el marco de la Red se construirán Nodos de Innovación de Maestros, escenarios físicos donde se promoverá el diálogo de saberes y el intercambio de experiencias como puntos claves para el acompañamiento entre pares. En el marco de estas acciones emprendidas por la SED para avanzar en el reconocimiento de los docentes y directivos docentes del Distrito Capital como actores fundamentales del proceso educativo, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) se constituye en un aliado estratégico en la creación de la Red de Innovación al Maestro y el fomento a la innovación educativa, a través de

acciones orientadas al acompañamiento y formación continua de las maestras, los maestros y los directivos docentes.

En este sentido, el IDEP tiene como misión institucional “Producir y divulgar conocimiento educativo y pedagógico, mediante la investigación, la innovación, el desarrollo pedagógico y el seguimiento a la política pública educativa para avanzar en el propósito de ciudad de hacer de la educación un derecho de las personas y contribuir en la construcción de saberes” (IDEP, 2017). En este sentido, postula objetivos específicos que permiten garantizar el cumplimiento de su misión, uno de ellos hace referencia a “Reconocer y promover saberes y prácticas pedagógicas generadas por colectivos de docentes que contribuyan a la transformación de la escuela, al fortalecimiento de sus relaciones con la familia, la comunidad, la ciudad y la región” (IDEP, 2017).

En su misión el IDEP adelanta el proyecto de inversión 1079 denominado Investigación e Innovación para el fortalecimiento de las comunidades de saber y de práctica pedagógica, el cual se propone realizar estudios que garanticen la producción de conocimiento relacionado con las comunidades de saber y práctica, por una parte, y el fortalecimiento y despliegue de un conjunto de estrategias como el acompañamiento pedagógico, la cualificación de los maestros, movilidad de colectivos de maestros a nivel distrital y regional, apoyo a experiencias y redes pedagógicas, pasantías, comisiones y prácticas de maestros en estudios desarrollados por el IDEP, por la otra.

Así las cosas, el proyecto de inversión orienta y define el alcance del componente, dos comunidades de saber y práctica pedagógica, que encamina sus acciones a la construcción de un programa de Pensamiento crítico para la investigación y la innovación educativa, en el que se retoman las experiencias del IDEP en el acompañamiento a un número importante de experiencias pedagógicas. En el marco de este programa emerge un estudio orientado a diseñar, implementar y validar las redes de relación y vínculos que posibiliten la conformación y consolidación de comunidades de saber y práctica, como un proceso de largo aliento que apunta a empoderar a maestras, maestros y directivos docentes, a través de acciones de acompañamiento en tres niveles: iniciativas de proyecto, experiencias en desarrollo y experiencias para sistematizar.

Dentro de las acciones de acompañamiento contempladas en los tres niveles mencionados, se ubican los aportes de este documento, orientados a socializar y visibilizar los documentos realizados por los maestros y maestras en el marco

del Acompañamiento Pedagógico emprendido por el IDEP, que corresponden a los resultados obtenidos en el proceso de acompañamiento.

En esta perspectiva, el acompañamiento de maestros, maestras y directivos docentes se convierte en un reto fundamental para generar reflexiones y paulatinas transformaciones en sus discursos, concepciones y prácticas pedagógicas a partir de la producción de saber sobre su cotidianidad, y de la interacción y el diálogo de saberes con otros maestros, hecho que representa un avance significativo y aporte a la calidad de la educación del Distrito Capital.

El diseño de rutas de cualificación y el acompañamiento pedagógico a las redes de maestros permitirá la promoción del diálogo de saberes y el intercambio de experiencias como puntos clave para enfrentar problemas relativos a la enseñanza, además de la relación con pares, todo lo cual contribuirá a la consolidación de comunidades de saber y práctica.

Respecto a lo anterior, la obra, publicada en dos tomos, se organiza en capítulos. Un primer capítulo en el que se hace una aproximación conceptual y teórica en torno a qué son las comunidades de saber en clave sentipensante, en términos de los aspectos teóricos y de cómo se han ido configurando en el proceso de acompañamiento pedagógico y el capítulo tres, diez y nueve, correspondientes al nivel de sistematización.

En el caso de las experiencias producto del proceso de acompañamiento en el nivel inicial como punto en el que se configuran las experiencias en el trazado de un camino pedagógico, metafóricamente se ara la tierra que posteriormente dará frutos, se realiza la línea base o punto de partida, relevando la importancia de las experiencias pedagógicas como la formación. Como aporte a las reflexiones y paulatinas transformaciones de los maestros, se encuentra la propuesta de las docentes Lizeth Lorena Bernal Delgado y Diana Carolina Guerrero Pulido del Colegio Class, titulada “Biofotografía: reconociéndonos desde la biodiversidad y el equilibrio”, vinculada al Programa de Pensamiento Crítico para la Investigación e Innovación del IDEP, que tiene como objetivo principal generar un espacio de reflexión a través de la biología y la fotografía, que permita a los estudiantes de este colegio, deslegitimar la mirada antropocéntrica frente a su lugar dentro de los ecosistemas y su relación con otras formas de vida; lo cual es un elemento clave para orientar en los estudiantes el autorreconocimiento y respeto por sus compañeros y cualquier otra forma de vida. Además, este trabajo se convierte en una condición de posibilidad para que los estudiantes no solo se reconozcan

como individuos pertenecientes al reino animal, sino también se abran al diálogo y a la escucha de experiencias y saberes en comunidad, con el fin de valorar la percepción y el trabajo del otro.

Por su parte la experiencia “Fortalecimiento de las habilidades psico-sociales desde la perspectiva de educación inclusiva”, de las docentes orientadoras Luz Andrea Canaval Álvarez, Milena Bermúdez y Diana Montealegre, de los colegios Carlos Pizarro León Gómez, San Francisco de Asís y José Francisco Socarras, acoge los avances logrados a partir de la implementación de una experiencia pedagógica dirigida a niños y niñas en condición de discapacidad con el fin de fortalecer algunas de sus habilidades sociales y potencializar su interacción y liderazgo en el aula de clase. La elaboración de esta experiencia es producto del acompañamiento pedagógico realizado en el nivel inicial del IDEP, en el que se logra conceptualizar elementos fundamentales del proceso, la estructuración y realización de la línea base de experiencias investigativas y ampliar el conocimiento, así como estrategias tecnológicas para dicho proceso. Este documento contiene un acercamiento al desarrollo de la experiencia pedagógica en relación con sus antecedentes haciendo un recorrido social, institucional y académico de la propuesta y la forma cómo esta se ha venido transformando desde sus inicios en 2002. Así mismo, se expone explícitamente los aspectos que constituyen la pertinencia y viabilidad de la propuesta desde los requerimientos escolares, de desarrollo y para la formación integral de los estudiantes justificando la importancia de diseñar estrategias pedagógicas para el abordaje y desarrollo de las habilidades sociales desde una perspectiva inclusiva.

Otra de las experiencias que aporta desde su escrito es “Investigación escolar colaborativa”, direccionada por los profesores Bladimir Alexander Gutiérrez Castro y Julio Vicente Salazar Velandia del Colegio Kennedy, esta apunta a señalar cómo fortalecer las competencias investigativas, el uso de recursos Web y el aprendizaje colaborativo a partir del desarrollo de proyectos de investigación escolar, donde se formula metodológicamente un proyecto de investigación de acuerdo con los intereses de los estudiantes y brindado alternativas de solución a las problemáticas presentadas, el grupo de los estudiantes partícipes pertenecen a la media del Colegio Kennedy IED.

Además, la experiencia valora las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la incidencia que han tenido en los procesos de aprendizaje, las prácticas comunicativas, las formas de organización y las relaciones interpersonales en los diversos ámbitos sociales, enfatizando que el aula de clase no escapa a este

fenómeno, la cual se ha visto transformada por las necesidades y situaciones a las que se ven expuestos los estudiantes y permitiendo con ello aumentar las posibilidades pedagógicas y cognitivas en sus procesos. Por otra parte, expone cómo se ha venido abordando el trabajo colaborativo como estrategia en el área de tecnología e informática de la Institución Educativa, dando al estudiante un rol activo en su aprendizaje, al permitir desarrollar capacidades para la búsqueda, selección, interpretación y aplicación de la información de manera crítica y creativa.

Por su parte la experiencia pedagógica “Luz verde” de los directivos y docentes Alexander Gutiérrez Castro, Julio Vicente Salazar Velandia, Martha Esmeralda Cantor Garzón, Liz Yeny Martínez Duque, Elber González González, Aura Licensia Pineda Ochoa y Julio César Nimisica Terreros del Colegio Carlos Arturo Torres, apropia conceptos básicos del pensamiento crítico y su aplicabilidad en contextos escolares, que sirvieron de insumo para delimitar de forma teórica y práctica la propuesta “Luz verde”, con la que se busca responder a las necesidades educativas de los soldados profesionales y regulares, adscritos a Batallones del Ejército Nacional de Bogotá que deben desarrollar su trabajo en lugares distantes a la capital.

Su propósito es el diseño de una propuesta pedagógica curricular desde la perspectiva flexible a través del sistema educativo de carácter formal que ofrezca cobertura a la población militar en los ciclos de educación básica, debido a que la IED Carlos Arturo Torres cuenta en su matrícula con un alto número de soldados profesionales y regulares del Ejército Nacional. La propuesta educativa busca que, desde el uso de las TIC y el pensamiento crítico, como estrategia de aprendizaje, se medie en el reconocimiento del ser, del hacer y del saber de ellos. En ella, el maestro se convierte en un actor dialógico y reflexivo ante los múltiples conocimientos del estudiante y del contexto cultural y social; en aras de mejorar su calidad de vida, la de sus familias y de aportar significativamente en el posconflicto a uno de los sectores menos intervenidos a nivel académico en el país.

La experiencia pedagógica “Educación inclusiva en primera infancia: diseño universal para el aprendizaje mediado por TIC”, liderada por la profesora Alexa Ximena Sánchez Casallas del Colegio Alfredo Iriarte, sede B, aborda el proceso desde los postulados de las propuestas educativas inclusivas. Expone un recorrido frente a las políticas establecidas para los fines propuestos en el marco de la educación inclusiva. La autora plantea que reconocer la educación inclusiva como una estrategia de humanización y de garantía de derechos para todos y todas, se ha convertido en una necesidad que llama a la escuela a empoderarse

como eje político, ético y pedagógico para la construcción de paz y convivencia. Desde 2015 se viene adelantando el proyecto con niños y niñas de primera infancia, en el Colegio Alfredo Iriarte, cuyo propósito es reconocer la diversidad en el aula y contribuir en la creación de un diseño universal para el aprendizaje, el cual articule aspectos curriculares, metodológicos y pedagógicos que contribuyan a lograr procesos inclusivos.

La experiencia denominada “Educatodos. Alter-nativas para el aprendizaje-enseñanza de las Ciencias Sociales”, liderada por el profesor Hermel Norberto Barrero Cogua, del Colegio de la localidad de Suba, tuvo como propósito generar alter-nativas que contribuyan a que los estudiantes del grado 9° del Colegio El Salitre – Suba superen las dificultades que presentan en relación con el proceso de aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Asume el enfoque alter-nativo de reconstrucción colectiva y participativa del plan de estudios, donde de las propuestas del Ministerio de Educación Nacional, así como las del docente, y acoge temas y actividades que los estudiantes sugirieron. Respecto a la necesidad de mejorar los procesos de comprensión, apropiación y aplicación de los conceptos de las Ciencias Sociales, el autor recurrió especialmente a la aplicación de LeCo, metodología de Lectura Comprensiva basada en el enfoque sistémico y aplicada en el trabajo con diferente tipo de textos, con pruebas de evaluación tipo Saber Icfes. En ese sentido, se abordó esta metodología aplicada a esquemas, textos y cuestionarios elaborados por el docente acerca de los temas propios del curso. Finalmente, expone actividades con base en ejercicios de Respiración–Atención (R-A), escritura y socialización de las problemáticas de la vida cotidiana en los ámbitos personal, escolar, familiar, comunitario y social y su relación con los conceptos y dinámicas de las Ciencias Sociales.

Las modificaciones en cuanto a las pautas, procesos y mecanismos de evaluación han generado ambientes a la vez más flexibles y comprometidos; permitiendo construir desde, con y para la/os estudiantes procedimientos y herramientas que han permitido de forma personal y, preferiblemente, autónoma la identificación de sus dificultades y las causas de estas con el fin de generar mecanismos y acciones para la superación de las mismas.

Entre tanto, la experiencia Escuchar y sentir: una forma de aprender jugando, direccionada por la profesora Lindaura Durán Jaimes, coordinadora del Colegio José Jaime Rojas, está encaminada hacia la inmersión de estrategias pedagógicas en el aula que prevengan la aparición de dificultades de aprendizaje y brinda un

acompañamiento más específico para quienes ya las presentan, con medidas que posibiliten la superación de dichas dificultades en niños de primero y segundo de primaria.

Dentro de las necesidades académicas más latentes en la institución se encuentra el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura y análisis de información lógica y textual. Sin embargo, las acciones emprendidas por cada docente en su asignatura o nivel, aunque valiosas, resultan aisladas e infructuosas cuando los estudiantes no cuentan con habilidades lingüísticas acordes y procesos de alfabetización consolidados para interpretar, que les permitan por sí solos decodificar la totalidad de los grafemas e integrar información que conduzca a la comprensión de oraciones, párrafos y textos. Otro de los principales retos que se enfrentan a diario en la institución es mejorar el nivel académico de los estudiantes y mantener su interés por aprender pese a las dificultades familiares, económicas, sociales y comunitarias por las que atraviesan gran parte de ellos. Si bien los docentes emprenden acciones para favorecer la permanencia y participación de los estudiantes en procesos educativos de calidad, es necesario prestar mayor atención al fortalecimiento de las bases de aprendizaje de los niños a fin de reducir el número de estudiantes que llegan a ciclos II y III, sin haber consolidado habilidades de lenguaje, pensamiento, oralidad, lectura y escritura necesarias para mejorar la comprensión y el análisis, así como su aplicación en situaciones problemáticas.

La experiencia “Juego efímero”, direccionada por el Profesor Héctor Gonzalo Zamudio Clavijo del Colegio Andrés Bello, surge a partir de observar que los estudiantes poco se motivaban por el estudio de las ciencias sociales; por lo que se establece un diálogo con ellos donde se indagó acerca de los motivos por los que le parecen aburridas las clases; encontrándose que a unos pocos estudiantes les gustan las lecturas de historia; pues según los estudiantes, los profesores solo hablaban durante toda la clase.

Ante esta situación, se utiliza el modelo pedagógico enseñanza para la comprensión que permite el desarrollo de proyectos con los estudiantes y se cambia la dinámica de la clase; modelo que ha tenido que ser ajustado de acuerdo con las necesidades y exigencias de la institución; es un modelo que permite el desarrollo de secuencias pedagógicas de planeación.

La experiencia se caracteriza por la elaboración de su propio material, desde tres procesos de construcción: Aprender a jugar el juego original, Planear las adaptaciones posibles y la construcción con los estudiantes. Para el desarrollo de

la experiencia se comienza con un trabajo investigativo de una temática específica; luego se sintetiza en un mapa mental, para posteriormente hacer un trabajo de socialización teórica y cuando esto está listo se procede a la construcción del juego. Cuando el juego está listo hacemos una jornada pedagógica donde todos jugamos y aprendemos. Este proceso puede durar aproximadamente dos meses.

Así mismo, se identifica la experiencia “Desarrollo de estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico ‘plus ultra’”, del Colegio El Minuto de Buenos Aires, liderada por las docentes Carolina Sierra y Sandra Milena Neuta, la cual se centró en el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de ciclo V del colegio. La experiencia aporta al desarrollo del PEI y de las metas propuestas personales de las docentes investigadoras. Beneficia a la comunidad educativa, toda vez que le apuesta al mejoramiento de las prácticas pedagógicas que potencian el pensamiento crítico y la habilidad argumentativa de los estudiantes en el marco de una pedagogía que reorienta el rol del maestro y del estudiante hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje intersubjetivo y dialógico.

Iguamente, como una forma de reconocer y dar un estatus al rol del orientador escolar en las instituciones educativas esta la experiencia nominada “La investigación como empoderamiento y resignificación de la orientación escolar”, liderada por docentes orientadores Sherly Osorio León, Carlos Borja y Amilkar Brunal de los colegios Débora Arango, INEM Francisco de Paula Santander de Kennedy y Agustín Fernández. Su propósito es apuntar a unificar los abordajes desde la orientación escolar, articulándonos con las diferentes instancias nacionales de apoyo interinstitucional, con el fin de fortalecer la labor del orientador y brindar una respuesta y apoyo más eficiente y oportuno a los estudiantes y sus familias.

Considera el escrito que buena parte de las acciones conjuntas e individuales realizadas han sido sistematizadas, publicadas, socializadas y presentadas en eventos y encuentros académicos (con apoyo de nivel central, universidades públicas o privadas, fundaciones, IDEP, entre otros). Muchos de estos trabajos investigativos han enriquecido a los autores toda vez que les ha permitido compartir conocimientos, cualificarse entre pares, docentes de aula, profesionales de apoyo, coordinadores y rectores. Los orientadores como investigadores, diseñan e intervienen en procesos, protocolos, unifican posturas, discuten, analizan y reflexionamos sobre la escuela, sus actores y las políticas públicas educativas, al mismo tiempo que se reconocen como sujetos de investigación (auto etnografía) de su quehacer y rol, participantes inmersos en la cotidianidad de las instituciones educativas.

Desde el tema de auge actual en la gestión pedagógica y administrativa de las instituciones educativas está el escrito de la experiencia “Comunicación digital para la gestión educativa”, liderada por Luis Eduardo Bastidas Cuesta del Colegio Liceo Nacional Antonia Santos. La experiencia surge como una estrategia de gestión, apoyada en el uso de herramientas asincrónicas de comunicación digital como la aplicación Google Drive, basado en una cuenta de correo de Google y opera como aplicación extraoficial para apropiar procesos de construcción, actualización, consulta y archivo de información generada de las actividades liderada desde la coordinación académica y materializada en los docentes, docentes orientadores y directivos docentes, al desarrollar las mallas curriculares, la planeación académica por periodo, los proyectos transversales y el resumen ejecutivo del PEI entre otros.

La finalidad de la experiencia pedagógica es desarrollar competencias comunicativas digitales con los docentes, y que beneficien la gestión institucional, desde 2017, se realiza como pilotaje, con actividades sugeridas a docentes de cada una de las sedes, generando interés e inquietud por el uso y beneficio de este recurso; pero es en 2018 que se fortalece la propuesta y se formaliza al grupo de profesores como parte de la estrategia de trabajo en equipo. La organización interna del Google Drive se da con el acceso en carpetas compartidas en dos grupos, rotulados de acuerdo con los niveles de la propuesta curricular en atención a la primera infancia, básica primaria, básica media y secundaria 2018 y primaria 2018. En cada carpeta se crean otras para el almacenamiento de los documentos. Por ejemplo, documentos institucionales, mallas curriculares, planeaciones académicas, planes de mejoramiento, que contribuyen en la gestión educativa de la institución.

Y como otra de las experiencias del nivel de acompañamiento pedagógico inicial está la propuesta “TIC para la promoción de entornos seguros de aprendizaje”, liderada por el profesor Ángelo Monroy Ballesteros, del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, la cual busca ofrecer distintas herramientas para que los estudiantes y sus familias se encuentren en la capacidad de conocer y utilizar más eficientemente los recursos libres que poseen las plataformas y los principales sitios de Internet. En este sentido, se busca que las familias puedan hacer uso de herramientas de cuidado parental y seguridad informática en su diario vivir, hecho que permitirá mejorar sus habilidades en este campo. De este modo, mediante la realización de preguntas de sondeo con estudiantes y padres de familia se identificaron ideas que debían analizarse mejor teniendo en cuenta las inquietudes y el desconocimiento que se tienen sobre dichas temáticas. Desde este primer

acercamiento se formularon los contenidos para trabajar con los grados cuartos, con el fin de abordar aspectos necesarios para el uso de programas que permitan realizar tareas de consulta en investigación en el aula y paralelamente abordar contenidos frente al manejo de información y el cuidado de internet en casa.

Ahora, en el segundo tomo están publicadas las experiencias en desarrollo. Allí, encontramos aquellas conectadas con el camino y la realidad de la escuela, donde conviven maestros que desde un pensamiento crítico hacen resistencia y transforman sus entornos con experiencias llenas de saberes que configuran esperanza y vida en quienes son partícipes de ellas. En este recorrido se encuentra la experiencia “¡OLE! con Sentido” de los profesores Celia Torres García, Mónica Corba Rodríguez y Mauricio Riaño Alba del Colegio Tomas Rueda Vargas, quienes en su escrito cuentan cómo potenciar las habilidades de lectura, escritura y oralidad a través de la participación de los estudiantes con ambientes lúdicos de aprendizaje, dinámicos y creativos, fortaleciendo el saber para hablar, leer, escuchar y escribir, herramientas propias del pensamiento. Esta experiencia ha mejorado el desempeño de los estudiantes en pruebas externas a las que se ven enfrentados a lo largo de su vida académica y han incentivado los hábitos de lectura, escritura y oralidad.

En la sensibilidad de lo lúdico y en el andar de este proceso de acompañamiento, encontramos la experiencia “Racoy el juego posibilitador de saberes”, del maestro José de Jesús Ramirez Coy, del Colegio Bravo Páez, quien con la reflexión constante de su ejercicio pedagógico y su saber disciplinar en el área de matemáticas diseña un juego con material didáctico que facilita el aprendizaje de los estudiantes rompiendo estructuras tradicionales y representaciones de “temor” en esta área de conocimiento; allí los estudiantes logran sentir placer por el “aprendizaje”.

También encontramos el ejercicio praxeológico de los maestros Ivan Darío Cárdenas Molina y Matilde Rincón Wilches, del Colegio Julio Garavito, quienes cuentan de su experiencia “Tinto Pedagógico: Estrategia para la construcción colectiva del modelo Pedagógico Garavista”, la cual busca desde comunidades de saber generar espacios para la discusión pedagógica donde a la luz de un café y narrativas de los maestros, reflexionan su quehacer pedagógico y proyecto educativo institucional incidiendo en una educación más “sentipensante”.

De otra parte, del camino, la experiencia “Estrategias didácticas para formar lectores críticos en la escuela secundaria” del maestro Jorge Enrique Díaz Cortés,

da cuenta de una estrategia alternativa e innovadora que se fundamenta en el trabajo periodístico para lograr desarrollar en sus estudiantes, habilidades de comprensión y producción textual con sentido social incidiendo en la formación de pensamiento crítico.

En esta misma línea y como un faro en la mitad del mar, está la experiencia de Hernán López, del Colegio Marsella “Aula Link: escuela sin fronteras”, la cual se configura en la escuela desde herramientas como Skype, una posibilidad de que los estudiantes viajen a través del mundo, conectándose con estudiantes de otros países. Esto ha posibilitado la interacción, el intercambio de culturas y, lo más importante, ha permitido que se eliminen las fronteras físicas para conectarse con otros mundos posibles.

La luz de este faro no solo ilumina a los estudiantes que participan de Aula Link, también los estudiantes avivan la experiencia de Abya Yala, de la maestra Ana Cristina Alfonso Dueñas del Colegio Reino Holanda que busca generar una reflexión crítica frente a la imposición epistémica y sociocultural de la ideología eurocéntrica, con el objetivo de redescubrir y recuperar los saberes ancestrales. De igual forma, la experiencia “Remedios para el Planeta” de la maestra Claudia Helena Sierra Novoa, contribuye en la búsqueda de soluciones a las problemáticas medio ambientales de los humedales, tales como la contaminación del agua, el suelo y el aire. Por último, la experiencia “Educación en el cambio climático” de la profesora María Betsabeth Rueda aporta a través de diferentes estrategias de formación a la configuración en la relación del hombre y la naturaleza para el cuidado del ambiente.

Como una sinfonía de notas, el profesor Elmer Parra configura la experiencia la “Lectura un espacio agradable de reflexión”, la cual se posiciona como una oportunidad de encuentro que busca mejorar los ambientes educativos en relación con la lectura, escritura y oralidad en el Colegio Pablo de Tarso.

Por último, como un gran aporte al campo de conocimiento de la inclusión en la escuela, están las experiencias “El cuento como mediador para fortalecer procesos de inclusión en la primera infancia” de la maestra Ilva Rosa Rolong Ariza del Colegio INEM del Tunal, “En tus zapatos: Estrategia Pedagógica para Sensibilizar el Trabajo Inclusivo y la diversidad en la escuela” de la maestra Luz Helena Cáceres Ramos del Colegio Antonio Van Uden y la experiencia “Sexualidad y convivencia en una educación para la diversidad”, de las maestras Jenny

Catalina Guzmán Serrato y Blanca Elizabeth Hernández Ramírez, las cuales aportan estrategias innovadoras que permiten el reconocimiento de las diferencias que constituyen a los sujetos.

CAPÍTULO I

Comunidades de saber y práctica pedagógica en clave sentipensante

Comunidades de saber y práctica pedagógica en clave sentipensante

Olga Lucía Bejarano Bejarano¹

Luz Sney Cardozo Espitia²

Adriana Marcela Londoño Cancelado³

Luisa Fernanda Acuña Beltrán⁴

Algunas concepciones sobre comunidades de saber y práctica pedagógica

Este capítulo expone planteamientos de orden conceptual, como derivados del proceso de acompañamiento pedagógico a maestros en los niveles inicial, desarrollo y sistematización en relación con comunidades de saber y práctica pedagógica en clave Sentipensante, así como concepciones de comunidades de saber y práctica, algunas características de dichas comunidades, avances y resultados en su conformación, una posible ruta metodológica desde el acompañamiento

1 Licenciada en Educación Especial. Magíster en Educación, Convivencia y Proyectos Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana. Candidata al postgrado en Pedagogías de las Diferencias FLACSO. Docente universitaria e investigadora. Correo electrónico: lucasbenedicida@gmail.com

2 Trabajadora social. Docente universitaria e investigadora. Especialista en Desarrollo Humano con énfasis en procesos afectivos y cognitivos y magíster en Desarrollo Educativo y Social del CINDE. Correo electrónico: luzsney@gmail.com

3 Politóloga, Universidad Nacional de Colombia; magíster en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana; magíster en Historia, Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: adriana.londono.cancelado@gmail.com

4 Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Bogotá, Colombia. Magíster en Estructuras y Procesos del Aprendizaje de la Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia. Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: luisa.fernanda.acuna@gmail.com

pedagógico y elementos relacionados con el postulado Sentipensante en el contexto del acompañamiento.

En el escenario del Proyecto de Inversión 10792 del IDEP “Estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: comunidades de saber y de práctica pedagógica”, se realiza el proceso de acompañamiento pedagógico a directivos docentes y docentes orientadores en los niveles inicial, desarrollo y sistematización en el que se alude a las comunidades de saber y práctica pedagógica. Involucra el saber y la práctica de los maestros como aspectos fundamentales en la configuración y conformación de comunidad. En este sentido, desde el acompañamiento se tiende a cualificar, reflexionar y transformar las prácticas pedagógicas, los conocimientos y saberes de las disciplinas, desde las cuales se han inscrito los docentes, asumir a estos actores como intelectuales de la educación y, por ende, a la paulatina transformación de las instituciones educativas y sus actores.

Es así como la comunidad es vista como un grupo que comparte metas, intereses, objetivos y un legado cultural, histórico y conocimientos en común, en la cual se construyen y fortalecen lazos y relaciones de confianza, cooperación, solidaridad, crecimiento y desarrollo mutuo. Se caracteriza además porque tienen formas de convivencia, lenguaje y culturas que los caracteriza, en este caso los maestros se identifican sobre sus concepciones, discursos, saberes y prácticas pedagógicas. Desde el acompañamiento pedagógico, ha podido evidenciarse que los maestros conforman comunidad, en tanto hay puntos de encuentro de índole disciplinar, situaciones comunes, problemáticas, conceptos y concepciones que se encuentran, prácticas en las cuales se destacan fundamentos y acciones didácticas, de convivencia, de estrategias pedagógicas, de aprendizaje, curriculares, de evaluación, así como personales, afectivas y en general del entramado entre aspectos de orden teórico y de las prácticas cotidianas que caracterizan la dinámica escolar.

Las comunidades de saber y práctica pedagógica se conciben, desde la experiencia del IDEP, como colectivos de maestros y maestras que se constituyen desde una voluntad individual para transitar a intereses afines de carácter pedagógico, político y ético para la construcción de saberes que inciden en la potenciación, reflexión de su quehacer pedagógico. Al respecto se identifica que:

La conformación de colectivos de los maestros y maestras que, por su identificación de intereses afines e interacción pedagógica, políticas y éticas, comparten sus saberes, experiencias han fortalecido vínculos y apuestas en colectivo que surgen de la solidaridad y la necesidad de acompañar al otro y desde allí dar sentido a su propia experiencia (Hernández, Zea y Cruz, 2016, p. 121).

En este sentido es un “faro” que ilumina la configuración de este tipo de comunidades, es la construcción colectiva, la cual emerge de un sentido colaborativo para el reconocimiento del saber del maestro y su interacción con los procesos de enseñanza, aprendizaje y potenciación de las discusiones pedagógicas. Al respecto afirman Hernández, Zea y Cruz (2016):

Las comunidades académicas de saber y práctica pedagógica son reconocidas como oportunidades en aumento de construcción colaborativa, de investigación y de producción de saber desde diversos tipos (acción, teórico, de análisis). En este sentido, se hacen potenciales para la consolidación de equipos de discusión y reflexión pedagógica y ello redundando profundamente en la calidad educativa, en la formación de los maestros y en la transformación de la experiencia del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje (p. 65).

Otro aspecto en esta línea de argumentación es la interacción que permite el diálogo de saberes, en la cual la experiencia del maestro que reflexiona su práctica posibilita la construcción de nuevos significados (Hernández, Zea y Cruz, 2016, p. 119). Asimismo, se evidencia el tejido en relaciones que permita comprender, escuchar y compartir con el otro, de manera que se configuran conversaciones con sentido que dan lugar a las dimensiones del “ser maestro”, tal como se vive en el proceso de acompañamiento de experiencias pedagógicas “El desafío de ir juntos” que se realiza en el IDEP desde 2017, lideradas por acompañantes denominadas orientadores como son Bejarano, Cardozo y Londoño.

Referente a la comunidad de saber y práctica pedagógica, esta alude a la construcción en relación con lo pedagógico, al saber disciplinar y de la práctica en tanto involucra acciones en el contexto y la dinámica escolar con los actores estudiantes, apunta a la reflexión y paulatina transformación del quehacer de los maestros.

Para la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica desde el proceso de acompañamiento entre los maestros, se caracteriza por contar con una actitud de acogida y bienvenida entre los integrantes de los grupos en acciones colaborativas y en los cuales, además de los encuentros, se ha acudido a la comunicación sincrónica y asincrónica. Se constituyen las comunidades de saber en el acompañamiento con apreciaciones y valoraciones hacia el otro desde un enfoque apreciativo, reconocimiento y valoración, capacidad de escucha, consolidación como equipos, apoyo, retroalimentación mutua. Todo lo anterior posibilita la cualificación de la labor docente en aras de resolver problemas, compartir experiencias pedagógicas y sentir de lo que significa ser y desempeñarse como maestros en las instituciones educativas.

En cuanto a la práctica pedagógica las comunidades de saber, como lo afirman Hernández, Zea y Cruz (2016) “se refieren a todo aquello que vemos, oímos, sentimos, olemos, practicamos y estudiamos; cuya evolución depende de las experiencias que tenemos en un momento histórico en un marco cultural determinado” (p. 45).

Como práctica, las comunidades de saber implican “los modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales que responden a una lógica táctica mediante las cuales el ser humano configura su existencia como individuo y como comunidad construyendo cultura” (Campo y Restrepo, 2002, p. 42).

Desde la perspectiva de Freire (1972, p. 31), la praxis es fundamental en el interés cognitivo emancipador, puesto que permite comprender los elementos básicos de la actividad del hombre: acción y reflexión, que para los procesos emancipadores se constituyen en intereses claves del conocimiento. Todo acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción.

Entre tanto, en el campo de la investigación acción, como afirma Kemmis (1996) la práctica se define en relación con el sentido y significado en cuatro niveles:

En primer lugar, no se puede entender el sentido y significado de la práctica, sin referirnos a las intenciones del profesional (...) en segundo lugar, y de modo más general, el sentido y significación de una práctica se construye en el plano social (...) en tercer lugar, y de forma aún más general, el sentido y significación de una práctica se construye en el plano histórico (...) En cuarto lugar, el sentido y significación de una práctica se construye en el plano político (Kemmis, 1996, p. 23).

En Colombia la pedagoga Zuluaga (1999) afirma que en el caso del campo pedagógico y su historia la práctica pedagógica

al ser formulada como “objeto metodológico” práctica pedagógica, el hecho de delimitarlo como “práctica” nos indica que el análisis se situará en los procesos de institucionalización. La segunda delimitación coloca ese objeto metodológico en la pedagogía y no, por ejemplo, en la educación o en la enseñanza (p. 95).

También se encuentra lo expuesto por Vasco (1990) al considerar que el maestro como profesional reflexiona sobre su práctica, constituyéndola en una praxis pedagógica que involucra procesos de reflexión sobre las relaciones maestro-alumno,

maestro microentorno, alumno microentorno y todas estas relaciones con el macroentorno. Así las cosas, la reflexión parte de una capacidad discursiva e interpretativa del maestro que justifica el accionar pedagógico, la práctica pedagógica está fundamentada en el sentido del discurso teórico articulado a un desarrollo práctico; en esta articulación se dan tres perspectivas: tradicional, técnica y radical que llevan a constituir el accionar pedagógico y el saber pedagógico.

Por lo anteriormente expuesto, las comunidades de saber y práctica pedagógica son identificadas por reflexionar y accionar sobre el ser y quehacer de los maestros en relación con las acciones llevadas a cabo en las instituciones educativas y que atañen a los docentes para hacer de sus prácticas mejores y significativos escenarios, en las que se contempla en primera instancia el ser persona, el desempeño profesional y la labor pedagógica.

Características de las comunidades de saber y práctica pedagógica

Algunas de las características de las comunidades de saber y práctica pedagógica evidenciadas desde la experiencia con el proceso de acompañamiento y que aportan a la configuración conceptual y metodológica identificadas por Bejarano, Cardozo y Londoño, (2019):

La intención subjetiva que se vincula intersubjetivamente para compartir desde las diferentes dimensiones del maestro y las maestras, teniendo como punto de encuentro la práctica pedagógica, se despliega en su relación con sus vivencias y experiencias como sujeto.

La configuración de nodos en relación con los saberes que se complementan en el contexto de las experiencias pedagógicas, es decir, se vinculan de acuerdo con sus intereses temáticos o campos de saber de los maestros y maestras.

El tejido de voluntades que se sincronizan para crear espacios de conversación profunda, en los cuales las historias, los afectos son bien recibidos para ser escuchados, expresados.

El posicionamiento del saber del maestro, a través del reconocimiento de sus prácticas pedagógicas situadas, contextualizadas y transformadoras.

La construcción colectiva del conocimiento contextualizado para abordar la complejidad de la escuela en el contexto contemporáneo.

El nacimiento de redes de solidaridad que convergen, configurando muros de resistencia y lucha para enfrentar las problemáticas de las instituciones educativas.

El reconocimiento del territorio, el análisis de categorías relacionadas con la educación en contextos rurales y urbanos, como punto de reflexión y potenciación de las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras.

El aprendizaje dialógico que genera un proceso reflexivo e incide en prácticas liberadoras.

Redescubrir y resignificar las historias pedagógicas de los maestros que cada día en el contexto de la cotidianidad se escriben con nuevos recuerdos, personas, protagonistas.

Avances y resultados en la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica

En el transcurso de más de dos años de acompañamiento a experiencias pedagógicas en los tres niveles iniciales en desarrollo, sistematización y después de haber acompañado más de cien experiencias desde 2017 hasta hoy, es importante reconocer en estas estrategias, los avances y resultados en lo que refiere a la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica, siendo este el eje central, en tanto desde la conformación de los grupos de profesores de acuerdo con las tendencias, intereses y problemáticas comunes, hasta la concreción de canales de comunicación con los maestros. Además de los encuentros físicos y presenciales, se contempló la necesidad de articularlos desde sus diferencias y convergencias.

Adicional a ello, la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica despliega el legado que durante más de 20 años ha venido construyendo el IDEP alrededor de un diálogo de saberes, que fortalece y enriquece las experiencias docentes a partir de su reconocimiento; en tanto se sustenta en una provechosa posibilidad de compartir con otros sus experiencias, así como sus aciertos y desaciertos, en la desafiante tarea de la educación.

El hecho de ser escuchados y reconocidos entre los maestros en las sesiones de acompañamiento permitió aprender de los otros y entablar vínculos solidarios

y de cercanía con ese otro “quien vive situaciones similares que las mías” y del que puedo aprender cómo superarlas de manera creativa o incluso ayudarlo a trascenderlas a partir de mi propia experiencia. Una voz de apoyo, una palabra comprensiva, un gesto de solidaridad, hicieron de las sesiones de acompañamiento espacios genuinos de construcción de comunidades de saber, de práctica y de solidaridad pedagógica, con el “otro”, con los “otros”.

A partir de estas consideraciones, se reconocen avances significativos en la conformación de comunidades de saber y de práctica pedagógica desde una perspectiva Sentipensante, en tanto no solo se ha avanzado sobre el diálogo de saberes en torno a lo disciplinar y racional, sino que se han tejido lazos de afecto y de solidaridad entre los maestros y maestras acompañados que ha trascendido incluso los espacios formales de acompañamiento, así como la consolidación como docentes y reconocedores del saber pedagógico que los caracteriza en la perspectiva de avanzar hacia la humanización de la educación pública, teniendo como eje central la dignidad humana. A continuación, se presentan los principales logros obtenidos en la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica.

Construir lo común a partir del diálogo de saberes

Sin lugar a dudas, el acompañamiento pedagógico marca la experiencia del maestro que reflexiona en torno a sus conocimientos, saberes y prácticas pedagógicas, no desde el solipsismo y una mirada introspectiva a su experiencia, sino sobre todo en el diálogo, el intercambio y el compartir con otros maestros. Este diálogo franco y horizontal, tuvo como excusa las experiencias lideradas por cada uno de los maestros acompañados, dentro de las cuales se compartieron estrategias pedagógicas de aprendizaje, formas de resolver situaciones de convivencia con los estudiantes, secuencias didácticas, estrategias de enseñanza en campos disciplinares específicos, metodologías, posibilidades, saberes, autores y reflexiones conceptuales, pero también la riqueza de las experiencias y las relaciones de cada una de ellas con el contexto en el que se desenvuelven.

En ese sentido, la construcción de comunidades de saber y práctica pedagógica se evidenció en cada una de las sesiones de acompañamiento, que orientadas por el trabajo colaborativo como eje metodológico, se convirtieron en verdaderos espacios de intercambio de saberes y conocimientos, de escucha atenta del otro y de sus problemáticas, de construcción de solidaridades y afectos, pero ante todo, como un lugar de reconocimiento y valoración pedagógica donde todas

las experiencias, sin importar su trayectoria o sus resultados, eran consideradas igual de valiosas y potentes.

Este tejido de saberes y subjetividades, que generó potentes lazos de unión y fraternidad en el marco del encuentro y el diálogo con los otros, reafirmó la postura crítica del maestro y lo impulsó hacia importantes reflexiones y paulatinas transformaciones en su ser maestro. Sin lugar a dudas, las dimensiones discursivas, pedagógicas, conceptuales, éticas, estéticas, políticas y espirituales trastocaron a cada uno de estos maestros en el acompañamiento, movilizadas por el diálogo, la complicidad, el apoyo y la fraternidad con el otro.

En esta perspectiva, los espacios de acompañamiento se transformaron en espacios donde el ser humano, con sus dolores, tristezas y alegrías, pudo entrar para ser escuchado y reconocido, para sentir en las palabras de los otros, el apoyo y la fuerza para seguir, o la alegría vital de compartir situaciones similares, contextos que se acercaban desde la palabra. Como lo afirman Hernández, Zea y Cruz (2016): “Para lograr la conformación de una comunidad de práctica y saber pedagógico es necesario partir del reconocimiento de los participantes en sus aspectos personales; es decir del reconocimiento de su subjetividad y su ser” (p. 3).

La apuesta como equipo de acompañamiento, se centró en el intercambio dialógico de saberes, experiencias, y apuestas vitales fortalecido por la escucha y la participación y compromiso de todos los actores, con el fin de fortalecer y enriquecer las experiencias. En el proceso de acompañamiento pedagógico, sin importar la disciplina o los logros alcanzados, todos se dispusieron al aprendizaje, todos tuvieron mucho que enseñar y mucho que aprender de los otros, y quizás ese compartir con otras miradas y otras perspectivas, enriqueció profundamente sus experiencias y sus vidas. Se trazó colectivamente un camino en el que la metáfora del “ir junto” al otro, se hizo realidad.

Lo anterior parte de reconocer las bondades que ofrece el saber compartido, el saber que se pone en escena, que se exhibe y se hace público para conectarse al de los otros, desde la diferencia de contextos, instituciones y dinámicas educativas, pero también desde esos espacios similares en los que se tocan las pieles de los maestros, en los que se encuentran sus heridas, sus cicatrices, sus apuestas vitales. Esa potente urdimbre de conocimiento y experiencia que se entreteje en el acompañamiento pedagógico, debe ser la esencia de este su sentido.

Para muchos de los maestros participantes, el acompañamiento brindado por el IDEP fue la oportunidad de sacar, expresar, sanar y limpiar dolores intensos que desgarran la vida del maestro, que lo agotan y desaniman en su quehacer pedagógico. El verbalizar, el poder contar a los otros y recibir de ellos, el afecto y la solidaridad, el reconocimiento de la importancia de su quehacer, permitieron que esas heridas profundas fueran sanándose colectivamente, desde la compli- cidad, desde la escucha, desde el afecto.

Intercambiar es reconocer en el “otro” el valor de su experiencia

La construcción de comunidades de saber y práctica pedagógica pasó también por el paso de reconocer y valorar el trabajo del otro, a partir de conocer *in situ* la experiencia y evidenciar que más allá de lo que las palabras y relatos en las sesiones de acompañamiento pudieron expresar los líderes de las experiencias, se encuentra una realidad que sobrepasa las expectativas, que materializa y da forma y cuerpo a los relatos.

La mayoría de los maestros líderes de las experiencias pedagógicas se caracterizan por su firme convicción en la educación como el más potente recurso para la transformación social, lo que los compromete con sus estudiantes y consigo mismos en una constante transformación desde las acciones pedagógicas y reflexivas del aula, desde la dedicación y la pasión que despierta el hecho de innovar, de trabajar en la cotidianidad para configurar espacios escolares posibles en las instituciones educativas.

Las visitas a las experiencias en las instituciones educativas, en la perspectiva de la construcción de comunidades de saber y práctica pedagógica, logró reivindicar la fe en el quehacer pedagógico, estatus y valoración de la labor de los maestros, la confianza y el intercambio de saberes, conocimientos y experiencias en la estrategia de aulas itinerantes.

La posibilidad de conocer las experiencias en las realidades de las instituciones educativas, dejó a muchos de los maestros sin palabras y con un cúmulo de emociones encontradas para reconocer con los otros que, desde la educación pública, otra escuela y otra ciudad se pueden posibilitar desde la pasión, entrega y compromiso con el que los maestros y maestras realizan su labor. Este encuentro en sus territorios inspiró alianzas que empezaron a materializarse y concretarse en

invitaciones de una experiencia a otra, en intercambio de información, conocimientos, saberes y experiencias pedagógicas entre los maestros y la concreción de la gestión educativa y pedagógica, posibilitadoras en la construcción de comunidades de saber y práctica pedagógica, siendo referente teórico y práctico.

Las visitas a las otras experiencias no solo terminaron inspirando a los docentes que se acercaron a la experiencia de manera directa, sino que les ofrecieron multiplicidad de ideas para implementar en sus instituciones educativas y para fortalecer sus propias experiencias. Ese reconocimiento del accionar pedagógico par, en su propio territorio, fue fundamental para consolidar vínculos más sólidos e incluso trazar redes y articularse para intercambiarse y lograr proyectar acciones colectivas. Lo anterior en la perspectiva de salir del direccionamiento de los procesos desde el acompañamiento del IDEP y “(...) dar paso a una real construcción colectiva y para garantizar que todos los miembros se sientan reconocidos y que el trabajo pueda aportarles también en su crecimiento personal” (Hernández, Zea y Cruz (2016, p. 65).

Solidaridad, empoderamiento y resistencia colectiva

Cuando los espacios de acompañamiento trascendieron lo formal del proceso de los encuentros y sus posibilidades, bondades, avances, capacidades, habilidades como las dificultades del maestro en su institución, en sus luchas por el reconocimiento, en sus conquistas de espacios y voz propia, el acompañamiento se convirtió en una tarea política que posibilitó la construcción del sujeto maestro como un intelectual de la educación quien posibilita la reflexión y paulatina transformación. En ese sentido, es vital propiciar instancias donde los docentes puedan compartir y socializar las dificultades de su labor, los desafíos de la escuela contemporánea, así como las experiencias del día a día que retan su saber y experiencia, para que de manera colectiva se encuentren comprensiones, interpretaciones, alternativas pedagógicas, didácticas, salidas, rutas y posibilidades de transformación.

En esa perspectiva, en el marco del acompañamiento y de los espacios de intercambio de experiencias propiciados, se tejieron fuertemente redes de apoyo y solidaridad con las problemáticas o desafíos que enfrentaron algunas de las experiencias. De igual manera, los saludos de reconocimiento y de solidaridad con situaciones difíciles por las que atravesaron los maestros, fueron el pan de cada día en una comunicación asincrónica a partir de la creación de grupo

de WhatsApp donde se logró conectar más que experiencias, maestros y seres humanos sintientes y compasivos con el dolor del otro. Asimismo, se compartieron por este medio, las visitas *in situ*, el reconocimiento que desde el IDEP se hizo de algunas experiencias en su portal, los eventos o convocatorias de interés de los docentes y muchas otras actividades, que hicieron de las TIC “herramientas fundamentales para la mediación y la interacción dentro de comunidades de saber y práctica pedagógica y se impulsa su uso para compartir información pero sobre todo su potencialidad para la interacción pedagógica” (Hernández, Zea y Cruz 2016, p. 65).

Desde el proceso de acompañamiento, y en la perspectiva de construir comunidades de saber y práctica pedagógica, se logró recuperar el quehacer y las voces desde los relatos de los maestros y darle la valía suficiente para empoderarlos. Esa motivación y sentido vital que muchos de los docentes acompañados encontraron en los espacios de acompañamiento se convirtieron en vínculos de afecto que partieron del reconocimiento del maestro en su ser y quehacer.

Así las cosas, a partir de lo vivenciado en el proceso de acompañamiento, se puede afirmar que la confianza y la búsqueda de espacios de bienestar, comprensión y escucha son los cimientos indispensables para construir comunidades de saber y práctica pedagógica que redunden en oportunidades “de construcción colaborativa, de investigación y de producción de saber desde diversos tipos (acción, teórico, de análisis). En este sentido, se hacen potenciales para la consolidación de equipos de discusión y reflexión pedagógica y ello redundará profundamente en la calidad educativa, en la formación de los maestros y en la transformación de la experiencia del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje” (Hernández, Zea y Cruz, 2016, p. 65).

Posible ruta metodológica para la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica desde el acompañamiento pedagógico y la categoría Sentipensante

Para la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica la experiencia desde el proceso de acompañamiento pedagógico se relaciona con:

La organización de grupos y subgrupos de maestros en y al interior de tres niveles inicial, desarrollo y sistematización, en los cuales se identifican intereses,

temáticas, problemáticas, campos de conocimiento en común, los cuales conllevan a encontrar puntos en común.

Posterior a esta organización, se promueve el espacio de reflexión, discusión y retroalimentación con puntos de convergencia en los campos o temáticas comunes, de orden disciplinar, convivencial, territorial, didáctico, gestión educativa y pedagógica, estrategias pedagógicas y didácticas, currículo flexibles y adecuaciones, configuración de modelos pedagógicos, entre otros, siendo excusa para el diálogo y la reflexión pedagógica de acuerdo con el propósito del nivel.

Intercambios desde el diálogo de saberes, expresión de sentires, problemáticas e intereses, relacionados con lo común y divergente sobre las reflexiones y prácticas pedagógicas abordadas desde concepciones y discursos propios de la labor de los maestros.

Tejido de discusiones y reflexiones que son abordados entre los maestros, en los cuales se interpelan, retroalimentan, cuestionan y amplían argumentos, tienen la posibilidad de contar con otras posiciones y fundamentos conceptuales y pedagógicos aportantes a enriquecer las experiencias pedagógicas, por ende, sus prácticas en cada una de las sesiones tanto sincrónicas como asincrónicas.

Lo anterior conlleva a la colectivización del saber pedagógico de los maestros, desde apuestas comunes, a partir de las cuales establecen acuerdos y compromisos con miras a promover y producir reflexiones y otros conocimientos, que desde visiones individuales no se habían contemplado y las cuales enriquecen las experiencias pedagógicas.

En el momento en que se cuenta con avances y consolidación de los maestros como colectivos, puede darse además de producciones colectivas, la organización de redes para escribir, divulgar, asesorar a diferentes personas y en diferentes medios lo alcanzado en esa colectivización del saber pedagógico.

Concepción de la categoría Sentipensante en el contexto del acompañamiento pedagógico

La categoría “Sentipensante” se configuró en el contexto del trabajo de campo entre el investigador colombiano Fals Borda y un pescador, comprendido como la relación del actuar con el corazón empleando la cabeza. Al respecto afirma

Castro (2019) la conversación entre el investigador y sociólogo barranquillero y el pescador de San Benito Abad, en el departamento de Sucre, originó el término sentipensar, definido por el pescador como el actuar con el corazón empleando la cabeza, “cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes”. De esta manera, lo narra Fals Borda en su *Hombre-hicotea*, haciendo referencia a la complejidad de la realidad y a la forma en que se piensan las relaciones desde el acontecer que comprende al ser humano, sus pensamientos y sentimientos como expresión del sentir y del pensar en relaciones dinámicas que permiten que cada persona se vaya configurando de manera intersubjetiva (p. 32).

Esta categoría Sentipensante según Castro (2018) ha sido también utilizada por diferentes pensadores, los cuales evidencian la relevancia en la conexión entre el pensamiento y el sentimiento, comprendido como el “sentipensamiento” la posibilidad del actuar con amor y pasión haciendo resistencia a la ruptura entre lo emocional y lo cognitivo.

Sentipensar es un proceso de fusión entre el ámbito cognitivo y emocional, lo cual evidencia la necesidad de una concepción integradora de la realidad educativa sentipensar, traduce un proceso de fusión y de integración del “sentipensar”, asociado a otros impulsos básicos como persistir, interactuar, actuar, comunicar, entre otros. Para él, son dos categorías complementarias, dos funciones de un mismo sistema, una referida al ámbito emocional y la otra el ámbito cognitivo. De ahí la necesidad, según de la Torre, de una concepción holística e integradora de la realidad educativa, donde lo biológico, lo neurológico, lo psicológico y lo sociocultural representan dimensiones parciales de una misma realidad compleja (Moraes y De la Torre, 2002, p. 2).

Otro aspecto fundamental es la conversación entre lo cognitivo y lo emocional, como lo afirma Abdul (2014), el sentimiento es un germen, convirtiéndose en una fuerza de valorar la existencia humana, teniendo como consecuencia estar en la realidad donde el sentir cobra un significado que valora una constante más allá de la realidad. En relación con el conocimiento afirma que este sitúa un lugar cuando es contextualizado, lo cual genera pensar de una educación abierta a una sabiduría popular, que tiene un interés de responder a lo local, tal como lo postula Fals Borda, con el término “endogénesis” como el reconocimiento telúrico, ancestral, que proviene de campesinos, indígenas y personas distintas al mundo occidental.

Algunas de las características que mencionan los autores citados anteriormente en esta categoría Sentipensante son:

Sentipensar posibilita el auto conocimiento y reconocimiento del otro

Sentipensar es reconocer que las acciones humanas tienen por base las emociones

Sentipensar en el contexto de la educación, tiene que ver con valores sociales, pensamiento crítico y espíritu creativo para actuar en justicia y solidaridad

Sentipensar es escucha del pensamiento y apertura del corazón

Sentipensar produce la práctica de la integridad y la integración, el cuidado del Ser, a partir de un hacer coherente con el sentir y el pensar

En este sentido, el acompañamiento pedagógico ha podido demostrar la importancia de promover desde las experiencias acompañadas, la reinención de una escuela "Sentipensante" que comprende la educación como un derecho humano mediante el cual se llega plenamente a ser humanos: es a través de este que se desprenden y construyen caminos para el reconocimiento y práctica de los demás derechos.

Es por ello que las experiencias y sus prácticas pedagógicas implican un proceso reflexivo sobre los procedimientos, estrategias, prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela como afirma Díaz (1988). Es decir, las prácticas pedagógicas requieren preguntarse sobre los significados en el proceso de construcción de conocimientos y saberes, de enseñanza y aprendizaje.

En este contexto, las prácticas pedagógicas sentipensantes, apuntan a hacer una

"práctica que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los actores escolares, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará" (Freire, 1998, p. 35).

Así pues, las prácticas pedagógicas sentipensantes, significan pensar acciones, experiencias y contextos que permitan trascender los postulados impuestos por

el sistema educativo como verdades incuestionables, y de esta forma, comprender que “el mundo no se construye en la contemplación, sino, en la dialéctica praxis-acción-reflexión-acción” (Gadotti, 2007, p. 87).

En esta línea de lo Sentipensante como expone el biólogo chileno Maturana (1991) frente a la realidad actual de la escuela, se legitima la diferencia cuando coexiste en una cultura donde no hay que competir, unas palabras pedagógicas que parecen borrarse en una pizarra en las escuelas. Además parafraseando a Maturana, los maestros no pueden olvidar que la escuela es un campo de humanidad, de humanidades y de humanización: de humanidad, porque es allí donde se aprende la defensa y promoción de los derechos humanos, donde adquieren valor las diferencias humanas; de humanidades, porque es en ella donde se promueve el aprendizaje, la crítica y reflexión frente a las realidades creadas por el hombre; de humanización, porque el compromiso de la escuela con la sociedad es contribuir a formar una sociedad más humana.

En el contexto de las instituciones educativas, se requiere resignificar algunos planteamientos relacionados con hacer explícito un proceso Sentipensante, centrado en la formación de la persona y en el respeto a su dignidad (Espinosa, 2014), que implica aprender a pensar y sentir al otro en un contexto humano; reconocer la dignidad intrínseca e igualdad, sin distinción entre personas, posibilitando que la escuela sea una práctica y una manera de vivir los derechos humanos en comunidad.

Puesto que es en la convivencia escolar donde se conjuga el diálogo mediado por el corazón, usando la razón, es así como para Ghiso (2004), “desplaza el debate desde el discurso al sujeto Sentipensante, al sujeto de praxis” (p. 17). Se trata de un proceso de práctica y de experiencia, atento a las necesidades del contexto. El estudiante y el maestro son asumidos como lectores de contextos, y el currículo se transforma en emancipatorio; es decir, un currículo con sentido, que parte de las voces de cada uno de los actores de la comunidad escolar, directivos, docentes, estudiantes, padres y personal de apoyo, permitiendo identificar y estudiar los problemas sociales: un currículo que incorpora los contextos, con sus necesidades. Finalmente, que comprende que cada ser humano, por el hecho de serlo, posee dignidad en sí mismo y merece igual consideración y respeto que los demás seres humanos (Amor, 2007, p. 92).

De manera tal que en el acompañamiento pedagógico se ha asumido la apuesta realizada por Espinosa (2014), un maestro lector de contextos, con el corazón y la

razón, ha de comprender que no puede pretender dar el sentido a sus estudiantes, puesto que esto sería pervertir el sentido y convertir un proceso “Sentipensante” en un adoctrinamiento: el sentido puede mostrarse a través de la enseñanza y aprendizaje posibilitando caminos para dejar pensar y sentir al otro en un contexto humano.

Para lograr lo anterior, Espinosa (2014) señala un conjunto de rasgos para un maestro lector de contextos a propósito de asumir la perspectiva Sentipensante. Ha de comprender que la base fundamental de la enseñanza y el aprendizaje reside en el aprender a escuchar al otro. Es un maestro que hace un aula humanista; es decir, un aula en la que lo humano no se reduce a un simple contenido, sino un espacio de “palabra y escucha” para el reconocimiento de la comunidad desde la formulación y resolución de problemas.

Un maestro que reconoce la necesidad de reaprender a pensar por uno mismo en una constante deconstrucción y reconstrucción de su propia práctica pedagógica acepta la crítica, rechaza las posturas autoritarias y egocéntricas.

Entonces en las instituciones educativas se requiere resignificar que no es solo un lugar para estudiar, también es un lugar de encuentro donde la gente conversa, se emociona, siente, discute, argumenta y hace política. Lo que ya está escrito, lo que ya se sabe, lo que ya está establecido debe ser motivo de insatisfacción.

Referencias

- Abdul, J. (2014). Pensamiento crítico. En Fals Borda: hacia una filosofía de la educación en perspectiva latinoamericana. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, volumen 36 (112).
- Acuña, L. y Zea, L. (2017). Comunidades de saber y práctica pedagógica. *Aula Urbana*, (105).
- Amor Pan, J. (2007). Dignidad humana y discapacidad intelectual. *Revista Latinoamericana de Bioética*, volumen 8 (13). Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/1270/127012923008.pdf>.
- Castro, P. (2018). *Sentipensando la praxis educativa universitaria un lugar para la sensibilidad a partir de la relación esteta maestro/educando. Obra de conocimiento.* (Tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura, Colombia, Armenia.

- Campo, R. y Restrepo, M. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá, Colombia: CEJA.
- Díaz, M. (1988). Poder, sujeto y discurso pedagógico. Una aproximación a la teoría de Basil Bernstein. *Revista Colombiana de Educación*, (19). Bogotá: CIUP.
- Espinosa, D. (2014). Una escuela 'Sentipensante' para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos. *Revista Rastros Rostros*, volumen 16(30). Recuperado de <http://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/824>.
- Gadoti, M. (2007). *La escuela y el maestro. Paulo Freire y la pasión de enseñar*. Brasil: Publisher.
- Ghiso, A. (2004). Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace. Una revisión sui generis de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas. *Revista Aportes*, 57.
- Freire, P. (1994). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Hernández, N., Zea, L. y Cruz, J. (2016). *Diseño de la estrategia de cualificación, investigación e innovación docente: Comunidades de saber y de práctica pedagógica – Fase 1*. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Infante, G. (2009). El ser educable: razón y sentir-reflexión en torno a la labor de educar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, volumen 5 (1).
- Moraes, C., y De La Torre, S. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y sociedad*, (2). Recuperado de <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensartweb.pdf>.
- Vasco, C. (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.

CAPÍTULO II

Experiencias pedagógicas del nivel de acompañamiento inicial

Biofotografía: reconociéndonos desde la biodiversidad y el equilibrio

Diana Carolina Guerrero Pulido¹

Lizeth Lorena Bernal Delgado²

Resumen

La experiencia pedagógica “Biofotografía: reconociéndonos desde la biodiversidad y el equilibrio” vinculada al Programa de Pensamiento Crítico para la Investigación e Innovación del IDEP, tiene como objetivo principal generar un espacio de reflexión a través de la biología y la fotografía que permita a los estudiantes del Colegio Class de los grados básica y media, jornada tarde, deslegitimar la mirada antropocéntrica frente a su lugar dentro de los ecosistemas y su relación con otras formas de vida; lo cual es un elemento clave para orientar en los estudiantes el autorreconocimiento y respeto por sus compañeros y cualquier otra forma de vida. Además, este trabajo se convierte en una condición de posibilidad para que los estudiantes no solo se reconozcan como individuos pertenecientes al reino animal, sino también se abran al diálogo y a la escucha de experiencias y saberes en comunidad, con el fin de valorar la percepción y el trabajo del otro.

1 Docente del Colegio Class IED (Sede A - Jornada Tarde). Correo electrónico: dcguerrerop@unal.edu.co

2 Licenciada en Biología y Magíster en Educación (Universidad Pedagógica Nacional). Docente del Colegio Class IED (Sede A - Jornada tarde). Correo electrónico: lorenabio123@hotmail.com

Palabras clave: biodiversidad, fotografía, enseñanza y convivencia.

Contextualización

La experiencia pedagógica “Biofotografía: reconociéndonos desde la biodiversidad y el equilibrio” se encuentra vinculada al Programa de Pensamiento Crítico para la Investigación e Innovación del IDEP, en el acompañamiento pedagógico del nivel inicial. Este acompañamiento ha sido valioso para enriquecer la experiencia pedagógica y el quehacer del maestro, en tanto posibilita un espacio para la visibilización de diferentes experiencias que se dan dentro y fuera de las aulas por parte de los maestros del Distrito, la reflexión frente a la práctica pedagógica y la enseñanza como posibilidad de pensamiento, así como el fortalecimiento de los procesos investigativos se llevan a cabo en la escuela.

En este sentido, el acompañamiento del IDEP es una invitación abierta a los maestros para continuar investigando y repensando su lugar como sujetos éticos y políticos en la sociedad, además se constituye como una oportunidad para la construcción de comunidades de saber y práctica pedagógica, las cuales buscan suscitar la discusión entre los maestros, resaltando el sentido de alteridad. La conformación de estas comunidades hace que la mirada del maestro se amplíe a partir de ese encuentro con las voces de los otros, las cuales, en muchas ocasiones se han convertido en un lugar de fuga en un devenir.

Por otro lado, la oportunidad de tener un acompañamiento pedagógico permite también pensar en las condiciones actuales de nuestra sociedad que sin duda permean a la escuela, ya que exigen reflexiones en la forma de entender la sociedad, la enseñanza y los sujetos, pues en ocasiones como maestros desde nuestras prácticas desplazamos o damos por hecho diferentes realidades que ni siquiera conocemos. Si pensamos lo contemporáneo, podremos comprender las nuevas condiciones sociales y económicas de nuestro país, para así movilizarnos dentro de ellas de manera crítica y reconocer quiénes son esos niños con los que nos encontramos a diario en nuestras prácticas pedagógicas.

En este escrito se pretende mostrar cómo surge la experiencia pedagógica de “Biofotografía” en el Colegio Class, los referentes teóricos que sustentan la propuesta y enriquecen la discusión frente a la justificación del problema que ha encauzado este trabajo pedagógico, además de ver cómo a lo largo del proceso

de acompañamiento inicial se han ido fortaleciendo los objetivos y alcances de la propuesta desde lo biológico y lo pedagógico.

Antecedentes

Esta experiencia surge a partir de reflexiones de algunos maestros llevadas a cabo en las reuniones del Campo Científico Tecnológico del Colegio Class, en la jornada tarde, sobre la respuesta que tienen los estudiantes frente a su relación y percepción de los seres vivos, el ambiente, su lugar dentro de los ecosistemas y los posibles efectos de sus acciones sobre el planeta.

En estas discusiones fue interesante encontrar que estudiantes de diferentes ciclos de básica y media, tuvieran en común el no reconocerse como un individuo más dentro de la dinámica de la vida, sino por el contrario se piensan como seres superiores a otras especies, de ahí que se crean con la autoridad de imponer sus necesidades por encima de los demás.

Dentro del aula de clase se evidencia que muchos de los estudiantes se sienten afectados cuando el maestro los compara en términos biológicos con otras especies de animales y muchos otros consideran que tiene mayor importancia la explotación de los recursos naturales para el crecimiento económico y el beneficio propio, por encima de tener una conciencia y responsabilidad frente a la conservación de los recursos y por ende de la valoración de la vida en todas sus manifestaciones.

En este sentido, existe una aversión de identificarse como un miembro de la categoría taxonómica del reino animal, aun cuando se les muestran las evidencias morfológicas, fisiológicas, citológicas, comportamentales y moleculares que sustentan ese hecho. En el imaginario de nuestros estudiantes, ser un animal significa comportarse de forma inapropiada, tener alguna característica física particular, carencia de inteligencia o ser “menos evolucionado”.

Aprovechando la invitación que hizo el Campo Artístico del Colegio a los maestros para presentar una ponencia sobre experiencias y reflexiones pedagógicas relacionadas con convivencia, en el marco del II Foro Institucional: “Yo construyo convivencia, mi colegio, un ambiente sano donde convivo feliz”, realizado el 16 de noviembre de 2017, se participó con la ponencia “La Feria de la

Ciencia como escenario para la construcción de convivencia”, enfocando la convivencia no solo entre estudiantes sino con otras formas de vida.

Sumado a esto, durante el desarrollo del Proyecto Escolar Ambiental (PRAE) se realizaron alianzas con instituciones públicas como el Instituto Distrital de Protección y Bienestar Animal (IDPYBA) y el Hospital del Sur, con el fin de motivar a los estudiantes a un cambio de percepción de su papel dentro del Planeta Tierra y la importancia de acciones responsables que logren mitigar algunas de las problemáticas ambientales que como especie hemos provocado, esto se llevó a cabo a través de evidencias más cercanas a su cotidianidad y con otro tipo de dinámicas pedagógicas.

Esta fue una oportunidad que permitió exponer y caracterizar en una etapa inicial experiencias relacionadas con pensamiento crítico para la investigación y la innovación. Este espacio académico ha sido una posibilidad para exponer nuestras inquietudes, construcciones y producciones escritas, además de motivar procesos investigativos que visibilicen los escenarios a los que diariamente se encuentran los maestros, los retos, la incertidumbre, pero también poder socializar las posibilidades que se pueden dar dentro y fuera del aula para la construcción de saber. A partir de allí se comenzó a consolidar esta experiencia pedagógica que involucra el saber biológico y artístico enmarcado en la convivencia y en el respeto por la vida.

Justificación

Existe una enorme deficiencia en la formación biológica y un pensamiento “cultural” que le permita a los estudiantes de básica y media y sus familias del Colegio Class el autorreconocimiento como individuos pertenecientes al reino animal desde la biología; adicionalmente, se observa en ellos el ideal de priorizar la perspectiva económica y la explotación desmedida de recursos naturales, mediados por un modelo capitalista de consumismo, enmarcado en una actitud de superioridad frente a otras formas de vida.

Principalmente, debido a niveles básicos de educación por parte de las familias, sobre aspectos relacionados con las ciencias naturales y en una segunda instancia, debido al contexto social y familiar conflictivo que legitima los estereotipos dominantes.

Todo ello desencadena una serie de efectos a menor y a gran escala que se relacionan con problemas de convivencia basados en el irrespeto hacia el otro, los cuales se manifiestan en expresiones verbales que pretenden menospreciar a través de comparaciones con animales; a lo cual se suma la emergencia de prácticas de maltrato animal, representadas en agresiones físicas y abandono, y finalmente la invisibilización del efecto de sus acciones sobre el cuidado del ambiente en un futuro cercano.

Por lo tanto, con esta experiencia pedagógica, se pretende usar la fotografía, como una herramienta para visibilizar las prácticas y prejuicios que los humanos tenemos actualmente con la forma en que interactuamos y entendemos a otras formas de vida. Esto posibilita prácticas pedagógicas desde el cuidado de sí y el de los otros, a través de las cuales los estudiantes puedan generar relaciones asertivas con sus compañeros y otros seres vivos. Este cuidado de sí es ético y está vinculado no solo con las relaciones que llevamos consigo mismos sino además con los otros, de ahí que se haga pertinente pensarlo en relación con los cambios sociales, culturales y económicos que vivimos actualmente y que lamentablemente nos alejan cada día más de objetivos colectivos y nos envuelven en el individualismo y egoísmo. Así pues, los maestros estamos llamados a conducir una reflexión permanente frente a cómo generar espacios para que los estudiantes compartan sus saberes e inquietudes de manera respetuosa y afable para que fomenten una ética propia del cuidado de sí como práctica de autonomía y libertad, en donde debo ocuparme no solo de mí sino de los otros.

Esta experiencia pretende generar un pensamiento crítico con el fin de transformar realidades y sumado a esto busca innovar a nivel pedagógico, en tanto logra involucrar las áreas fundamentales que trabaja el colegio y en el cual se basa su PEI, como lo son las artísticas específicamente aquellas que tienen que ver con lo audiovisual, con el campo científico. Este tipo de alianzas o trabajo en común entre las artes y la ciencia, no se han hecho antes en el colegio.

Además de ello, el trabajo va a ser orientado por docentes de la institución y liderado por el trabajo de los estudiantes del ciclo V, quienes van a ser pioneros en la formación audiovisual de sus compañeros, los cuales aprenderán de la mano de dichos estudiantes, diferentes elementos y técnicas propias de la fotografía.

Problema

El desarrollo de la metodología del árbol analítico de problemas se realizó con el fin de generar un mapeo y por ende delimitar el problema y tener mayor claridad en cuanto a las causas y los efectos o consecuencias. Este tipo de metodología participativa nos permitió desglosar el problema para realizar un mejor análisis.

Dicha mirada implica considerar al ser humano como centro del mundo y fin absoluto de los procesos biológicos. Este suele ser un discurso hegemónico acompañado de prácticas que conllevan a ver a los demás seres vivos como objetos de consumo, sin tener en cuenta su papel dentro del equilibrio de los ecosistemas.

Se llega a esta primera conclusión luego de distintos comentarios realizados durante las clases de Biología y Química, en las que los estudiantes manifestaron en numerosas ocasiones, cierto desagrado e indignación cuando se hablaba de la especie humana desde el ámbito biológico, como un individuo más perteneciente al reino animal.

Para tener un mayor respaldo de la percepción que, como docentes del campo científico, habíamos evidenciado, se consideró realizar un cuestionario a algunos estudiantes de básica y media de la institución y a algunos docentes, coordinadores y orientadoras, obteniendo un número importante de respuestas que respaldan y demuestran con mayor firmeza la existencia del problema descrito.

Por ejemplo, como se evidencia en la Tabla 1, a la pregunta: ¿te consideras un animal?, se obtuvo este tipo de respuestas:

Tabla 1. Respuestas de estudiantes a la pregunta: ¿Te consideras un animal?

• Mis padres me educaron de la mejor manera que pudieron
• Porque no me comporto como ellos
• No tengo las mismas costumbres
• Porque me puedo controlar
• Uno de ser humano tiene dos pies y no cuatro como los animales
• Podemos ser parientes de los animales, pero tenemos mente propia para pensar y tener conocimiento
• Pues porque soy un ser humano
• Porque no creo que seamos iguales totalmente

• Porque tenemos un razonamiento diferente/humano
• No, porque no soy animal
• Porque soy un ser humano
• No, porque no tengo las características de un animal
• Uno habla, tiene manos y pies
• No me comporto como tal
• No soy de los mismos aspectos y cualidades
• Puedo caminar en dos patas y puedo hablar
• A pesar de tener características similares con algunos, nos diferencia la capacidad de raciocinio

Fuente: construcción propia.

En cuanto a la relación y respeto por los compañeros, (Tabla 2) se preguntó: ¿Le has dicho alguna vez a uno de tus compañeros que es o se parece a un animal?, cuyas respuestas afirmativas fueron:

Tabla 2. Respuestas de estudiantes a la pregunta: ¿Le has dicho alguna vez a uno de tus compañeros que es o se parece a un animal?

• Jabalí, burro. Porque ataca como jabalí y dice muchas cosas sin sentido
• Cerdo, jabalí, burro. Porque se ríe como cerdo, es gordo y dice cosas sin sentido
• Mico. Por las orejas
• Cerdito. Por lo gordito
• Un cerdo
• A un mico. Porque tú lo verás y la forma de la nariz era como un mico
• Al perro, rata. Porque ese Bonilla sí es verriondo. Porque Carranza me roba mis lápices
• Mico. Es muy fastidioso o tiene la cara
• Gallina. Por molestar
• Lagarto. Por loca y porque a veces está quieto y abre la boca
• Un simio. Porque en su rostro tenía los mismos rasgos que un simio, tenía nariz ancha, era peludo y tenía la boca grande
• Un perro. Es un apodo muy mal usado
• Mono. Por las orejas y la cara
• Mico y araña. Porque parece un mico y araña por lo delgado

Fuente: construcción propia.

Adicionalmente, el siguiente tipo de respuestas a la pregunta: ¿Has sido testigo de algún tipo de maltrato animal en tu barrio?, dan cuenta en algunos casos de un nivel de indiferencia frente al cuidado y respeto por los animales no humanos (Tabla 3):

Tabla 3. Respuestas de estudiantes a la pregunta: ¿Has sido testigo de algún tipo de maltrato animal en tu barrio?

• Un señor le pega a su mascota y lo hace sangrar
• El perrito estaba ladrando y el dueño le pegó patadas. Unos ñeros defendieron al animal y se lo llevaron
• Le pegaban a un perrito y matan ratones con palos
• Un señor no le daba comida a un perro y le pegaba casi todos los días
• Un señor una vez le pegó a un perro y harta gente lo trató mal
• Un amigo le pegaba a un perrito
• Pues mis vecinos le pegan al perrito que tienen por bobadas
• Les pegan a los perros y los maltratan por no hacer lo que ellos quieren
• Cuando uno va caminando y ve cómo golpean a los animales
• Un señor le pega a un perro con su correa
• Hay un perrito que todas las noches le pegan, pero nadie hace nada y allá pidiendo ayuda
• En mi casa una perrita tenía cáncer y nadie le ponía cuidado, aguantaba hambre y vivía en una terraza sucia y maloliente. Eso es maltrato animal para mí, ya que la perrita estaba sufriendo
• A un perro le pegaron con un palo porque le quitó la carne a un bebé

Fuente: construcción propia.

Objetivos

Esta experiencia pedagógica busca: generar un espacio de reflexión artística que permita a los estudiantes del Colegio Class de básica y media, deslegitimar la mirada antropocéntrica frente a su lugar y relación con otras formas de vida; lo cual es un elemento clave para orientar en los estudiantes el autorreconocimiento y respeto por sus compañeros y cualquier forma de vida, todo ello desde una formación biológica que posibilite una actitud reflexiva y propositiva mediada por la fotografía.

En este sentido, este trabajo abre un camino que permita de alguna forma disminuir la percepción de superioridad de los estereotipos dominantes que tienen los estudiantes, a través del diálogo y la escucha de experiencias y saberes en comunidad, con el fin de valorar la percepción y el trabajo del otro. Además que en el ejercicio de discusión y la relación entre la fotografía y el saber biológico se pretende explicar los efectos negativos de la priorización del aspecto económico y la explotación desmedida de los recursos naturales sobre la vida, así como posibilitar prácticas pedagógicas desde el arte y la ciencia.

Referentes conceptuales

Este proyecto busca que los estudiantes de básica y media de secundaria del Colegio Class y sus familias, a través de la fotografía como manifestación artística, se reconozcan como parte de un ambiente en el que deben convivir respetando otras formas de vida y además sean capaces de comprender que son parte del reino animal y que por ende no están por encima de otras poblaciones de individuos; tomando así distancia de la mirada antropocéntrica.

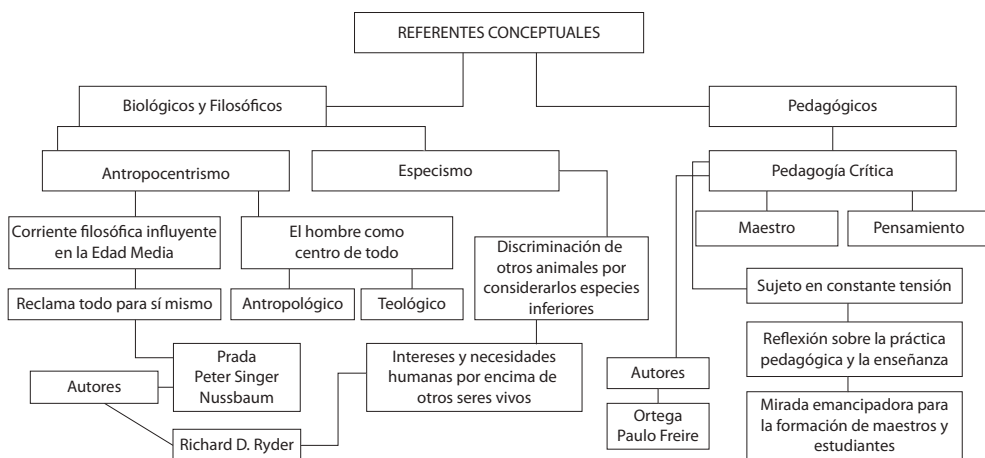
En este sentido, cabe resaltar que uno de los proyectos que lidera el colegio busca fortalecer la sana convivencia entre los estudiantes. De ahí, que la iniciativa busque trabajar en conjunto con esta propuesta, pero no entendiendo la convivencia solo desde las relaciones humanas, sino también desde las relaciones que construimos con otras formas de vida, ya que una de las maneras de contribuir a la preservación de los ecosistemas y por ende de los seres vivos tiene que ver con generar relaciones de respeto por cualquier organismo, comprendiendo que desde las bacterias hasta los mamíferos tienen un papel fundamental para el equilibrio de los ecosistemas y que sin ellos nuestra propia vida sería inconcebible.

A continuación, se presentan algunas problematizaciones teóricas en relación con el antropocentrismo, con el fin de mostrar qué elementos se retoman para la discusión y aquellos de los cuales se toma distancia para así fortalecer el objetivo de la experiencia pedagógica.

El antropocentrismo es una corriente filosófica que tuvo mayor influencia durante la Edad Media y se encuentra atravesada por el saber antropológico y el teológico. Esta corriente muestra al hombre como centro de todo, como la criatura más perfecta de la creación de Dios; “condición que disponía al hombre no solo como centro sino como fin último de todo cuanto existe (...) ubicándose

como centro del mundo que requiere y reclama todo para sí” (Prada, 2012, p. 18). Esto además viene acompañado de una visión utilitarista de la naturaleza donde todo aquello que rodea al hombre está hecho para complacerlo y permitirle sólo su propio bienestar, sin importar los otros organismos que habiten en el mundo.

Figura 1. Esquema de conceptos.



Fuente: construcción propia.

El antropocentrismo desde una visión utilitarista, implica que solo el ser humano posea un valor intrínseco dentro de la naturaleza, mientras que los demás organismos solo tienen valor en tanto proveen un servicio o valor útil para el ser humano, “es decir, la naturaleza requiere ser defendida y reconocida, porque es a través de ella que el hombre logra adquirir un mayor bienestar y asegura la continuidad de su vida; la naturaleza es entonces un medio y no un fin en sí mismo” (Prada, 2012, p. 25). Así pues, la conservación ambiental tiene sentido solo si esta produce mayor bienestar para las generaciones humanas futuras.

En la década de los setenta Richard D. Ryder acuñó el término especismo entendido como la “discriminación de otros animales por considerarlos especies inferiores”, esto se convierte en el reflejo ético del antropocentrismo que sitúa los intereses y las necesidades del ser humano por encima de las de otros seres con la capacidad de sentir y sufrir (Ryder, 2010).

A través de este ejercicio pedagógico, se pretende repensar esta visión antropocéntrica utilitarista con el fin de producir prácticas con los estudiantes que

fomenten la reflexión sobre el respeto por todas las formas de vida, más allá de si estas brindan o no un beneficio tangible a corto y largo plazo. No solo el ser humano puede poseer un valor intrínseco dentro de los ecosistemas, ya que cualquier forma de vida existente en la Tierra tiene un propósito dentro de las relaciones ecosistémicas. Sin embargo, a partir de una revisión teórica consideramos que hay elementos de la corriente antropocéntrica que se pueden tomar para pensar unas relaciones más equitativas entre humanos y otros seres vivos. Algunos autores sostienen que existen dos formas de entender el antropocentrismo, uno desde lo radical, es decir, aquel que solo ve el valor instrumental y utilitario de otros seres vivos y ubica al humano como el fin último en una “pirámide de la vida”; mientras que una segunda visión, ubica al antropocentrismo desde una mirada ética, ya que para autores como Javier Muguerza (1990) la ética y por tanto sus manifestaciones o prácticas, solo le pertenecen al ser humano, por ser este el único ser moral que existe sobre la Tierra, los seres humanos somos los que podemos ser conscientes de la responsabilidad y consecuencias que tienen nuestras acciones sobre los otros. Por ejemplo, Martín (2016) afirma:

El dolor, ya sea físico o afectivo, es algo que sentimos todos los animales y no se relaciona con la moral hasta que se producen interferencias humanas. Somos los seres humanos los que introducimos la idea de mal moral en nuestras relaciones con los animales (p. 32).

Esta noción de lo moral que poseemos los seres humanos ha de ser una posibilidad para respetar a los animales no humanos, tener más compasión y entender que la crueldad jamás va a posibilitar relaciones de empatía con el otro, el ser el único animal con capacidad para tomar una postura ética, debería ser también una posibilidad para tratar a otros seres vivos con mayor dignidad y propender por su conservación.

En este sentido, la investigación tanto en el ámbito psicológico como filosófico sobre las emociones específicas que fomentan el ejercicio de la ciudadanía, concluyen en considerar a la empatía como la emoción a desarrollar en los individuos, con el fin de aumentar la sensibilización y concienciación del ser humano (Hume, 2002).

El mundo contemporáneo nos muestra cada día con mayor insistencia las crecientes problemáticas ambientales, las cuales son alimentadas en primer lugar por el egoísmo de la población humana, acompañada del consumo excesivo de recursos y necesidades creadas, lo cual es promocionado a través de campañas

publicitarias que no son otra cosa que una respuesta a las demandas del mercado impulsadas por un modelo económico en el que el poco o nada importan los efectos de este sobre los ecosistemas con tal de obtener un “crecimiento económico” que engruese la cuentas de los grandes políticos y empresarios. En este sentido, el modelo económico neoliberal genera un aumento en la producción y comercialización de bienes, lo cual a su vez implica mayor contaminación y daño para los ecosistemas. Cada uno de nosotros tiene responsabilidad en las problemáticas ambientales que atravesamos, seguimos respondiendo más a las demandas del mercado, pensamos cada día menos en la importancia del respeto por la vida del otro, compramos, desechamos y volvemos a comprar en muchos casos sin necesidad, paseamos por el planeta creyéndonos dueños y señores de todo, sin reconocer que somos un pequeño fragmento de la historia evolutiva del planeta, otro animal para el que los recursos de la naturaleza también son limitados. Es tiempo de reconocer que somos parte del planeta y no su fin último y la importancia de tomar decisiones que tengan en cuenta a otras especies de seres vivos que comparten con nosotros los recursos.

Desde el punto de vista meramente biológico Carl Linneo, fue quien por primera vez describió a los humanos tal y como describía cualquier otra planta o animal, ayudando a la futura investigación de la historia natural del hombre (Frängsmyr et al., 1983), por lo que Linneo fue el primero en ubicar a los humanos en un sistema de clasificación biológica, ubicando a los humanos bajo *Homo sapiens*, entre los primates, en la primera edición del *Systema naturæ*.

Para tratar la problemática *especista*, algunos filósofos, entre ellos, Peter Singer (1999) consideran que los animales merecen consideración moral directa, ocupándose del problema ético de la consideración moral. Y hay quienes van un poco más allá, como es el caso de la filósofa Martha Nussbaum (2004) quien considera que las relaciones entre los humanos y el resto de los animales son problemas de justicia en lugar de ser exclusivamente morales.

Posibilidades de la pedagogía crítica para pensar el lugar del maestro y de la biología en la escuela

El quehacer del maestro desde su emergencia en la modernidad ha venido acompañado de una serie de mecanismos de control; por ejemplo, en el siglo XVIII cuando se pone en marcha un discurso en torno a la educación, es el Estado quien le da a la educación el lugar de centro de interés y de utilidad, generando con ello

un estatuto que es definido por la práctica de la enseñanza, donde la educación pública y el maestro son un objeto susceptible de control y sanción por parte del Estado. De allí que, “aunque el maestro recibía también el nombre de director de escuela, su autoridad dentro de ella estaba totalmente controlada y dirigida por las autoridades civiles y eclesiásticas” (Martínez, 1999, p. 80). Son otros sujetos, como curas y burócratas, quienes han definido las condiciones para el ejercicio de la enseñanza desde la moral y la política. “Práctica que desde entonces ha quedado atrapada en las redes del poder imponiendo al magisterio el carácter de práctica normalizada y controlada por el Estado” (Martínez, 1999, p. 119).

En este sentido, Varela y Álvarez (1991) en su texto “la maquinaria escolar” dan cuenta de cómo en la formación de un cuerpo de especialistas, se promulgaba una formación basada en un modelo de virtud, que tenía como elementos el mérito individual y el éxito escolar; modelo en el cual el lugar del maestro era crucial para la educación de los individuos, dado que este era quien poseía los conocimientos clave para la comprensión y organización de la infancia de acuerdo con su condición y edad.

Es así, que se hizo necesario que el Estado fuera partícipe en la formación de los maestros o nuevos especialistas, los cuales recibirían las bases que les permitirían desempeñar funciones educativas respondiendo a las exigencias de la naciente sociedad en vías de industrialización, cabe resaltar que dicha formación se impartiría en escuelas normales controladas y vigiladas por el Estado. Así pues, el maestro se transforma poco a poco en una figura de abnegación y entrega a la vida pública, el cual no solo llevará a los niños saberes disciplinares sino también hábitos de limpieza y obediencia a fin de transmitir una admiración y benevolencia hacia la cultura burguesa. Su pago frente a esta labor no será material sino en términos de una ganancia en autoridad y respeto dentro de la población.

De acuerdo con lo anterior, se evidencia que el maestro desde su emergencia ha sido visto como una figura pública, en la que otros son quienes delimitan su ser y quehacer a través de diferentes mecanismos de control. De ahí, que reflexionar sobre el lugar del maestro desde la pedagogía crítica, sea una posibilidad para pensar la configuración del maestro contemporáneo en relación con la profesionalización docente, analizar cómo el mercado a través del discurso de las competencias y la eficacia terminan limitando el oficio del maestro y desplazando la enseñanza, donde el maestro es concebido como un mero facilitador del aprendizaje.

La pedagogía crítica permite reflexionar constantemente sobre la práctica pedagógica desde una mirada emancipadora que contribuya a la formación de maestros y estudiantes éticos y políticos que generen acciones colectivas que contribuyan a la equidad.

Ortega (2009) afirma:

La pedagogía crítica se define como una instancia de formación y aprendizaje ético y político que incide en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y en la generación de prácticas sociales (p. 28).

La pedagogía crítica no tiene que ver solo con la práctica pedagógica que ocurre dentro de un aula o con el ejercicio de enseñar, sino con hacer de la enseñanza una posibilidad de pensamiento y reconocimiento de los otros como sujetos políticos y culturales partícipes de una realidad. Adicionalmente, Ortega (2009) asevera:

Un proyecto que propende por el reconocimiento y el sostenimiento de la subjetividad del maestro, la dinamización del vínculo social desde prácticas pedagógicas afianzadas en una reflexividad dialógica, el agenciamiento del cuidado de sí mismo y del otro, la construcción de un pensamiento crítico para la construcción de comunidades solidarias y la apuesta por una ciudadanía crítica fundada en principios como democracia, dignidad, justicia, solidaridad y responsabilidad (p. 28).

Cuando pensamos la práctica pedagógica como un ejercicio de pensamiento crítico, de reflexión y de construcción colectiva, es que logramos vincular estas propuestas teóricas con la experiencia pedagógica que aquí se presenta y que busca que los estudiantes se reconozcan como parte de un ambiente en el que deben convivir respetando otras formas de vida y además sean capaces de comprender que son parte del reino animal y que por ende no están por encima de otras poblaciones de individuos; tomando así distancia de la mirada antropocéntrica. Es solo en el ejercicio colectivo de escuchar y compartir saberes y experiencias con los otros, que puede llegar a construirse una mirada distinta frente a los sujetos y a la vida, generar cambios de actitud y abrir campo a nuevos escenarios de discusión. “Consideramos que las orientaciones que ofrece la pedagogía crítica permiten promover el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento y el respeto por la alteridad, la generación de espacios para la comprensión y la tramitación de los conflictos y la creación de ambientes sociales y comunitarios para reconocernos en apuestas colectivas” (Ortega, 2009, p. 28).

La pedagogía crítica permite comprender al maestro como un sujeto en tensión, un maestro que no se conforma con lo establecido y que busca escenarios de participación que van más allá del aula, que no se puede ver su quehacer solamente desde el lugar de funcionario, sino que el maestro se configura desde distintas formas de ser sujeto y de relacionarse con el saber. Todo el tiempo podemos transitar distintos caminos, por ello en momentos de incertidumbre como los actuales, en los que la influencia del mercado es cada vez mayor sobre la educación, se hace fundamental no perder aquella inquietud del maestro sabio que nos menciona Bustamante (2012) en su texto del maestro cuadriforme, puesto que es la inquietud la que nos permite repensar nuestro quehacer pedagógico a través de distintas posibilidades de pensamiento como la enseñanza y la investigación. Cuando el maestro empieza por inquietarse así mismo, es que puede llegar a inquietar a los otros.

En este sentido, pensar lo pedagógico y la biología para este caso, desde la pedagogía crítica, permite que se construyan saberes no lineales, sino desde distintos acontecimientos y rupturas, posibilita una mirada distinta al ser maestro, a la biología, a lo vivo y a la escuela, en tanto que somos producto de diferentes discursos, prácticas y saberes; estamos atravesados por relaciones de poder que van más allá de la dominación, y por tanto, el maestro también tiene posibilidad de ejercer el poder sobre sí mismo y desde allí constituirse y constituir a los otros. Experiencias pedagógicas como esta, que involucran el saber biológico y el artístico, son enriquecedoras para maestros y estudiantes en tanto oxigenan la práctica pedagógica y alimentan el deseo de movilizarnos para producir nuevos saberes, por ello es fundamental comprender aquello que atraviesa nuestras prácticas diarias con otras formas de vida con nuestros compañeros más cercanos, a través de la inquietud sobre los discursos antropocéntricos que circulan en relación con los animales y la relación que tenemos con la naturaleza.

Plan de acción

La primera etapa de nuestra experiencia pedagógica consiste en un trabajo curricular con los estudiantes y maestros del campo científico, enfocado en el reconocimiento de los seres humanos como parte del reino animal y de sus relaciones con otras formas de vida. Esto se llevará a cabo a través de la construcción de la malla curricular y las clases de Ciencias Naturales a lo largo del año escolar, ya que desde el campo científico, y como docentes del área de Ciencias Naturales y Química, hemos venido planeando y desarrollando las clases, involucrando los

objetivos de la experiencia planteada en este proyecto, teniéndolos en cuenta en el progreso de las prácticas de laboratorios, lecturas y análisis de textos y temas de actualidad y elaboración de mapas mentales, principalmente.

A partir de lo anterior, se establecieron las categorías descritas a continuación para la participación en el proyecto y por ende en el concurso:

Propuesta de categorías

Se busca que los estudiantes se inscriban en una de las siguientes categorías, con el fin de tener una amplia perspectiva frente a la problemática que plantea la experiencia pedagógica:

- ✓ Anatomía comparada: identificar en otras formas de vida características presentes en su cuerpo.
- ✓ Maltrato animal: evidenciar el abandono que sufren algunos animales domésticos y silvestres presentes en el sector.
- ✓ Comportamiento animal: visualizar en fotografías, diferentes actitudes que como especie compartimos con otras especies de animales.
- ✓ Prácticas de laboratorio: visualización de estructuras microscópicas presentes en el reino animal.

Para acompañar la exposición también se presentarán expresiones de uso cotidiano que buscan menospreciar a los otros a través de la comparación con la anatomía o el comportamiento con otros animales, como, por ejemplo: “usted sí es mucho animal”, “no sea tan burro”, “más lento que una tortuga”, “tan becerro” etcétera.

En un segundo momento, se llevará a cabo la divulgación de la convocatoria en los cursos, con el fin de que los estudiantes tengan claros los requisitos y categorías en las que pueden participar.

En un tercer momento, se hará la selección de las fotografías que representen de mejor manera el objetivo de la experiencia, para luego ser expuestas en la semana de “Arte Class”, la cual es emblemática para la institución. Se establecerán contactos con algunos docentes del área artística y/o profesionales externos

quienes aportarán su conocimiento sobre fotografía, para apoyar el proceso formativo de los estudiantes.

Los estudiantes asistentes a la exposición serán quienes a través de sus votos elijan los ganadores del concurso fotográfico. Después de la elección de ganadores por categoría y su respectiva premiación, se conformará con los ganadores un grupo piloto que tendrá acceso a un curso de fotografía dentro de la institución que será orientado por profesionales en esta área.

Finalmente, se busca que no solo la institución conozca las reflexiones que a nivel biológico y artístico han hecho los estudiantes, sino también la comunidad, con el fin de ampliar la mirada sobre el lugar que como especie humana tenemos dentro de los ecosistemas, así como nuestra responsabilidad en relación con la conservación de las diferentes especies con las que coexistimos. De ahí, que se quiera divulgar esta experiencia en otros.

Referencias

- Álvarez, F. y Varela, J. (1991). La maquinaria escolar. En *Arqueología de la escuela*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Bustamante, G. (2012). El maestro cuadrifronte. En *Revista Infancias Imágenes*.
- Hume, D. (2002). *Investigación sobre el entendimiento humano*. Madrid: Alianza.
- Tore, F. (Ed.). (1983). *Linnaeus, the Man and His Work*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Martín, V. (2016). *Antropocentrismo y ética ecológica*. (Tesis de grado). Universidad de la Laguna. España.
- Martínez, A., Castro, J. y Noguera, C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Muguerza, J. (1990). *Desde la perplejidad: ensayos sobre la ética, la razón y el diálogo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Revista Pedagogía y Saberes*, 31. Universidad Pedagógica Nacional.
- Prada, A. (2012) Antropocentrismo jurídico: perspectivas desde la filosofía del derecho ambiental. En *Revista Criterio Libre Jurídico, volumen 9(1)*. Universidad Libre.

Ryder, R. D. (2010 [1970]). Speciesism Again: The Original Leaflet. *Critical Society, volumen 2*, 1-2. Singer, P. y Casal, P. (1999). *Liberación animal*. Madrid: Trotta.

Sunstein, C. R., & Nussbaum, M. C. (Eds.). (2004). *Animal Rights: Current Debates and New Directions*. USA: Oxford University Press.

Fortalecimiento de las habilidades psicosociales desde la perspectiva de educación inclusiva

Luz Andrea Canaval Álvarez¹
Milena Bermúdez²
Diana Montealegre³

Experiencia: Toc, toc, toc... para Súperbicho Contextualización

El presente documento recoge los avances logrados a partir de la implementación de una experiencia pedagógica dirigida a cuarenta y cinco niños y niñas entre nueve y doce años de tres instituciones educativas distritales así: Colegio San Francisco de Asís, de la localidad Los Mártires, Colegio José Francisco Socarrás y Carlos Pizarro León-Gómez, estos dos últimos de la localidad de Bosa; dentro de este diverso grupo de niños y niñas algunos tienen condición de discapacidad

1 Psicóloga de la Universidad Konrad Lorenz; magíster en Educación énfasis en Gestión y Evaluación Educativa de la Universidad Externado de Colombia. Orientadora, Colegio Distrital Colegio San Francisco de Asís. Correo: andreureka@gmail.com

2 Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Neuropsicología y Educación Universidad de la Rioja, magíster en Asesoría Familiar de la Universidad de la Sabana. Orientadora, Colegio Distrital José Francisco Socarrás. Correo: milena.bermudezc@gmail.com.

3 Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Externado de Colombia, magíster en Educación Universidad Cooperativa de Colombia. Orientadora Colegio Distrital Carlos Pizarro León Gómez IED. Correo: dcmontealegrop@educacionbogota.edu.co

cognitiva leve, otros tienen diagnóstico de trastorno de hiperactividad con déficit atencional (TDHA), algunos han sido víctimas de abuso sexual y otros son niños “promedio” o “regulares”. Además, hay estudiantes que tienen rasgos propios del espectro autista; con el fin de fortalecer algunas de sus habilidades sociales y potencializar su interacción y liderazgo en el aula de clase.

En este sentido, la sistematización de esta experiencia es producto del acompañamiento pedagógico realizado en el nivel inicial del IDEP en el que se logra conceptualizar elementos fundamentales para trabajar desde esta nueva perspectiva de hacer investigación, incorporando las estrategias tecnológicas que facilitan este proceso, pero fundamentalmente para dar mayor valor a las acciones que emprende la escuela en su cotidianidad pero que por su rutina y por los retos cotidianos que se le imponen no se da el tiempo para su registro y análisis.

De esta manera, este documento contiene un acercamiento al desarrollo de la experiencia pedagógica en relación con sus antecedentes haciendo un recorrido social, institucional y académico de la propuesta y la forma cómo esta se ha venido transformando desde sus inicios en el año 2002.

De igual forma, se presenta el proceso a través del cual se logra identificar y conceptualizar la problemática abordada incluyendo allí un resumen gráfico de la metodología el árbol de problemas, la cual sugiere analizar las causas y los efectos de los aspectos problemáticos identificados y la forma como se relacionan entre sí. De la identificación de la problemática se parte para definir los objetivos de la propuesta pedagógica los cuales se dirigen a resolver las causas encontradas en el árbol de problemas.

Adicionalmente, con el objetivo de dar un sustento teórico, se presentan algunos postulados conceptuales que dan sentido a la propuesta y recogen los avances desde el campo investigativo en los temas relacionados con la experiencia pedagógica y las estrategias diseñadas. Conceptos tales como educación inclusiva, Teoría de Restricciones y habilidades psicosociales específicamente: resolución de conflictos, orientación al logro y toma de decisiones, son elementos clave para la comprensión de esta propuesta.

Finalmente, es importante anotar que la presente experiencia surge en sus inicios como una propuesta de atención a niños y niñas con dificultades académicas y de comportamiento liderada por la docente orientadora Diana Montealegre, quien encuentra en TOCFE alternativas para brindar una atención diferencial

y acorde a las necesidades de los estudiantes del Colegio Carlos Pizarro León Gómez; institución que se encuentra inmersa en un contexto de alta vulnerabilidad con población víctimas del conflicto armado, desplazamiento forzado, bajos recursos económicos; lo que conlleva a que los niños y niñas de la comunidad se vean expuestos a diferentes situaciones que afectan sus derechos fundamentales y por ende los procesos de formación integral.

Es así como a lo largo de este tiempo se ha posicionado el uso de las herramientas TOCFE, no solo a nivel institucional sino también en el ámbito académico gracias al trabajo realizado y su socialización en diferentes espacios y redes de trabajo asociadas a la orientación escolar y los procesos educativos en general a nivel nacional e internacional. Hoy en día y desde el año 2017 se conforma un nuevo equipo de trabajo con el apoyo de dos orientadoras más con el ánimo de diseñar una propuesta pedagógica que amplíe el impacto y los beneficios de la implementación de las herramientas TOCFE, esta vez para promover el liderazgo en los niños y niñas desde una perspectiva de educación inclusiva, generando en ellos mayores habilidades para la solución de conflictos, la toma de decisiones y la orientación al logro, como oportunidad para mejorar la convivencia con su entorno escolar y social junto con otras habilidades que muchas veces se solapan debido a sus dificultades en el desarrollo del pensamiento lógico y abstracto en algunos niños y niñas.

Antecedentes

En el año 2002, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) ofreció una capacitación a los maestros públicos de la ciudad, en el marco del proyecto de convivencia ciudadana de la ciudad que se emprendía en ese momento histórico; los ejes temáticos fueron: dilemas morales, arquetipos y Teoría de Restricciones, a este último fue incorporada la orientadora Diana Montealegre, del Colegio Carlos Pizarro León Gómez IED.

Así, se estableció el vínculo con los líderes de TOCFE en Colombia: Rafael Conde y Francis Mejía, quienes iniciaron acompañamiento en la práctica del uso de las herramientas brindadas por dicha teoría; pese a que fueron muchos los docentes que recibieron la capacitación, muy pocos la pusieron en práctica; entre ellos la orientadora en mención quien la implementó para casos de abuso sexual, problemas de comportamiento y bajo rendimiento escolar. Dichos ejercicios llamaron la atención de la organización TOCFE internacional.

Razón por la cual es invitada a socializar su experiencia: “Uso de las Herramientas TOC con niños y niñas en condición de vulnerabilidad y alto riesgo”. En la 12ª Conferencia Internacional TOCFE: en el Congreso Internacional Desarrollo del pensamiento lógico sistémico y habilidades comunicativas en educación a través del uso de las herramientas TOCFE. Del 11 al 14 de noviembre de 2010 en Lima – Perú; compartiendo el trabajo realizado con niños víctimas de abuso sexual y con un pequeño grupo de “mediadores de paz” que se conformó con estudiantes de 4º de primaria, a quienes se les enseñó el uso de las herramientas.

En este mismo año, 2010, ante las dificultades analizadas por el comité de convivencia del Colegio Carlos Pizarro Leon Gómez, surge desde este estamento, con el liderazgo de la orientadora el Proyecto Huellas como estrategia para mejorar la convivencia escolar, utilizando como instrumentos de diagnóstico los observadores del alumno y entrevistas a los estudiantes que, por sus dificultades escolares, el comité de convivencia estaba considerando sugerir un “cambio de ambiente educativo”.

Dentro de este proceso se implementó de forma grupal el uso de las herramientas TOCFE; sin embargo, teniendo en cuenta que se hizo manifiesta la dificultad por parte de los estudiantes de hablar en grupo de sus problemas y conflictos, se decide incorporar un elemento sucedáneo al que se le llamó “Bicho” en el que pudieran hacer proyección de sus situaciones personales y de esta manera analizar las situaciones con menor impacto emocional. El resultado de este ejercicio fue que de los cuarenta estudiantes que estaban en lista para ser excluidos del colegio por sus dificultades convivenciales, ninguno de ellos salió de la escuela por dicha causa. Así, se obtuvo una valoración positiva por los estudiantes y sus padres, en tanto sintieron que tuvieron un reconocimiento y trato institucional diferente.

Dicha experiencia fue publicada en el año 2011, en la *Revista Orientación y Desarrollo Humano*, volumen 3 “La importancia del ser. Competencias socio-emocionales en la escuela”. En septiembre de 2012 fue socializada en la Red de Orientadores de Bosa y en noviembre de este mismo año se presentó en el Congreso Distrital de Orientadores. Así mismo, en el año 2013 se hizo la publicación de “Toc toc para bichos” En la *Revista Orientación y Desarrollo* “La orientación escolar: ¿un espacio de investigación permanente?”.

Gracias a esta experiencia en los años 2016 y 2017 la orientadora Diana Montealegre fue invitada a participar en las conferencias internacionales XIV y XV en Destin, Florida y en noviembre de 2018 a Gdnask, Polonia, para presentar la

nueva experiencia que se viene desarrollando desde la perspectiva de educación inclusiva titulada “Toc, toc, toc... para Súperbichos”, la cual se está implementando con el nuevo grupo de trabajo constituido por las orientadoras: Andrea Canaval y Milena Bermúdez de las instituciones educativas San Francisco de Asís y José Francisco Socarrás respectivamente; esta vez con el acompañamiento del IDEP a través del curso de Pensamiento Crítico y Sistematización de Experiencias al que se pertenece como equipo de trabajo.

Justificación

La presente apuesta investigativa surge como intento de hacer realidad ese cúmulo de normas que existen en torno al paradigma de la educación inclusiva, en el que se encuentra inmersa la escuela y se ha convertido en bandera para unos y en excusa para otros, sin permear aún los diferentes espacios escolares con la naturalidad, riqueza y potencialidad que debiera, quizá debido a las ya anquilosadas barreras que la escuela y la sociedad imponen para resistirse a lo que es intrínseco en la humanidad, es decir, la diversidad.

De esta manera, sumado a las dificultades que presenta la escuela para incorporarse a la educación inclusiva, se suma la crisis económica actual en el contexto de la cuarta revolución industrial, que conlleva y presiona a cambios agigantados en la forma de asumir la escuela y de promover nuevos aprendizajes emergentes que permitan a todos los estudiantes sin distinción alguna, acceder a una educación pertinente al contexto y necesidades actuales.

Más aún, si se tienen en cuenta los lineamientos de la política pública nacional, en concreto para Bogotá el Plan Sectorial de Educación (2016-2020) y los informes de organizaciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI), el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), los lineamientos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) entre otros muchos, en los que se hace manifiesta su preocupación por la gran brecha que existe entre el mundo laboral, económico y el sistema educativo, lo cual hace necesario hoy más que nunca que en las instituciones educativas surjan iniciativas encaminadas a que la formación de los niños y niñas les brinde herramientas útiles a las nuevas formas de vida, de relación y de desarrollo económico con las habilidades psicosociales, los conocimientos y las competencias que posibilite completar sus trayectorias de vida,

con una postura más optimista, en el aquí y el ahora, dando sentido a su vida y utilizando sus capacidades para encontrar y abrir ventanas de oportunidad en la posibilidad de estructurarse como mejores personas y en el sueño colectivo de una sociedad en paz y mejor.

De esta manera, con más vigencia que nunca, cobra sentido la Teoría de Restricciones para la Educación (TOCFE), creada por Eliyahu Goldratt, doctor en física, de origen israelí en los años setenta, la cual ha tenido una amplia aplicabilidad en el mundo empresarial a nivel mundial; de su libro *La meta*, publicado en 1984, se puede concluir que la restricción para la productividad en una empresa podría estar en: los problemas sin resolver, las malas decisiones y el perderse claramente del objetivo a alcanzar. Para lo cual Goldratt crea tres herramientas sencillas: la nube, la rama lógica y el árbol de objetivos.

Esta teoría fue extrapolada al ámbito educativo con múltiples aplicaciones a nivel mundial que se desarrollan actualmente y se socializan en las conferencias internacionales anuales, por lo cual, este grupo de investigación las implementa para fortalecer en los niños y niñas la solución de conflictos, orientación al logro y toma de decisiones en primer lugar para fortalecer sus habilidades psicosociales en los contextos en los que se desenvuelve, pero a su vez para que las puedan incorporar de forma permanente y se conviertan en las llaves que abran puertas laborales y sociales en el camino de conseguir sus sueños.

Problema

La metodología del árbol del problema se desarrolló a partir de diferentes espacios implementados en la fase de caracterización y diagnóstico de la propuesta. Para ello se implementó una entrevista individual semiestructurada con los estudiantes población objeto, sus familias y profesores y una caracterización del grupo escolar específico al que pertenecen los estudiantes en los ámbitos pedagógicos y sociales.

Adicionalmente, se diseña el juego “La escalera en Bicholandia”, como una forma de valoración psicopedagógica para conocer a través de situaciones hipotéticas en las que se pueden ver inmiscuidos en su cotidianidad, cómo ellos darían solución a conflictos, tomarían decisiones y logran alcanzar objetivos propuestos. A lo cual se le brindan tres categorías de respuesta: asertiva, sumisa y hostil en las opciones de respuesta.

Con los elementos de análisis otorgados por este proceso el grupo de investigación construye el árbol analítico de problemas que junto con sus resultados se presenta a continuación.

Figura 1. Esquema árbol de problemas.



De acuerdo con la información obtenida y la observación hecha por el grupo de investigación en las diferentes instituciones educativas que implementan esta propuesta, se identificó que el problema reside en la dificultad que presentan niños y niñas para solucionar conflictos, orientarse al logro o alcanzar metas en su vida cotidiana.

Las causas que identificaron los actores y el equipo de investigación frente a esta problemática se relacionan con diferentes factores: de orden familiar, pedagógico

e incluso social e institucional y que afectan tanto la convivencia escolar como el aprendizaje.

De un lado, se encontró que las familias reproducen de manera intuitiva la forma de tomar decisiones, solucionar conflictos y alcanzar las metas y sueños; entonces los consejos, los regaños y las “cantaletas” son las formas que utilizan para educar a sus hijos en esos aspectos, que en algunos casos tienden a obedecer a patrones agresivos aprendidos; desconociendo la importancia de la formación de las habilidades psicosociales en sus hijos.

De otro lado, se observa que algunos profesores tampoco consideran importante el desarrollo de habilidades psicosociales dentro del proceso formativo de sus estudiantes y desconocen herramientas que les permita potenciarlas, por tanto, la enseñanza al respecto también resulta intuitiva a criterio personal del docente y poco sistematizada; no están estas estrategias y herramientas explícitas en los PEI y en los currículos escolares, no hacen parte de las mallas o planes de estudio; además se observa que la percepción que tienen los docentes de sus estudiantes se convierte casi en un determinismo de sus debilidades y capacidades, ya que resulta contundente en la construcción de su autoconcepto e incluso en la percepción que elaboran de él sus pares y los mismos padres de familia; por tanto, son actores fundamentales en el desarrollo de los niños y niñas.

De igual forma, los adultos que acompañan el aprendizaje de los niños , en su mayoría educados en procesos excluyentes y uniformes, en donde la diferencia era censurada en el espacio escolar y social; persisten y conservan modelos familiares y sociales de rechazo y de marcada discriminación hacia la diferencia pese a toda la legislación y movimiento social que existe a favor de la inclusión social; lamentablemente los niños conviven y acceden fácilmente a través de las redes sociales y otros medios de comunicación a este tipo de prototipos que no favorecen la convivencia y el desarrollo de habilidades psicosociales. La siguiente tabla resume el análisis de las problemáticas encontradas:

Tabla 1. Análisis de problemáticas encontradas.

Problemática	Atribuido a	Efectos
La mayoría de los profesores carecen de estrategias para desarrollar las tres habilidades socio-emocionales mencionadas	Desconocimiento del tema y de estrategias para el fortalecimiento de habilidades	Los niños conviven socialmente de forma intuitiva y aprendida —violencia escolar—

Problemática	Atribuido a	Efectos
Los niños y niñas tienen dificultad para aceptar las diferencias entre sus pares	Falta de orientación en el tiempo libre, abuso de las redes sociales y los medios de comunicación	Baja autoestima y dificultades sociales de adaptación
Diseños curriculares carentes de estrategias que potencialicen las habilidades sociales de los niños en condición de discapacidad	Poca preparación de la escuela y las familias por atender esta necesidad como parte del desarrollo integral	Carencia de la enseñanza desde la primera infancia de habilidades socio-emocionales
Los padres desconocen la importancia de desarrollar habilidades socio-emocionales	A una cultura que no da el valor que corresponde a las habilidades socio-emocionales	Los niños no establecen metas ni se orientan a logros
Los niños y niñas tienen pocos modelos asertivos para el desarrollo de habilidades	Profesores, padres y/o cuidadores no modelan ante los niños habilidades socio-emocionales asertivas	Persistencia paradigma educativo de exclusión
Familias disfuncionales modelo de agresión	Fragilidad psicosocial en las que están inmersas las familias	Los niños repiten modelos de vulneración de derechos fundamentales

A la luz de las problemáticas descritas anteriormente se plantea la pregunta de investigación a desarrollar: ¿Cuáles son los aportes que hace la aplicación de la Teoría de Restricciones desde la perspectiva de educación inclusiva al desarrollo de las habilidades psicosociales en niños de ocho a doce años de tres colegios públicos de la localidad de Bosa y Mártires?

Objetivo general

Analizar los aportes de la Teoría de Restricciones desde la perspectiva de educación inclusiva en el desarrollo de habilidades psicosociales en niños entre ocho y doce años de tres colegios públicos de la localidad de Bosa y los Mártires.

Objetivos específicos

- Caracterizar las habilidades psicosociales para la toma de decisiones, resolución de conflictos y alcance de metas obteniendo un diagnóstico de la población a partir de la implementación de herramientas lúdicas.

- Diseñar una propuesta metodológica fundamentada en Teoría de Restricciones desde una perspectiva de educación inclusiva, para el fortalecimiento de las habilidades sociales: toma de decisiones, resolución de conflictos y alcance de metas.
- Implementar una propuesta metodológica fundamentada en Teoría de Restricciones desde una perspectiva inclusiva en niños y niñas entre ocho y doce años promoviendo el liderazgo de estos en la implementación de la propuesta con sus pares.
- Analizar los aportes de la implementación de la Teoría de Restricciones desde la perspectiva de educación inclusiva como parte de los resultados de investigación.

Referente conceptual

Con el ánimo de fundamentar la experiencia pedagógica y validar los procesos que allí emergen se hace necesario hacer un abordaje conceptual que permita identificar y analizar la relación de la teoría con la práctica, en un proceso de retroalimentación constante que cualifique a esta última. En este caso después de hacer una revisión sobre el tema del desarrollo de habilidades sociales desde una perspectiva inclusiva y la implementación de herramientas TOCFE en educación, se encuentra que es necesario hacer un rastreo de los siguientes conceptos: educación inclusiva, habilidades psicosociales —resolución de conflictos, orientación al logro y toma decisiones— y Teoría de Restricciones, elementos que se interrelacionan para la construcción de esta propuesta.

Educación inclusiva

La educación inclusiva se convierte en el contexto mismo de la experiencia investigativa, ya que se parte de la consideración de que la educación debe ser inclusiva en sí misma, como un atributo propio; atendiendo a que la diversidad le es propia al ser humano, a los contextos sociales y en este mismo sentido a la escuela. Sin embargo, la historia muestra que la educación surge en un contexto de homogenización y de exclusión por eso, resulta novedoso hablar de educación inclusiva aun cuando esta característica ha estado siempre inmersa en los procesos educativos. Desde una perspectiva histórica, social y académica, la educación ha tenido que vivir diferentes procesos para comprender y reflejar su condición inclusiva, en este sentido Palacios (2008) brinda una perspectiva de lo que ha sido la historia

de la discapacidad a partir de diferentes modelos sociales para abordarla; gracias a los aportes de Echeita (2008) se comprende la educación inclusiva como un conjunto de procesos que hacen posible el acto educativo para todos los niños y niñas, por su parte Nussbaum (2012) desde su perspectiva filosófica y ética de las capacidades permite definir a la educación inclusiva como un escenario en el que convergen múltiples saberes y capacidades que interactúan en torno a problemas reales planteados por sujetos en proceso de formación que aprenden de manera natural unos de otros.

De otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) define la educación inclusiva como el “derecho que tienen todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas”. Es así como se entiende la educación inclusiva como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Para la UNESCO (2008) esta concepción de educación inclusiva implica generar cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. Para Echeita (2008) la educación inclusiva también se convierte en un derecho que busca equiparar las oportunidades de los niños y niñas para recibir una verdadera educación de calidad, sin exclusiones.

Es así como desde esta propuesta investigativa, se parte de la comprensión de educación inclusiva como un derecho que garantiza la participación de todos los niños en el proceso educativo de forma efectiva y significativa, es decir respondiendo a sus condiciones particulares de orden social y cognitivo. Igualmente se entiende la educación inclusiva como un proceso dinámico que evoluciona de acuerdo con las necesidades del contexto para brindar mejores oportunidades de aprendizaje. De acuerdo con Echeita (2008) las características de la educación inclusiva como proceso son:

Una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad de los estudiantes. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. Aquí, el término “presencia” está relacionado con el lugar donde son educados los niños y con qué nivel de fiabilidad

y puntualidad asisten a las clases. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras.

Teniendo en cuenta lo anterior, la educación inclusiva hace referencia a las transformaciones de orden estructural, metodológico y curricular que hace la escuela para responder, reconocer, favorecer y valorar la diversidad, atendiendo al ejercicio de los derechos de los niños como ciudadanos, en particular el derecho a recibir una educación de calidad, desarrollando acciones para promover el respeto a la diferencia y garantizando la participación equitativa de todos los miembros de la comunidad con miras al éxito de sus procesos académicos.

En este sentido la educación inclusiva ha de brindar oportunidades de aprendizaje para todos quienes forman y hacen parte del sistema educativo, entendiendo que todos tienen cualidades, habilidades y potencialidades que posibilitan la capacidad de aprender y desarrollarse con total normalidad en la escuela. Cabe entonces mencionar la urgencia que tiene la escuela de superar las barreras que aún presenta y que dificultan el acceso y la participación visible de los niños, más entendiendo la educación inclusiva como una oportunidad, una riqueza para transformar las dinámicas y apoyar el aprendizaje de todos (Valdés, 2009).

Esta propuesta investigativa intenta ser una respuesta a las limitaciones que presenta la escuela, una forma de minimizar las barreras que presenta para adentrarse en su condición inclusiva, el desarrollo de habilidades psicoemocionales en los niños y niñas desde una perspectiva de la educación inclusiva promueve las condiciones que visibilizarían el reconocimiento y participación que tanto necesita la diversidad en el sistema educativo. A través del desarrollo de habilidades psicoemocionales y la implementación de herramientas cognitivas TOCFE se abre una ventana a la escuela inclusiva, un sistema que promueve el sentido de pertenencia, el liderazgo y la interacción de muchos niños y niñas que hasta ahora no han encontrado formas efectivas de hacerlo.

Teoría de restricciones

De acuerdo con Conde y Arévalo (2003) TOC para la educación es un conjunto de herramientas basadas en la lógica socrática que provee una forma de aprender y enseñar habilidades de pensamiento, a la vez que enseña cómo resolver problemas, tomar decisiones y tener mayor orientación al logro. La técnica y los procesos de TOC utilizan herramientas de pensamiento críticas y creativas que son simples,

concretas y fáciles de usar. Es decir, se desarrollan habilidades de pensamiento efectivo y responsable y una comunicación clara de las ideas y el pensamiento que con un entrenamiento prolongado pueden modificar los comportamientos sociales de niños y niñas. Se trata de proveer a estudiantes, maestros y padres herramientas dinámicas que les permitan alcanzar sus objetivos y convertirse en efectivos solucionadores de problemas, tomadores de decisiones, comunicadores y aprendices para toda la vida (Conde y Arévalo, 2003).

Inicialmente, Teoría de Restricciones (TOC) fue una metodología creada por Eliyahu M. Goldratt para la mejora de las organizaciones, por lo que su aplicación fue ampliamente difundida en el ámbito de la gestión empresarial como un sistema para ayudar a enfocar el alcance de metas y lograr procesos de mejora. Posteriormente Goldratt cede sus planteamientos teóricos al sistema educativo con el fin de implementar un sistema de algoritmos que les permiten a los individuos pensar de manera sistémica sobre sus conflictos y tomar decisiones basados en la reflexión y la autorregulación, acciones propias del pensamiento crítico; lo cual de alguna manera permite ponerle una brújula al comportamiento, desde las emociones hacia la razón.

TOC par a la Educación (TOCFE) posee una selección de herramientas simples que pueden ser utilizadas en la escuela, en los procesos de enseñanza y aprendizaje aún con niños muy pequeños, ya que ayudan a los niños a aprender a pensar y comunicarse con precisión de forma sistemática y lógica para resolver sus conflictos de forma responsable. De acuerdo con Conde y Arévalo (2003) una vez que un niño puede enfrentar su día a día utilizando una disposición lógica, sistemática de las herramientas de TOCFE, será capaz de manejar los problemas o conflictos existentes en el aprendizaje y en consecuencia facultarse con una toma de decisiones buena y responsable, además de tener una forma de entender qué es lo que está aprendiendo.

Tal proceso se desarrolla a través de tres herramientas TOCFE básicas (Conde y Arévalo, 2003):

1. **La nube de evaporación:** herramienta de organización gráfica que se basa en las cinco preguntas de enfoque en una situación de conflicto. La Nube es un diagrama lógico que permite describir un problema o situación de conflicto. Estas preguntas en la Nube definen el conflicto de forma justa y sin provocaciones. Miramos el problema desde donde se origina, haciendo énfasis sobre

los deseos o quieros que están en conflicto, las necesidades que explican qué es importante para cada lado, y el objetivo común que comparten ambos lados. Al examinar los supuestos entre los quieros y las necesidades de ambas partes, será posible encontrar soluciones ganar-ganar, que permitirán evaporar el conflicto y evaporar la nube.

2. **Ramas lógicas o negativas:** es una herramienta para evaluar las consecuencias. El objetivo es modificar una conducta o comportamiento negativo o idea a través de la propia iniciativa de la persona y que asuma su responsabilidad por el cambio. Las ramas negativas son un diagrama que describe los resultados negativos de implementar una idea o el mantener una conducta a través del establecimiento de relaciones causa-efecto. La persona comienza por la idea o el comportamiento y deriva los efectos negativos a través de las relaciones causa-efecto. La persona se da cuenta de las consecuencias negativas por sí misma.
3. **Objetivos ambiciosos:** la herramienta para colaborar en el logro del objetivo ambicioso se utiliza cuando tenemos un objetivo altamente deseable y relevante, pero que luce inalcanzable a primera vista. Es una herramienta muy útil en situaciones donde se necesita un plan estratégico con una alta probabilidad de éxito. Es también una herramienta para la resolución de problemas que comienza mirando cuáles son los obstáculos que existen para lograr el objetivo ambicioso propuesto. Todos los miembros del equipo contribuyen con obstáculos y se colocan en una lista. Estos obstáculos deben ser superados para poder lograr el objetivo. Estos obstáculos entonces se convierten en los Objetivos Intermedios (OIs). Un OI es el logro que nos permite superar uno o varios obstáculos en la ruta a lograr el objetivo. Los OI son revisados y priorizados para establecer una conexión de prerrequisito y poder determinar cuál de los OIs debe lograrse primero y cuál después. Al colocar los OIs en orden según las conexiones prerrequisito permite construir el plan estratégico para lograr el objetivo ambicioso.

Habilidades psicosociales o socio-emocionales

Recordando que las primeras experiencias sociales determinan el papel del niño que se condiciona con el cómo se va a relacionar con otros durante toda su vida, se destaca la importancia en enseñar a partir de la experiencia en contexto las habilidades a desarrollar en esta investigación.

Así, para Caballo, la ausencia de una teoría general en la evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales es una dificultad a la hora de definir el término de habilidades sociales ya que esta depende en gran medida de la variedad de posturas frente a las dimensiones que direccionen la investigación sobre habilidades sociales. Algunos autores como Jack, Murphy, Murphy y Newcomb, inician algunos estudios con niños seguidos por estudios neo-freudianos basándose en instintos biológicos, realizaron el modelo a plantearse más adelante, el cual es más interpersonal de desarrollo (Caballo, 2015).

De esta manera, al definir habilidades sociales sin dejar de lado el término socio-emocional se aborda la integridad involucrando habilidades de tipo emocional y social como un conjunto de habilidades con las que el individuo puede relacionarse con su contexto y sentirse adaptado y feliz en él. En un estudio realizado en el Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales, Centro Científico Tecnológico, Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina denominado “Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato”. Se plantea que los niños con deficiencias en las habilidades de pensamiento alternativo y consecuencial están fuertemente asociados con impulsividad y falta de habilidades prosociales (Shure, 1999). Es así como el planteamiento del desarrollo de nuevas maneras de enseñar a los niños a controlarse a sí mismo y a pensar en las consecuencias de sus acciones en los demás puede incrementar la relación entre pares y la convivencia derivada de su práctica diaria. Algunos estudios de Spivack y Shure:

Refieren que las habilidades cognitivas, asociadas a nuestro objeto de estudio como la generación de alternativas, la planificación de medios para el logro de ciertas metas, el pensamiento causal, la anticipación de consecuencias y la sensibilidad para la percepción de problemas interpersonales influyen en el comportamiento social infantil, el cual se va moldeando y modelando con las experiencias ofrecidas por los referentes sociales del niño (Ison-Zintilini et al., 2007, p. 358).

En consecuencia, la habilidad socio-emocional enmarcada desde nuestra investigación se asume como el nexo de uniones entre el individuo y el ambiente (Caballo, 2015), dadas las diferentes acepciones que se pueden generar a partir de un marco cultural, incluyendo patrones de comunicación, edad, sexo, clase social y nivel educativo.

De acuerdo con esta postura, se desarrolla una propuesta donde las prácticas apropiadas a la enseñanza del desarrollo de los niños deriven en experiencias

propias con acompañamiento de los docentes y con una instrucción adecuada, planteamiento de la Teoría de Restricciones adaptada a la educación.

Teniendo en cuenta lo anterior, las habilidades socio-emocionales como la resolución de problemas, la toma de decisiones y la habilidad de orientación al logro se desarrollan en la propuesta y se plantean a partir del análisis de la experiencia como orientadoras frente a los motivos de remisión más frecuentes por parte de los docentes, padres de familia, estudiantes y como acercamiento conceptual a la Teoría de Restricciones para la educación.

Es así como la habilidad de resolver conflictos se puede relacionar con la habilidad de identificar problemas que significan reconocer que existe una situación difícil con otras personas y supone, además, delimitar y especificar cuál es el problema (Monjas, 2012). La habilidad de toma de decisiones consiste en evaluar diferentes opciones de acuerdo con las propias motivaciones sin dejar de lado las posibles consecuencias en las demás personas.

Adicionalmente, la habilidad de orientación al logro se define como el esfuerzo que hacen las personas como individuos y el equipo de trabajo como unidad, por cumplir con los objetivos planteados en un proyecto, dentro de las expectativas esperadas. Cabe anotar que estas definiciones son acercamientos desde ámbitos no necesariamente escolares y pueden estar no tan cerca de la aproximación de la Teoría de Restricciones, por lo que las definiciones están en construcción a partir de la experiencia y resultados de las aplicaciones y avances investigativos que se tienen hasta el momento.

Finalmente, estas tres habilidades se pueden relacionar con algunos programas de entrenamiento en habilidades como en el caso del programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños en edad escolar (PEHIS, 2012); en donde se plantean objetivos, metas, información conceptual, importancia para el alumnado, aplicación, y componentes y pasos específicos conductuales de la habilidad; sin embargo nuestro acercamiento desde la Teoría de Restricciones se desglosa en la práctica de tres elementos o herramientas a saber: la rama lógica, la nube y el árbol de objetivos.

Para finalizar se presenta el derrotero de trabajo planteado desde las fases de su ejecución que permitirán el cumplimiento de los objetivos planteados.

Fase 1. Caracterización: en este momento se pretende conocer un poco a los sujetos que hacen parte de esta propuesta —diez niños y niñas de cada colegio—, ¿quiénes son?, ¿cuáles son sus intereses?, ¿qué piensan de la inclusión?, ¿qué percepción tienen de sí mismos?, ¿qué piensan sus padres y profesores y compañeros de ellos?, ¿cómo resuelven sus conflictos?, ¿cómo toman decisiones?, y, ¿cómo alcanzan metas? Para lo cual se utiliza como estrategia de acercamiento el juego, iniciando con una “convocatoria para participar del proyecto, así los niños y niñas presentan sus hojas de vida con foto, luego se hacen entrevistas individuales, se selecciona la población objeto y se aplica un juego “La escalera” para saber cómo están en las habilidades propuestas. Estas actividades se proyectan el II Semestre del año 2018.

Fase 2. Diseño de propuesta metodológica fundamenta en TOCFE: teniendo en cuenta las experiencias previas en la aplicación de dicha teoría por una de las autoras de la investigación, se construye esta nueva propuesta “Toc, toc, toc... para Súperbichos” para que los niños y niñas aprendan el uso de las herramientas jugando y utilizando un elemento sucedáneo “bicho” que les facilitará hablar de sus conflictos haciendo proyecciones que le permitan minimizar su impacto emocional e intentar dar solución desde una postura menos instintiva, en síntesis, fortalecer sus habilidades psicosociales. Actividades proyectadas para I trimestre 2019.

Fase 3. Implementación de la propuesta y promoción del liderazgo: esta fase tiene dos etapas, en la primera se hará la aplicación de la propuesta diseñada en la Fase No. 2 y en segundo término los diez niños que recibieron la formación en las herramientas de TOCFE replicarán la experiencia en su curso con el apoyo de la orientadora escolar y de algunos de sus padres o madres si así deciden hacerlo. Proyección de actividades para II y III trimestre del año 2019.

Fase 4. Análisis y divulgación de datos: teniendo en cuenta el acompañamiento actual que se tiene del IDEP y la impronta creativa que se le da a los recursos didácticos utilizados en la experiencia se pretende publicar artículos para divulgar el conocimiento obtenido, pero también los recursos para que pueden ser utilizados en nuevas formas de recrear esta experiencia. Se proyecta culminar con esta etapa I semestre del 2020.

Para el abordaje del anterior planteamiento, la metodología que se pretende incorporar está fundamentada en el juego y los postulados de la pedagogía activa, desde un enfoque cualitativo de la investigación basada en la metodología de la sistematización de experiencias.

Por último, es importante reflexionar sobre los retos inmersos en este ejercicio pedagógico e investigativo, siendo el mayor de ellos no renunciar a los sueños y a las utopías que trae consigo el ser maestros, es probable que este trabajo sea percibido como quijotes luchando contra molinos de viento, pero lo interesante de tal ilustración es que pese a las circunstancias que contextualizan el ejercicio docente y la escuela, se sigue en pie luchando y con los ojos abiertos soñando.

Referencias

- Caballo, V. (2015). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Siglo XXI.
- Conde, R., y Arévalo, J. (2003). *Herramientas de comunicación y pensamiento, manual táctico para principiantes*. Caracas: TOCFE.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes*. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Granada: España.
- Arias, F. TOCFE Guanajuato. (agosto 7 de 2017). Introducción a la Metodología de Teoría de Restricciones para la Educación (TOCFE). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zo7jyyntjYQ>
- Ison, M., Morelato, G. (s.f.) Habilidades cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas Psychologica, volumen 7*, 358.
- Marulanda, E. (2013). ¿Inclusión educativa o educación inclusiva? Mitos, retos y desafíos. *Revista Javeriana, La universidad en dialogo con el mundo, volumen 791(149)*, 70-78.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: MEN.
- Monjas, I. (2012). Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS). España: Omagraf.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- Valdez, D. (2009). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Barcelona: Paidós.

Investigación escolar colaborativa

Bladimir Alexander Gutiérrez Castro ¹
Julio Vicente Salazar Velandia²

Resumen

La “Investigación escolar colaborativa” resulta de un constante proceso de reflexión pedagógica y didáctica durante seis años con los estudiantes del Colegio Kennedy IED, en específico en el área de Tecnología e Informática, donde se incentiva el pensamiento tecnológico, científico y crítico. Durante los dos últimos años escolares surge desde el contexto y las necesidades de los estudiantes la intención por continuar sus estudios en la educación superior, de tal manera que adquieran las habilidades para el aprendizaje continuo en las diferentes etapas de la vida y participen como ciudadanos críticos.

Es así como la investigación escolar se configura como una estrategia que permite dar respuesta a las necesidades planteadas, que, junto a las herramientas,

1 Candidato a Doctor en Educación de la Universidad Norbert Wiener, magíster en Educación de la Universidad de la Sabana y licenciado en Diseño Tecnológico de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y de la Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: bagc77@gmail.com–bgtierrez@uniminuto.edu.co

2 Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, especialista en Diseño Tecnológico de la Universidad Distrital y licenciado en Electrónica de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: juliovsv@gmail.com.

recursos web y el aprendizaje colaborativo desarrollados a lo largo de los años escolares dan elementos para reflexionar sobre la experiencia.

Surge la inquietud de, ¿cómo desarrollar metodología de investigación, haciendo investigación?, para lo cual propone fortalecer las competencias investigativas, el uso de recursos web y el aprendizaje colaborativo a partir del desarrollo de proyectos de investigación escolar propuestos por los estudiantes de educación media del Colegio Kennedy IED.

En la experiencia se implementó el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como metodología didáctica, dando una postura activa a los estudiantes frente a su aprendizaje apropiándose del proceso y estableciendo el pensamiento crítico como enfoque en las estrategias metacognitivas.

Palabras clave: investigación escolar colaborativa, pensamiento tecnológico, aprendizaje colaborativo, pensamiento crítico, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Colegio Kennedy IED.

Presentación

La “Investigación escolar colaborativa” enuncia la experiencia desarrollada en el Colegio Kennedy IED de carácter público, que durante los últimos dos años el área de Tecnología e Informática se ha propuesto fortalecer las competencias investigativas en estudiantes del último ciclo escolar; a su vez, la experiencia se inscribe en el programa: Pensamiento Crítico, del IDEP en el proceso de acompañamiento inicial.

La reflexión desde la cual parte esta propuesta, se ubica en las necesidades de los estudiantes de educación media de la institución, quienes manifiestan el interés por continuar sus estudios en la educación superior. De tal manera que el papel de la escuela en los dos últimos años escolares debe responder a las necesidades de los estudiantes y su inserción en la sociedad (OEI, 2010). No obstante, la enseñanza no debe ahondar en el consumo de contenidos o a la interacción con algunas personas (SED, 2015) (Cabero, 2004). Por el contrario, debe preparar para diferentes etapas de la vida y su rol como ciudadanos (Oyague, 2004), en esta medida, el ejercicio de investigación permitirá al estudiante conocer lo que aún desconoce y llevarlo a un pensamiento acertado (Freire, 2015).

Ahora bien, el contexto social, cultural, económico y político en el cual están inmersos los estudiantes alude a la relación existente con las TIC y cómo estas son la principal fuente de indagación, por ello, dará forma a cómo los estudiantes participarán como ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad (UNESCO, 2008). De tal modo que, el uso y apropiación de las herramientas TIC y recursos web, potenciados durante los cuatro años de la educación básica en la institución cobrarán relevancia en cuanto se logra superar en buena medida el uso instrumental de las TIC, alejándose de indagaciones básicas de información y transcripción de resultados. Lo que permitió a los estudiantes desde el contexto expresarse y crear reflexiones desde los nuevos escenarios de la Web 2.0 (Gutiérrez y Salazar, 2016).

Si bien las herramientas y recursos web se convierten en un instrumento que permite a los estudiantes expresarse y socializar, los aprendizajes que de allí se desprenden llevan a la construcción de identidad, en culturización y construcción de ciudadanía (Coll, 2009). Por tal motivo los procesos de aprendizaje son una actividad social y no individual (Carrillo, Rivera, y Benjamín, 2010), de esta manera, las TIC se presentan como un espacio de trabajo y aprendizaje colaborativo donde los estudiantes buscan alcanzar objetivos comunes que beneficien al grupo, proporcionando habilidades sociales y cognitivas por medio de la socialización (Cabero, 2012).

Junto a las herramientas, recursos web y el aprendizaje colaborativo, la investigación escolar se configura como un fuerte componente en la enseñanza, que permite potenciar el aprendizaje, por cuanto la inquietud por indagar está presente en todas las personas a lo largo de la vida (Cañal, 2007). Sin embargo, la investigación escolar proyectada en el interés de los estudiantes para continuar sus estudios en la educación superior exige una estructura rigurosa, lo que implica fortalecer las competencias investigativas, el uso de recursos web y el aprendizaje colaborativo a partir del desarrollo de proyectos de investigación escolar.

Por consiguiente, el punto de partida se fijó dando repuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo desarrollar metodología de investigación, haciendo investigación?, se pensó en dar solución a las carencias y falencias detectadas en los estudiantes, esto se convirtió en el objetivo principal, las fases para alcanzarlo, en los objetivos específicos. Después de la delimitación, era fundamental referenciar la metodología, como no se pretendía reinventar algo, se acudió a lo que se conocía y se aplicaba, es por esto que, a partir del Aprendizaje Basado en Problemas implementado como modelo en el área de Tecnología e Informática al cual pertenecen

los autores y el pensamiento crítico como enfoque, se construyó una solución viable a la problemática detectada.

El diseño didáctico inicia con los primeros acercamientos al proceso de investigación en grupos de estudiantes. Las temáticas —temas o ideas propuestas por los estudiantes— para investigar fueron resultado de los intereses del grupo de trabajo. La sistematización de toda la información está contenida en espacios virtuales llamados blog, gestionados por los equipos colaborativos de estudiantes en los cuales se puede evidenciar con rigurosidad el desarrollo de los procesos de investigación de cada equipo en todas sus etapas.

Antecedentes

En el transcurrir de los últimos años y en los diversos cursos del bachillerato institucional se han implementado por parte de los autores diferentes estrategias prácticas, pedagógicas y didácticas, en pro del fortalecimiento de las competencias que contempla el área de Tecnología e Informática.

Es así, que, con los estudiantes del grado 6° a través del análisis formal y la reflexión funcional, se logró comprender el avance y proceso tecnológico de los aparatos electrónicos utilizados en la cotidianidad. Apoyados en la consulta de la red, el manejo de software de procesamiento de textos y de edición gráfica, además, del diseño y construcción de maquetas o prototipos de normal complejidad con materiales reciclables. Dicha estrategia fue sistematizada y presentada como ponencia en el III Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital 2017 en Segovia España.

Entender, ensayar y poder hacer prácticas digitales y manuales sobre el uso de las estructuras en el sostenimiento constructivo, conllevó a los estudiantes de 7° grado con orientación de los docentes, a proponer la planeación de sus espacios de hábitat soñados o ideales. El conocimiento de las partes o elementos que componen una estructura y su función y los planos realizados en el recurso Google Sketchup, facilitaron la extra-polarización de estos aprendizajes y la utilización de formas similares diseñadas con materiales reciclables. La maqueta de la casa de los sueños de cada alumno y su respectiva explicación entregaron información importante y desconocida sobre su contexto —naturaleza, estado vivencial y procesos sentimentales—.

En grado 8°, los alumnos, haciendo uso de vídeos, textos, imágenes y audios de internet, logran comprender el tema de la energía, desde sus orígenes, clases, tipos, costos y beneficios a nivel mundial, hasta las fuentes de generación y producción nacional. Se orienta y acompaña la reflexión sobre las funestas consecuencias que ha generado al planeta, el uso de energías fósiles y la necesidad de cambiar estas por energías renovables. Como resultado se obtiene la socialización de infografías y póster realizados en recursos on-line (Pictochart y Canva, s.f.), y cuya temática desarrollada expone algunas estrategias para el buen uso de energías renovables en el hogar y cómo contribuir a la conservación del planeta.

No saber medir el mal uso de unidades de medida, la no conversión de las mismas y la interpretación del mundo desde una mirada bidimensional —tablero, televisor y dispositivos móviles— obliga a fortalecer el pensamiento espacial y tecnológico en los estudiantes de 9° grado. Comprender las tres dimensiones de un objeto sólo se puede evidenciar por la diagramación de sus planos constructivos conservando las medidas reales, vistas y sus proporciones. Para entender y utilizar efectivamente los graficadores digitales y el software de dibujo, primero, es necesario diagramar manualmente utilizando instrumentos —reglas, lápiz, hojas, etcétera— y escalando medidas, esto entrega al alumno la proporcionalidad espacial y proyección gráfica.

Entender los resultados que puede entregar a un producto o servicio, el diseño de una campaña publicitaria y los componentes de su estrategia, son los insumos para la orientación de contenidos programáticos en el área de tecnología e informática en 10° grado. Fortalecer el aprendizaje tecnológico y la creatividad, a través del diseño y trabajo en equipo son los propósitos educativos que conlleva. Los estudiantes logran: piezas de publicidad manuales o digitales de alta complejidad gráfica, cuñas radiales a partir del diseño de escenarios con libretos guiados y la obtención, producción, edición y publicación de vídeos autónomos a partir del uso de dispositivos móviles.

Finalmente, y después del arduo trabajo cognoscitivo de cinco, seis o más años que realizan los estudiantes del Colegio Kennedy IED, se llega al grado 11°. Antes de explicar qué se orienta en el grado 11°, es necesario destacar que durante el proceso académico al que se enfrentan los alumnos al cursar su bachillerato, en específico en el área de Tecnología e Informática se fortalecen las competencias comportamentales, procedimentales y cognitivas además de incentivar el pensamiento tecnológico, científico y crítico. Ahora bien, en 11°, prima la reflexión constructiva sobre el porvenir académico de cada estudiante y es por ello que se

puede llevar a cabo este proyecto. El devenir de los graduandos es una constante preocupación de toda la comunidad académica, en donde el afectado contiene los mayores interrogantes y muy pocas posibilidades de resolverlos. Es allí cuando con orientación de los docentes y a partir de la formulación, desarrollo e implementación de propuestas de intereses propios y contextualizados de los estudiantes se encamina la “Investigación escolar colaborativa”.

Justificación

Las TIC han permeado significativamente el aprendizaje, las prácticas comunicativas, las formas de organización y las relaciones interpersonales en los diversos ámbitos sociales y el aula de clase no escapa a este fenómeno, la cual se ha visto transformada por las necesidades y situaciones a las que se ven expuestos los estudiantes, de tal manera que, la preocupación por incorporar las TIC, llevó a superar el dominio instrumental por el buen uso y apropiación de las nuevas tecnologías. Permitiendo con ello aumentar las posibilidades pedagógicas y cognitivas.

Por otra parte, durante los dos últimos años el trabajo colaborativo se ha venido empleando como estrategia en el área de Tecnología e Informática de la institución, dando al estudiante un rol activo en su aprendizaje permitiendo desarrollar capacidades para la búsqueda, selección, interpretación y aplicación de la información de manera crítica y creativa (SED, 2015) (Gutiérrez y Salazar, 2016).

Ahora bien, la forma en que los estudiantes se organizan y aprenden no puede ser dejada a la suerte. De tal manera que la escuela debe ser capaz de abordar los saberes y generar conocimientos que aporten al desarrollo de sus comunidades (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014). Y es en ese sentido cómo el trabajo colaborativo y la investigación toman un papel protagónico en las políticas educativas que tienden a la transformación y comprensión del entorno (UNESCO, n.d.) (OEI, 2010) (ITE, 2010).

Así mismo, la escuela debe inculcar en el estudiante el aprendizaje y la formación a lo largo de la vida (Prieto, 2010), de ahí que, la investigación escolar se convierte en una estrategia para apropiarse de conocimientos, generar interrogantes y el desarrollo profesional (Cañal, 2007), para Freire (2015): “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” (p. 30). Por lo tanto, las TIC, el trabajo colaborativo y la investigación se configuran como los ejes

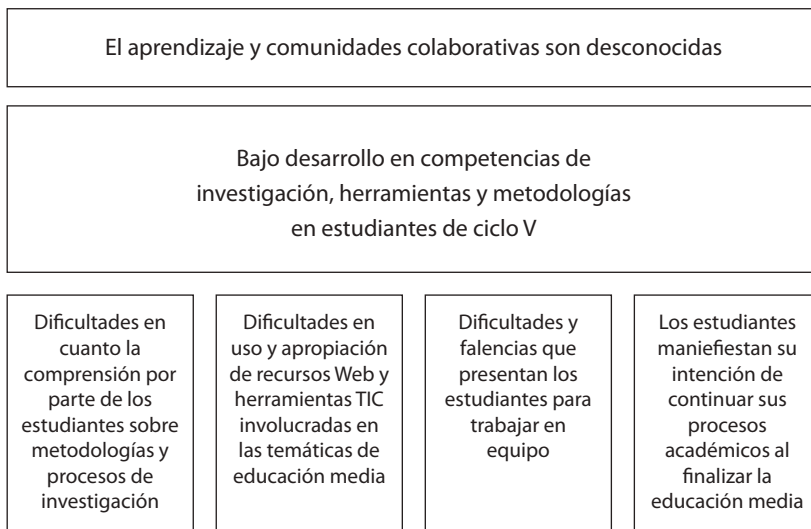
fundamentales que responden al interés de los estudiantes por continuar sus estudios de educación superior.

Problema

En el contexto educativo de la media básica en la institución y los esfuerzos de los autores por llevar el aula a un escenario que responda a las distintas necesidades e intereses de los estudiantes, se hace necesaria la constante indagación de las problemáticas que subyacen en la práctica educativa. Por tal motivo se recurre a la metodología de árbol analítico de problemas, el cual permitirá identificar el problema, las causas, las consecuencias y soluciones.

Es así como se desarrolla la estructura analítica que permitió elaborar una herramienta visual que propicia el abordaje de la problemática en su contexto (Figura 1).

Figura 1. Árbol analítico de problemas. Experiencia “Investigación escolar colaborativa”. Colegio Kennedy IED.



Fuente: creación propia.

El principal problema del contexto educativo corresponde al bajo desarrollo en competencias de investigación, herramientas y metodología en estudiantes

de ciclo V. El cual parte de identificar los principales problemas que emergen de los proyectos de vida de los estudiantes de grado 10° y 11°, junto con los presentes en el aula de clase. En tal sentido la escuela se ve involucrada en la formación de los estudiantes en cuanto no deja de lado sus condiciones sociales, culturales, económicas y de sus familias (Freire, 2015).

En este sentido, incorporar la intención de los estudiantes por continuar sus procesos académicos al finalizar la educación media, como uno de los insumos que constituyen la configuración de la problemática devela qué tipo de transformaciones o cambios se esperan de la práctica educativa, que no son coyunturales, sino que permanecen a lo largo de toda la vida (Sobrado, 2004).

En cuanto las falencias que presentan los estudiantes para trabajar en equipo se identifican como una causa, que incide de manera directa en la problemática, pero que a su vez no toma protagonismo como principal dificultad en cuanto los autores abordan esta situación con una metodología definida en sus clases desde hace varios años y ha mostrado un avance significativo en las dinámicas de trabajo grupal.

Así mismo, las dificultades en uso y apropiación de recursos web y herramientas TIC involucradas en las temáticas de educación media, aportan a la problemática central en la adquisición y presentación de información. En la medida en que los estudiantes emplean estas herramientas y recursos en algún grado de dominio instrumental.

Finalmente, las dificultades en cuanto a la comprensión por parte de los estudiantes sobre metodologías y proceso de investigación, es un fuerte pilar que da relevancia al problema planteado, puesto que la escuela como espacio responsable de la formación de sujetos críticos, curiosos y propositivos debe brindar las herramientas no solo para el desarrollo de la técnica sino para el descubrimiento y generación de conocimiento que cimienta su solidez en la formalidad y el desarrollo metódico de propuestas que contribuyan al crecimiento de una sociedad cada vez más dinámica.

Por tanto, surge la pregunta: ¿Cómo fortalecer las competencias investigativas, el uso de recursos web y el aprendizaje colaborativo a partir del desarrollo de proyectos de investigación escolar propuestos por los estudiantes de educación media del Colegio Kennedy IED?

Objetivo general

Fortalecer las competencias investigativas, el uso de recursos web y el aprendizaje colaborativo a partir del desarrollo de proyectos de investigación escolar propuestos por los estudiantes de educación media del Colegio Kennedy IED.

Objetivos específicos

- Identificar las principales dificultades que presentan los estudiantes de educación media del Colegio Kennedy IED en cuanto al desarrollo de competencias investigativas.
- Analizar el uso y apropiación de recursos web para el desarrollo y sistematización de proyectos de investigación escolar institucionales.
- Diseñar una propuesta didáctica que permita fortalecer las competencias investigativas, el uso de recursos web y el aprendizaje colaborativo a partir del desarrollo de proyectos de investigación escolar propuestos por los estudiantes de educación media del Colegio Kennedy IED.

Referentes conceptuales

Pensamiento tecnológico

Los rápidos avances tecnológicos se manifiestan de mejor manera en los dispositivos de uso cotidiano de la sociedad, así pues, la tecnología generalmente está asociada con la novedad de los artefactos, haciendo que los imaginarios de educación en tecnología se ubiquen en el equívoco del aprendizaje para el uso correcto de artefactos y programas. Por tal motivo, la educación en tecnología tiene el reto de cambiar los supuestos de un aprendizaje que privilegia el aspecto técnico. De tal manera que, pensar tecnológicamente, permite tomar desde la escuela elementos y conocimientos presentes en el entorno, que lleven a usar a través del conocimiento y pensamiento, las nuevas tecnologías (MEN, 2004).

En efecto, el pensamiento tecnológico, presenta un espacio para que la escuela se construya en conocimiento y saber tecnológico, generando en el estudiante la capacidad de adaptarse a un ambiente que está en constante evolución. De ahí que, el conocimiento, las formas de pensar y la capacidad para actuar son las

principales herramientas para participar en su entorno (MEN, 2008). De tal modo que, el uso intencionado de las TIC permitirá reflexionar y formar estudiantes con capacidades para el trabajo en equipo, análisis simbólico, administración de información y en identificación y solución de problemas del entorno (Soto, 2008).

Por tanto, en el contexto colombiano, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) presenta tres enfoques que guían el abordaje de las TIC, a saber: como objeto de estudio, que toma el diseño para activar el pensamiento innovador y la solución de problemas educativos, sociales y culturales. Como agente de cambio en las prácticas y metodologías, que precisa desarrollar capacidades para la búsqueda, selección, interpretación y aplicación de la información de manera crítica para el trabajo colaborativo y creativo. Como herramienta integradora, dinámica y transversal, que obedece a una intencionalidad que enriquece el proceso de aprendizaje, superando las TIC como una serie de actividades para ocupar al estudiante (SED, 2015).

Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo se centra en las ventajas cognitivas derivadas de los intercambios más íntimos que tienen lugar al trabajar juntos (Alfageme, 2003).

(...) el trabajo colaborativo no se orienta exclusivamente hacia el producto de tipo académico, sino que también persigue una mejora de las propias relaciones sociales. En este caso se considera esencial analizar la interacción producida entre el profesor y el alumno, pero también la interacción alumno-alumno (Calvo, 1994).

Paralelamente, Panitz (1999) señala que la premisa del aprendizaje colaborativo es la construcción del consenso a partir de la cooperación de cada integrante del grupo. Denota que en el aprendizaje colaborativo se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo. Para Cabero puede considerarse como una metodología de enseñanza, donde el aprendizaje aumenta cuando los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas en las cuales se ven inmersos. Por su parte, Prendes y Martínez exponen al trabajo colaborativo como un método de enseñanza donde el trabajo grupal apunta a la mejora del rendimiento y de la relación con los integrantes.

Por consiguiente, el trabajo colaborativo, según diferentes autores, presenta una serie de características particulares que lo diferencian del trabajo en grupo tradicional. El aprendizaje colaborativo se puede asumir como un método adaptable,

que a través del trabajo en equipo busca alcanzar objetivos comunes utilizando diferentes técnicas o estrategias, además logra fortalecer el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, por medio de la interacción.

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico en la presente experiencia se incorpora a la metodología como enfoque, desarrollando las habilidades esenciales, en cuanto propician el pensamiento de orden superior (Morales, 2018). Este permea la propuesta didáctica, porque se involucra de manera intrínseca en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Por lo tanto, se inicia desde el pensamiento crítico como enfoque y seguidamente se presenta el ABP como metodología.

Es así, como la escuela durante las últimas décadas ha respondido al aprendizaje del saber, por cuanto la acumulación y transmisión de conocimiento da al estudiante una postura pasiva (González, 2004), situación que no ha sido ajena en los fenómenos tecnológicos, de tal manera que estas prácticas tienden a establecerse en el dominio instrumental, caracterizado por prestar mayor importancia a ubicar la información que por el significado de este (Fundación Compartir, 2013).

Ahora, los nuevos contextos que plantean las dinámicas tecnológicas, sociales y económicas ponen a la escuela tradicional en crisis, puesto que la mayor preocupación no radica en consignar conocimientos, sino llevarlo a un pensamiento acertado donde la educación debe ser asumida desde los intereses, instintos, motivaciones y experiencias, los cuales deben ser acordes con la vida real que se presenta al exterior e interior de la escuela y el progreso social (Moreno y Velázquez, 2017) (Freire, 2015).

Así mismo, el pensamiento crítico está en las estrategias metacognitivas que emplean los estudiantes, por cuanto logran reflexionar y asumir posiciones de las problemáticas y situaciones que se presentan, haciendo uso de habilidades como el análisis, inferencia, interpretación, evaluación y autorregulación, desde el valor que tiene para ellos y para la sociedad (Alvarado, 2014) (Freire, 2015) (Facione, 2007).

En tal sentido, el aula de clase debe superar el pensamiento instrumental y su preocupación por ubicar y enseñar contenidos. Siendo así como el docente asume un nuevo reto que lo lleva a tomar una postura que le permita propiciar un ambiente que inicia desde una propuesta didáctica que conlleve a desarrollar

habilidades del pensamiento crítico. Ahora bien, P. Facione, (1990) presenta un consenso de seis habilidades y sub-habilidades esenciales del pensamiento crítico, a saber: la habilidad de interpretación implica comprender y expresar la importancia o significado de la información, procedimientos y situaciones. Para lo cual emplea las sub-habilidades de categorización, decodificación de significados y aclaración del sentido.

El análisis, como habilidad consiste en identificar las relaciones reales y supuestas de la información, opiniones, conceptos, entre otros. Conformada por las sub-habilidades de examinar ideas, identificar y analizar argumentos.

La evaluación lleva a establecer un valor de credibilidad a la información, situaciones, experiencias o aseveraciones, junto con indicar la fortaleza lógica en las relaciones de inferencia, reales o supuestas, de las distintas formas en que se representan los datos o información. Sus sub-habilidades son evaluación de argumentos y certezas.

La inferencia como habilidad lleva a identificar y establecer los elementos necesarios para emitir conclusiones, conjeturas e hipótesis, para así realizar el compendio de la información pertinente y sus consecuencias. Las sub-habilidades corresponden a cuestionar la evidencia, proponer alternativas y presentar conclusiones. La explicación permite de manera reflexiva y coherente exponer lo resultante del razonamiento. Conformado por establecer resultados, justificar procedimientos y presentar argumentos.

Finalmente, la autorregulación implica una revisión auto consciente de las actividades, elementos, resultados, que permitan corregir, cuestionar o confirmar los razonamientos. Haciendo que auto examinar y corregir sean sus sub-habilidades.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

El ABP se constituye como una metodología didáctica, en la cual el estudiante toma una postura activa frente a su aprendizaje, por cuanto ellos deben abordar una problemática planteada desde su contexto, llevándolos a apropiarse del proceso, búsqueda de información, selección, presentación y resolución; de tal manera que el desarrollo de las habilidades del pensamiento y los procesos cognitivos se hacen presentes durante cada momento de la metodología. Sin embargo, la intervención por parte del docente se va reduciendo a medida que se avanza en la metodología, es decir, el docente es un orientador del proceso que inicialmente

tiene una mayor presencia en cuanto a la exposición de la problemática, orientación y presentación de algunas fuentes de información, posteriormente los estudiantes adquieren una gran autonomía y apropiación de los aspectos asociados a la problemática.

El ambiente de aprendizaje generado por el ABP permite que el estudiante profundice en temáticas y fenómenos necesarios para resolver la problemática, de manera que le permita al grupo tomar decisiones que sean favorables para todos y no solo para un integrante, siendo así como el trabajo colaborativo no solo lleva a intercambiar saberes, sino a argumentar, tomar posturas, escuchar y validar la información que se da al interior del grupo; la reflexión resultante de esta interacción da herramientas para el aprendizaje en diferentes contextos y un pensamiento crítico como ciudadano.

En tal sentido, el estudiante moviliza conocimientos, estrategias, habilidades sociales y del pensamiento adquiridos en su formación y que se ven involucrados en la problemática enunciada, permitiendo que comprenda el impacto y responsabilidades éticas de sus decisiones y actuaciones en diferentes contextos.

Ahora el desarrollo del ABP plantea los siguientes aspectos (Prieto, 2010):

Aclarar conceptos y términos: se trata de que el grupo comparta significados frente a posibles términos y conceptos que sean desconocidos en el problema. Para lo cual, los recursos audiovisuales, electrónicos y físicos son útiles.

Plantear el problema: el planteamiento del problema debe involucrar saberes de diferentes disciplinas, evitando fórmulas problemáticas que solo responden al saber de una asignatura. De tal forma que la descripción del problema esté dado en un lenguaje sencillo que abarque hechos y fenómenos que requieran ser explicados, para así permitir que el grupo de estudiantes discuta, indague, recolecte información desde diferentes fuentes que den explicación a la problemática.

Las problemáticas pueden estar rígidamente estructuradas y con alto grado de detalles, hasta problemas abiertos o mal definidos que no presentan datos y en los que queda en manos del estudiante la indagación del problema y en cierta medida, su definición. A la par, con el papel del docente, quien bien puede controlar el flujo de información y comentar el problema, u ocuparse de orientar los procesos de reflexión y selección de la información que han de ir explorando y descubriendo los propios estudiantes.

Analizar el problema: los estudiantes exponen los conocimientos que poseen sobre el problema, de manera que posibles conexiones se den durante la lluvia de ideas y reflexiones sobre la problemática.

Realizar un resumen sistemático con varias explicaciones: las posibles explicaciones sobre la problemática son organizadas y se establecen relaciones entre ellas.

Formular objetivos de aprendizaje: los estudiantes deciden qué aspectos del problema requieren ser indagados y comprendidos mejor, lo que constituirá los objetivos de aprendizaje.

Buscar información adicional fuera del grupo o estudio individual: los estudiantes buscan y estudian la información que ayude a comprender y explicar la problemática.

Síntesis de la información recogida y elaboración del informe: la información aportada por los distintos canales de información se discute, se contrasta y finalmente, se extraen las conclusiones y reflexiones para el problema.

Investigación escolar

La investigación escolar es una estrategia de enseñanza en la que, partiendo de la tendencia y capacidad investigadora innata de todos los niños y niñas, el docente orienta la dinámica del aula hacia la exploración y reflexión conjunta en torno a las preguntas que los escolares se plantean sobre los componentes y los fenómenos característicos de los sistemas socio-naturales de su entorno, seleccionando conjuntamente problemas sentidos como tales por el alumnado y diseñando entre todos planes de actuación que puedan proporcionar los datos necesarios para la construcción colaborativa de soluciones a los interrogantes abordados, de manera que se satisfaga el deseo de saber y de comprender de los escolares y, al mismo tiempo, se avance en el logro de los objetivos curriculares prioritarios (Cañal, 2005).

En realidad, las propuestas actuales sobre la investigación escolar se apoyan básicamente en algo tan sencillo y obvio, en principio, como es que los procesos indagadores están presentes en todas las personas a lo largo de toda su vida y constituyen un rasgo biológico de gran importancia adaptativa en nuestra especie (Canal, Pozuelos, 2005). La curiosidad, la capacidad de detectar problemas, la tendencia a explorarlos mediante planes de actuación dirigidos a contrastar

suposiciones y predicciones, la habilidad comunicativa que nos caracteriza — incluyendo el habla, la lectura, la escritura y demás formas de expresión—, nuestra innegable capacidad y predisposición para el aprendizaje, todo ello nos configura primordialmente como grandes exploradores, constructores sociales de conocimientos, culturas y comunicadores (Cañal, 1999).

Plan de acción

La experiencia está conformada en su implementación por cuatro fases de realización, que corresponden en su orden a los antecedentes, la propuesta, el desarrollo y la prospectiva, un ciclo secuencial que se implementa en el sentido de las manecillas del reloj. A su vez cada fase se subdivide en momentos de diseño, construcción, ejecución, etcétera.

La fase de antecedentes y su distribución, tiene por propósito rastrear las dificultades presentes en los estudiantes en la comprensión de los procesos de investigación y en los procesos metodológicos que pudieran emplear. De tal manera que la observación en el aula, los grupos focales y la entrevista semi-estructurada permitieron identificar que los estudiantes manifiestan su intención por continuar sus procesos académicos al finalizar la educación media; así mismo se presentan algunas dificultades al trabajar en equipo. El desarrollo a través de los años de esta fase se explica a fondo en el apartado de antecedentes de este mismo escrito.

Por otra parte, los estudiantes asumen la investigación como un proceso perteneciente a científicos y una actividad que se realiza en las universidades, sin embargo, identifican y logran dar cuenta de cada uno de los procesos empleados para desarrollar una investigación, es decir, que están en la capacidad de desarrollar una investigación, pero no se visualizan como investigadores.

La fase de propuesta del proyecto, corresponde a la construcción del proyecto a partir de la identificación de necesidades, el análisis reflexivo de situaciones, el reconocimiento del contexto, la vinculación y fortalecimiento de los diversos aprendizajes —tecnológico, investigativo, crítico y colaborativo—, planteamiento del árbol analítico de problemas y la implementación de estrategias metodológicas, pedagógicas y tecnológicas que brinden posibles soluciones y o resultados a los objetivos planteados en la propuesta. En esta etapa se proyecta la conformación de equipos de trabajo, dados por los intereses y empatía entre el grupo de

estudiantes, es decir, la conformación de equipos es de manera libre, de tal forma que se evidencia una participación voluntaria y aporte al otro; seguidamente se procede a que el grupo identifique una problemática de investigación.

La fase de desarrollo involucra la ejecución in situ de la propuesta, se subdivide en varias etapas de realización. En esta fase se determina, el análisis de cada problemática —cada equipo de trabajo decanta una final con la orientación de los docentes— que permitirá al equipo en particular establecer el punto de partida desde los conceptos y elementos teóricos necesarios para describir y comprender la situación a abordar; de tal manera que la estrategia para llevar el proceso de investigación emerge del análisis de información por parte de los estudiantes; situación en la cual el docente orienta desde la escucha y argumentación de los estudiantes la metodología a seguir.

Paralelamente al proceso fáctico, la sistematización de cada proyecto de investigación se realiza en un espacio virtual denominado blog, diseñado tanto en el aspecto visual como de contenidos por cada equipo de trabajo apoyado en la orientación del docente. En estos blogs encontramos apartados de la metodología de investigación como lo son el problema, justificación y objetivos presentados en una forma de vídeo inédito, el estado de arte se realizó con el diseño de ordenadores gráficos —mapas mentales, conceptuales, esquemas, infografías, líneas de tiempo, etcétera— en recursos web de código abierto.

Los instrumentos de indagación como encuestas y entrevistas se realizaron en formularios de Google y toma de videos. Los resultados se trabajaron con estadística básica y su representación gráfica en tortas. En este momento se está realizando el análisis de estos resultados para posteriormente escribir las conclusiones del proceso y las reflexiones constructivas del mismo. Cada equipo construye, entrega y publica un texto, en el cual documenta de forma sucinta su proceso, lo aprendido y cómo puede continuar con su idea. Brinda comentarios constructivos y posibles soluciones encontradas.

En los siguientes enlaces se puede observar algunos desarrollos logrados por los estudiantes en sus propuestas de investigación:

<http://laideamasvista.blogspot.com/>

<https://rickandmorty722.wixsite.com/rick-y-morty>

<https://davidbetancourt02.wixsite.com/motosbta>

<https://masd8mgjp.wixsite.com/inicio>

https://docs.google.com/forms/d/1NSgHjxcc28O_JNp0f2IYd83Ibr3762NEsCpUtL7mz5k/edit?ts=5b888590

La fase de prospectiva como se visualiza está conformada por una serie de eventos que no solo corresponden a los estudiantes y docentes que desarrollaron el proyecto, sino que involucra a otros estamentos en pro de fortalecerlo en todas sus dimensiones y alcances. A partir de la reflexión de lo ya realizado con el acompañamiento del IDEP en mano de sus asesores, se vislumbra realizar convenios de interdisciplinariedad con otras áreas del conocimiento del colegio y llevarlo hasta la transdisciplinariedad y convertirlo en un proyecto de desarrollo institucional. Para esto vamos a continuar con las etapas de consolidación y asesoría que nos brinda el proyecto macro del IDEP y la SED Bogotá.

Referencias

- Alfageme, M. (2003). *Enseñanza-aprendizaje en situaciones no presenciales*.
- Alvarado, P. E. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de La Universidad Iberoamericana de México*, 10-17. Recuperado de http://revistas.ibero.mx/didac/uploads/volumenes/18/pdf/Didac_64.pdf
- Cabero, J. (2004). Reflexiones sobre la brecha digital y la educación. *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión digital*.
- Cabero, J. (2012). Las redes sociales en el entramado educativo de la Web 2.0. En *Web 2.0. innovación e investigación educativa*.
- Cañal, P. (2007). La investigación escolar hoy. *Alambique, volumen 52*, 9–19. Recuperado de Corwin Press.
- Cañal, P., Pozuelos, F. J., y Travé, G. (2005). *Proyecto curricular investigando nuestro mundo. Descripción general y fundamentos*. Sevilla: Díada.
- Carrillo, R., Rivera, E., y Benjamín, L. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico, volumen 8*, 135–145.
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Universia, volumen 1*.

- Facione, P. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction Executive Summary. The Delphi Report. *The California Academic Press*, 423(c), 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.07.002>
- Facione, P. (2007). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 23–56.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía*.
- Fundación Compartir. (2013). *Análisis de las propuestas del premio compartir al maestro*. Bogotá, D.C, Colombia.
- González, G. (2004). *Revista Latinoamericana de Psicología*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, volumen 33, 73–84. <https://doi.org/10.2307/3539114>
- Gutiérrez, B., y Salazar, J. (2016). La Infografía como herramienta comunicativa que potencia espacios reflexivos. *XXI Congreso Internacional de Informática Educativa*, volumen 12, 546–550. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- ITE. (2010). ¿Están los aprendices del nuevo milenio alcanzando el nivel requerido? Uso de la tecnología y resultados educativos en PISA. OCDE, 1–8.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2004). Pensamiento tecnológico opción de vida. *Altablero*, (29), 1–105. Recuperado de www.mineduacion.gov.co/altablero
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2008). Ser competente en tecnología: ¡una necesidad para el desarrollo! *Serie Guías*, (30). Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-160915_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2014). *Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente*.
- Morales, P. (2018). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico. ¿Una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>
- Moreno, W., y Velázquez, M. (2017). Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>
- OEI. (2010). 2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, volumen 22. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf%5Cnhttp://www.oei.es/observatorio2/pdf/mexico.PDF>
- Oyague, M. (2004, May). *Rol del maestro en la investigación educativa*. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/umbral/v04_n06/a08.pdf

- Panitz, T. (1999). Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. *Eric*, 02, 13. <https://doi.org/Akses> 17 Januari 2015.
- Prieto, A. (2010). *La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas*.
- SED, S. D. E. (2015). Propuesta pedagógica de la dirección de ciencias tecnologías y medios educativos. *En memorias evento tic en la educación del distrito, volumen 1*, 37. Bogotá, D.C, Colombia. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/cbo9781107415324.004>
- Sobrado, L. (2004). El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales. *Revista de Investigación Educativa, volumen 23*, 85-112.
- Soto, Á. (2008). *Educación en tecnología, un reto y una exigencia social*. (Magisterio, Ed.). Bogotá, D.C, Colombia: Magisterio.
- UNESCO. (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. *Organización de Las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO*, 1-28.
- UNESCO. (n.d.). Sobre la educación | Educación | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/about-us/>

Cibergrafía sobre pensamiento crítico

- <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- <http://philosophy.hku.hk/think/critical/ct.php>
- <https://www.skillsyouneed.com/learn/critical-thinking.html>
- <https://www.utc.edu/walker-center-teaching-learning/teaching-resources/ct-ps.php>
- <http://pareonline.net/getvn.asp?v=4&n=3>
- <https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2013/05/Elaprendizaj-basadoenel-pensamiento.pdf>
- <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3548104.pdf>
- <http://www.redalyc.org/html/447/44713068008/>
- <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=P674xn43RkkC&oi=fnd&pg=PA235&dq=pensamiento+critico+beyer&ots=zfJI8DI5MM&sig=ZnbmRjUmFEL3pKmWxQHDPJdEI8>
- <http://www.redalyc.org/html/1942/194218638005/>
- <https://repositorio.itesm.mx/ortec/bitstream/11285/622333/1/ID371.pdf>
- <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rfc/article/download/51437/54884>

<https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=sMEhKEqQqR0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=pensamiento+critico+beyer&ots=qN4f5WyMSP&sig=fc-3JPHJxqKyOZauYmBDPbjuJcbE#v=onepage&q=pensamiento%20critico%20beyer&f=false>

Experiencia pedagógica: Luz verde

Martha Esmeralda Cantor Garzón¹

Liz Yeny Martínez Duque²

Elber González González³

Aura Licenia Pineda Ochoa⁴

Julio César Nimisica Terreros⁵

La experiencia pedagógica descrita a continuación se apropia de conceptos básicos del pensamiento crítico y su aplicabilidad en contextos escolares, sirviendo de insumo para delimitar de forma teórica y práctica la propuesta denominada “Luz verde”, con la que se busca dar respuesta a las necesidades educativas de los

1 Antropóloga de la Universidad Nacional, licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, especialista en arte y folclor de la Universidad del Bosque, especialista en Pedagogía de la Lúdica y Desarrollo Cultural Fundación Universitaria Los Libertadores. Correo electrónico: conlapayara@yahoo.com

2 Ingeniera electricista de la Universidad Nacional, diplomado en Educación de UNIMINUTO. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, candidata a doctorado de la Universidad Baja California. Correo electrónico: lj70.co@hotmail.es

3 Ingeniero de sistemas de la Universidad Nacional Abierta a Distancia, especialista en Informática Telemática de la Fundación Universitaria del Área Andina, especialista en Edumática de la Universidad Autónoma de Colombia. Correo electrónico: gonzalezhelberth@gmail.com

4 Licenciada en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, especialización en Gerencia Educativa de la Universidad de la Sabana, especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica, magíster en Estructura y Procesos del Aprendizaje de la Universidad Externado de Colombia. Correo electrónico: aulipio@hotmail.com

5 Licenciado en Ciencia Sociales Universidad de la Sabana. Correo electrónico: junimi50@hotmail.com

soldados profesionales y regulares adscritos a batallones del Ejército Nacional pertenecientes a la Brigada 13 en Bogotá que han desarrollado su labor tanto en la capital como en lugares distantes a ella.

Su propósito es el diseño de una propuesta pedagógica curricular desde la perspectiva flexible, a través del sistema educativo de carácter formal —que ofrezca cobertura a la población militar en los ciclos de educación básica— ya que la IED Carlos Arturo Torres, cuenta en su matrícula con un alto número inscrito de soldados profesionales y regulares del Ejército Nacional.

Tipos de pensamiento importantes que deberíamos enseñar a los alumnos a realizar con destreza		
Tareas de pensamiento complejo		
<p>Toma de decisiones Objetivo: elegir la mejor acción</p>	<p>Resolución de problemas Objetivo: encontrar la mejor solución para un problema determinado</p>	<p>Conceptualización Objetivo: comprensión profunda</p>
<p>Cada una de estas tareas emplea, siguiendo distintas combinaciones, algunas de las destrezas que se especifican a continuación</p>		
<p>Componentes de los tipos de pensamiento</p>		
<p>I. Procesar y ampliar la información</p>		
<p>I-1 Generar ideas</p> <p><u>1. Buscar ideas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Emplear la lluvia de ideas para explorar distintas posibilidades <p><u>2. Síntesis</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Combinar ideas e información para dar forma a nuevas ideas <p>- Componer metáforas basadas en analogías</p> <p><u>3. Ampliar ideas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Inferir ideas nuevas de otras ideas e información 	<p>I-2 Aclarar ideas</p> <p><u>1. Analizar ideas e información</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparar y contrastar -Clasificar y definir categorías <p>- Determinar relaciones de la parte por el todo</p> <ul style="list-style-type: none"> -Establecer secuencias/rankings - Distinguir entre hechos objetivos y opiniones subjetivas <p><u>2. Analizar argumentos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Encontrar razones/conclusiones - Descubrir suposiciones 	
<p>II. Evaluar de forma crítica la información</p>		
<p>II-1 Información básica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Juzgar la exactitud objetiva de la información -Juzgar la credibilidad/fiabilidad de las fuentes <ul style="list-style-type: none"> -Juzgar la credibilidad/fiabilidad de los informes de observación -Detectar y juzgar puntos de vista/parcialidad - Juzgar la relevancia de la información para un tema o problema determinado 	<p>II-2 Inferencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juzgar la probabilidad de explicaciones causales - Juzgar la probabilidad de predicciones - Juzgar el apoyo en generalizaciones - Juzgar el peso de los razonamientos analógicos 	
<p>II-3 Argumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juzgar la exactitud de las suposiciones - Juzgar la relevancia y el peso de los razonamientos en que se apoyan las conclusiones - Juzgar la validez del razonamiento condicional 		

“Luz verde” busca desde el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC y el pensamiento crítico como estrategia de aprendizaje, mediar en el reconocimiento del ser, del hacer y del saber. En ella el maestro se convierte en un actor dialógico y reflexivo ante los múltiples conocimientos del estudiante, del reconocimiento de su contexto cultural y social; en aras de mejorar su calidad de vida, la de sus familias y de aportar significativamente en el posconflicto a uno de los sectores menos intervenidos a nivel académico en el país.

Esta propuesta pedagógica, hace parte del trabajo implementado por el IDEP en el marco del “Programa de Pensamiento Crítico para la Investigación e Innovación Educativa” nivel inicial, con el cual se pretenden visibilizar prácticas exitosas que generen reflexión, acierto y beneficios en las instituciones educativas distritales.

A través de dicha estrategia de acompañamiento, se apropiaron algunos conceptos básicos del pensamiento crítico y su aplicabilidad en contextos escolares; sirviendo como insumo para delimitar de forma teórica y práctica la propuesta denominada “Luz verde”, con la que se busca dar respuesta a las necesidades educativas de los soldados profesionales y regulares adscritos a batallones del Ejército Nacional pertenecientes a la Brigada 13 del Ejército Nacional de Colombia.

Antecedentes

La Institución Educativa Distrital Carlos Arturo Torres —antes República de Finlandia— se encuentra ubicada en la localidad octava: Kennedy, en inmediaciones de la Sevillana, el Frigorífico Guadalupe y la Autopista Sur. La comunidad intenta mantenerse como sector residencial a pesar del elevado número de moteles que funcionan en sus alrededores y de fábricas como Rapipapa y Postobón, situadas en la misma zona.

El plantel fue fundado en 1948 con atención exclusiva de básica primaria, en 1971 se inició la jornada nocturna, en 1992 el bachillerato en la jornada de la tarde y en 1995 se amplió la cobertura de la jornada mañana con la media y secundaria. En el año 2002 por resolución distrital, el colegio unificó su nombre y se integraron sus dos sedes y tres jornadas. Actualmente cuenta con más de 2.100 estudiantes provenientes de distintas localidades y ofrece atención escolar a menores de: jardín, preescolar, primaria, básica, media y secundaria; en la jornada nocturna se cuenta con estudiantes desde los trece hasta los ochenta y dos años —edad de la estudiante de mayor edad—. Es un colegio líder en inclusión

para niños, adolescentes y adultos en condición de discapacidad cognitiva en aula regular y cuenta además con una sede de Apoyo Pedagógico en donde se atiende de manera multidisciplinar a estudiantes con discapacidad cognitiva de leve a moderada entre los seis y los dieciséis años.

El funcionamiento de la jornada nocturna ha sido de gran importancia para la comunidad al permitir que hombres y mujeres terminen su escolaridad a través de un programa por ciclos en el cual se cursan dos años en uno y se imparten las asignaturas fundamentales de 1° a 11° grado. La asistencia se reglamenta de 6:15 a 10:00 pm y se rige por el cronograma designado por la SED para todos los colegios de la capital.

En el año 2012 la IED Carlos Arturo Torres, jornada nocturna, implementó estrategias de promoción del programa de modelos flexibles para adultos, con el fin de motivar a diferentes miembros de la comunidad del entorno próximo a terminar sus estudios de educación básica, media y secundaria; ello debido al bajo número de estudiantes y a la existencia de población heterogénea, inestable e inconstante que abandonaba el proceso educativo de manera permanente.

Posteriormente, para 2013 se trabajó con protagonistas del conflicto armado, reinsertados de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en proceso de adaptación a la vida civil. Hacia 2014 y ante la expectativa de oportunidad de brindar respuestas educativas a otras poblaciones, surge la idea de ofrecer la posibilidad de terminar sus estudios a los Soldados Profesionales (SLP) como respuesta a la necesidad que evidencia la docente de ciclo 2 Martha Cantor, quien constata a través de uno de sus estudiantes —perteneciente a la Brigada 13)— que existen varios SLP que no habían culminado la básica primaria.

En 2015 esta docente establece los contactos respectivos con el personal de la Brigada 13, instaurando vínculos que se aprovechan para matricular en el plantel un total —desde entonces y hasta la actualidad— de 465 militares en ejercicio y más de cuarenta familiares suyos.

Al inicio de 2016 fueron matriculados noventa y ocho SLP en la institución, lo que implicó la ampliación de la cobertura en la jornada nocturna y la apertura de otros grados por ciclo. Así mismo, dentro de las dinámicas de interacción con la población de soldados profesionales, la docente de ciclo 2 ofreció clases personalizadas gratuitas a los soldados detenidos en los cuartos de reclusión por infracciones menores del Cantón de Caballería de la 106.

Paralelamente al trabajo con el Ejército se establecieron nexos pedagógicos con la Armada Nacional (matriculando a veinte infantes de Marina en el plantel). Sin embargo, el convenio con esta entidad no prosperó y tuvo que ser suspendido ese mismo año, ya que para mantenerlo se debían ofrecer clases extramurales en el Batallón No. 70 de Infantería de Marina en Bogotá; de este proceso solo se graduaron dos infantes en básica secundaria y uno de grado 11° —para obtener este logro ellos se debieron desplazar desde sus unidades por su propia cuenta al plantel—.

Hacia 2017 se vinculan a la jornada 134 militares más, pertenecientes al Proyecto de Retiro Asistido de la Brigada 13 del Ejército Nacional; como generalidad todos ellos llevaban de diecisiete a diecinueve años laborando en zonas de combate y por esta razón no habían terminado su escolaridad. Cabe aclarar que debido al largo tiempo de servicio estaban próximos a pensionarse y reintegrarse a la vida civil, situación poco favorable al no contar con un grado de escolaridad mínimo.

En ese momento se integran al trabajo escolar personalizado en el Cantón Norte algunos profesores de la jornada nocturna junto con el coordinador y una docente externa vinculada a la Secretaría de Educación; quienes en forma voluntaria deciden apoyar el proceso formativo de estos soldados regulares; cabe señalar igualmente, que algunas veces estos soldados asistían al plantel en una buseta obtenida en préstamo por la Centro de Educación y Doctrina del Ejército, responsable del nivel educativo de las tropas (CEDOC).

A este respecto es importante aclarar que los soldados regulares del Ejército Nacional no son bachilleres, varios de ellos solo han cursado algunos grados de básica primaria o son ágrafos, así mismo debido a las múltiples tareas asignadas dentro del servicio militar, les es complicado asistir de forma regular a una institución educativa, razón que motiva a que hayamos diseñado estrategias educativas alternativas que respondan a sus necesidades.

En el transcurso de 2018 se continúa la experiencia y nace la propuesta “Luz verde”, en la que se plantea con el apoyo del IDEP diseñar una estrategia educativa abierta a todas las fuerzas, cuyos miembros pertenezcan a Bogotá, pero no se encuentren en el perímetro urbano. Dicha propuesta que nació de la experiencia pedagógica de la docente Martha Cantor en el ciclo 2 integró a las tres jornadas y busca ser una respuesta educativa para la población militar bajo estas condiciones. Cabe aclarar que actualmente se involucran a los docentes Liz Jenny Martínez de la jornada tarde, Elver González de la jornada noche y a los coordinadores de la

jornada mañana y noche, Licenia Pineda y Julio César Nimisica, con el aval de la rectora Flor Stella García

Gracias a los contactos realizados con la CEDOC, se confirma que existe un cuarto elemento poblacional que podría ingresar al sistema educativo estatal y recibir formación académica a distancia desde los batallones a los que pertenecen, sin importar su localización en el país —batallones de protección de fronteras, batallones de erradicación y sustitución de cultivos ilícitos, batallones de fuerza de choque, batallones de alta montaña— para que una vez ingresen al Programa de Retiro puedan continuar capacitándose con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) aprovechando su cobertura nacional.

Justificación

En el rastreo efectuado a nivel local y nacional, no existe ninguna entidad pública que ofrezca el servicio de gratuidad educativa para la educación básica y media a los soldados profesionales y regulares del Ejército Nacional; hasta donde se indagó la fuerza pública solamente tiene convenios con instituciones privadas que cobran por ofrecerles la escolaridad a través de módulos, tabletas y cartillas con un bajo nivel de profundización, excluyendo además a aquellos soldados que no cuentan con los recursos económicos para adquirir los paquetes educativos y el Ejército tampoco cuenta con los medios para sustentar económicamente este proceso.

A la fecha, el plantel ha recibido solicitudes de batallones distantes para iniciar el proceso de escolarización gratuita y legal, pero dado que no hay orientaciones respecto a la oferta de servicios educativos estatales para la población en mención, ni se cuenta con el proyecto apoyado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para poder tener una plataforma en el Sistema Integrado de Matrículas (SIMAT) con un currículo flexible y al alcance de este grupo, no se puede garantizar esta oportunidad.

Con la certeza de que el Ejército Nacional es la fuerza armada terrestre legítima que opera en la República de Colombia y que de acuerdo con la Constitución Política, su misión principal es la defensa de la soberanía, la independencia, la integridad del territorio nacional y del orden constitucional, es incomprensible que no se hayan implementado para sus efectivos programas educativos gratuitos estatales dentro de las brigadas, teniendo en cuenta que según cifras oficiales el número de efectivos en esta situación es alto; por lo mismo al viabilizar esta

propuesta se podría incluir en el sistema educativo distrital a la población ya mencionada, en la modalidad de educación a distancia a través de módulos impresos y/o por medio de la virtualidad, permitiéndoles estudiar desde su lugar de trabajo con un alto índice de calidad.

Problema

Para determinar el problema eje de la experiencia pedagógica se acudió a la metodología del árbol analítico —propuesta participativa para la identificación de problemas— a través de la cual se trazó la ruta para realizar el siguiente escrito y gracias a la que se dio a conocer por primera vez, la experiencia en mención a pares académicos.

Se conocen diversos métodos que toman como base la analogía del árbol, lo que permite analizar, mapear y diagramar el problema, evidenciando cuál es la dificultad principal, establecer por qué se presenta —causas— y qué es lo que su presencia está ocasionando —efectos o consecuencias; lo que posibilita el llevar a cabo diversos ajustes en la planificación del proyecto “Luz verde”; es decir, el árbol desglosa el problema y mejora su análisis al permitir identificar causas y efectos asociados con la falta de cobertura estatal educativa a la población ya mencionada.

La meta era poner en positivo todas las condiciones negativas del árbol de problemas que se consideró eran importantes y posibles de alcanzar. Así se buscó que las causas se convirtieran en medios y los efectos se transformaran en objetivos. Cuando hubo dificultad al reformular, quedó claro que se habían cometido errores en el análisis del problema y fue necesario replantear para ser precisos y concretos. Los objetivos fueron las metas de lo que propone “Luz verde”, en sí, fueron la esencia que orientó el deseo de llevar a cabo esta experiencia.

El utilizar esta estrategia también permitió recibir aportes de los coordinadores del nivel inicial y de otros docentes participantes en el proceso de acompañamiento, generó la producción de varias versiones que fueron ajustadas —a medida que se realizaban los encuentros y eran retroalimentadas— y permitió avanzar en el alcance del objetivo al concretar la propuesta de educación virtual y a distancia para el personal de las fuerzas militares desde el sistema educativo estatal.

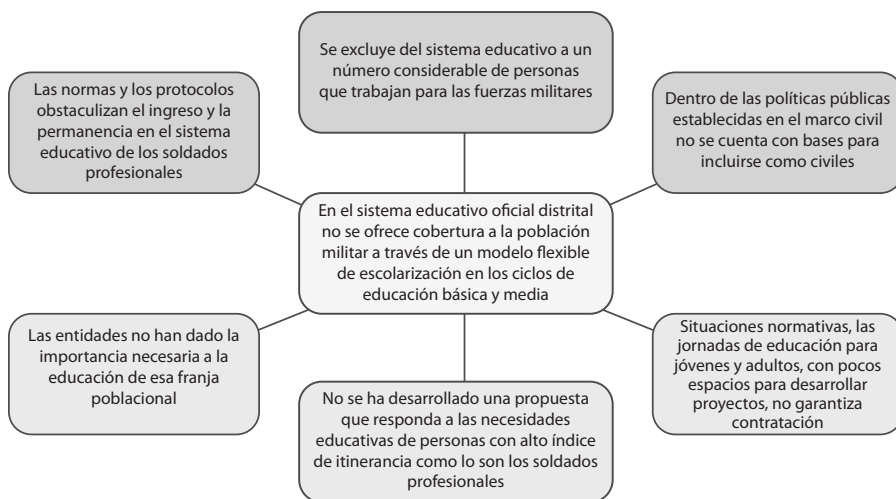
A partir de la estrategia metodológica sugerida en el proceso de acompañamiento inicial de los profesionales del IDEP se acudió a la construcción procesual

del árbol analítico de problemas, del cual se identificaron los problemas principales, las causas y efectos como las evidencias que lo respaldan, el cual se presenta a continuación en la versión final.

Árbol analítico de problemas “Luz verde”

Efectos

Causas



El problema principal, como se evidencia en el árbol, consiste en que, en el sistema educativo oficial perteneciente a Bogotá, no ofrece cobertura a la población militar a través de un modelo flexible de escolarización en los ciclos de educación básica, media y secundaria. Muchos de los soldados de la Quinta División —Brigada 13— no han terminado sus estudios y a pesar de estar adscritos a batallones vinculados a la capital deben desplazarse periódicamente a zonas de difícil acceso, lo que implica que debido al alto índice de ausentismo o a la no coincidencia de los periodos vacacionales de la Secretaría de Educación del Distrito con los otorgados por las fuerzas militares, no pueden acceder al sistema educativo del Estado —que entre otras cosas se caracteriza por su gratuidad—.

Como consecuencia de esta desatención estatal a la población mencionada, las brigadas y los batallones no tienen otra opción diferente a la de aceptar campañas escolares a distancia que ofrecen a las diferentes compañías para culminar los estudios de básica, media y secundaria en corto tiempo a través de módulos educativos pero con un acompañamiento escaso, lo que es negativo por cuanto son de baja calidad y además implican que el soldado regular deba realizar un aporte económico considerable pese a los bajos ingresos que recibe al estar prestando un servicio al país.

Objetivo general

Mejorar la calidad de vida de los soldados profesionales al permitirles ingresar al sistema escolar distrital, brindándoles una educación pertinente, de calidad y gratuita a través de una propuesta virtual apoyada en módulos impresos que puedan ser entregados en los distintos batallones de la Brigada 13.

Objetivos específicos

- Establecer alianzas estratégicas con la Secretaría de Educación del Distrito, de Bogotá y el Ministerio de Defensa Nacional para viabilizar este proyecto.
- Diseñar una propuesta pedagógica curricular desde la perspectiva flexible a través del sistema educativo de carácter formal que ofrezca cobertura a la población militar en los ciclos de educación básica en la Institución Educativa Distrital Carlos Arturo Torres.
- Institucionalizar la estrategia de atención educativa con base en la propuesta pedagógica curricular desde una perspectiva flexible que tenga en cuenta criterios de ingreso, plan de estudios, estrategias metodológicas, evaluación y promoción.
- Incluir a la población militar —soldados regulares y profesionales— a través de una propuesta virtual o a distancia en los ciclos de educación básica y media de la Institución Educativa Distrital Carlos Arturo Torres.
- Promover y dinamizar la importancia social de las jornadas nocturnas en el sistema educativo distrital.
- Ser agentes activos en el proceso de posconflicto vivenciado en nuestro país.

Referente conceptual

La educación de adultos en el marco de los derechos fundamentales es un aspecto esencial para las personas que por diferentes razones abandonaron la escuela. Así, teniendo en cuenta que la educación es un derecho inherente al ser humano, en un mundo globalizado con avances tecnológicos constantes y procesos de integración cada vez más rápidos, se requiere que los adultos mejoren su calidad de vida a través del acceso a un sistema educativo que les permita adaptarse a las necesidades del momento histórico actual y desenvolverse sin quedar limitados en su cotidianidad.

Desde la perspectiva de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), el Aprendizaje y la Educación de Adultos (AEA) son tomados como un pilar fundamental en el desarrollo de la sociedad y la promoción del aprendizaje a lo largo de toda la vida. En este sentido, el papel clave de la educación de adultos en el desarrollo de la sociedad se ha reconocido desde hace tiempo. A partir de la primera conferencia internacional de educación de adultos en 1949, los Estados miembros de la UNESCO se dedicaron a asegurar que los adultos pudieran ejercer su derecho a educarse, conferencias posteriores en Montreal (1960), Tokio (1972), París (1985) y Hamburgo (1997) reafirmaron este derecho y propusieron vías para hacerlo realidad; en 1976 la conferencia general de la UNESCO consagró el compromiso de los gobiernos para promover la educación de adultos (UNESCO, 2010).

Ya en la última década esas mismas instancias ratifican la importancia que tiene la alfabetización, por lo tanto, se pide a los Estados miembros de su colectividad, redoblar esfuerzos para asegurar las metas de alfabetización, plasmadas en la Educación Para Todos (EPT) y la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), que incluye especialmente a las mujeres, haciendo frente a las crisis sociales, económicas, políticas y al cambio climático, esto con el fin de cumplir con los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) y la EPT en lo relacionado con el desarrollo sostenible humano, social, económico, cultural y ambiental de las Naciones Unidas comprendiendo la igualdad entre hombres y mujeres para evitar todas las formas de discriminación.

En Colombia existe un marco normativo que mediante leyes se encarga de regir la educación de adultos, estas se hallan enmarcadas en la Constitución Política, la Ley 115 de 1994 (Congreso de la República de Colombia, 1994) y el Decreto 3011 de 1997 (Presidencia de la República de Colombia, 1997), por los

cuales se establecen las normas que cobijan la educación de adultos en cuanto a los aspectos generales, los principios básicos, la organización y las orientaciones curriculares específicas.

La anterior legislación se ha materializado en diversos aspectos en lo relacionado con la educación para jóvenes y adultos, tanto que se hizo necesario crear “la Organización de la Educación por Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI)”, donde se estructura la secuencia de cursos así:

- Ciclo 1 (1°, 2° y 3° de primaria —fase de alfabetización—).
- Ciclo 2 (4° y 5° educación básica primaria).
- Ciclo 3 (6° y 7° educación básica secundaria).
- Ciclo 4 (8° y 9° educación básica secundaria).
- Ciclo 5 (10° educación media).
- Ciclo 6 (11° educación media).

Además de lo anterior se evidencia la necesidad de la flexibilización curricular para el desarrollo de este tipo de educación, en la urgencia de reconocer las condiciones individuales, los diferentes ritmos de aprendizaje y las habilidades particulares, teniendo como objetivo primordial mejorar las condiciones de vida de las personas que por algún motivo, no han tenido acceso al sistema educativo; buscando su inclusión en la vida económica, social, política y el fortalecimiento de su desarrollo personal y comunitario (Colombia Aprende, 2010).

En tal sentido se establecen modelos pedagógicos que atienden a las poblaciones anteriormente referenciadas, potenciando principalmente la alfabetización para reducir los índices de analfabetismo, entre los que se puede mencionar el modelo Caja de Compensación Familiar (CAFAM), el modelo A Crecer y el modelo Transformemos.

En Bogotá la educación de adultos ha cobrado importancia en los últimos años, tanto que la Secretaría de Educación del Distrito (SED), en asocio con la Asociación Distrital de Educadores (ADE), Sindicato de Directivos docentes (SINDODIC) y un grupo de docentes de las jornadas nocturnas y fines de semana realizó en julio de 2015 el foro “Fortalecimiento de la educación pública formal para jóvenes y adultos”, donde se evidenciaron las necesidades más sentidas de la educación de esta franja poblacional en el Distrito Capital, entre las que se concluyó que es necesario socializar, definir e implementar unos lineamientos

pedagógicos para la Educación de Jóvenes y Adultos y el rescatar las jornadas pedagógicas y encuentros de docentes que visibilicen la importancia del trabajo realizado a nivel social en esta jornada.

Así mismo se ha contemplado la posibilidad de romper el paradigma del modelo pedagógico antiguo para modernizarlo en virtud de la heterogeneidad poblacional, de la diversidad de ocupaciones y competencias laborales que poseen los grupos escolares de dicha jornada y el aprovechar los saberes previos que ellos ostentan.

Las características ya mencionadas, también se encuentran inmersas en el contexto escolar del Colegio Carlos Arturo Torres en la jornada nocturna, donde se atiende a población de jóvenes y adultos de acuerdo con la normatividad establecida en el Decreto 3011 de 1997. Los estudiantes de esta jornada pertenecen a los estratos socio-económicos 1, 2 y 3 lo cual genera diversidad de condiciones sociales, culturales y económicas; sus edades oscilan entre los catorce y los ochenta y dos años y la presencia del componente militar visibiliza fácilmente la existencia de diferentes ritmos de aprendizaje, lo que implica la utilización de un modelo pedagógico particular tal como lo contempla el PEI de la institución: el modelo social cognitivo, en el cual “los escenarios sociales pueden proporcionar oportunidades para que los estudiantes trabajen en forma cooperativa” (como lo propone Vygotsky). Los resultados logrados en este proceso nos llevan a plantear el reto de atender a la población militar que se halla fuera del perímetro urbano de Bogotá, mediante la aplicación de este modelo.

Además, debe tenerse en cuenta la Cátedra de la Paz, establecida en la Ley 1732 y el Decreto 1038; que en su enfoque de cultura ciudadana busca fortalecer la ciudadanía, la democracia y la paz a partir de ejercicios de memoria histórica y reconciliación, de sustentación de la legalidad, de la pluralidad y la identidad, de la participación y valoración de lo público —como el hecho de ingresar al sistema educativo estatal—, de la equidad y la sostenibilidad —, la convivencia y la ética del cuidado⁶.

6 La IED Carlos A. Torres se ha beneficiado notablemente de la inmersión de los soldados profesionales en las aulas de clase puesto que con su ayuda se logró mejorar la planta física al pintar todo el edificio principal, el préstamo gratuito de auditorios, el préstamo de grupos musicales diversos para las distintas jornadas culturales de las jornadas mañana y noche, el ofrecimiento de pasantes en técnicos de electricidad del SENA para reparar gratuitamente las conexiones de los salón y en general de la seguridad y las mejoras en el ambiente escolar

El marco legal asociado a las Fuerzas Militares se fundamenta en la Ley 1861 del 4 de agosto de 2017, como se aprecia en el diario oficial y en el cual el Gobierno Nacional oficializa el servicio militar obligatorio dentro de la Armada, la Fuerza Aérea, la Policía y el Ejército Nacional, y a la vez condiciona los parámetros para acceder durante los periodos de servicio a los niveles escolares de las tropas. Los modelos flexibles juegan un papel trascendental aquí porque representan una propuesta de continuidad en el sistema educativo al personal militar desde el ámbito de la educación inclusiva.

Bajo la certeza de que la educación para adultos se afianza en la trayectoria de vida de cada uno de los agentes educativos que participan en el proceso, es importante retomar algunos aspectos como las adaptaciones curriculares, a través de las cuales se postula el reconocimiento de los ritmos propios de aprendizaje; en este caso la educación para jóvenes y adultos se ha venido ajustando a propuestas a nivel nacional que se enmarcan en los Modelos Flexibles de Educación. Estos se definen de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional como:

Los modelos educativos flexibles son estrategias escolarizadas, semi-escolarizadas y no escolarizadas, que tienen explícitos unos principios epistemológicos, psicológicos, metodológicos y pedagógicos, que apoyan y orientan a las instituciones educativas en la aplicación de los aportes que le hacen las distintas escuelas contemporáneas de la psicología del aprendizaje, tales como el aprendizaje significativo, cognitivismo, humanismo y constructivismo, entre otros (Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-257457_archivo1_pdf).

El afianzamiento de estos modelos en el ámbito educativo colombiano ha permitido el acceso y la permanencia de poblaciones que no podían garantizar su asistencia a las aulas por diversas circunstancias. Dentro de la Secretaría de Educación del Distrito se aborda este trabajo desde de la Dirección de Inclusión a Poblaciones y la Dirección de Cobertura, retomando el concepto de educación inclusiva postulado por el MEN en el Decreto 1421 de 2017, donde se afirma que:

Es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno escolar (p. 5).

En este sentido la educación para adultos, en particular de las poblaciones que en algún momento han visto afectado su ingreso y/o permanencia en la educación regular debido al conflicto armado o a la violencia, deben tener la oportunidad de reincorporarse en condiciones de equidad y por ende debe ajustarse la oferta educativa de formas innovadoras, para que este precepto normativo se de en la práctica.

De acuerdo con lo anterior, es importante determinar acciones pedagógicas que involucren metodologías claras de aprendizaje para aquellos adultos que no han tenido la oportunidad de alfabetizarse en entornos escolares presenciales, sabiendo que ellos en su mayoría están interesados en saber hacer y saber ser, ya que muchos de sus saberes están mediados por la experiencia y es gracias a estos que se han defendido en los diversos ámbitos de su vida. Sin embargo, para estructurar este pensamiento y aprendizajes adquiridos per se, se deben plan-tear estrategias que permitan el desarrollo integral del pensamiento crítico y que generen a su vez la conexión de la realidad vivida con la búsqueda de alternativas significativas que favorezcan su relación con el medio, tal como lo expresan Cardozo y Pinto (2017):

Una competencia transversal, útil en la escolaridad y en la vida ciudadana, es el ejercicio real del juicio crítico. Se considera que el logro de esta competencia debe ser una de las finalidades principales de la escuela y de la educación por cuanto permitiría el desarrollo de una persona cuyas decisiones estén sustentadas en argumentos, que esté en mayor capacidad de entender los diferentes contextos, de relacionarse mejor con los demás y de contribuir de una forma más auténtica a la sociedad (p. 29).

Ante este propósito se podría acudir a la idea propuesta por Freire y retomada por Shirley Grundy en su libro *Producto o praxis del currículum* (1998), en donde se afirma que:

La pedagogía crítica no se conforma con situar la experiencia de aprendizaje en el contexto de la experiencia del alumno: se trata de un proceso que toma las experiencias tanto del alumno como del profesor y a través del diálogo y la negociación las reconoce como problemáticas, surgiendo de este modo una correlación entre lo experimentado y lo aprendido, haciendo de la praxis un punto de partida para la adquisición de saberes con significado (p. 45).

Además, respecto a la propuesta de Freire, Grundy (1998) afirma que:

el programa de alfabetización de Freire incluía tres principios fundamentales: que los aprendices deben ser participantes activos en el programa de aprendizaje; que la experiencia de aprendizaje debe resultar significativa para el aprendiz, y que el aprendizaje debe estar orientado en sentido crítico (p. 142).

A lo anterior subyace que la experiencia de aprendizaje no es particular del alumno, sino que en la interacción dialógica que se permea entre ambos aprenden los dos: estudiante y profesor. Dentro de la actual propuesta, el desarrollo del pensamiento crítico estaría mediado por ambientes virtuales de aprendizaje, en los que el trabajo colaborativo y los foros entre docentes y estudiantes deben aportar a este tipo de pensamiento, es por ello fundamental que ante situaciones problema, los estudiantes argumenten y tomen decisiones que les permitan la adopción de posturas razonables, todo ello mediado por la experiencia y el potencial del saber ser en contexto.

Algunas características del pensador crítico son, de acuerdo con Paul (1992), citado por Cardozo y Pinto (2017, p. 32):

- Independencia intelectual: posee disposiciones y compromisos para pensar autónomamente, para pensar por sí mismo.
- Curiosidad intelectual: tiene disposición para entender el mundo.
- Coraje intelectual: tiene conciencia de la necesidad de enfrentar ideas, creencias y puntos de vista hacia las cuales tenemos una predisposición negativa.
- Humildad intelectual: conoce los límites de su propio conocimiento.
- Empatía intelectual: tiene conciencia de la necesidad de imaginar, de ponerse en el lugar de otros para entenderlos.
- Integridad intelectual: reconoce la necesidad de la verdad en las normas morales e intelectuales implícitas en sus juicios de conducta o en los puntos de vista de otros.
- Perseverancia intelectual: tiene una buena disposición y conciencia de la necesidad de la verdad y de un propósito intelectual a pesar de las dificultades, obstáculos y frustraciones.
- Fe en la razón: llega a conclusiones obtenidas a través de facultades racionales, la descripción razonable de conclusiones, pensar coherente y lógicamente, persuadir a otros mediante razones y convertirse en personas razonables.

- Actúa justamente: tiene una buena predisposición y ciencia de la necesidad para tratar todos los puntos de vista poco probables. Implica la adherencia a normas intelectuales sin inferencia a su propio avance o al avance del grupo.

La herramienta virtual

En el mundo actual donde la tecnología avanza a pasos agigantados, ni la escuela ni la educación pueden estar aisladas de este progreso, por el contrario, se convierten en una herramienta valiosa de aprendizaje en distintos ámbitos y escenarios al buscar estrategias que motivan, potencializan y van más allá de una información somera; ya que despiertan el interés en el aprendizaje de conceptos curriculares y aportan flexibilidad e interactividad beneficiando al estudiante en la construcción de su conocimiento.

Así como la tecnología evoluciona, también se evidencian y visibilizan cambios constantes en diversas herramientas sociales, culturales y educativas; por tal motivo, es importante observar y analizar cuáles, cómo y en qué están siendo usadas las nuevas tecnologías en el contexto educativo escolar.

Pulkkinen (1998) afirma que en general la incorporación de las TIC —nuevas tecnologías— en campo de la educación ofrece un espacio o comunidad con el propósito de aprender y allí se define un lugar de aprendizaje con sus respectivas características, funciones pedagógicas, tecnologías apropiadas y organización social.

Las nuevas tecnologías motivan a los estudiantes hacia la superación de sí mismos y la curiosidad por aprender de otra forma y le dan acceso a una gran cantidad de información, permitiéndoles estar aquí y allá (Lévy, 1999).

Alcántara (2009) expone que la utilización de las TIC contribuye a disfrutar el proceso de aprendizaje, como un facilitador en la adquisición de conocimientos, lo que conlleva a entrelazar los diferentes medios —redes sociales— en la construcción del conocimiento propio del área de Tecnología e Informática. Adicionalmente, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008) en su guía N° 30 propone mantener e incrementar el interés de los estudiantes a través de la motivación y el estímulo de la curiosidad científica y tecnológica, por medio de la apropiación de las nuevas tecnologías, lo que genera un aporte importante en la construcción de las propuestas de aula y el entendimiento de las categorías emergentes.

De igual manera, para la Corporación Colombia Digital (2012) la flexibilidad y la capacidad de adaptación, el saber aprehender a aprender, la habilidad de navegar entre mares de información reconociendo lo que es confiable y útil, la percepción de sí mismo como un generador de conocimientos y no solamente como un consumidor de estos, la disposición a trabajar colectivamente en la resolución de un problema, serán mucho más importantes que la cantidad de datos que se puedan repetir de memoria contestando las evaluaciones tradicionales.

“Luz verde” busca hacer uso de los recursos didácticos a partir de las nuevas tecnologías, utilizadas como mecanismos de enseñanza que acorta distancias y uno lugares desde la virtualidad, en aras de garantizar un proceso educativo adecuado a los SLP interesados en culminar sus estudios vinculándose al sistema distrital educativo.

Didáctica en entornos virtuales

De acuerdo con Gutiérrez (2005), la interacción es una condición esencial e indispensable en el proceso comunicativo. Se establece una diferencia entre estos términos, considerando la interacción como los procesos comunicativos que ocurren en un contexto social y como interactividad a los procesos comunicativos que ocurren en un contexto educativo —ya sea formal o informal—; de allí parte la noción de implementar interactividad como un fin educativo en el aula y no como un medio social entre los estudiantes.

La interactividad también es vista desde la perspectiva de las potencialidades que ofrece Rodríguez (2012) por ejemplo, expresa con desilusión la falta de un uso positivo de las redes sociales en los siguientes términos:

A veces me da tristeza que no se aprovechen esos medios para construir (...) mientras sea positivo, que contribuya al desarrollo de la ciencia, de la educación, del arte, que bueno (...), lo malo es cuando no tienen un objetivo más que el de molestar, a mí no me molesta, pero a otras personas les lastima obviamente y creo que se debe buscar un camino constructivo a las redes sociales.

Es por ello que se busca usar en “Luz verde” un proceso interactivo en el cual el estudiante construya conocimiento mediante el uso de redes sociales —Facebook—, como un elemento didáctico en el desarrollo de la malla curricular del ciclo en el que se encuentre matriculado; haciendo llegar el aula de manera virtual

a su lugar de trabajo sin importar al batallón al que se encuentre adscrito o la ubicación de la unidad militar a la que pertenezca.

Además, de acuerdo con Sangrá (2001), la educación virtual deberá estar organizada de manera tal que la tecnología sea un medio, un valor agregado, pero nunca la finalidad en sí misma y tendrá que contar con un entorno virtual que facilite el acceso a los materiales educativos y disponer de una serie de posibilidades como debates, foros, mensajes electrónicos, enlaces entre otros. Todos sus recursos y materiales de aprendizaje tendrán que permitir la interacción social y la construcción colectiva del conocimiento. Sin embargo, el aporte más significativo será el hecho de ver las redes sociales como un medio para el aprendizaje de los SLP, en el que el plus será la construcción del conocimiento de manera virtual.

Por otro lado, deben tenerse en cuenta posiciones como la de Viche (2010), quien afirma que los espacios socializadores tradicionales han sido superados por una nueva red de comunicación, estructuras de contacto e interacción que la virtualidad ha facilitado. En este contexto, las identidades individuales y colectivas se desarrollan a partir de nuevas estructuras espacio temporales —sincrónicas y asincrónicas—, organizados a partir de los nexos que determina internet, lo que facilita entrelazar los conceptos y terminologías propias de un contexto social enfocados hacia el desarrollo conceptual de temas referentes al currículo en el aula de clase.

La incorporación de la modalidad virtual presupone una serie de ventajas de carácter académico teniendo en cuenta que no es propiamente una plataforma virtual, sino una red social que conlleve a la interactividad educativa desde una perspectiva diferente; Moore (2011) por ejemplo destaca los siguientes aciertos:

(...) el estudiante dedica más tiempo a pensar en profundidad, dado que dispone de más tiempo para meditar sus respuestas y organizarlas en periodos más largos. Esto estimula el pensamiento reflexivo y desinhibe a los estudiantes que muestran dificultades para expresarse fluidamente en clase (p. 34).

Se estimula el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas prácticos.

Aunque la cantidad del trabajo del profesor aumenta, paradójicamente, su concentración en un solo medio permite ahorrar tiempo.

Existe una relación costo-beneficio a favor, en vista de que no se requieren grandes inversiones en infraestructura, gastos de traslado y alimentación o mobiliario de la estructura, entre otros.

Instrumentos y su aplicación

Si bien se cuenta con algunos informes de los medios de comunicación, como el del 28 de abril de 2018 en el que en RCN radio se afirma que de 220 mil hombres solo 76.537 se encuentran estudiando (Recuperado de <https://www.rcnradio.com/colombia/de-220000-uniformados-del-ejercito-solo-76-mil-estan-estudiando>), en realidad no existen investigaciones externas que se interesen por estudiar la cobertura educativa estatal para las fuerzas armadas. Para identificar el problema se utilizaron encuestas y entrevistas a diferentes SLP matriculados en el plantel, además de considerar las solicitudes de ingreso de soldados profesionales por sus superiores y mandos medios de batallones ubicados lejos de la capital. A continuación, presentamos los resultados de la entrevista aplicada:

Para la aplicación de esta entrevista se toma una muestra poblacional aleatoria de ocho soldados que actualmente realizan sus estudios en educación básica y educación media en la institución.

Opción	Pregunta							
	1	2	3	4	5	6	7	8
A					3	8	8	8
B					5			
C	8			1				
D				7				
NR								

A la pregunta por la edad de los entrevistados se evidencia que el 100% de los soldados entrevistados se encuentran en un rango de edad que oscila entre los treinta y tres y cuarenta años, edad en la cual acceden a su pensión o jubilación de su trabajo.

A la pregunta nombre del batallón al que pertenece, las respuestas son las siguientes: Batallón Cazadores, PM 24, Alta Montaña, Brigada Móvil 2, Brigada Contra el Narcotráfico, José Domingo Caicedo, Caballería Número 10, Móvil 22;

de esto podemos concluir que cada soldado encuestado pertenece a un determinado batallón, pero todas las unidades están adscritas a la Brigada 13 cuya central es Bogotá.

A la pregunta, ¿dónde está ubicado el batallón?, las respuestas son: San Vicente del Caguán, Sumapaz, La Uribe Meta, Larandia Caquetá, Chaparral Tolima, Tequendama, Tolemaida, Meta Guaviare; la información suministrada indica que los batallones a los que pertenecen estos estudiantes, se encuentran localizados en las regiones Oriente, Centro y Sur del país.

A la pregunta por ¿hace cuántos años que dejó el colegio? Un 88% de la muestra abandonó sus estudios hace más de veinte años, y el 12% restante dejó de estudiar hace entre once y quince años.

Ahora, cuando se indagó por el grado final de escolaridad de los militares entrevistados al momento de incorporarse a las fuerzas del Estado, se refleja que el 63% ha cursado hasta 4° y 5° de primaria, y el 37% restante ha cursado entre 1° y 3° grado de educación básica primaria; lo cual evidencia una baja escolaridad de los soldados al interior de las Fuerzas Militares.

A la pregunta, ¿le hubiera gustado que el batallón lo dejara estudiar? La respuesta es contundente, el 100% de los soldados manifiesta interés en continuar sus estudios al momento de estar desempeñándose en sus funciones militares.

De otro lado, el 100% de los militares entrevistados le dan mucha importancia al estudiar, viendo el proceso escolar como un medio que les permite alcanzar nuevos conocimientos y acceder a variadas y mejores oportunidades tanto en lo personal como en lo familiar.

De otro lado, vemos cómo el 100% de los militares entrevistados muestran interés en continuar sus estudios de manera no presencial y en los momentos libres que disponen cuando están trabajando utilizando como recurso los medios virtuales o mediante el uso de módulos y/o textos escritos.

Resultados de encuestas aplicadas

Para la aplicación de esta encuesta se toma una muestra poblacional aleatoria de diecinueve soldados, que sumados a las entrevistados —ocho entrevistados— nos da un total de veintisiete; lo cual nos da una muestra representativa del 9% del

total de los estudiantes militares actualmente matriculados y que asisten regularmente a clases en la institución.

En general, los instrumentos aplicados solo se encargan de demostrar lo que se afirmó en el planteamiento del problema: existen muchos soldados profesionales que no pudieron terminar sus estudios, su edad promedio no supera los cuarenta años, un alto porcentaje de los que están matriculados en la IED Carlos Arturo Torres pertenecen al programa de Retiro Asistido, el Ejército Nacional desea brindarles la oportunidad de estudiar pero no hay un programa estatal legal y gratuito de carácter flexible que se adapte a sus necesidades y les permita alcanzar este logro.

Así mismo, debe tenerse en cuenta que esta población al llegar a sus cuarenta años será pensionada de las fuerzas militares, retornará a sus hogares y necesitará ser tenida en cuenta, no solo como parte del posconflicto colombiano, sino como ciudadanos que deben adaptarse a sus respectivos grupos sociales y deben ser puntualmente asertivos en la comunidad, pues han estado alejados de sus familias, de sus hogares, de otros grupos productivos sociales en aras de preservar la seguridad nacional y la tranquilidad de todos los colombianos.

Plan de acción

Actividades	Recursos	Responsables	Fechas	Observaciones
Publicación y socialización del trabajo adelantado con el IDEP	Físicos. Publicación auspiciada por el IDEP	Equipo dinamizador IDEP Equipo de trabajo "Luz verde"	Diciembre 2018 Enero 2019	La publicación permite socializar el proyecto, garantizar el respeto a los derechos de autor, visibilizar el trabajo desarrollado en la jornada nocturna por los docentes del CAT y valorar la importancia de estas jornadas para los ciudadanos capitalinos
Socialización de la propuesta con la SED, Dirección de Inclusión a Poblaciones y la Dirección de Cobertura	Físicos Espacio para la presentación de la publicación Presentación de la propuesta en forma física y virtual	Equipo de trabajo "Luz verde"	Tercera semana enero 2019	Se deberá fijar un encuentro previo con esta dependencia de la SED

<p>Presentación de propuesta funcionarios Cantón Norte y Oficial destinada a representar al Ejército Nacional en los proyectos educativos ante el Ministerio de Defensa</p>	<p>Físicos Propuesta impresa del proyecto, gestión con funcionarios de ambas instituciones (Ejército: CEDOC y Ministerio Defensa)</p>	<p>Equipo de trabajo “Luz verde”</p>	<p>Cuarta semana enero 2019</p>	<p>Facilidad para desplazarse en los horarios estipulados en el Cantón, por cuanto las reuniones que se llevan aquí se realizan en horas de la tarde, nunca en la jornada nocturna</p> <p>Se necesita contar con un presupuesto para imprimir, tener copias digitales, acceso a internet para enviar vía web la información, dinero con destino para transporte a los batallones y posibilidad de buscar una comisión de estudios para que algún integrante del equipo se desplace a por lo menos a dos bases interesadas en el proyecto y lo socialice <i>in situ</i></p>
<p>Elaboración de módulos virtuales</p>	<p>Humanos: equipo de trabajo “Luz verde”, dos docentes por horas que digitalicen los contenidos elegidos y suban a la web las clases programadas y grabadas a manera de vídeo.</p> <p>Un docente por asignatura que programe las clases virtuales y las articule con los módulos escritos de 1° a 9° grado .</p> <p>Físicos: Impresión de cinco módulos por ciclo, en los que se trabajen: 1. Competencias lógico-matemáticas 2. Competencia comunicativa 3. Habilidades en ciencias sociales y competencias ciudadanas 4. Habilidades en ciencias naturales 5. Habilidades en lengua extranjera</p>	<p>Equipo de trabajo “Luz verde” y los siete docentes contratados por dos meses para trabajar durante toda la jornada, desarrollar y culminar los módulos de ciclo 1 a 4 en todos los ciclos</p>	<p>Febrero 1 a abril 1 de 2019</p>	<p>Se buscará el apoyo del IDEP, y de personal externo en redes de maestros que de manera gratuita o por horas extra canceladas por la SED revisen la calidad y la malla curricular de los módulos emitidos bajo los parámetros acordados. Del mismo modo se espera contar con el apoyo y la autorización de la SED para asignar por dos meses a cinco docentes —uno por cada asignatura— vinculados por horas cátedra en la jornada nocturna, diferentes a los ya asignados para diseñar y reproducir física y virtualmente los módulos terminados desde ciclo 1 a ciclo 4 inicialmente y dos docentes de informática para digitalizar la parte virtual y subirla a la web</p>

Reproducción litográfica de los módulos según proyección del Ejército Nacional	Humanos Equipo de trabajo "Luz verde" Físicos Equipo de impresión externo, próximamente buscaremos un patrocinador	Humanos y físicos Permisos de la SED	Abril 1 al 30 de 2019	Se debe considerar con la oficina de SED por ejemplo si el docente que acude a los batallones sufre un accidente durante el desplazamiento, este deberá ser considerado como un accidente de trabajo en la medida en que el docente se encuentra cumpliendo con sus funciones para el proyecto "Luz verde"
Presentación final del proyecto y los módulos al personal de la SED y a las FF.MM	Humanos Equipo de trabajo "Luz verde" Personal convocado Físicos entidades externas: patrocinador de los módulos, personal SED, Ejército Nacional y Ministerio de Defensa	Equipo "Luz verde"	Segunda semana de abril de 2019	Se deberá buscar con antelación patrocinio externo para poder imprimir un tiraje considerable de módulos
Presentación Foro Local jornadas nocturnas	Humanos Equipo de trabajo "Luz verde". Docentes organizadores del foro local, jornada nocturna, Colegio La Amistad 2018 Funcionarios Dile y SED, encargados de los foros 2019	Equipo "Luz verde" Organizadores del foro local 2019	Fecha determinada por el DILE y la SED	Presentación del proyecto como resultado de la propuesta realizada en el FORO en 2019 con el acompañamiento del IDEP
Ajustes Manual de Convivencia, normatividad y parámetros de jornada semipresencial modalidad a distancia exclusiva para miembros activos de las FF.MM —virtualidad con el respaldo de módulos y cartillas impresas—	Humanos Equipo de trabajo "Luz verde". Consejo académico integrado Físicos Material impreso Contextualización de la población destino para esta modalidad semipresencial	Jornada de exclusividad para revisión de parámetros por representantes de todos los campos de pensamiento y jornadas del plantel	Mayo 2019	Se solicitará a los coordinadores de las tres jornadas realizar un encuentro unificado para leer, evaluar y ajustar o complementar el nuevo ítem del Manual

Jornada de acompañamiento SED	Humanos Equipo "Luz verde" Funcionarios SED	Equipo "Luz verde"	Junio 2019	Se deben concretar figuras como la de Comisión de Estudios para que el docente del equipo responsable de cada socialización pueda desplazarse a los batallones intervenidos por lo menos dos días cada seis meses
Implementación del proyecto y jornada de matriculación	Humanos Equipo "Luz verde" Secretario del CAT Equipo FF.MM Físicos Publicidad impresa para socializar en los batallones Uso de los canales comunicativos de las FF.MM	Equipo "Luz verde"	Julio 2019	Julio 2018 y matriculación mensual en un día
Evaluación periódica quincenal de la propuesta	Humanos Equipo "Luz verde" y todo el cuerpo de docentes que intervino en el diseño de los módulos	Equipo "Luz verde"	Quincenal desde julio 2019 a diciembre 2019	Se debe pensar en asignar un coordinador para el proyecto de manera exclusiva
Reunión mensual con Ejército Nacional	Humanos Equipo "Luz verde" Equipo CEDOC	Equipo "Luz verde"	Mensual de mayo a diciembre 2019 y se reinicia cada año cada cuatro semanas durante el tiempo que funcione el proyecto	Tener en cuenta los horarios de los funcionarios del Ejército, pues no coinciden con los de la jornada nocturna
Reunión mensual CAT	Humanos Equipo "Luz verde"	Equipo "Luz verde"	Mensualmente	Debe elaborarse un cronograma conjunto para garantizar estos espacios
Informe semestral y evaluativo CAT SED Brigada 13 Ministerio de Defensa	Humanos Equipo "Luz verde" SED Brigada 13 Ministerio de Defensa	Equipo "Luz verde"	Semestralmente	Se debe ser muy riguroso con el cronograma convenido a fin de cumplir con todas las actividades propuestas

El presente escrito, hace parte del proceso de acompañamiento pedagógico del IDEP en el nivel inicial para su realización necesita del apoyo y trabajo conjunto de entidades estatales para desarrollarse —Ejército Nacional, Secretaría de Educación del Distrito, Ministerio de Educación Nacional, patrocinadores externos— y su aplicación es vital no solo para cumplir con las metas establecidas para las fuerzas militares en el posconflicto, sino también para aprovechar y reactivar la importancia de las jornadas nocturnas en la medida en que resuelven las necesidades particulares de un grupo de adultos importante en nuestro grupo social.

La metodología basada en el árbol analítico acompañada de la teoría asociada a pensamiento crítico corresponde a una apuesta pedagógica importante para lograr avances en la presentación de trabajos de investigación, propuestas educativas y visibilización de experiencias escolares.

Es urgente que el Gobierno a través del Ministerio de Educación Nacional facilite programas de acceso a la educación básica y media al momento que los soldados profesionales desempeñan sus funciones, lo cual redundará en una mejor labor y aprovechamiento del tiempo libre al interior de las fuerzas militares.

Existe interés por parte de los soldados profesionales en mejorar sus conocimientos académicos si el Estado les ofrece la posibilidad de continuar estudiando a distancia y de forma gratuita al momento que se encuentran desempeñando sus funciones profesionales.

Referencias

- Alcántara, M. (2009). Importancia de las TIC para la Educación. *Innovación y Experiencias Educativas*, 15. Obtenido de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/MARIA%20DOLORES_ALCANTARA_1.pdf
- Amador Lesmes, B. H., Vélez Díaz, J. F., Cardozo Cardona, J. J., Pinto, D. M., y Mora, P. A. (2017). *Argumentación y desarrollo del pensamiento crítico en entornos virtuales*. Bogotá: UNAD.
- Corporación Colombia Digital. (2012). *Aprender y Educar con las tecnologías del siglo XXI*. Bogotá.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Editorial Morata.

- Gutiérrez, L. (2005). *La Comunicación Didáctica en los espacios electrónicos de aprendizaje de la educación a distancia*. México: CREFAL.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (29 de agosto de 2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. [Decreto 1421 de 2017]. Disponible en <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* España: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2008). Ser competente en tecnología. *Orientaciones generales para la educación en Tecnología*, guía N° 30. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-160915.html>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2017). Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-channel.html>
- Moore, M., & Kearsley, G. (2011). *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Pulkkinen, J. &. (1998). *Pedagogic Roles and Dynamics in Telematics*. Oxford: M. Selinger & J. Pearson (eds) Pergamon Elsevier Science. Recuperado de <https://www.rcnradio.com/colombia/de-220000-uniformados-del-ejercito-solo-76-mil-estan-estudiando>
- Rodríguez, C. (2012). *Diario Digital La Página*. Obtenido de: <http://www.lapagina.com.sv/nacionales/73241/2012/10/31/Maria-Isabel-Rodríguez>
- Sangrà, A. (2001). *Enseñar y aprender en la virtualidad*. *Educar*, volumen 28, 117-131. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EDUCAR/article/viewFile/20746/20586>
- Viche, M. (2010). La Educación Sociocultural. *Revista semestral para animador@s socioculturales y educador@s sociales*, volumen 1(9).
- Arteta, C. (2014). Tiching Blog El Blog de Educación y TIC. Retrieved from Gamificación del aprendizaje: una tendencia educativa website: <http://blog.tiching.com/gamificacion-del-aprendizaje-una-tendencia-educativa/> (recuperado el 14 de junio de 2014).

Educación inclusiva en primera infancia: Diseño Universal para el Aprendizaje mediado por las TIC

Alexa Ximena Sánchez Casallas¹

La experiencia pedagógica “Educación inclusiva en primera infancia: Diseño Universal para el Aprendizaje mediado por las TIC” aborda el proceso desde los postulados de las propuestas educativas inclusivas. Expone un recorrido frente a las políticas establecidas para los fines propuestos en el marco de la educación inclusiva. La autora plantea que reconocer la educación inclusiva como una estrategia de humanización y de garantía de derechos para todos y todas, se ha convertido en una necesidad actual que llama a la escuela a empoderarse como eje político, ético y pedagógico para la construcción de paz y convivencia.

Desde el año 2015 se viene adelantando el proyecto con niños y niñas de primera infancia, en el Colegio Alfredo Iriarte, sede B, cuyo propósito es reconocer la diversidad en el aula y contribuir en la creación de un Diseño Universal para el Aprendizaje, el cual articule aspectos curriculares, metodológicos y pedagógicos que contribuyan a lograr procesos inclusivos.

¹ Magister en Educación, licenciada en educación preescolar. Docente con experiencia de dieciséis años en el ámbito público y privado actualmente en ejercicio con la Secretaría de Educación del Distrito con niños y niñas de primera infancia. Docente interesada en procesos investigativos que promuevan la educación inclusiva, el reconocimiento de la diversidad y el uso de las tecnologías en el ámbito educativo. Profesional Asociada a proyectos de innovación, miembro de la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI).

El proyecto es realizado en la IED Alfredo Iriarte, de Bogotá, barrio Providencia Alta El Mirador, ubicado al Sur Oriente de la ciudad en una zona periférica con estrato socio-económico bajo. La población que asiste a esta institución se considera en estado de vulnerabilidad, víctimas del conflicto armado, desplazamiento y poblaciones de bajos recursos en el ciclo inicial y primaria. El modelo pedagógico que maneja la IED es el modelo socio-crítico y su PEI está enfocado a la educación competente para la vida y el trabajo.

Contextualización

El presente escrito constituye una construcción desde la experiencia pedagógica en el aula, triangulada con el acompañamiento pedagógico en nivel inicial del IDEP desde la mirada humanista de la profesión docente en donde los esfuerzos por mejorar la praxis son apenas el inicio de grandes proyectos que constituyen una puerta de entrada a una educación de calidad más digna y humana para todos y todas. El documento contiene un acercamiento a la terminología alrededor de la educación inclusiva, así como su abordaje metodológico y una puesta en común de la experiencia exitosa.

Este documento desarrolla entonces, aspectos relacionados con el proceso de construcción de la propuesta pedagógica dando un recorrido desde los antecedentes institucionales y distritales en cuanto a las políticas establecidas para los fines propuestos en el marco de la educación inclusiva, luego un breve apartado que generaliza los aspectos que constituyen la pertinencia y viabilidad de la propuesta desde los requerimientos y derechos de los niños y las niñas como derecho universal.

En esa misma línea se muestra el proceso de construcción de la problemática abordada desde el esquema del árbol de problemas, el cual sugiere un análisis riguroso de las causas y consecuencias de los aspectos problemáticos que tienen injerencia en el desarrollo de la propuesta; con ellas se definen consecutivamente los objetivos de la propuesta pedagógica relacionados con la resolución de la problemática establecida después del ejercicio riguroso de inspección al árbol de problemas. Finalmente, se relaciona en un último apartado un esquema de aspectos conceptuales que formalizan y transversalizan la propuesta desde fundamentos de corte teórico que reconocen los avances desde el campo científico en los temas relacionados en la presente propuesta.

Por tanto, reconocer la educación inclusiva como una estrategia de humanización y de garantía de derechos para todos y todas se ha convertido en una necesidad actual que llama a la escuela a empoderarse como eje político, ético y pedagógico para la construcción de paz y convivencia. Por esto, a partir de una inquietud docente se delinea este proyecto, el cual se realiza en la IED Alfredo Iriarte, sede B, ubicado al Sur Oriente de la ciudad, en el barrio Providencia Alta El Mirador de Bogotá, en una zona periférica, con estrato socio-económico bajo. La población que asiste a esta institución se considera en estado de vulnerabilidad, víctimas del conflicto armado, desplazamiento y poblaciones de bajos recursos. La sede B tiene un total de cuatrocientos estudiantes, distribuidos en el ciclo inicial y primaria. Su modelo pedagógico es el modelo socio-crítico y su PEI está enfocado a la educación competente para la vida y el trabajo.

Desde el año 2015 se ha venido adelantando el proyecto de intervención pedagógica con niños y niñas de primera infancia, el cual busca en primera medida reconocer la diversidad en el aula y contribuir en la creación de un Diseño Universal para el Aprendizaje que articule aspectos curriculares, metodológicos y pedagógicos que contribuyan a lograr procesos inclusivos. El reconocimiento de la diversidad en el marco de la educación inclusiva sugiere realizar una serie de ajustes a tres dimensiones que considera Ainscow (2002): políticas, prácticas y culturas. Por tanto, durante el año 2018 este proyecto ha unido esfuerzos para alcanzar avances en las tres dimensiones mencionadas dando prioridad a las prácticas, las cuales se desarrollan en el aula y que integran los aspectos mencionados anteriormente —currículo y didáctica—.

Antecedentes

Para desarrollar una propuesta de atención a la diversidad, inicialmente se determinó a nivel institucional la existencia o ausencia de políticas que resolvieran la necesidad de atención a la diversidad, de esta misma manera se buscó establecer a nivel nacional y distrital qué tipo de políticas, lineamientos y decretos se concentraron alrededor del tema de la educación inclusiva. Para dar una mirada más amplia se diseñó una tabla con las normativas internacionales, nacionales y distritales más relevantes (Tabla 1).

Tabla 1. Normativas internacionales, nacionales y distritales.

Internacionales	Nacionales y distritales
(1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos	(1991) Constitución Política de Colombia
(1989) La Convención sobre los Derechos del Niño	(1994) Ley General de Educación (Ley 115)
(1990) conferencia de Jomtien, Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (EPT)	(2006) Ley 1098 por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia
(1994) Declaración de Salamanca, (EPT) bajo el enfoque de educación integradora	(2007) Ministerio de Educación Nacional introduce el concepto de educación inclusiva, entendido como la atención con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes
(2000) Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal	(2007) Decreto Distrital 470 por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital
(2009) Directrices sobre políticas de inclusión en la educación–UNESCO	(2009) Decreto Nacional 366 por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva
(2011) XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios	(2013) Ley Estatutaria 1618 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad
(2015) Foro Mundial sobre la Educación-Declaración de Incheon	(2016) Ley Nacional 1804–Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre y se dictan otras disposiciones
	(2017) Ministerio de Educación Nacional documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media
	(2017) Decreto Nacional 1421 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad

Fuente: adaptado de notas técnicas.

Lineamientos de política de educación inclusiva (2018)

Retomando este marco normativo es evidente que Colombia ha tenido un avance en cuanto a políticas enfocadas a la atención desde el enfoque de la educación inclusiva, además ha participado en los convenios y foros internacionales firmando en sus actas un compromiso por lograr la transformación que desde allí se busca. Entonces el panorama puesto sobre la mesa invita a pensar en la manera en que a nivel institucional la IED cumple y lleva a cabo dichos compromisos.

Es entonces cuando se determina que la IED en los antecedentes de su prestación del servicio educativo reconoce la existencia de las leyes generales que regulan la educación en Colombia y en Bogotá, pero que dentro de sus políticas institucionales no se logra establecer un servicio en el marco de la educación de calidad inclusiva y pertinente, específicamente en la sección de primera infancia.

De esta manera haciendo un barrido de lo macro a lo micro se logró determinar, que en la IED Alfredo Iriarte durante más de diez años, el currículo en preescolar estuvo organizado por temáticas y contenidos desarrollados a través de una educación tradicional y homogeneizante; además se desconocía la diversidad en el aula, carente de un plan de estudios del ciclo inicial que diera prioridad a los procesos individuales de los estudiantes, aboliendo totalmente la evaluación cuantitativa y determinando el proceso académico basado en logros, derechos básicos de aprendizaje y educación para todos. Requería entonces de un proceso de educación inclusiva que generara acogida, participación y aprendizaje junto a una adecuación curricular y una estrategia metodológica que garantizara la atención integral a todos los niños reconociendo su diversidad —ritmos de aprendizaje, condición de discapacidad—.

Justificación

La Secretaría de Educación del Distrito busca una educación de calidad digna e innovadora que se acerque a la construcción de paz e igualdad desde el rol de la escuela como institución primordial en la formación de sociedad. Por tal, apuesta por proyectos que reconozcan la diversidad y atiendan la diferencia en el marco de la acogida, la participación y el aprendizaje para todos y todas, dando respuesta al derecho universal de una educación para todos.

Durante tres años se ha venido perfilando la experiencia, en la sede no existen evidencias específicas de proyectos previos a este enfocados en la primera infancia o en la básica primaria. Al inicio del proyecto en la etapa diagnóstica se aplicó una herramienta cuestionario que determinaba a través de algunos aspectos el imaginario de los niños frente a sus procesos escolares. Al final de la evaluación se implementó la misma herramienta evidenciando a través de un análisis cualitativo y la observación participante de la maestra, que los niños comprendían y aceptaban la diversidad en el aula y asimismo el uso y apropiación de las TIC como herramienta facilitadora de su aprendizaje individual.

En Colombia, el ámbito educativo requiere una transformación sustancial de sus prácticas, enfoques y políticas, para lograr el objetivo de recibir a los niños y jóvenes en las aulas bajo el marco de una educación de calidad.

La UNESCO en 1990 a través del Manifiesto Mundial para la Construcción de una Educación para Todos, con la creación y modificación legislativa que garantiza la universalización de la educación y las mejoras de aprendizaje a sus estudiantes, realizó el primer llamado al reconocimiento de la diversidad en la escuela. Es por esto que la atención a la diversidad solicita la adecuación de los recursos y metodologías a los diferentes grupos poblacionales que se encuentran en la escuela, más aún los procesos de enseñanza y aprendizaje en primera infancia requieren de una estrategia pedagógica que estructure su dinámica y puesta en práctica en las aulas.

Para alcanzar una verdadera educación inclusiva es necesario romper los paradigmas de homogeneización en las escuelas, dejar de privilegiar los saberes académicos sobre los valores humanos. Es una invitación a pensar el cómo y el para qué de la educación. Además de conocer las políticas que regulan la disposición de las instituciones en el marco de la educación como derecho.

En este sentido la estrategia metodológica del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) supone una oportunidad para el aprendizaje, además de una articulación beneficiosa para el desarrollo de habilidades y competencias en niños de esta edad.

El DUA es una estrategia de enseñanza que surge de la adecuación de materiales, temáticas y recursos dentro del esquema de currículo flexible e inclusivo, y que tiene el propósito de facilitar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos y todas en el aula. Dentro de su estructura sugiere el uso adecuado de las

TIC como herramienta de acceso a la información para los niños y las niñas. A través de recursos adaptados se busca establecer una conexión más íntima de los estudiantes con el aprendizaje de acuerdo con sus capacidades cognitivas y/o sus condiciones sociales —grupos poblacionales, minorías étnicas, dificultades de aprendizaje, poblaciones vulnerables, etcétera—.

Para abonar a la discusión se resalta el abordaje de Mel Ainscow (2002), el cual determina tres aspectos para identificar si se está llevando a cabo una verdadera educación inclusiva —prácticas, políticas y cultura—. En primera instancia están las prácticas: en este aspecto se desarrollan diferentes estrategias de aplicación de las planeaciones debido a aspectos tales como: edad de los participantes, tiempo de intervención de horas al día, intensidad horaria del área específica, existencia y uso de materiales de apoyo.

En cuanto a la cultura, la intervención muestra que el impacto a nivel institucional está mediado por el interés particular de la docente, se desarrolla de manera espontánea sin trabas o requerimientos a nivel de coordinaciones o rectoría.

Finalmente, desde las políticas la institución muestra un acercamiento importante desde el conocimiento de las leyes, decretos y normas actuales, dando importancia en su divulgación y ejecución, sin embargo, un elemento relevante es que dentro de los documentos de carácter institucional no se articulan dichas leyes de educación inclusiva, por lo tanto, las políticas se viven de manera aislada sin realizar un verdadero engranaje. Además, desde este aspecto vale la pena destacar que la institución sugirió a través de este proyecto de investigación la adaptación de sus procesos internos a las leyes que rigen el tema de educación inclusiva.

Ahora bien, teniendo en cuenta el ciclo propuesto desde la investigación acción educativa, la maestra mantuvo el ciclo de la IAE en la aplicación de sus prácticas educativas generando en ella una reflexión constante de su intervención pedagógica, por lo tanto, al reflexionar su propia práctica se llevó un proceso genuino propio de cada contexto, realizando una mejora sustancial de su cotidiano vivir.

La aplicación del proyecto muestra que es totalmente pertinente y viable generar este tipo de propuestas que conducen a una mejor convivencia y comprensión de sí mismos y de los otros, apoyando y reforzando los procesos académicos de los diferentes grupos, además la IAE muestra que se necesita de una mirada diagnóstica continua, ya que los grupos se caracterizan de acuerdo con su edad y

contexto; de igual manera, en primera infancia los niños y las niñas se muestran dispuestos para el aprendizaje y el uso de las diferentes herramientas tecnológicas de su entorno, su habilidad cognitiva y visual para manejar las TIC son naturales, sin embargo en el marco de este proyecto de educación inclusiva ha logrado mejorar el acceso al contenido presentado por el maestro, el tablero digital permite que el niño interactúe con plataformas de lectura, escritura, pensamiento lógico y científico, desarrollando habilidades manuales y cognitivas. Además, permite que sea respetado el ritmo de aprendizaje de cada niño y que su condición particular —discapacidad o ritmo de aprendizaje— sea mediado por las TIC.

Problema

El desarrollo del proyecto inició recogiendo las voces de los que participan activamente en el proceso de enseñanza aprendizaje en la IED Alfredo Iriarte sede B, es por tanto un proceso de corte cualitativo que recoge las perspectivas de estudiantes y docentes alrededor de la atención a la diversidad. No obstante, para ello se realizó un instrumento inicial de recolección de información que aportara a la construcción del árbol de problemas y en general a las percepciones de los actores frente al tema en estudio. Los estudiantes objeto de la propuesta, son niños y niñas de cuatro a cinco años por lo tanto las herramientas fueron adaptadas a sus capacidades analíticas que les permitieran responder a las preguntas sugeridas en el proceso. De este modo surgió el cuestionario diseñado usando como guía los personajes de la película “intensamente”, lo que permitió establecer a través de las emociones, las percepciones que tenían los niños y las niñas respecto a su proceso de enseñanza y aprendizaje, en cuanto a la participación, la acogida y la manera de atender sus necesidades personales. Desde allí el grupo evidenció la relación con su maestra y su ambiente de aprendizaje; la maestra es vista como un ser alejado que no convive con el niño de manera lúdica y emocional, solo es un ser que proporciona las reglas y las instrucciones en el aula. Así es como se detecta a través de un ejercicio de recolección de información que la práctica pedagógica tiene aún intenciones basadas en los contenidos, donde las particularidades no tienen tanta fuerza y la innovación y la creatividad están relegadas a otros espacios en el colegio.

Para las maestras de educación inicial se diseñó un cuestionario basado en el documento elaborado por Mel Ainscow (2002) titulado: *Index for Inclusion* donde se determinan ciertos parámetros para definir una intervención pedagógica de intención inclusiva.

Así, luego de escuchar las voces de los participantes, se determinó a través de los resultados arrojados del estudio de manera cualitativa y dialogante que la visión que tenían los niños de su proceso era positiva y de conformidad con su desarrollo. Por otro lado, en el proceso dialogante con las docentes se determinó que, aunque surgen en ellas la intención de desarrollar los procesos de educación inclusiva, esta intención no está mediada ni guiada por pautas claras y determinantes que marquen una ruta de ejecución apropiada para el objetivo de atención a todos y todas en el marco de un Diseño Universal para el Aprendizaje.

Esquema árbol analítico de problemas

Tabla 2. Esquema árbol analítico de problemas.

Problemática	Atribuido a	Efectos
Barreras para el aprendizaje y la participación	Desconocimiento de las políticas inclusivas, falta de adecuación de la institución para el servicio educativo	Desatiende la diversidad, homogeniza la educación, excluye poblaciones diversas, promueve deserción escolar
Discriminación, segregación, exclusión a poblaciones diversas en la escuela	Poca educación y sensibilización acerca de la biodiversidad	Desconocer un derecho fundamental, promover la violencia, desconocer la importancia del otro
Diseños curriculares homogeneizantes, rígidos y carentes de contexto	Políticas institucionales que desconocen la diversidad, currículos homogeneizantes, falta de preparación e información actualizada y adecuada sobre el tema	Atención de baja calidad, deserción escolar, sistema evaluativo segmentado
Desinterés de la comunidad por atender los grupos poblacionales	Prejuicios sociales, falta de información, interés y preparación	Manejo inapropiado del lenguaje y la atención incluyente. Exclusión escolar
Desconocimiento de estrategias de enseñanza y aprendizaje enfocados a la educación inclusiva	Poca información sobre la atención a la diversidad, falta de interés, poca disposición	Intervención educativa de baja calidad, discriminación, pérdida de talentos excepcionales
Necesidad imperante de humanizar la escuela más allá de logros masivos o pruebas estandarizadas	Fines de la educación en las instituciones, pruebas estandarizadas, sistema educativo masificado	Bajo interés de los niños por la escuela, discriminación, problemas sociales, violencia

Fuente: elaboración propia.

A partir del ejercicio que se muestra en la tabla surgió un segundo momento en donde las problemáticas seleccionadas se transformaban en objetivos de la propuesta y lo que representa la pertinencia y coherencia de esta propuesta.

Tabla 3. Comparación entre problemáticas identificadas y objetivos de la propuesta.

Problemática	Objetivos
Barreras para el aprendizaje y la participación	Detectar y trabajar para la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación
Discriminación, segregación, exclusión a poblaciones diversas en la escuela	Propiciar prácticas y culturas inclusivas en la institución educativa a favor de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), modelo pedagógico y Sistema Institucional de Evaluación (SIE).
Diseños curriculares homogeneizantes, rígidos y carentes de contexto	Desarrollar ajustes curriculares que favorezcan la educación inclusiva en los niños, niñas de primera infancia
Desinterés de la comunidad por atender los grupos poblacionales	Generar en el equipo de docentes estrategias de sensibilización hacia la diversidad
Desconocimiento de estrategias de enseñanza y aprendizaje enfocados a la educación inclusiva	Articular la estrategia del Diseño Universal para el Aprendizaje y el uso de las TIC en el esquema de un currículo flexible e inclusivo en primera infancia
Necesidad imperante de humanizar la escuela más allá de logros masivos o pruebas estandarizadas	Reflexionar sobre los cambios en la práctica docente <i>in situ</i> a través de la investigación acción educativa

Fuente: elaboración propia.

Por lo tanto, la problemática se puede establecer de la siguiente manera: la IED Alfredo Iriarte sede B carece de una propuesta pedagógica de atención a la diversidad en primera infancia, en el marco de una educación para todos que promueva la acogida, el aprendizaje y la participación.

Objetivo general

Diseñar y ejecutar una propuesta metodológica que permita desarrollar procesos de educación inclusiva usando las TIC como herramienta de acceso al conocimiento.

Objetivos específicos

- Articular la estrategia del Diseño Universal para el Aprendizaje y el uso de las TIC en el esquema de un currículo flexible e inclusivo en primera infancia.
- Propiciar prácticas y culturas inclusivas en la institución educativa a favor de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), modelo pedagógico y Sistema Institucional de Evaluación (SIE).
- Desarrollar ajustes curriculares que favorezcan la educación inclusiva los niños, niñas de primera infancia.
- Reflexionar sobre los cambios en la práctica docente *in situ* a través de la investigación acción educativa.

Referente conceptual

Cuando se habla de un proyecto de implementación pedagógica es necesario hacer un abordaje conceptual que dé fuerza a los temas relacionados con la práctica, en este caso, después de hacer un estado del arte y una actualización del tema a tratar, se determina realizar una exploración a los conceptos de: educación inclusiva, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y pensamiento crítico. Estos tres conceptos se ven interrelacionados por su aporte a la construcción de una propuesta incluyente y además se constituyen como elementos modernos que dan una ruta a seguir para la implementación pedagógica.

Gráfico 1. Referente conceptual.



Fuente: elaboración propia.

Educación inclusiva

En 1989 la ONU estableció el derecho a la educación inclusiva en su convención sobre los derechos del niño, después de veintinueve años y tras haber pasado por decenas de decretos, convenciones, artículos y demás declaraciones la conclusión es la misma: exigencia de un sistema de educación de calidad, igualitario, sin barreras para el aprendizaje y la participación para todos y todas, es decir una educación inclusiva.

Garantizar una educación inclusiva para todos y todas requiere de una reflexión constante, de una transformación de los constructos sociales, una adecuación estructural de la escuela, una escuela que promueva la sana convivencia que dé al alumnado oportunidades para superar la violencia y la pobreza a la que está expuesto. Es entonces un asunto de humanización, en donde la escuela es la garante de transformación de la vida y las oportunidades de los estudiantes.

Según Ainscow y Booth (2002), existen tres dimensiones desde las cuales es posible categorizar o evaluar un contexto particular para determinarlo dentro del marco de la educación inclusiva: a) cultura inclusiva, b) políticas inclusivas y c) práctica inclusiva. La primera hace referencia a los valores enfocados a la educación inclusiva, los cuales se vivencian a través de los principios, el quehacer diario y los acuerdos e interacciones en los que toda la comunidad educativa se involucra. La cultura inclusiva requiere de un trabajo imperativamente arduo ya que busca impregnar a la comunidad de un lenguaje inclusivo, respeto por la diversidad, comprensión frente a los procesos académicos personalizados, sensibilización, cambio de paradigmas y reflexión constante; esta dimensión es muy importante ya que la articulación de toda la comunidad garantiza la efectividad del proceso y reduce notablemente las barreras que se encuentran en el contexto.

Las políticas inclusivas se refieren al conocimiento y puesta en común de las directrices y normativas establecidas para fortalecer o impulsar las prácticas inclusivas, ellas se ponen de manifiesto a través de documentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), manual de convivencia y proyectos anexos a la institución. Desde esta dimensión la institución educativa debe reconocer lo que el Estado propone frente a la atención a la diversidad, además organizar sus objetivos institucionales de tal forma que conlleve a desarrollar procesos de educación inclusiva. Aquí se necesita establecer un currículo flexible y dinámico que dialogue con las necesidades del contexto y permita a los estudiantes aprender

y participar. La educación inclusiva debe desarrollarse transversalmente en el centro escolar, sus objetivos, diseño curricular, enfoque pedagógico y perfil del estudiante deben estar articulados en pro del mismo objetivo.

Finalmente, las prácticas inclusivas determinan las acciones que se llevan a cabo en las aulas y otros espacios institucionales en donde se tienen en cuenta los procesos de aprendizaje y participación de los estudiantes validando y valorando sus ritmos, estilos y niveles de aprendizaje. Estas prácticas deben propiciar a los niños y las niñas un ambiente de bienestar donde sus particularidades sean tenidas en cuenta. La planeación pedagógica debe estar situada en el aprendizaje personal, teniendo en cuenta los procesos individuales. El aula debe ser un lugar que acoga a los estudiantes, que desarrolle habilidades explorando sus sentidos y sus diferentes maneras de aprender. Se requiere entonces, una universalización de la educación, un servicio que permita que cualquier niño o niña, sin importar su condición personal, ritmo de aprendizaje o habilidades pueda aprender y participar.

A continuación, se muestra a través de una matriz de chequeo el estado inicial de las instituciones teniendo en cuenta los aspectos mencionados. La matriz muestra las dimensiones mencionadas y, dentro de cada una de ellas los aspectos que se consideran importantes para identificar el nivel de inclusión presente en la institución.

Tabla 4. Formato de diagnóstico institucional.

Dimensión	Aspectos	Institución
Cultura inclusiva	Conocen las diferentes políticas públicas sobre inclusión a nivel nacional, distrital e institucional	
	Practica valores inclusivos hacia los estudiantes —recepción, acogida, colaboración—	
	Sostienen relaciones interpersonales de manera respetuosa y colaborativa	
	La comunidad educativa posee una misma filosofía de inclusión	

Dimensión	Aspectos	Institución
Práctica inclusiva	Manejan estrategias en el aula que busquen la educación inclusiva	
	Tienen apoyo externo para el trabajo con poblaciones diversas	
	Adaptan el material didáctico usado en las aulas a las poblaciones diversas	
	La orientación curricular está establecida para adoptar las diferencias del alumnado	
Política inclusiva	Reconocen la institución como una escuela abierta para todos los estudiantes	
	Existen documentos institucionales — manual de convivencia, PEI, etcétera— que den cuenta de una institución incluyente	
	La admisión a la escuela no es restringida	
	Diseñan estrategias de adaptación curricular y de infraestructura a los estudiantes	

Fuente: elaboración propia.

Desear una educación inclusiva sugiere tener en cuenta que esta se centra en la diversidad y capacidad del ser humano como el eje del proceso educativo, la escuela debe adaptarse a las necesidades del alumnado, el maestro debe prepararse, las prácticas deben transformarse y las aulas adecuarse. Como expone Sagastizabal (2006) al hablar de diversidad en la escuela: “Cuando no se tienen en cuenta las diferentes necesidades y ofrecemos a todos lo mismo, no hacemos sino ignorar la diversidad generando aún más desigualdad” (p. 36). Por ello, es necesario buscar estrategias metodológicas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual reestructura el currículo a partir de sus fundamentos de universalización de la educación para todos y todas.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque metodológico desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST), allí evidenciaron a través de estudios neuronales que el cerebro funciona de manera personalizada para cada ser humano y que de esta manera su singularidad determina las maneras en que los seres humanos aprenden. El DUA determina a partir de este estudio tres pautas para el aprendizaje que datan de la manera en cómo

el estudiante accede al aprendizaje, cómo expresa lo que aprende y la forma en la que impacta a la motivación en dichos procesos.

Por lo tanto, el DUA se constituye como una respuesta de atención a la diversidad, ya que, en un primer momento establece la premisa de que todos somos diferentes, además las formas de aprender son diferentes y por lo tanto se requiere una atención que implique a todos y todas las oportunidades de aprender desde la diferencia. El DUA entonces provee una reestructuración curricular dejando de lado el sistema homogeneizante que atiende solo alguna parte de la población estudiantil, además de buscar dar mayor estructura al currículo, mejora el uso y diseño de los materiales, la planeación y la evaluación en el aula y fuera de ella.

Como expresa el CAST (2011):

El currículo que se crea siguiendo el marco del DUA es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el coste y tiempo vinculados a los mismos sean innecesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros imaginamos que están (p. 3).

El CAST desarrolla el DUA bajo tres principios básicos, los cuales se determinan a partir del funcionamiento cerebral del ser humano, como se nombró anteriormente estos tres principios apuntan a mejorar la capacidad de aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad.

Principio uno. Proporcionar múltiples formas de representación, se refiere al “qué” del aprendizaje, los estudiantes poseen diferentes formas de recepción de la información, es necesario tener en cuenta los canales sensoriales y ofrecerla de manera variada de tal forma que todos y todas puedan acceder a la información.

Principio dos. Proporcionar múltiples formas de expresión, se refiere al “cómo” del aprendizaje, los estudiantes usan diferentes mecanismos para expresar lo que saben, la realización de las tareas varía de acuerdo con cada individuo, por ello es necesario proporcionar vías para que cada niño exprese sus ideas y logros.

Principio tres. Proporcionar múltiples formas de implicación, se refiere al “por qué” del aprendizaje, aquí se evidencia el componente emocional, la motivación y la novedad que invita al estudiante a trabajar mejor y más implicados. Este principio requiere planeación e innovación por parte del maestro buscando

captar el interés del grupo, definitivamente la parte afectiva desarrolla lazos del estudiante con el centro, las ganas de aprender y la satisfacción de sentirse implicado y participativo.

Pensamiento crítico

La base del pensamiento crítico es el análisis de los hechos de la realidad en el marco del cuestionamiento analítico, también se irradia de una inquietud y un interés por las cosas que nos rodean. Esto, indudablemente proporciona autonomía y posición frente a los temas, hechos y personas del entorno, se basa en una crítica constructiva que busca el crecimiento y la transformación de la realidad. El pensamiento crítico ayuda a través del conocimiento a abolir las creencias y opiniones que no están basadas en el análisis y el raciocinio. Los pensadores críticos amplían su capacidad de debate, discusión y análisis a través de la síntesis, evaluación, organización, argumentación y objetividad.

Retomando a Facione (2007), al referirse a las habilidades para el pensamiento crítico fundamenta estas como actitudes o hábitos susceptibles de clasificación: 1. Interpretación, 2. Análisis, 3. Evaluación, 4. Inferencia, 5. Explicación y 6. Autorregulación. Dichas habilidades son usadas para desarrollar un pensamiento crítico y por supuesto son fundamentales incluirlas en nuestros objetivos pedagógicos dentro y fuera del aula, no obstante, Facione (2007) relaciona la importancia de articular las habilidades enumeradas con lo que él denomina “disposición hacia el pensamiento crítico”.

Desde esta misma perspectiva Facione (2007) resume concisamente citando el informe APA Delphi: “El pensamiento crítico es el proceso del juicio intencional, autorregulado. Este proceso da una consideración razonada a la evidencia, el contexto, las conceptualizaciones, los métodos y los criterios” (p. 17).

A partir de la conceptualización de lo que es el pensamiento crítico se puede establecer su desarrollo desde dos ópticas, por un lado, desde el proceso intelectual reflexivo que posee el maestro y que determina su práctica pedagógica, por otro lado, el impacto de las actividades programadas con los estudiantes y que sugieren en el grupo el nacimiento de su propio pensamiento crítico.

En el primer aspecto, los docentes poseen desde su capacidad intelectual la creación e implementación de estrategias que conjugan las habilidades que posee el esquema crítico, desde su praxis las implementa de tal modo que su proceso

de cualificación se va transformando y evolucionando sobre su misma experiencia, en otras palabras, reflexionar su práctica in situ permite mejorarla, hacerse mejor profesional y por supuesto adquirir mejores resultados con sus estudiantes. Específicamente en el proyecto de educación inclusiva el primer paso para determinar la viabilidad de la propuesta contempla la necesidad imperante de romper paradigmas, los prejuicios y creencias culturales son la primera barrera y estas se encuentran en primera medida en el maestro, los paradigmas homogeneizantes que subvaloran la diversidad en el aula reducen las posibilidades de alcanzar procesos inclusivos, por lo tanto, desde el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico el maestro requiere un proceso de resignificación de su práctica, desde lo que considera normal, el currículo, la planeación y la evaluación.

El segundo aspecto mencionado es entonces el impacto que sugiere una intervención desde el modelo crítico, transformar la manera en que los estudiantes revisan y leen su realidad inmediata, como se contemplan a sí mismos y a sus pares.

Es así como el pensamiento crítico en este proceso de intervención pedagógica se ve reflejado en primer lugar en el análisis que se hace del contexto y su manera de atender la diversidad, a través de herramientas tales como los cuestionarios y la observación participante; además las bitácoras del maestro son un elemento importante dado que ayudan en ese proceso de reflexión de su práctica pedagógica. Parar un momento y hacerse preguntas referentes a los procesos del aula, a la articulación de las políticas públicas, a los paradigmas sociales frente a la exclusión y la segregación se constituyen como un primer paso del pensamiento crítico que nos conlleva a la transformación de la escuela.

Con todo ello, se puede incorporar en el análisis pedagógico que la propuesta basada en el proceso de educación inclusiva ayuda indiscutiblemente a proporcionar en los estudiantes un pensamiento más humano, que suscite en ellos la manera más crítica de ver su entorno y su papel en la sociedad. Entender una sociedad para todos y todas partes del paradigma personal en donde el ser humano como epicentro de la historia es artífice creador de nuevas prácticas que mejoran la convivencia.

Plan de acción

El plan de trabajo que se desarrolla en el marco del proyecto de intervención pedagógica es continuo, dialógico y procesual. Se desarrolla a través de un

listado que determina las pautas a seguir y que no están organizadas de manera rígida, ya que estas son flexibles dando prioridad a una o varias según el ritmo del grupo y los objetivos que surjan del mismo proyecto. Desde la perspectiva del DUA se invita a determinar acciones consensuadas que convoquen a los estudiantes a la participación plena, dichas actividades son una puesta en común de variedad de posibilidades para que ellos accedan al aprendizaje, por lo tanto la intención educativa es proporcionar opciones para que el estudiante vea en la escuela un escenario donde se tengan en cuenta sus potencialidades y necesidades, entendiendo que su dinámica está aliada a su manera de percibir el mundo y representarlo.

Se trata entonces de generar un plan de trabajo flexible que pueda adaptarse a cualquier entorno, a cualquier grupo de estudiantes y desde la ejecución de cualquier maestro, es simplemente una carta de navegación abierta desde la cual cada niño o niña, con o sin condición de discapacidad muestre la manera y los tiempos en que debe ejecutarse la propuesta.

Tabla 5. Actividad/Momento de ejecución.

Problemática	Objetivos
Sensibilización sobre la diversidad y la inclusión al grupo de estudiantes	Inicio del ciclo escolar
Sensibilización sobre la diversidad y la inclusión al equipo docente	Jornadas pedagógicas que la institución programe de acuerdo con las necesidades
Reorganización curricular dentro de un diseño flexible, dinámico y dialógico	Inicio del ciclo escolar
Planificación de actividades de aprendizaje pensando en las características de los estudiantes	Inicio del periodo académico escolar
Participar en el desarrollo de actividades y reuniones de aprendizaje y acompañamiento de los procesos inclusivos	Actividades programadas según convocatorias distritales o locales
Innovar, usar diferentes estilos y estrategias de enseñanza —elaboración de material—	Cotidianamente
Adaptar las estrategias a los intereses de los niños y niñas	Cotidianamente
Promover el trabajo cooperativo en el aula	Cotidianamente

Problemática	Objetivos
Involucrar y coordinar con los colegas la evaluación y planificación de actividades	Inicio del periodo académico escolar
Revisión de la estrategia del Diseño Universal a través de la bitácora de auto evaluación. Ciclo de ejecución, evaluación, reflexión y mejoramiento	Cotidianamente según pertinencia

Fuente: elaboración propia.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Center for Applied Special Technology. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
- Conferencia Mundial sobre Educación. Salamanca: Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Facione. P. (2007). *Pensamiento Crítico*. Insigth Assessment.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Sagastizabal. M. (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos: multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- UNESCO. (1990). *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. New York: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Marco de acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca.
- UNESCO. (1994). *Necesidades educativas especiales: acceso y calidad*.
- UNESCO. (2017). Derecho a la Educación. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/right2education>

Educatodos. Alter-nativas para el aprendizaje-enseñanza de las Ciencias Sociales

Hermel Norberto Barrero Cogua¹

Resumen

El proyecto “Educatodos. Alter-nativas para el aprendizaje-enseñanza de las Ciencias Sociales” se empezó a configurar en 2017 con los estudiantes del grado 8° del Colegio El Salitre–Suba IED y le hemos dado continuidad con los mismos grupos que en 2018 se encuentran cursando el grado 9°.

En primer lugar, es necesario aclarar que con la adopción de la expresión “Alter-nativas” se pretende retomar la idea de la educación propia, presentada en “KANUNKA. Recorridos de aprendizaje por el territorio wiwa” (2014). Asumimos el concepto de alternativas y lo transformamos para expresarlo como *alter*: otro, otras, y *nativas*: propias, pertenecientes o relativas al lugar en que hemos nacido. En síntesis: otras-propias referidas a las estrategias, formas, actividades y/o tareas realizadas o propuestas para el aprendizaje-enseñanza de las Ciencias Sociales. Se manifiesta, en especial, en el desarrollo de estrategias y acciones de

¹ Docente de Ciencias Sociales. Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Pedagogía de la Lúdica, Fundación Universitaria Los Libertadores. Magister en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: norbarrero@gmail.com

aprendizaje-enseñanza que tengan en cuenta, principalmente, las características y particularidades de las y los estudiantes en relación con sus contextos.

Por otra parte, nos referimos a la relación *aprendizaje-enseñanza*, como un bucle (Morin, 1992) en el que ambos componentes se determinan mutuamente y, además, proponemos que el vínculo se enfoque desde el *aprendizaje* y hacia la *enseñanza*, como una forma de expresar que se toman en cuenta —inicial y principalmente— las características, necesidades, intereses y expectativas de las y los estudiantes respecto a sus procesos de *formación personal* y de construcción de conocimiento para que, con base en ellas, se lleven a cabo las propuestas y acciones de enseñanza. Además, porque consideramos que los aprendizajes y las enseñanzas deben ser y son recíprocos entre estudiantes y docentes.

Ahora bien, respecto al proyecto, el proceso adelantado durante el año anterior y los resultados obtenidos por las y los estudiantes, permitieron identificar que algunas y algunos presentaban dificultades en la comprensión, apropiación y aplicación de los conceptos básicos de la asignatura, así como la comprensión de lectura, el cumplimiento de sus compromisos escolares y el manejo y solución de sus conflictos personales. La observación más detallada del proceso mostró que un número considerable de estudiantes tienen poco interés en el estudio de las ciencias sociales y en la transformación positiva de sus comportamientos. La reflexión sobre lo anterior me condujo a tomar la decisión de poner a andar un proyecto que de forma más organizada y sistemática permitiera darles salida a algunas de las dificultades y/o situaciones para transformar identificadas (Max-Neef, 1991).

En ese sentido, desde el año pasado empezamos a hacer ejercicios de respiración-atención (R-A) mediante los cuales indagamos por las situaciones que los estudiantes viven en su cotidianidad y que influyen en su comportamiento y en su rendimiento escolar, lo que piensan del estudio, lo que les preocupa, lo que los motiva y los temas que les interesan, como elementos de apoyo para el trabajo en la formación personal y para participar en la construcción del plan de estudios de la asignatura. Además, realizamos actividades como los ejercicios de cartografía social y de acercamiento a la investigación de lectura comprensiva con base en la estrategia LeCo creada y desarrollada por el docente, y juegos como el rompecabezas y “Las casitas”.

En el presente año acordamos continuar con el proyecto teniendo como ejes las acciones de pensamiento y de producción concretas que los estudiantes deben

realizar, según los Estándares Básicos de Competencias propuestos para la asignatura por el MEN 2004, “(...) me aproximo al conocimiento como científico-social” integrado con 2. “manejo conocimientos propios de las ciencias sociales” y con 3. “(...) desarrollo compromisos personales y sociales” (p. 1). Lo anterior está orientado esencialmente por el énfasis que se hace en la formación personal o formación de las y los estudiantes y el docente como sujetos sociales y ciudadanos y su relación con la búsqueda y el manejo de la información y con la construcción y aplicación de los conocimientos generales y propios del área.

Además del trabajo específico con los temas de ciencias sociales y de la reflexión acerca de la necesidad de hacer cambios en los comportamientos, a comienzos del presente año acordamos dedicar una hora semanal a los ejercicios de investigación, con base en el enfoque de la investigación-acción participativa. Así, las y los estudiantes empezaron a escribir la autobiografía, seleccionaron el tema de interés al cual le hicieron el correspondiente ejercicio de planeación estratégica, presentaron información sobre la música que les gusta y, recientemente, empezaron a hacer las entrevistas a familiares y/o conocidos acerca de sus experiencias, saberes y conocimientos respecto a sucesos como la muerte de Gaitán, el Bogotazo, la época de La Violencia, la guerra y el desplazamiento en épocas recientes, o de eventos importantes de la historia del país en los últimos años. Este último ejercicio se complementa con las entrevistas acerca de la constitución actual de la familia, sus principales características y la historia de su conformación. El último ejercicio que se integró al trabajo consiste en la búsqueda y presentación de “La noticia de la semana”. En este contexto, se ha visto un mejoramiento en el comportamiento y la actitud de las y los estudiantes en las clases, mayor interés por el aprendizaje, mejores resultados en algunos procesos, mejor conocimiento mutuo entre ellos y conmigo, todo lo cual ha generado un ambiente más favorable, un poco más de confianza y ha contribuido a disminuir las tensiones que existían anteriormente.

Este documento es producto de un proceso que se inicia con el ejercicio de la elaboración de una carta de presentación del proyecto, continúa con la presentación de los avances, luego la elaboración del árbol de problemas y, posteriormente, el árbol de objetivos. Después de esta contextualización, se presentan los antecedentes, la justificación, el problema, los objetivos, los referentes conceptuales, la reflexión sobre el pensamiento crítico, el plan de acción y las referencias bibliográficas.

Antecedentes

Los antecedentes inmediatos del proyecto se encuentran en una experiencia adelantada en el Colegio Hunza IED de la localidad de Suba durante el año 2012 con los grados 6° y 7°, la cual se continuó en 2013 con 7° y 8° y en 2014 con 8° y 9°. La experiencia se inició por la observación del poco interés de las y los estudiantes en el aprendizaje de las ciencias sociales, sus comportamientos y sus dificultades en el manejo de los conflictos. El proceso se activó debido a mi participación en un proyecto que el Comité para la Democratización de la Informática (CDI), de origen brasilero y de presencia internacional, le ofreció al colegio con el fin de prepararnos, a las y los docentes que quisiéramos participar en el manejo y uso de las TIC para aplicarlas a nuestro trabajo, con la particularidad de que lo hacían desde un enfoque de inclusión. Este último aspecto fue el que finalmente me llamó la atención y me generó algunas inquietudes respecto a las posibilidades de atender las dificultades y problemas que veía que presentaban algunos de mis estudiantes en su trabajo escolar y en sus comportamientos.

Además de lo anterior, el proyecto estuvo motivado de manera decisiva por el trabajo compartido con el colectivo *Escuela Itinerante* con quienes nos venimos reuniendo cada quince días desde comienzos del año 2009 hasta hoy. Este es un proyecto coordinado por el Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE) de la Universidad de los Andes y liderado por el profesor Alejandro Sanz de Santamaría, docente de esa Universidad, con el apoyo principal de Amparo Muriel, docente del Distrito. El proyecto contribuye a consolidar grupos de docentes de colegios públicos y privados comprometidos con la tarea esencial de mejorar continuamente su propia formación personal y la de cada uno de sus estudiantes. Como producto del trabajo realizado con este grupo empecé a plantearme algunas preguntas respecto a mi trabajo como docente y a algunas situaciones que veía en el desarrollo de mis clases y que me generaban inquietudes, cierta inconformidad y malestar.

Una situación que contribuyó a desatar los cambios que comencé a introducir en mi trabajo desde el año 2011, fue el conocimiento de los planteamientos del profesor Alejandro —algunos de los cuales expone en el documento *Reflexiones sobre la dimensión formativa de la educación. 2007*— como aquel en el que dice que de las dos dimensiones que impacta la educación: la cognitiva y la formativa, “(...) hoy hay deficiencias muy severas y generalizadas en la parte formativa de la educación...” y que “(...) estas deficiencias están generando grandes males

sociales que es urgente atender...” (p. 1). Esto lo asume como base para plantear la necesidad de que la educación atienda con mayor énfasis lo relacionado con la formación personal. En otro momento señala que “(...) una de las razones por las cuales a los estudiantes no les interesan las propuestas que les hacemos desde la escuela tiene que ver con que estas no se refieren a sus vidas y, en especial, a lo que podríamos llamar ‘su mundo interno” (p. 7). La búsqueda de una salida o solución a mis incertidumbres, inquietudes y malestares apoyado en estas reflexiones fue determinante respecto a la reorientación de mis clases, en particular de los procesos y ejercicios de evaluación y, especialmente, en algunos de los cambios que se comenzaron a dar en esa época —y que aún hoy se encuentran en camino y en proceso— en cuanto a mi actitud con los estudiantes y mi forma de relacionarme con ellos en mi trabajo como docente. A lo anterior, se sumó de manera decisiva el continuo acompañamiento y apoyo de la profesora Amparo Muriel quien a través de sus testimonios y, en especial, de un escrito sobre una de sus interesantes experiencias, nos demostró la importancia de atender la dimensión formativa de la educación, verificando la pertinencia y validez de la siguiente afirmación del profesor Sanz de S.:

Cuando se atiende adecuadamente en el salón de clase la *dimensión formativa* de la educación, el estudiante obtiene siempre, por su propia cuenta, todo lo que necesita en la *dimensión cognoscitiva*. Lo hace porque él mismo *descubre* que esta es su responsabilidad” (2007, p. 21).

Poco a poco, muy lentamente y en forma intermitente, empecé a reorientar mi trabajo cotidiano. Empezaron a surgir preguntas, que antes no se habían manifestado, acerca de quiénes eran los estudiantes con los que compartíamos la jornada escolar, las problemáticas que vivían en su cotidianidad personal, familiar o con sus amigos, las razones por las que se les presentaban los problemas que tenían en el colegio y las dificultades que vivían en relación con las actividades escolares y, particularmente, con el aprendizaje de las ciencias sociales. La idea en ese momento era empezar a reconocer sus particularidades, condiciones de vida, dificultades, limitaciones, así como sus capacidades y posibilidades. Lo anterior se expresó en el hecho de que empezamos a hacer en clase algunos ejercicios mediante los cuales ellas y ellos presentaban las problemáticas que vivían, las cosas que les interesaban o que les molestaban, así como sus preocupaciones, temores y sufrimientos o sus motivos de alegría, sus sueños y aspiraciones.

Eso condujo a que progresivamente se fueran transformando las clases incorporando algunos ejercicios diferentes a los habituales, como el de investigación,

aplicado a identificar las características de su comunidad a partir de recorridos por los alrededores del colegio y con apoyo en la cartografía social, la escritura y socialización de las autobiografías y la realización de entrevistas a sus familiares con el fin de reconstruir sus historias, además de la realización de algunos juegos como estrategias pedagógicas. Como producto de lo anterior, progresivamente se fue reduciendo el trabajo específico sobre los contenidos disciplinares de las ciencias sociales, al tiempo que se aumentaban las actividades y los ejercicios referidos a la reflexión acerca de la vida de los estudiantes y/o de sus relaciones con los temas trabajados, las problemáticas sociales que se observaban en el contexto mediato e inmediato y, en especial, con las dificultades que tenían en su actividad escolar. De igual manera —y fue una de las cuestiones que más se me dificultó y que más me demoré en cambiar— comencé a hacer algunas modificaciones a los procesos de evaluación, los cuales se volvieron menos rígidos, más dinámicos, vivenciales y participativos con la inclusión de actividades como dramatizaciones o bailes.

Al iniciar el año 2012 se empezó a hacer un trabajo de construcción del plan de estudios de ciencias sociales con la participación de las y los estudiantes, indagando por la percepción que tenían de las ciencias sociales y su utilidad, las experiencias positivas y negativas que habían tenido en su aprendizaje, sus dificultades, lo que les molestaba y lo que les gustaba, los temas que quisieran aprender, las actividades que les gustaría realizar y las posibilidades de uso de las TIC. De allí resultó la creación del blog <http://hunzasociales.blogspot.com/> al cual lamentablemente, por diversas razones, no fue posible darle continuidad y de un correo electrónico para compartir la información con los estudiantes. Una presentación del proyecto en su etapa inicial está en el video que se encuentra en http://www.youtube.com/watch?v=_1-jAMhklWw, el cual fue realizado con la participación de las y los estudiantes.

Una de las repercusiones de mayor importancia del trabajo anterior es el “Programa de Formación para el Mejoramiento Escolar” que, ante los no satisfactorios resultados obtenidos por las y los estudiantes, empezamos a desarrollar en mayo de 2013 con un grupo proveniente de diferentes cursos, los sábados de 8.00 a.m. a 10:00 a.m., y con la participación voluntaria de las y los estudiantes interesados. Posteriormente, la participación se amplió a dos grupos en jornada hasta las 12:00 del día. El programa continuó hasta finales de 2014. La principal característica de esta experiencia es que la mayoría de los que participaron eran estudiantes con problemas académicos y/o de convivencia los cuales fueron el

principal componente del trabajo que se realizó y que tuvo resultados muy interesantes y gratificantes. En ese proyecto se encuentran algunas de las bases del trabajo actual.

Justificación

En el año 2017 orienté las clases de Ciencias Sociales con los cursos del grado 8°, proceso durante el cual se pusieron en evidencia las dificultades que presentaban algunas y algunos estudiantes en el aprendizaje de la asignatura y ciertos comportamientos que se podrían considerar inapropiados. Estas situaciones me generaron cierta inquietud y algo de malestar y me llevaron a tomar la decisión de hacer algo al respecto.

En el presente año, ante la persistencia de las dificultades detectadas, establecimos como componentes fundamentales para el desarrollo de la asignatura: 1. Los conocimientos propios de las ciencias sociales; 2. La investigación como estrategia de aprendizaje, y 3. Los compromisos personales y sociales. Además, se planteó la necesidad de *relacionar* estos elementos entre sí y con nuestra *formación personal*, o formación como sujetos sociales y/o ciudadanos. Entonces, se asumió el enfoque alternativo de reconstrucción participativa del plan de estudios donde, además de las propuestas del MEN y del docente, las y los estudiantes sugirieron temas y actividades. Lo referente a los temas se canalizó, inicialmente, a través de la realización del proyecto de investigación desde el enfoque de la investigación-acción participativa.

Por otra parte, la necesidad de mejorar los procesos de comprensión, apropiación y aplicación de los conceptos de las ciencias sociales, nos condujo a trabajar con *LeCo*, metodología de Lectura Comprensiva basada en el enfoque sistémico y en procesos de deconstrucción y reconstrucción, la cual creé hace varios años y se ha puesto en escena en esta última etapa aplicándola al procesamiento de diferente tipo de textos en los talleres realizados por el docente acerca de los temas propios del curso y a evaluaciones tipo Saber ICFES. Lo anterior se complementa con la aplicación de *LeCo* a la Declaración Universal de Derechos Humanos y la búsqueda, selección, registro y socialización de la *noticia de la semana* cuyo contenido, preferiblemente, debe estar relacionado con los ámbitos de las ciencias sociales.

Respecto a los compromisos personales y sociales se han realizado actividades con base en ejercicios de Respiración–Atención (R-A), escritura y socialización de las problemáticas de la vida cotidiana en los ámbitos personal, familiar, escolar, comunitario y social y su relación con los conceptos y procesos propios de las ciencias sociales. Por otra parte, se han realizado algunas modificaciones en cuanto a las pautas, procesos y mecanismos de evaluación, generando actividades y ambientes a la vez más flexibles, vivenciales y comprometidos.

El propósito de los cambios realizados y las acciones adelantadas ha sido el de construir desde, con y para las y los estudiantes procedimientos y herramientas que les permitan de forma personal y, preferiblemente, autónoma, identificar sus dificultades y las causas de estas con el fin de generar mecanismos y realizar acciones concretas que les permitan superarlas.

Problema

Tomando como fundamento el proceso descrito con anterioridad, en especial en lo que se refiere a la relación del aprendizaje de las ciencias sociales y la formación personal, se hizo una lluvia de ideas y se elaboró una lista detallada de las dificultades y situaciones relacionadas que viven las y los estudiantes. Con base en ella se estableció el problema, para luego identificar las causas principales y los efectos más importantes.

A partir de la metodología del árbol analítico de problemas se identificó que el problema central se encuentra en las dificultades académicas y convivenciales que presentan las y los estudiantes de grado 9° del Colegio El Salitre–Suba en el aprendizaje de las ciencias sociales y la relación con su formación personal. Lo anterior se evidencia de manera concreta en las limitaciones que tienen en la comprensión, apropiación, manejo y uso de los conceptos básicos de las ciencias sociales en su relación con el contexto y en la aplicación práctica a su formación como personas o como sujetos sociales. La manifestación más visible y preocupante de esas dificultades está en que los resultados académicos y convivenciales obtenidos por algunas y algunos estudiantes del grado 9° en esta asignatura no son satisfactorios, tomando como referente el trabajo realizado para lograr los propósitos establecidos para la asignatura en este grado y en su formación personal.

Los resultados no satisfactorios a nivel académico que obtienen algunas y algunos estudiantes están estrechamente relacionados, en primer lugar, con el

hecho de que no hacen las actividades que se les proponen durante el desarrollo de las clases o para que las realicen en la casa, ya sea como forma de sensibilización, acercamiento o introducción a los temas que se empiezan a trabajar, o como medio de desarrollo y aplicación de lo realizado en clase y, por lo tanto, como estrategia necesaria para lograr y consolidar los aprendizajes propuestos. Y la razón más frecuente de que se presente esta situación se encuentra en el hecho de que no tienen hábitos adecuados de estudio y/o de trabajo escolar; debido, entre otras razones, pero de manera importante, a que no cuentan con el acompañamiento familiar adecuado.

En segundo lugar, se ha evidenciado, por medio de diferentes ejercicios realizados el año anterior y en el curso del presente, que en las dificultades encontradas en el aprendizaje de la asignatura confluyen dos componentes: 1. Las limitaciones en la comprensión de lectura en general, en diferentes niveles como el literal, la paráfrasis y el inferencial. 2. Como consecuencia de lo anterior, las limitaciones en la comprensión de los textos que se trabajan respecto a los conceptos básicos de las ciencias sociales, con el agravante de que en algunas oportunidades desconocen completamente algunos de ellos.

Lo anterior se evidencia en las voces recogidas de las y los estudiantes de los diferentes cursos en un diálogo propuesto al respecto en el cual la mayoría manifiesta que lo que se les dificulta en las clases de Ciencias Sociales es, en primer lugar y de manera predominante, la comprensión de lectura de los textos a través de los cuales se desarrollan algunos de los temas y, en segundo lugar, el trabajo con las líneas de tiempo, en particular en lo relacionado con la ubicación de fechas y de hechos históricos.

Respecto a las causas de estas dificultades, dicen que estas se reflejan en que los estudiantes no hacen las tareas o los ejercicios que se les proponen porque les da pereza o porque no entienden los temas trabajados, y esto último a causa de que no prestan suficiente atención en las clases.

Por otra parte, encontramos que esto último está estrechamente relacionado con las actitudes de apatía y desinterés y/o los comportamientos inapropiados de algunas y algunos estudiantes en las clases de Ciencias Sociales. Sobre esto es necesario decir que allí se ponen en escena las configuraciones estrictamente personales o individuales, construidas a través del tiempo, en particular en el ámbito de la familia, entrecruzadas con las formas de ser, hacer y relacionarse propias de las diferentes comunidades o colectivos sociales, las cuales son incorporadas

y adoptadas por cada quien en el contexto de la dinámica grupal y, particularmente, en nuestro caso, en sus diferentes formas de expresión en el ámbito escolar. Teniendo en cuenta las dificultades mencionadas previamente, se pueden encontrar en ellas parte de las razones para explicar que las y los estudiantes —a quienes les cuesta trabajo comprender lo que leen y/o lo que deben hacer o que, sencillamente, por la razón que sea, no han realizado ciertas actividades de preparación y/o de fortalecimiento y comprensión de los temas trabajados— no participen en el trabajo propuesto y, por el contrario, manifiesten un claro desinterés y apatía por las actividades que se van desarrollando, o tengan comportamientos que no permiten el buen desarrollo de las clases.

Sin embargo, considero que las razones de mayor peso en relación con estas actitudes y comportamientos no se limitan a lo mencionado con anterioridad respecto a la comprensión de lectura o a la no realización de las actividades propuestas. Creo que el análisis de las características particulares producto de la formación personal de las y los estudiantes en el marco de las situaciones de la vida familiar y del contexto comunitario y social puede contribuir de mejor manera a explicar la generación de estas actitudes y estos comportamientos.

La existencia de las situaciones mencionadas y, más aún, el hecho de que en algunos casos se presenten de manera continua y repetida sin que se den cambios o se muestren actitudes que evidencien el interés de las y los estudiantes por transformarlas positivamente tienen que ver, en primera instancia, con rasgos de carácter muy personales que de manera inmediata se encuentran asociadas con el acompañamiento familiar, el cual en ocasiones es muy escaso y, en otras, ni siquiera existe. Lo anterior se ha podido constatar con diferentes estudiantes a través de conversaciones con algunos de ellos en las que han comentado que cuando llegan a sus casas no hay un adulto que las o los reciba y/o acompañe, ya sea porque la mamá y/o el papá están trabajando y no hay nadie más que vea por ellos, o porque la persona a cargo es la abuela, el abuelo u otra persona que, con cierta frecuencia, no les puede colaborar en el trabajo escolar.

Finalmente, un factor fundamental, y que se considera de esencial importancia relacionado con todos los anteriores, tiene que ver con lo que plantea el profesor Sáenz de Santamaría (2006) cuando dice que:

(...) una de las razones por las cuales a los estudiantes no les interesan las propuestas que les hacemos desde la escuela tiene que ver con que estas no se refieren a sus vidas y, en especial, a lo que podríamos llamar “su mundo interno” (p. 7).

Creo que aquí se encuentra una causa y una explicación que se confirma en el aprendizaje de las ciencias sociales y la aplicación a la formación personal y que amerita una cuidadosa reflexión.

Pregunta problema

¿Qué alternativas pedagógicas y didácticas es necesario diseñar e implementar para que las y los estudiantes del grado 9° del Colegio El Salitre–Suba superen las dificultades presentadas en el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales y la aplicación a su formación personal?

Objetivo general

Generar alternativas pedagógicas y didácticas que contribuyan a que las y los estudiantes del grado 9° del Colegio El Salitre–Suba superen las dificultades que presentan en relación con el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales y la aplicación a su formación personal.

Objetivos específicos

- Caracterizar las dificultades que presentan las y los estudiantes del grado 9° del Colegio El Salitre–Suba en los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales y la aplicación a su formación personal.
- Identificar las causas de las dificultades que presentan las y los estudiantes del grado 9° del Colegio El Salitre–Suba en los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales y la aplicación a su formación personal.
- Diseñar, aplicar y evaluar las alternativas pedagógicas y didácticas que contribuyan a que las y los estudiantes del grado 9° del Colegio El Salitre–Suba superen las dificultades que presentan en relación con los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales y la aplicación a su formación personal.

Referente conceptual

(...) la educación es una liberación, la pedagogía una forma de producir la libertad, y tanto la educación como la pedagogía han de preocuparse no de lo disciplinar o producir saber, sino de

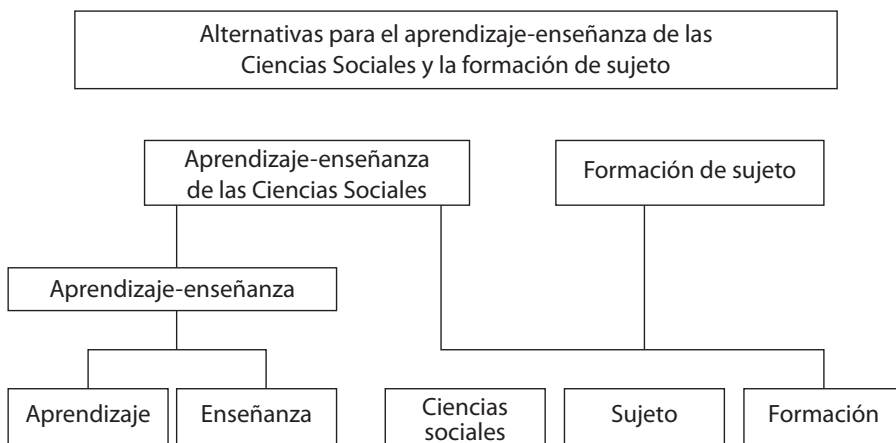
transformar sujetos. No producir sujetos, sino llevarlos a procesos de transformación de su propia subjetividad.

Michel Foucault

Se llegó al estado actual de la reflexión luego de haber transitado un largo, azaroso, interesante y enriquecedor camino que se inició hace varios años con la enseñanza de las Ciencias Sociales centrada en lo informativo, conceptual y/o teórico; continuó con la indagación sobre los procesos mentales involucrados en el aprendizaje; siguió con preguntas acerca de las posibilidades de la aplicación concreta y práctica de los conocimientos adquiridos y, después, sobre la validez y pertinencia productiva y social de los aprendizajes obtenidos, hasta llegar recientemente a la necesidad de conocer mejor a mis estudiantes, sus particularidades, sus condiciones de vida y la incidencia de estos factores en su actividad escolar y, en particular, las implicaciones en el aprendizaje-enseñanza de la asignatura.

Se abordan, entonces, los conceptos de ciencias sociales, aprendizaje y enseñanza, formación personal o de sujetos sociales y alternativas pedagógicas, los cuales se agrupan en los siguientes campos temáticos: 1. El aprendizaje-enseñanza de las Ciencias Sociales en el ámbito escolar. 2. La formación personal —o de sujeto— y el aprendizaje-enseñanza de las Ciencias Sociales en el ámbito escolar y 3. La generación de alternativas para el aprendizaje-enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación personal de los estudiantes en el ámbito escolar.

Figura 1. Esquema de conceptos.



El aprendizaje-enseñanza de las Ciencias Sociales en el ámbito escolar: las *Ciencias Sociales* que se aprenden-enseñan en las escuelas de nuestro país se han construido sobre la confluencia de la configuración y/o constitución de las ciencias sociales y de las normas y pautas referidas a su enseñanza en el medio escolar.

Respecto a la configuración de las **ciencias sociales** se aborda el documento *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, coordinado por Inmanuel Wallerstein (2006), complementado con los *Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales en la educación básica* del Ministerio de Educación Nacional (2002) y el texto *Acerca de la naturaleza de las ciencias sociales*, de Estanislao Zuleta (1999).

El proceso se inicia en el siglo XVI bajo la influencia de los paradigmas de las ciencias naturales. Más adelante, desde mediados de los siglos XVIII y durante el siglo XIX, se da su mayor estructuración y luego —segunda mitad del siglo XX— la apertura hacia otras posibilidades de desarrollo (MEN, 2002, pp. 19-23). El nuevo ordenamiento territorial, económico y político producido por la terminación de la segunda guerra mundial, genera la necesidad de reorientar el análisis de los procesos mundiales en relación con la estructuración organizacional de las ciencias sociales (Wallerstein, 2006). El autor hace énfasis, entre otros problemas, en la superación de las separaciones artificiales erigidas entre lo político, lo económico y lo socio-cultural. Además, señala la importancia del análisis histórico local, muy ubicado (p. 71), perspectiva en la que, en parte, está orientada nuestra propuesta.

En el caso de nuestro país, las transformaciones vividas en los años setenta a noventa produjeron reflexiones que enriquecieron el debate en las ciencias sociales y contribuyeron a darle sustento a los movimientos sociales y la actividad política desde la investigación, la educación y el estudio de la historia, entre otras áreas de interés. Se destaca el trabajo de Estanislao Zuleta sobre la configuración de las ciencias sociales, su epistemología y su método, el cual enriquece y actualiza la mirada sobre las ciencias sociales, su apertura y la flexibilización, señalando su carácter interdisciplinario.

Por otra parte, es de resaltar la propuesta de la *investigación-acción* de Orlando Fals Borda presentada en el *Simposio Mundial sobre Investigación y Análisis Científico* en abril de 1977 en Cartagena. Su principal controversia inicial se refiere a “(...) la significación política del conocimiento social” (Molano, 1978, XXI). Veinte años después, en 1997, con la participación de cuarenta países, se llevó

a cabo el 8° Congreso Mundial de Investigación–Acción Participativa en el que se presentan desarrollos de la IAP en los más variados escenarios del mundo (Fundación FES, 1997). Por otra parte, respecto a la dinámica social y política relacionada con la educación, se da el Movimiento Pedagógico cuya producción de mayor trascendencia se concentra en los aportes hechos a la Ley General de Educación de 1994. En relación con el estudio de la historia, se publica el *Manual de Historia de Colombia* (1979) el cual, debido a sus características, se convierte en obra de obligatoria consulta.

En cuanto a las *normas y pautas* para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela, su principio orientador se encuentra en la *Constitución Política de Colombia* (1991) que plantea el derecho a la educación. Este se desarrolla en la Ley General de Educación (MEN, 1994) y, para el caso de la asignatura que nos interesa, se particulariza en los Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales (MEN, 2002), los cuales se expresan y especifican en los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (MEN, 2004).

En este contexto, se parte de que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social...” y que “(...) formará al colombiano en el respeto de los derechos humanos, a la paz y a la democracia...” (CPC, 1991, Artículo 67). Además, la Ley General de Educación, en el Artículo 1, afirma que es “(...) un proceso de formación permanente, personal, cultural y social”. Por otra parte, los lineamientos señalan como uno de los fines y objetivos de la educación que “(...) se promueva una educación integral y digna del ser humano que le permita conocer sus derechos y deberes”. Y, para subrayar, respecto a los educandos: “(...) que comprendan la realidad nacional y desarrollen actitudes democráticas, responsables, tolerantes, solidarias, justas y éticas” (MEN, 2002, p. 30). De igual forma, en el Artículo 5, plantea cómo uno de los fines de la educación es el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica.

Es de destacar, que siete de los 13 fines (Número 1, 2, 3, 4, 6, 8 y 11) se refieren a temas específicos y propios de las ciencias sociales y, en especial, a su aspecto formativo. Las pautas descritas se condensan, según los *Lineamientos* (pp. 30-31), en los siguientes objetivos para la enseñanza de las Ciencias Sociales: 1) Ayudar a comprender la realidad nacional —pasado–presente— para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan —donde sea necesario—. 2) Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo. 3) Propiciar que las personas conozcan los derechos

que tienen y respeten sus deberes. 4) Propender para que las y los ciudadanos **se construyan como sujetos en y para la vida** (Resaltado nuestro). 5) Ayudar a que las y los colombianos respondan a las exigencias que planten la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral. De acuerdo con los estándares (MEN, 2004) lo anterior se concreta en las siguientes “(...) acciones de pensamiento y de producción concretas que los estudiantes deben realizar”: 1) “(...) me aproximo al conocimiento como científico-a social” integrada con 2) “(...) manejo conocimientos propios de las ciencias sociales” y con 3) “(...) desarrollo compromisos personales y sociales”. Como ya se mencionó, esta última acción, expresada en términos de la formación personal, es el eje y principal componente que, integrada a las otras dos acciones, sustenta nuestra propuesta.

La formación personal —o de sujeto— y el aprendizaje-enseñanza de las Ciencias Sociales en el ámbito escolar

Se toma como base lo que plantea Sanz de S. en el artículo “Reflexiones sobre el aspecto formativo de la educación” (2007) acerca de la necesidad de hacer énfasis en la formación personal de las y los estudiantes en la escuela y, en especial, cuando dice: “Hoy creo que todo proceso de formación personal consiste, esencialmente, en acceder al terreno del ser” (2007, p. 6). Implica considerar como un componente esencial del proceso de aprendizaje-enseñanza la acción de la subjetividad o lo que el profesor Sanz de S. llama “el modo de ser de cada uno” (2007, p. 9) y, por tanto, la perspectiva de la formación del sujeto en la cotidianidad de la vida social en relación con el estudio de las ciencias sociales en la cotidianidad de la escuela. Lo anterior en concordancia con lo propuesto por M. Foucault en *Hermenéutica del sujeto* (1994) respecto a la *práctica de sí* —discurso o comportamiento— y el “conócete a ti mismo” o el “ocúpate de ti mismo”.

Considero que esta perspectiva, que bien se podría expresar en la práctica cotidiana de la *autoobservación* como estrategia de reconocimiento del otro a partir del conocimiento de sí mismo y para la formación y/o constitución del sujeto en la experiencia del cuidado del otro, permitiría producir un cambio importante en el enfoque de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela. Lo anterior se complementa con Touraine quien en la *Crítica de la modernidad* (1993) y en *¿Podremos vivir juntos?* (2000) se refiere a la acción del sujeto con el propósito de convertirse en actor de su propia existencia y generador de su libertad, en el contexto en el que actúa. Además, Hugo Zemelman en *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento* (2002) subraya la necesidad de la

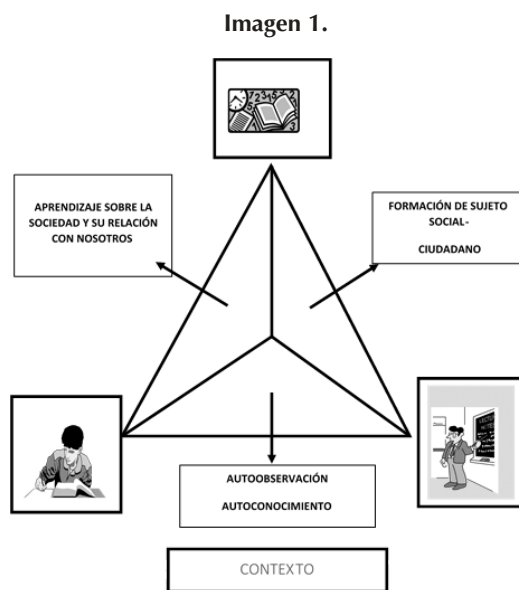
contextualización histórica y social del sujeto como posibilidad de su formación y su transformación y Edgar Morín en *La noción del sujeto* (1994) y en *La mente bien ordenada* (2001) se refiere al sujeto como un sistema que incluye en forma totalizante e integradora sus diferentes dimensiones. Como complemento de lo anterior, está la caracterización que hace Gadamer respecto a la *formación o Bildung* el cual incluye “(...) el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma...”, anotando que la categoría de *formación* es la que le proporciona el soporte y el sentido a la acción del sujeto en la medida en que a través de esta se consolida la constitución de este (*Verdad y método*, 1991, p. 38).

La generación de alternativas para el aprendizaje-enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación personal de los estudiantes en el ámbito escolar

Se fundamenta en los nuevos aportes epistemológicos en ciencias sociales expuestos en los *Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales en la Educación Básica* (MEN, 2002, p. 42), complementados con lo que plantean Jairo Gómez (La construcción del conocimiento social en la escuela, 2004) respecto al significado de la epistemología de las ciencias sociales y Carretero en *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (1989). Además, está la expresión de experiencias alternativas propuestas en el texto *Rutas pedagógicas en ciencias sociales. De los textos a los contextos socioculturales* (IDEP, 2004) y en el artículo *La pedagogía de la desesperanza. Educar en Las cruces* (Parra, 1986).

La propuesta de generar alternativas para el aprendizaje-enseñanza de las Ciencias Sociales se fundamenta, en primer lugar, en la afirmación de Carretero (1989) de que “En la enseñanza de las Ciencias Sociales, como en la de cualquier otra disciplina, es necesario tener en cuenta tres tipos de cuestiones. A saber: las disciplinares, las psicológicas y las didácticas”. Con esa base, se asume la perspectiva interpretativa o histórica hermenéutica de la investigación social en la que “(...) se agrupan diferentes posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas tales como la hermenéutica, la fenomenología, la sociología comprensiva, el interaccionismo simbólico y la etnografía interpretativa: todas ellas cuestionan los postulados del positivismo y destacan el carácter intersubjetivo de la vida social”. Para esa perspectiva “(...) el papel de las Ciencias Sociales no es tanto la explicación causal de los hechos, como la comprensión de la acción social desde los significados que le atribuyen sus protagonistas” (Lineamientos, p. 43-44), lo cual corresponde con el sentido que pretendemos darle a nuestra propuesta. En

relación con lo anterior Jairo Gómez, después de decir que las ciencias sociales y su pedagogía son “(...) un proyecto en permanente reformulación metodológica y redefinición conceptual...” agrega que un significado de la epistemología de las ciencias sociales consiste en: “Establecer las relaciones entre el conocimiento cotidiano —social—, el conocimiento científico —las ciencias sociales— y el conocimiento escolar —curricular e institucional—” (2004, p. 14), lo cual permite orientar y facilita la relación de la epistemología de las ciencias sociales con la pedagogía y, en particular, con su didáctica.



Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, la propuesta se basa en el reconocimiento e incorporación de la subjetividad o la comprensión del mundo de lo subjetivo y su relación con el conocimiento, con la vida social y con el desarrollo de los procesos educativos en el seno de la escuela (Lineamientos, p. 43). En esa dirección, enfatizamos en la noción de sujeto como una *autonomía relacional*, en consonancia con Morin (1994) quien subraya el papel de *la vida cotidiana, la incertidumbre y el riesgo*, a diferencia de la certeza y la seguridad de la ciencia clásica, desde la cual se desconocía y negaba al sujeto. Al respecto y en relación con el problema central que nos interesa, se retoma la siguiente hipótesis:

La condición estructural más importante y significativa que ha llevado a que los procesos educativos creen y reproduzcan en los estudiantes los modos de ser individuales

que están en el trasfondo de los problemas sociales más graves que tenemos hoy —de los cuales la violencia y la corrupción son, quizá, los síntomas más reveladores—, es la desaparición del *profesor* y el *estudiante* como *sujetos* en las relaciones docentes que ellos mismos construyen y desarrollan (Sanz de Santamaría, 2007, p. 7).

Por otra parte, el libro *Rutas pedagógicas en Ciencias Sociales. De los textos a los contextos socio-culturales* (IDEP, 2004) recoge una serie de experiencias de gran interés pedagógico en relación con nuevos e innovadores enfoques en la construcción de conocimiento desde las ciencias sociales en la perspectiva de una “ruptura de lo convencional”. Es notoria la presencia de los conceptos de contexto y de cotidianidad en las experiencias presentadas. En una dirección similar está el artículo *La pedagogía de la desesperanza. Educar en Las Cruces*, el cual “intenta esclarecer algunos aspectos de las relaciones sociales que se dan en el seno de barrios marginales urbanos...” (Parra, 1986, p. 1). Examina las relaciones entre la comunidad y la escuela, el tiempo y la cultura escolar, la marginalidad y el trabajo infantil, como base para proponer una pedagogía de lo lúdico para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Sobre el pensamiento crítico

Las dinámicas socio-culturales que se presentan en la escuela permiten la expresión de las concepciones que cultivamos acerca de la sociedad y la educación, las cuales —en general— se reúnen en tres grandes vertientes: una asociada a lo tradicional y clásico, otra referida a la modernización y la renovación, y otra que desde la crítica del sistema plantea su transformación (Mejía, 2011, p. 56). En esta última perspectiva se enmarca la propuesta del pensamiento crítico.

Algunas de las definiciones dadas sobre el pensamiento crítico tradicional (Edward Glaser, 1941) coinciden en conceptos como: proceso, intelectual, habilidad, análisis, razonamientos, reflexión, sintetizar, actitud, experiencias, información, conocimiento, métodos, lógica, habilidad, evaluar, indagación, aplicar, problemas y otros semejantes que nos conducen al terreno del conocimiento, la información y la solución de problemas. Frente a lo anterior Max-Neef (1991) plantea que:

(...) hemos cometido en forma sistemática (...) un error, y ese error consiste en que hemos supuesto implícita o explícitamente, que describir más explicar es igual a comprender y lo que yo quisiera manifestarles es que comprender es otra cosa (...) para agregar que (...) en el mundo del comprender no hay problemas, hay transformaciones de las cuales somos parte y de las cuales no nos podemos desligar (p. 20).

Desde ese horizonte se perfila un segundo enfoque del pensamiento crítico, más comprometido con la comprensión que con el conocimiento y la información. Con esa mirada abordamos el despliegue de la pedagogía crítica.

Se trata, entonces, de una pedagogía que nos involucre a todos los habitantes de la escuela en la búsqueda personal, colectiva y comprometida de las transformaciones necesarias, tanto del conocimiento como de su aplicación concreta a las acciones sociales necesarias y válidas, lo cual significa “(...) pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del maestro...” (Ramírez, 2008, p. 109) que parta del reconocimiento de cada una y uno como sujeto social y ciudadana o ciudadano en sus particularidades y desde sus contextos inmediatos en relación con sus comunidades y la sociedad en su conjunto.

Las reflexiones y actividades presentadas en el proyecto “Educatodos” se alinieran con el pensamiento y la pedagogía crítica en la medida en que, además de proponerse recurrir a una variedad de actividades que tienen en cuenta las particularidades, expectativas y necesidades de las y los estudiantes, y que dinamicen de diferentes maneras los procesos de aprendizaje-enseñanza, lo hace enfocado en lo que considera lo más importante de la propuesta: la *formación personal* de las y los estudiantes como como sujetos sociales y/o ciudadanos.

Lo anterior ha contribuido, con el paso del tiempo, a que tanto las y los estudiantes como el docente hayamos ido asumiendo de una manera distinta nuestras actividades y, en especial, nuestras relaciones a partir, por ejemplo, de los ejercicios de atención-respiración dirigidos a desarrollar y fortalecer la autoobservación, el autoconocimiento y la autonomía. Lo anterior se ha complementado con el hecho de que el trabajo de investigación y su relación con los conceptos básicos de las ciencias sociales debe ir en dirección a fortalecer el cumplimiento de nuestros compromisos personales y sociales tanto en nuestras cotidianidades particulares y sociales como en su vínculo con la cotidianidad de la escuela.

Referencias

- Touraine, A. (2000) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: FCE.
- _____. (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Bogotá.
- Carretero, M. y otros. (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Editorial Visor.

- Equipo de Postgrado en enseñanza de la Historia del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. (1998). La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia. En *Educación y Cultura*. Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), (47). Bogotá.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Fundación FES. (1997). *Congreso de Convergencia. Resúmenes*. Bogotá: Centro de publicaciones Fundación FE–Restrepo Barco.
- Gadamer, H. (1991). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gómez, J. H. (2004). *La construcción del conocimiento social en la escuela*. Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. (2004). *Rutas pedagógicas en ciencias sociales. De los textos a los contextos socio-culturales*. Bogotá D.C. (1986). *Ciencias Sociales, Marco general. Propuesta Programa Curricular*. Bogotá.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. (2004). *Rutas pedagógicas en ciencias sociales. De los textos a los contextos socio-culturales*. Bogotá: IDEP.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2002). *Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales en la Educación Básica*. Bogotá.
- Molano, A. (1978). Naturaleza y límites de esta introducción. En *Crítica y política en ciencias sociales. El debate teoría y práctica*. Bogotá: Editorial Punta de lanza.
- Morin, E. (1994). *La noción de sujeto*. En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanz de S. A. (2007). *Reflexiones sobre el aspecto formativo de la educación*. En Galeras, Facultad de Administración. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Touraine, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de hoy.
- Wallerstein, I. (1995). *Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México: Anthropos.
- Zuleta, E. (1999). *Acerca de la naturaleza de las ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones Contravía.

Escuchar y sentir: una forma de aprender jugando

Lindaaura Durán Jaimes¹

Resumen

El presente escrito surge como resultado del apoyo recibido por parte de dos profesionales del nivel de acompañamiento inicial del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico IDEP, durante el año 2018, en el marco del Programa de Pensamiento Crítico para la Investigación y la Innovación Educativa; con el objetivo de apoyar la estructuración de una iniciativa pedagógica generada desde la coordinación académica para el Colegio José Jaime Rojas, en aras de favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes de esta institución.

Este artículo describe la contextualización y antecedentes que dan origen a la propuesta, así como el planteamiento del problema expuesto y construido desde la metodología participativa del árbol analítico de problemas, el cual está acompañado de evidencias recolectadas con otros actores que hacen parte de la comunidad educativa —docentes y padres de familia—. Como sustento a la propuesta resulta necesario retomar desde el punto de vista teórico de las habilidades necesarias para la lectura y la escritura, estrategias pedagógicas y del aprendizaje que permiten dar sentido a las estrategias pedagógicas aquí propuestas, las cuales

¹ Coordinadora del Colegio José Jaime Rojas IED. Fonoaudióloga—Universidad Nacional de Colombia. Diplomado en Sistemas de Gestión de Calidad de la Universidad de la Sabana. Curso de Pedagogía, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Experiencia: Escuchar y sentir: una forma de aprender jugando. Nivel de acompañamiento inicial.

constituirán una apuesta institucional de habilidades lingüísticas que pueden ser optimizadas desde el aula.

Palabras clave: conciencia fonológica, Dispositivos Básicos de Aprendizaje, lectura y escritura.

El propósito de esta experiencia, “Escuchar y sentir: una forma de aprender jugando”, se encamina hacia la inmersión de estrategias pedagógicas en el aula que prevengan la aparición de dificultades de aprendizaje y brinden un acompañamiento más específico para quienes ya las presentan con medidas que posibiliten la superación de dichas dificultades en niños de primero y segundo de educación básica primaria.

Con su implementación se persiguen diferentes fines en pro del mejoramiento del aprendizaje por parte de los estudiantes, a saber: a) proponer estrategias didácticas para la adquisición de bases conceptuales necesarias en el proceso de alfabetización, b) crear condiciones que favorezcan la habilidad de concentración en actividades de lectura, c) generar actividades prácticas que puedan ser replicadas en casa, a fin de reforzar lo aprendido y, d) favorecer el rendimiento académico de los estudiantes, a fin de reducir la repetición escolar y prevenir la deserción.

Contextualización

Desde la formación profesional como fonoaudióloga he centrado mi interés en comprender la manera cómo los seres humanos aprendemos y en buscar estrategias motivantes para facilitar la adquisición de aprendizajes por parte de estudiantes de todas las edades. En consecuencia, durante años, mi labor profesional se enfocó en el apoyo a estudiantes con dificultades de aprendizaje especialmente en los procesos de oralidad, lectura y escritura y en la potencialización de habilidades de quienes deseaban mejorar sus estrategias y hábitos de estudio.

A partir de 2016, complemento mi formación con conocimientos posgraduales en pedagogía los cuales me llevan a repensar los procesos terapéuticos y de intervención que se llevan a cabo y a considerar prioritaria la inmersión de estrategias pedagógicas en el aula que prevengan la aparición de dificultades de aprendizaje y brinden un acompañamiento más específico para quienes ya las presentan, con medidas que posibiliten la superación de tales dificultades.

Paralelo a ello, continúo mi desempeño profesional en el Colegio José Jaime Rojas, institución educativa ubicada en el barrio Naciones Unidas, perteneciente a la localidad Ciudad Bolívar. Esta entidad cuenta con un poco más de mil estudiantes distribuidos en las jornadas mañana y tarde. Mi labor como coordinadora, se centra en procesos académicos y administrativos con los 530 estudiantes con edades comprendidas entre cuatro y doce años que asisten a educación inicial y básica primaria.

Dentro de las necesidades académicas más latentes en la institución se encuentra el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura y análisis de información lógica y textual. Sin embargo, las acciones emprendidas por cada docente en su asignatura o nivel, aunque valiosas, resultan aisladas e infructuosas cuando los estudiantes no cuentan con habilidades lingüísticas acordes y procesos de alfabetización consolidados que les permitan, por sí solos, decodificar la totalidad de los grafemas e integrar información que conduzca a la comprensión de oraciones, párrafos y textos.

Otro de los principales retos que se enfrentan a diario en la institución es mejorar el nivel académico de los estudiantes y mantener su interés por aprender pese a las dificultades familiares, económicas, sociales y comunitarias por las que atraviesan gran parte de ellos. Si bien, los docentes emprenden acciones para favorecer la permanencia y participación de los estudiantes en procesos educativos de calidad, resulta necesario prestar mayor atención al fortalecimiento de las bases de aprendizaje de los niños a fin de reducir el número de estudiantes que llegan a ciclos II y III sin haber consolidado habilidades de lenguaje, pensamiento, oralidad, lectura y escritura necesarias para mejorar la comprensión y el análisis, así como su aplicación en situaciones problemáticas.

Es así como este escrito pretende mostrar algunas estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura, retomando estrategias didácticas relacionadas con percepción sensorial y conciencia fonológica que favorecen la participación y la experimentación por parte de los estudiantes. Lo anterior, partiendo de la concepción del aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso continuo que se logra desde lo individual y lo colectivo, en donde el docente resta importancia a errores de omisión, sustitución y adición y centra su mirada en los diferentes estadios por los que atraviesan y van evolucionando los estudiantes durante la construcción de su propia lengua escrita. Atendiendo a lo investigado por Teberosky (1997, p. 36), la actividad de escribir y leer no se limita a la codificación y decodificación, sino que comprende actividades cognitivas que involucran la

memorización, la exposición oral, la resolución de problemas y la organización del conocimiento.

Para la explicación de esta iniciativa, se mencionan los antecedentes que dan origen a la propuesta, la problemática que pretende abordarse, así como los referentes conceptuales y las alternativas pensadas para la consolidación de aprendizajes en lectura y escritura para estudiantes de ciclo I.

Antecedentes

Las dificultades de aprendizaje persistentes en algunos estudiantes han generado reportes continuos en comisiones de evaluación y promoción, que conllevan a pérdida de año escolar pese a los acompañamientos y refuerzos personalizados realizados por los docentes de ciclo I. Desde la coordinación académica, han surgido recomendaciones de actividades que pueden desarrollarse en el aula, pero su aplicación brinda apoyo solo a unos estudiantes y en momentos determinados.

Por lo anterior, se propone desde el ejercicio de la coordinación académica brindar acompañamiento en sesiones de refuerzo a estudiantes que han sido reportados de forma repetitiva en comisiones de evaluación y promoción, a fin de implementar estrategias didácticas específicas según las deficiencias presentadas. Esta estrategia se realizó de manera incipiente a finales del año escolar 2017, la cual fue bien recibida por los padres de familia y docentes como una alternativa más para la estimulación de procesos de aprendizaje de los niños de la institución. Aunque el poco tiempo de implementación no repercutió significativamente en el rendimiento académico, sí favoreció el seguimiento de instrucciones, la capacidad de observación y la motivación de los estudiantes frente a las actividades escolares.

Justificación

Durante el año 2017, desde la coordinación académica se brindaron a los docentes algunas estrategias didácticas para implementar al interior de las aulas en los casos de estudiantes que requerían un apoyo más específico dadas sus dificultades para lograr su proceso de alfabetización. Dichas estrategias se aplicaron según la necesidad de los grupos; sin embargo, estos esfuerzos resultaron aislados y de poco impacto para la comunidad educativa en general.

Transcurrido el primer periodo académico de 2018, se realiza la comisión de evaluación y promoción, identificando que algunos estudiantes de ciclo I presentan dificultades para iniciar o afianzar su proceso de alfabetización, pese a los refuerzos brindados por parte de los docentes titulares.

Por tanto, se sugiere abrir nuevamente el espacio de refuerzo en procesos de lectura y escritura basado en el desarrollo de habilidades de percepción y de conciencia fonológica como estrategia para el afianzamiento del código lector. De la misma manera, se considera importante organizar la implementación de estas estrategias didácticas de forma sistemática y secuencial, a fin de construir un programa de estimulación sensitiva y en conciencia fonológica que favorezca el aprendizaje de todos los estudiantes de ciclo I de nuestra institución.

Con el objetivo de realizar la implementación de la estrategia en 2018, se inició un proceso de identificación de estudiantes candidatos a estas sesiones de refuerzo mediante el reconocimiento de aquellos niños reportados a comisión de evaluación y promoción de primer periodo. Como criterio principal de elección, se tuvo en cuenta el historial académico de los niños y la necesidad más sentida de acompañamiento externo al aula de clase.

Problema

A fin de identificar ejes de acción importantes, se hace necesario indagar con la comunidad educativa acerca de la percepción que tienen frente al hecho de que los estudiantes no logren consolidar procesos de lectoescritura en el ciclo I. Desde la coordinación se generan instrumentos de recolección de información —encuestas—, que posteriormente son analizados desde la metodología del árbol analítico de problemas, recurso que permite interpretar con mayor precisión las problemáticas que afectan a la institución. De esta manera, el análisis de dichas participaciones aporta a la generación de estrategias didácticas focalizadas que repercutan positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes.

Se aplicaron cuestionarios a cinco docentes de ciclos I y II, en los que se indagó acerca de las principales dificultades académicas presentadas por los estudiantes y lo que consideran podría ser causa de tales deficiencias. Además, con este instrumento se pretendía identificar las principales fortalezas y dificultades frente a la consolidación de aprendizajes de lectura y escritura en su etapa de codificación.

En primera instancia, la información recolectada permitió reconocer aspectos que favorecen los procesos académicos en la institución tales como la participación, motivación y esfuerzo por aprender demostrada por los estudiantes; el interés de los padres en que sus hijos aprendan, y la búsqueda de diversas estrategias por parte de los docentes y en beneficio de los niños.

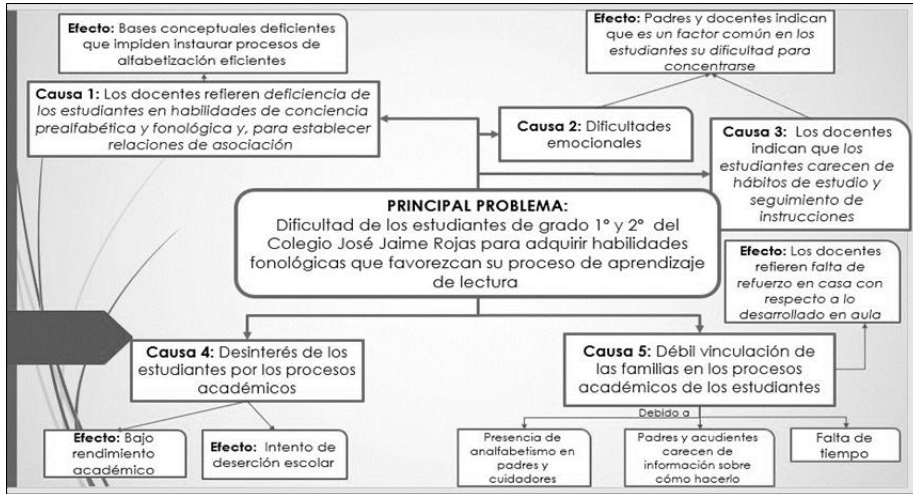
Posteriormente, se identifica que dentro de las problemáticas más frecuentes evidenciadas por los docentes están: dificultades en conciencia pre alfabética y fonológica, omisión de letras o palabras, confusión de grafías y dificultades de atención. Así mismo, los docentes consideran que las causas principales que generan estas dificultades se relacionan con falta de acompañamiento en casa y ausencia de valoraciones oportunas que permitan reconocer la presencia de dificultades de aprendizaje de tipo transitorio o permanente.

De manera paralela a los cuestionarios de docentes, se realizaron entrevistas a seis padres de familia con el fin de conocer la percepción de ellos frente a las dificultades presentadas por los estudiantes. Para conocer la percepción de los padres se les solicitó diligenciar una ficha de autorización para que los niños participaran en la estrategia en tiempos adicionales a la jornada escolar y contestar algunas preguntas que permitieran dar mayor aprovechamiento a los tiempos de refuerzo y proyectar el trabajo para otros estudiantes del colegio. Con respecto a las dificultades académicas presentadas por los niños, los padres atribuyen importancia al hecho de que los niños presentan dificultades de concentración, motivación y adaptación en el aula. En menor medida, aunque igual de importante, los padres reconocen que existen situaciones familiares que inciden negativamente en el desempeño académico de los niños.

De acuerdo con lo anterior, el problema identificado y las relaciones de causa efecto pertinentes se presentan a continuación:

Como principal problemática se identifica la dificultad de los estudiantes de ciclo I del Colegio José Jaime Rojas para adquirir habilidades fonológicas que favorezcan su proceso de aprendizaje de lectura. Esta problemática obedece a factores relacionados con el desarrollo de habilidades metalingüísticas que afectan el lenguaje oral y escrito, así como con la construcción de significados por parte del estudiante. Por tanto, se reconoce como prioritario el fortalecimiento de estrategias pedagógicas y didácticas encaminadas en el desarrollo de la ruta fonológica en estos estudiantes, a fin de consolidar procesos de decodificación y favorecer la asociación de la palabra y su representación mental.

Figura 1. Árbol analítico elaborado por la autora de la iniciativa para la identificación del problema.



Por otro lado, tanto padres como docentes refieren no solamente aspectos pedagógicos, sino que resaltan la importancia de contar con un ambiente propicio para el aprendizaje tanto a nivel emocional como del espacio físico y del tiempo, aspectos de los cuales adolecen estos estudiantes y que a su vez se visualizan en el aula como desatención y dificultad para seguir instrucciones.

La revisión de esta información permite centrar esta iniciativa en la aplicación de estrategias didácticas sensoriales y de conciencia fonológica que favorezcan los procesos de alfabetización de niños, a través del desarrollo de actividades que permitan mantener activos los dispositivos de aprendizaje, principalmente su atención.

Objetivo general y específico

Esta iniciativa de abordaje de procesos de lectura y escritura busca proponer estrategias pedagógicas y didácticas de tipo sensorial que permitan a los niños de 1º y 2º grado de primaria fortalecer su proceso de alfabetización, mientras desarrollan habilidades de concentración y capacidad de escucha.

Con su implementación se persiguen diferentes fines en pro del mejoramiento del aprendizaje por parte de los estudiantes, a saber: a) proponer estrategias

didácticas para la adquisición de bases conceptuales necesarias en el proceso de alfabetización, b) crear condiciones que favorezcan la habilidad de concentración en actividades de lectura, c) generar actividades prácticas que puedan ser replicadas en casa y permitan reforzar lo aprendido y, d) favorecer el rendimiento académico de los estudiantes, a fin de reducir la repetición escolar y prevenir la deserción.

Referente conceptual

A partir del análisis de la problemática presentada por este grupo de estudiantes y las causas identificadas por docentes y acudientes, se reafirma la importancia de abordar bases de aprendizaje de lectura y escritura que permitan afianzar los procesos de alfabetización mediante la aplicación de estrategias sensoriales y de conciencia fonológica que permitan al estudiante disponerse al aprendizaje a partir de un proceso de interacción que conlleve a la búsqueda de alternativas y soluciones a situaciones problema.

Figura 2. Esquema de fundamentos conceptuales relacionados con la iniciativa “Sentir y escuchar: una forma de aprender jugando”.



Flórez y Cuervo (2008), citadas por Gómez (2012) reconocen la importancia del contexto escolar para la complejización de las habilidades relacionadas con la competencia comunicativa:

hablar —o expresarse con lengua de señas—, escuchar —o interpretar el lenguaje signado—, leer y escribir son capacidades humanas cuyo desarrollo se inicia desde

mucho antes de ingresar al sistema de educación formal, aunque en este último escenario se espera que alcancen niveles de creciente complejidad. (...) se reconoce que las habilidades antes mencionadas son susceptibles de mejora. Es decir, pueden ser aprendidas y, por ende, enseñadas. Es aquí donde la pedagogía de la lengua oral y escrita y las didácticas particulares juegan un papel preponderante (p. 8).

Hasta hace algunas décadas, se había concebido la enseñanza de la lectura y la escritura como un proceso mecánico y repetitivo que dependía de una ejecución motora y de memorización para alcanzar su consolidación. Sin embargo, con el surgimiento de la corriente constructivista, se ha logrado el reconocimiento del niño como un ser activo y participante de su proceso de desarrollo, lo que ha permitido dar un giro a la manera en que este proceso es transmitido a los estudiantes. De acuerdo con Teberostky (2003), la adquisición de lectoescritura vista desde la perspectiva constructivista, implica que el niño desarrolle de forma interrelacionada una serie de conocimientos en torno a los principios de organización de lo gráfico, la función de los nombres y del nombre propio en el conocimiento de lo escrito, el hecho de que lo escrito tiene un significado, la forma en que la escritura representa el lenguaje, la relación entre escritura y lectura, los usos de ambas, el conocimiento metalingüístico y la conceptualización sobre unidades del lenguaje, tales como texto, palabra o frase que están implicadas en la escritura.

Para el desarrollo de este apartado se retoman aspectos teóricos relacionados con el abordaje de habilidades de conciencia fonológica al interior del aula, su relación con el fortalecimiento de la lectura y la escritura, la estimulación sensorial y la importancia de construir estrategias didácticas que estimulen Dispositivos Básicos de Aprendizaje. Para finalizar, se presenta la conveniencia de adoptar los lineamientos de la pedagogía crítica en los procesos de alfabetización.

La conciencia fonológica en el aprendizaje de lectura y escritura

De la misma manera en que los niños desarrollan y fortalecen su lenguaje oral mediante intentos en la producción de los sonidos, conjugación de verbos, utilización de estructuras gramaticales y manejo de tópicos conversacionales; así mismo, la manipulación de las unidades del habla promueve el rendimiento en procesos de lectura y escritura.

Es aquí donde la conciencia fonológica cobra sentido, entendida esta como la habilidad del individuo para reflexionar y manipular la estructura de sus expresiones jugando con las palabras, las sílabas y los sonidos que las conforman. En la medida en que el niño agudiza el reconocimiento de sonidos, puede experimentar, razonar y construir nuevas relaciones entre la conformación de las palabras y sus significados. Por lo tanto, la habilidad que desarrolla el niño para manipular letras y sonidos favorece procesos de decodificación que a su vez van a repercutir en una lectura fluida, ampliación de vocabulario y mejora en procesos de comprensión.

De acuerdo con Calero (1997):

(...) el que el alumno sea capaz de manipular sílabas y fonos de una palabra a través de contar, omitir, hacer juegos de rimas, utilizando exclusivamente para ello el lenguaje hablado en actividades de reflexión sobre el habla, es un buen predictor del éxito en lectura (p. 45).

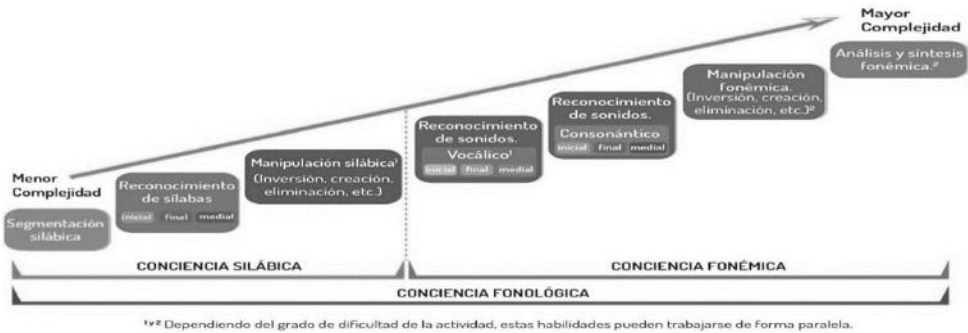
Por tanto, resulta importante que los procesos de alfabetización en el aula ayuden a los estudiantes en la transición del lenguaje oral al lenguaje escrito, estimulando la conciencia fonológica a través de actividades que impliquen tareas de identificación, comparación y manipulación de sonidos presentes en las palabras.

Anthony y Cols (2003) reportan que el desarrollo de la conciencia fonológica es un proceso secuencial que se logra mediante la adquisición de habilidades específicas a nivel silábico y posteriormente fonémico. Por tanto, su estimulación depende de la realización de actividades que permitan que los niños se vuelvan cada vez más sensibles a los estímulos auditivos propuestos. Inicialmente, los niños desarrollan su habilidad para identificar sílabas y reconocer su posición dentro de la palabra, aspecto determinante para la comparación y contraste entre palabras y el reconocimiento de rimas. Posteriormente los niños logran detectar similitudes y diferencias entre los sonidos que integran las palabras, habilidad que favorece la conformación de nuevas palabras.

Según Torgesen (1999), existen diversas maneras en que la conciencia fonológica contribuye al desarrollo de las habilidades tempranas de lectura: ayuda a los niños a entender los principios alfabéticos, los hace conscientes de que las palabras tienen segmentos de sonidos que son representados por las letras impresas. Así mismo, la conciencia fonológica ayuda a los niños a fijarse en la forma regular en que las letras representan sonidos en las palabras. Advertir la correspondencia entre los sonidos en una palabra y la forma en que estos son deletreados, permite

reforzar la representación mental de las palabras que muestran exactitud entre su escritura y su forma hablada. De la misma manera, la conciencia fonológica permite evocar nuevas palabras que solo en un contexto determinado pueden ser admitidas.

Figura 3. Desarrollo de la conciencia fonológica.



Fuente: recuperado de <http://www.caligrafix.cl/soluciones/JS/JS2/soluciones-pdf.html>

La estimulación sensorial en los procesos de aprendizaje

Durante los primeros años de escolaridad, la inteligencia permanece unida a los sentidos, por tanto, el material educativo debe dirigirse a ellos. Actividades de contraste, discriminación y representación corporal agudizan los sentidos permitiendo que los estudiantes reconozcan y analicen diferentes tipos de información.

En relación con ello, se resaltan tres aspectos del sistema Montessori que se relacionan con la importancia de la estimulación sensorial en los procesos de aprendizaje: a) los ejercicios de tipo sensorial agudizan el sentido auditivo y táctil y al complementarse con la discriminación visual, se convierten de manera indirecta en una preparación de los estudiantes para la escritura; b) la estimulación y el entrenamiento sensorial permiten al niño desarrollar control sobre su mente —abstracción—, su cuerpo y sus emociones —autodisciplina—; y c) la educación a través de los sentidos permite que los niños generen comportamientos armoniosos que les permiten participar de la interacción social. Cuando las experiencias sensoriales se relacionan con la vida práctica brindan mayor significación y permiten adaptar el ambiente educativo a las proporciones y posibilidades de los niños.

De los dos a los seis años, se presenta el periodo sensible que posibilita perfeccionar los sentidos y establecer relaciones con el mundo de los objetos

exteriores, así los niños pueden apropiarse, mediante los sentidos, de las imágenes del ambiente exterior y así conformar nociones conceptuales más complejas.

Montessori en su libro *La mente del bambino* (1952), argumentó:

(...) para hacer apreciar las diferentes cualidades de un objeto, se le deben presentar. Pero los objetos son innumerables y las cualidades limitadas (...) si se proporciona una cualidad por separado, se dará un alfabeto de exploración: una llave que abre las puertas del conocimiento.

En conclusión, educar los sentidos representa permitir a los estudiantes captar y analizar diferencias entre los objetos, las palabras y los conocimientos, de esta manera se acompaña a los niños desde su proceso de desarrollo concreto hasta la creación de nociones abstractas que darán cuenta de la adquisición de un pensamiento formal. Así mismo, los ejercicios de tipo sensorial son el medio por el cual los estudiantes sientan las bases para consolidar aprendizajes a través de la observación, la atención y la motivación, dispositivos básicos que favorecen el aprendizaje.

Dispositivos Básicos de Aprendizaje

Los Dispositivos Básicos del Aprendizaje (DBA) son definidos como los factores fisiológicos que posibilitan el aprovechamiento de estímulos del entorno y que por tanto favorecen el aprendizaje. Estos factores, se encuentran sustentados en una base biológica presente en todos los individuos, por lo cual su reconocimiento y manejo al interior del aula, puede favorecer la adquisición de aprendizajes significativos.

Para Azcoaga, los DBA son condiciones del organismo que responden a regulaciones incluidas en el sistema nervioso central y cuyo funcionamiento afectan directamente el aprendizaje. Los DBA son:

Motivación: hace referencia al interés que le permite a un individuo realizar determinadas acciones y persistir en el cumplimiento de un objetivo.

Atención: es el mecanismo interno que permite la elección de los estímulos que influirán en una conducta determinada. De acuerdo con Martínez-Suárez (2018), Azcoaga reconocía dos tipos de atención: atención fásica, que implica la activación de todos los sistemas sensoriales, su respuesta puede ser muy débil o excesiva dependiendo de ese nivel de excitabilidad; y atención tónica o sostenida,

que permite la concentración en una actividad específica y está subordinada a la motivación. Corresponde al mantenimiento de un nivel apropiado de receptividad de uno o varios canales sensoriales. En edades de escolaridad inicial se mantiene durante veinte a treinta minutos, por tanto, el número y la variedad de estímulos serán determinantes para el nivel de atención de los estudiantes en sus primeras etapas de escolarización.

Memoria: es la capacidad que tiene el individuo para retener información a corto, mediano y largo plazo, esto de acuerdo con factores fisiológicos y condiciones determinadas por el contexto.

Sensopercepción: es el proceso que le permite al individuo adquirir información del ambiente atribuyéndole un significado de acuerdo con el contexto, lo que permite la elección de los estímulos que influirán en una conducta determinada.

Habituaación: es la capacidad del organismo de dejar de reaccionar con el reflejo de orientación/investigación a estímulos monótonos y repetidos. Según Martínez-Suárez (2018), es considerado como “(...) un fenómeno de aprendizaje negativo, producto de ciertos estímulos auditivos monótonos, a medida que el estímulo va siendo repetitivo, se atenúa la respuesta hasta que se inhibe totalmente”.

Pensamiento crítico

Hablar del desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes es hacer referencia a la creación de espacios de interacción en donde los estudiantes parten de problemas reales y las búsquedas de alternativas de solución. De acuerdo con Gadamer (1997) citado por Ramírez (2008), la pedagogía crítica asume la educación como:

(...) un proceso de negociación que facilita la comprensión de los significados y de los sentidos subyacentes en los fenómenos de la realidad; como un proceso que crea espacios de interpretación en función de la posición de sentido al servicio de la voluntad de poder (p. 109).

La pedagogía crítica supone la participación social de todos los integrantes del aula, permitiendo la generación implícita de compromisos que conllevan a que cada persona realice su propia lectura de la realidad y contribuya frente a situaciones o fenómenos determinados. De esta manera, permite explorar alternativas de solución que van más allá de una respuesta determinada y generan vínculos emocionales con lo aprendido.

Así mismo, la pedagogía crítica permite fortalecer la habilidad intelectual, agudiza el aparato sensorial y cultiva procesos que pueden ser regulados por los mismos estudiantes. De esta manera, quienes centran su aprendizaje en procesos de pensamiento emplean sus capacidades en el desarrollo de destrezas y hábitos propios y establecen mecanismos de auto instrucción que favorecen el desarrollo de habilidades relacionadas con sus funciones ejecutivas.

Lograr un pensamiento eficaz, implica el desarrollo de tres aspectos por parte de los estudiantes:

Destrezas de pensamiento: procedimientos reflexivos específicos y apropiados para un ejercicio de pensamiento determinado.

Hábitos de la mente: procedimientos que dan lugar a conductas de reflexión amplias y productivas relacionadas con el hecho de pensar.

Metacognición: proceso de valoración frente a las acciones planeadas y los planteamientos para llevarlas a cabo.

Para los docentes, educar a través de pedagógica crítica implica demostrar amplitud conceptual que permita a los estudiantes precisar el desarrollo de una tarea, tener disposición para potencializar habilidades de pensamiento y contenido que generen aprendizajes significativos a partir de diferentes alternativas propuestas por los estudiantes, hacer uso de la autodeterminación como recurso para establecer parámetros de evaluación y hacer reconocimiento a los procesos de autoevaluación.

Como docente, el reconocimiento de la pedagogía crítica ha permitido la identificación de elementos cruciales que determinan la planeación, preparación y desarrollo de actividades que conllevan a la adquisición de aprendizajes más significativos para los estudiantes en el aula.

Plan de acción

Teniendo en cuenta los referentes conceptuales anteriores, se presenta el siguiente plan de acción con el objetivo de proponer estrategias didácticas novedosas, lúdicas e interesantes que pueden ser aplicadas en el aula de clase y ajustadas al proyecto pedagógico institucional.

Caja de herramientas para el manejo de dispositivos de aprendizaje en el aula

El docente puede agrupar actividades de corta aplicación enfocadas en la estimulación de los dispositivos de aprendizaje. Se sugiere que dos veces por semana se asignen a los estudiantes actividades dirigidas a la estimulación de atención, memoria, sensopercepción y habituación. A continuación, se presenta un cronograma que visualiza su aplicación alternando por semanas:

Semana	Dispositivo básico	Ejemplo
1	Atención	¿Dónde está..? Se puede hacer uso de láminas de dibujos o situaciones donde se encuentre mucha información gráfica. Por grupos se suministran a los estudiantes y se asignan pistas que lleven a la identificación de un personaje en particular
2	Memoria	El docente presenta en el tablero una secuencia de colores y permite que los estudiantes la observen por algunos segundos. Posteriormente oculta la secuencia de los estudiantes y les pide que la reproduzcan en su cuaderno
3	Sensopercepción	Se asigna a cada grupo de estudiantes un animal y se les solicita que produzcan la onomatopeya correspondiente. Luego el docente relata una historia donde vayan apareciendo los animales asignados a los estudiantes. Los estudiantes producirán el sonido cada vez que se mencione al animal que tienen asignado
4	Habituación	Dentro de la rutina de inicio de la clase, el docente presenta un sonido fuerte que lleve a los estudiantes a interrumpir la actividad que realizan. Luego el docente ayuda a los estudiantes a concientizarse de que existen elementos distractores del ambiente que pueden afectar su concentración. Los próximos días el docente presentará nuevamente el sonido a los estudiantes, pero cada vez los invitará a inhibirlo y mantener su atención en la actividad central. Esta actividad permitirá el control de elementos distractores que pueden afectar su concentración en una tarea determinada

Estrategias pedagógicas y didácticas para potencializar la conciencia fonológica

Las estrategias pedagógicas y didácticas propuestas mantienen relación con el desarrollo de la conciencia fonológica, en la cual el niño primero identifica sílabas y posteriormente realiza reconocimiento de sonidos en posición inicial, final y media.

En lo que se refiere al tipo de sonido, resulta conveniente trabajar primero vocales en posición silábica y después consonantes, iniciando por sonidos bilabiales —m—, luego fricativos —s, f, g— y posteriormente oclusivas —c, p—.

Sentir y escuchar: una forma de aprender jugando
Semana: primera semana de entrenamiento
Actividad: contemos las sílabas
Objetivo: enumerar la cantidad de sílabas que contiene una palabra
Recursos: láminas con dibujos de objetos, láminas con situaciones cotidianas y fichas de madera o plástico
<p>Desarrollo de la actividad: el profesor presenta a los niños un dibujo y les pide que digan el nombre de la palabra que representa. Luego, el docente repite la palabra rompiéndola en golpes de voz y dando a la vez una palmada por cada sílaba. Luego, el docente pide a los niños que vayan contando el número de palmadas que da al decir el nombre del dibujo. La actividad se repite hasta identificar que los niños han comprendido la tarea. Luego se reparten entre los niños diferentes láminas y se les va pidiendo a cada uno que de tantas palmadas como sílabas tiene la palabra. La respuesta de los niños se complementa diciendo el número de sílabas que componen la palabra.</p> <p>Una vez es entendida y desarrollada la tarea en forma conjunta, se activan rincones de trabajo por los cuales los estudiantes rotan, repitiendo la actividad con las siguientes variaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo por pares, donde cada niño presenta a su compañero un dibujo y este identifica con las palmadas la cantidad de sílabas que componen la palabra. • A partir de una lámina con una situación cotidiana, cada niño elige una palabra para separar por sílabas, pero esta vez reemplazará las palmadas por fichas de madera o plástico. El estudiante ordenará tantas fichas como sílabas componen la palabra. • A partir de una lámina con una situación cotidiana, cada niño elige una palabra para separar por sílabas. El estudiante dibujará tantos círculos de colores como sílabas componen la palabra. • Actividad de seguimiento instruccional: se proporcionan órdenes orales para que los niños representen en cuadrícula asignada.

Sentir y escuchar: una forma de aprender jugando	
Semana: segunda semana de entrenamiento	
Actividad: reconocimiento de vocales al interior de las sílabas	
Objetivo: identificar las vocales que están presentes en la producción de palabras	
Recursos: fichas con vocales. Láminas con dibujos de objetos	
<p>Desarrollo de la actividad: el docente presenta a los estudiantes una lámina y les pide a los estudiantes que pronuncien la palabra, primero de forma completa y luego realizando su separación por sílabas. A medida que los niños pronuncian las sílabas, el docente irá escribiendo en el tablero la consonante que la conforma y dejará una línea para cada vocal. Luego el docente pronunciará nuevamente las sílabas, alargando los sonidos vocálicos y escribiéndolos sobre la línea que corresponde. La actividad se repite hasta verificar que los niños han iniciado la identificación de los sonidos vocálicos que integran las sílabas. Posteriormente, cada niño tendrá fichas con las vocales, las cuales irán levantando a medida que se repite la actividad con las sílabas de nuevas palabras. De esta manera, la respuesta inicial del estudiante será oral y posteriormente se realizará asociación con la grafía. Se recomienda presentar inicialmente palabras con estructura silábica Consonante Vocal (CV), a fin de que los estudiantes asocien número de sílabas con número de vocales.</p> <p>Una vez es entendida y desarrollada la tarea en forma conjunta, se activan rincones de trabajo por los cuales los estudiantes rotan, repitiendo la actividad con las siguientes variaciones:</p> <ul style="list-style-type: none">• Trabajo por pares, donde cada niño presenta a su compañero un dibujo y este selecciona las fichas con las vocales presentes en la palabra, a medida que pronuncia cada sílaba por separado.• Cada niño elige una lámina con un objeto, la cual no mostrará a sus compañeros. Luego dará claves a sus compañeros para que ellos adivinen el objeto presentado. Las claves serán: grupo al que pertenece, cantidad de sílabas y vocales que integran su palabra.• Representación de los sonidos vocálicos presentes. Se presenta hoja de trabajo donde los estudiantes observan los dibujos y completan las rejillas con las vocales que hacen falta. En este rincón se suprime el estímulo auditivo, por lo cual cada estudiante deberá realizar por sí mismo la identificación de los sonidos vocálicos.• Uso de aplicación interactiva: se presenta aplicación en tablet cuya actividad consiste en identificar el sonido vocálico final para el dibujo propuesto.• Adivina la vocal que estoy escribiendo: cada estudiante elige al azar una ficha con una vocal y la “escribe” con su dedo en la espalda de su compañero.• Actividad de observación: trabajo en hoja, donde los estudiantes realicen el reconocimiento de diferencias a nivel visual.	

Sentir y escuchar: una forma de aprender jugando
Semana: tercera semana de entrenamiento
Actividad: armemos palabras
Objetivo: unir las sílabas presentadas individualmente y decir la palabra que se forma. La respuesta de los niños consiste en decir verbalmente la palabra que se obtiene al unir las sílabas
Recursos: lista de palabras. Láminas con dibujos. Láminas con dibujos cuyas palabras tienen una sílaba en común
<p>Desarrollo de la actividad: el profesor dice a los niños que van a jugar a unir las partes —sílabas— que conforman las palabras. Selecciona una palabra y la lee a los niños dividiéndola en partes —ca-mi-sa—. Después explica a los niños que al unir estas partes se forma una palabra —camisa—. Luego que los niños han comprendido la tarea, el docente les presenta palabras divididas por segmentos —sílabas—. Los niños deben escuchar atentamente y decir la palabra que se forma.</p> <p>Una vez es entendida y desarrollada la tarea en forma conjunta, se activan rincones de trabajo por los cuales los estudiantes rotan, repitiendo la actividad con las siguientes variaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adivinando la palabra: trabajo por pares, donde cada niño escoge una lámina y produce las sílabas/sonidos por separado para que su compañero adivine el objeto que se está mencionando. • Discriminando palabras con una sílaba en común: se presentan varias láminas a los niños cuyas palabras inician por la misma sílaba —por ejemplo, camisa, casa, cama—. De forma oral se pronuncia por sílabas separadas uno de los objetos presentes en las láminas, y se pide a los niños identificar la palabra que fue pronunciada. Posteriormente los estudiantes deben reconocer cuál es la sílaba común. • Reconocimiento de objetos con una sílaba en común: se presenta hoja de trabajo donde los estudiantes observan varios objetos, algunos de ellos con sílabas comunes —en posiciones inicial y final—. En este rincón se suprime el estímulo auditivo, por lo cual cada estudiante deberá realizar por sí mismo la identificación y distinguir de alguna manera cada grupo de objetos con sílabas comunes. Para la implementación de esta estrategia se sugiere iniciar con reconocimiento de sílabas cuya consonante correspondan a sonidos continuos —m/,s/,l—. • Actividad de coordinación visomotora: esta actividad puede acompañarse con la producción de sonidos continuos —m/,s/,l—. <p>Esta estrategia puede repetirse más adelante segmentando las palabras por sonidos.</p>

Referencias

- Anthony, Jason, L. y Francis, David J. (2005). *Development of Phonological Awareness*. Current Directions in Psychological Science.
- Azcoaga, J. (1987). Aprendizaje fisiológico. Relato publicado en Psicología-Lenguaje-Aprendizaje. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Pedagógicas.
- Calero y Cols. (1997). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil*. España: Editorial Escuela Española.

Cibergrafía

- Durán, L., Mahecha, P., Nieto, P. y Otero, M. (2002). *Conciencia fonológica para el aprendizaje de la lectoescritura en la escuela: labor fonoaudiológica en promoción y prevención*. Tesis de grado para optar por el título de profesional en Fonoaudiología. Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez Romero R. y cols. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana, volumen 27*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Flórez Romero, R. (2005). *El Lenguaje en la educación: prácticas de lectura y escritura en educación inicial, básica y media. Hablar leer y escribir en preescolar y primaria para la participación, el éxito académico y la vida adulta*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, D.y cols. (2012). *Algo más que las primeras letras en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en primer ciclo: aportes de la investigación para la formación de docentes en servicio*. Ponencia presentada en Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura. IV Congreso Leer.es. España.
- Hougen, M. (2016). *Phonological Awareness: An Essential Component of Reading Instruction*. Estados Unidos: University of Florida. Recuperado de https://www.texasgateway.org/sites/default/files/resources/documents/1Brief_PhonologicalAwareness.pdf
- Martínez-Suárez, P. C. cols. (2018). *Juan Enrique Azcoaga (1925-2015): pionero de la neuropsicología del aprendizaje*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/324137553_Juan_Enrique_Azcoaga_1925-2015_pionero_de_la_Neuropsicologia_del_aprendizaje_In_Memoriám .
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios* No. 28.

- Suárez Mantilla, C. C. (2001). *El Sistema Montessori y otros enfoques individualizados para la educación temprana*. Bogotá, Colombia: Editorial La Serpiente Emplumada.
- Teberosky, A. (2003). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Cuadernos de pedagogía*, 330. Barcelona, España.
- Teberosky, A. (1997). Primero escribir, escribir en primero. *Revista Signos, Teoría y práctica de la educación*. Centro de Profesores de Gijón. España.
- Torgesen, J. K. (1999). *Assessment and Instruction for Phonemic Awareness and Word Recognition Skills. Language and Reading Disabilities*. Editado por Catts, Hugh. Allyn & Bacon. Estados Unidos.
- Yaglis, Dimitrio. (1989). *Montessori: la educación natural y el medio*. Biblioteca Grandes Educadores. México: Editorial Trillas.

Juego efímero

Héctor Gonzalo Zamudio Clavijo¹

Resumen

La experiencia “Juego efímero” se desarrolla en el Colegio Andrés IED, de la localidad de Puente Aranda —localidad 16—. Esta institución se encuentra en un estrato tres dentro de una gran zona comercial e industrial en el barrio Muzú.

El trabajo nace a partir de observar que los estudiantes poco se motivan por el estudio de las ciencias sociales. De esta forma, se estableció un diálogo con ellos para indagar sobre los motivos por los cuales las clases les parecen aburridas y solo unos pocos estudiantes se interesan por las lecturas de historia, mientras que otros opinan que los profesores solo hablan durante toda la clase.

Ante esta situación se utiliza el modelo pedagógico de enseñanza para la comprensión que permite el desarrollo de proyectos con los estudiantes y se cambia la dinámica de la clase; modelo que ha tenido que ser ajustado de acuerdo con las necesidades y exigencias de la institución; es un modelo que permite el desarrollo de secuencias pedagógicas de planeación.

La experiencia se caracteriza por la elaboración de su propio material, desde tres procesos de construcción: aprender a jugar el juego original, planear las adaptaciones posibles y la construcción con los estudiantes.

¹ Licenciado en Ciencias Sociales. Realizó además estudio de maestría en Desarrollo Social y Educativo del CINDE - Universidad Pedagógica Nacional en 2012.

Para el desarrollo de la experiencia se comienza con un trabajo investigativo de una temática específica; luego se sintetiza en un mapa mental, para posteriormente hacer un trabajo de socialización teórica y cuando esto está listo se procede a la construcción del juego. Cuando el juego está listo, se realiza una jornada pedagógica donde todos jugamos y aprendemos. Este proceso puede durar aproximadamente dos meses.

Contextualización

La experiencia en sí ha tenido dos nombres: el primero que se plantea es como se le dio inicio al trabajo “Los juegos de mesa como estrategia didáctica en la enseñanza de Ciencias Sociales”; sin embargo, con el transcurrir del tiempo opiniones de compañeros de trabajo y de otros expertos en enseñanza para la comprensión sugerían un título más corto.

Esta era una razón válida, pero tomó fuerza el cambio cuando se dio el hallazgo de que no solamente se enseñaba desde el profesor, sino que se aprendía con la participación y trabajo de los compañeros y de personas externas que daban sugerencias a los estudiantes.

Por estas razones y por ser la construcción de los juegos un material que se llevaban los estudiantes para su práctica en casa, se le dio el nombre de “Juego efímero” porque se hacía, se jugaba y el grupo se quedaba con este, por lo que uno de los estudiantes se lo llevaba para compartir con amigos y con la familia.

La experiencia se desarrolla en el Colegio Andrés Bello IED. Esta institución se encuentra en un estrato tres dentro de una gran zona comercial e industrial en el barrio Muzú.

Actualmente el colegio desarrolla actividades en jornada única, con una población estudiantil cercana a los dos mil estudiantes. Allí se ofrece una formación básicamente académica desde la perspectiva inter estructurante que pretende dar una formación dialógica en los estudiantes. Esto con el fin de que la institución no se quede en una enseñanza informativa desde la teoría, sino que busca ejercitar la práctica para el aprendizaje. Por lo tanto, el PEI se ha titulado “Libres por el Saber y la Acción”.

Los estudiantes del Colegio residen, mayoritariamente, en la zona y otro tanto llegan de la localidad de Bosa, en dos rutas de la Secretaría de Educación, y de Ciudad Bolívar y Tunjuelito.

El colegio cuenta con una sede única donde se imparte formación en preescolar, básica primaria, básica secundaria y media.

En los estudios de caracterización que se han hecho en la institución se ha encontrado que la gran mayoría de estos estudiantes viven en arriendo y algunos pocos en vivienda propia que generalmente ha sido herencia. Esta situación genera en el colegio que la población estudiantil sea flotante y que cada año se van y llegan nuevos estudiantes. Esto rompe un poco con las secuencias formativas que plantea la institución.

Con estas características se desarrolla en esta institución el proyecto Juego Efímero; el cual se integró al acompañamiento que realiza el IDEP en 2018 para realizar su sistematización. Este acompañamiento ha sido vital para la construcción escrita de esta experiencia pedagógica, donde se han dado las posibilidades para darle una mejor organización y un sentido de corte investigativo. El proceso de acompañamiento ha sido interesante por la motivación que se da para continuar con el proyecto y la necesidad que se presenta de sistematizarlo.

Para este fin se han hecho reuniones de asesoría los jueves donde se presentan los avances y las sugerencias a partir de un trabajo colaborativo que se da desde los asesores y los participantes. Este trabajo se ha convertido en un espacio de tertulia pedagógica que se construye bajo la voluntad de la participación.

Cada trabajo que han presentado los compañeros profesores de diferentes instituciones ha permitido el aprendizaje y la apertura para nuevos aprendizajes a nivel pedagógico, didáctico e investigativo que abre nuevas perspectivas al trabajo que en particular se realiza.

Es necesario hablar de los talleres especiales que se han dado con expertos; estos han profundizado en elaboración y aplicación de instrumentos de investigación, en la importancia de escribir nuestras experiencias, en la asesoría personalizada y en el enfoque crítico que se desarrolla en cada una de las sesiones.

Todos estos elementos han permitido la búsqueda de la pregunta de investigación del proyecto a partir de la aplicación de un árbol de problemas que ha permitido la organización y orientación de este.

Desde este orden de ideas, este trabajo se estructura en unos antecedentes, una historia de la experiencia, un enfoque metodológico desde la didáctica, unos conceptos, una estructura analítica, un desarrollo de la experiencia, unos fines, unas actitudes a buscar, unas características para realizar los juegos, unos acontecimientos con la realización de juegos y un pequeño archivo fotográfico.

Antecedentes

Las ciencias sociales son vistas como una asignatura de fechas, nombres de personas, lugares y acontecimientos de unos personajes que vivieron un hecho que es señalado en los libros como importante de un pasado y no de un presente. Por eso es vista como una materia que obliga a memorizar.

Entonces esto genera una serie de cuestionamientos de las prácticas de enseñanza y en la búsqueda de otras alternativas que muestren la importancia de las ciencias sociales para el desarrollo de la vida en comunidad; que no se puede seguir viendo como la asignatura que presenta una serie de datos sin ninguna aplicabilidad, sino como la materia que se necesita para aprender de un pasado para desarrollar otras alternativas en un presente y en un futuro.

Pasar del discurso descriptivo del pasado a un trabajo vivencial en el presente iba a ser muy difícil. Era necesario encontrar una estrategia amena que atrapara a los estudiantes por el estudio de las ciencias sociales.

Todas estas situaciones llevaron a indagar sobre trabajos didácticos que se desarrollaran en ciencias sociales; sin embargo, lo que se encontró no llenaban las expectativas; generalmente eran guías que recibían el nombre de talleres, pero al observarlos y desarrollarlos se componían generalmente de una información con unas preguntas para responder.

Sin embargo, se encuentra una propuesta interesante del estudio de la ciencia social y la historia a partir del cine. Se puso en práctica, pero se encontraron algunos obstáculos que no permitían la motivación al estudio de la asignatura como eran el tipo de películas, el tiempo de duración de la película, los recursos

de la institución y las constantes interferencias, por lo tanto, no se toma como un recurso didáctico sino como una herramienta que ayuda a la construcción de escenarios.

En el año 2000 llegó a la institución Francisco de Paula Santander de Bosa un material llamado “Baúl de Jaibaná” el cual se explora encontrando una serie de actividades de convivencia y de enseñanza de la historia llamativos; por lo tanto, se copian ideas y se comienzan a desarrollar.

En 2001 llega un proyecto al mismo colegio sobre enseñanza para la comprensión, del cual se toman ideas y se comienza a planear desde esta estructura como modelo didáctico. Se comprende que la clave de un buen trabajo pedagógico estaba en diseñar un proyecto para llevar a cabo.

Todo esto permitió, para 2001, conocer otra forma de planear y de pensar las ciencias sociales ya que se tenían tres materiales fundamentales en ese momento: “Baúl de Jaibaná, enseñanza para la comprensión y los estándares curriculares”.

Con estos materiales se comienzan a mirar trabajos didácticos de otras áreas, sobre todo de matemáticas donde se desarrollaban juegos que motivaban a los estudiantes. Todo esto generó una inmensa lluvia de ideas que ahora era necesario decantar y buscar la ruta que permitiera desarrollar el trabajo de sociales motivante.

Teniendo en cuenta lo anterior se piensa en cómo pasar de lo teórico a la práctica en un hacer; por lo que se considera que el juego de mesa permitiría un desarrollo agradable de la asignatura. Para esto se desarrollan unas prácticas experimentales que permitieron encontrar ventajas y debilidades en el proceso del desarrollo de los juegos de mesa como estrategia didáctica.

Con todos estos elementos en el 2001 se hicieron juegos de mesa adaptados de otros juegos de mesa reconocidos, donde los cursos de grado 6° los construyeron. Los juegos se realizaron en la casa.

Como fue un trabajo arduo y creativo se organizó una actividad de 3° a 6° donde los niños de estos cursos participarían de un torneo de juegos de mesa para conocer partes de la constitución.

Sin embargo, aunque hubo cosas positivas se cometieron errores con los cuales se hizo ajustes como: los juegos se construyen en las horas de clase haciendo parte

de un proyecto, los costos de los juegos se tenían que reducir, las normas deben ser sencillas, no deben ser solo preguntas-respuestas y deben ser llamativos.

En el 2002 y 2003 no se continuó con el trabajo por haber sido nombrado coordinador encargado. En el 2004 se hizo otro tipo de trabajo.

En el 2005, en julio, se llega al Colegio Andrés Bello a la jornada de la tarde a enseñar sociales en grado 6°. La enseñanza de esta asignatura se impartía desde la constitución política, la gran mayoría de niños tenían este libro, encontrando como método de enseñanza la transcripción de este al cuaderno. A los niños se les daban unos artículos y estos los copiaban.

Esta metodología no permitía aprender de una forma crítica y creativa una asignatura que está construida para el desarrollo del pensamiento y del discurso. Perdiéndose la oportunidad de leer entre contextos las situaciones problema que se presentan.

Por tanto, era necesario inyectar dinamismo a la clase, así que se retoma el trabajo de juegos de mesa de forma libre; se permitió que cada grupo recreara un juego teniendo como base juegos conocidos; este trabajo se hizo dentro del salón de clase donde se pudo observar el trabajo de los participantes. Nuevamente no se aprendió mucho de la asignatura; sin embargo, era necesario rescatar el trabajo en equipo y el gusto que se estaba despertando alrededor del juego por las ciencias sociales. Algo importante es que se logró una desconexión con la nota; es decir, los estudiantes trabajaron con gusto por un deseo.

En esta actividad el trabajo en equipo se hizo presente como estrategia para el desarrollo de competencias; por lo que las competencias se desarrollan en contexto con participación de otros miembros del salón y no de forma individual como muchas veces se pretende desarrollar; por lo que se revaluó la palabra competencia y se cambió por la de capacidad. Capacidad de trabajar en equipo, de compartir, de conocer, de investigar, de reír, de solucionar conflictos.

Ya con todos estos elementos desde el 2006, se comienza a diseñar el primer juego tomando como modelo la Jenga. Se toma el juego como se conoce y solo se introducen preguntas; donde la pareja que responda correctamente no tiene necesidad de sacar fichas y solo lo hacen aquellos que no respondan adecuadamente. Se dejaba sacar cuaderno, buscar la respuesta correcta rápidamente y otras

reglas que creaban todo un espectáculo de las ciencias sociales. Se notó que se estaba aprendiendo mejor.

En 2007 se escoge el juego Risk como modelo para enseñar los conceptos de imperio y guerra. Se hace un mapa grande como tablero adaptado a lo que se está estudiando y una serie de mapas pequeños que se toman como tarjetas. Para caracterizar a los soldados, a la caballería y los cañones se utilizan botones de diferentes tamaños. Esto dio como resultado que los juegos se deberían construir. En el 2008 trabajé el domino con figuras históricas.

En cada año que he estado trabajando con los juegos de mesa se han introducido técnicas que permitan la apropiación del conocimiento como son el trabajo investigativo, el resumen, el mapa mental, la socialización en pequeños grupos y la construcción escrita; todo esto para la elaboración del juego y su puesta en práctica.

Desde el 2012 se ha introducido un juego de cartas para identificar personajes, lugares, construcciones e iconos; al cual se le ha dado el nombre de manotón social.

En el 2014 se comenzó a diseñar un juego de mesa en equipos teniendo como modelo Craniun; ya está construido, falta mejorar algunas actividades para ponerlo en práctica.

Entre el 2016 y 2017 se crearon las brochetas del conocimiento; juego que tiene su base en el juego tradicional de los palitos chinos

El último juego que se está diseñando es a partir del juego Catan que es el que se ha venido trabajando en el 2018.

Cada juego que se construye se hace a partir de uno ya construido, dándole las variables y adaptaciones que se necesitan.

En muchos de estos juegos se recurre a la pregunta, la cual es construida por los estudiantes; encontrando que hacer preguntas es bastante difícil; sin embargo, en esta construcción se da un proceso de aprendizaje.

Los juegos de mesa o el juego en general permiten que el espacio escolar sea más agradable y el estudiante se acerque al conocimiento de una forma más voluntaria y sin presión de la calificación.

La construcción de los juegos de mesa y su realización están acompañados de procesos de investigación teórica y de socialización desde la utilización de los mapas mentales como estrategia de organizar información.

Justificación

El trabajo nace a partir de observar que los estudiantes poco se motivaban por el estudio de esta asignatura; por lo que se establece un diálogo con ellos donde se indagó los motivos por los que le parecen aburridas las clases; encontrándose que a unos pocos estudiantes les gustan las lecturas de historia; que los profesores sólo hablaban durante toda la clase y que lo más práctico que se desarrollaba era la elaboración de mapas cartográficos.

Ante esta situación se utiliza el modelo pedagógico de enseñanza para la comprensión, que permite el desarrollo de proyectos con los estudiantes y que cambia la dinámica de la clase; modelo que ha tenido que ser ajustado de acuerdo con las necesidades y exigencias de la institución; por lo que no se lleva a su desarrollo pleno, sin embargo, se convierte en la base para el desarrollo de la experiencia. Es un modelo que permite el desarrollo de secuencias pedagógicas de planeación.

Por otra parte, se sentía que las ciencias sociales no eran protagónicas en la institución y que eran poco importantes para su formación académica.

Por lo tanto, era necesario enseñar y aprender de una manera diferente las ciencias sociales; por lo que se ha tenido en cuenta los estándares curriculares, un modelo pedagógico, las necesidades de los estudiantes y que se desarrollaran vínculos de ciudadanía y participación de trabajo en equipo.

Se encontró que a los estudiantes les gusta el hacer; sin embargo, no se puede dejar a un lado la teoría. Por tanto, fue necesario tener en cuenta un trabajo donde teoría y práctica tuvieran un nivel de igual importancia.

En este orden de ideas en 2005, durante los juegos de mesa se dejaba que los estudiantes trajeran un juego reconocido y que le hicieran los ajustes necesarios de acuerdo con la temática que se estaba desarrollando; allí se encontró que el dominó, el parqués, la lotería, la escalera y el sabelotodo eran los juegos más representativos para ellos. Sin embargo, se encontraba que el juego tradicional los atrapaba tanto que se perdía el aprendizaje de la ciencia social.

Por lo tanto, fue necesario buscar juegos de mesa que se ofrecían en el comercio que fueran diferentes a los cotidianos; la búsqueda se dio en librerías, ferias de libro, almacenes de cadena, en materiales didácticos y en internet. Estos juegos se adquirían y se aprendían a jugar para formular propuestas de adaptaciones posibles de acuerdo con las necesidades.

Por lo anterior, el material tiene en su origen tres procesos de construcción: 1. Aprender a jugar el juego original. 2. Planear las adaptaciones posibles. 3. La construcción con los estudiantes.

Para el desarrollo de la experiencia se comienza con un trabajo investigativo de una temática específica; luego se sintetiza en un mapa mental, para posteriormente hacer un trabajo de socialización teórica y cuando esto está listo nos damos a la tarea de la construcción.

Cuando el juego está listo hacemos una jornada pedagógica donde todos jugamos y aprendemos. En este proceso podemos durar aproximadamente dos meses.

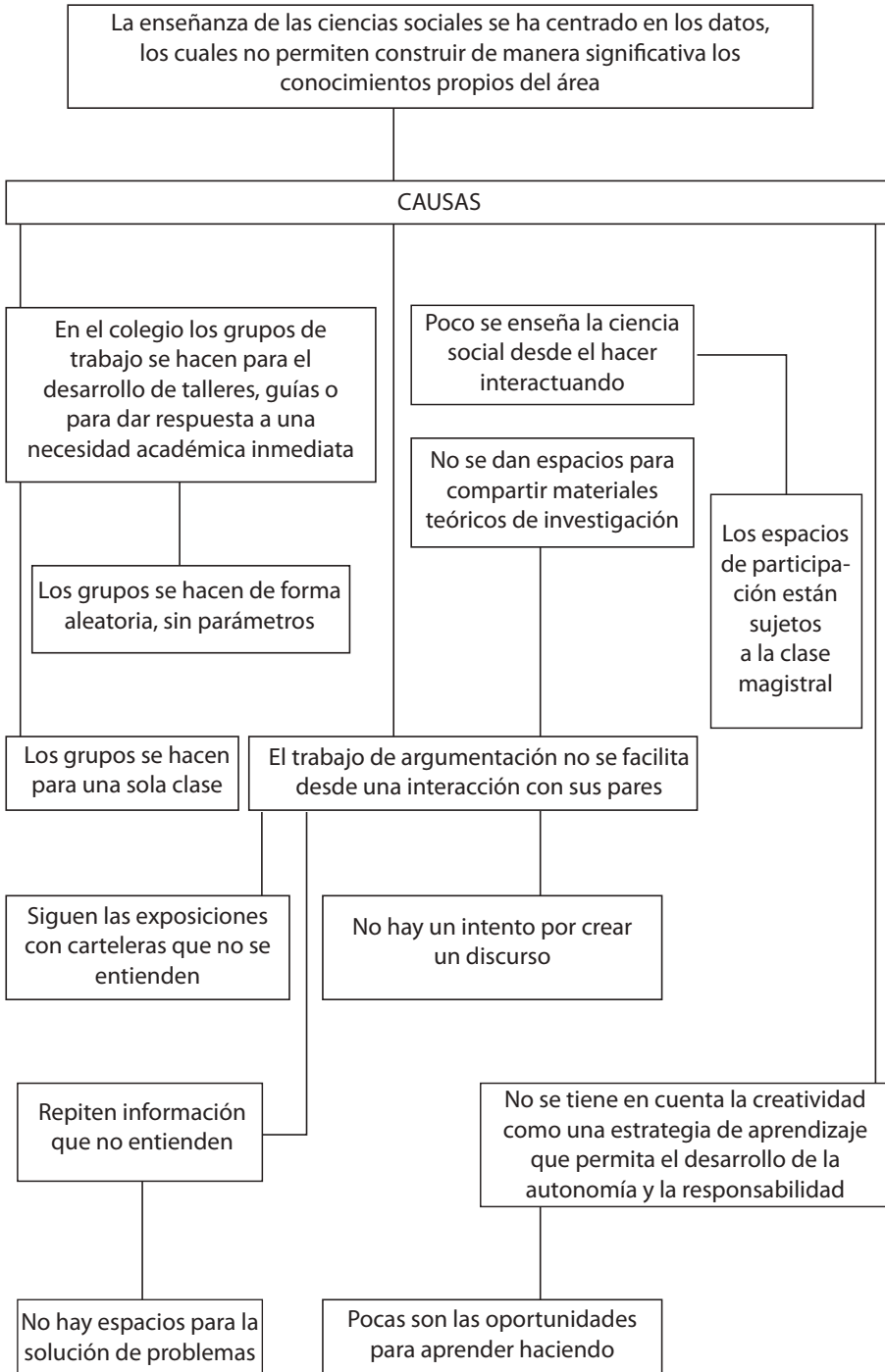
Problema

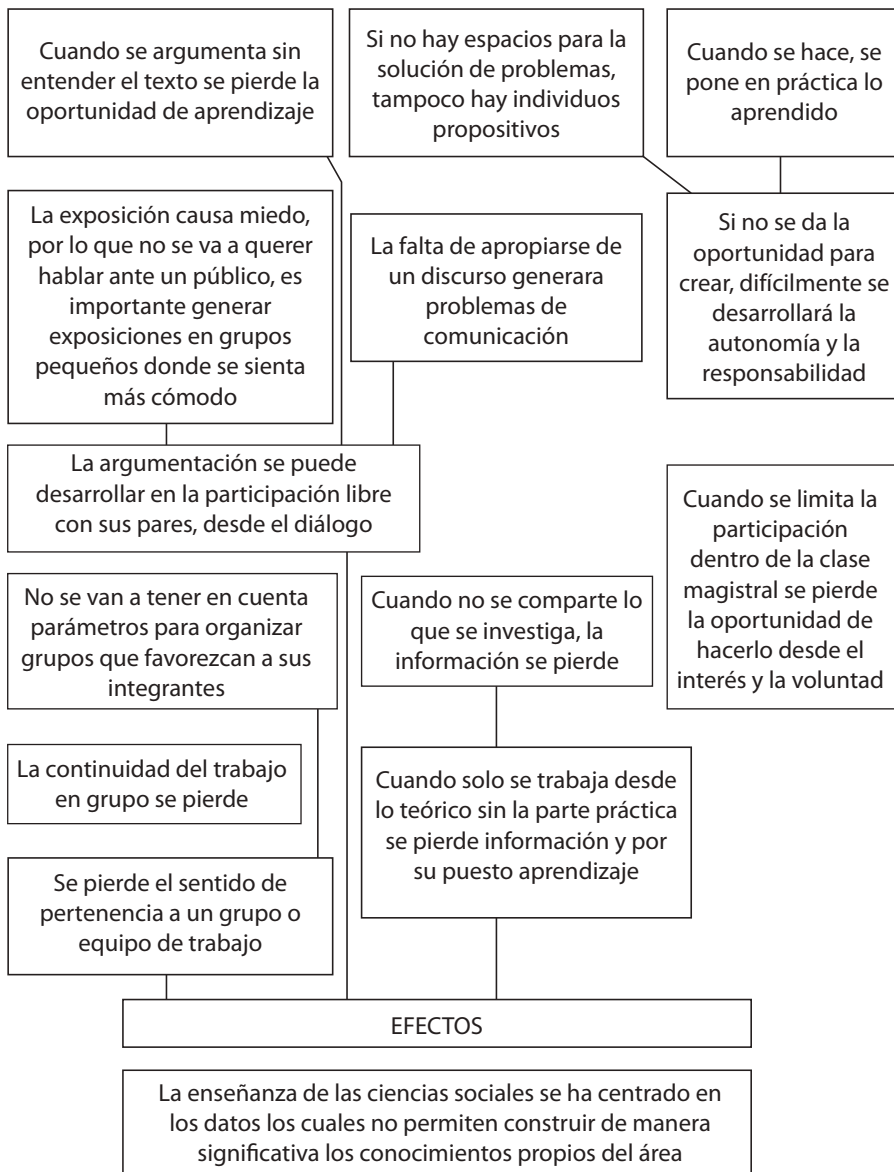
Para la búsqueda del problema se hizo necesario recordar el trabajo realizado por medio de un escrito de la historia de la experiencia. Es a partir de allí, que se buscan los indicios para llegar a este.

Sin embargo, al aplicar el árbol de problemas se ve la necesidad de hacer ajustes que se relacionen con el trabajo realizado en una correlación entre causas y efectos.

El árbol de problemas ha permitido identificar situaciones problémicas que no se habían identificado y que estaban sucediendo en el desarrollo de la experiencia pedagógica. Esto permitió recurrir a otra información y hacer una evaluación del trabajo que se ha desarrollado.

Nota aclaratoria: el árbol de problemas se dividió en dos partes —causas efectos— por razones de espacio.





Explicación del problema

Para la estructuración del problema fue necesario aplicar la técnica de árbol de problemas; ya que este permite determinar las categorías a estudiar e identificar

los diferentes bloques de investigación que se correlacionen entre situaciones problema, efectos y objetivos.

De esta manera a la sistematización se le comienza a dar un cuerpo investigativo desde unos hilos conductores. Con el árbol de problemas se puede tener una visión total del trabajo a realizar; es como tener un mapa que orienta la llegada al punto escogido.

Por tanto, se hace necesario dar una explicación de la forma como se llegó al problema; para esto es necesario aclarar que la observación y el continuo diálogo con los estudiantes alrededor de la enseñanza de las Ciencias Sociales son elementos básicos que cuestionan la práctica de esta asignatura.

Lo primero que se encuentra es que es una materia de corte teórico y poco atractivo para los estudiantes de secundaria. Circunstancia que hace que se muestren poco participativos. En ocasiones no entienden la necesidad de los estudios sociales, no ven su trascendencia.

La ciencia social en los colegios está llamada a trascender fuera de las aulas, a encontrar su verdadera razón de ser en la vivencia cotidiana con sus compañeros, profesores, familiares y vecinos. Es en estos espacios se vive la verdadera relación social.

Desde este orden de ideas se hace necesario constituir el aula en un laboratorio social partiendo de unas temáticas que nos servirán de pretexto para generar expectativas, interés, motivación, atención, comprensión y participación.

Por tal razón el trabajo cooperativo se presenta como un espacio de interacción de los estudiantes donde pueden manifestar sus opiniones, compartir su información con una perspectiva desde el diálogo de saberes con sus pares.

Una parte interesante del trabajo cooperativo es el de la ayuda mutua. Allí es donde se presenta la posibilidad libre de la construcción social, de la integración de las personas alrededor de un trabajo en común.

Con este trabajo cooperativo se visibilizan las habilidades y destrezas de los integrantes del grupo, las cuales se manifiestan de acuerdo con trabajo final que se vaya a presentar.

Estas habilidades y destrezas terminan convirtiéndose en las capacidades que se desarrollan desde el vínculo social.

Referente Conceptual

Gamificación

La gamificación o ludificación recoge una serie de conceptos que son puestos en práctica en el desarrollo de un juego que se ha adaptado a un escenario de aprendizaje; por tanto, se relaciona con la creatividad, el compromiso y el deseo de superación.

El juego crea una serie de limitantes que se constituyen para que la persona ponga a prueba su creatividad para superar los obstáculos dentro de lo establecido en la norma, situación que lleva a la creación de estrategias que buscan competir contra otros o individualmente para poder ganar y alcanzar la meta.

La gamificación en el juego de mesa genera en los participantes un compromiso consigo mismo y con los compañeros, razón por la cual se cumple con lo asignado por el juego, por tanto, se ve un trabajo cooperativo con los participantes que busca conseguir mejores relaciones entre estos.

Virginia Gaitán en su artículo “Gamificación: el aprendizaje divertido”, afirma que el “aprendizaje gana terreno en las metodologías de formación debido a su carácter lúdico, que facilita la interiorización de conocimientos de una forma más divertida, generando una experiencia positiva en el usuario” —blog educativo—. Contrario a lo que afirman algunos profesores que piensan que el aprendizaje no siempre debe ser lúdico, la gamificación le apuesta al aprendizaje divertido; donde se permite la motivación hacia lo que se desea aprender, es el acercamiento a la verdadera autonomía y a la construcción de habilidades autodidactas. En este trabajo la gamificación ha permitido valernos de juegos ya creados, hacerles adaptaciones que necesitamos según lo que se quiere enseñar. Para esto se ha tenido que hacer el juego en el salón de clase con materiales sencillos.

La gamificación ayuda al planteamiento de problemas sociales y a la búsqueda de la solución desde la práctica más que desde la teoría. Cuando se presenta un problema este no da tiempo para posponerlo, es necesario buscarle la solución

en el equipo y ponerla en práctica. Para esto es necesario el empleo del pensamiento crítico que promueva y proponga soluciones.

Por otra parte, en este proyecto la gamificación permite el desarrollo de la creatividad desde la estética donde el diseño, el empleo de imágenes, dibujos, colores, trazos, objetos en tres dimensiones se hacen presentes en la elaboración del juego, como en su desarrollo. De esta manera se presenta una percepción de la realidad que se plasma en un concepto de belleza.

La gamificación permite el deseo del aprendizaje y cuando se habla del deseo, el individuo plantea qué tanto quiere aprender. Esto permite que en este tipo de actividad siempre esté presente ese aprendizaje, este puede ser mucho o poco, que no se queda en una información. Esto sucede porque la teoría recibida se expone en una práctica de competencia donde se pueden obtener beneficios o establecer niveles jerárquicos. Esto influye en el comportamiento de las personas a partir de las experiencias que se están viviendo.

Este tipo de trabajo incita a la acción al momento de jugar, donde cada persona toma el rol que ha desarrollado en su vida; es decir algunos van a ser muy dinámicos, otros pausados, otros sensibles, otros estrictos, otros ansiosos y otros desinteresados; sin embargo, todos están participando de acuerdo con sus capacidades e intereses.

Al relacionar la gamificación con el aprendizaje colaborativo se va a encontrar la figura de la invitación como figura de comunicación donde se acepta de forma voluntaria y decidida la participación en el desarrollo del juego. En este tipo de situaciones se va a encontrar a estudiantes que no han sido tenidos en cuenta dentro del ámbito educativo tradicional de la institución y que ven en este tipo de actividades la oportunidad de mostrar sus capacidades y de tener un protagonismo entre sus compañeros. Esto crea experiencias que pueden ser aplicadas a la vida diaria y que motivan a la persona a un proceso de aprendizaje.

La gamificación en circunstancias rompe con la zona de confort de la institución, generando controversias, problemas y soluciones para estar en una zona próxima de creatividad.

En este trabajo, hay un elemento importante y es la construcción del juego de acuerdo con las adaptaciones que se quieren realizar, haciendo que los equipos

de trabajo construyan cada uno su material generando empoderamiento en el juego construido.

Víctor Renobell y Felipe García Gaitero en su ensayo *Gamificación en la Educación: reinventando la rueda*, hacen la siguiente cita: “Freud postuló que el juego es el único momento en el cual el alumno actúa como realmente es, ya que las habilidades y conceptos que aprendemos los humanos son mucho más elaborados y sofisticados que las habilidades que intentan desarrollar” (p. 2, tomado de Freud, S., 1908. *El creador literario y el fantaseo*). Esta cita plantea que en el juego la persona es más natural, muestra las habilidades, destrezas y conocimientos que ha aprendido en la vida. Los pone a prueba y los manifiesta ante los demás. Es decir, Freud ya estaba dejando visibilizar este concepto de gamificación desde la experiencia que suscita el juego en producir y crear.

Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje es algo que los individuos hacen dentro de un determinado contexto que toman para sí con la necesidad de la interacción con otros sujetos dentro de situaciones específicas; por lo tanto, Johnson, Johnson y Holubec plantean que “aprender es algo que hacen los alumnos y no algo que se les hace a ellos” (p. 5).

Por tanto, en el aprendizaje cooperativo todos los miembros del grupo trabajan buscando el beneficio de todos; por eso cada uno de ellos pone a su disposición las capacidades que posee.

“Los grupos formales de aprendizaje cooperativo garantizan la participación activa de los alumnos en las tareas intelectuales de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo a las estructuras conceptuales existentes”. Este tipo de trabajo se desarrolla en cada periodo con los estudiantes del Andrés Bello en el área de Sociales desde el presente proyecto. Se le ha dado el nombre de rutinas de aprendizaje.

Por tanto, el trabajo en la realización de juegos de mesa tiene una duración aproximada de dos meses, en la cual se involucra a todos los participantes de cada uno de los grupos.

El trabajo cooperativo permite que los estudiantes de forma autónoma organicen el grupo y establezcan tareas y normas de cumplimiento, que, aunque la nota no está presente, sí está presente el compromiso y la responsabilidad con el grupo.

Por tanto, cooperar es ayudar, participar y comprometerse con un grupo que busca un fin común. En el aprendizaje cooperativo se desarrolla la zona de desarrollo próximo que postuló Vygotsky.

Una característica importante del aprendizaje cooperativo es que los grupos queden organizados de forma heterogénea, donde cada uno de sus miembros pueda mostrar las capacidades que tiene.

Este modelo de aprendizaje no es competitivo, es un modelo que se desarrolla desde la ayuda mutua donde cada miembro aporta al grupo en la medida de sus posibilidades. De esta manera el aporte de cada uno es un aprendizaje para los demás.

El aprendizaje cooperativo facilita los tres procesos de la evaluación: la auto, la co y la hetero evaluación dentro de una matriz evaluativa. Se hace la aclaración de que esta evaluación es de corte descriptivo y no es cuantificable. De esta manera al estudiante se le da un espacio de reflexión sobre el proceso que desarrolló en su trabajo de equipo.

El trabajo cooperativo que se desarrolla en este proyecto se enfoca en la enseñanza y aprendizaje recíproca donde todos aprenden de todos; por lo tanto, los grupos son generalmente heterogéneos con diferentes niveles y habilidades para llegar al conocimiento.

Este tipo de trabajo permite la integración del grupo debido a los encuentros que se tienen para la realización del proyecto; situación que dinamiza el trabajo en el aula de clase. Por otra parte, este tipo de trabajo permite que los estudiantes se conozcan más y se integren a otras actividades por interés afines. De esta manera se conocen y se respetan; ponen a prueba sus principios éticos y se desarrollan lazos solidarios entre los participantes.

La creatividad

Conceptualizar la creatividad es demasiado complejo, debido a que está en cada individuo, con maneras particulares para desarrollarla y ponerla a prueba de acuerdo con las circunstancias y a las motivaciones que se tengan.

Según Lilian Dabdoub Alvarado “La creatividad es un concepto complejo que ha sido estudiado desde diferentes disciplinas: la psicología, la antropología,

la sociología y muchos más” (p. 3). Por tanto, su concepto requiere diferentes puntos de vista.

En este orden de ideas, la escuela ideal es aquella que pueda potenciar las habilidades y capacidades de los estudiantes bajo una expresión libre por medio de diferentes formas. La libertad de pensamiento da la posibilidad de crear y de enriquecer su experiencia de vida.

La creatividad es transformar, cambiar la realidad existente por otra realidad que permita nuevas actitudes y comprensiones del medio; para esto se trabaja en el diseño de adaptación y elaboración de juegos de mesa.

En la construcción de estos juegos siempre se piensa en un producto, el cual va a generar una serie de ideas para su elaboración, sin importar los cambios que sean necesarios.

La creatividad permite la autorrealización de la persona enriqueciendo el sentido de la vida. Pone en práctica los diferentes saberes adquiridos en el transcurso de su vida. Es una disposición que tiene la persona para innovar y buscar soluciones a los límites o problemas que se presenten.

Dentro del proceso creativo, se encuentra la autocrítica como proceso evaluador que constantemente está buscando optimizar el trabajo que se está realizando. Esto genera espacios de disciplina donde se asumen riesgos que permiten aprender del error.

El juego de mesa: es un tablero que está construido con colores y diferentes formas geométricas que pretende divertir y enseñar a un grupo de personas que compiten entre sí por ganar. Reciben el nombre de mesa por estar generalmente sobre una superficie plana.

Los juegos de mesa desarrollan diferentes tipos de habilidades y destrezas mezclados un poco con el azar. El azar permite darle una emoción de suspenso.

En este proyecto, los juegos ayudan afianzar los conocimientos sobre las ciencias sociales, a la vez que permite el desarrollo de estrategias, memoria y coordinación.

En este proyecto el juego de mesa es un motivador a estar en el colegio, a participar con los compañeros, a aprender, a comunicarse, a ayudar, a respetar

normas, a desarrollar la creatividad. Es decir, proporciona los elementos necesarios para el desarrollo de la autonomía.

Por otra parte, con el juego se abren posibilidades de hablar, dialogar y comunicar sus diferencias. Esto se logra gracias a la experiencia que vive. Es la oportunidad de un diálogo libre y espontáneo. Por tanto, no obedece a parámetros curriculares estrictos, sino a unos parámetros curriculares elásticos que están dispuestos a la necesidad de cada persona, por tanto, son compromisos que se adquieren bajo la voluntad y no desde la obligación.

En este proyecto los juegos son efímeros; se construyen, se juega, se aprende y se deja la sensación para que desde la voluntad se retome el juego cuando se desee; por tanto, el juego no es una constante repetitiva que se desarrolla en diferentes momentos y que esté establecido en criterios curriculares.

Dentro de este proyecto el juego se ha convertido en un experimento social donde se ponen a prueba conocimientos, habilidades, destrezas, creatividad, atención, comprensión, participación y el desarrollo de la memoria. También, desarrolla el manejo de las emociones al saber ganar y perder.

La argumentación: es una forma de comunicación donde se explica y se refuta el conocimiento. Es una forma de invitar a los otros a un diálogo sustentado en posibles verdades o contradicciones.

En la argumentación no solo se pone a prueba el hablar coherentemente, también está la escucha y la escritura, pero esto es posible cuando se tiene una información y un conocimiento previo.

En este proyecto la argumentación está enfocada desde una investigación teórica por parte de los estudiantes que queda plasmada en la construcción de un mapa mental que más adelante le sustentan a un grupo de compañeros. Cuando terminan la explicación los grupos que han escuchado y tomado apuntes tienen la oportunidad de hacer preguntas aclaratorias.

Por tanto, la argumentación es un acto reflexivo que necesita la participación de otros sujetos; en el caso de este proyecto de los grupos cooperativos.

Entonces interpreta una realidad donde justifica sus situaciones, es decir la reconoce y desde allí afirma o discrepa. Es una argumentación empírica que se basa en la vivencia que se está llevando a cabo.

El colegio es un espacio donde continuamente los estudiantes están argumentando de forma libre y espontánea con sus compañeros sobre eventos y problemáticas que han vivido y que los afectan, esto se nota cuando toman posición por la defensa de un compañero o de una idea, cuando dan consejos a otro compañero o en el lugar donde más se requiere que es la coordinación de convivencia; sin embargo, la queja de los docentes es que los estudiantes no argumentan de forma verbal o escrita.

La argumentación es una producción del ejercicio de pensar y razonar; es la búsqueda de argumentos y de herramientas que se han adquirido en nuestra formación para dar a entender a otras personas lo que pensamos y sentimos. La argumentación es la defensa de nuestros pensamientos, es la destreza de defender nuestras ideas de forma discursiva.

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico permite el desarrollo de una práctica pedagógica desde el encuentro que tienen el docente y el estudiante en un espacio de tiempo determinado socialmente por formas político culturales.

Por tanto, el aula debe ser la posibilidad de la práctica activa; por eso la práctica pedagógica no puede ser vista solo como el ejercicio del docente, sino como el espacio de relaciones a partir del discurso que se habla y se escucha.

Esta práctica pedagógica se potencializa cuando se generan acciones sobre los sujetos generando un discurso productivo. Pero para que esto suceda son necesarias unas condiciones materiales que permitan llevar a cabo tal práctica. Entonces se puede suponer que toda práctica pedagógica tiene un fin, un interés, donde los sujetos actúan sobre sí mismos y sobre otros de acuerdo con las relaciones que se establecen.

Para Foucault no existe una racionalidad, sino un conjunto de racionalidades específicas sostenidas por un régimen de verdad, donde hay una correspondencia entre las prácticas de los sujetos fundándose esto en un devenir histórico. Por lo tanto, estas prácticas de racionalidad no son estáticas, son dinámicas y están influenciadas por los contextos donde se desarrollan los individuos; allí en estos contextos se han determinado construcciones de realidad donde se contemplan instancias de reflexión y de decisión sobre lo que es posible.

En las instituciones educativas, las prácticas educativas se concentran en la homogenización de los estudiantes donde a todos se les dan las mismas materias, los mismos contenidos, las mismas evaluaciones y todos deben manejar un mismo discurso; cuando el colegio es tan rico en esa variedad de saberes que tiene cada uno de los integrantes de la comunidad educativa; es decir no se tiene en cuenta la subjetividad de la persona como elemento individual que puede constituir la formación del colectivo académico. Pero esto no pasa solamente con los estudiantes, los docentes caemos en esta práctica, no permitiendo el desarrollo de habilidades pedagógicas y por ende un mejor ambiente institucional. Es decir, el colegio tiene que darse la posibilidad de constituir subjetividades donde se permita que el sujeto sea lo que es a partir de su discurso.

Por lo anterior con este proyecto se ha encontrado que los estudiantes sí tienen muchas cosas que decir, pero que se les dificulta decirlas ante grandes grupos de compañeros como puede ser un curso, que necesitan llenarse de seguridad para poder hablar y argumentar sobre un determinado tema o saber; que necesitan ayudas gráficas como los mapas mentales para poder crear un discurso y que se sienten cómodos al interactuar con pequeños grupos.

En este carácter participativo, el individuo construye la subjetividad y por ende la sociabilidad del individuo, ya que este tiene un carácter decisorio en la construcción social a la cual pertenece, es decir, tiene una participación política donde se materializan hechos concretos de sus ideas. La posibilidad de la subjetividad es la movilización.

Entonces la socialización tiene una acción política en la construcción de subjetividades, por lo que la escuela se organiza en una constitución de poder donde trata de controlar a los individuos a partir de tecnologías de coerción para que estos no trasciendan las fronteras de lo posible y de lo imposible.

Las prácticas pedagógicas de los colegios deben acercarse a las lecturas de la realidad en dónde la subjetividad política promueva el desarrollo de un pensamiento crítico, más que un pensamiento obediente. Esta construcción implica el reconocimiento de la diversidad dentro de la dinámica de participación ciudadana.

La pedagogía tiene que ser vista como un espacio donde se asumen los problemas como posibilidades, para el desarrollo de experiencias de los individuos particulares en determinados contextos donde no se neutralice su invención, sino que influyan a partir de su subjetividad.

Es importante recordar que el ser humano pertenece a una sociedad y a una cultura que tiene una simbología, que habita un lugar en el mundo, que tiene unos sentimientos, unas creencias religiosas y que por tal motivo ya está subjetivado.

Por tanto, el pensamiento crítico en este proyecto está relacionado con las posibilidades de crear, compartir y movilizar a los sujetos en procesos de aprendizaje donde se enseña y se aprende a partir de la ayuda mutua que facilita un grupo cooperativo.

El hecho de crear, compartir y dialogar en el proceso de construcción de un juego; desencadena diferentes eventos que en algunos casos se manifiestan como problemas, los cuales son asumidos por el grupo en busca de una solución. Un pensador crítico siempre está buscando las soluciones a las dificultades que se presentan.

El pensamiento crítico quiere generar nuevas maneras de pensar, otros puntos de vista que van a enriquecer el conocimiento y la comprensión del mundo.

Por otra parte, el pensamiento crítico forma sujetos participantes que fortalecen rasgos de identidad y pertenencia desde la perspectiva de estar continuamente creando y construyendo.

A manera de conclusión, el pensamiento crítico entra a ser parte de la formación moderna, donde los individuos traspasan las fronteras de la transmisión de conocimientos y se convierten en autodidactas que dejan de estudiar para unas pruebas y unos resultados; ya que se dedican más a aprender que ha estudiar.

Plan de acción

Para el desarrollo de este trabajo se estudiaron tres materiales que permitieron dar un nuevo enfoque a la enseñanza de las Ciencias Sociales en la institución, los cuales fueron: Baúl de Jaibaná, Enseñanza para la comprensión y Estándares curriculares.

Este trabajo se diseña mediante la herramienta de rúbricas, las cuales dan muestra de lo que se ha planeado desde los juegos de mesa; sin embargo, presento las generalidades que se utilizan para llegar a la construcción del juego y el desarrollo de este:

Cada año se introducen técnicas que permiten la apropiación del conocimiento como:

El trabajo investigativo: se hace desde la perspectiva de la revisión bibliográfica que cada estudiante aporta a su grupo cooperativo.

- Revisión del material: lectura de los materiales y elaboración de cuadro de palabras claves.
- Elaboración del mapa mental: la socialización con mapa mental en pequeños grupos.
- La construcción escrita de lo entendido.
- Selección de imágenes.
- Búsqueda del material.
- Elaboración en el salón de clase.
- Desarrollo del juego.

Los fines de esta actividad son:

- Aprender a ser —autonomía—.
- Aprender a vivir juntos —comunicar sus diferencias—.
- Aprender a hacer —responsabilidad social—.
- Aprender a conocer —acciones de transformación—.

Características para la realización del juego: se realizan en el salón; es decir se fabrican.

- Materiales económicos.
- Trabajo colaborativo.
- Conocimiento del tema.

Acontecimientos con la realización del juego

- Se desarrolla la creatividad.
- Se resuelven conflictos.
- Se maneja la responsabilidad individual y con el grupo.
- Hay una co, hetero y auto evaluación.
- Aunque la nota preocupa no es lo más importante.
- Construyen con el conocimiento.
- Se han generado expectativas, interés, motivación, atención, comprensión y participación.

Referencias

- Dabdoub Alvarado, L. (1997). La creatividad en la escuela una especie en peligro de extinción. *DAL Soluciones Creativas*. México. Recuperado de <http://www.naque.es/revistas/pdf/R30.pdf>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. España: Ediciones Paidós.
- Departamento de Educación (Ed). *Aprendizaje cooperativo*. Gobierno Vasco. Recuperado de http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dia6/eu_2027/adjuntos/zubirik_zubi/materiales_educacion_primaria/CURRICULUMA/32___apren-coop.pdf
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gaitán, V. (2013). *Gamificación: el aprendizaje divertido*. Alcala de Henares España. Blog Educativa. Recuperado de <https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>
- Moll, S. (2015). Aprendizaje cooperativo. ¿Cómo ponerlo en marcha en el aula? Recuperado en <https://www.educacionrespuntocero.com/formacion/aprendizaje-cooperativo-como-ponerlo-en-marcha-en-el-aula-por-santiago-moll/30239.html>
- Innovating Pedagogy (Ed.). (2016). *Aprendizaje a través de la argumentación*. Recuperado de <http://innovating-pedagogy.wikidot.com/aprendizaje-a-traves-de-la-argumentacion>

Renobell Santaren, V., y García Gaitero, F. (s.f.). *Gamificación en la educación: reinventando la rueda*. Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación. Universidad Camilo José Cela.

Zichermann, G. (s.f.). ¿El aprendizaje ligado al juego es algo nuevo?

Desarrollo de estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico “plus ultra”

Carolina Sierra¹
Sandra Milena Neuta²

Esta experiencia “Desarrollo de estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico ‘plus ultra’”, se centró en el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de ciclo V del Colegio Minuto de Buenos Aires, ubicado en Ciudad Bolívar, en Bogotá. Este proceso investigativo ha sido desarrollado a partir de la inquietud y participación de docentes quienes se movilizan hacia prácticas pedagógicas que motiven al estudiante a lograr la habilidad argumentativa en el área de Español y Filosofía.

Además, aporta al desarrollo del Proyecto Educativo Institucional y de las metas propuestas a nivel personal como docentes investigadoras, beneficiando a la comunidad educativa, toda vez que le apuesta al mejoramiento de las prácticas pedagógicas que potencien el pensamiento crítico y la habilidad argumentativa de

1 Docente de Lengua Castellana del Colegio El Minuto de Buenos Aires, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, con más de ocho años de experiencia en el sector educativo. Profesional y magíster en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia, con énfasis en Literatura Latinoamericana. Ha participado en proyectos relacionados con narrativa transmedia y con procesos de adquisición de habilidades en lectura y escritura en estudiantes de educación básica. Correo electrónico: csierran@educacionbogota.edu.co

2 Docente del Colegio Distrital Minuto de Buenos Aires, jefe de área de Ciencias Sociales. Maestría en Sistemas Humanos, Universidad Central (Bogotá-Colombia). Especialista en Pedagogía Grupal. Fundación Universitaria Monserrate (Bogotá-Colombia). Licenciada en Filosofía con énfasis en Teoría Política de la Universidad la Gran Colombia (Bogotá). Correo electrónico: sandraneuta.neuta@gmail.com

los estudiantes en el marco de una pedagogía que reoriente el rol del maestro y del estudiante hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje intersubjetivo y dialógico.

Por esta razón, esta experiencia parte de la necesidad de plantear una propuesta pedagógica que potencie el pensamiento crítico en los estudiantes, desarrollando su capacidad argumentativa, respondiendo en parte a la intención de los docentes materializada en las propuestas que cada área hizo con relación a la construcción de un modelo pedagógico aterrizado a las necesidades del contexto educativo, al propósito de la educación que perseguimos y a la formación de un estudiante con capacidad para interpretar de la forma más comprensiva posible una realidad, con el fin de tomar una postura reflexiva que le permita actuar y tomar decisiones, aportando significativamente a la construcción de una sociedad más democrática, justa, tolerante y equitativa.

Contextualización

Nivel de acompañamiento inicial

La experiencia está enfocada en el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de ciclo V del Colegio Minuto de Buenos Aires ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, en Bogotá. Este proceso se ha desarrollado a partir de la inquietud y participación de docentes quienes se movilizan hacia prácticas pedagógicas que motiven al estudiante a lograr la habilidad argumentativa en el área de Español y Filosofía. Esta idea inicial se concreta con la inscripción al IDEP para lograr un acompañamiento en el desarrollo del proceso investigativo-pedagógico y lograr aplicabilidad en la institución educativa aportando al desarrollo del PEI y de las metas propuestas a nivel personal como educadoras. Además, surge de la participación en la convocatoria presentada por el IDEP. A través de esta se genera la elección para el trabajo en su etapa inicial y cuya finalidad es establecer un mejoramiento de las prácticas pedagógicas que benefician a la comunidad educativa.

Este trabajo se encuentra organizado en siete partes, la primera hace mención a los antecedentes que hacen referencia a las necesidades e importancia de este trabajo; en la segunda, se desarrolla el problema y la pregunta de investigación; en la tercera, se plantean los objetivos teniendo en cuenta el árbol de problemas; en la cuarta, se mencionan los referentes conceptuales que apoyan la investigación; en la quinta, se describe la conceptualización sobre el pensamiento crítico y su relación con la investigación; en la sexta se establece el plan de acción sobre

la estrategia metodológica y se propone un diseño y para finalizar; en la séptima parte se encuentran las referencias bibliográficas.

Antecedentes

Esta experiencia pedagógica se enmarca en el trabajo que sobre el PEI y el modelo pedagógico se viene adelantando en la institución; se asume como una contribución parcial a la construcción colectiva que desde hace unos años se está consolidando en el colegio.

Actualmente el modelo pedagógico se encuentra en construcción. Hace unos años la institución intentó acoger la enseñanza para la comprensión como modelo pedagógico, sin embargo, tan solo se hizo una modificación parcial del currículo siguiendo los lineamientos de esta propuesta, sin interferir como tal en las prácticas pedagógicas de la mayoría de los docentes de la institución. Desde el año pasado, se empezó a planificar e implementar una metodología de trabajo colectivo para construir un modelo pedagógico acorde con las necesidades del contexto y el PEI del colegio.

Como parte del trabajo que se ha adelantado cada área propuso un modelo pedagógico. Aunque falta hacer la reflexión y el consenso para definir o construir el modelo pedagógico del colegio, los modelos propuestos se relacionan principalmente con los enfoques constructivistas y crítico sociales. En otras palabras, la mayoría de las áreas plantearon un modelo que concibe la educación no como una simple transmisión de conocimientos, alejándose del enfoque tradicional, sino como una propuesta que asume al estudiante como un agente activo en su proceso de aprendizaje, que construye su propia estructura cognitiva. Este enfoque constructivista se relaciona así con una serie de teorías como el aprendizaje significativo, cooperativo, por descubrimiento, etcétera; que enfatizan en metodologías centradas en los presaberes del estudiante, en sus intereses y contexto y en el hecho de que el conocimiento se construye socialmente. Por su parte, el modelo crítico social propone una educación que forme estudiantes críticos y activos que, basados en un aprendizaje dialógico-colectivo, desarrollen sus potencialidades y propongan alternativas a las necesidades y problemáticas de su comunidad. Los enfoques anteriores exigen docentes que asuman su rol de facilitadores y mediadores, que planeen e implementen ambientes de aprendizaje que estimulen el pensamiento, la imaginación y la capacidad de interpretación y análisis.

En otras palabras, potenciar el pensamiento crítico y la habilidad argumentativa de los estudiantes es un imperativo en el marco de una pedagogía que reoriente el rol del maestro y del estudiante hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje intersubjetivo y dialógico. Por esta razón, esta experiencia parte de la necesidad de proponer una propuesta pedagógica que potencie el pensamiento crítico en los estudiantes, desarrollando su capacidad argumentativa, respondiendo en parte a la intención de los docentes materializada en las propuestas que cada área hizo con relación a la construcción de un modelo pedagógico aterrizado a las necesidades del contexto educativo, al propósito de la educación que perseguimos y al perfil de estudiante que anhelamos.

Como parte del trabajo de replanteamiento y modificación constante del plan de estudios del área de Humanidades, se ha llegado al consenso de diseñar e implementar actividades de comprensión y producción textual y planes lectores que integren los tres niveles de lectura —literal-inferencial y crítico-intertextual— desde grado cero. Adicional a ello, se ha establecido que en ciclo V, se refuerce la tipología textual argumentativa, ahondando en esta estructura discursiva y en géneros textuales como la ponencia, la reseña, el artículo de opinión y el ensayo. De esta forma, la asignatura de Lengua Castellana en grados 10° y 11°, ha enfatizado en la importancia y necesidad de que los estudiantes sean hábiles a la hora de argumentar sus puntos de vista. Para lograr lo anterior, se han planteado actividades que profundicen en las características del texto argumentativo, en el concepto de tesis y argumento y en las principales clases de argumentos que se establecen para justificar una opinión.

Asimismo, se ha hecho un trabajo pedagógico con relación a las falacias argumentativas que incurren en errores del pensamiento inductivo; el interés se centra en lograr que los estudiantes comprendan que para abordar un fenómeno o una problemática compleja deben tener en cuenta diferentes aspectos o puntos de vista sobre el mismo, no simplificar una realidad específica sino interpretarla de la forma más íntegra y profunda posible. Lo anterior, obedece también al interés de forjar en el estudiante un pensamiento reflexivo, un criterio más elaborado que le sirva para la toma de decisiones y la resolución de problemas o conflictos; es decir, tratar de relacionar la capacidad argumentativa con la ética.

En la asignatura de filosofía la habilidad argumentativa implica la construcción de discursos con el objetivo de apoyar o contradecir una posición e identificar las debilidades en las opiniones, planteamientos propios o ajenos. El análisis y la argumentación son procesos que permiten poner a prueba capacidades para

extraer el significado de los argumentos y lograr una comprensión de estos. El propósito es buscar que los estudiantes externalicen, articulen y analicen diversas alternativas que conduzcan a la reflexión del ser y del saber hacer en su contexto relacionado con su proyecto de vida. En conclusión, es importante comenzar con el reconocimiento y fortalecimiento de estas capacidades del lenguaje oral y escrito, desde lo analítico y argumentativo y los procesos de argumentación, buscando que los actores educativos empiecen a dar cuenta del desarrollo del pensamiento crítico emitiendo ideas, defendiendo sus puntos de vista y cuestionando la opinión de otros.

Justificación

La misión del colegio se orienta hacia una educación íntegra basada en el desarrollo del pensamiento y las habilidades comunicativas, con el fin de formar sujetos éticos, reflexivos y críticos comprometidos con la transformación de su entorno. Por su parte, el perfil del egresado enfatiza en un ser que interpreta su realidad, la analiza y actúa con la intención de construir un proyecto de vida, de solucionar de forma reflexiva y pacífica problemas y conflictos y de forjar un pensamiento propio y creativo valiéndose de sus habilidades comunicativas. De ahí que la media fortalecida de la institución tenga un énfasis en humanidades y comunicación, priorizando la investigación, la profundización en las habilidades lingüísticas y literarias y la apropiación de las TIC.

Por lo anterior, es prioritario potenciar el pensamiento crítico concibiéndolo como la capacidad que puede alcanzar un individuo para interpretar de la forma más comprensiva posible una realidad, con el fin de tomar una postura reflexiva que le permita actuar y tomar decisiones, aportar significativamente a la construcción de una sociedad más democrática, justa, tolerante y equitativa. De ahí la importancia de planear y ejecutar estrategias metodológicas que, desde el área de Humanidades y Filosofía, contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, enfatizando en la habilidad argumentativa. Ser hábil argumentativamente implica tener la capacidad de posicionarse críticamente frente a una problemática o realidad concreta, apoyándose en argumentos consistentes, basados en el análisis de diversas perspectivas que brinden una comprensión más profunda y diversa sobre el objeto abordado.

Para lograr la misión y el perfil del egresado que fundamentan el PEI del colegio es primordial reforzar, dentro de las habilidades comunicativas, la capacidad

argumentativa y de análisis de los estudiantes. En otras palabras, sin un trabajo pedagógico constante que desarrolle efectivamente el pensamiento crítico y la habilidad argumentativa difícilmente lograremos formar sujetos capaces de ser autónomos, reflexivos y éticos. De ahí la necesidad de concretar en el aula actividades que indaguen por las posturas, las creencias, los imaginarios y los saberes de los estudiantes para posicionarse y actuar frente a las problemáticas de su contexto; propicien el análisis, la construcción de juicios, tesis, argumentos, inferencias y conclusiones y fortalezcan procesos de metacognición.

Problema

Esta experiencia se encuentra en una etapa inicial cuando empieza el acompañamiento del IDEP. Dentro del proceso de estructuración del proyecto se plantea la estrategia del árbol analítico de problemas para organizar la información de la realidad educativa que se quiere intervenir con el fin de identificar el problema central, las causas y los efectos que se relacionan con él, para así visualizar los objetivos y los medios. Se elaboraron tres propuestas de árbol de problemas ya que en principio fue necesario delimitar el problema central para planear una experiencia pedagógica viable y pertinente con la necesidad educativa que se pretende abordar.

El primer árbol de problema enfatizaba en la necesidad de diseñar una propuesta que integrara las diferentes áreas de la institución para potenciar el pensamiento crítico y sistémico con el fin de analizar y resolver problemáticas del contexto educativo, familiar y local. Sin embargo, al identificar las causas que se relacionaban con el problema expuesto, fue necesario reestructurar el mismo; ya que debido a la escasez de espacios institucionales para concretar iniciativas interdisciplinarias que realmente se materialicen en el aula y no solo en un plan de trabajo, se hace muy difícil que se ejecute una propuesta de este tipo a corto o mediano plazo. Asimismo, la problemática principal implicaba una propuesta de carácter institucional, que integrara no solo el PEI sino el modelo pedagógico, trabajo que amerita un proceso largo de reflexión, acuerdos, planeación y ejecución. Por otro lado, era necesario centrarse en el pensamiento crítico o en el pensamiento sistémico, puesto que los dos enfoques son muy amplios y persiguen fines diferentes, además de estar fundamentados por diversas teorías y posturas. Se pensaba integrar el pensamiento crítico y sistémico debido a que no solo se pretendía potenciar ciertas habilidades cognitivas para formar sujetos críticos con comportamientos éticos sino responder desde el enfoque sistémico

a problemáticas convivenciales, familiares y sociales que afectan a toda la comunidad educativa.

El segundo árbol de problema ya no plantea una propuesta institucional de integración de todas las disciplinas sino la necesidad de diseñar estrategias para desarrollar habilidades cognitivas —recordar, comprender, aplicar, analizar y crear— en los estudiantes de ciclo V, que se relacionen con el pensamiento crítico. Las habilidades escogidas se basan en la última actualización de la taxonomía de Benjamín Bloom, la cual clasifica y jerarquiza los niveles de pensamiento inmersos en el proceso de aprendizaje. No obstante, en la socialización de la propuesta, se sugiere definir qué tipo de estrategias se piensa diseñar: estrategias pedagógicas o metodológicas y el enfoque de pensamiento crítico que se desea privilegiar. Lo anterior obedece a que existen varias teorías y posturas que se asocian al pensamiento crítico; unas enfatizan más en los procesos de pensamiento y en las habilidades cognitivas relacionadas con la resolución de problemas y la toma de decisiones, otras lo relacionan con la pedagogía crítica al asumirlo como una herramienta para una educación liberadora, que lucha por una sociedad democrática e igualitaria.

De esta forma, el tercer árbol de problemas plantea la necesidad de diseñar una estrategia metodológica que desarrolle el pensamiento crítico, enfatizando en la capacidad argumentativa y analítica. Al hacer una lectura del contexto en el que se encuentran inmersa la institución Minuto de Buenos Aires, se evidencian varios aspectos que dificultan y entorpecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Estos aspectos se relacionan con problemáticas de índole económica, social, cultural y educativa.

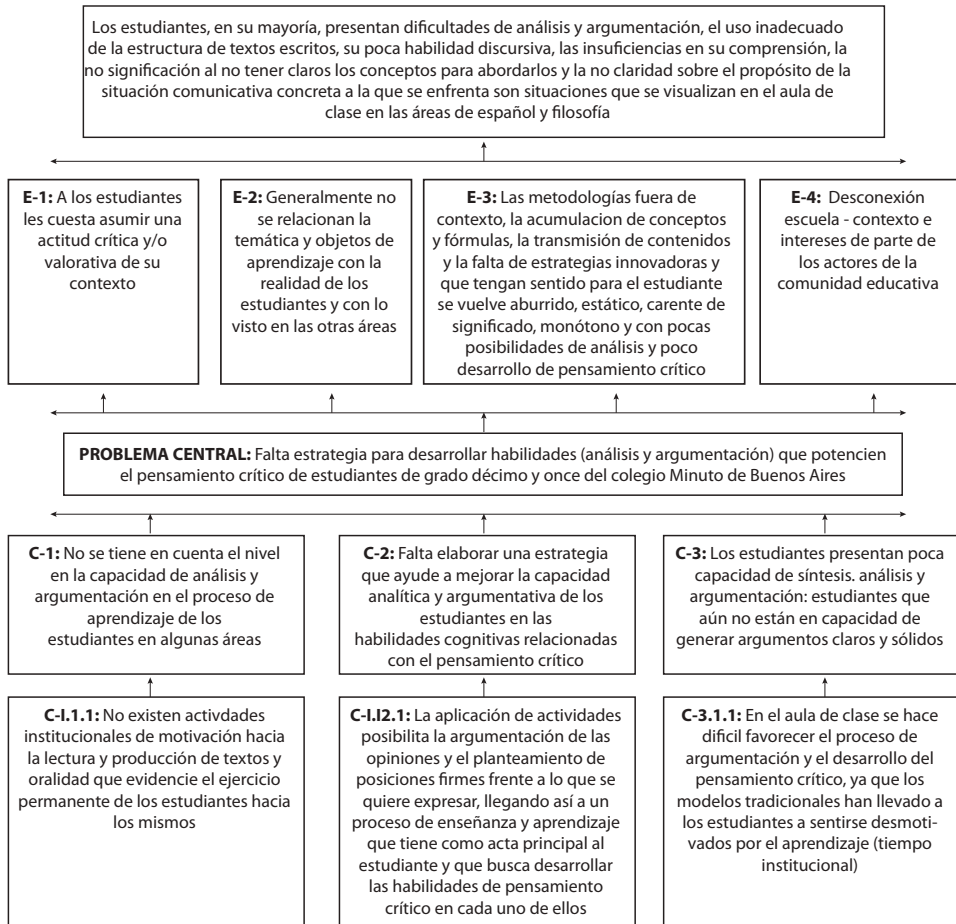
El colegio está ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, donde gran parte de la población se encuentra en condición de vulnerabilidad, muchas familias dependen de la economía informal, al no contar con un empleo estable. Asimismo, la desintegración familiar es uno de los factores que más sobresale en la caracterización de la población estudiantil; muchos estudiantes refieren sentirse solos, desorientados, inestables emocionalmente por los problemas familiares. Como consecuencia de lo anterior, algunos se refugian en la droga, el alcohol, las pandillas y las redes sociales. Es frecuente que los padres o acudientes no acompañen de forma efectiva el proceso de aprendizaje de sus hijos, probablemente por las extensas jornadas de trabajo o porque no saben orientarlo de forma adecuada.

Lo anterior influye significativamente en el desempeño académico de los estudiantes ya que se presenta un alto grado de desmotivación hacia el aprendizaje dentro del contexto escolar, falta de hábitos de estudio, autonomía, sentido de responsabilidad y compromiso con los deberes académicos. De ahí que muchos tengan dificultades para interpretar un texto de forma inferencial o crítica, de analizar una situación problema, de argumentar sus puntos de vista. Sin embargo, frente a este panorama, el sistema educativo, generalmente, se queda corto a la hora de plantear una solución efectiva. Las condiciones poco óptimas para el aprendizaje —sobrepoblación, falta de recursos y de personal especializado para ciertas áreas—, las exigencias de las políticas educativas, las dinámicas institucionales y los modelos pedagógicos tradicionales inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tornando el conocimiento en algo estático y monótono. Asimismo, las prácticas educativas tradicionales al privilegiar la transmisión de contenidos y el papel pasivo de los educandos, las fronteras disciplinares y la desconexión de la escuela con el contexto y los intereses de los estudiantes no aportan significativamente para que el panorama educativo cambie. Desafortunadamente, nuestra institución no es ajena a esta problemática, aunque últimamente se han destacado iniciativas innovadoras aún nos falta aportar en la construcción de unas prácticas pedagógicas que realmente se materialicen en ambientes de aprendizaje, que acerquen el conocimiento a las realidades y prioridades de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, se propone entonces asumir un enfoque de pensamiento crítico que se oriente tanto a lo cognitivo como a lo crítico social ya que se piensa reforzar la habilidad argumentativa para desarrollar procesos cognitivos y, a la vez, generar posibilidades de transformación social. Consciente de la importancia que implica el desarrollo de las habilidades para desarrollar el pensamiento crítico en diferentes áreas del saber académico y social, es relevante la búsqueda de una estrategia que fortalezca el sentido del aprendizaje e involucre las necesidades de los estudiantes dentro del ambiente de respeto y ritmos de aprendizaje particulares de los grupos, dinamizando y articulando procesos institucionales. Desde la perspectiva investigativa se propone crear e implementar una estrategia pedagógica que garantice la articulación coherente y pertinente para este grupo de estudiantes del ciclo V, logrando la aplicación de actividades que posibiliten el análisis y la argumentación de las opiniones y el planteamiento de posiciones firmes frente a lo que se quiere expresar o escribir llegando así a un proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene como actor principal al estudiante y que busca desarrollar las habilidades de pensamiento crítico en cada uno de ellos.

Estructura del árbol de problemas

Imagen 1. Esquema del árbol analítico de problemas.



Objetivo general

Implementar una estrategia didáctica, desde el área de Humanidades y Filosofía, que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico, en los estudiantes de ciclo V del colegio MBA, enfatizando en la capacidad argumentativa.

Objetivos específicos

- Analizar el nivel en la capacidad argumentativa que tienen los estudiantes de ciclo V del colegio MBA, para determinar los objetivos de aprendizaje de la propuesta.
- Diseñar una secuencia didáctica que enfatice en la capacidad argumentativa de los estudiantes de ciclo V del colegio MBA, definiendo contenidos, objetivos, actividades y herramientas de evaluación.
- Evaluar la estrategia metodológica implementada, analizando los resultados obtenidos de acuerdo con lo planeado y esperado.

Pregunta

¿La implementación de una estrategia didáctica puede lograr la configuración del pensamiento crítico, en estudiantes de grado 10° y 11° del Colegio Minuto de Buenos Aires?

Referentes conceptuales

Dentro del marco del desarrollo de este trabajo, se presenta una estructura conceptual que abarca tres elementos, para cada uno de ellos se contempla una definición y un análisis desde el contexto investigativo. En primer lugar, se aborda qué es una secuencia didáctica para mencionar su relación con la estrategia didáctica; en la segunda parte se expone una ampliación conceptual del pensamiento crítico. Finalmente se menciona la importancia de la argumentación como habilidad para el desarrollo de pensamiento crítico desde el contexto educativo.

Asumimos esta investigación desde una perspectiva didáctica con el fin de relacionar elementos de enseñanza aprendizaje entre el docente y el estudiante, al introducir una secuencia didáctica en el aula con estudiantes de ciclo V. Esta perspectiva permitirá la construcción de saber sobre los procesos de enseñanza en el contexto institucional, a través de una reflexión e investigación de la práctica pedagógica.

Generar una reflexión de las prácticas pedagógicas ofrece elementos para observar, analizar, planear y evaluar las prácticas pedagógicas que se dan día a

día en el aula y construir nuevos conocimientos a partir del desarrollo del pensamiento crítico por medio de distintos procesos como las secuencias didácticas.

La secuencia didáctica

Este trabajo se orienta hacia la descripción de tratamiento que hace el docente de los contenidos, cuando se diseña y realiza una secuencia didáctica dentro de la clase, teniendo en cuenta los temas, organización en área de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La secuencia entendida como “(...) una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar el aprendizaje” (Pérez, A, 2005, p. 52). Al igual Anna Camps en la propuesta abordada en sus investigaciones establece que la secuencia didáctica es una unidad de enseñanza que se concreta en varios momentos. Inicialmente tiene un objetivo y unos propósitos de enseñanza delimitados, que han de ser claros para los estudiantes. Estos objetivos luego se convertirán en los criterios de evaluación. Esta propuesta dada por Camps tiene tres fases: la fase de preparación, producción y evaluación. En conclusión, se puede determinar que las secuencias didácticas son acciones interrelacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar un aprendizaje. Una secuencia, no es necesariamente lineal, ni de carácter rígido, está formada por un objeto global conformado por diferentes actividades o tareas con una intención comunicativa real de la vida escolar o extraescolar.

En cuanto a las estrategias didácticas, los diferentes temas educativos requieren diversas formas para que los estudiantes desarrollen sus capacidades y habilidades de acuerdo con el área de conocimiento que se trabaje. Cada estrategia de enseñanza depende de varios factores como el tema, el contexto y el objetivo principal que cada docente asume, en referencia a esta investigación dependerá de los objetivos de cada secuencia didáctica. Por ello para facilitar el proceso de enseñanza se deben asumir diversas herramientas para el proceso de aprendizaje. Una estrategia es un sistema de planificación aplicada a una serie de acciones, que permite lograr un objetivo y ver un resultado. Las estrategias terminan siendo flexibles y puede tomar forma en relación con los objetivos propuestos en cada secuencia didáctica. El concepto de estrategias didácticas se involucra con la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos que posibilitan al docente propiciar una aprehensión de saberes y conocimientos por parte de los estudiantes (Velasco y Mosquera, 2008).

Pensamiento crítico

No es un trabajo fácil intentar conceptualizar pensamiento crítico ya que se ha escrito bastante sobre este término, desde diferentes enfoques y disciplinas. Es un concepto que tiene implicaciones de orden intelectual, psicológico, sociológico, ético y filosófico.

Robert Ennis (1989), por ejemplo, concibe el pensamiento crítico como una actividad reflexiva que determina qué pensar y hacer, permitiendo que el sujeto establezca conclusiones a partir de evidencias y criterios razonables. Otros teóricos (Lipman, 1991; Halpern, 1998) definen el pensamiento crítico como un proceso reflexivo que tiende a la resolución de problemas, al establecimiento de hipótesis e inferencias, a la emisión de juicios “correctos” y a la toma de decisiones.

De esta forma, se asocia el pensamiento crítico tanto con habilidades de tipo cognitivo como el análisis, la interpretación, la inferencia, la evaluación como aspectos actitudinales y motivacionales (Kennedy, Fisher, & Ennis, 1991). Estos dos aspectos son fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico, no basta con tener capacidades cognitivas si no hay una actitud y una conducta tendiente a disponer todas las habilidades para lograr un objetivo propuesto, utilizando un razonamiento metódico y reflexivo.

Peter Facione, en un texto titulado *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* expone con preguntas y ejemplos de la vida cotidiana qué significa pensar críticamente y qué habilidades, actitudes y hábitos caracterizan a un sujeto que piensa de forma crítica. Así, enumera una serie de destrezas y subdestrezas que se relacionan con el pensar críticamente: interpretar, inferir, analizar, evaluar, explicar y autorregular. De esta forma, describe un proceso que va desde la capacidad de codificar mensajes, atribuyendo significados, estableciendo inferencias e hipótesis; pasando por el análisis, la intertextualidad, la contextualización para obtener una visión comprensiva de un problema, finalizando con la posibilidad de evaluar la validez de los argumentos o puntos de vista y de explicar y regular el proceso metacognitivo que permitió establecer o corregir las conclusiones propuestas.

Otros autores como Scriven (1992) y Paul (2003) sostienen que analizar, sintetizar y/o evaluar de manera activa y diestra información reunida de, o generada por la experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, son una guía para la creencia y la acción (citado por Marciales, 2003, p. 56). De esta forma, el

pensamiento crítico comporta dos procesos: el primero, consiste en un conjunto de habilidades de generación y procesamiento de la información y creencias; y el segundo, es el hábito de hacer uso de dichas destrezas para orientar el comportamiento. En este orden de ideas, el pensamiento crítico no se basa solo en poseer unas habilidades cognitivas e intelectuales sino en aplicarlas para la búsqueda y el tratamiento activo de la información con el fin de regular el comportamiento y la toma de decisiones.

En otras palabras, el pensamiento crítico se relaciona con el componente ético, ya que no basta con poseer y aplicar ciertas habilidades, sino que estas deben propender por la formación de un sujeto basado en principios éticos que busca controlar sus emociones, tener una mirada más pluralista y comprensiva del mundo, forjarse sus propios criterios para establecer conclusiones o tomar decisiones. Es decir, el pensamiento crítico inmerso en el ámbito educativo incide en la formación de sujetos que constantemente cuestionen y reestructuren sus criterios y creencias, que tengan un espíritu investigativo, abierto al conocimiento y, por supuesto, a los cambios, a la pluralidad de puntos de vista y enfoques, a los procesos culturales y sociales cada vez más fluctuantes de nuestra sociedad.

Lograr lo anterior implica desarrollar la capacidad argumentativa y hacer explícita su relación con el pensamiento crítico. La argumentación se asume como una práctica discursiva que se orienta al receptor para lograr su adhesión frente a una idea que se quiere afirmar o plantear (Toulmin; Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck; Perelman y Olbrecht-Tyteca; Gorodokin y Mercau). Planteamiento que se apoya en un conjunto de razones que la justifican.

Según Anthony Weston, en *Las claves de la argumentación* (1987), cuando se argumenta de manera adecuada no solo se expone una opinión, sino que se ofrece un conjunto de razones o de pruebas para apoyar una conclusión. Acostumbrarse a justificar un punto de vista con argumentos sólidos implica volverse hábil a la hora de indagar qué argumentos son más fuertes que otros y, por ende, tener un criterio lo más objetivo posible para adherirse a una postura o tomar una decisión sin recurrir solamente a prejuicios.

Desde el ámbito pragmático y socio-lingüístico la argumentación está implícita en todo acto comunicativo, ya que en el fondo no solo intenta convencer, develar lo evidente, hacer creer sino influenciar sobre los demás, lograr o provocar reacciones. Lo anterior implica entender el acto argumentativo enmarcado en dos perspectivas que Halliday, citado por Carrillo Guerrero, clasifica “en

intra-organism —los procesos cognitivos que están implicados en hablar y en entender—, e *inter-organism* —el organismo humano en interacción con otros organismos humanos a través del uso de la lengua—” (p. 290). En otras palabras, todo proceso comunicativo es un proceso social y, por ende, argumentativo ya que tiene una intencionalidad apelativa —funciones del lenguaje de Román Jakobson—, que se enfoca en provocar una reacción en el interlocutor.

En este orden de ideas la comunicación se materializa en la práctica no por medio de la lengua sino a través del discurso. Todo discurso implica una interacción, un diálogo, un uso de la lengua en contextos reales, donde los mensajes se transmiten, se tergiversan, se pierden y se transforman constantemente. Sin embargo, todo hablante emite un mensaje con la intención de que este sea efectivo y logre su objetivo, de ahí que todo discurso tenga una naturaleza retórico-argumentativa. El discurso —semántico pragmático— es un proceso que se concreta en un texto —gramático-retórico—. “Por lo tanto, la argumentación no es un género determinado del discurso para unos usos específicos, u ocasionales. Sino que es un discurso que subyace en la base de todo acto de habla” (Carrillo Guerrero, p. 292). En este proceso intervienen tres factores a saber: un consenso o negociación de los significados, una representación lógica de la realidad y una interacción argumentativa entre la producción y recepción textual.

El lenguaje es importante ya que permite representar el contexto en el que se vive —las sensaciones y emociones—, por lo que lleva a los seres humanos a participar en situaciones comunicativas estructuradas que atienden a una intención de comunicación de acuerdo con su realidad. Con base en lo anterior, en el medio escolar se dinamizan los intercambios de información. Niño (2011) menciona que los “seres humanos gozan de una capacidad especial, la función de la semiótica, la cual posibilita para crear, aprender y utilizar códigos construidos por signos” (p. 2) que pueden cambiar con el tiempo, las circunstancias y el entorno. Gracias al lenguaje, la formación humana se complementa ya que permite al sujeto autoreconocerse para ser diferente de otros; en consecuencia, brinda posibilidades para fortalecer aspectos sociales y desarrollar las dimensiones humanas.

En cuanto a la argumentación, esta se define como un género discursivo cotidiano, que está basado en razonamientos para defender una opinión y convencer a los demás de la validez de una afirmación. De la misma forma, la argumentación se asume como práctica cotidiana que se da en interacciones y quienes participan en las discusiones, además de emplear recursos lingüísticos, tienen

también la capacidad de discernir, reflexionar y asumir diversas posturas frente a diferentes situaciones.

Argumentación y su relación con el pensamiento crítico

Este apartado tiene la intención de relacionar aportes teóricos sobre el pensamiento crítico con la propuesta pedagógica que se plantea. En un artículo titulado *Pensamiento crítico en la educación*, Tamayo, Zona y Loaiza (2015) intentan establecer la importancia de este enfoque para la pedagogía, específicamente la didáctica. Se plantea la necesidad de que la didáctica se proponga como meta el fortalecimiento del pensamiento crítico; lo anterior implica orientar las estrategias didácticas de tal forma que replanteen la educación tradicional, la cual desliga el conocimiento de las realidades cotidianas y de la comprensión de las leyes que rigen las diferentes dinámicas en las que se basan las distintas disciplinas.

Según estudios que se centran en la adquisición de habilidades cognitivas en la edad infantil, el niño “a temprana edad construye de manera autónoma y autodirigida su propio conocimiento” y al hacerlo “no solo participa en la resolución de problemas, sino que también los genera” (Zona, Tamayo y Loaiza 2015, p. 115). De ahí que se relacione el pensamiento crítico con el pensamiento creativo en la medida en que esa inclinación hacia un pensamiento autónomo se afianzará en la medida en que se suscite la perplejidad y el asombro. Siguiendo a Facione, el énfasis debe centrarse en lo que él llama la habilidad de la autorregulación, es decir, hacer conciencia del proceso de pensamiento y de adquisición de saberes. Lo anterior implica establecer cuáles son las características de un pensador crítico. De esta forma:

(...) es importante comprender que algunas de las características de los pensadores críticos son, entre otras: a) Tratan de identificar los supuestos que subyacen las ideas, las creencias, los valores y las acciones. b) Poseen la capacidad de imaginar y explorar alternativas a maneras existentes de pensar y de vivir. c) Usualmente son escépticos a afirmaciones de verdades universales o explicaciones últimas y definitivas. d) Están conscientes del contexto (Zona, 2015, pp. 117-118).

Las disposiciones anteriores nos remiten a la capacidad argumentativa y su importancia en el fortalecimiento del pensamiento crítico. La argumentación, asumida como la capacidad de justificar con argumentos sólidos un planteamiento o punto de vista, es un eje importante para el desarrollo del pensamiento crítico ya que una parte importante de este consiste en ser hábil a la hora de identificar

posturas ambiguas, evaluar argumentos y exponer con claridad una tesis. Es decir, la relación que se establece entre pensamiento crítico y argumentación es de interdependencia (Córdoba, Velásquez y Arenas, 2016).

Autores como Driver y Newton (1997) señalan que la argumentación se enmarca en un proceso mediante el cual una persona expone razones a favor o en contra de una afirmación o tesis que se quiera sustentar. Mientras que teóricos como Perelman y Olbrechts-Tyteca (1997, p. 72) asumen que la argumentación se orienta hacia la finalidad de convencer y persuadir; por último, Candela (1999, p. 104) la concibe inmersa dentro de un proceso que va desde la importancia de convencer la validez de un planteamiento como la necesidad de llegar a acuerdos y consensos.

El proyecto se enfoca en potenciar la argumentación buscando que los estudiantes sean conscientes de la forma como ellos procesan el pensamiento y construyen conocimiento. Como se expuso anteriormente, el colegio se encuentra en un contexto donde hay problemas sociales y económicos estructurales que afectan considerablemente el contexto escolar y el proceso de aprendizaje. Por lo mismo, la innovación en las prácticas pedagógicas se hace aún más apremiante ya que en muy pocas ocasiones las condiciones en las que viven los estudiantes son favorables para una formación cognitiva y académica óptimas. Enfatizar en la argumentación, intentando que los estudiantes afronten su realidad de forma crítica, permite que se vuelvan hábiles a la hora de ahondar en los supuestos que subyacen en sus ideas y creencias, los cuales motivan su comportamiento e influyen en la toma de decisiones; creativos para imaginar alternativas diversas para pensar y vivir; escépticos y reflexivos, inclinados a forjar sus propios criterios; y, preocupados por contribuir a la transformación de las necesidades y problemáticas de su entorno.

Plan de acción

La importancia de reconocer el contexto de los estudiantes requiere de atención para determinar sus intereses y proyecciones personales. En sus relaciones, los estudiantes tienen cada vez más interrogantes e inquietudes ya que están expuestos a más información gracias a los medios de comunicación. Es así que el estudiante reconoce que el colegio no es el único espacio de aprendizaje y que el docente no detenta todos los saberes. Por lo mismo, se requiere que el currículo y las didácticas se estén replanteando constantemente, que se actualicen tanto los contenidos

como las estrategias para desarrollar habilidades y actitudes en los estudiantes. La escuela debe posibilitar la formación de un ser integral, crítico con su entorno, cultivando el pensamiento como una facultad que dé la posibilidad de reconocerse así mismo, saberse y pensarse en su individualidad a través del desarrollo de habilidades argumentativas que lo movilice a: analizar el contexto en que vive, ser consciente de este contexto y de las realidades que vive, y ser parte activa en la construcción de sí mismo y de las posibilidades para transformar su entorno.

El proyecto está dividido en fases o momentos. El primer momento consiste en elaborar un diagnóstico centrado en las habilidades argumentativas, intentando determinar de qué forma los estudiantes argumentan posturas frente a diferentes problemáticas.

El segundo momento consiste en la aplicación de ambientes de aprendizaje, basados en el diseño de una secuencia didáctica, dividida en diez sesiones, encaminada al desarrollo de las habilidades argumentativas. La secuencia busca que los estudiantes asimilen mediante actividades lúdicas y prácticas la estructura del discurso argumentativo y los principios de la argumentación. Las primeras sesiones se centrarán en los conceptos de premisas o argumentos y tesis o conclusión, enfatizando en la importancia de la argumentación en contextos cotidianos —colegio, familia, barrio, ciudad—, en la necesidad para la vida de someter a evaluación las razones que nos llevan a apoyar planteamientos o puntos de vista sobre diferentes problemáticas. Luego se enfatizará en la construcción de argumentos y en las principales clases de argumentos y falacias con el fin de profundizar tanto en los principios que hacen que un argumento sea consistente o que sea frágil y cuestionable. Finalmente se profundizará en la estructura del texto argumentativo escrito. De esta forma, las estrategias didácticas se centrarán en el fortalecimiento de habilidades para la producción de textos —tanto orales como escritos— argumentativos breves.

Diseño de la secuencia didáctica

Una secuencia didáctica es el conjunto de actividades que se organiza para adquirir un aprendizaje o unos objetivos propuestos; según el planteamiento de Pérez (2005), se asume como “una estructura de acciones o interacciones relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar un aprendizaje” (p. 52). En este caso la secuencia se denominará “Plus Ultra” que significa más allá, haciendo referencia a que las acciones del hombre no se limitan a su argumento.

Las actividades desarrolladas en las secuencias didácticas tienen en cuenta aspectos como:

Indagar acerca del nivel de la argumentación y el análisis previo de los estudiantes y comprobar que su nivel sea adecuado al desarrollo de los nuevos conocimientos; asegurarse de que los contenidos previstos sean significativos para ellos y se asuman como una oportunidad y un reto para aprender nuevas cosas, promuevan la capacidad de diálogo, estimulen la autoestima y la construcción propia de conocimiento a partir de la crítica.

Para la elaboración de la secuencia se tendrán en cuenta los planteamientos Furman (2012), el cual expone algunos criterios importantes en el diseño de estrategias didácticas:

- a. Introducción conceptual: exposición breve de conceptos y propósitos para que el estudiante contextualice las actividades, los objetivos y lo que se espera que el estudiante realice.
- b. Orientaciones generales: cuyo objetivo es orientar el tema de estudio, dando los propósitos generales y la forma en que se desarrollarán las actividades.
- c. Secuencia de trabajo: se debe plantear un método claro y coherente para lograr el aprendizaje, desarrollando las ideas de forma progresiva y dando al docente la posibilidad de recoger evidencias acerca de los procesos que desarrollan los estudiantes.
- d. Organizar y planear las sesiones de trabajo: se plantea la utilización de un formato el cual debe realimentar de acuerdo con la sesión anterior, este formato debe contar con el tiempo, recursos, objetivos, desarrollo de la sesión, evidencias, sugerencias y reflexiones.
- e. Profundizaciones conceptuales: se amplían los conceptos y la aplicabilidad de ejercicios de análisis y argumentación proporcionando evidencias relacionadas con los objetivos, ejercicios de seguimiento, evaluación entre otras. La idea de la recolección de procesos permite analizar en qué medida el estudiante del ciclo V ha logrado los aprendizajes deseados.

El tipo de investigación en la que se enmarca este proyecto es de carácter cualitativo-descriptivo. Este tipo de investigación le da sentido al comportamiento social, se ejercita con la palabra y los argumentos, presentando comprensiones en diversos medios como escritos, videos, etcétera. Se implementa una metodología

investigación-acción, como parte de la investigación cualitativa ya que se genera la reflexión a partir de la acción y se comprende la realidad social como un todo que le permite generar posibilidades de respuestas a la pregunta investigativa y se puede analizar su efectividad a partir de la aplicabilidad de las estrategias en el contexto educativo.

Este proyecto plantea

Estrategias didácticas de trabajo para ser desarrolladas en clases —Filosofía y Español— como espacios de movilización hacia el desarrollo del pensamiento crítico que les permita a los estudiantes enfrentar la realidad con capacidad argumentativa y ética.

Estrategia: “Plus Ultra”- más allá.

Espacios prácticos en el aula.

Aplicación en entorno grupal.

Espacios de construcción colectiva.

Espacios experienciales.

Teniendo en cuenta lo anterior y la misma práctica realizada por las docentes investigadoras se diseñará la secuencia didáctica para ser desarrollada en diez sesiones con los estudiantes de ciclo V —10° y 11°—. A continuación, se presenta un ejemplo de la estructura que tendrá la secuencia didáctica.

Desarrollo de habilidad argumentativa en la escritura y oralidad en estudiantes del ciclo V				
Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Inducción y caracterización de habilidad	Importancia de la argumentación en el contexto escolar	Construcción de un argumento	Argumento de causa-falacia de causa errada	Argumentos a partir de ejemplos
Tema: propuestas para el manual de convivencia Mesas de trabajo	Tema: actividad de exploración texto-corporalidad	Tema: estudios de caso	Experimento social	—Enlaces, conectores— los cortometrajes

Desarrollo de habilidad argumentativa en la escritura y oralidad en estudiantes del ciclo V				
Creación de propuestas	Ejercicios con el cuerpo, escrito emoción-cartografía corporal	Reglas generales trabajo colaborativo, dinámica la grieta	Escritos de confrontación, posición y solución-tesis-antítesis	Video, preguntas, propuesta
Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10
Argumento de autoridad-falacias de prejuicios y estereotipos	Argumentos de autoridad	Estructura del texto argumentativo	Conectores lógicos o marcadores textuales	Cierre establecer si la propuesta generó cambios en las habilidades de argumentación
Estereotipos y medios de comunicación	Discusión filosófica	Rompecabezas o juego de construcción colectiva	Dinámica: cadáver exquisito	Web, cuento "audiencia de culpabilidad"

Referencias

- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Editorial Grao.
- Facione, P. *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* Chicago: Loyola University. Recuperado de https://comenio.files.wordpress.com/2007/09/pensamiento_critico.pdf
- FONDEP. (2008). *Guía para el acompañamiento pedagógico en las regiones*.
- Furman, M. (2012). *Orientaciones técnicas para la producción de secuencias didácticas para un desarrollo profesional situado en las áreas de Matemáticas y Ciencias*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Galeano M. y Vélez, O. (2002). *Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Jaramillo, L. Osorio, M., y Narváz, V. (2011). El acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en el preescolar de los maestros profesionales y en formación. *Revista Infancia*, volumen10, 11-118.
- Montes, J. (2010). *Acompañamiento pedagógico, lecciones de una experiencia rural*. Lima: Grafimax Perú.
- Parra, C. (s.f.). *Apuntes sobre la investigación formativa, educación y educadores, volumen 7*.

- Pérez, M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. *La didáctica de la lengua materna*. Estado de la discusión en Colombia. Cali Colombia: Icfes Univalle.
- Pérez, M. (2005). *Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica*.
- Puentes, R. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. En *Revista Perfiles Educativos*, (61). México: Universidad Autónoma de México.
- Schmelkes, C., y Elizondo, N. (2012). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación* (tesis). México.
- Velasco, M., y Mosquera, F. (2008). *Estrategias didácticas para el aprendizaje colaborativo*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Cibergrafía sobre pensamiento crítico

- <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- <http://philosophy.hku.hk/think/critical/ct.php>
- <https://www.skillsyouneed.com/learn/critical-thinking.html>
- <https://www.utc.edu/walker-center-teaching-learning/teaching-resources/ct-ps.php>
- <http://pareonline.net/getvn.asp?v=4&n=3>
- <https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2013/05/Elaprendizaj-asadoenelpensamiento.pdf>
- <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3548104.pdf>
- <http://www.redalyc.org/html/447/44713068008/>
- <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=P674xn43RkkC&oi=fnd&pg=PA235&dq=pensamiento+critico+beyer&ots=zfJI8DI5MM&sig=ZnbmRJbUmFEL3pKmWxQHDPJdEI8>
- <http://www.redalyc.org/html/1942/194218638005/>
- <https://repositorio.itesm.mx/ortec/bitstream/11285/622333/1/ID371.pdf>
- <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rfc/article/download/51437/54884>
- <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=sMEhKEqQqR0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=pensamiento+critico+beyer&ots=qN4f5WyMSP&sig=fc-3JPHJxqKyOZauYmBDPbjuJcbE#v=onepage&q=pensamiento%20critico%20beyer&f=false>
- <file:///C:/Users/Equipo/Downloads/argumentacin-y-argumento-0.pdf>

La investigación como empoderamiento y resignificación de la orientación escolar

Sherly Osorio León¹

Carlos Borja²

Amilkar A. Brunal³

Ningún hombre —o mujer— puede ser un buen maestro a menos que tenga sentimientos de cálido afecto hacia sus estudiantes y un legítimo deseo de inculcarles lo que cree de valor —sobre todo el amor, como un valor superior— (agregado nuestro).

Bertrand Russell, 2010, *Las Funciones de un maestro*, ensayos educativos SED

Introducción

La investigación acerca del rol y sentido de la orientación educativa en ámbitos escolares se viene realizando desde el año 2005, momento en el cual se crean las primeras mesas de discusión. En ese momento se produjo un documento articulado con la administración de la Secretaría de Educación a cargo del profesor Abel Rodríguez, denominado: “Proceso de caracterización y empoderamiento de la identidad de la orientación escolar interdisciplinaria especializada en Bogotá periodo 2004-2007” (MDO, 2013). Por parte de la administración se publicó un

1 Colegio Agustín Fernández - Usaquén.

2 Colegio Débora Arango Pérez - Bosa.

3 Colegio Atabanzha - Usme.

documento denominado: “Carta pedagógica de los orientadores(as)”, firmado por el entonces Secretario de Educación de Bogotá.

A comienzos del año 2018, la Red Nacional 3.0 de Orientadoras y Orientadores se presentó a la convocatoria que realizó el IDEP para experiencias innovadoras, y recibió el apoyo para cumplir los propósitos que le han llevado a publicar la investigación: “Rol y sentido de la orientación en ámbitos escolares en Colombia” (Borja, Brunal y Osorio, 2018). De dicho documento extractamos el siguiente aparte:

La brújula y el faro son símbolos que identifican universalmente a los orientadores, por la connotación de guía que esta tiene. En la escuela la función del orientador, además de ser garante de los derechos de la comunidad educativa, también es la de ejercer esa función de guía en el trayecto de vida de la población escolar para que de forma crítica logren tomar decisiones que contribuyan a una calidad de vida propia, familiar y social que les permita trascender y transformar positivamente los entornos en los que se encuentran inmersos.

Paralela está la propuesta de construcción de la Plataforma Interactiva de Investigación para Docentes Orientadores (PIIDOR), desarrollando su aplicación “Web Responsive” para que se ejecute en dispositivos móviles y electrónicos; facilitando la sistematización de experiencias de los orientadores investigadores, con el propósito de fortalecer y fomentar la práctica investigativa en las escuelas, posibilitando la construcción de nuevos conocimientos que aporten a la atención e intervención de los casos a los que se ven abocados los orientadores escolares.

Herramienta que posibilitará la georreferenciación de las principales investigaciones de los orientadores a nivel nacional, repositorio que tendría una biblioteca virtual donde se puedan consultar dichas investigaciones y materiales de trabajo que den respuesta a las situaciones que los orientadores escolares atienden cotidianamente. Además de posibilitar que aquellos orientadores que han trabajado experiencias significativas en el campo de la orientación y que no las han sistematizado por prevención al rigor metodológico, proceso escritural, marco conceptual/epistemológico y demás acciones inherentes; puedan acceder a un acompañamiento virtual que paso a paso les facilite el proceso de sistematización.

Antecedentes

La orientación educativa es un proceso dinámico, de construcción, superación, creación y reflexión de procesos de formación, que permite a los educandos

proyectar sus experiencias personales fortaleciendo y transformando su calidad de vida. De acuerdo con el modelo latinoamericano en construcción de la revista latinoamericana *OrientAcción*, desde el modelo socio-crítico humanista, puede ser una orientación que no solo se limite a orientar para la vida académica-laboral, sino que también puede orientar para la vida personal y comunitaria.

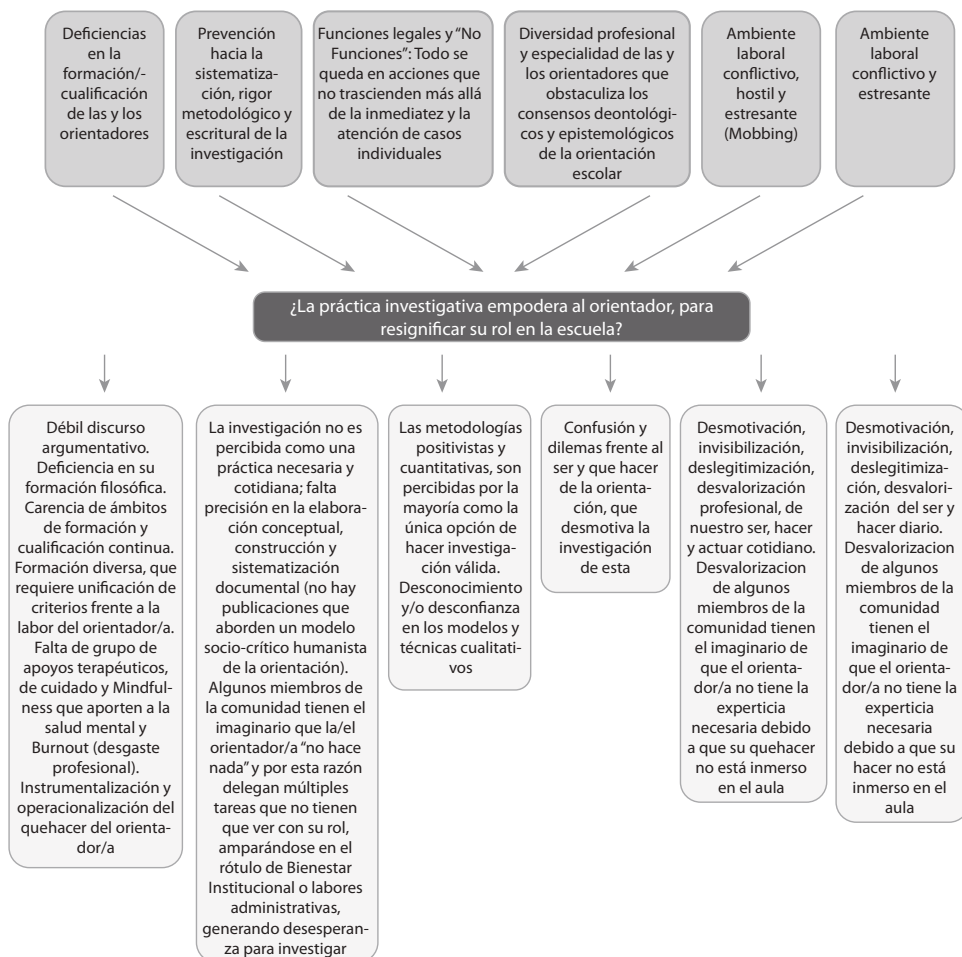
En este modelo se entiende la orientación educativa, como un campo interdisciplinario de las ciencias humanas **ciencias de la educación** —pedagogía, psicopedagogía—, **ciencias sociales** —sociología, trabajo social—, **ciencias de la salud** —psicología, terapias del lenguaje/ocupacional—, cuyo objetivo principal y objeto de estudio, consiste en la asesoría pedagógica crítica al fenómeno axiológico-existencial fundamental: “búsqueda de sentido de vida”. La orientación para la vida, se define como proceso de asesoría pedagógica, orientado hacia la realización ética, solidaria y ecológica de las necesidades axiológico-existenciales de: identidad, participación, creación, recreación, libertad, subsistencia y protección; basado en la acción-reflexión-acción, enfocada desde una alta valoración de la diversidad humana.

Trabaja sobre el desarrollo bio-psico-social, para propiciar el desarrollo ético, ecológico y solidario del ser social mediante el fomento de aprendizajes necesarios para la convivencia proactiva y creativa —saber estar/convivir—, operacionalizados en habilidades sociales tales como liderazgo empático y alteridad asertiva, que facilitan las relaciones humanas en función de la realización ética de necesidades axiológicas.

Somos, en sí mismos, una comunidad de cuidado y autocuidado desde la ética/cultura del cuidado (Arango y Molinier, 2011). El principal aprendizaje que nos ha dado la Red Nacional 3.0 de orientadoras y orientadores investigadores, demuestra que no es necesario esperar a que vengan otros investigadores a investigarnos, ya que no existe experto, capacitador, formador o interlocutor, que pueda conocer más acerca de la orientación escolar como nosotros mismos. Lo único que hace falta, es que cada uno de nosotros documente, sistematice y tenga el rigor escritural de todo lo que ha hecho y hace actualmente, trascendiendo los propios miedos y/o limitaciones, ya que a partir de la propia experticia se pueden generar valiosos aportes al conocimiento histórico y cultural del rol y sentir del orientador escolar, el cual se encuentra en permanente construcción y redefinición (Borja, Brunal y Osorio, 2018).

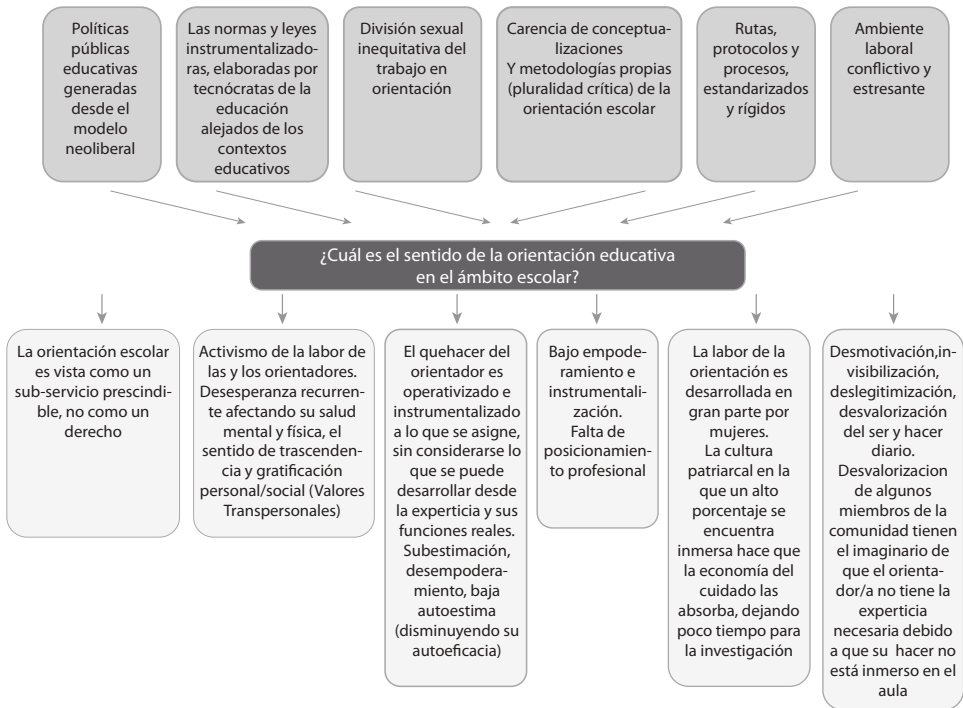
Actualmente tenemos como propósito unificar los abordajes articulándonos con todos los entes de apoyo interinstitucional a nivel nacional, con el fin de fortalecer nuestra labor y brindar una respuesta y apoyo más eficiente y oportuno a los estudiantes y sus familias. Buena parte de las acciones conjuntas e individuales realizadas han sido sistematizadas, publicadas, socializadas y presentadas en eventos y encuentros académicos —con apoyo de Nivel Central, universidades públicas o privadas, fundaciones, IDEP, entre otros—. Muchos de estos trabajos investigativos, han enriquecido nuestros conocimientos, nos han cualificado y además han servido de consulta entre pares, docentes de aula, profesionales de apoyo, coordinadores y rectores.

Figura 1. Causas.



Los orientadores como investigadores, diseñamos procesos, protocolos, unificamos posturas, discutimos, analizamos, reflexionamos sobre la escuela, sus actores y políticas públicas educativas, al mismo tiempo que nos vemos como sujetos de investigación —auto etnografía— de nuestro quehacer y rol, participantes inmersos en la cotidianidad de las instituciones educativas, no nos conformamos con solucionar los casos particulares, además contribuimos en la transformación positiva del país, a través de propuestas sociales sustentadas en la investigación, desde la agremiación, asociación y el sindicalismo.

Figura 2. Situación problemática de la orientación escolar.



La orientación —en sus orígenes filosóficos— se considera tan remota como el género humano, la finalidad de la orientación era ayudar a vivir de manera más fructífera. A partir de los años veinte empieza a generalizarse el uso de los términos “orientación educativa y vocacional”. En los años sesenta la palabra vocación se sustituye por el concepto de carrera, considerada como la secuencia de los roles de una persona a lo largo de toda la vida. En la década de los noventa se vislumbra una tendencia hacia los programas comprensivos que proponen potenciar el autodesarrollo a lo largo de toda la vida (Bizquera, 2016, p. 15).

En octubre de 2011, se realiza la posesión de nuevos orientadores y orientadoras por parte de la SED —después de casi dieciséis años de no ser contratados, gracias a la Resolución 1850 del 2002, la cual expresa en su Artículo 6 que labor de orientación podría ser desempeñada por los directivos de curso—. Los orientadores recién nombrados, nos conocimos allí, espontáneamente, con los que ya venían desarrollando la labor orientadora en la SED —van 43 años, según Resolución 1084 de 1974— nos unió un vínculo común, la acción orientadora, ya que poseíamos diferentes pregrados, posgrados, especialidades y posturas. Agrupado actualmente en una Red Distrital, ahora Nacional de Docentes Orientadores/as Investigadores (Borja, 2016).

Podemos citar las normas y jurisprudencia, enumerar un listado oficial de funciones y competencias —por ejemplo, las del Acuerdo 151 de 2010, por la CNSC y la Resolución 15683 de 2016—, o listar las situaciones y casos atendidos en los planteles educativos, los cuales han sido ampliamente discutidos y sistematizados en las mesas locales, divulgados y publicados desde el nivel central —Directorio de Protocolos—.

Esta sistematización y visibilización de experiencias exitosas contribuyen al desarrollo humano, la construcción de la paz, la ciudadanía y la convivencia desde lo escolar —sin olvidar lo sindical y lo laboral—, aplicables a nuestra realidad, además de impactar en la construcción de políticas públicas educativas. Nuestra labor ha ido mucho más allá de lo tangible, de lo visible, de lo jurídico, de lo evidenciable, hemos trascendido más allá de las instituciones educativas, aportando significativamente a la sociedad. La labor del orientador escolar contribuye principalmente en los estudiantes y sus familias —teniendo en cuenta la connotación de lo que significa familia actualmente—, indefectiblemente también asesoramos a docentes, directivos, funcionarios de otros entes estamentales dentro de la red interinstitucional de apoyo, incluso el apoyo académico y en salud mental entre nosotros mismos.

Plan de acción de discusión, divulgación y socialización de la orientación

En la actualidad, las redes locales, la Mesa Distrital de Orientadores mensualmente; los congresos de orientación en Bogotá, anualmente; la Red Distrital de Docentes Orientadores Investigadores “Orientared”, diariamente —responsables los tres—; la Revista Latinoamericana de Investigación *OrientAcción*, bimensualmente

—responsable Amilkar Brunal—; la Red Nacional 3.0 de Orientadoras y Orientadores, de acuerdo con la planeación anual de viajes —responsable Carlos Borja—; han socializado reflexiones y experiencias en cuanto al trabajo real que hace cada orientador dentro de las instituciones educativas, esto ha proporcionado la posibilidad de reflexionar sobre su quehacer, la importancia del trabajo intrainsitucional, interinstitucional e intersectorial y el rol que estos profesionales han venido desempeñando en el pasado y en el presente, al igual que la búsqueda del reconocimiento de los derechos de los orientadores, sin embargo dichas prácticas no se visibilizan fuera de estas redes por la falta de sistematización apropiada, en parte debido a la prevención que conlleva el rigor metodológico al escribir artículos científicos.

En estos momentos, los servicios de orientación escolar están abocados a construir sus prácticas pedagógicas a partir de situaciones como: inadecuados patrones de crianza por parte de la familia, inoperancia y saturación de las entidades de apoyo extrainstitucional, violencias y conflictos en el ambiente escolar, influencia negativa de los Mass Media y bajos ingresos per cápita familiares —inequidad social—. La situación socio-económica que atraviesa Latinoamérica dificulta que los menores crezcan en la compañía apropiada de adultos que integran sus núcleos familiares; al contrario, cada día las familias se han ido amoldando a estas circunstancias que obligan a los padres y/o madres a pasar más tiempo en sus sitios de trabajo que compartiendo tiempos y espacios con sus hijos, por la necesidad de la sobrevivencia. Esto ha provocado que ellos, en su soledad se enfrenten a la ausencia de entornos amables y formativos con relaciones afectivas y positivas y por el contrario sigan modelos como los que se enuncian en los medios de comunicación, se vivencian en la calle, o con los amigos. Por ende son estos quienes están cimentando en ocasiones, procesos de desarrollo inadecuados y, en otras, proporcionando desinformación y distorsión de temáticas como lo son: la autoestima, las relaciones sociales, la sexualidad, el uso del tiempo libre, el noviazgo, el amor, el afecto, el proyecto de vida y la toma de decisiones. Por estas razones se hace necesario mirar a los estudiantes de una forma holística: desde todos los ámbitos y realidades, como lo son el aspecto familiar, social, emocional; pues la mayoría de las veces se ha abordado al estudiante desde los aspectos psicológicos y cognitivos, dejando de lado la mirada global —contexto y realidad—.

Por otro lado, los conflictos que enfrentan los infantes al ingresar a la escuela, donde se les demanda valores tales como el amor, respeto, tolerancia, entre otros, entran en conflictos con algunos hogares donde dichos valores no se practican

en lo cotidiano y en ocasiones tampoco los reciben en la práctica, aunque sí en la teoría de algunos maestros que los demandan de ellos. La convivencia con sus compañeros, aunque aporta en el desarrollo de su personalidad, en ocasiones se ve alterada por el acoso escolar, al que ya muchos se han acostumbrado, al naturalizar la violencia que reciben de los diferentes contextos en que se desarrollan, y que han terminado por asimilar como parte cotidiana de sus vidas.

Otro factor que contribuye a dicha problemática, es que la escuela como modelo a escala de la sociedad o micro sociedad, es afectada por políticas neoliberales que desde el Estado apuntan a la homogenización, tratando a los estudiantes como iguales en cuanto a capacidades cognitivas y emocionales, independiente de sus condiciones y contextos; enfatizando en capacitar para el mundo del trabajo, sin tener en cuenta habilidades, capacidades y vocacionalidades, distanciándose de formar ciudadanos globales que desde sus individualidades hagan parte de la sociedad del conocimiento, comprometidos y partícipes de las transformaciones sociales.

Es así como, una institucionalización descontextualizada y capitalista, origina un estado de desesperanza aprendida en la escuela. Por ejemplo: normas de promoción y evaluación —como el Decreto 230 de 2002—, hacen que los estudiantes no encuentren motivación de aprender en la escuela, ya que, desde la concepción del estudiante, no tiene sentido estudiar si “igual van a pasar”. También los maestros que preparan y organizan su clase se enfrentan a la desmotivación y falta de compromiso de los educandos, no solo con los procesos académicos sino además con sus propias vidas.

Son precisamente estos niños, quienes engrosan las filas de la escuela, niños que a su corta edad ya experimentan patologías psicológicas como lo son el estrés y la depresión que contribuye al aumento en las tasas de suicidio —analizados en detalle más adelante en este texto—, juntamente con altos grados de agresividad y dificultad para interiorizar las normas que les permitirán desarrollar una convivencia indispensable para su desarrollo cognitivo y socio-afectivo. En este contexto, aparece en escena un profesional, formado en psicología y psicopedagogía, al que imaginariamente le confieren capacidades sobrenaturales y poderes mágicos para transformar las personas: el orientador escolar, un personaje real que, por atender la mayoría de las situaciones y casos, debe intervenir y resolverlos, haciéndose agente activo de todos aquellos programas/proyectos en los que se cree necesaria su participación, restándole tiempo a su quehacer en la escuela.

Ante tal realidad, en la que se encuentra inmerso el orientador, surge la pregunta: ¿es la orientación tan solo un servicio escolar, un actuar dentro de la escuela, que se limita a recibir remisiones, escuchar y hacer contra referencias y en el mejor de los casos realizar talleres con la comunidad educativa?, en realidad, ¿puede ser una práctica investigativa profesional que trascienda los muros de la escuela y que propende por el mejoramiento de la calidad de vida, entendida como la posibilidad del ser humano de vivir y convivir?, y, ¿cuáles son las necesidades de formación continuada en investigación social y pedagógica de los orientadores educativos en ámbitos escolares y cómo atenderlos?

La educación como derecho —¿o servicio fundamental?— tiene la obligación de brindar no solo el acercamiento a la cultura y los conocimientos de la sociedad que se han dado a través de la historia, sino que también debe propender por una formación integral que permita a los estudiantes y sus familias contar con la formación adecuada en valores tanto éticos, estéticos y morales los cuales son las bases sólidas para consolidar un proyecto de vida que le haga frente a las circunstancias y los modelos negativos con los que se enfrentan diariamente los niños, niñas y jóvenes, por ello el servicio de orientación debe pasar de un enfoque clínico, reactivo y escolarizado a un nuevo enfoque humanizador y crítico, donde el profesional que ejerce este cargo tenga las capacidades de interconectar: la escuela, la familia y los sectores de la sociedad que tienen la obligación de velar por los derechos de todos los menores de edad, con la realización de acciones humanas que apunten a fortalecer la formación para la vida.

La orientación escolar debe ser comprendida como un derecho esencial en el proceso educativo —más que un servicio—, dirigido a atender a los educandos en cuanto a su desarrollo integral y a la atención de sus necesidades biopsicosociales, autoconocimiento, aceptación y dirección de sí mismo, de acuerdo con sus circunstancias personales, para facilitarle la toma de decisiones de un modo consciente y responsable, el desarrollo equilibrado de su personalidad y su adaptación a la vida social a través de la investigación escolar (Batías y Nieto, 2000).

Hoy en día, como parte de nuestro plan de acción propuesto, se hace relevante la necesidad de continuar con la formación de orientadores investigadores, ya que son estos profesionales quienes en su diario hacer pueden comprender con mayor claridad el proceso de enseñanza y aprendizaje en relación con la formación integral que se da durante toda la vida, pero es especialmente en estas etapas de la niñez y la adolescencia donde es indispensable prevenir, atender y gestionar las necesidades de los estudiantes, para que ellos crezcan con una perspectiva de

derechos humanos, la cual se evidencie no solo en las instituciones educativas, sino también en sus familias, en sus barrios, en sus trabajos, en sus grupos cercanos y como ciudadanos globales transformando positivamente sus entornos. En este contexto los orientadores al desarrollar competencias como investigadores se convierten en profesionales que lideran políticas y proyectos en pro de la comunidad educativa en cuanto a la calidad de vida, el ejercicio y restablecimiento de los derechos de los niños, niñas y jóvenes. Prácticas investigativas que sirven para canalizar las cargas y tensiones acumuladas en su quehacer diario, que le permiten mantener niveles aceptables en su salud física y mental; como lo justificamos en los siguientes párrafos.

Además de estas actividades desarrolladas en la cotidianidad de la labor, es necesario que desde un enfoque histórico hermenéutico la orientación escolar trascienda el quehacer diario de su labor a través de la praxis investigativa educativa, donde el objetivo sea la comprensión, valoración, transformación y cualificación de la comunidad educativa, para cumplir con este propósito se hace necesaria la formación continuada en investigación social y pedagógica de los orientadores escolares, aportando al posicionamiento y empoderamiento del orientador escolar.

Las investigaciones de los orientadores escolares se suscriben en su gran mayoría desde un enfoque socio-crítico humanista, con el propósito de interpretar y comprender los fenómenos de la realidad en su contexto natural para proponer y fortalecer un nuevo concepto de orientación educativa, bajo una comprensión heurística de los hechos, haciendo contrapeso al enfoque neoliberal en el que actualmente se encuentra inmersa la educación. Es necesario que las etapas de investigación operen en un proceso de raciocinio inductivo, donde se retroalimenten, se confronten permanentemente y se desarrolle la posibilidad de aplicar categorías científicas para la comprensión y mejoramiento de la investigación en la orientación en sí misma, partiendo del trabajo colaborativo entre orientadores y redes territoriales.

La investigación socio-crítica humanista debe propender por generar espacios para que los participantes realicen un proceso de autorreflexión sobre sí mismos, los demás y la situación de la orientación, adaptando las diferentes subjetividades, valorando el diálogo de saberes y las experiencias vividas, para la comprensión y transformación de la realidad y a su vez fortalecer el empoderamiento y posicionamiento del rol del orientador como investigador.

Son estas las razones por las que se hace necesario fortalecer la formación continuada en investigación social y pedagógica de los orientadores escolares con miras a la construcción del conocimiento que genere un nuevo enfoque humanizador y crítico de la orientación que contrarreste el enfoque neoliberal en el que se encuentra inmersa la escuela y la sociedad la cual requiere una transformación inmediata en bienestar de la sociedad.

La palabra orientar, ¿tiene que ver hoy con la pedagogía?

La orientación y asesoría escolar creada por el Ministerio de Educación Nacional, mediante la Resolución 1084 del 26 de febrero de 1974, bajo el título: “Servicio de Orientación y Asesoría Escolar”, para los establecimientos educativos oficiales del país, por considerar que era el medio más indicado, para llevar a cabo la tarea de prevención primaria de las enfermedades mentales, trastornos emocionales y perturbaciones psicosomáticas que, en ese momento, alcanzaban altos índices, según intentamos plantear en los párrafos anteriores.

Hay tres escenarios en los cuales la labor del docente orientador cobra importancia: un escenario institucional como consultor pedagógico para promover ambientes propicios y la implementación del PEI; uno académico como apoyo al aprendizaje efectivo; y finalmente uno psicosocial comunitario, como promotor de la convivencia ciudadana (Acuerdo 151 de 2010, p. 12). La labor del docente orientador cobra sentido en la medida en que sus acciones se dirigen a atender las necesidades de niños y adolescentes, reconociendo la importancia de trabajar directamente con los estudiantes, su familia, y en general con todo el cuerpo docente y directivo. Entre las competencias o cualidades personales del orientador escolar (algunas tomadas del Acuerdo 151 de 2010, pp. 4-5), se encuentran:

- Liderazgo, toma de decisiones y motivación al logro.
- Sensibilidad interpersonal, bastante sentido humano, comunicación asertiva, escucha activa y en general habilidades/cualidades sociales y valores transpersonales muy bien desarrolladas.
- Conocimiento de la normatividad vigente, rutas y redes de apoyo relacionadas con su rol.
- Trabajo en equipo y facilidad para conformar equipos de trabajo.

- Ser negociador y mediador.
- Gusto por la investigación y apropiación de las TIC.
- Capacidad de observación y análisis.
- Alta tolerancia a la frustración.
- Planeación y organización —gestión directiva—.
- Sentido del humor, rigor metodológico y parsimonia.

Se puede concebir al docente orientador como un agente educativo en compromiso con la mejora de la institución, que colabora con los docentes para mejorar el desarrollo de los estudiantes de manera integral, trabajando en estrecho vínculo con el equipo directivo y promoviendo la innovación en la práctica diaria (Martínez, Krichesky, García, 2010. p. 38). Es importante aclarar que no se trata de un cargo nuevo, sino que se ha ido modificando de acuerdo con las necesidades y requerimientos propios del contexto donde se desempeñan. El concepto de orientación educativa ha sido visto desde varias perspectivas (Molina, 2002. p. 43), orientación profesional como apoyo a la toma de decisiones vocacionales, centrada en aspectos personales y sociales con el fin de facilitar al sujeto el conocimiento de sí mismo para que pueda establecer una línea de actuación personal que procure la felicidad interna y el equilibrio personal; con énfasis en los aspectos escolares cuyo objetivo es el desarrollo académico, la formación de hábitos de estudio, el dominio de métodos y técnicas para el aprendizaje y la promoción del trabajo cooperativo dentro y fuera del aula con la intervención directa de los padres y representantes. Definida con carácter integrador u holístico, de elementos comunes como la prevención, desarrollo y atención a la diversidad, aspectos considerados líneas rectoras de nuestro proceso de investigación dirigido a conocer el significado de la orientación educativa que manejan los docentes, alumnos y agentes educativos.

Además de ser ejes articuladores de los otros estamentos y tener potestad para participar en todos los procesos y proyectos escolares, somos “metáforas vivas” que se equiparan a brújulas y faros que guían; redireccionando el camino para que las comunidades escolares no pierdan su horizonte, su norte. El que se hayan trazado o promovido por el Gobierno —a través de las secretarías de educación o el MEN—, desde sus políticas públicas educativas. Sin pretensiones, se puede afirmar que son tales los conocimientos, los aprendizajes y las experiencias que

poseemos un cúmulo de saberes situado/contextualizado, tan particular como no lo tienen otros actores o grupos académicos, somos una comunidad de conocimientos desde la orientación escolar. Además del sentimiento de autonomía e independencia intelectual esencial para el adecuado cumplimiento de nuestras funciones (Russell, 2010, p. 65).

Por todo esto, nuestro principal propósito es: “investigar, orientar y transformar de la escuela a la sociedad. Pensándonos la educación y el colegio desde la orientación escolar”. La investigación como una práctica de la orientación escolar, en las instituciones educativas. Esta Red 3.0, a través de la investigación, busca aportar a la respuesta de las siguientes preguntas: ¿Qué significado histórico tiene ser orientador?, específicamente, ¿cuál es el modelo epistemológico de la orientación en la escuela?, ¿qué deudas tiene la orientación escolar con la educación?, ¿es orientación escolar u orientación educativa?, ¿cuál debe ser el perfil del orientador? Y algunas cuestiones que valdría la pena deliberar en Colombia y Latinoamérica: ¿Cuál es el paradigma conceptual en el cual se sostiene la orientación escolar?, ¿tenemos una epistemología propia—es decir, desde el sur—? Finalmente, citando a Brunal (2016, p. 68), ¿cuál es el modelo latinoamericano de la orientación?

¿Cómo resignificar la Orientación Educativa a través de la investigación en el Ámbito Escolar?

“La orientación como agenciamiento escolar”, incluye una postura filosófica/epistemológica que es importante mencionar, es el concepto de “agencia”, aplicado a la comunidad —escolar no estática— y a la educación —pública— como una acción política de sus integrantes (Arendt, citada por González, 2018), en la cual el sujeto —estudiante, acudiente, docente, orientador escolar— es capaz de promover algo nuevo en la escuela —la libertad como una capacidad de “poder hacer”—. La agencia es una posibilidad de diversos elementos, de crear categorías propias —y nuevas—, de generar modelos particulares que sirvan a los intereses de las comunidades académicas.

De esta manera, el agenciamiento es la convalidación de otras —¿nuevas?— significaciones, al tiempo que se piensa en la deconstrucción (destruir, desbaratar, “desarmar la escuela y volverla a reconstruir de otra manera, más propia”) de los discursos cristalizados, y añejos, de los lenguajes normalizantes, en la Escuela

como una organización de poder (Foucault, Deleuze) y cuáles prácticas se hacen, reproduciéndose, en las escuelas.

La orientación escolar, entonces, va del cambio personal al cambio social —transpersonal— con acciones en la comunidad académica; es decir, que vamos de la individualidad filosófica e investigativa a las acciones comunitarias —del territorio, pero también con sus colegas de las diferentes localidades y regiones—. A través de una conciencia crítica como la agencia del “yo puedo” —término aristotélico—, como la capacidad fenomenológica para describir su mundo de experiencias y darle significado a lo que “yo hago” —¿anónimo?— La fenomenología (Derrida), es el sentido que le damos a nuestro mundo, es este caso, escolar, en aula —o fuera de ella— con los estudiantes, quienes también describen y le dan sentido (por ejemplo, de la escolaridad de Borja, (2017) al entorno que viven en la escuela, sus costumbres y hábitos

Este dar sentido —haciéndolo consciente— a su entorno, al mundo de la vida, es una tematización de la conciencia crítica —desde la fenomenología— y su aplicación en el aula/escuela. La idea es darse cuenta de cómo le damos sentido a nuestro mundo “escolar”, con el agenciamiento deconstruyendo y desbaratando para reconstruir y repensarnos, construyendo, los agenciamientos (movimientos), como una acción “innovadora” de transformación.

Quién ha dicho que la educación actual en el contexto escolar debe darse así, como se está haciendo, no es solo un PEI, un manual de convivencia, unas mallas curriculares —lo cual tienen en común—. Es menester de la comunidad educativa, aceptar y reconocer no solo como seres racionales, sino como seres políticos como iguales, en la que las diversas opiniones se discutan, se acepten y se validen; teniendo claro que somos (citando a Hobbes) violentos, agresivos, envidiosos, vanidosos, coléricos, vengativos, etcétera. Por eso, es la escuela, el lugar/espacio/sitio donde se puede progresar buscando ser mejores, no como una mejora egoísta, sino individuales que permitan que la comunidad avance. “Resignificando” el concepto de progreso, la mejora de sí mismos, la mejora del otro, y la mejora de la comunidad —educativa—.

Surgen interrogantes como: ¿Hacia dónde llevar la educación —pública, y privada— con estos agenciamientos?, ¿está la escuela rota?, ¿cómo reconstruimos las comunidades educativas (Deleuze)?, ¿cuál es la línea de fuga, de escape? Necesitamos un suelo epistemológico y conceptual —desde nosotros mismos, nuestros contextos y nuestros autores— epistemologías del sur (De Sousa)—, para

mostrar a los estudiantes, el modo/sentido de vida que pueden resignificar. Validando la práctica desde la vocación como docentes —pedagogía de la vocación o vocación pedagógica). A través de procesos de lectura y escritura crítica de las realidades, ya que estas permiten la transformación, descolonización y re conceptualización. Sin estas, no se pueden lograr cambios o innovaciones pedagógicas.

Nuestros enfoques metodológicos, académicos y pedagógicos

Desde esta perspectiva la orientación escolar puede desarrollarse desde dos enfoques básicamente:

A. El enfoque humanista basado en la teoría de Rogers (2012), que tiene en cuenta los siguientes principios:

- Se asume que las personas están en capacidad de modificar y cambiar sus percepciones para alcanzar su realización personal, es decir, el ser humano tiende a la permanente actualización de sus potencialidades.
- Quien orienta debe tener una serie de actitudes y habilidades que se manifiestan en las relaciones de ayuda que establece con sus orientados: aceptación incondicional, congruencia empatía y congruencia.
- La principal ayuda que brinda el orientador es facilitar el autoconocimiento y la autoaceptación de su orientado para alcanzar el desarrollo de sus potencialidades.
- La responsabilidad de cualquier decisión que afecte la vida del orientador es únicamente suya y es respetable.
- El orientador actúa de forma no directiva, más bien acompaña y apoya en el reconocimiento de recursos y la búsqueda de la propia realización.

B. El enfoque sistémico complejo, basado en las propuestas del pensamiento complejo de Edgar Morín (1998), donde debe entenderse que la escuela es un sistema complejo que se relaciona con otros sistemas, que se constituye por subsistemas y que está inmerso en macro sistemas, desde donde se construyen relaciones de retroalimentación y recursividad permanente que la afectan, la producen y

la reproducen haciendo de ella un sistema humano en cambio y transformación continuo. Algunas de las razones para entender la escuela, la educación y la orientación escolar como sistemas complejos son dadas por Lesourne (1993).

- La complejidad del sistema educativo procede de su objeto, que no es otro que el de transformar a los seres humanos.
- La dimensión del propio sistema, merced a la importancia adquirida por el sector público en este ámbito.
- La complejidad formal de su estructura normativa y la complejidad informal, resultado de la interacción en el interior del sistema.
- La ambivalencia del sistema, que se presenta, de una parte, como cerrado y, por la otra, como enormemente abierto a la sociedad.
- Su operación y efectos se produce en el largo plazo.
- La mutua implicación entre sistema educativo y sistema económico.
- Imprecisión en la medida de los efectos del sistema.
- Las dificultades para evaluar el grado de consecución de fines y objetivos generales.
- La dificultad para articular políticas carentes de ambigüedad.
- La conflictividad inherente al sistema educativo.

Nuestras líneas de interés

Desde nuestra forma de entender la orientación escolar, consideramos que las líneas de interés, aplicación, desempeño y, por supuesto, de investigación son:

- Desarrollo personal y psicosocial.
- Desarrollo académico.
- Orientación vocacional y profesional.
- Orientación familiar.
- Intervención social y comunitaria.

- Atención a la diversidad.
- Desarrollo propio de la orientación escolar.

¿Cuáles son, entonces, las propuestas principales de la investigación e innovación?

Nuevamente desde nuestra realidad como asesores escolares, de instituciones de educación pública, es de gran importancia investigar en todos y cada uno de los componentes de la orientación escolar —seguramente desde los intereses personales de cada orientador—, podría lograrse un importante nivel de desarrollo académico y del conocimiento si se aprovecha el quehacer como materia de investigación. El orientador escolar, como agente de transformación y de agenciamiento (Arendt, Deleuze), se enfoca en el trabajo con familias y comunidad —como líderes sociales— específicamente trabajando la orientación socio-familiar en el contexto de las dinámicas escolares, como una aproximación sistémica/ecológica compleja, donde encuentra riquezas casi que inagotable frente a la complejidad misma de la orientación escolar y la forma como es percibida por los orientadores, los docentes, las familias y otros expertos académicos más distanciados de la escuela; los estudiantes por su constante acercamiento, contacto y relacionamiento, tienen connotaciones sobre lo que significa la orientación, más ajustadas a sus problemáticas reales que deben resolver en su trayecto de vida académicos.

En cuanto a innovación, hemos venido trabajando en el desarrollo de herramientas virtuales que faciliten y promuevan la sistematización de las investigaciones experienciales —con metodologías psicosociales y más cercanas a la antropología y etnografía—, que hacen cotidianamente nuestros pares en todo el país, que impactan en la vinculación de los estudiantes y sus familias en los procesos de orientación escolar; así mismo como los académicos curriculares. Entre las acciones propuestas —a la vez objetivos específicos—, tenemos:

Crear e institucionalizar un sitio virtual —en la nube— que permita contener y unificar nuestro conocimiento/saber particular y general, a manera de repositorio y/o banco de datos de la orientación, para subir toda la información contenida en documentos, archivos, artículos, libros digitales, videos, programas y demás material que pueda ser compartido y descargado libremente.

Participar en el diseño y convocatoria a concurso público, la modificación de normas y protocolos relacionados con la educación pública, con las políticas

educativas, con la orientación escolar y demás asuntos relacionados con las funciones de orientación escolar.

Convocar entre la comunidad escolar, el diseño del logo-símbolo, iconos, imágenes, frases, objetos, temas que identifiquen y representen la Red de Orientadores y Orientadoras Investigadores e Investigadoras.

Sistematizar la memoria histórica de la orientación escolar, con toda la información, saberes, experiencias, conocimientos, normativas y documentos que han circulado por la Red de Orientadores, que comenzó a circular aproximadamente desde enero de 2012 hasta la fecha presente, la cual yo conservo a lo largo de más de tres años.

Definir líneas temáticas de investigación (máximo cinco), de acuerdo con los estudios/programas que están cursando actualmente las y los orientadores en las diferentes universidades o quienes desde sus instituciones educativas están haciendo trabajo investigativo, como una de las tareas primordiales, establecida en la normatividad sobre nuestras funciones.

Promover la sistematización y elaboración de escritos que contengan un mínimo de rigurosidad metodológica y epistemológica para tener la posibilidad de ser publicados en diferentes medios virtuales e impresos.

Constituir una revista digital que pueda contener artículos elaborados por orientadores y orientadoras cumpliendo los respectivos requisitos establecidos —a través de las normas APA, por ejemplo—, la cual tenga una periodicidad de publicación. Inicialmente cada seis meses y posteriormente cada dos meses, hasta que logre tal reconocimiento que sea indexada en otras revistas especializadas.

Compilar y sistematizar el estado del arte frente a las investigaciones realizadas y en curso a nivel local, responsabilizada en un líder/representante de cada localidad.

Programar encuentros internos para dinamizar los procesos mencionados anteriormente, además de la recolección de documentos —en tres modalidades: artículo científico, ensayos críticos y escritos de opinión/reflexión—.

Conformar un equipo que realice las funciones de comité ético, determine en cuál de las líneas de investigación debe ir el escrito, además de la corrección de estilo, selección y edición de los textos a ser publicados.

Fomentar la participación de orientadores y orientadoras de otras regiones del país, invitándolos a sumarse, con el fin de ampliar la Red a nivel nacional, incluso a nivel de Latinoamérica.

De acuerdo con los resultados sistematizados, evidenciados y mostrados a través de la investigación desde los orientadores y desde la pedagogía, lograr aportar, asesorar, influir e impactar en los programas, estrategias, políticas públicas, planes gubernamentales —SED, MEN, Alcaldía Mayor, IDEP, Colciencias, universidades públicas y privadas, entre otros—.

Realizar eventos itinerantes en la capital y demás ciudades principales del país, además de articulación con redes, entidades educativas y universidades de otros países de Latinoamérica, para la realización de congresos y encuentros internacionales que sean financiados o pagados por el ente respectivo.

Que el grupo base de orientadores, tengan la posibilidad de acceder y hacer doctorados en otros países, bajo la modalidad de licencia remunerada y/o comisionados con apoyo y recursos de los entes correspondientes —como SED, MEN, IDEP, UPN, UN, UD—.

Crear un semillero de investigación con las y los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, especialmente de la licenciatura en Psicología y Psicopedagogía.

Recursos y tiempo pagados para hacer estudios exploratorios, validar instrumentos, proyectos investigativos, sistematizar experiencias y prácticas escolares, escribir y publicar artículos, ensayos, libros, ponencias, talleres y demás producciones académicas, a través de diferentes medios.

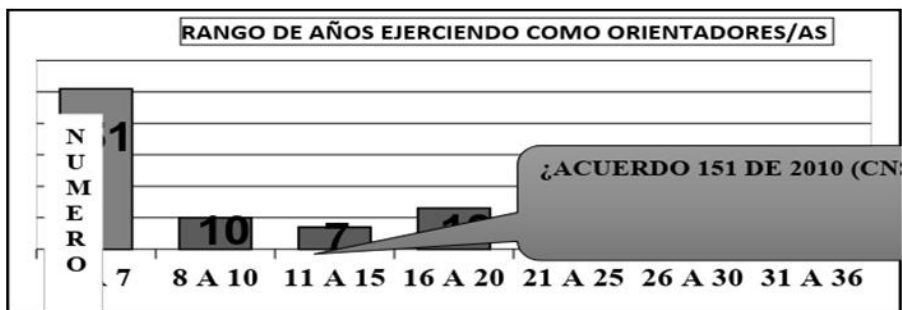
Decretar y destinar recursos permanentes —como mencionaba en los párrafos anteriores, política pública macro— para el funcionamiento, gestión, administración y sostenimiento de la Red de Orientadores y Orientadoras.

La orientación escolar, un estudio longitudinal

A continuación, se presentan algunos de los resultados de un trabajo longitudinal (Brunal, 2018) con las y los orientadores que han participado a lo largo de estos años, respondiendo diferentes preguntas en cada versión del instrumento de recolección de información virtual enviado a través de la Red de Orientación

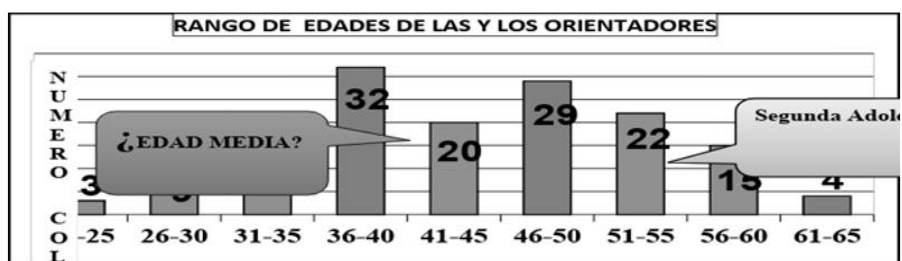
correos. Comenzando con la Gráfica 1, que agrupa la cantidad de colegas que llevan un cierto número de años laborando, cuya barra más alta, posiblemente corresponde a quienes pasamos el concurso realizado en el año 2010, por la Comisión Nacional del Servicio Civil, mediante Acuerdo 151 del mismo año.

Gráfica 1. Rango de años laborando.



Complementando la cantidad de tiempo laborado, vemos los diferentes rangos —agrupados por lustros—, (ver Gráfica 2) de las edades individuales de las y los orientadores, quienes comienzan a ejercer en esta significativa, bonita y compleja labor en las escuelas, desde cumplidos los dieciocho años, hasta los sesenta y cinco, esta curva etaria tiene dos picos, de los treinta y seis y cuarenta y de los cuarenta y seis y cincuenta como las edades intermedias. Observando además que aproximadamente una tercera parte del total ya está acercándose a la edad de pensión y jubilación, en su mayoría del Estatuto 2277 —a los cincuenta y cinco años—, quizá ya no mostrando interés por sistematizar, escribir y publicar sus experiencias, sus trabajos y sus actividades, las cuales se perderán para la orientación y enriquecer nuestros conocimientos situados.

Gráfica 2. Curva de rango de años.



Respecto a las situaciones en el ámbito doméstico —personales y familiares— en cada territorio o localidad que le han venido remitiendo a orientación escolar este año, categorizadas como acciones problemáticas (ver Gráfica 3), se observa que hay cinco que conforman más de la mitad de la torta (56,1%), siendo la más recurrente la violencia física, verbal, electrónica o psicológica —enmarcada en las definiciones y faltas a la convivencia escolar, de la Ley 1620 de 2013—, lo que indica que ha sido un tema en el cual desde nuestro campo de conocimientos, hemos propuesto y aportado bastante para la modificación, actualización y redefinición del tratamiento de estas situaciones en el tradicional manual de convivencia, para pasar de lo punitivo, sancionatorio y —mal llamadas— “infracciones” a un tratamiento más pedagógico y formativo en los estudiantes, volviendo al verdadero sentido que debe tener la escuela.

Seguidas de los dos extremos en la crianza, o la paternidad sobreprotectora o la negligencia —ausencia paternal— (11,5%); luego el abuso/violencia sexual (A.S) / explotación sexual (11,4%), de la cual a pesar de las lamentables y reinclidentes estadísticas, aún no se denuncian, por el denigrante insensible, poco discreto y sesgado proceso judicial policivo para las víctimas, pareciendo que se inclinara a favor del violentador/victimario y no de las afectadas quienes además de resultar siendo juzgadas, son culpadas por lo ocurrido; lo peor es que no se han podido disminuir los casos como desearíamos. En cuarto lugar, está el contacto y experimentación con sustancias psicoactivas (SPA), flagelo con el cual luchamos incansablemente y de manera solitaria, no solamente con las redes de tráfico alrededor y dentro de los colegios —que involucra a padres y estudiantes—, sino con el gigantesco y descarado mercado económico nacional y mundial de drogas ilícitas que ha tocado todas las esferas sociales —políticos, diplomáticos, militares, policía, jueces, empresarios, deportistas, personajes famosos, presidentes, entre otros—, así cualquier buena estrategia —hemos diseñado bastantes y novedosas— muy difícilmente se puede mantener y dar resultados. Sigue otra situación muy polémica y en cierto sentido contradictoria, es el embarazo en menores de edad (9,7%), que se solapa en los derechos sexuales y reproductivos a partir de los catorce años de edad —límite etario discutible—, sin tocar la otra cara de la moneda, las responsabilidades y deberes sexuales de los adolescentes, sí establecidas en los Programas de Educación para la Sexualidad (PES) y construcción de ciudadanía, como lo establece el MEN (2008).

Limitando con las otras situaciones que tuvieron menos reportes —que no significa menos importancia— está el espinoso tema de la ideación y conductas

suicidas (8,8%), que actualmente se ha confundido con el *cutting* o *selfcutting*, ante lo cual hacemos diferenciaciones importantes entre uno y otro (Borja, 2018), situaciones que generan diferente protocolo de atención. En el resto de categorías que componen la torta están: la búsqueda de sentido a las relaciones familiares, las pocas que permanecen fuertes y sanas, ya que la familia se ha venido desintegrando, de cómo la conocíamos hace algunas décadas, siendo un fenómeno actual, que debemos estudiar; la parentalización entendida como la asignación funciones adultas a menores de edad (Brunal, 2018); la atención deficiente en salud; la atención doméstica deficiente —relacionada también con negligencia y abandono pero intermitente, es decir la ausencia del hogar por bastantes horas o días—; el desplazamiento forzado y participación en conflicto —menores reclutados—, por causa de la guerra en Colombia; los menores en situación laboral o trabajos no remunerados —explotación laboral infantil—, principalmente las labores domésticas, que tienen que ver con la parentalización, mencionada atrás, y cerramos con la Interrupción Voluntaria Embarazo (IVE), conocida popularmente como aborto, con un 1,9% resultado más bajo que puede deberse a los miedos, crítica social, imaginarios, moralismos, culpas y sentimientos religiosos que influyen el mantener estas prácticas en la clandestinidad e ilegalidad, sumándole la penalización —que muchas personas desconocen—, si no cumple las tres causales de excepción que estableció la Corte Constitucional (Sentencia C-355 del 2006).

Gráfica 3. Problemáticas de índole familiar-individual atendidas.



Los porcentajes de la anterior gráfica de situaciones ocurridas en los hogares, no se generan independiente con los resultantes de la Gráfica 4, sobre las remisiones que se hacen a orientación escolar, están entretejidas con situaciones ocurridas a los estudiantes a lo largo de su trayecto de vida en los colegios públicos—que son las mismas que ocurren en los colegios privados—. La principal

cuestión casi una quinta parte de los resultados (17,7%) como se observa en la imagen (Gráfica 4), tiene que ver con el sentido de vida, las inquietudes filosófico existenciales de esta población escolar, su propósito en la vida, en este mundo, tratando de descubrir hacia dónde van a seguir cuando salgan de las instituciones educativas, que van a hacer consigo mismos, qué estudiar, a qué dedicarse, si van a tener hijos o viajar... y muchos otros interrogantes que han sido recogidos en test, instrumentos, encuestas, entrevistas semiestructuradas, formularios, hojas y demás herramientas escritas diseñadas en su mayoría por los mismos orientadores —teniendo en cuenta la psicometría—, por la necesidad de contar con herramientas y material de apoyo muy propio que ajustamos a las poblaciones con las cuales trabajamos; ya que algunas pruebas ya existentes y diseñadas en otras latitudes —muchas de ellas digitales y virtuales— están muy alejadas del contexto y de las realidades que vivimos en Colombia.

En lo que hemos fallado, quizás, es buscar su estandarización y validez, sin embargo, por las mismas metodologías y propósitos investigativos cualitativos, no ha sido esto una debilidad o impedimento, porque la información resultante, per se, ha dado para análisis y explicaciones muy interesantes —mencionadas aquí someramente—. Los dos siguientes: los comportamientos disociales (13,9%) y perturbadores (10,3%), categorizados también como “disruptivos” —comportamientos como: perturbador, opositor, hostil, desafiante, displicente—, por docentes que investigan sobre esto actualmente; se refieren a ciertos comportamientos dentro y fuera del aula, que tienen una connotación negativa a nivel convivencial y relacional con sus pares y docentes, muchas de ellas descritas específicamente en los manuales de convivencia, para tener la posibilidad de dar un debido proceso sancionatorio —generalmente punitivo— cuando se presentan dentro de la escuela y en cuyos casos muy graves o extremos —situaciones tipo III, de la Ley 1620 de 2013—, sean tratados como infracciones o delitos penalizables y remitidos a las entidades judicializadoras correspondientes, como establece el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) escolarizados. Sin embargo, es un tema muy complejo de articular en las escuelas, a diferencia de los menores desvinculados de la guerra (ver reclutamiento forzado, Gráfica 5).

Tenemos los comportamientos autolesivos (10,2%), auto infringidos “no suicidas”, denominados *cutting* —cortes superficiales— del cual nos referimos atrás, que no tienen mayor relación con los pensamientos e ideas suicidas (9,3%), a los cuales sí se debe prestar mucha atención y estar muy vigilantes, para evitar que se materialicen y se conviertan en comportamientos y acciones suicidas (6,0%),

denominados intentos suicidas, a pesar de ser el porcentaje más bajo de la torta, su incidencia y riesgo son bastante altos, porque estamos hablando de la misma vida del estudiante y nuestra postura está en salvar, rescatar, salvaguardar, por eso uno de nuestros lemas es: “Orientación para la Vida” (Brunal, 2014).

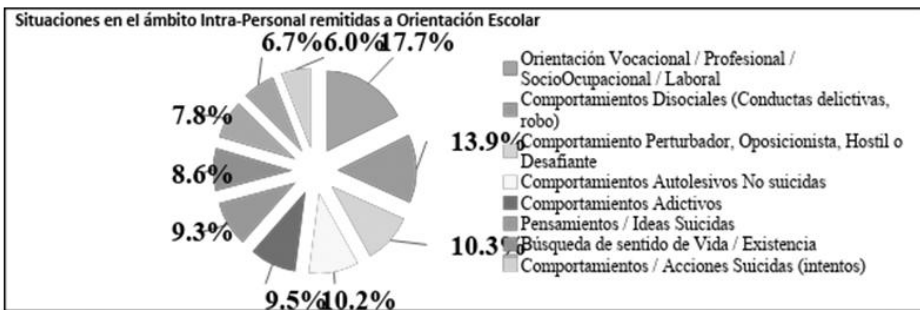
Entre el resto de categorías, están los trastornos de la alimentación —anorexia, bulimia, malnutrición, obesidad—, situaciones que hoy en día venimos observando en los comedores y tiendas dentro de los colegios, reorganizados por el Programa de Alimentación Escolar (PAE), lineamientos dentro de los cuales nuestra real participación se da, perteneciendo como asesores —sin mayor incidencia, realmente, por nuestro quehacer—, en el comité escolar que se nombra a comienzo del año académico y cuyos principales gestores son los mismos docentes de aula desde su acompañamiento en comedor y tienda escolar, los coordinadores de convivencia y los padres que voluntariamente se vinculan al programa, para darle el sentido pedagógico correspondiente. Luego, están los comportamientos adictivos (9,5%), comenzando con SPA —ya mencionado—, incluyendo alcohol y cigarrillo —sustancias lícitas, pero bastante peligrosas—; los videojuegos, dispositivos electrónicos e internet, que han generado discusiones diversas, si traen beneficios o perjuicios para su proceso educativo y de lo cual hay bastante literatura. Los juegos de azar, como una práctica casi que, aceptada y permitida en las instituciones educativas con desinterés, sin tener en cuenta que las consecuencias de estas ludopatías —jugar con monedas o apostar con cartas, pirinolas, dados, fichas y otros objetos similares— son igual de irreversibles como el consumo de sustancias psicoactivas.

No todo tiene un énfasis problemático, entre estas situaciones también encontramos la búsqueda de sentido de vida (8,6%) y su existencia por parte de los estudiantes, asunto filosófico-fenomenológico muy relacionado con la orientación vocacional, como una de las funciones principales del orientador y que es el área más fuerte para nuestros pares y colegas en muchos países de Latinoamérica, incluso en Norteamérica —school counselor—, según datos de RELAPRO; pero que para nuestras funciones (ver Resolución 15683 de 2016) y quehacer cotidiano, realmente se queda muy corto, ya que en Colombia, los profesionales de la orientación escolar hemos sobrepasado todas las expectativas, afrontando, resolviendo y dando solución a infinidad de situaciones.

Finalmente, en la Gráfica 4, vemos una parte para las y los estudiantes académicamente sobresalientes, no siempre reflejado en sus resultados académicos, en parte por el sistema tradicional y metodologías de calificación, es decir limitándose

a poner notas cuantitativas al desempeño escolar —muy diferente al verdadero proceso de evaluación formativo—; y los estudiantes que tienen alguna excepcionalidad (7,8%), que en la mayoría de casos, por imaginarios o desconocimiento, se ve más como una situación discapacitante o resulta “rotulada” como discapacidad. A pesar de que las secretarías de Educación tienen programas para estudiantes con talentos o excepcionalidades, en la práctica no dan respuesta al manejo y atención adecuada para potencializar las habilidades/capacidades en esta población, para un desarrollo personal sobresaliente y terminan quedando en el anonimato o lo que medianamente hagan sus padres por fuera del colegio, buscándole instituciones donde se exalten sus talentos. Muchas veces estos estudiantes se convierten en un problema para los docentes, por su misma condición, lo que los lleva a tener bajo rendimiento, contrario a lo que debería ocurrir con ellos.

Gráfica 4. Situaciones Intrapersonales del estudiante atendidas.



Del ámbito personal, pasamos al comunitario (ver Gráfica 5), donde la mayor problemática que compone el caso, la mitad de los resultados, está en las peleas callejeras (23,6%) en los alrededores de los colegios, conflictos muy asociados con la vinculación a tribus urbanas y pandillas (20,4%), donde se generan fronteras invisibles entre los barrios y zonas inseguras, para sus desplazamientos cotidianos (9,0%) en ruta hacia donde quedan los establecimientos educativos —como zonas seguras y territorios de paz—, cuyo limitante es precisamente que ocurren fuera y lejos del colegio y los miembros de la institución —docentes, coordinadores, orientadores— no podemos intervenir directamente, sino que pasa a ser un tema de otras entidades como la Policía de Infancia y Adolescencia, cuando se conoce la situación por los mismos estudiantes o la comunidad avisa al colegio. Ya que muchas veces estas situaciones ocurren en horarios no escolares, lugares escondidos, o en el peor de los casos, se empieza a conocer por rumores o comentarios dentro del colegio, cuando la pelea ya ha pasado. Entonces las medidas disciplinarias desde convivencia, pierden efectividad y resultan

polémicas, porque la argumentación de los estudiantes implicados —y los padres, lamentablemente— es que ellos no están cometiendo ninguna falta “dentro” de las instalaciones educativas, a pesar de que muchos manuales de convivencia, tratan de resolver la cuestión especificando que si están portando el uniforme del colegio, ¡es una falta!, sea dentro o fuera —igual, por ejemplo, que fumar con el uniforme fuera de la institución—. Este tema necesita muchas más discusiones, cuestionamientos y análisis legales y normativos.

Respecto a la vinculación con redes de tráfico de drogas (15,2%), punto que se comentó unos párrafos atrás (Gráfica 3), resulta una problemática macro social, en la cual cualquier miembro de la comunidad puede poner en riesgo su seguridad y hasta su vida, si decide enfrentar directamente este flagelo, o hacer la denuncia públicamente, ya que puede volverse objetivo de ataque para las mafias, Bacrim —bandas criminales—, grupos armados o las mismas familias de algunos estudiantes, para quienes este es su “negocio”; pero dentro del colegio se desconoce precisamente quiénes conforman estas redes que llegan a utilizar a los estudiantes como distribuidores, para abrir mercado en las escuelas o conseguir nuevos “clientes” entre los estudiantes. Esta es una de las razones por las cuales el consumo ha aumentado y la edad de inicio de consumo ha ido bajando, hasta llegar a los primeros ciclos académicos, de darse solo en bachillerato está pasando ahora a primaria. Además, nos está haciendo más difícil la —solitaria— lucha del orientador escolar contra el expendio y consumo de drogas dentro —y fuera— de las instituciones educativas, poniéndonos en constante riesgo y amenazas.

Entre otros factores desencadenantes del consumo de SPA, están principalmente algunos de los mostrados en el ámbito familiar (Gráfica 3) y personal (Gráfica 4), como la negligencia, el abandono, las pobres relaciones familiares, la explotación sexual y laboral infantil, el reclutamiento forzoso, entre otros; que como una onda llevan a situaciones que siguen más adelante en el ámbito académico (Gráfica 6) como el embarazo a temprana edad, asumir responsabilidades laborales, económicas y de crianza con sus hermanos menores, el acoso escolar, llevando a tener la deserción e intermitencia escolar, bajo rendimiento académico, vincularse a pandillas, involucrarse en las redes de tráfico y por supuesto la ideación suicida como única alternativa para salir de estas situaciones o terminar todos sus problemas. Son una serie de variables interconectadas que deben afrontar todos nuestros estudiantes, por eso la importancia de fortalecer los factores protectores, la resiliencia, los hábitos saludables, el uso adecuado de su tiempo de ocio, las actividades recreo deportivas y otras estrategias que les permitan

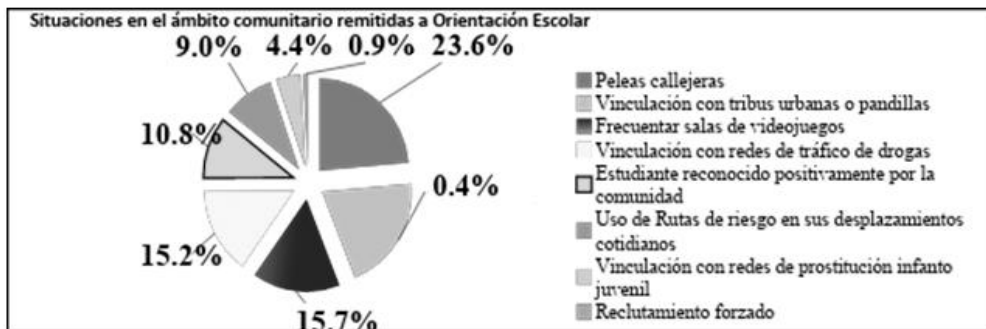
enfrentar y superar su trayecto por las escuelas, con todo lo que ello implica, no solamente verlo desde lo académico, como hemos venido creyendo, que es la única finalidad de la educación. ¡Ya no!

Relacionado con el tema del fortalecimiento de prácticas sanas y uso del tiempo libre, resaltamos el asunto de frecuentar las salas de videojuegos que se ve en colores degradados (Gráfica 5), porque es un tema que genera confusión y ambivalencias. Si realmente es una actividad de ocio que puede traer consecuencias negativas para el estudiante, por ejemplo la adicción, la deserción escolar, el acceso a pornografía en internet y otras páginas que lo pongan en riesgo —grooming, sexting *ciberbullying*, etcétera—, o convertirse en una actividad de su tiempo libre que lo aleje de la calle, las drogas, las pandillas, entre otras, y genere ciertas habilidades que le sirvan para tener mejor aprendizaje y desempeño en la escuela, tales como: la concentración, la memoria a corto y largo plazo, la resolución de problemas, la creatividad, la coordinación mano-ojo, habilidades motoras, el pensamiento lateral, la alta tolerancia a la frustración, velocidad de pensamiento, no darse por vencido, descargar tensiones y estrés, liberar agresividad, adicionalmente a todo esto, lo fundamental es que se están divirtiendo. Por eso, ahora se habla de la gamificación —ludificación, para nuestro contexto— como una alternativa pedagógica del uso de los juegos en la educación.

Terminamos con las situaciones académicas que nos reportan (ver Gráfica 6), igualmente interconectadas y entrecruzadas con las demás situaciones explicadas en las gráficas anteriores; vemos los retrasos continuados, la evasión e inasistencia escolar continua —digamos, por quince días— o discontinua durante el último mes ocasionando finalmente la deserción escolar (ver SIMPADE). A pesar de ser un tema de competencia directa del director de curso, del coordinador académico y del coordinador de convivencia, pasa por nuestra oficina, debido a que estas ausencias pueden tener un componente socio-familiar o personal —como observamos antes— que esté afectando su asistencia diaria al colegio, lo cual no solo afecta su proceso académico, sino que el estudiante puede estar en una situación de alto riesgo, llevándolo a tomar decisiones muchas veces desacertadas —SPA, suicidio, pandillismo, prostitución, microtráfico, vivir en la calle, delincuencia, vincularse a grupos armados, y otras más—. Ante lo cual es importante conversar, hablar y entrevistar a estos estudiantes, generándoles confianza para que nos compartan sus realidades, manteniendo confidencialidad y orientarlo —una de nuestras principales acciones—, llevándolos a la autorreflexión, que sientan nuestro apoyo, tener la tranquilidad de seguir adelante con sus estudios, que no

están solos, buscando que tomen mejores decisiones, sin huir de los problemas y se empoderen —resiliencia—. “Los estudiantes siempre necesitan ser escuchados, harán lo que sea para hacerse oír, incluso desafortunadamente, quitándose la vida” (Borja, 2017).

Gráfica 5. Situaciones sociales y comunitarias atendidas.



El bajo desempeño académico (14,9%) puede estar relacionado con múltiples factores que se encuentran sustentados en varias investigaciones y producciones académicas, un ejemplo de ello, es el sentido de la escolaridad, escrito por (Borja, 2017).

Hay un tema grueso que actualmente sufren muchos estudiantes, relacionado con su rendimiento, el de las Necesidades Educativas Diferenciales (NED), por no decir Especiales (NEE) o Transitorias (NET), términos que aún se usan en las escuelas, pero que en la academia e incluso en las normas ha sido superado. Estamos hablando de la Ley 1421 de 2017, que establece, entre otras cosas, que ahora estos estudiantes se denominan “personas con discapacidad”, sea cognitiva, motora, visual, auditiva, condiciones asociadas o no con discapacidad, para quienes deben hacerse ajustes razonables —antes llamadas adecuaciones pedagógicas— individuales o PIAR.

Siguiendo con otro tema complicado, están las situaciones sexuales atípicas entre menores (7,8%), que tienen que ver con los comportamientos, actividades, expresiones y demás acciones observables que puedan llevarnos a pensar que algo está ocurriendo con ellos, que pueden estar en riesgo, de tocamientos obligados a prácticas sexuales grabadas —pornografía/prostitución infantil—, siendo abusados sexualmente. Por la sola sospecha o presunción de este hecho, se debe reportar inmediatamente con las entidades respectivas, para que tome

curso, sin que nadie en el colegio, ni nosotros, intente obtener más información de la víctima, hacerle preguntas, entrevistar o similares, porque podemos viciar un proceso jurídico, que solo hacen los funcionarios de la fiscalía. Además de mantener toda la reserva y confidencialidad requeridas, por protección y dignidad con él o la estudiante; es un tema de cuidado. Para esta delicada situación, diseñamos una ruta a seguir, la cual se ha socializado con la comunidad escolar, sin embargo, en ocasiones fallamos en el procedimiento.

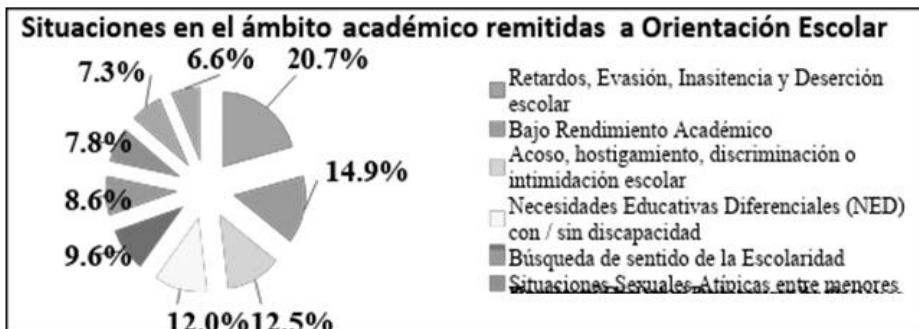
Igual de recurrente que el anterior, está el acoso, hostigamiento, discriminación o intimidación escolar, reconocido con las expresiones en inglés de *bullying* y *ciberbullying* —acoso virtual—, fenómeno ampliamente estudiado, del cual hoy en día contamos con normas respectivas (Ley 1620 y Decreto 1965 ambos de 2013). No solamente se da entre estudiantes, sino que por parte de los docentes o directivos docentes hacia los estudiantes es muy frecuente, más que de los estudiantes hacia los docentes, sumando las dos cifras de la torta tenemos un 19,1% (ver Gráfica 6). Es común que el acoso que sufren los docentes por causa de otros docentes sea mal interpretado como bullying, e incluido en esta categoría, pero para este acoso entre docentes se utiliza la expresión —en inglés— *mobbing*, que expresa mucho mejor estas situaciones que ocurren en cualquier empresa, por supuesto también en las instituciones educativas, llevando a las personas que la viven no solo a querer abandonar su docencia y dejar la escuela, sino que genera serios daños psicológicos para la víctima como desmotivación, desesperanza, indefensión, baja autoestima, hasta el deterioro de su salud física y mental.

Hablamos sobre esta situación porque es un fenómeno que se presenta con mayor proporción y particularidad en todo el país hacia la población de orientadores y orientadoras escolares por parte de los docentes de aula —más que entre ellos mismos—, ocasionando que se hayan elevado críticamente los casos de desgaste físico y psíquico para los orientadores por esta causa, quienes además de asumir todas las situaciones que hemos venido detallando, tengan que asumir una más, el acoso escolar por parte de sus pares y compañeros. Todos lo hemos experimentado en mayor o menor grado, por lo cual necesitamos tener programas especializados en salud mental y cuidado frente al deterioro profesional y personal por nuestro quehacer cotidiano.

Sumándole otra más a nuestra carga laboral, están las lesiones personales por accidentalidad en el ambiente escolar (7,3%) la cual erradamente los docentes y coordinadores creen que es función solamente del orientador escolar y nos las remiten, cuando la norma establece que el primer respondiente es quien observa

o conoce el accidente, todos somos respondientes en las instituciones educativas, y el reporte lo debe hacer la misma persona que lo atendió y realizó el protocolo establecido por la Secretaría de Educación, remitiéndolo a la entidad de salud del territorio.

Gráfica 6. Porcentajes de situaciones académicas reportadas.



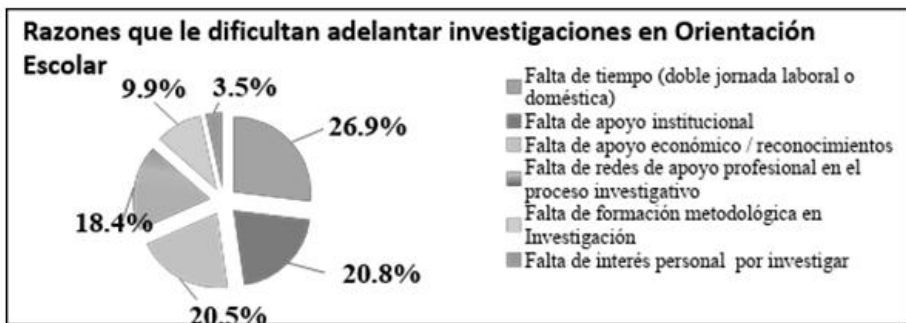
Cambiando el tema de las situaciones remitidas, pasamos a las “justificaciones” —válidas o quizá no— que nos dificultan sistematizar más que hacer investigaciones en orientación escolar, porque todo el tiempo las hacemos en las escuelas, como una práctica habitual y cotidiana de nuestro quehacer. Comenzamos con la falta de tiempo (26,9%), por tener una jornada laboral de más de seis horas, muchas más —mínimo ocho horas, como reza el Decreto 1850 de 2002—, para atender las situaciones enumeradas anteriormente y otras más que no colocamos en las gráficas, por su bajo porcentaje, pero que igual debemos atenderlas.

En cuanto a la falta de apoyo institucional (20,8%), no solo por parte de los directivos docentes y rector del colegio donde trabajamos, sino además de las secretarías de educación, del mismo Ministerio de Educación, del ICBF, de las comisarías de Familia, del sector Salud, la Fiscalía, las universidades, entre muchas, que siempre han desconocido todas las facultades, habilidades, competencias y experticia que hemos conseguido las y los orientadores. Los estudios, artículos, documentos, instrumentos, proyectos, propuestas, ponencias, conferencias, hasta libros que hemos elaborado y construido colectivamente, que es ahora nuestro capital y patrimonio intelectual —como un tesoro—, reconocido en las esferas académicas e investigativas dentro y fuera del país. Muchos de nosotros tenemos perfiles bastantes especializados en investigación, pedagogía, en educación, en psicología, en aprendizaje, en discapacidad, en cognición, en desarrollo humano, en políticas públicas, en familia, en sociedad, en adolescencia, y un sinfín de

temas, que cuando las entidades públicas tienen que resolverlos, no recurren a nosotros sino a “expertos asesores”, que saben del tema, pero están muy alejados de los contextos escolares y no tienen el conocimiento e información de primera fuente, como nosotros; ese es nuestro plus. Lo que nos lleva entonces al poco apoyo económico (20,5%) para seguir investigando y el casi nulo reconocimiento recibido, por el trabajo investigativo que se ha materializado en libros, publicaciones e invitaciones internacionales a eventos académicos especializados.

La falta de redes de apoyo profesional en el proceso investigativo (18,4%), que aparece en color degradado (ver Gráfica 7), es discutible, ya que en este momento existen bastantes redes de maestros que investigan, en muchas líneas de trabajo, líneas investigativas como las tenemos en orientación (Gráfica 8), de la cual han surgido grupos y redes de orientadores investigadores, divulgados y compartidos por diferentes medios como correos electrónicos, Facebook, WhatsApp, Instagram, YouTube, blogs, y demás herramientas tecnológicas de comunicación; además de socializar en eventos, encuentros y congresos de orientación. Es posible que las otras razones estén pesando, más la falta de formación metodológica en investigación (9,9%) y sobre todo el interés personal por investigar (3,5%), que además de ser la de menor puntaje, es la que más nos está constando reconocer, como la principal razón; que resultaría lamentable, porque una de las prácticas indispensables del orientador escolar en las escuelas, es precisamente: ¡la investigación! Ese es el punto central del presente escrito, ¡la resignificación de nuestro rol!

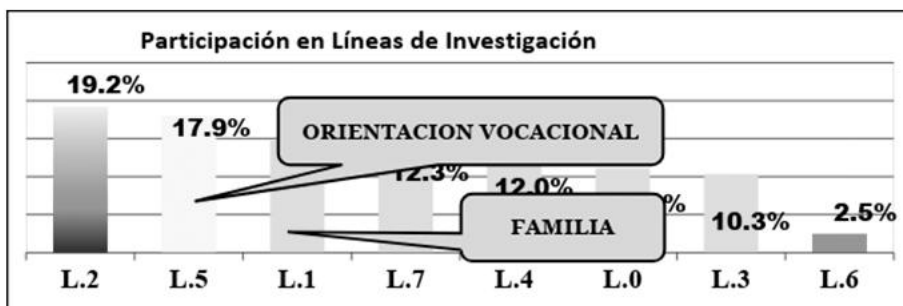
Gráfica 7. ¿Por qué el orientador escolar no investiga?



Según la Gráfica 8, están categorizadas un número de líneas, que son algunas de las cuales hemos podido agrupar y unificar en temáticas grandes, gracias a estarlas compartiendo durante estos años, a pesar de que tenemos casi que un interés investigativo por cada orientador, de acuerdo con su perfil académico

alcanzado. La línea 0 (11,1%): trata la acción investigativa del orientador educativo como elemento fundamental para la cualificación de su praxis profesional y “caracterización de comunidades educativas”; la línea 1 (14,7%) sobre identidades y subjetividades críticas y resilientes, desarrolla elementos de la psicología positiva y la filosofía trascendental en la búsqueda del sentido de vida; la línea 2 (19,2%) de mayor puntaje, aborda la orientación para la vida académica-laboral, es decir el desarrollo académico, orientación vocacional y orientación socio-ocupacional, lo cual es bastante consistente con los resultados obtenidos en la Gráfica 4, sobre la necesidad de los estudiantes de recibir este tipo de orientaciones para sus vidas; la línea 3 (10,3%): sobre la orientación para la vida en comunidad y la convivencia; la línea 4 (12%) trabaja la orientación para la sexualidad; la línea 5 (17,9%), la segunda en puntaje, desarrolla la orientación para la familia; la línea 6 (2,5%): generó el menor interés, su tema es la orientación para el desarrollo económico solidario, lo que representa un aspecto que puede resultar bastante interesante explorar: ¿Por qué el aspecto económico no es relevante para nosotros? Quizá sea porque nuestra labor tiene una gratificación personal que va más allá de lo monetario, o la riqueza que obtenemos no es salarial sino por valores transpersonales con nuestras comunidades y con la sociedad; la línea 7 (12,3%) trabaja sobre el orientador escolar como sujeto de investigación.

Gráfica 8. Líneas de investigación en orientador escolar.



Situaciones problemáticas

Deficiencia en la formación de los orientadores

A pesar de que los orientadores escolares en ejercicio cuentan con una formación diversa en ciencias de la educación —psicopedagogía— salud —psicología, terapia del lenguaje, terapia ocupacional— y las ciencias sociales —trabajo social— en

niveles de pregrado y posgrado; dicha formación no se hace manifiesta en su capital discursivo analítico y/o metodológico frente a las situaciones sociales a las que debe enfrentarse en su trabajo cotidiano. Las intervenciones típicas de los orientadores se caracterizan por una racionalidad instrumental operacionalizada en la categoría conceptual: “remisión” la cual obedece a la necesidad de “transferir el caso” a otros profesionales de sectores gubernamentales y no gubernamentales principalmente del sector protección especial —comisarías de Familia, Fiscalía, ICBF— y Salud. Dichas remisiones se reglamentan bajo “rutas y protocolos estandarizados” imprecisos y superficiales dada la disfuncionalidad institucional que caracteriza la burocracia gubernamental. Dicho instrumentalismo impide abordar la necesidad de comprender las problemáticas y desenfoca el trabajo de la orientación hacia la resolución de problemas que realmente no comprende pues no se detiene a realizar estudios sistemáticos y científicos de los complejos fenómenos sociales que aborda. En resumen, el instrumentalismo típico del campo desdibuja la identidad profesional del campo redundando en su bajo empoderamiento y posicionamiento.

Funciones y no funciones de los docentes orientadores

Debido a que en el momento de realizar la contratación de orientadores, se contratan profesionales de diversas disciplinas las funciones que este realiza en su quehacer dependen de su formación disciplinar y esto hace que no exista una deontología propia del cargo, lo que genera falta de delimitación propia de las funciones —no existe un colegio de orientadores que unifique criterios epistemológicos, ontológicos y deontológicos como sí lo tienen otras profesiones— y esto a su vez produce que se sobrecargue en funciones al orientador colocando toda serie de actividades que puedan enmarcarse en el rótulo de “bienestar”.

El Decreto 1850 de agosto 13 de 2002, por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar, la jornada laboral, de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal. Algunos miembros de la comunidad tienen el imaginario de que: el orientador “no hace nada” y que cuenta con mucho tiempo libre, debido a que su función no se desarrolla en aula y sus actividades difieren de lo que normalmente hace un docente, por esta razón delegan múltiples tareas que no tienen que ver con su rol, amparándose en el rótulo de bienestar institucional como: repartir refrigerios, reemplazar docentes que no asisten a clase, recoger dinero e inscribir a los estudiantes a pruebas Saber, inscribir a los estudiantes al servicio militar, entre otras “no funciones”,

que generan desmotivación y agotamiento que hacen que el orientador no tenga tiempo ni fuerzas para desarrollar actividades de investigación.

Prevención hacia el rigor metodológico de la orientación

La investigación no es percibida como una práctica necesaria y cotidiana. Falta más precisión en la elaboración conceptual, construcción y sistematización documental de las prácticas pedagógicas de los orientadores —no hay publicaciones que aborden un modelo propio de la orientación, existen modelos psicológicos que son adaptados a la orientación—. Además, el “método científico” es percibido en la mayoría como la única opción de hacer investigación válida desconociendo y/o desconfiando en otros modelos y técnicas cualitativas que comienzan a ser utilizadas actualmente.

Falta de consensos ontológicos y deontológicos de la orientación

El campo de la orientación educativa en el ámbito escolar, a pesar de sus múltiples y frecuentes espacios de discusión —mesas locales y distritales de participación—, no ha llegado a construir consensos epistemológicos, ontológicos, axiológicos y deontológicos, en parte debido a la preocupación inmedatista de la gran mayoría de los profesionales que lo conforman, por discutir incesante y repetidamente acerca de aspectos laborales tales como jornadas de trabajo, incentivos laborales lo cual obviamente reviste mucha importancia, pero que obedece a factores políticos laborales de los cuales nosotros no tenemos ningún control directo, solamente lo que se discute en las mesas de negociación a través del sindicato de orientadores. Por otra parte, cuando se convoca a discutir sobre aspectos epistemológicos y deontológicos, solo pequeños grupos responde a ellas.

Todo esto, explica la carencia de conceptualización y metodologías unificadas de la orientación, lo cual aleja al campo de una necesaria profesionalización verdadera basada en la investigación social y pedagógica que definitivamente incidiría en un mejor posicionamiento/empoderamiento que redunde en el beneficio de las comunidades que atiende.

Ambiente laboral conflictivo

El conflicto laboral de los orientadores radica más que en lo laboral per se, en una búsqueda de sentido del campo frente a la impotencia y angustia personal que genera darse cuenta de que no se puede dar solución a los problemas sociales

complejos y trascendentales que les son remitidos al interior del sistema educativo. En lo laboral propiamente dicho, la institucionalidad representada en sus directivas y familias no duda en reclamar intervenciones contundentes o por lo menos sistematizadas y documentadas, de las intervenciones en casos específicos a lo cual la respuesta típica de los orientadores se encuentra sustentada en la dificultad y pobreza en los recursos institucionales elementales —computadores, conexiones web, papelería, espacios apropiados etcétera— asignado a dicho trabajo. Sumada a esta realidad se encuentran los pocos o ningún instrumento para realizar dicha sistematización de la información que acostumbran los orientadores en su trabajo cotidiano y la alta dispersión del desarrollo de sus funciones.

Políticas públicas generadas desde el modelo neoliberal

Las políticas públicas son guiadas por acuerdos que se realizan con el FMI, para ellos lo más importante es demostrar cobertura, aunque esto sacrifique calidad. Desde este modelo la educación es vista como un servicio y no un derecho, por lo tanto, lo importante es garantizar el ingreso al “servicio” de la educación a la mayoría de la población, pero no se generan estrategias que garanticen en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico que les posibilite la transformación social. Por el contrario, la formación se centra en un modelo industrial de producción interesado en que los estudiantes se conviertan en mano de obra barata que favorezca el sistema capitalista.

Normas y leyes instrumentalizadoras

Las normas y leyes que dirigen la labor de los orientadores están enfocadas en un hacer instrumentalizado, que se destaca en la acción por la acción diaria sin mayor trascendencia. Esta dificultad se genera principalmente porque las personas que son contratadas para establecer las normas y leyes que tienen que ver con el hacer de los orientadores, son generalmente, tecnócratas que desconocen el hacer real de la escuela por no estar inmersos en ella y desde la distancia establecen dichas directrices, las cuales serían más efectivas, si se tuvieran en cuenta a los orientadores en la construcción de las mismas, ya que son ellos quienes poseen el conocimiento de su labor gracias a su experticia profesional.

Sobrecarga laboral de los docentes orientadores

Parámetros de atención superiores a lo establecido por la norma, como menciona Delors (1996): “La educación encierra un tesoro; sería necesario que hubiera

orientadores profesionales disponibles para facilitar la elección del ámbito de estudios, diagnosticar las necesidades de aprendizaje y contribuir a resolver los problemas sociales de algunos alumnos”.

El MEN define las funciones y establece, en el Artículo 1: “Para ejercer una mejor prestación del servicio de orientación y asesoría escolar, los establecimientos educativos oficiales contarán con un asesor por cada 250 estudiantes”. En su Artículo 2, especifica las funciones para el servicio de orientación y asesoría escolar, establecidos por la citada resolución, de la siguiente manera:

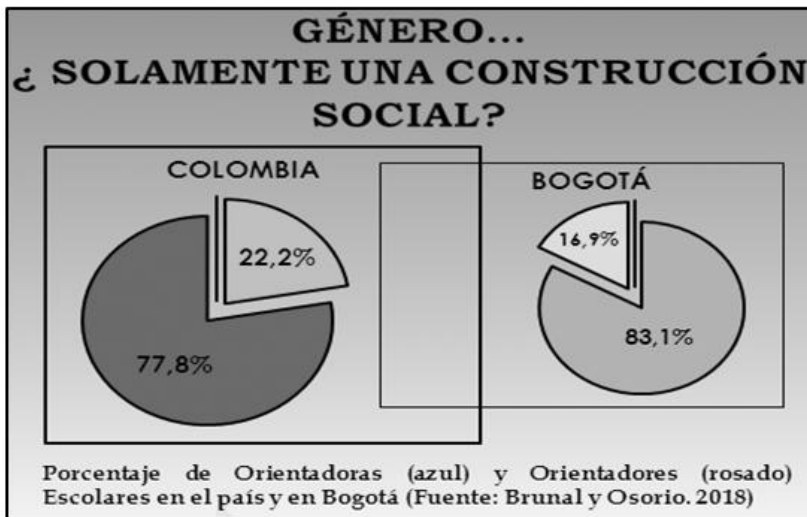
- Desarrollar acciones integradas de promoción de salud mental, especialmente a prevención primaria en cada una de las actividades educativas que se ejecuten.
- Promover actividades para que el alumno pueda alcanzar un conocimiento adecuado de sí mismo y obtenga el máximo provecho de sus experiencias escolares.
- Brindar al estudiante asesoría para facilitar el adecuado desarrollo personal, correcta orientación vocacional y positiva integración al medio escolar, familiar y social.
- Estimular al establecimiento de la comunidad de servicios especializados para aquellos estudiantes que encuentren dificultades para el aprendizaje o para la convivencia en el grupo escolar, familiar o social.
- Ofrecer al personal directivo y docente asesoría psicopedagógica para el mejor conocimiento de los educandos.
- Facilitar la comunicación entre el colegio, el hogar y la comunidad con el fin de mejorar los procedimientos de la educación e integrar los planteles a la vida comunitaria.

En la actualidad el ejercicio de la orientación en Colombia, por las políticas públicas neoliberales en la que se encuentra inmerso, es contemplado como un servicio, sin embargo, los orientadores en las instituciones escolares luchan por demostrar que más que un servicio es un derecho de niños, niñas y adolescentes. Al tomarse como un servicio, su práctica es relegada a un ejercicio individual sobrecargado y no se reconoce la importancia de un departamento de orientación donde interactúen las diferentes disciplinas en favor de una atención integral biopsicosocial de los estudiantes.

División inequitativa del trabajo por género

La labor de la orientación es desarrollada, de acuerdo con datos de nómina de la SED-Bogotá, en un porcentaje aproximado del 70-80% de mujeres. Teniendo en cuenta que Colombia sigue teniendo una cultura mayoritariamente patriarcal, en un alto porcentaje las mujeres tienen que asumir labores propias de la ética del cuidado, lo que hace que la economía del cuidado doméstico las absorba, dejando poco tiempo para trabajos académicos como la investigación formal. La orientación escolar está —en mayor porcentaje— (ver Gráfica 8) desarrollada, trabajada, pensada, conceptualizada y vivida —fenomenológica y experiencialmente— por las mujeres lo que le ha dado determinada visión y sentido a esta profesión en Colombia; postura situada, que estamos en deuda de sistematizar, para reconocer el impacto y alcances que ha tenido, tiene y tendrá, desde el género femenino, en nuestra sociedad (Borja, 2018).

Gráfica 8. Orientadoras y orientadores por género.



Funciones del orientador

El ejercicio de la orientación se ve sometido a una serie de funciones y no funciones, que teniendo en cuenta la clasificación de actividades humanas, propuesta por Hanna Arendt, se queda en labores —actividades cotidianas que no trascienden—, lo que repercute en la falta de empoderamiento del orientador en su quehacer. Esta situación hace que dentro de la comunidad educativa se invisibilice

o minimice su labor debido a que no es un docente de aula, ya que es percibido por algunos maestros como inexperto al tener un supuesto desconocimiento de las realidades que se viven en la misma. Aparte de esto, teniendo en cuenta que su labor no se desarrolla de la misma manera que un maestro de aula, la comunidad educativa puede tener la percepción de que “no hace nada”, por esta razón, toda labor que se genere dentro de la escuela de forma espontánea y que se pueda categorizar en la etiqueta de “bienestar” es asignada a este y por tanto no solamente debe responder por sus funciones sino además por una serie de no funciones — repartir refrigerio, atender accidentes, recaudar dinero para exámenes, etcétera—.

Esta situación repercute además en el sentimiento de valía del orientador, quien sabiéndose capaz de realizar actividades de mayor impacto y trascendencia en la comunidad educativa, se ve absorto en múltiples actividades que no le permiten el trascender significativo de su quehacer. Es por esta razón que, aunque el orientador, por el rol que desempeña dentro de la escuela, tiene el acceso a gran cantidad de información en lo que refiere a necesidades biopsicosociales de la comunidad, además de las fortalezas y potencialidades que le permitirían realizar interesantes investigaciones, se ve relegado en su rol de investigador por agentes externos.

Sin embargo, dentro de los orientadores, sobresalen unos pocos, que, de forma altruista, superando las múltiples dificultades que se les presenta, buscan la forma de investigar para contribuir en la construcción de conocimiento en lo que refiere al rol y sentir de la orientación, en otras palabras, es una minoría la que puede trascender de la labor al trabajo. En la actualidad, son muy pocos los orientadores que logran llegar a la última escala de clasificación —que refiere Arendt—, las acciones humanas trascendentes, ya que esto requiere el pensarse el rol y sentir la orientación para comprenderlo y deconstruirlo de ser necesario.

Dichos orientadores han propuesto modelos de intervención del quehacer de la orientación, desde su experticia individual; falta un colegio de orientadores en Colombia que dé cuenta del hacer ontológico y ético del orientador, cada cual procura hacer lo que cree debe hacer desde su disciplina, ya que las funciones delegadas son múltiples y generalizadas, pero no dan cuenta de un hacer específico de su labor.

Hoy en día es relevante la necesidad de continuar con la formación de orientadores investigadores, pues estos profesionales son quienes en su diario hacer entienden plenamente que el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la

formación integral se da durante toda la vida, pero es especialmente en estas etapas de la niñez y la adolescencia donde es indispensable prevenir, atender y gestionar las necesidades de los estudiantes, para que ellos crezcan con una perspectiva de derechos humanos, la cual se evidencie no solo en las instituciones educativas, sino también en sus familias, en sus barrios, en sus trabajos, en sus grupos cercanos y como ciudadanos globales transformando positivamente sus entornos.

En este contexto los orientadores al desarrollar competencias como investigadores se convierten en profesionales que lideran políticas públicas y proyectos en pro de la comunidad educativa en cuanto a la calidad de vida, el ejercicio y restablecimiento de los derechos de los niños, niñas y jóvenes.

Referencias

- Asociación Colombiana de Especialistas en Orientación Educativa. ACDEOE. (2015). *Marco legal del orientador*. Recuperado de <http://orientacioneducativacol.blogspot.com.co/2015/09/marco-legal-del-orientador.html>.
- Aguilera, R. (2010). Biopolítica, poder y sujeto en Michel Foucault. *Universitas Revista de Filosofía, Derecho y Política*, (11). Recuperado de <http://universitas.idhbc.es/n11/11-03.pdf>
- Arango, L., y Molinier, P. (2011). El trabajo y la ética del cuidado. *La carreta social y Escuela de Estudios de Género*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Arendt, H. (1957). *Conferencia Labor, trabajo y acción*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/336661442/arendt-una-conferencia-de-la-historia-a-la-accion-labor-trabajo-accion>.
- Batías, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagogía: el asesoramiento a centros escolares desde el análisis institucional*. España: Editorial Ariel Educación.
- Bisquera, R. (2016). *La orientación educativa: aproximación histórica*. Recuperado de http://www.uvirtual.net/sites/default/files/2016-11/bxvdos-unidad01_lc_01_bisquera.pdf
- Borja, C. (2015). *Entre la falta y la infracción a las normas (¿o el delito?) causados por estudiantes de colegios públicos. Tipificación entre cometer un delito/infracción o simplemente una falta a la norma*. Recuperado de <https://orientadorcarlosborja.wordpress.com/2018/08/20/entre-la-falta-y-la-infraccion-a-las-normas-o-el-delito-causados-por-estudiantes-de-colegios-publicos/>

- Borja, C. (2016a). *Compilación del Marco Legal del Orientador*. Documento inédito, actualizado y divulgado en la Red de Orientadores y Orientadoras. Bogotá.
- Borja, C. (2016b). *Una base de datos de correos que se transformó en red de conocimientos. Documento inédito, compartido digitalmente por la Red de Orientadores*. Recuperado de <https://www.facebook.com/groups/828613253992134/>
- Borja, C. (2017). *Sentido de la escolaridad: estar o no, en el salón de clases*. Ponencia sobre resultados de investigación, presentada en el Congreso Internacional de Orientación Educativa. México: Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM.
- Borja, C. (2018a). *La humanidad del orientador escolar no lo hace menos vulnerable*. Documento inédito, compartido por la Red Nacional de Orientadoras y Orientadores y presentado en Encuentros y Congresos Académicos en varias ciudades del país. Colombia.
- Borja, C. (2018b). *¿Es necesaria una política pública de investigación?* Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1mTZowUeElIrFOu_5fYADKfn-FMvCCaeR-Bb6LwZ-jEBA/edit
- Borja, C., Brunal, A., y Osorio S. (2018). *Rol y sentido del orientador educativo en ámbitos escolares en Colombia* (IDEP-SED). RELAPRO (Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación. Bogotá.
- Brunal, A. (2008). *La construcción de la identidad profesional de la orientación escolar en Bogotá en la Segunda Modernidad*. Tesis de maestría. Bogotá Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Brunal, A. (2014). *Orientación transicional 1.0*. Bogotá: Abako Editorial.
- Brunal, A. (2018). Orientación para la vida activa. *Revista Orientación*. Recuperado de <Http://revistaorientacion.blogspot.com/2018/04/orientacion-para-la-vida-activa-completo.html>
- Castañeda A., Niño J. (2005) *Procesos y procedimientos de orientación vocacional/profesional/laboral desde una perspectiva sistémica*. Recuperado de <http://www.dialogosproductivos.net/upload/publications/18022010150034.pdf>
- Castro, D. (1985). *La formación del orientador frente a las perspectivas de innovación educativa*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- CNSC. (2010). *Acuerdo 151 del 30 de septiembre de 2010*. República de Colombia. Recuperado de <http://www.cns.gov.co/docs/ACUERDO151CONVORIENTADORES.pdf>

- Concejo de Bogotá. (2018). Plan de Desarrollo Económico, Social y de Obras Públicas para Bogotá 2014-2018, Todos por un Nuevo País: Paz, Equidad y Educación.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Madrid.
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/art1.html>
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Traducción de Aurelio Garzón del Camino. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Foucault, M. (1999). *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Geertz, C. (1986). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. Barcelona: Gedisa.
- González A. (2018). *Hacia una teoría de los agenciamientos educativos comunitarios*. Escrito introductorio al trabajo realizado con el doctorado de Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle. Bogotá.
- González, J. (2013). Blog Sendero Pedagógico. Recuperado de <https://senderopedagogico.blogspot.com.co/2013/02/ls-orientacion-escolar-en-colombia.html?showcomment=1525036678328#c5743739303305363413>
- Gracia, D., Martínez, G., Osorio, S., Pinzón, C. (2007). *La orientación escolar: algo más que un servicio*. Tesis de pregrado en Licenciatura en Psicología y Pedagogía. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, S. (2010). *Metodología de la educación*. Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/metodologia%20de%20la%20investigacion-c3%b3n%205ta%20edici%c3%b3n.pdf
- Hersh, R., Reimer, J., y Paolitto, D. (1988). El Desarrollo del Juicio Moral. En *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Editorial Narcea.
- Hilario, K. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia* (5), Lima, Perú.
- Kant, I. (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Traducido por José Mardomingo (Edición Bilingüe). Barcelona: Ariel.

- Laham, M. (2012). *El modelo biopsicosocial*. Recuperado de <http://www.psicologiadelasalud.com.ar/art-profesionales/42-el-modelo-biopsicosocial.html?start=1>
- Lipovetsky, G. (1994). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- López, P. López, P.C. (2001). *Desarrollo humano: concepto y medición*. Cuba: Universidad de La Habana. Recuperado de <http://www.respyn.uanl.mx/ii/3/ensayos/idh.html>
- Luna, I. (2007). *¿Por qué, cómo y para eué investigan los docentes?* Tesis de pregrado en Licenciatura en Psicología y Pedagogía. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lyotard, J. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Ediciones Cátedra.
- Martel, V. (s.f). *Emergencia del sujeto moderno*. Perú: Universidad San Martín de Porras. Recuperado de http://www.pucp.edu.pe/eventos/congresos/filosofia/programa_general/miercoles/sesion15-16.30/martelvictor.pdf
- Max-Neef, M. (1997). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Medellín: Cepaur.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., y Hoppenhayn, M., (2005). *Desarrollo a escala humana*.
- MEN. (2010). *Acuerdo 151 de la CNSC. Artículo 13*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-249640_archivo_pdf.pdf.
- MEN. (2012). *Orientaciones y protocolo para la evaluación del periodo de prueba del docente orientador que se rige por el estatuto de profesionalización docente* (Decreto Ley 1278 de 2002). Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. Bogotá, Colombia.
- MEN. (2013). *Documento guía evaluación de competencias docente orientador*. Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mesa Distrital de Orientadores–MDO. (2013). *Proceso de caracterización y empoderamiento de la identidad de la orientación escolar interdisciplinaria especializada en Bogotá D.C 2004-2007*. Recuperado de <http://mesadistorientadores.blogspot.com/2013/05/proceso1-de-caracterizacion-y.html>
- Mosquera, J. (2002). *Postulados filosóficos de la orientación educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Mosquera, J. (2002). *Dominios de la orientación educativa o escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortiz, R. (1996). Rodríguez, M. *La Orientación en la Educación*, Antioquia: Universidad del Quindío.
- Ortiz, G. y Lobato, Q. (2005). *Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas*. Universidad de Salamanca. Recuperado de http://www.lasalle.edu.mx/diplo_inst_las/docs_diplo/2domodulo/escuela_inclusiva.pdf
- Quintero, M., y Ruiz, A. (2005). *¿Qué significa educar en educación?* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- RELAPRO. (2017). *VI Encuesta de Orientación Escolar*. Recuperado de <https://revistaorientacion.blogspot.com.co/2018/01/resultados-vi-encuesta-latinoamericana.html>.
- RELAPRO. (2018). Orientación para la vida, un modelo latinoamericano de orientación educativa basado en la teoría para el desarrollo a escala humana. *Revista Latinoamericana de Orientadores*. Recuperado de <http://revistaorientacion.blogspot.com/2018/02/resumen-orientacion-para-la-vida.html>
- Revilla, J. (2003). Los anclajes de la identidad personal. Departamento de Psicología Social, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. *Athenea Digital*. España: Universidad Complutense de Madrid.
- Revista Orientación y Desarrollo Humano (2018). Memoria de la Orientación Escolar en Colombia. Recuperado de <http://revistaorientacionydesarrollohumano.blogspot.com/2018/08/memoria-de-la-orientacion-escolar-en-el.html>
- Saladino García, A. (2012). *Pensamiento crítico*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales. Recuperado de http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/506trabajo.pdf
- Sánchez H., Franco K., Alarcón V. (2008). Pensamiento crítico. *Revista El Educador*, (16). Lima: Grupo Editorial Norma.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2017). *Plan Sectorial 2016–2020. Hacia una ciudad educadora*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Comunicación digital para la gestión educativa

Luis Eduardo Bastidas Cuesta¹

La presente experiencia pedagógica surge como una estrategia de gestión, apoyada en el uso de herramientas asincrónicas de comunicación digital como la aplicación Google Drive que se basa en una cuenta de correo de Google y opera como aplicación extraoficial para apropiar procesos de construcción, actualización, consulta y archivo de información generada de las actividades que lidera la coordinación académica y que materializan los docentes, docentes orientadores y directivos docentes al desarrollar las mallas curriculares, la planeación académica por periodo, los proyectos transversales y el resumen ejecutivo del PEI entre otros. En el Colegio Liceo Nacional Antonia Santos, jornada tarde, ubicado en el barrio Ricaurte de Bogotá, el cual cuenta con dos sedes; la A, donde se brinda atención educativa para educandos de la básica secundaria y media y la sede B donde está educación inicial y primaria. La finalidad de la experiencia pedagógica es desarrollar competencias comunicativas digitales con los docentes en beneficio de la gestión institucional.

Las actividades iniciales del uso de Google Drive, se realizan durante 2017, tomándolas como un pilotaje, con actividades sugeridas a docentes de cada una de las sedes, generando interés e inquietud por el uso y beneficio de este recurso. Se presentaron algunas dificultades porque algunos profesores les parecía difícil y otros por falta de capacitación en el uso del recurso. Sin embargo, se les motiva y se les muestra por parte del coordinador académico las posibilidades y bondades, sembrando la semilla para el año siguiente.

1 Docente del Colegio Liceo Nacional Antonia Santos IED.

En 2018 se fortalece la propuesta y se socializa al grupo de profesores como parte de la estrategia de trabajo en equipo y se informa que todos los profesores tendrán acceso a ella, pero con la condición de proporcionar una cuenta de correo de Google, que es un insumo necesario para compartir documentos en Google Drive. Se mejora la organización interna de Google Drive generando acceso en carpetas compartidas en dos grupos, rotulados bachillerato 2018 y primaria 2018, dentro de cada una de estas carpetas se crean carpetas para el almacenamiento de los documentos como por ejemplo documentos institucionales, mallas curriculares, planeaciones académicas, planes de mejoramiento entre otras.

Avanza el año y la experiencia se presenta a la convocatoria del IDEP para acompañamiento en etapa inicial, se logra su aprobación y se le comunica al consejo académico integrado en la institución y esto fortalece el trabajo con esta herramienta.

La experiencia encuentra un escenario de capacitación en las actividades del proyecto “Saber digital”, que se desarrolla en el liceo con estudiantes y profesores.

Finalizando el primer periodo académico de 2018, por situaciones ajenas no se cuenta con los recursos para contratar el servicio de sistematización de notas de los estudiantes y entonces se plantea un reto para aprovechar la aplicación Google Drive y se crea una carpeta compartida llamada notas primer periodo y se carga un archivo con las planillas para que los profesores registren las valoraciones de sus estudiantes de forma asincrónica y al tiempo se aprovecha Google Drive para los docentes de bachillerato jornada mañana, bajo el liderazgo de la coordinadora académica jornada mañana. Luego se exporta la información a una base de datos con el apoyo de una docente, quien orienta tecnología en la jornada mañana y se generan los informes resumidos del primer periodo. Lo anterior puso en evidencia las bondades de la herramienta y se aprovechó para fortalecer el manejo por parte de los docentes.

Antecedentes

Un referente gestor de la presente experiencia lo genera la UNESCO en los estándares de competencia en las TIC para docentes (2008), donde se sugieren lineamientos orientadores para docentes de educación básica y media referentes a la incorporación de las TIC, basados en avances tecnológicos referidos a dispositivos, software y comunicación sincrónica y asincrónica para ser incorporados

en el proceso educativo por parte de los docentes buscando entre otras metas el mejoramiento integral de la calidad educativa para todos.

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha promovido la apropiación de las TIC en varios documentos orientadores, entre otros se destaca, *Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente* (2013) en él se plantea el pentágono de competencias TIC. En Bogotá la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y su Plan Sectorial 2016-2020 *Hacia una ciudad educadora* (2017), contempla dentro de sus líneas de acción estratégicas la de *Calidad educativa para todos* que profundiza con fortalecimiento de las competencias del ciudadano del siglo XXI, que incluye un referente a los ambientes de aprendizaje: espacios de innovación y uso de tecnologías digitales, para gestionarlo, la SED (2017) afirma que “diseñará un plan de uso y apropiación de las TIC denominado Saber Digital, el cual estará basado en la interacción entre tecnología, aprendizaje y gestión educativa” (Secretaría de Educación del Distrito, 2017, p. 90). Aquí es conveniente anotar que una mirada a los planes sectoriales de la ciudad anteriores también incluía referentes a las TIC.

Una mirada al mapa de georreferenciación de experiencias pedagógicas del IDEP, permite visualizar experiencias de uso y apropiación de las TIC enfocadas a la interacción de docente estudiante, docente padres de familia, instituciones padres de familia y docente.

En el contexto del Liceo Nacional Antonia Santos IED la incorporación de las TIC a los procesos es una prioridad estratégica y en este escenario en particular se evidencia que los procesos académicos generan un gran volumen de información que es archivada en físico empleando papelería y archivadores para su consulta y posterior conservación. Y la experiencia institucional de haber estado en una sede alquilada durante ocho años lectivos, tiempo en el cual se cumplió con el reforzamiento y adecuación de la planta física del colegio, propician una gran cantidad de archivo de información escrita, en particular del proceso académico, que al retornar a la sede propia genera dificultad por falta de espacio para su archivo y conservación.

Para 2017 desde la coordinación académica de la jornada tarde se identifica la oportunidad de aprovechar Google Drive para fortalecer el manejo digital de la información que generan los docentes en sus reportes y así aportar al desarrollo de competencias TIC en los docentes de primaria y bachillerato de la institución y se pone en marcha una prueba piloto del uso de este recurso. Para el año 2018

se incluye dentro del plan de trabajo de la coordinación académica jornada tarde la apropiación de esta estrategia con todos los docentes de primaria y bachillerato encontrando fortalezas y debilidades para su gestión, pero con una motivación importante y es el acompañamiento del IDEP en el desarrollo de la experiencia en la etapa de acompañamiento inicial.

Justificación

La posibilidad de aportar a la integración de recursos TIC en los procesos de gestión académica del Colegio Liceo Nacional Antonia Santos IED jornada tarde, reconociendo que la dinámica institucional de construir, comunicar y/o registrar la información asociada a la gestión académica de los docentes, docentes orientadores y directivos docentes en físico es una tarea dispendiosa, que implica la utilización de algunos recursos como papel, impresiones, fotocopias, carpetas legajadoras, fólder y disponer de espacios físicos para su organización, consulta y archivo. Se propone que, al utilizar herramientas de comunicación digital, como Google Drive, recurso que Arteta (2014) afirma que permite el “almacenamiento de archivos, compartir documentos y carpetas, realizar presentaciones, visualización en tiempo real de las modificaciones que se van produciendo en los documentos compartidos y quién las ha realizado, creación de documentos entre varios usuarios en tiempo real” entre otras posibilidades. Y que para el caso del liceo facilita estructurar un sitio “no físico” que guarde las evidencias de la gestión académica institucional.

Para iniciar se crea la cuenta de correo electrónico academicolnasjt@google.com y por intermedio de ella se tiene acceso a administrar Google Drive y se comienza a estructurar la organización del sitio al tiempo que se socializa la propuesta del uso y disponibilidad de acceso para los docentes.

El poner a disposición de los profesores los recursos de Google Drive permite identificar una debilidad en el manejo y apropiación de saberes básicos por parte de algunos docentes, lo cual facilita un pretexto para aportar al desarrollo y/o afianzamiento de competencias TIC en los docentes que impacte la comunicación digital oportuna, otorgando beneficios en el desempeño laboral y profesional a los profesores y al liceo porque permite una reducción en los insumos de papelería y de espacio físico, haciendo más dinámica la construcción, actualización, consulta y archivo de los documentos generados por la gestión académica.

Problema

La reflexión sobre la experiencia pedagógica se orienta desde la utilización de la metodología propuesta en el proceso de acompañamiento pedagógico, el árbol analítico de problemas², y con base en ella se obtuvo la versión que se muestra en la Figura 1, y de donde se da una mirada desde tres puntos de vista que iniciamos con:

Figura 1. Elaboración propia.



La ubicación y control de los registros que documentan el proceso académico

Al mirar este escenario se hace referencia en un primer momento a las diferentes ubicaciones que se pueden tener en el colegio para el archivo y conservación de documentos y al tiempo se identifica la dificultad en el control de los registros físicos y/o digitales propios de la gestión académica de los docentes, orientadores y/o directivos docentes en la jornada tarde. Se toma para el momento uno como referente problemático La disgregación de la información académica, situación que

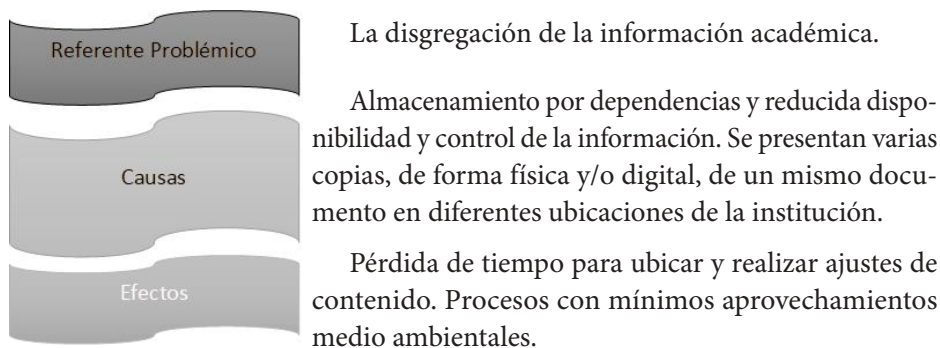
2 Secretaría Técnica de Planeación, El árbol analítico de problemas. Recuperado de <https://investigar1.files.wordpress.com/2010/05/el-arbol-de-problemas.pdf>

se refleja en que se cuenta en la oficina de coordinación académica, sede A, con archivadores, estantería para folders AZ y un computador de mesa, con acceso a internet, documentos de más de tres años se archivan en cajas ubicadas en el almacén de la institución. También se encuentran documentos archivados por los docentes bajo su custodia. El servicio de orientación escolar cuenta con su archivador y un computador con acceso a internet. En la sede B se cuenta con una oficina y un computador de mesa con acceso a internet.

Lo anterior trae como consecuencia, en algunos casos, emplear mayor tiempo del sugerido para encontrar la versión más reciente de un documento como, por ejemplo, las mallas curriculares para su consulta, socialización o posible actualización de contenido.

A continuación, se muestra gráficamente el primer momento de la mirada: la ubicación y control de los registros que documentan el proceso académico, para relacionarlo de manera más sencilla con el siguiente momento.

Figura 2. Momento uno de la primera mirada del problema.



Fuente: elaboración del autor.

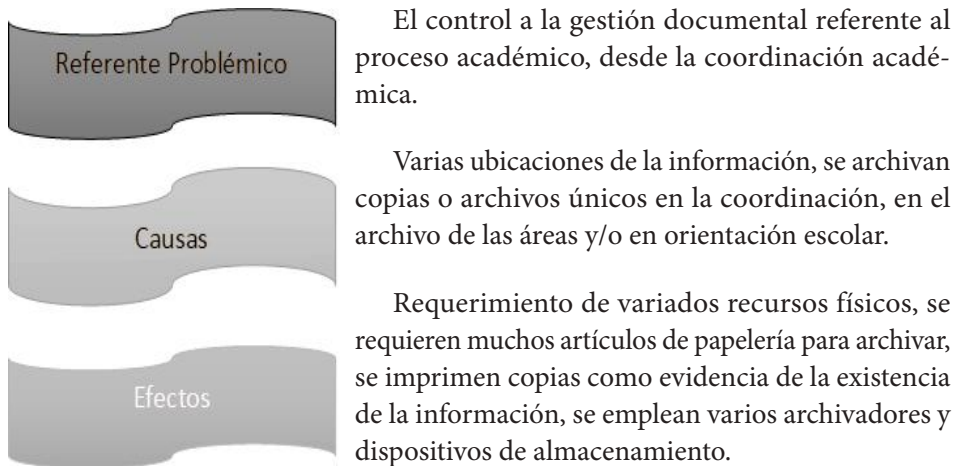
Ahora enfatizando en el control de los registros por parte de la coordinación académica, se resalta que algunos documentos se archivan en las oficinas respectivas o en los armarios personales de los docentes, generándose copias que en ocasiones no se controlan e incluso en los computadores de cada oficina se pueden encontrar archivos organizados por usuario y año dentro de carpetas digitales lo que en ocasiones motiva una restricción involuntaria de consulta, ya

que se prefiere, en algunas oportunidades, entregar una fotocopia del documento o reenviarlo a un correo electrónico.

Consecuencia de lo anterior es que no se contribuye a la reducción de artículos de papelería propios de esta actividad, como resmas de papel, carpetas de cartón, CD, memorias USB, entre otros, lo cual restringe acciones que aportan al tratamiento medioambiental de la gestión documental de la institución educativa. Algunos archivos se imprimen más de una vez, pues se toma la impresión como una evidencia de la existencia de la información que se aloja de manera digital.

A continuación, se presenta de manera gráfica el segundo momento de esta mirada con su referente problémico, causas, efectos y algunas evidencias.

Figura 3. Momento dos de la primera mirada del problema.



Fuente: elaboración del autor.

El aprovechamiento de recursos digitales

Esta segunda mirada se orienta hacia el aprovechamiento de los recursos digitales que pueden facilitar la gestión de los diferentes registros que genera el proceso académico por parte de los docentes, orientadores y/o directivos docentes.

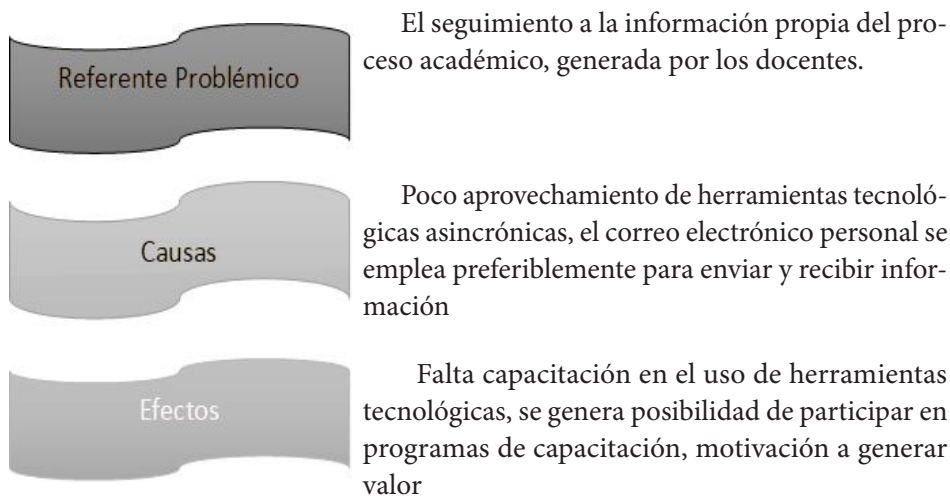
Se percibe debilidad en aprovechamiento de herramientas tecnológicas asincrónicas, por parte de los actores de los documentos, motivado en que algunos de ellos interactúan de manera personal con aplicaciones que ya pueden usarse

de manera móvil, sincrónica y asincrónicamente, como el correo electrónico. Que, para el caso del servicio ofertado por Google, además de los beneficios de recibir y enviar comunicaciones, documentos como archivos adjuntos, se encuentra adicional la aplicación Google Drive que permite aprovechar un servicio de guardado en la nube, para archivos de texto y video, adicionalmente permite la edición de documentos en línea con usuarios registrados. En la experiencia se puede evidenciar falta de uso, con el argumento de no conocer la aplicación o de falta de desarrollar competencias digitales en los docentes.

Como los docentes se motivan al apropiarse herramientas tecnológicas se realizó una prueba piloto en 2017 sobre el uso de Google Drive, pero ella mostró como debilidad la falta de capacitación de los docentes en el uso y reconocimiento del valor agregado que genera el manejo de archivos en este ambiente.

Lo anterior plantea un escenario en el que se puede proponer una capacitación a los docentes en el uso y aprovechamiento de recursos como el Google Drive. Lo que en la institución encontró un nicho facilitador en los proyectos externo denominado “Saber Digital” ofertado por la Secretaría de Educación del Distrito en el Liceo.

Figura 4. Segunda mirada del problema.



Fuente: elaboración del autor.

Las miradas anteriores permiten construir el siguiente interrogante problémico, ¿la disgregación, seguimiento y control de la información, producto de la gestión documental académica, es un escenario para fortalecer la gestión educativa, en la jornada tarde, del Colegio Liceo Nacional Antonia Santos IED y pueden emplearse herramientas digitales de comunicación asincrónicas, para fortalecer la gestión documental de los procesos educativos liderados por la coordinación académica?

Frente a esta pregunta se identifica que sí es un escenario para fortalecer la gestión educativa porque la gestión documental se puede fortalecer referenciando las causas y las consecuencias de la disgregación, seguimiento y control de la información, como también se pueden emplear herramientas asincrónicas y en particular Google Drive para fortalecer la gestión documental que se realiza apoyada en evidencias que generan muchos archivos físicos y/o digitales, como los proyectos transversales, los registros de valoraciones de los estudiantes y las diferentes acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes entre otros.

Como elemento motivador de la experiencia pedagógica, desde el año 2015 se presentó un escenario que da lugar a la pregunta: ¿Qué hacer con las evidencias archivadas en la coordinación académica y sus futuras actualizaciones, debido a la mudanza a la sede A?

Objetivo general

Apropiar competencias de comunicación digital en los docentes, mediante el uso de Google Drive para dar valor agregado a la información institucional referente a los procesos académicos, fortaleciendo la gestión institucional del Colegio Liceo Nacional Antonia Santos IED y que a la vez sirva de referente a otras propuestas.

Objetivos específicos

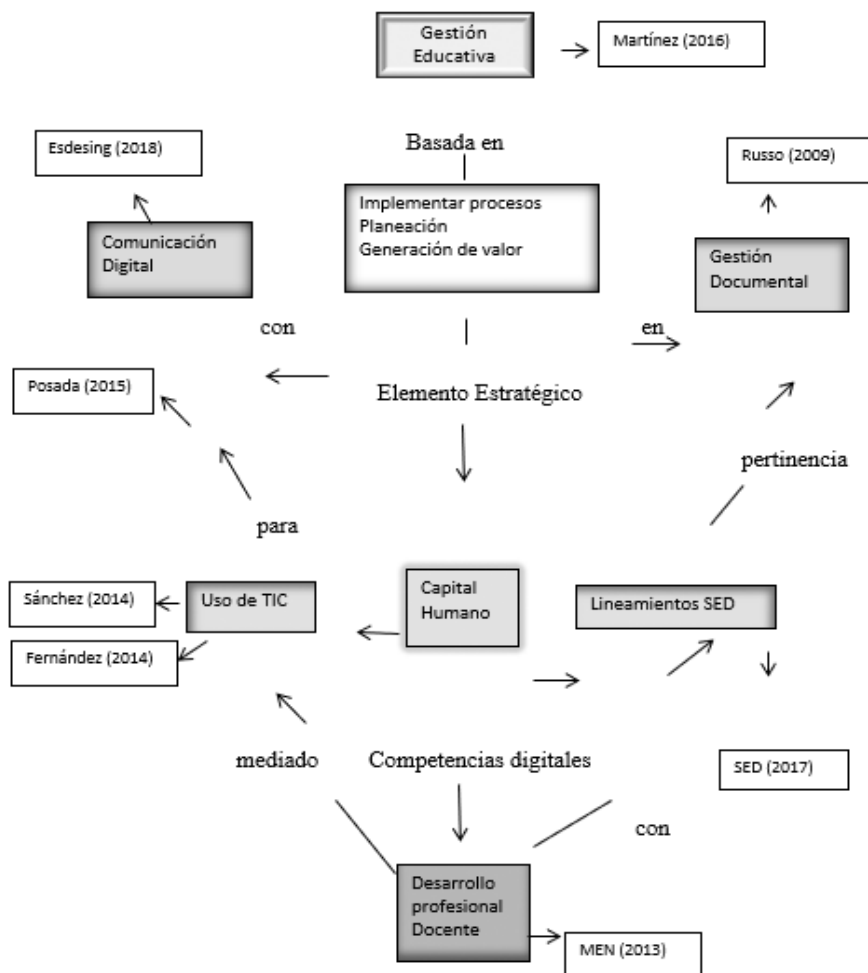
Reconocer que Google Drive permite apropiarse algunas competencias digitales, en los docentes, las cuales contribuyen aportando valor agregado a la gestión documental institucional.

Identificar a Google Drive como aplicación tecnológica para minimizar la disgregación, el bajo control y reducido seguimiento de la información producto del proceso académico institucional.

Referente conceptual

Una mirada al referente conceptual toma como apoyo el siguiente esquema de conceptos para la experiencia pedagógica “Comunicación digital para la gestión educativa”:

Figura 5. Esquema de conceptos



De la gestión educativa

Martínez (2016) afirma que la definición de gestión escolar permite asumir la institución educativa como organización desde la mirada de las ciencias de la administración. Y que históricamente “la gestión del conocimiento rompe con los paradigmas tradicionales de administrar” resaltando el capital humano como un elemento estratégico. Enfatizando en las características de la sociedad del conocimiento como “la innovación, el cambio, la utilización de las tecnologías de la información, la competitividad basada en los recursos” y llevan a que los procesos de planeación, comunicación, solución de problemas y toma de decisiones sigan el norte de la planeación estratégica (p. 21). Y continúa diciendo que “el directivo docente estará encargado de potenciar los talentos presentes en la institución”, concluyendo que la gestión educativa es la labor que parte de “considerar a las instituciones de educación como organizaciones y a los directivos como gerentes de estas, ya que mucho de su tiempo debe ser dedicado a la implementación de procesos, a la planeación y a la generación de valor” (p. 24).

De las competencias para el desarrollo profesional docente

Se entiende por competencia “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio-afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 31). Lo que para él concuerda con las tendencias mundiales y permite actualizar y enriquecer, en Colombia, el enfoque por competencias de la ruta 2008 (p. 31).

En el contexto de la innovación educativa con las TIC del MEN (2013), se identifican cinco competencias, que de manera resumida se pueden definir así MEN (2013, pp. 31-35):

Competencia tecnológica: “capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y las licencias que las amparan”.

Competencia comunicativa: “capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales a través de diversos medios y con el manejo de múltiples lenguajes, de manera sincrónica y asincrónica”.

Competencia pedagógica: “capacidad de utilizar las TIC para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo alcances y limitaciones de la incorporación de estas tecnologías en la formación integral de los estudiantes y en su propio desarrollo profesional.

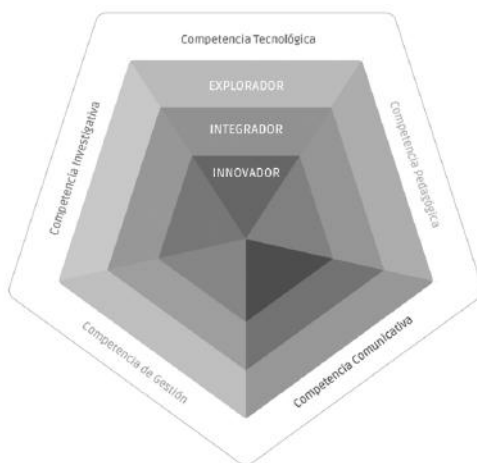
Competencia de gestión: “capacidad para utilizar las TIC en la planeación, organización, administración y evaluación de manera efectiva de los procesos educativos; tanto a nivel de prácticas pedagógicas como de desarrollo institucional”.

Competencia Investigativa: “capacidad de utilizar las TIC para la transformación del saber y la generación de nuevos conocimientos”.

Cada una de estas competencias tiene asociado tres niveles de desarrollo que son: el primer nivel *Emprendedor*, “se caracteriza por permitir el acercamiento a un conjunto de conocimientos que se constituyen en la posibilidad para acceder a estados de mayor elaboración conceptual”. El segundo nivel *Integrador*, “plantea el uso de los conocimientos ya apropiados para la resolución de problemas en contextos diversos”. El tercer nivel *Innovador*, “se da mayor énfasis a los ejercicios de creación; lo que permite ir más allá del conocimiento aprendido e imaginar nuevas posibilidades de acción o explicación”.

Una manera gráfica de presentar la interacción de las competencias y sus niveles es el denominado pentágono de competencia mostrado en la Figura 6.

Figura 6. Pentágono de competencias TIC.



Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 2013

Del uso de las TIC en la gestión docente

Fernández (2014) afirma que el docente presenta cierta resistencia frente a la tecnología, por elementos culturales en la escuela, que impide generar cambios en las dinámicas de organización escolar. Y a su vez describe y sugiere campos de acción para aplicar apps en la gestión escolar como bases de datos compartidas —Google Drive—.

Sánchez (2014) afirma que “uno de los puntos fuertes de las TIC es que son tantas sus potencialidades y las combinaciones ofertadas, que pueden proporcionar un servicio individualizado e integrador” (p. 430).

Posada (2015) dice que, disponemos de variedad de herramientas útiles e interesantes en los principales servicios ofertados por Google en su línea educativa. Y hace una recopilación de ellos.

De la comunicación digital

Dentro de varios conceptos de comunicación digital el que propone la Escuela Superior de Diseño de Barcelona, ESdesing (2018) da como significado de comunicación digital a “todos los métodos y herramientas utilizados para transmitir mensajes a través de un medio digital”. Resaltando su importancia porque:

- Permite compartir información de modo más rápido y eficaz, es decir se puede acceder a información actualizada en todo momento.
- Es de bajo costo y tiene una amplia gama de recursos y herramientas disponibles.
- Permite interacción entre los diferentes colaboradores de una institución y tiene una amplia gama de técnicas para transmitir la información como por ejemplo el texto, imágenes, videos, animaciones y audios.
- De otra parte, se pueden reconocer herramientas básicas como:
- Sistemas de plataforma online, redes sociales y herramientas de análisis de visitas.
- Aplicaciones móviles, que aportan navegación rápida y eficaz sin punto fijo.
- Diferentes medios de transmisión de información.

De la gestión documental

Russo (2009) califica de eficiente a un sistema de gestión documental simple y cuando ayude a aumentar la eficiencia, productividad, a prever problemas con la información y la documentación y permita reducir costos en los recursos de la empresa.

Para respaldar lo anterior define conceptos como:

Gestión documental: conjunto de actividades que permiten coordinar y controlar los aspectos relacionados con creación, recepción, organización, almacenamiento, preservación, acceso y difusión de documentos.

Gestión de la información: actividades relacionadas con la obtención de la información, su precio, el tiempo de recuperación y el lugar donde se guarda.

Gestión del conocimiento: procedimientos para desarrollar, estructurar y mantener la información con el objetivo de transformarla en un activo crítico y ponerla a disposición de los usuarios.

Gestión de archivos: conjunto de actividades destinadas a la preservación, la difusión y el acceso a la documentación de un archivo de carácter administrativo o histórico.

Y muestra las diferencias entre las expresiones que en inglés se utilizan para designar gestión documental (pp. 10-12).

Record management	Document management
Refleja más la organización y la conservación de los documentos a lo largo de su ciclo de vida.	Se basa en la naturaleza dinámica y transaccional de la información contenida en el documento.
Es la documentación que proporciona información sobre la actividad de la organización.	La información contenida en un documento es significativa para los usuarios que la consultan.
Centra su atención en:	Centra su atención en:
- Control administrativo	- Uso operacional
- Almacenamiento	- Workflow —flujo de trabajo—
- Cuadro de clasificación	- Indexación

Record management	Document management
- Conservación	- Revisión y control de versiones
- Reglamentos y legislación	- Necesidades operacionales
- Medios de almacenamiento	- Contenido informativo
- Integración de series	- Piezas individuales

Fuente: tabla citada por Russo (2009).

Ahora en el contexto de la Secretaría de Educación del Distrito se cuenta con el Programa de Gestión Documental, PGD (2017). En donde se establecen los lineamientos para los procesos de la gestión documental rotulados como; “orientación al ciudadano, transparencia, eficiencia, modernización, protección al medio ambiente y cultura archivista” (p. 7), que si bien son direccionados para el nivel central de la SED se pueden apropiar en los colegios como referente institucional, en lo pertinente, para el cumplimiento de los fines misionales de la institución.

De las evidencias

Dentro de las evidencias de la experiencia pedagógica se encuentra una encuesta de cinco preguntas realizada por un formulario digital generado en Google Drive, muestra que, para la primera pregunta los docentes, en un 81.8% reconocen que integrar la aplicación Google Drive ha facilitado el manejo documental de la información.

Sin embargo, al preguntarles por dónde ubica la información de años anteriores el 81.8% de los docentes respondió que en el archivo personal.

Al preguntarles por qué prefieren mantener en físico los documentos como mallas curriculares el 45.5% dice hacerlo porque él los controla y edita y solo el 4.5% dice que Google Drive requiere técnicas que no tienen claras.

Cuando se les indagó sobre el apoyo que Google Drive ha contribuido para fortalecer sus competencias digitales el 45.5% dice sí, porque es una necesidad académica y se reparten porcentajes que justifican por qué les interesó la estrategia, o por actualización personal e incluso dicen ya tener esta aplicación dentro de sus competencias. Finalmente, al preguntarles por las fortalezas de emplear Google Drive en la gestión documental del año 2018 un 45.5% encuentra la

facilidad para consultar, editar y actualizar. El 18.2% en lo referente a reducción de recursos e incluso la mayoría encuentra más fortalezas.

Pensamiento crítico

Una definición de pensamiento crítico la establece The National Council for Excellence in Critical Thinking (1987) como (...) el modo de pensar —sobre cualquier tema, contenido o problema— en el cual el pensador mejora la calidad de su pensamiento al hacerse cargo hábilmente de las estructuras inherentes al pensamiento imponiendo estándares intelectuales sobre ellos.

Otra mirada es la da Perkins (1995) quien lo toma como un “mecanismo que permite recolectar, interpretar, evaluar y seleccionar información con el propósito de tomar decisiones informada” (Citado por Rendón, 2011, p. 8). Y Paul (1995) proponiéndolo como “un tipo de pensamiento auto dirigido que busca fundamentar el conocimiento, tomando como base la consideración de los puntos de vista de los demás” (Citado por Rendón, 2011, p. 8).

Dentro de las características del pensamiento crítico se pueden identificar que los diferentes autores las centran en:

- Formular preguntas y problemas con claridad y precisión.
- Identificar y evaluar información relevante al problema.
- Interpreta ideas abstractas.
- Permite analizar situaciones desde varias perspectivas.
- Proponer alternativas de solución y/o conclusiones bien sustentadas.

Las características anteriores aportan reflexión y acción alrededor de la experiencia pedagógica, ya que invitó a los profesores a plantearse preguntas claras referentes a la incorporación de la aplicación Google Drive en el proceso de gestión documental en el componente académico que se desarrolla durante el año 2018 en el liceo jornada tarde.

Analizaron el contexto digital de la experiencia pedagógica y reconocieron a partir de ella posturas argumentadas referentes a sus competencias digitales, y al

manejo de la documentación generada alrededor del proceso académico, llegando a establecer conclusiones de favorabilidad en cuanto a minimizar por ejemplo recursos físicos para archivar y facilitar la edición en tiempo real y simultánea de archivos compartidos con beneficio para la comunidad liceísta; en un escenario como el de la recolección de las valoraciones de los estudiantes en las diferentes áreas y dimensiones, por ausencia del proveedor que realizaba el proceso.

Ellos generaron preguntas con claridad y precisión referentes a cómo se registraría las notas en un archivo Excel compartido en el Google Drive y respondieron sus interrogantes cuando aceptaron el reto de “cargar” las valoraciones accediendo al archivo con edición simultánea.

Luego la experiencia pedagógica permitió que algunos docentes fortalecieran sus competencias digitales y reforzaran la práctica de las características del pensamiento crítico, con un pretexto digital que les invita a continuar utilizando la aplicación Google Drive porque continúa evidenciando beneficios para la gestión documental con sus archivos propios de su quehacer específico, así como con los que comparte en el área o a nivel institucional como por ejemplo el PRAE. Gracias a la evidencia y el valor agregado en lo personal, lo académico y lo medio ambiental.

Adicionalmente algunos docentes encontraron en los espacios del proyecto saber digital de la SED, un escenario para fortalecer el manejo y encontrar nuevas alternativas de uso de la aplicación con el liderazgo de la líder del proyecto durante el año en curso.

Plan de acción

El recorrido de la experiencia pedagógica se sintetiza utilizado en un primer escenario una tabla resumen con tres momentos a saber: “acción” el cual indica que se realizó, luego “qué se hizo”, donde se informa cómo se realizó la acción y “resultado” que informa lo obtenido al realizar la acción. Lo cual se muestra a continuación tomando como contexto el año 2017.

Luego se presenta un recorrido cronológico anual que, liderado por la coordinación académica de la jornada tarde, articula las acciones generales con las específicas al desarrollar la experiencia pedagógica y amplia del contexto.

Acción	Qué se hizo	Resultado
Reflexión sobre ¿qué hacer para minimizar el archivo físico de documentos en la coordinación académica?	Se valoran las ventajas de utilizar Google Drive	Para el año 2017 se crea la cuenta academicolnasjt@gmail.com
Socializar Google Drive	Se compartió a los docentes de la sección primaria en reunión de área	Se inicia el uso de Google Drive con carpeta compartida para primaria
Motivar el uso en la sección de primaria	Se sugirió el guardar documentos como la planeación académica de las áreas en la carpeta compartida	Algunos docentes realizan la actividad Se continuó recibiendo planeaciones académicas en físico
Se propone el uso a docentes de la sección bachillerato	Con los primeros resultados de la sección primaria, se invita a los docentes de bachillerato a utilizar carpeta compartida en Google Drive finalizando el año 2017	Pocos docentes registran participación en el registro de información Se continuó recibiendo planeaciones académicas en físico
Se sugiere el uso de Google Drive para “coleccionar” documentos para el año 2018	Se socializó como proyecto dentro del plan de trabajo de la coordinación académica para el año 2018	Acuerdo para ubicar en carpeta compartida documentos según sección del docente — primaria o bachillerato—
Crear y estructurar una carpeta compartida para cada sección	Se estructura en Google Drive una carpeta compartida y se socializa a los docentes de las dos secciones	Carpeta compartida con acceso a todos los profesores de la respectiva sección Primaria o bachillerato
Motivar el uso de las carpetas compartidas en Google Drive	Se motivó el uso por parte de los docentes, pero se evidencia falta de habilidades de comunicación digital	Bajo uso de la carpeta compartida Algunos docentes se apoyan en otros para cumplir la tarea
Motivar al auto aprendizaje a los docentes	En reuniones de área se mostró el proceso básico para acceder a la carpeta compartida	Aumenta el uso, pero algunos docentes sugieren capacitación para mejorar sus resultados

Acción	Qué se hizo	Resultado
Solicitar apoyo al proyecto Saber Digital de la SED	Incluir dentro de las acciones de capacitación del proyecto el uso de Google Drive	Propuesta de capacitación a docentes

Año 2015	Año 2016	Año 2017	Año 2018
<p>Se debe hacer mudanza de sede</p> <p>Se tiene archivo físico y digital anual de información del proceso académico de bachillerato jornada tarde</p> <p>Se requiere presentar evidencias de las actividades realizadas y hay en algunos casos varias copias no controladas</p> <p>Inicio de actividades de coordinación en la sede B (primaria)</p> <p>Uso del correo electrónico por algunos docentes para fines académicos</p>	<p>Ubicación de espacios en la oficina de la sede A</p> <p>Falta espacio físico para archivar información académica</p> <p>Se sugiere mayor seguimiento a la información de los procesos académicos</p> <p>La actividad de gestión académica se debe realizar en sede A (bachillerato) y sede B (primaria).</p> <p>Incrementa el uso del correo electrónico por los docentes para fines académicos</p>	<p>Se incrementa el control a la documentación del proceso académico</p> <p>Se inicia el uso de Google Drive como prueba piloto con docentes de bachillerato y primaria, para el manejo de información digital del proceso académico</p> <p>Se facilita la consulta, el seguimiento y actualización de archivos por estar en el Google Drive</p> <p>Se evalúa por el coordinador académico el valor agregado que generó el uso de Google Drive</p>	<p>El uso de Google Drive se incluye en el plan de trabajo anual de la coordinación académica</p> <p>Los docentes muestran voluntad de apropiar el uso de Google Drive, pero manifiestan falta de capacitación</p> <p>Se fortalece la estructura de Google Drive para bachillerato y primaria</p> <p>Se presenta la experiencia de gestión al IDEP y se genera acompañamiento en nivel inicial</p> <p>Se aprovecha el proyecto Saber digital de la SED para capacitar docentes</p> <p>Se avanza con el acompañamiento del IDEP y se llega a informe final</p>

Como aspecto adicional se puede reconocer el aporte que realizaron los docentes de la jornada tarde en el registro de valoraciones de los estudiantes en un archivo Excel compartido por intermedio de la aplicación Google Drive a reconocer algunos beneficios de emplearla académicamente.

Con lo anterior se muestra lo avanzado en la apropiación de las competencias digitales de los docentes, motivando a que desde la jornada tarde del liceo, se aporte a la gestión documental de la información académica y ello genere valor agregado a la gestión educativa, aunque con dificultades y fortalezas. Y que en conjunto pretende motivar a que se pueda emplear como referente para aplicar de forma institucional en el liceo, lo que permitiría fortalecer, no solo la propia experiencia pedagógica en un nivel superior, sino que incluso pueda ser tomada como referente para otras instituciones, que reconozcan en Google Drive un escenario que fortalece la gestión educativa en beneficio de la comunidad educativa.

Referencias

- Arteta, C. (2014). *Algunas ideas para aplicar Gologe Drive en educación*. Recuperado de <http://parapnte.educacion.navarra.es/2014/03/20/algunas-ideas-para-usar-google-drive-en-educacion/>
- Centro de Apoyo Tecnológico a Emprendedores, F. P. (10 de junio de 2013). *Manual de uso avanzado de la aplicación Google Drive*. Recuperado de https://www.bilib.es/fileadmin/user_upload/oficinamovil/Documentos/Ofimatica/Googledrive/manua-lavanzado/Google_Drive_-_Manual_avanzado.pdf
- Escuela Superior de Diseño de Barcelona. (18 de febrero de 2018). *El concepto de comunicación digital en la actualidad*. Recuperado de <https://www.esdesignbarcelona.com/int/expertos-diseno/el-concepto-de-comunicacion-digital-en-la-actualidad>
- Fernández, E. (30 de diciembre de 2014). *Google apps aplicadas a la gestión curricular y a la coordinación docente*. Recuperado de <http://www.eduglobal.cl/2014/12/30/google-apps-aplicadas-a-la-gestion-curricular-y-a-la-coordinacion-docente/>
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. (s.f.). *Mapa de georeferenciación de experiencias educativas de Bogotá*. Recuperado de <http://idecabogota.maps.arcgis.com/apps/webappviewer/index.html?id=d51b0b57dd6247338dd1586476c0c2ac>

- Martínez, A. (2016). *Gestión escolar y TIC, un estudio de caso: Centro Educativo Rural Corcovado* (tesis de maestría). Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/8938/1/MartinezAdriana_2016_EscolarTICCorcovado.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf
- Posada, F. (20 de septiembre de 2015). *Aplicaciones educativas de Google*. Recuperado de <https://canaltic.com/blog/?p=2273>
- Rendón, M. (2011 Febrero-Mayo). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socio emocional de estudiantes de la básicas en la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 104-128.
- Russo, P. (2009). *Gestión documental en las organizaciones*. Barcelona: UOC.
- Sánchez, M. (2014). Aplicaciones y efectos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Nuevas estrategias de aprendizaje. Desarrollo de las TIC en ámbitos educativos. En J. Duran, *Aprendiendo en el nuevo espacio educativo superior*. Madrid: Acci.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2017). *Programa de Gestión Documental*. Recuperado de https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Nuestra_Entidad/Gestion/Gestion%20Documental/2018/Programa_gestion_documental_2017.pdf
- Secretaría de Educación del Distrito. (2017). *Plan sectorial 2016-2020 Hacia una ciudad educadora*. Recuperado de https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/2017/Plan_sectorial_2016-2020-.pdf
- The Foundation for Critical Thinking. (1987). *Defining Critical Thinking*. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- UNESCO. (2008). *ICT Competency Standards for Teachers*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210E.pdf>

TIC para la promoción de entornos seguros de aprendizaje

Ángelo Monroy Ballesteros¹

La propuesta “TIC para la promoción de entornos seguros de aprendizaje” corresponde a una iniciativa pedagógica adelantada en el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda IED, que busca ofrecer distintas herramientas para que los estudiantes y sus familias se encuentren en la capacidad de conocer y utilizar de manera más eficiente los diferentes recursos libres que poseen las plataformas y los principales sitios de internet. En este sentido, se busca que las familias puedan hacer uso de herramientas de cuidado parental y seguridad informática en su diario vivir lo que permitirá mejorar sus habilidades en este campo.

Durante el año 2018 se han desarrollado actividades que han permitido dar inicio a la materialización de la propuesta en el campo de las TIC desde el grado 4° en el colegio durante la jornada de la tarde.

De manera inicial, la participación en el Programa de Pensamiento Crítico para la Investigación y la Innovación, permitió ir estructurando la propuesta de manera mucho más organizada a partir de la intención de trabajo y del desarrollo de actividades ya realizadas en el marco de la propuesta de las TIC en ciclo 2 del proceso de acompañamiento en el nivel inicial.

La relación de los contenidos y temas de trabajo dirigidos hacia los estudiantes, se ampliaron con el fin de abordar conceptos más allá de lo requerido en la

1 Docente del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda IED.

asignatura propuesta para el grado 4°. Mediante la realización de preguntas de sondeo con estudiantes y padres de familia se identificaron ideas que debían analizarse mejor teniendo en cuenta las inquietudes y el desconocimiento que se tienen sobre dichas temáticas.

La fase inicial del proyecto consistió en realizar dos talleres de sensibilización, uno con los estudiantes y otro con los padres de familia. En el primer taller los estudiantes manifestaron el conocimiento que tenían sobre el uso de las redes sociales y sobre los intereses particulares a partir del uso de las TIC en el colegio y en el hogar. En el segundo taller, los padres de familia reconocieron el poder que tienen las redes sociales en la influencia de criterio y el riesgo del mal manejo de estas por parte de los menores.

Desde este primer acercamiento, se formularon los contenidos para trabajar con los grados 4°, con el fin de abordar aspectos necesarios para el uso de programas que permitan realizar tareas de consulta en investigación en el aula y paralelamente abordar contenidos frente al manejo de información y el cuidado de internet en casa.

Antecedentes

El Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda IED inicia labores en el año 2006, en veinticinco casetas que albergaban cincuenta cursos; veinticinco en la jornada de la mañana, desde preescolar hasta grado 5° y veinticinco en la jornada de la tarde con grados desde preescolar hasta grado 6°.

Durante el año 2007 la Secretaría de Educación Distrital realiza un convenio con la corporación Escuela Pedagógica Experimental, con el fin de orientar y acompañar el proceso de consolidación del Proyecto Educativo Institucional.

El colegio define tres ejes fundamentales para el desarrollo de su Proyecto Educativo Institucional. El primero de ellos corresponde a los valores que contribuye a fortalecer la unidad familiar y la convivencia. El segundo es el proyecto PILEO que busca profundizar el desarrollo de competencias educativas como propuesta pedagógica para el desarrollo transversal de la lectura, la escritura y la oralidad en los diferentes campos del conocimiento. Por último, se encuentra la apropiación de las TIC para el desarrollo de actividades de aprendizaje como factor de equidad social.

El trabajo que se comienza a hacer en la asignatura es de acercamiento respecto a las partes del computador, el conocimiento de *software* básico y el manejo de Office para la realización de actividades escolares. En esta primera parte del proyecto, la intención era consultar el nivel de conocimiento que tenían los estudiantes sobre el uso de las nuevas tecnologías en casa y en el colegio.

La mayor dificultad con la que contaba primaria era que no tenía un aula específica donde se pudiera realizar la clase de informática siendo el uso de las TIC uno de los principales ejes del Proyecto Pedagógico Institucional. De esta manera, gran parte de los estudiantes accedían al uso de los computadores únicamente cuando ingresaban a bachillerato desconociendo, en gran medida, la posibilidad de acercarse en primaria al trabajo del área de tecnología en este campo.

Posteriormente, en el año 2017, se comienza a hacer un trabajo con otros cursos de ciclo 2 con el fin de tener un conocimiento inicial sobre el uso de los computadores que tienen en casa. Es así como se realiza el trabajo de la clase de informática con los dos grados de 4° retomando temas que se habían abordado con uno de los dos grupos el año anterior y de esta manera profundizar en temas relacionados con las consultas de internet sobre diferentes lugares y sitios de aprendizaje para básica primaria. Algunos docentes del ciclo 2 se muestran interesados en tomar las clases de informática realizando propuestas para cambiar cargas académicas con el fin de poder dictar contenidos en otros grupos.

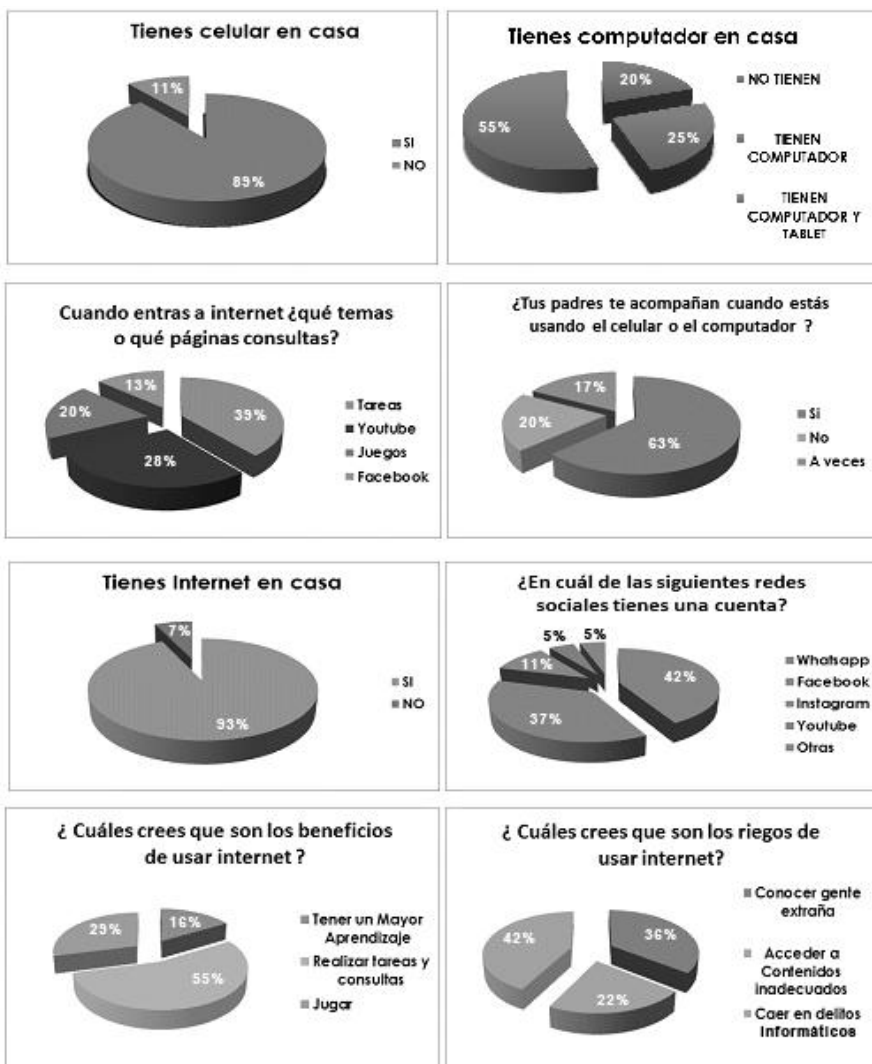
Durante ese mismo año, luego de realizar una solicitud al consejo académico, pudimos solicitar un espacio para dictar la clase de informática con los estudiantes de ciclo 2 tres días a la semana en unos horarios acordados con los docentes de primaria en uno de los salones en donde se realizan clases de la media fortalecida. El objetivo de esta gestión pedagógica era definir un espacio en donde los estudiantes puedan trabajar la clase y conocer un poco más sobre las nuevas tecnologías en unos horarios asignados para cada uno de los grupos.

Instrumento para la recolección de información

El proyecto se realizó con setenta y seis estudiantes de grado 4° de la jornada tarde del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda ubicado en la localidad de Suba. Durante el segundo semestre del 2018 se vinculó un curso de grado 3° con el cual se continuaron trabajando las temáticas y contenidos propuestos.

Para la fase inicial del proyecto se utilizaron los instrumentos de observación en el aula y la encuesta. La observación fue de carácter participante teniendo en cuenta que los temas abordados se realizaron dentro de las clases de informática mediante el desarrollo de diferentes talleres para los estudiantes con edades entre los nueve y los once años.

La encuesta contenía ocho preguntas que buscaron analizar la situación general que se presenta con el uso y el conocimiento de las TIC en el hogar. A continuación, se presentan las preguntas realizadas durante el proceso de acompañamiento inicial:



Justificación

El proyecto tiene su origen a partir de evidenciar la necesidad por parte de los estudiantes respecto a la falta de conocimiento y de uso de las TIC desde el escenario escolar. Mediante el desarrollo de propuestas de trabajo con los estudiantes de tercer y cuarto de primaria, se logra implementar la clase de informática con el fin de abordar contenidos que puedan ser aplicados desde el área de Tecnología en el aula con el fin de mejorar las habilidades de los estudiantes y poder incidir de forma positiva en la construcción de un criterio que les permita discernir sobre los beneficios y los riesgos de internet.

En la actualidad, la gran mayoría de estudiantes de colegios públicos y privados utilizan internet básicamente para consultar las redes sociales, reproducir contenidos musicales y audiovisuales y para consultas básicas de información en internet. Sin embargo, muy pocos de ellos son conscientes de los riesgos sobre el rastreo de la información privada y el fácil acceso a contenidos inapropiados para su edad que existe en la red. Por su parte la mayoría de familias también carecen de este tipo de conocimiento frente a la información que consultan sus hijos debido a la facilidad con que tienen acceso a la red y la falta de un acompañamiento más cercano en el hogar.

El desarrollo del proyecto permite conocer el nivel de comprensión que tienen los estudiantes y sus familias frente al tema de las TIC con el fin de formular estrategias que les permitan mejorar su conocimiento en campos como el cuidado parental, la seguridad informática y el uso de recursos digitales para el desarrollo de competencias tecnológicas.

Desde el componente social, es necesario vincular a las familias a este tipo de procesos de formación con el fin de generar acompañamientos más efectivos a la hora de utilizar los recursos en el hogar.

De igual manera, es importante reconocer que el proyecto debe abarcar un acercamiento sobre el manejo y uso de la tecnología con los mismos docentes con el fin de poder utilizar diferentes herramientas para ampliar el conocimiento de los maestros y utilizar los recursos que ofrece internet para el desarrollo de clases con nuevas metodologías de trabajo.

Problema

Dentro del desarrollo de la convocatoria para participar en el “Programa de Pensamiento Crítico para la Investigación e Innovación Educativa” 2018, presenté la propuesta pedagógica que he venido desarrollando desde el año 2017 con los estudiantes de grado 4° de la jornada de la tarde en el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda de la localidad de Suba.

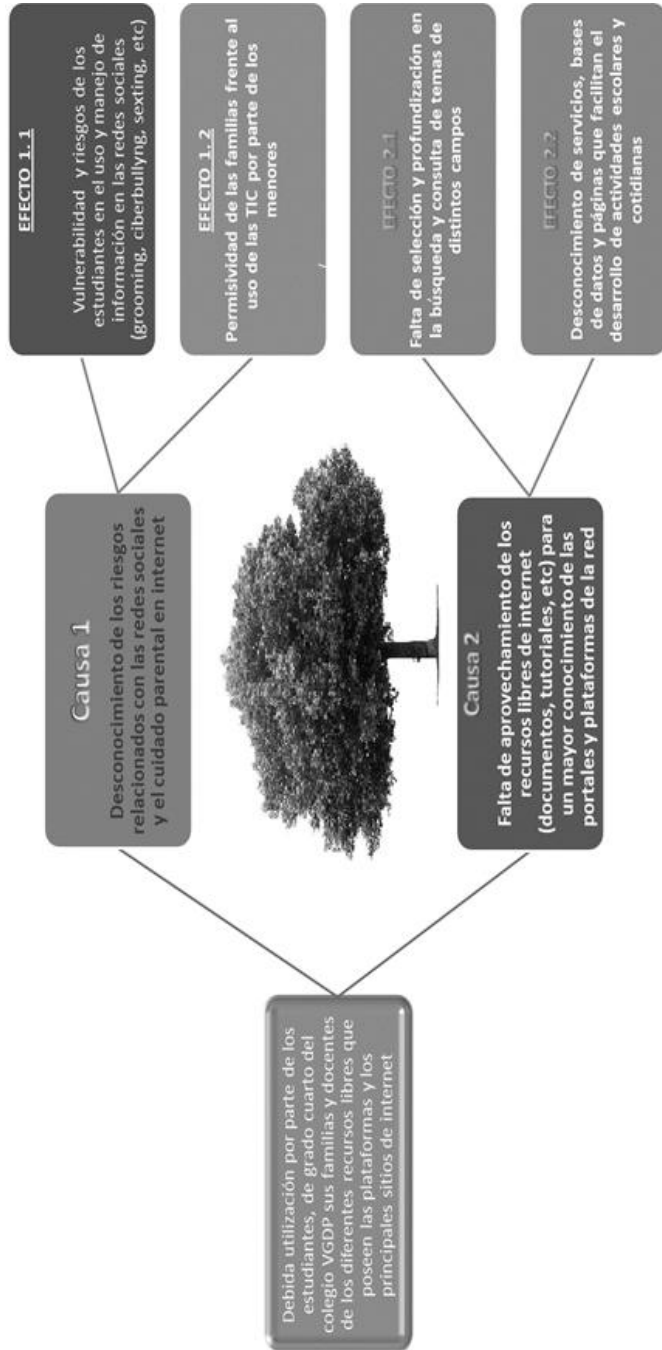
Luego de ser seleccionado en la fase de acompañamiento inicial, se dio inicio a las jornadas de acompañamiento por parte del IDEP en donde se comenzaron a trabajar las intenciones y avances investigativos de cada una de las propuestas que han tenido un determinado avance en las instituciones. En estos encuentros se fueron presentando los avances ante los compañeros y los miembros del Equipo de Acompañamiento Pedagógico de Nivel Inicial con el fin de obtener una retroalimentación del registro de las actividades y de los avances generados hasta ese momento para desarrollar el árbol de problemas de nuestro proyecto investigativo.

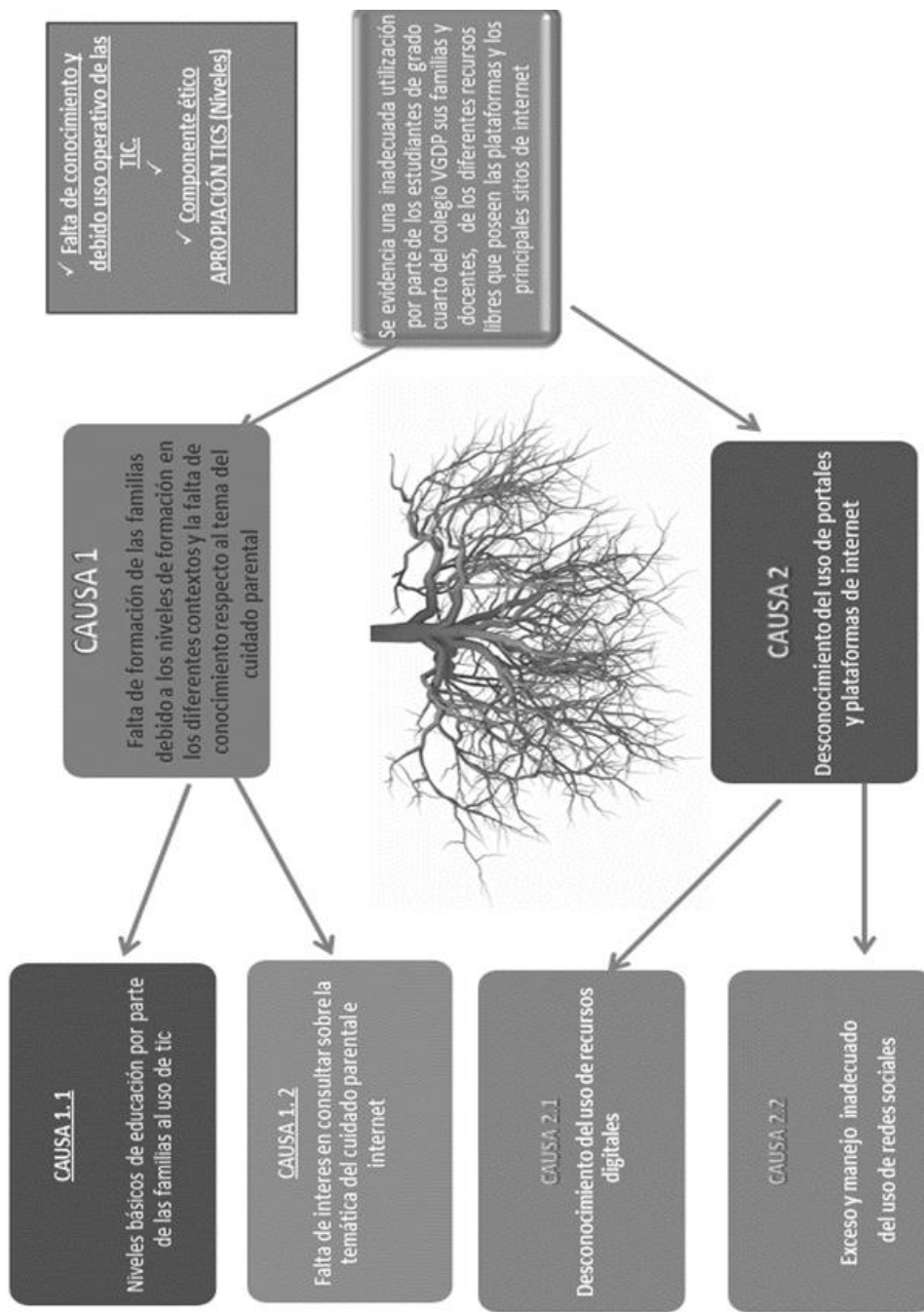
La metodología del árbol de problemas permitió identificar las distintas causas asociadas a la descripción del problema de investigación a partir de los contextos en donde se presentó el desarrollo de la propuesta. Durante los acompañamientos se realizaron reflexiones de carácter teórico sobre aspectos del pensamiento crítico relacionado con la educación con el fin de articular distintos aspectos de este tema al cuerpo teórico del proyecto. A su vez, se proporcionó un apoyo adicional en la plataforma virtual destinada a reflexionar sobre la incidencia de temas de carácter pedagógico para analizar diferentes elementos de los contextos escolares respecto a la innovación educativa.

Como estrategia de análisis de las situaciones, la metodología de retroalimentación con pares permitió observar distintos factores que inciden de manera directa e indirecta y que muchas veces no son tenidos en cuenta desde nuestra perspectiva y desde la visión que tenemos en el mismo desarrollo del proyecto.

A lo largo de las sesiones iniciales de acompañamiento, la consolidación del árbol de problemas permitió generar un avance en la definición de elementos primordiales de carácter metodológico. La revisión constante de causas y efectos iba consolidando de manera más clara el horizonte de trabajo de cada propuesta.

Gráfica 1. Árbol analítico de problemas.





Fuente: elaboración propia.

El árbol de problemas del proyecto “TIC para la promoción de entornos seguros de aprendizaje”, se basa en tratar de identificar las principales causas que tiene la falta de la debida utilización por parte de los estudiantes, de grado 4º del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, de las familias de sus estudiantes y algunos docentes frente a uso de diferentes recursos libres que poseen las plataformas y los principales sitios de internet.

La primera de estas causas se identifica como el desconocimiento de diferentes riesgos relacionados con las redes sociales y la falta de cuidado parental por parte de las familias y sus cuidadores. Desde este aspecto, es importante destacar como efecto principal la vulnerabilidad y los riesgos de los estudiantes en el uso y el manejo de las redes sociales. De igual forma, otro de los efectos corresponde a la falta de control y la permisividad de las familias frente al uso de las TIC por parte de los menores en casa.

La segunda causa de esta problemática radica en la falta de aprovechamiento de los recursos libres de internet frente a la posibilidad para ampliar el conocimiento en distintos temas de interés. Como efecto principal de este tópico, se relaciona la falta de selección y profundización en la búsqueda y consulta de temas en distintos campos. El otro efecto corresponde al desconocimiento de servicios, bases de datos y páginas que facilitan el desarrollo de actividades escolares y de formación en la vida cotidiana.

Por otra parte, se definen dos causas principales para el problema de investigación. La primera de ellas corresponde a la falta de formación de las familias teniendo en cuenta los diferentes contextos socio-culturales de la comunidad. Esto tiene sus principales raíces en los niveles básicos de educación de las familias frente al uso de las TIC sumado a la falta de interés en consultar temas como el cuidado parental en internet.

Otra de las causas corresponde al uso adecuado de herramientas y páginas de internet que desarrollen una habilidad específica ya que se presenta un desconocimiento de los diferentes recursos libres que ofrece internet y se evidencia un manejo inadecuado de las redes sociales en la mayor parte de los hogares.

Luego de revisar y realizar correcciones a los planteamientos formulados en el árbol de problema se formula la pregunta sobre: ¿cómo establecer estrategias que permitan la mejorar la utilización de las TIC y de diferentes recursos libres que poseen las plataformas y los principales sitios de internet para los estudiantes

de grado 4º, sus familias y los docentes de primaria del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda?

Objetivo general

Fortalecer el uso adecuado de las TIC y de los diferentes recursos libres que poseen las plataformas y los principales sitios de internet para promover el aprendizaje de contenidos y temáticas acorde a las necesidades de los estudiantes de grado 4º y de sus familias.

Objetivos específicos

- Mejorar las habilidades por parte de los estudiantes y sus familias en el uso de las TIC.
- Generar conciencia sobre los aspectos positivos y negativos que se deben tener en el uso de internet.
- Fomentar el uso de recursos digitales en las familias de la institución.
- Para el desarrollo de la investigación se tuvieron en cuenta un conjunto de categorías que permitieron diseñar y analizar la información relacionada con los talleres, la encuesta y el desarrollo de las clases de informática.

Las categorías fueron: 1. Acompañamiento en el hogar. 2. Preconceptos sobre las TIC. 3. Uso y conocimiento de programas y aplicaciones.

Referente conceptual

Para García y Valcárcel (2003) las acciones pedagógicas están directamente relacionadas con los procesos de transferencia de los objetos simbólicos determinados por la transmisión cultural. La socialización se encuentra determinada por la calidad de los agentes educacionales y el contexto histórico de los sujetos. El uso de las tecnologías en la escuela permite generar una transformación de situaciones en donde los estudiantes comprenden distintas realidades que ocurren en su entorno y en otros escenarios de la sociedad.

Dentro del desarrollo del proyecto, se evidencia un conocimiento básico por parte de los estudiantes, las familias y los mismos docentes de las instituciones

educativas. El uso que se ha dado a las TIC se encuentra determinado en su mayoría teniendo en cuenta el acercamiento personal y el desarrollo de intereses de formación hacia los estudiantes.

Según Carrillo, Castañeda y Quintero (2013):

la brecha digital y la incomunicación desde los alumnos con mayor lenguaje digital para los maestros, es un fenómeno recurrente en donde los estudiantes no tienen afectaciones a su lenguaje desde lo digital o bien apenas empiezan a emplear ciertos elementos digitales incorporados a su lenguaje (p. 27).

Desde las dinámicas escolares relacionadas con las TIC se evidencia un desinterés generacional teniendo en cuenta la falta de conocimiento y de posibilidades para el desarrollo de contenidos en el aula.

Desde diferentes autores se realizan propuestas de la implementación temprana de las TIC en educación. A pesar de que la utilización de herramientas informáticas en el aula se recomienda en diferentes niveles cuando existe una mayor apropiación de su uso, a partir de los primeros ciclos de educación se fomenta el aprendizaje y se obtienen mayores beneficios al incorporarlas en edades más tempranas (Díaz, Banchoff, Queiruga, Martín, 2014).

Pensamiento crítico

La consolidación de este tipo de proyectos de investigación en el aula, le permiten al docente fortalecer las habilidades en el desarrollo de procesos investigativos desde escenarios de innovación y tecnología para la población primaria del sector educativo del distrito. Desde una perspectiva general, la formación constante del maestro en cada campo del saber requiere del fortalecimiento de distintas habilidades investigativas que deben ser trabajadas en los escenarios a los cuales se encuentre vinculado.

La investigación se convierte en la herramienta fundamental que nos permite contrastar la teoría del conocimiento con la práctica y la realidad en cada uno de los contextos laborales, culturales y sociales a los que nos encontremos vinculados.

Esta investigación se encuentra circunscrita al ámbito de la pedagogía, enmarcada en la perspectiva de investigación cualitativa (Lincoln y Denzin, 1994 p. 576), bajo un enfoque crítico social. En primer lugar, la investigación que se hace

desde el ámbito educativo parte de la experiencia del docente en su relación activa con los estudiantes y la comunidad educativa en general, como parte activa del proceso, resaltando los escenarios naturales de la práctica académica, como su escenario de trabajo y un pretexto significativo para la observación, reflexión y sistematización de experiencias.

Desde lo anterior el enfoque crítico-social nos permite generar una serie de reflexiones que lleven al maestro a tomar conciencia de su propia práctica y de su particular encuentro con la cotidianidad de la escuela. El enfoque crítico-social, tiene su origen en la Escuela de Frankfurt y emana un claro interés emancipatorio o ruptura de lazos ideológicos que permitan el libre desenvolvimiento de la conciencia humana. Según Pérez (1994, p. 34) el supuesto básico sobre el que se sustenta este enfoque es: “Así como la Educación no es neutral, tampoco la investigación es neutral”. Desde este orden de ideas la investigación que presenta este trabajo tiene también esa condición propia del enfoque crítico social como es la idea de la liberación humana, enmarcada en la pretensión de propiciar un cambio social, desde la reflexión de las prácticas y proyectos pedagógicos instaurados en las escuelas y que obedecen también a estructuras socio-económicas y políticas educativas ya instaladas.

Frente a este aspecto, Lieberman y Miller (2003) destacan que la actitud indagadora del docente se convierte en el instrumento fundamental para dar inicio a los procesos de transformación de la práctica educativa. Así mismo, es fundamental comprender que el desarrollo profesional del docente requiere de acciones que generen distintas miradas sobre la realidad para ir más allá de los requisitos académicos que en muchas ocasiones se establecen como acciones aisladas de los escenarios educativos desconociendo procesos y abordajes que se han generado previamente.

Este ejercicio académico permite desarrollar una actitud crítica mediante diferentes capacidades creativas, facilitando la identificación de problemas reales en su contexto en donde el conocimiento de la escuela va generando reflexiones desde la investigación con el fin de aplicar los conocimientos a un campo de acción determinada. Este tipo de acercamiento a la investigación le facilita al docente vincularse formular propuestas relacionadas con situaciones concretas y temáticas de su campo de conocimiento para ampliar su experiencia y generar un impacto positivo en sus estudiantes lo que traerá a largo plazo una mejoría en las prácticas pedagógicas de la escuela.

Desde el acompañamiento en la etapa inicial, el grupo de trabajo del IDEP buscó presentar un soporte teórico y práctico con el fin de comprender la importancia de los procesos de pensamiento crítico que se abordaban desde las intenciones y propuestas pedagógicas que cada miembro del grupo desarrollaba en sus instituciones.

De esta manera es posible comprender cómo la relación del pensamiento crítico y la escuela se hace fundamental teniendo en cuenta la importancia que tiene el papel de la educación para la transformación del pensamiento y de la visión de mundo para las personas. Desde el planteamiento de estrategias que promuevan el pensamiento desde una perspectiva emancipadora para los miembros de una comunidad determinada y ver elementos más allá de una realidad social específica hasta comprender las diferentes implicaciones que tienen los fenómenos sociales en los entornos de las comunidades.

En muchas ocasiones el maestro busca impartir de manera consagrada los temas de un campo determinado con el fin de cumplir a cabalidad el plan de área y la malla curricular de su área. Sin embargo, en la gran mayoría de ocasiones no nos preocupamos sobre cómo fomentar estrategias que promuevan otros tipos de aprendizaje cayendo así en metodologías tradicionales de enseñanza en donde lo que se busca es impartir contenidos sin tener en cuenta aspectos como los ritmos de aprendizaje y las estrategias de lúdica para mejorar la enseñanza de contenidos en el aula.

Durante el desarrollo del proyecto “TIC para la promoción de entornos seguros de aprendizaje”, se hace necesario comprender la importancia que tiene el mismo para la comunidad educativa teniendo en cuenta la participación de los diferentes actores hasta la creación de estrategias que promuevan el pensamiento crítico en la institución. Para Lipman (1992) adquirir herramientas conceptuales en el aula, requiere comprender que el currículo no debe estar fragmentado con el fin de evitar el aislamiento disciplinar para una comprensión real de los contextos.

Según Facione (2007) las principales habilidades del pensamiento crítico son interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Desde una mirada en el sector educativo, dichas habilidades pueden ser trabajadas de manera general dejando de lado elementos de orden significativo que quedan sin abordar en los espacios escolares. Este conjunto de habilidades del pensamiento para el desarrollo del sujeto no son trabajados desde los primeros

años de la educación lo que constituye un aspecto que debe ser reforzado y necesita tenerse en cuenta dentro de nuevas propuestas pedagógicas.

Plan de acción

Para el desarrollo de las jornadas de sensibilización se abordaron temáticas que los padres de familia conocen a partir del uso de las TIC en el hogar haciendo énfasis en noticias y casos específicos sobre el manejo de información personal que tienen los menores de edad en las redes sociales.

En cuanto al trabajo con estudiantes los talleres se enfocaron en los riesgos y peligros que tiene el uso de las TIC analizando el decálogo para el uso de internet en el colegio y en el hogar.

Fases	Actividades	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Fase de diagnóstico	Realización de diagnóstico con estudiantes									
	Realización de diagnóstico con padres de familia									
	Actividades iniciales de sensibilización en el aula									
Fase de intervención	Conceptualización metodológica									
	Definición de contenidos									
	Desarrollo de actividades pedagógicas									
	Realización de actividades y talleres con estudiantes padres de familia									

Fases	Actividades	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Fase de análisis	Evaluación y análisis de estrategias pedagógicas y recursos implementados									
	Sistematización de la prueba piloto									
	Análisis de la propuesta y recomendaciones									

Referencias

- Díaz, J., Banchoff, T, Queiruga C., E. S. (2014). *Experiencias de la Facultad de Informática en la enseñanza de programación en escuelas con software libre*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Buenos Aires, Argentina.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. *Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research*.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico. ¿Qué es y por qué es importante?* California: Editorial Insight Assessment.
- García, R. y Valcárcel A. (2003). *Tecnología educativa. Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid: La Muralla.
- Lieberman, A. y Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. España: Octaedro.
- Lipman, M. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*, volumen 1. Métodos. Madrid: La Muralla.

Taylor, S., y Bodgan, R. (1984). *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Acompañamiento a experiencias pedagógicas: una apuesta sentipensante para la configuración de comunidades de saber y práctica. Tomo I

En el Plan de Desarrollo 2016-2020 “Bogotá Mejor para Todos”, se señala que “Bogotá es entendida como una ciudad educadora, en la que todos los ciudadanos son agentes educadores y todos los espacios pueden ser escenarios pedagógicos para el aprendizaje. Una ciudad educadora tiene como centro el conocimiento e inspira aprendizaje, formas y lenguajes para reconocernos, para reencontrarnos; los espacios para el aprendizaje son entendidos como espacios para la vida, en los que se posibilita la investigación y la innovación para vivir mejor, para reinventarnos como ciudad, una ciudad mejor para todos”. Es así como en este contexto, se plantea que las estrategias a desarrollar contribuirán al fortalecimiento de las competencias básicas, ciudadanas y socioemocionales y a los aprendizajes para la vida de todos los estudiantes, lo cual se logrará a través de la implementación de un modelo integral, que está sustentado en la confluencia de los siguientes elementos básicos que determinan las condiciones para una educación de calidad: Bogotá reconoce a sus maestros y maestras, directivos líderes de la transformación educativa, uso del tiempo escolar y jornada única, fortalecimiento de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) con énfasis en el mejoramiento institucional desde el componente pedagógico-académico, atención educativa desde el enfoque diferencial, competencias para el ciudadano de hoy, desarrollo integral de la educación media y evaluación para transformar y mejorar (Secretaría de Educación del Distrito, SED, 2016).