



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

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

TOMO II

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 II

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 II

**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, Celia Torres García, Mónica Corba Rodríguez, Mauricio Riaño Alba, José de Jesús Ramírez Coy, Iván Darío Cárdenas Molina, Matilde Rincón Wilches, Jorge Enrique Díaz Cortés, Hernán López Solano, Ana Cristina Alfonso Dueñas, Claudia Helena Sierra Nova, Elmer Parra Buitrago, María Betsabé Rueda Galvis, Luz Helena Cáceres Ramos, Jenny Catalina Guzmán Serrato, Blanca Elizabeth Hernández Ramírez, Ilva Rosa Rolong Ariza.

© 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	978-958-5584-09-9
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	7
ADRIANA MARCELA LONDOÑO CANCELADO, LUISA FERNANDA ACUÑA BELTRAN, LUZ SNEY CARDOZO ESPITIA, OLGA LUCIA BEJARANO BEJARANO	
CAPÍTULO III. EXPERIENCIAS NIVEL DE ACOMPAÑAMIENTO EN DESARROLLO	21
¡OLE! Lee con sentido	23
CELIA TORRES GARCÍA MÓNICA CORBA RODRÍGUEZ MAURICIO RIAÑO ALBA	
Racoy, el juego posibilitador de saberes	39
JOSÉ DE JESÚS RAMÍREZ COY	
Tinto pedagógico: estrategia para la construcción colectiva del modelo pedagógico garavista	51
IVÁN DARÍO CÁRDENAS MOLINA MATILDE RINCÓN WILCHES	
Estrategias didácticas para formar lectores críticos en la escuela secundaria	67
JORGE ENRIQUE DÍAZ CORTÉS	
Aula link: escuelas sin fronteras	79
HERNÁN LÓPEZ SOLANO	

Abya Yala	101
ANA CRISTINA ALFONSO DUEÑAS	
Remedios para el planeta	113
CLAUDIA HELENA SIERRA NOVA	
Lectura, un espacio agradable de reflexión	127
ELMER PARRA BUITRAGO	
La educación en cambio climático. Estudio de caso para el análisis de distintos abordajes pedagógicos	143
MARÍA BETSABÉ RUEDA GALVIS	
En tus zapatos... estrategia pedagógica para sensibilizar el trabajo inclusivo y la diversidad en la escuela	161
LUZ HELENA CÁCERES RAMOS	
Sexualidad y convivencia en una educación para la diversidad	171
JENNY CATALINA GUZMÁN SERRATO BLANCA ELIZABETH HERNÁNDEZ RAMÍREZ	
El cuento como mediador para fortalecer procesos de inclusión en primera infancia	195
ILVA ROSA ROLONG ARIZA	

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

1 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

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: lucasbendecida@gmail.com

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).

Es así como se reconoce a los docentes y directivos docentes como actores fundamentales del proceso formativo de los estudiantes, es 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 de 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.

Los aportes de este libro se relacionan con las acciones de acompañamiento contempladas en los tres niveles mencionados, orientadas 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 correspondientes a 2018.

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 y cómo la formación aporta a las reflexiones y paulatinas transformaciones de los maestros se encuentran 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 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, las experiencias 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 en que el aula de clase no escapa a este fenómeno, que se ha transformado 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 post conflicto 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. Alternativas 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 alternativas 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 que les permitan interpretar por sí solos y 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 para indagar los motivos por los que le parecen aburridas las clases. Se encontró que a unos pocos estudiantes les gustan las lecturas de historia; pues según los estudiantes, los profesores solo hablaban durante toda la clase y como lo más práctico al desarrollar las clases.

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 se realiza hacemos una jornada pedagógica donde todos jugamos y aprendemos. En 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.

Igualmente, como una forma de reconocer y dar un estatus al rol del orientador escolar en las instituciones educativas está la experiencia nominada “La investigación como empoderamiento y resignificación de la orientación escolar”, liderada por los 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 del 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, basada en una cuenta de correo de Google, que opera como aplicación extraoficial para apropiar procesos de construcción, actualización, consulta y archivo de información generada por las actividades lideradas 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. Ppor 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 III

Experiencias nivel de acompañamiento en desarrollo

¡OLE! Lee con sentido

Celia Torres García¹

Mónica Corba Rodríguez²

Mauricio Riaño Alba³

Resumen

El pleno desarrollo de las habilidades y competencias relacionadas con la oralidad, lectura y escritura hace parte del actual conjunto de objetos de estudio a nivel académico de mayor relevancia, teniendo como fundamento la importancia que estos saberes representan para el sujeto en interacción y construcción con los diferentes contextos en los que participa. Es precisamente en esta línea de acción en la que se enmarca la estrategia pedagógica “¡OLE! Lee con sentido”, la cual busca potenciar las habilidades de lectura, escritura y oralidad en los estudiantes, mediante su participación activa en ambientes lúdicos de aprendizaje. A continuación se presentarán los lineamientos teóricos y metodológicos que orientan la propuesta, al igual que la caracterización de la población que participa de esta experiencia, posteriormente encontraremos los resultados del diagnóstico evaluativo elaborado bajo el acompañamiento IDEP, también podremos ver la forma en que el pensamiento crítico se encuentra inmerso en la experiencia pedagógica, brindando herramientas de análisis y complemento metodológico,

1 Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Libre. Especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica, Universidad Los Libertadores.

2 Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación. Magíster en Educación, Universidad Santo Tomás.

3 Licenciado en Humanidades y Lengua Ccastellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Candidato a magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

finalmente encontraremos los resultados y el impacto que ha generado esta apuesta pedagógica en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED.

Introducción

“¡OLE! Lee con sentido” es una estrategia pedagógica demostrativa de aprendizaje que busca mejorar en los estudiantes el gusto por la lectura, escritura y oralidad a través de ambientes lúdicos de aprendizajes, dinámicos y creativos. Saber hablar, leer, escuchar y escribir se constituyen en las herramientas propias del pensamiento que posibilitan el actuar acorde a la ocasión, la intención y el auditorio a quien va dirigido el mensaje.

La estrategia basa sus fundamentos teóricos en los conceptos de lenguaje, lectura, escritura, oralidad, los cuales son materializados por medio de los lineamientos metodológicos de los ambientes lúdicos de aprendizaje, cuya base primordial es la lúdica como medio de enseñanza y de aprendizaje participativo e interesante tanto para los estudiantes como para los maestros.

El hombre y el lenguaje

El lenguaje y sus diversas prácticas de desarrollo se convierten en un capital simbólico que es necesario potenciar desde los colegios. Es en la infancia y en la interacción lingüística con los adultos cercanos a los afectos que dicho capital simbólico se nutre y se fortalece. Con él, las personas están en capacidad de aportar a la convivencia, de asumir la participación democrática y de definir su identidad y pertenencia a la comunidad. Desde luego, la escuela solo logrará este propósito si ella misma se constituye como un espacio democrático para la ciudadanía.

Todo esto implica construir conocimientos sobre aspectos de los lenguajes oral y escrito, tanto en su forma como en su función; así como desarrollar habilidades y actitudes necesarias para los procesos comunicativos. De esta manera, el lenguaje no solamente es el medio para demostrar aprendizajes y comprensiones, sino la forma de construirlos en un proceso socio-cultural.

El lingüista Max Figueroa (1982) expresa que el lenguaje aparece como factor importante en relación con la vida práctica de los hombres, es decir, aparece como instrumento del pensamiento abstracto, verbal y como instrumento de comunicación interpersonal.

Estas reflexiones convergen en los temas de plan de estudios, currículo, evaluación y promoción de los estudiantes. Por eso para el área de Humanidades es de gran importancia el contexto socio-cultural, el cual toma como punto de partida los postulados de Vygotsky y se presenta como un enfoque centrado en el desarrollo humano: en tanto que parte del respeto por el crecimiento de los niños, reconoce que lo que ocurre en la escuela amplía lo que sucede antes y dentro de ella. De ahí la importancia de aprender mediante desempeños auténticos; es decir, prácticas reales de habla, lectura y escritura en contextos reales, con propósitos reales.

Escritura, lectura y oralidad

La función básica del lenguaje es el intercambio social, con el desarrollo del lenguaje y la adquisición de la lengua escrita se posibilita el derecho al conocimiento y a establecer relaciones con el mundo, pues las capacidades de escuchar, hablar, leer y escribir orientan la expresión política y potencian la intervención activa de los sujetos en el grupo social para la toma de decisiones que determinarán su futuro (Vygotsky, 1964, p. 46).

Este modelo socio-cultural ha sido alimentado por los aportes de John Dewey —escuela progresista— y Roland Barthes y está ampliamente difundido en Canadá, Australia, Nueva Zelanda e Inglaterra. Más adelante, Goodman y Goodman (1982) propusieron el lenguaje como una totalidad indivisible. Con esto, describieron cómo los sonidos, las letras, las palabras, las frases, los párrafos, son las partes de un todo que es el texto (p 9). Es decir, un texto —oral o escrito— solo existe si cada una de sus partes cumple con su forma y su función. Liliana Tolchinsky (2001) propuso un enfoque transversal de la lectura y escritura para aprender el lenguaje en contextos de auténtica funcionalidad (p. 32).

Según Emilia Ferreiro (2000), “no es posible ser ciudadano pleno, ni participar de manera crítica y reflexiva en la transformación de las sociedades si se es excluido de la cultura escrita” (p. 12). Por esto los niños, niñas y jóvenes asumen el ejercicio de la oralidad, la lectura y la escritura como parte de su desarrollo humano. Con este ejercicio, ellas y ellos logran la construcción de su propia voz para poner de manifiesto su postura frente a los fenómenos cotidianos. Esto les permite ser ciudadanas y ciudadanos activos y participativos, con herramientas sólidas para la construcción de su proyecto de vida social e individual.

En cuanto a la lúdica

De otro lado la lúdica como elemento que produce diversión, placer y alegría, permite comprensiones significativas en el estudiante ya que esa interacción con sus pares facilita el aprendizaje.

Frente a la lúdica Jares argumenta que lo lúdico es todo aquello que está relacionado con lo interesante, alegre y divertido, como el esparcimiento, lo atractivo y motivador, el juego se convierte en el mecanismo que articula el medio natural con el desarrollo personal y el aprendizaje, convirtiendo este proceso en algo fácil y ameno (Jares, 1992, p. 8). Así también dice que lo lúdico hace de los procesos de enseñanza y de aprendizaje algo motivante y divertido, son actividades conducentes al logro de objetivos educativos.

Contextualización

La estrategia “¡OLE! Lee con sentido” se desarrolla en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas IED, ubicado al sur oriente de Bogotá en la localidad de San Cristóbal. Es una + oficial que ofrece los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica en convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). La institución cuenta con tres sedes, en la sede A funciona la parte administrativa, la básica secundaria y la media técnica, en la sede B y C la básica primaria, ciclo 1 y 2, respectivamente.

En la estrategia pedagógica participan estudiantes de ciclo 1, 2, 3 y 4, aproximadamente 980 estudiantes. Además, se cuenta con la colaboración de algunos padres de familia quienes comparten actividades de expresión con sus hijos en diferentes momentos, tanto en el colegio —cuando se les abre los espacios— como en casa con actividades extensivas del semillero. Los estudiantes de cada ciclo se caracterizan de la siguiente forma:

Ciclo 1: son niños de seis a ocho años de edad. Están en el proceso de estimulación y exploración. Su desarrollo corporal es evidenciado porque les gusta saltar, correr y bailar al compás de la música. En el desarrollo socio-afectivo, tienen amigos y compañeros de juego; para ellos lo bueno o lo malo es aquello que los profesores, padres y personas conocidas aprueban o desaprueban. Establecen sus propias normas en el juego. En el desarrollo cognitivo, expresan sus ideas mayormente de forma oral; mientras juegan practican el lenguaje que aprenden en la

escuela, hablan de sí mismos y de sus familias. Les gustan las rimas y las adivinanzas, tienen dominio del lenguaje hablado.

Ciclo 2: los niños y niñas están entre los siete y once años de edad están en la etapa del descubrimiento, la experiencia y formación de conceptos. Las condiciones familiares marcan la viabilidad de los niños y niñas en esta edad. En cuanto al desarrollo corporal: practican algún deporte. En relación al desarrollo socio-afectivo, tienen mayor independencia, se interesan por los fenómenos de la naturaleza, se preocupan por las labores de la casa; desarrollando responsabilidad y compromiso familiar. En el desarrollo cognitivo, desarrollan el razonamiento lógico y el espíritu crítico; intervienen y discuten sobre las explicaciones de los adultos, su expresión verbal es más fluida, comienzan a expresar con mayor claridad sus ideas de forma escrita, complementando la oralidad, gustan de la escucha de cuentos, fábulas, mitos y leyendas.

Ciclo 3: están entre los diez y catorce años de edad; se encuentran en la etapa de indagación y experimentación. Es una etapa de grandes cambios, se sienten grandes para el juego, pero pequeños para encajar con los jóvenes de quince a diecinueve años. Es una época de sueños y dudas. Expresan sus ideas de forma escrita con mayor amplitud y claridad, en algunos casos se les dificulta expresarse de forma oral por la timidez. Se les facilita comunicar sus pensamientos de forma escrita, utilizando diferentes figuras literarias.

Ciclo 4: están en edad de trece a quince años, se encuentran en la etapa de consolidación de su personalidad. En esta edad les gusta asumir retos, la competencia entre pares; los amigos ocupan el primer lugar dejando de lado la familia. Es importante para ellos establecer relaciones afectivas, cobrando gran importancia su apariencia personal. Es de anotar que los procesos corporales, socio-afectivos, expresivos y cognitivos son acordes a su desarrollo biológico y mental. Componen textos escritos más estructurados que atienden a algún propósito comunicativo, mayor fluidez verbal al expresar sus ideas.

Diagnóstico evaluativo

La estrategia “¡OLE! Lee con sentido”, inició con el propósito de mejorar los resultados en las pruebas externas de nuestros estudiantes e incentivar hábitos de lectura, escritura y oralidad, se propone implementar un plan lector que sea transversal en el Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas. Es así como mediante

la institucionalización de cinco minutos de lectura todos los días al inicio de la primera hora de clase, se desarrolla lectura en voz alta, haciendo énfasis en la entonación, vocalización y postura corporal.

Esta iniciativa se mantiene por dos años, pero al evaluar los resultados se encuentra que esta acción no causa mayor impacto dado que no hay un plan estructurado con una metodología clara, ni un equipo líder que lo asuma de manera que sea sostenible en el tiempo y el impacto sea mayor.

Es por eso que en el 2013 se elabora una propuesta metodológica con el nombre de Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO) asignándole un líder que dinamice la estrategia metodológica a nivel institucional.

Estas acciones se mantienen como apoyo al proceso y fortalecimiento de los resultados de las pruebas externas a las que los estudiantes se ven enfrentados durante su proceso de formación, pero aún no se convierte en una propuesta pedagógica estructurada.

En el 2015 formalmente se estructura, se socializa e inicia la implementación de la propuesta y se fortalece con el convenio SED-Compensar denominado “Fortalecimiento Académico”, de la Dirección de Educación Preescolar y Básica, con el fin de implementar estrategias de transformación pedagógica y administrativa, para mejorar la calidad de la educación en los colegios oficiales del Distrito Capital que se viene desarrollando a través de la Reorganización Curricular por Ciclos, particularmente desde el proyecto de incorporación de la oralidad, lectura y escritura; el cual se asume en contra jornada con un grupo de estudiantes de los ciclo 1, 2, 3 y 4, dándole el nombre de “¡OLE! Lee con sentido”.

En el 2016 al implementar la jornada única en la institución se le asigna dos horas semanales al proyecto “¡OLE! Lee con sentido” asumiéndolo como una de las estrategias pedagógicas que atraviesa el PEI. Se articula al plan de estudios de humanidades y entra a fortalecer la estrategia pedagógica institucional de ambientes de aprendizajes, convirtiéndose en un semillero de investigación e innovación transversal.

De esta manera se cuenta con un equipo de docentes que asume, planea, diseña y desarrolla las actividades, reforzando habilidades comunicativas y de pensamiento en los estudiantes a través de los diferentes ambientes lúdicos de aprendizajes. La estrategia se socializa en la comunidad, se asume y se

desarrolla dentro del currículo regular con la población de básica primaria y básica secundaria.

Desarrollamos cinco ambientes lúdicos de aprendizaje; El placer de leer; Pensar para comprender y aprender; Juego con palabras; La alegría de escribir y OLE en familia, estos son espacios donde se prioriza la lúdica como medio de enseñanza y aprendizaje, los cuales se desarrollan de forma simultánea en el aula o espacio correspondiente. De esta manera, cada niño, niña y joven participa activamente de toda la experiencia propuesta en cada una de las sesiones.

El placer de leer: en este ambiente de aprendizaje, los estudiantes hacen uso de diferentes tipos de lectura: narrativa, informativa, literaria, argumentativa, poética entre otras. Se dispone de libros de interés general que son seleccionados por su contenido e ilustraciones. La colección Libro al Viento y literatura infantil y juvenil seleccionada de la biblioteca del colegio, apoyan este ambiente lúdico. Para rescatar el gusto por la lectura y crear un vínculo afectivo con los libros, se proponen estrategias lectoras en voz alta por parte de los maestros y niños, estrategias de predicción, inferencia y autocorrección.

La alegría de escribir: la escritura se concibe como un proceso en el que se contemplan la planeación, la transcripción, la revisión y la edición como pasos indispensables para una escritura con sentido. Dentro de las actividades propuestas para este ambiente lúdico de aprendizaje se pueden mencionar entre otras: escribir frases o ideas a partir de diferentes formas de lectura; producir textos cortos de diferentes tipologías textuales —poesía, cuento, crónica, reseña— y con diferentes intenciones comunicativas.

Juego con palabras: el objetivo de este ambiente es facilitar y fortalecer el aprendizaje de la lengua castellana, comprender y apropiarse a través de juegos de palabras la existencia de una estructura en el lenguaje. Se hacen ejercicios con diversas intencionalidades que van desde los contextos significativos hasta las palabras, frases, oraciones y párrafos con sentido completo —coherencia, cohesión, estructura gramatical etcétera—. Para el desarrollo de este ambiente se contemplan algunos materiales didácticos como los siguientes: rompecabezas, rimas y loterías por campos semánticos, Scrabble, juegos de abecedarios, encaja gramas, anagramas, trabalenguas, entre otros.

Pensar para comprender y aprender: este ambiente de aprendizaje se desarrolla en forma individual y/o en parejas. Los estudiantes juegan a verbalizar

preguntas y respuestas a través de diferentes ejercicios planteados desde los materiales didácticos que acompañan el tablero como mini arco —doce fichas— y el tablero arco —veinticuatro fichas con sus respectivos cuadernillos—, el rummy para el desarrollo de habilidades básicas del pensamiento.

OLE en familia: en este ambiente se busca acercar a las familias para apoyar a sus hijos en el proceso de oralidad, lectura y escritura, buscando que la lectura trascienda el espacio del colegio y se incorpore a los familiares porque compartir la lectura en familia devuelve a la lectura su doble dimensión: la lectura como necesidad y la lectura como placer. Los estudiantes llevan los libros a la casa para leer en familia y lo regresan al colegio con un comentario de la familia, manifestando la experiencia de leer.

En 2018 con el acompañamiento del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) en el marco de desarrollo del Programa de pensamiento crítico para la innovación e investigación educativa, se plantea un instrumento que permite evaluar el impacto de la experiencia e identificar las potencias y las necesidades pedagógicas, en el desarrollo de la estrategia OLE.

Este diagnóstico de carácter evaluativo se realizó a través del planteamiento de categorías y subcategorías de las cuales se formularon unas preguntas base para la elaboración de un instrumento de recolección de información, el cual fue aplicado a 110 niños, niñas y jóvenes participantes del proyecto. Las respuestas fueron sistematizadas, codificadas abiertamente y de forma axial, encontrando los siguientes hallazgos, los cuales se relacionan directamente con los ambientes lúdicos de aprendizaje.

Ambiente lúdico de aprendizaje: el placer de leer

El placer de leer es uno de los ambientes de aprendizaje con mayor impacto en el proyecto. Los estudiantes argumentan que el gusto por la lectura, propicia combatir el aburrimiento, la adquisición de nuevos saberes y o conocimientos, y el fortalecimiento de habilidades lectoras, escriturales y orales; de igual forma expresan cómo la literatura los lleva a mundos fantásticos e imaginarios. Al respecto afirma un estudiante; “la literatura es una forma de expresarnos e imaginar; también encuentro otros puntos de vista de las cosas, meterme en la historia, puedo aprender y relajarme” (Estudiante grado 8°, comunicación personal, 30 de mayo de 2018).

Otro aspecto fundamental que manifiestan los estudiantes es que logran fortalecer la curiosidad, formular preguntas, buscar explicaciones de carácter científico, desarrollar habilidades de pensamiento y construyen ambientes para vivir las narrativas de las historias de los libros y crear sus propias historias. Tal como lo expresa un estudiante: “me ayuda a comprender, tener buenas ideas porque me pongo en un mundo distinto, me transmite cosas que necesito, desarrollo la mente” (Estudiante grado 6°, comunicación personal, 30 de mayo de 2018).

Algunas de las razones por las que no les gusta leer a los estudiantes, es porque los textos son muy tristes o aburridos, falta concentración, no han encontrado el libro ideal, no les gustan los libros, les da pereza.

A la pregunta, ¿entiendes lo que lees?, la mayoría respondió que sí, “porque me concentro, analizo, pongo atención, los escritores transmiten un mensaje con lo que escriben, se asemeja a la vida real” (Estudiante grado 6°, comunicación personal, 30 de mayo de 2018). Un porcentaje muy bajo respondió que no, más o menos, argumentando que es confuso entender las lecturas a veces y que para entender tienen que leer muchas veces.

A modo general no se perciben diferencias significativas de respuestas entre ciclos, es decir básica primaria y básica secundaria, hay una apropiación transversal del proceso evidenciado en la población encuestada.

Ambiente lúdico de aprendizaje: la alegría de escribir

La mayoría de los estudiantes respondieron afirmativamente a que deben mejorar su proceso de escritura, entre los aspectos que ellos consideran más importantes para mejorar, se encuentran la ortografía en estrecha relación con la grafía, expresan que tienen letra fea, “la tengo feíta”, también mencionan el correcto uso de los signos de puntuación, consideran que en ocasiones no ponen tildes en sus escritos.

Los estudiantes consideran importante expresar sus ideas por escrito ya que esto les ayuda a mejorar su expresión e interacción con las demás personas. Es importante resaltar que los estudiantes ven la escritura como un medio que les permite expresar sus emociones y sentimientos, como lo escriben algunos: “porque de pronto estoy mal emocionalmente y me quiero desahogar, expresar o inspirar y lo hago por medio de eso” “porque en tu escritura liberas una parte de tu

personalidad y de ahí se puede sacar la personalidad de la persona” (Estudiante grado 7°, comunicación personal, 30 de mayo de 2018). Finalmente podemos ver que los estudiantes ven la escritura como un medio para crear y plasmar su imaginación: “puedo representarme e imaginar un mundo feliz como yo lo quiero” (Estudiante grado 6°, comunicación personal, 30 de mayo de 2018).

En el componente de oralidad

Una gran cantidad de estudiantes considera que es importante tener una buena expresión verbal, lo creen importante para tener una mejor expresión y así tener una buena comunicación con los demás, considerando vital hablar de forma clara para ser entendidos de mejor forma y así no malinterpretar los mensajes. Igualmente, tener una buena expresión verbal facilita entender y comprender a los otros y de la misma forma hacernos entender ante otra persona o ante un grupo, lo cual es necesario en la vida cotidiana.

Entre los aspectos a mejorar en la expresión verbal, los estudiantes consideran importante dejar de lado la timidez, dejar los nervios y el miedo, tener ideas claras y mejores argumentos, tener un buen o adecuado vocabulario, un mejor tono de voz y hablar despacio, respirar adecuadamente y tener tranquilidad, tener confianza y tener buena actitud.

Ambientes lúdicos de aprendizaje: juego con palabras y pensar para aprender y comprender

Un gran número de estudiantes encuestados afirman que mediante el juego pueden aprender de forma práctica, atractiva y sobre todo activa “yo creo que a través del juego aprendemos porque estamos haciendo algo que nos gusta y a la vez estamos guardando información de todo lo que jugamos” (Estudiante grado 8°, comunicación personal, 30 de mayo de 2018). Ellos escriben que ven en el juego una oportunidad no solo para aprender sino también para practicar normas de respeto y valores con sus compañeros, es importante resaltar la importancia que los estudiantes brindan al juego como una forma de interactuar con sus compañeros, logrando un aprendizaje tanto académico como social. “No solo se está formando una manera o forma de aprender, sino que también se está formando una unión, un lugar amistoso donde aprendes a convivir con

los demás y a sentirte cómodo en un lugar” (Estudiante grado 7°, comunicación personal, 30 de mayo de 2018).

Uso de herramientas tecnológicas

Una gran parte de los estudiantes usa, las herramientas tecnológicas dado que ayudan a aprender y conocer muchas cosas de forma rápida y clara, permite hacer ejercicios y hacer trabajos, tareas y actividades, les permite hacer investigaciones y lecturas, obtener información, también para aprender a leer y escribir de forma correcta, para reflexionar, para ver videos, conocer cosas de historia, saber de algo a lo que no se le encuentra explicación. Además, muchos consideran importante hacer un buen uso de estas herramientas y tener cuidado con páginas web peligrosas. Las herramientas que más utilizan son el computador, la tablet y el celular.

Objetivos

Objetivo general

Potenciar las competencias de lectura, escritura y oralidad en los estudiantes, a través de ambientes lúdicos de aprendizaje, para analizar diferentes tipologías textuales, producir textos con cohesión y coherencia, y expresar sus ideas con claridad en diferentes contextos.

Objetivos específicos

- Fortalecer la lectura comprensiva a través del acercamiento a diferentes tipologías textuales, que permitan a los estudiantes la exploración de mundos fantásticos.
- Mejorar los procesos de escritura mediante la retroalimentación del maestro y entre pares, que fortalezcan la expresión del pensamiento.
- Fortalecer las habilidades discursivas por medio de la participación en espacios de discusión e interacción grupal.

Desarrollo de la experiencia

Esta experiencia promueve el trabajo en equipo, de tal forma que los estudiantes interactúan constantemente con el fin de lograr un aprendizaje significativo, no

desde el maestro como poseedor de conocimiento, sino desde la interacción y participación lúdica con sus compañeros, espacio donde son sujetos activos con un cúmulo de experiencias y saberes previos, que entran en juego en el desarrollo de cada actividad.

Desarrollamos cinco ambientes lúdicos de aprendizaje; El placer de leer; Pensar para comprender y aprender; Juego con palabras; La alegría de escribir y OLE en familia, estos son espacios donde se prioriza la lúdica como medio de enseñanza y aprendizaje, los cuales se desarrollan de forma simultánea en el aula o espacio correspondiente. De esta manera, cada niño, niña y joven participa activamente de toda la experiencia propuesta en cada una de las sesiones.

Una sesión de nuestra estrategia se caracteriza porque el curso se encuentra organizado en equipos de trabajo, lo cual fomenta el aprendizaje colaborativo, los estudiantes crean sus propias estrategias para resolver las actividades planteadas, en ocasiones se asignan roles, al interior de cada grupo hay estudiantes que son los representantes, otros son los que leen y otros los que escriben.

Organizados los equipos de trabajo, se desarrollan actividades relacionadas con los ambientes lúdicos de aprendizaje, en ocasiones se desarrollan de manera simultánea o a manera de rotación en cada ambiente. Las actividades planteadas implican que todos los estudiantes participen activamente, algunas son planteadas por medio de guías de trabajo, otras son ejercicios prácticos como relación de significados y palabras, solución y creación de acertijos, escaleras de palabras, pirámides de palabras, revoltijos, observación y análisis de imágenes, lectura y escritura de textos de diversas tipologías.

En el desarrollo de la sesión se llevan a cabo algunas competencias, basadas en el respeto, esto motiva a los estudiantes ya que tienen la oportunidad de mostrar su trabajo a los demás equipos.

También es importante mencionar que realizamos visitas a la biblioteca escolar, donde pueden seleccionar textos de su interés, realizando su correspondiente lectura y creando algunos productos como, infografías, dibujos, folletos, entre otros. Para fortalecer el gusto por la lectura, realizamos este tipo de prácticas no solo en espacios cerrados, salón de clase, biblioteca, sino también se hace uso de espacios al aire libre, canchas deportivas y zonas verdes.

La experiencia pedagógica a nivel institucional se enmarca como un semi-llero transversal, por tal motivo tiene un espacio dentro del currículo, de dos

horas semanales por curso, pertenece al área de Humanidades, sin embargo no desarrolla contenidos temáticos, por lo tanto no damos una nota, lo cual nos permite realizar un proceso de valoración cualitativo, esto ha permitido que los estudiantes no estén mediados a participar en las actividades propuestas, sino que participen por gusto y autonomía.

En la institución se cuenta con un recurso humano constituido por un equipo de trabajo de tres docentes, quienes planean y realizan la aplicación de las actividades propias de la estrategia, un docente en cada ciclo, ubicados en diferentes sedes así: ciclo 1, está en la sede B, ciclo 2, está en la sede C y ciclos 3 y 4 funcionan en la sede A. De igual manera, se cuenta con la colaboración de los directivos docentes de cada sede. También este equipo de trabajo se encarga de evaluar y retroalimentar la estrategia pedagógica teniendo en cuenta los requerimientos de aprendizaje de la población atendida.

Además del recurso humano, se cuenta con material didáctico como arcos y miniarcos, rumys, rompecabezas, escaleras, material creado por los docentes y estudiantes, entre otros, propios de cada sede y de las edades de los estudiantes de cada ciclo. Igualmente, se dispone de algunos textos literarios en biblioteca de la sede A, en la ludoteca de la sede B y en algunos bibliobancos de la sede C. Así como material tecnológico en el aula de bilingüismo —sede A— donde se valen de computadores y tabletas para la consecución de material escrito y gráfico relacionado con las actividades de la estrategia; en la sede B y C cuentan con el aula de informática y con las maletas viajeras, respectivamente, donde tienen a su disposición computadores para trabajar páginas interactivas o la consecución de diferentes recursos didácticos virtuales.

Actualmente se está trabajando en la construcción de un blog, en primera instancia informativo, que cuenta con espacio donde se muestran algunas de las actividades realizadas en el aula. El objetivo es consolidar un espacio web interactivo, en donde tanto estudiantes como familias puedan fortalecer las habilidades de lectura, escritura y oralidad, por medio de actividades y metodologías dinámicas, mediadas por el uso de las TIC.

Pensamiento crítico y la experiencia pedagógica

En el marco del proceso de acompañamiento a las experiencias pedagógicas en desarrollo por parte del IDEP, muchos fueron sus aportes, no solo la oportunidad

de reflexionar sino de compartir material bibliográfico conceptual, que abren el panorama hacia la calidad educativa, frente al ser humano que estamos formando; que sea capaz de trascender y visualizar grandes transformaciones políticas y sociales de manera crítica.

En la escuela se desarrolla un currículo pertinente que supla las necesidades del estudiante desde el desarrollo socio-afectivo, que dé cuenta del desarrollo humano integral, sin embargo, los resultados no corresponden a los propósitos trazados. ¿Qué ocurre entonces? ¿Está en conocimiento el maestro que debe ser el primero en comprender la relación entre pensamiento crítico, aprendizaje y educación?, para que pueda generar estrategias metodológicas que le permitan conducir al estudiante a ser sujeto pensante y crítico.

Por otro lado, surge el interrogante: ¿qué y cómo se evalúa?, ¿qué estrategias metodológicas plantea el maestro para que los estudiantes desarrollen sus habilidades de pensamiento y las competencias y/o acciones se vean reflejadas en ellos de manera significativa?

Una de las reflexiones que logramos construir desde el abordaje del pensamiento crítico con el IDEP es que para que la escuela desarrolle dicho pensamiento en los estudiantes es necesario: 1). Las voluntades del equipo de maestros de la institución —unos pocos no logran estos cambios, pues es claro que las competencias se potencian desde las diferentes áreas del conocimiento—. 2). Un equipo directivo fortalecido visionario, con mentalidad abierta que jalone procesos que permitan generar transformaciones al interior de la escuela. 3). Un plan de estudios y un currículo pertinente que apunte al desarrollo de las competencias del pensamiento crítico en los estudiantes como expresión de una madurez moral e intelectual, y la toma de responsabilidades por el aprendizaje a partir de la acción.

No es tarea fácil, pero se requiere empezar a desaprender formas obsoletas para aprender otras maneras innovadoras y creativas que permita al ser humano desarrollar pensamiento crítico para que pueda entender las dinámicas sociales y se proyecte como ciudadano de mundo.

Peter Facione, explica muy bien todo esto del pensamiento crítico, y cobra sentido al echar una mirada a la formulación de juicios autorregulados con propósito. Y es que a veces los maestros no sabemos generar preguntas que lleven al estudiante a interpretar, analizar, inferir y/o explicar sus puntos de vistas sobre aspectos tanto académicos como del diario vivir. Aquí el manejo de conceptos

es importante, pues a partir de la apropiación de estos es que se desarrollan estas habilidades de pensamiento.

Como resultado de este acompañamiento queda la tarea de repensar nuestra acción pedagógica y direccionarla para lograr que nuestros estudiantes sean sujetos críticos. En hora buena se dio este proceso que nos insta a diseñar estrategias metodológicas que permitan ir alcanzando mejores niveles de pensamiento crítico en nosotros y en nuestros estudiantes.

Resultados

“¡OLE! Lee con sentido”, se ha posicionado dentro de la institución como una estrategia de aprendizaje que incentiva y fortalece habilidades comunicativas, a través del trabajo en diferentes ambientes lúdicos de aprendizaje, que permiten a los niños, niñas y jóvenes desenvolverse dentro de su contexto “el lenguaje permite construirse y actuar sobre sí mismo, sobre los demás y sobre el mundo en general” (Jolibert, 1997).

“¡OLE!”, es una estrategia didáctica que reorganiza el quehacer pedagógico en torno a la construcción de aprendizajes privilegiando siempre la expresión y la comunicación, en ambientes que dinamicen la práctica pedagógica. La influencia que han tenido los estudiantes al percibir las habilidades comunicativas como parte de su ser, inciden positivamente en la actitud frente a sus procesos académicos, dado que no las concebían como una obligación, sino que en alguna medida las ven como un disfrute del cual ellos son protagonistas.

Es una oportunidad para que los niños, niñas y jóvenes, experimenten de diversas formas las habilidades comunicativas, convirtiendo esta experiencia en una herramienta que permite un empoderamiento de su voz y así poder proyectarla en diversos campos, convirtiendo la oralidad y la escritura en un detonante de imaginación y creatividad, donde la lectura en voz alta, la lectura compartida y la lectura silenciosa sea una excusa para desarrollar diversas actividades que fortalecen sus procesos personales; desembocando en un entramado de cooperación, construcción de saberes, autorregulación y reconocimiento.

Se han logrado avances en los procesos de lectura, escritura y de oralidad favoreciendo procesos individuales de expresión verbal y no verbal con el aprovechamiento de las actividades dentro de cada ambiente lúdico de aprendizaje.

La implementación de ambientes de aprendizaje lúdicos mejora el desarrollo de habilidades comunicativas, de manera que los estudiantes interactúan continuamente con su entorno, y de esta forma aplican lo que aprenden en situaciones cotidianas haciendo más significativo el aprendizaje.

Utilizar la lúdica en el proceso de aprendizaje garantiza mayor disposición en la construcción del conocimiento en los estudiantes. El estudiante que aprende jugando se motiva, es feliz y puede hacer conexiones mentales de forma más estructurada.

Fortalecer el trabajo colaborativo entre pares ayuda a desarrollar habilidades en conjunto y aprenden a convivir juntos. Se logra un mayor desarrollo de la escucha y el empoderamiento de la voz, lo que facilitó fortalecer niveles de seguridad, responsabilidad y autonomía.

Referencias

- Ferreiro, E. (2006). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. México.
- Figuerola, M. (1982). *Problemas de teoría del lenguaje*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Goodman, Y. (1982): El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En Ferreiro, E., y Gómez Palacio, M. (comps.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Jares, X. R. (1992). *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid: C.C.S.
- Jolibert, J. (1997). *Aprender a formar niños lectores y escritores: talleres de formación*. Santiago de Chile: UNESCO Océano.
- Tolchinsky, L., Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Obras Escogidas, Tomo 2. Madrid: Visor.

Racoy, el juego posibilitador de saberes

José de Jesús Ramírez Coy¹

Resumen

“Racoy, el juego posibilitador de saberes”, es una propuesta pedagógica para cualificar y fortalecer las posibilidades matemáticas y el aprovechamiento del tiempo libre de los estudiantes del Colegio Bravo Páez IED. El juego Racoy se inscribe en el marco de las orientaciones de la coordinación de la IED para fomentar el interés de los estudiantes por las matemáticas. Así, el juego Racoy, diseñado por el coordinador José Ramírez Coy, se desarrolla como una iniciativa innovadora para reforzar el aprendizaje de las matemáticas, especialmente en las operaciones de suma, resta, multiplicación y división hasta estructurarse como un proyecto institucional avalado por el Consejo Académico.

El juego Racoy se inicia como proyecto piloto con los estudiantes de grado 6° en 2015 y en estos tres años se generalizó con todos los grados —preescolar, primaria y bachillerato—, promoviendo así una tendencia innovadora en la enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas, a partir del juego como *instrumento operatorio* que propone Jean Piaget y contextualizado en el mundo cotidiano que viven los estudiantes.

Para jugar con el Racoy, los estudiantes de todos los grados se apoyan en un material didáctico como lo es un tablero en madera del tamaño de un octavo de pliego de cartulina y doce fichas de diez caras triangulares llamadas decaedros.

¹ Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2009. Directivo, docente y coordinador Colegio Bravo Páez IED, correo electrónico: joseramirezcoy@hotmail.com

Palabras claves: juego, estrategias pedagógicas, tiempo libre, desarrollo cognitivo, talleres creativos.

Introducción

El debate acerca de la educación matemática fue el punto de partida para que los profesores del Colegio Bravo Páez IED se involucraran y se comprometieran en proyectos de innovación pedagógica en procura de cualificar las maneras de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de preescolar —hoy primera infancia—, primaria y secundaria, dados los resultados insuficientes que obtuvieron en las dos últimas Pruebas Saber (2014 y 2015) en las asignaturas de Matemáticas.

En este marco propicio José Ramírez Coy, licenciado en matemáticas y directivo docente, propone la idea de construir un juego llamado Racoy para jugar y aprender matemáticas al mismo tiempo. Se empieza como una iniciativa para reforzar las matemáticas de forma voluntaria en el tiempo libre² de los estudiantes, hasta estructurarse como un proyecto institucional avalado por el Consejo Académico de la IED, a partir de 2015.

Al inicio, el juego Racoy se experimentó en su versión inicial con el grado 6^o; luego, fruto de sus resultados, se generalizó con toda la comunidad educativa en los diferentes espacios y niveles de educación, marcando una tendencia pedagógica innovadora que consta de una etapa de formación dirigida a docentes y otra de sensibilización y desarrollo con estudiantes.

Contexto del recorrido

Como suele ocurrir con todo recorrido y antes de iniciar nuestra aventura académica por la ruta que traza el juego Racoy, es necesario contextualizar el escenario por donde se inicia la travesía del Racoy. El sitio en que se concibe este recorrido es el Colegio Bravo Páez IED, de Bogotá.

La institución está ubicada en el Barrio Quiroga, en la Calle 37 Sur No. 23-51 de Bogotá —localidad 18 de Rafael Uribe Uribe—. Cuenta con una población estudiantil de aproximadamente 2.500 estudiantes que oscila entre los grupos

2 Aquí se entiende el tiempo libre como la jornada contraria al horario de estudio que el estudiante puede aprovechar para fortalecer su proceso de aprendizaje.

socio-económicos 1, 2 y 3. La institución educativa tiene jornada mañana y tarde, grados de enseñanza de pre jardín a grado 11°. El colegio tiene como filosofía el ser humanista-progresista, fundamentada en la concepción de la persona como agente generador de cambio en su comunidad, que se hace posible mediante la vivencia permanente de los valores institucionales, dados desde la construcción del ser en relación con sí mismo, con el otro y con el entorno.

En los años 2015, 2016 y 2017 se implementó el proyecto como experiencia inicial en el grado 6° —en total 140 estudiantes— de la jornada mañana. Este grado es pertinente para iniciar la propuesta en razón del nivel de desarrollo cognitivo, de acuerdo con el esquema de Jean Piaget (1985, p. 26) y a los conocimientos matemáticos adquiridos previamente. Para el año 2018 se desarrolla como tal a nivel institucional desde el grado de transición hasta el grado 11°, incluyendo a docentes y padres de familia.

El proyecto se inscribe en el marco de las nuevas estrategias pedagógicas y didácticas que se promueven desde 2015 en el Colegio Bravo Páez IED, y en la propuesta del Proyecto Educativo Institucional: “Formando seres humanos progresistas y constructores del propio futuro”, en especial en los enfoques para la enseñanza humanística de las Matemáticas.

Diagnóstico

- El diagnóstico realizado en el Colegio Bravo Páez IED permitió ubicar dos problemas reiterados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas:
 - Niños y jóvenes presentan dificultades en la comprensión y aprendizaje de conceptos y operaciones básicas que no les permiten conocer conjuntos sino sistemas ordenados y los aprenden de memoria.
 - Niños y jóvenes aprenden a realizar ejercicios matemáticos, pero no piensan matemáticamente.
- Por su parte, los profesores de Matemáticas trabajan con base en el sistema tradicional de hacer y explicar ejercicios y seguir adelante. Se enseña de manera abstracta, sin tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y el desarrollo cognitivo de los mismos.

Objetivos

Objetivo general

“Racoy, el juego posibilitador de saberes” se propone cualificar y fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes del Colegio Bravo Páez IED mediante el juego como instrumento operativo.

Objetivo específicos

- Desarrollar estrategias didácticas mediante talleres creativos.
- Adecuar las estrategias didácticas a las posibilidades cognitivas de los estudiantes y a los requerimientos de la vida cotidiana.
- Incorporar a la comunidad educativa en el desarrollo de la experiencia con el Racoy.

Desarrollo de la experiencia —plan de acción—

Para el desarrollo de la experiencia con el Racoy, el profesor u orientador presenta un plan de acción o conjunto de acciones pedagógicas que permita establecer un procedimiento metodológico, de acuerdo con los temas específicos que se aborden en los talleres, ya sea aritmética, álgebra, cálculo, bloques lógicos. En términos generales, las acciones pedagógicas previas son las siguientes:

- Determinación de los temas matemáticos correspondientes a las capacidades e intereses de los estudiantes, en donde la actividad lúdica mental se cultive y se desarrolle conscientemente.
- Construcción y asignación del material pedagógico para operar con el Racoy por parte de estudiantes y padres.
- Evaluación integral. Esta supone enfrentar a los estudiantes a variadas experiencias que permitan al individuo y al grupo encontrar sentido a lo que se hace y se logra.

Para abordar la posible solución al problema, enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas, se proponen los siguientes objetivos:

- Desarrollar estrategias pedagógicas para cualificar y fortalecer las habilidades lógico-matemáticas y el aprovechamiento del tiempo libre de los estudiantes de educación básica y secundaria del Colegio Bravo Páez IED.
- Aportar en la interacción transversal con otras asignaturas y saberes, vinculando el juego Racoy con los procesos convivenciales, educación artística, idiomas, entre otros.

Componentes físicos del juego Racoy

Un tablero en madera del tamaño de un octavo (1/8) de pliego de cartulina y doce fichas poliedros llamados decaedros por tener precisamente diez caras triangulares, numeradas del cero al nueve (Ver fotos 1 y 2). El número de decaedros puede variar. El tablero contiene orificios en forma de triángulo, en los cuales se colocan las fichas decaedros.



Foto 1. Diseño del Racoy, el cual consta de un tablero y doce decaedros.

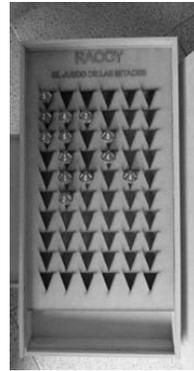


Foto 2. Decaedros. Contienen los dígitos del cero al nueve.

Racoy: una expedición por los saberes matemáticos

El juego Racoy busca orientar a los estudiantes en un recorrido exploratorio por el saber matemático mediante estrategias didácticas innovadoras basadas en el juego. La bitácora de este recorrido es el siguiente:

Racoy, con niños de educación inicial

Por parejas, los niños de transición —con edades comprendidas entre cuatro y cinco años— interactúan con el Racoy bajo la orientación de la maestra respectiva,

con la cual trabajan los ejes temáticos: Números ordinales, Noción de número de cero a diez, Seriaciones y Solución de problemas de suma y resta con números naturales.

Los estudiantes de este grado, lanzan el decaedro y según el resultado obtenido, entre cero y nueve, ponen fichas —generalmente tapas de botellas plásticas u otro elemento reciclable— sobre el tablero.

Racoy, operaciones básicas

Para el nivel de la básica primaria los estudiantes trabajan las cuatro operaciones básicas de la aritmética como son: suma, resta, multiplicación y división. Por parejas y con la asesoría de su docente los niños desarrollan talleres, de acuerdo con el grado, sobre estas operaciones con el Racoy. En estos talleres, los niños trabajan las operaciones básicas en aritmética atendiendo a las diferencias y semejanzas entre sistemas, conjuntos y colecciones. Aquí, el estudiante debe identificar estas categorías lógicas.

Racoy, el juego de las mitades en básica secundaria

En bachillerato, inicialmente se desarrolla el juego de las mitades, que se describe a continuación; aquí el estudiante, una vez familiarizado con las cuatro operaciones, las pone en práctica para este juego.

Instrucciones y desarrollo de “Racoy, el juego de las mitades”

El juego se realiza entre dos o más competidores —o equipos—, cada uno lanza al azar un decaedro. Comienza el juego quien saque el mayor número. Con las fichas del Racoy, los jugadores —estudiantes— deberán formar un número de tres o más dígitos e inicia el que haya sacado la mayor cantidad al lanzar el decaedro, siguiendo estas instrucciones:

1. Si el número obtenido es **par**, divídalo en dos.
2. Si el número es **impar**, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Si el número **impar** contiene uno o más dígitos pares, reagrupelos y forme con ellos un número par. Por ejemplo, al cambiar de lugar los dígitos de 9857, se obtiene cualquiera de los siguientes números: 7598, 7958, 5798, 5978, 9758, 9578.
- Si el número **impar** contiene únicamente dígitos impares, el jugador o equipo puede optar si le **suma** o le **resta** uno (1); por ejemplo, el número **1397**, se puede transformar en **1396** o **1398**.
- Al resultado obtenido aplíquese el mismo procedimiento sucesivamente hasta cuando el resultado sea **impar**. En tal caso, continua el juego el otro equipo. El otro competidor —o equipo—, realiza las mismas reglas. El juego termina y lo gana quien haya logrado, después de efectuar las reglas adecuadamente, llegar a uno (1) en su última jugada.

Una vez los estudiantes se apropiaron del juego y sus reglas, se promueve la participación a nivel competitivo entre ellos y también entre estudiantes y docentes.

Itinerario metodológico

La ruta metodológica que traza Racoy permitió explorar algunos referentes de trabajo a partir de la siguiente pregunta: ¿Cómo fomentar el desarrollo del pensamiento lógico-matemático asociado al juego y el aprovechamiento del tiempo libre en estudiantes de primaria y secundaria del Colegio Bravo Páez IED?

Se emplearon instrumentos como entrevistas a estudiantes, profesores y directivos de la institución, rutinas de pensamiento, conversatorios, se discutieron los componentes curriculares de las materias involucradas y los contenidos del PEI, todo esto con el propósito de replantear las maneras tradicionales de enseñar y promover la innovación del pensamiento lógico-matemático de los estudiantes; lo cual les permite hacer interpretaciones, conexiones, conjeturas, formular problemas, argumentar.

A continuación, se presenta el desarrollo del juego Racoy.

- En la primera etapa (año 2015) se escogió el Racoy, que involucra el juego como estrategia pedagógica, para incentivar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y se empezó a desarrollar con estudiantes de grado 6°. Al

efecto, se diseñaron e implementaron talleres creativos para evaluar el desarrollo de habilidades en esta área del conocimiento para ponerlas en práctica y aplicarlas al juego de las mitades.

- En la segunda etapa, los estudiantes recibieron el material didáctico ya señalado. Seguidamente se desarrollaron competencias entre estudiantes de 6° grado sobre el juego en mención, dos horas a la semana.
- En la tercera fase se procedió a evaluar los resultados obtenidos en los talleres de las pruebas piloto con los estudiantes de dicho grado. Esta evaluación permitió establecer las siguientes sugerencias a los profesores:
- Como no es posible que todos los estudiantes tengan el mismo grado de desarrollo cognitivo ni la misma atención, es indispensable que el docente diseñe materiales y actividades acordes con los requerimientos de cada grupo de estudiantes.
- En el juego con el Racoy, para bachillerato, el estudiante debe saber medir con sus oponentes el nivel de conocimientos, por ejemplo: suma, resta, multiplicación y división de números naturales. En otras palabras, en el juego de las mitades, el profesor debe partir de lo que el estudiante sabe en matemáticas.

Perspectivas teóricas

Juego y aprendizaje

El mundo, como totalidad, es simbólico. El hombre, en su quehacer, suma sus mundos parciales en la búsqueda del símbolo fundacional, totalizante. Las matemáticas indagan sobre el modo como el hombre simboliza su existencia a través de tejidos de símbolos. Desde esta perspectiva, las matemáticas se articulan desde un juego de símbolos que le permiten al hombre organizar su realidad. Es por ello que el juego se constituye en una herramienta clave en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por esta razón, el Racoy asume el juego matemático como posibilitador de saberes. Por esto, el enfoque lúdico es el que se privilegia en el proyecto “Racoy, el juego posibilitador de saberes”, al abordar solución de problemas concretos de los niños y jóvenes y, por supuesto también de los padres o familiares; se trata, en síntesis, de promover una adecuada formación matemática como elemento esencial para una adecuada adaptación a la vida social.

Racoy, se sustenta en el juego. “El juego es el origen de la cultura” (Huizinga, 1982, p. 26); el aspecto lúdico es estratégico en la vida de los escolares, porque hay una disposición natural al juego en los niños. El juego servirá de soporte constante para la indagación sobre lo que los estudiantes han aprendido a partir de su desarrollo cognitivo en su respectivo grado. La utilización de estos medios debe flexibilizarse constantemente para incentivar el uso de lo novedoso y creativo del estudiante. Esta flexibilidad es una premisa para propiciar el desarrollo lógico de cada actividad; por ejemplo, si se trata de ejercicios de aritmética o de álgebra, ajustado al contexto de actuación y desarrollo dentro y fuera del aula.

Racoy comparte las ideas de Jean Piaget en el sentido de que todo conocimiento tiene su origen en el tratamiento de problemas. Por esta razón se considera aquí importante, más que la presentación de un cuerpo de conocimientos, atender las condiciones específicas de los estudiantes de la IED, su desarrollo cognitivo y los conocimientos matemáticos previamente adquiridos, ya que no se puede hablar de pensamiento al margen del contenido de los problemas que asume el escolar. Es por ello, que Piaget reconoce que “la adquisición de conocimientos nunca se produce mediante una asimilación pasiva de la realidad sino a través de una interacción continua entre la información nueva y los esquemas o representaciones que el sujeto ya posee” (Aebli, 1953, p. 42).

Así mismo, en su dinámica, el juego se dirige a crear ambientes de permanente comunicación donde los estudiantes involucrados se agrupan de modo flexible y supervisado, donde prime el respeto mutuo, que entre todos sean capaces de crecer desde la individualidad; se potenciará a los que producen ideas nuevas, pero también a los que solo quieren transformar y ordenar con otro estilo el conocimiento matemático, del que todos se apropian y donde, de forma argumentada, se defiendan posiciones personales que demuestren solidez, como indicador de asimilación reflexiva de los contenidos curriculares. La complejidad de estos contenidos involucrados en el proyecto, se centran en los conocimientos previos adquiridos por los escolares, de acuerdo con su respectivo desarrollo cognitivo.

El hacer pedagógico y didáctico en talleres de situaciones problemáticas

Como en todo trabajo en talleres, el estudiante manipula herramientas que le permiten ubicar y abordar problemas focales en el pensamiento lógico-matemático, apoyados en técnicas de enseñanza que tienen por objeto llevar a buen puerto la

acción didáctica que proporcione el guía u orientador, a fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje, al combinar la teoría y la práctica para llegar al puerto del saber aprender. Los talleres permiten reflexiones que conducen a los docentes a formular interrogantes como: ¿qué conceptos previos al tema subyacen en la mente del estudiante?, ¿qué imagen de potenciación con los números naturales tiene?, ¿cuál es la estrategia matemática más idónea para abordar la problemática cognitiva del joven?

A partir de estos interrogantes se establece que el rol del docente es clave para diseñar e implementar, no solo las estrategias adecuadas para resolver el problema cognitivo del escolar, sino para crear entornos de aprendizaje. Dada la naturaleza especial de estos talleres, se implican una serie de actividades soportadas en el juego —vivenciales—, las cuales involucran la iniciativa de los estudiantes.

A modo de ejemplo, una sesión de taller se desarrolla en líneas generales así: inicialmente, el profesor plantea al grupo de estudiantes una —o unas— situación(es) problemáticas extraída(s) de los temas que se han trabajado en clase; por ejemplo, suma con números naturales. Posteriormente, en grupos pequeños, los estudiantes abordan colectivamente la solución de los problemas. La experiencia indica que el nivel de discusión es, generalmente, amplio y respetuoso. Después de que cada grupo ha discutido ampliamente la situación, expone ante el grupo general sus logros y dificultades.

Impacto: vínculo de lo académico y lo cotidiano

Las matemáticas, como los otros saberes escolares tienen sentido cuando se vincula el saber pedagógico con la vida cotidiana de los estudiantes. Por ello, el juego Racoy se ha propuesto enseñar las matemáticas partiendo de los intereses inmediatos de niños y jóvenes.

El trabajo en el aula y fuera de ella desarrolla estrategias pedagógicas con estudiantes como sujetos de aprendizaje, como:

- a. El coordinador o el docente acompañante expone las reglas para el desarrollo de la actividad y hace entrega del tablero y las fichas.
- b. Se solicita a los estudiantes que trabajen por parejas.

- c. De acuerdo con el grupo de estudiantes se les expone el tema específico para cada grado o nivel de escolaridad, seriación, cantidad y número para los niños de transición; operaciones básicas de la aritmética para los estudiantes de primaria y el juego de las mitades para los jóvenes de bachillerato.
- d. Se les formulan preguntas orientadoras para cada grupo e indicaciones para realizar la evaluación al finalizar la actividad.
- e. El docente y los estudiantes valoran su desempeño en el respectivo grupo para hacer la retroalimentación del tema propuesto en el juego y así reforzar los conceptos lógico-matemáticos y una vez finalizada la sesión, proceden a hacer una valoración del desempeño grupal e individual.

Innovación con el Racoy

Las estrategias pedagógicas que ofrece el juego Racoy logran aspectos innovadores, como los que a continuación se describen:

- Adecuar los temas y ejercicios en grupo a las posibilidades del pensamiento de niños y jóvenes. Este principio del juego Racoy exige conocer el pensamiento de los estudiantes para identificar sus posibilidades y las demandas del conocimiento propios de la disciplina —periodos de la inteligencia—.³
- El juego Racoy enfrenta a los estudiantes a múltiples y variadas experiencias en lógica-matemática y permite la reflexión sobre sus propias acciones para resolver problemas.
- Racoy permite otras formas de organización innovadora en el aula y fuera de ella que promueven un ambiente para el trabajo, el respeto, la tolerancia, el reconocimiento de la diferencia, saber ganar y perder —superar obstáculos— en el juego.
- El juego Racoy abre todas las posibilidades para que niños y jóvenes argumenten sus ideas y contraargumenten la de otros, incluido las del profesor, que considere se oponen a sus formas de concebir las soluciones que él considera como válidas.

3 Esta es una de las ideas centrales de la teoría de Jean Piaget. Se puede consultar a Howard Gardner (1995, introducción) en su obra *Estructura de la mente*, cuando analiza la inteligencia lógico-matemática. También a Carlos Vasco en su obra *El enfoque de sistemas en la enseñanza de las Matemáticas* (1986).

- El Racoy permite establecer los obstáculos, las categorías y descripción de errores entre los estudiantes a fin de promover el aprendizaje significativo.
- Permite vincular a los diferentes miembros de la comunidad educativa en la tarea común de formación de los estudiantes.
- Integra diferentes campos y áreas del saber matemáticos con una estrategia lúdica que motiva el aprendizaje.

Resultados

- Para los maestros involucrados en la experiencia con el Racoy en forma continua, ha significado el paso a una manera distinta de abordar la enseñanza de las Matemáticas: han reaprendido la pedagogía y la didáctica de las mismas y empiezan a encontrar un nuevo sentido a su quehacer como docentes.
- En los estudiantes se evidencia el desarrollo de la capacidad de argumentar y de dar explicaciones sobre el proceso de las actividades matemáticas asignadas.
- Se establece la activa participación de los padres en el desarrollo de talleres creativos que requieren su presencia. Ver video en: <https://www.youtube.com/watch?v=bNTfbk-5KJY>

Referencias

- Aebli, H. (1958). *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires: Editorial Kapeluzs.
- Colegio Bravo Páez IED. (2019). *Manual de Convivencia*. Bogotá.
- Gardner, H. (1995). *Estructura de la mente*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Huizinga, J. (1982). *Homo Ludens*. México: FCE.
- Piaget, J. (1985). *La representación del mundo en el niño*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Colegio Bravo Páez IED. (2017). *Proyecto Educativo Institucional, PEI*. Bogotá.

Tinto pedagógico: estrategia para la construcción colectiva del modelo pedagógico garavista

Iván Darío Cárdenas Molina¹
Matilde Rincón Wilches²

Resumen

Se presenta en este escrito la experiencia “Tinto pedagógico: estrategia para la construcción colectiva del modelo pedagógico garavista”, desarrollada en el Colegio Julio Garavito Armero de la localidad de Puente Aranda en Bogotá-Colombia, con la cual se busca generar espacios para la discusión pedagógica y la unificación de criterios que posibiliten construir colectivamente un modelo pedagógico propio de la institución. La experiencia surgió como respuesta a la identificación de la amplia dispersión en los resultados del proceso educativo institucional, y a la falta de coherencia entre los aprendizajes evidenciados y los objetivos escolares. La estrategia propicia diálogos, denominados tintos pedagógicos, en los cuales maestros, familias y estudiantes conversan sobre asuntos específicos de educación, buscando generar acuerdos y estrategias que transformen las concepciones y acciones pedagógicas del Colegio. Como resultado de la vinculación de la comunidad educativa en los diálogos, se está consolidando una comunidad que construye saber pedagógico a partir de la propia experiencia, que logra acuerdos sobre conceptos claves para la transformación de las prácticas pedagógicas y que da inicio a proyectos que impacten los resultados educativos de la institución.

1 Magíster en Educación, docente orientador, correo electrónico: idcardenasm@gmail.com

2 Especialista en Educación, coordinadora, correo electrónico: matirw@gmail.com

Introducción

En la actualidad se requieren cambios profundos en el sistema educativo colombiano. Un análisis detallado de los resultados que se evidencian del proceso escolar nacional muestra que los objetivos planteados en la ley general de educación (MEN, 1994) distan aún mucho de cumplirse. En la época actual, se pueden concebir como fines principales de la escolarización la formación académica, la adquisición de competencias para la calidad de vida, el desarrollo moral y la capacitación para la construcción colectiva de la cultura (Ribes, 2008). Colombia obtiene bajos desempeños en el cumplimiento de cada uno de estos propósitos. En cuanto a lo académico, por ejemplo, los resultados de pruebas PISA ubican a la nación en los puestos más bajos, expresando que más de la mitad de los estudiantes de quince años de edad apenas comprenden lo que leen, y menos del 5% de los jóvenes evaluados posee habilidades para un pensamiento crítico (MEN, 2015). Los indicadores de calidad de vida, medidos por el Índice de Desarrollo Humano y el Índice de Competitividad Global, ubican a Colombia en los puestos más bajos con respecto a ingresos económicos per cápita, eficiencia de las entidades estatales, desarrollo y calidad de vida, honestidad y transparencia, generación de fuentes de riqueza, innovación y tecnología (Schwab, 2018). Si bien hay que reconocer que se han dado avances en cuanto al aumento de grados promedio de escolaridad y esperanza de vida de los colombianos, es difícil afirmar que estamos cerca de construir la sociedad que soñamos por medio de la educación (De Zubiría, 2016).

Los intentos por lograr un mejoramiento de esta situación se han evidenciado particularmente desde el año 1994, cuando se decretó la Ley General de Educación. Desde allí, se han promovido innovaciones que buscan impactar los procesos educativos nacionales. Sin embargo, muchos proyectos terminan siendo intentos aislados por generar prácticas novedosas y efectivas (Vasco, 2014). Hay que reconocer que algunos docentes se han esforzado por sacar adelante propuestas que apuntan a mejorar los procesos escolares y aunque varios se han destacado, otros se desmotivan por falta de apoyo o porque sus iniciativas no tienen el eco suficiente en la comunidad pedagógica nacional (Blanco, 2014).

En el colegio Julio Garavito Armero, de la localidad de Puente Aranda, en Bogotá-Colombia, se han intentado desarrollar proyectos pedagógicos innovadores. Algunos han resultado reconocidos, incluso a nivel internacional, pero se han dado como experiencias individuales y aisladas. Se puede mencionar

que en el colegio hay intentos particulares por lograr un mejoramiento educativo, pero en lo global, los resultados académicos y convivenciales no son óptimos y no se percibe un cumplimiento homogéneo de las metas institucionales. Surgió entonces la inquietud por observar qué ocurriría si se lograra unificar y direccionar conjuntamente propósitos y sentidos de la labor pedagógica escolar y si ello permitiría acercarse al logro de la excelencia académica.

Contextualización

Ante la necesidad de mejorar los procesos de formación actuales, es loable que se den intentos por innovar las experiencias de aprendizaje en las que participan los estudiantes. Durante los dieciséis años de existencia del Colegio Julio Garavito Armero IED, se han implementado estrategias que han dado algunos resultados positivos. Sin embargo, y aunque en el papel los objetivos y metodologías institucionales son claros y concisos, en el quehacer cotidiano del aula no se evidencia apropiación de los mismos de manera homogénea por todos los integrantes de la comunidad educativa.

Prueba de ello han sido los resultados de distintas evaluaciones, tanto internas como externas, que se han realizado en la institución. Durante el año 2017 se llevó a cabo la aplicación de una caracterización docente, en la cual se indagó a los maestros del Colegio Julio Garavito sobre los objetivos, fundamentos teóricos y los procedimientos metodológicos de sus prácticas educativas. Ante la pregunta, ¿cuál es el modelo pedagógico que implementa en sus clases?, los noventa y seis maestros encuestados respondieron mencionando más de treinta concepciones diferentes, que iban desde los enfoques tradicionales hasta la pedagogía por proyectos, siendo algunas de ellas totalmente incompatibles entre sí. Cuando se indagó por los objetivos formativos institucionales se mencionaron más de veinte propósitos distintos, oscilando entre la enseñanza para la repetición memorística, la acumulación de saber, la comunicación, el uso de la tecnología, los valores, el respeto, la resolución de problemas, la convivencia, el pensamiento científico, la creación de empresas o el manejo adecuado del tiempo libre.

Si bien la diversidad de propósitos, enfoques y metodologías puede ser considerada como una ventaja, cuando se apunta a tantos horizontes difícilmente se alcanza el logro de las metas institucionales. Giovanni Iafrancesco mencionaba jocosamente que cuando cinco personas empujan un automóvil en direcciones diferentes el carro no se mueve (Iafrancesco, 2015). La variedad en métodos o

actividades puede contribuir al desarrollo de diversas interacciones humanas, pero si no existe un acuerdo sobre el objetivo esperado, las acciones se dispersan y no se obtiene la finalidad que se busca.

Eso es precisamente lo que se nota en los análisis de los resultados de pruebas externas del Colegio Julio Garavito Armero. Por ejemplo, el desempeño en las pruebas Saber, tanto para grado 11° como para 3°, 5° y 9°, muestra un mejoramiento ocasional no sistemático de algunos puntajes, a la vez que se observa un aumento constante en la dispersión de los resultados. Las evaluaciones realizadas a la institución como producto de la presentación del colegio al Premio a la Excelente Gestión Institucional (PEGI), ha coincidido en mostrar la disparidad de criterios y prácticas que se evidencian en la institución a diario.

Por otra parte, se observan parámetros de formación convivencial diferentes por parte de los maestros en sus interacciones con los estudiantes, de forma tal que no se valoran igual los comportamientos similares y las conductas por mejorar no se corrigen pedagógicamente bajo los mismos criterios; por lo tanto, el comportamiento de los estudiantes no se desarrolla conforme a unos principios morales y éticos establecidos institucionalmente.

Lo anterior lleva como conclusión que se ha convertido en necesidad y demanda urgente para el Colegio la unificación de enfoque, parámetros, objetivos y metodologías, por medio de la construcción colectiva de un modelo pedagógico, que promueva el trabajo en equipo y permita alcanzar resultados efectivos en los procesos educativos de acuerdo con el horizonte institucional establecido.

Fundamentos teóricos de la propuesta

La necesidad de transformar las prácticas pedagógicas es evidente para la sociedad, la comunidad escolar, y los gobiernos, quienes se han esforzado por implementar alternativas de cambio. Frecuentemente surgen decretos o leyes que esperan generar impacto positivo en el quehacer de los maestros e impulsar propuestas de transformación escolar, pero hay que reconocer que muchos de estos intentos se quedan en el papel.

Es posible considerar que las propuestas para modificar la situación educativa nacional fallan por dos motivos básicos. En primer lugar, las innovaciones pedagógicas no tienen un amplio efecto si surgen de manera vertical, o, en otras

palabras, cuando se generan de manera externa a la realidad escolar. Los maestros tienen un saber muy particular sobre su práctica y su quehacer (Cajiao, 2013), pero no existen vías de comunicación claras con las entidades gubernamentales que regulan su actividad diaria, y por ello, cuando salen directivas o decretos, se interpretan de maneras muy variadas y dispersas. Por otra parte, la falta de seguimiento en la aplicación de las políticas propuestas, hace que no se apliquen o se implementen de maneras difusas y efímeras. La mayoría de comunidades sienten como una imposición externa muchos de los intentos de renovación pedagógica, y como no son productos de las consideraciones de quienes se involucran directamente en los procesos educativos, no se genera un compromiso real con su implementación. Al respecto Fullan y Langworthy (2014), expertos en el campo de la innovación educativa, manifiestan de manera explícita que es imposible lograr la implementación efectiva de una transformación pedagógica sin contar con el papel activo de la comunidad escolar. Solamente cuando la innovación surge de la base, de aquellos que serán los encargados de llevarla a cabo, es que se genera el interés, compromiso, motivación y justificación que se necesita para implementarla de manera efectiva. Por ello, las transformaciones que de verdad dan buenos resultados surgen de la propia comunidad escolar y no se imponen de manera externa.

En segundo lugar, algunas innovaciones pedagógicas ignoran profundamente que el proceso educativo es ante todo dialógico e interactivo (Salgado, 2007). Las interacciones humanas, aunque se fundamentan en lo biológico, se enmarcan inevitablemente en lo simbólico. A diferencia de las interacciones fisicoquímicas, relativamente estáticas e invariantes, las relaciones humanas son influidas por acuerdos convencionales cuya base es el lenguaje (Ribes, 2008). Se infiere entonces que la educación y la pedagogía no es algo predeterminado sino en constante construcción por medio del diálogo (Gutiérrez, 2019). De hecho, las disciplinas del saber no son cuerpos estáticos del conocimiento, sino procesos interactivos basados en el lenguaje (Ribes, 2013). En este sentido, se comprende que no existen las matemáticas sin matemáticos interactuando con símbolos y no hay ciencias sin científicos hablando sobre los fenómenos en el lenguaje de las ciencias. Podríamos afirmar que no existe la educación sin personas hablando constantemente de pedagogía, y en el momento en que no se presentan interacciones dialógicas sobre lo educativo, no existe escuela ni formación ni educación. Educar es interactuar por medio del lenguaje para lograr la formación y el desarrollo humano, y cuando se deja de hablar de pedagogía, no existe más la escuela ni se cumple su función.

De allí se deduce que si aquellos involucrados en el proceso educativo no participan activa y constantemente en diálogos constructivos, que van desde la formulación de los objetivos hasta la ejecución de acciones para su logro, no existe prácticamente comunidad escolar ni proceso educativo, se genera muy poca vinculación institucional y no se alcanzan las metas propuestas. En otras palabras, sin interacción no hay educación, sin diálogo no hay aprendizaje y sin construcción colectiva no hay innovación que se desarrolle efectivamente con el compromiso de la comunidad (Cajiao, 2013).

Estrategia pedagógica

Curiosos por los bajos resultados del proceso educativo, y siendo conscientes de la necesidad de implementar estrategias que vinculen efectivamente a la comunidad escolar en acciones que conlleven a la transformación de las prácticas educativas, se propuso en el Colegio Julio Garavito Armero, de la localidad de Puente Aranda en Bogotá-Colombia, una estrategia que permitiera articular esfuerzos en la construcción de una escuela diferente. Se concluyó que una de las dificultades estaba en la falta de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, por lo cual, se decidió implementar espacios de discusión con la intencionalidad de construir el modelo pedagógico institucional, generando oportunidades para encontrarse y debatir sobre educación y pedagogía, y teniendo en cuenta los saberes, vivencias y experiencias de los interlocutores de las conversaciones propiciadas.

Reconociendo que en ningún proceso de diálogo y educación se parte de cero, y que se requiere de un proceso planeado si se desean unificar criterios sobre qué se aprende, cómo se aprende, cuándo se aprende y para qué, se acordó la promoción de diálogos pedagógicos de la comunidad educativa, que permitieran construir colectivamente acuerdos que a futuro sean la base de una cultura institucional que permita alcanzar los objetivos del horizonte institucional propuesto en el Proyecto Educativo Institucional. De esta manera, se realizó una apuesta que impulse la construcción de una comunidad pedagógica de saber que reflexiona sistemáticamente sobre su cotidianidad y su quehacer.

Dándole el toque nacional al contexto, se establecieron desde hace dos años en el colegio estos momentos de diálogo, que acordamos denominar “tintos pedagógicos”, donde de manera amena se discute sobre el quehacer docente, las planeaciones pedagógicas, metodologías educativas y actividades escolares. Hasta

el momento, se han evidenciado algunos cambios importantes en el desarrollo de las actividades diarias del colegio y en las concepciones de maestros, padres y madres de familia y estudiantes sobre el proceso educativo. Esperamos que la continuidad de estos diálogos impacte positivamente en los resultados escolares de nuestra institución, localidad, y por qué no, nuestra ciudad y el país.

Metodología

Con el objetivo de generar la construcción colectiva de acuerdos sobre el proceso formativo, se establecieron espacios de diálogo en donde cada miembro de la comunidad educativa del Colegio Julio Garavito Armero pudiera participar. Los diálogos establecidos, o “tintos pedagógicos” están orientados por guías de trabajo que delimitan los aportes y favorecen la síntesis de pensamiento. Se diseñaron siete guías que orientan las discusiones alrededor de los siguientes temas: acuerdos en definiciones de enfoque, modelo y pedagogía, definición del perfil docente —¿quién acompaña y guía el aprendizaje?—, definición del perfil del estudiante y su contexto —¿quién aprende?—, estructuración de los objetivos pedagógicos institucionales —¿para qué se aprende?—, acuerdos sobre el objeto de la enseñanza —¿qué se aprende?—, reflexiones y estructuración metodológica —¿cómo se aprende?—, y generación de propósitos, objetivos y metodología de la evaluación —¿para qué, qué y cómo evaluar?—.

Los maestros se reúnen quincenalmente, bien sea por ciclos formativos —pre-escolar, primaria, secundaria y media—, o por áreas disciplinares —Humanidades, Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales, Tecnología, Educación Artística y Educación Física— en espacios donde comparten un tinto, leen las actividades asignadas, realizan la discusión y generan aportes para responder las preguntas. Con los estudiantes, se discute en los espacios denominados “dirección de grupo” y con los padres y madres de familia se realizan reuniones según la necesidad. Luego, surgen representantes de cada uno de los grupos de discusión, quienes socializan las conclusiones de los diálogos a toda la institución y se generan acuerdos globales teniendo en cuenta los aportes de todos los participantes. La información se consigna en formularios de Google Drive, con lo cual van quedando evidencias del proceso y se aplica la estrategia de análisis de contenido a los textos generados.

La metodología en general se enmarca en un enfoque cualitativo, pues se parte del supuesto de que las interacciones educativas son en esencia una construcción

humana para la cual se emplea el lenguaje, y que el análisis del lenguaje es lo que permite conocer a profundidad concepciones, percepciones, sentidos y acuerdos que llevan a prácticas concretas (Salgado, 2007). La construcción de los imaginarios sociales, las representaciones colectivas, y las prácticas interactivas humanas tienen como base el lenguaje, y por ello, es a través de él que se conoce una realidad pedagógica y se transforma la misma (Parra, 1998).

La estrategia empleada se enmarca dentro de la denominada estrategia metodológica Delphi, uno de los métodos de investigación cualitativa (Varela, Díaz y García, 2018). Allí, un grupo de individuos conocedores de un tema debaten alrededor de unos cuestionamientos concretos, luego de lo cual se generan unos registros escritos de los acuerdos generados. Posteriormente, esos productos escritos se ponen nuevamente a consideración de quienes discuten sobre las preguntas planteadas, con el fin de confrontar las posiciones establecidas inicialmente y afinar las respuestas. Finalmente, estas afirmaciones se ponen nuevamente a consideración por parte de los sujetos, quienes generan unas conclusiones finales que dan respuesta a las preguntas propuestas inicialmente.

Hasta el momento, se han generado discusiones sobre las preguntas: ¿para qué aprender?, ¿qué es educación?, ¿quién guía y acompaña el aprendizaje?, ¿quién aprende?, ¿qué se aprende?, y, ¿cómo se aprende? El tema de implementación y evaluación se espera discutir durante el 2019, y con la consolidación de los aportes de la comunidad, se construirá un modelo pedagógico que formalice los principios, prácticas y objetivos educativos del Colegio Julio Garavito Armero.

Pensamiento crítico en la innovación pedagógica

Las competencias para el pensamiento complejo, analítico y crítico se han resalado como uno de los ejes fundamentales del proceso educativo contemporáneo (Morín, 1999). El cuestionamiento de la información que llega a los individuos, especialmente en una era dominada por la tecnología, es indispensable para la generación y aplicación de saberes que transformen vidas y realidades. La escuela debe necesariamente enfocar sus procesos para incentivar la adquisición y desarrollo de competencias para el análisis crítico de conceptos, ideas, relaciones, sentidos y significados que lleven a construir una sociedad de bienestar, equidad, paz y justicia para todos.

El pensamiento crítico se contrapone al aprendizaje mecánico y la repetición de conceptos e ideas de manera memorística. Parte de un cuestionamiento constante y continuo tanto de las prácticas y costumbres diarias como de los fundamentos teóricos y conceptuales que las sustentan (Alquichire y Arrieta, 2018). Posiciona al ser humano como un individuo responsable, autónomo y libre, alejándolo de la condición sumisa en las que desean postrarlo algunas posturas economicistas o mercantilistas y le dota de herramientas para no ser instrumento fútil de intereses ajenos a su propia conciencia.

Algunos autores consideran que más que una competencia o una aptitud, el pensamiento crítico es una actitud o posición frente al saber, sentir y actuar. Se constituye como un modo de pensar, un enfoque racional o un juego de lenguaje, en términos de Wittgenstein (1999). Se propone que el pensamiento crítico es un tipo de proceso cognitivo complejo, el cual está compuesto por una serie de procesos internos que se encuentran fielmente relacionados, y que a su vez permiten evaluar, realizar procesos de análisis y reflexión de información producida mediante trabajos científicos, y emitir juicios para aceptar o rechazar dichas propuestas. En general, una persona que piensa críticamente formula problemas y preguntas con claridad y precisión, acumula y evalúa información relevante, usa ideas abstractas, llega a conclusiones y soluciones, prueba con criterios y estándares, piensa con mente abierta y se comunica efectivamente (León, 2014).

La construcción colectiva del modelo pedagógico garavista por medio de los diálogos de los “tintos pedagógicos” implica la vinculación de la comunidad educativa en procesos de pensamiento crítico. En la actualidad no son muy abundantes los cuestionamientos que los docentes en general realizan a diario sobre su quehacer. Las discusiones que se realizan al interior de los tintos pedagógicos promueven precisamente el análisis y discusión argumentada de prácticas y concepciones pedagógicas por parte de los maestros. De esta manera, quienes acompañan y dirigen el aprendizaje se vinculan en actividades en las cuales desarrollan y aplican el pensamiento crítico, analizando racionalmente y de manera argumentada prácticas que de otra manera serían automáticas, monótonas e inefectivas.

El pensamiento crítico implica un cuestionar constante, una revisión y análisis de los procesos en los cuales los individuos participan (León, 2014). Generalmente, las familias y los estudiantes no se vinculan en análisis de los fundamentos y prácticas educativas de las instituciones escolares. Los tintos pedagógicos realizados con estudiantes y acudientes han permitido que haya acercamientos a

los procesos pedagógicos del Colegio Julio Garavito, llevando a desarrollar un pensamiento crítico en los estudiantes y sus familias por medio de la práctica de las habilidades en contextos reales. Además de propiciar la adquisición de competencias analíticas, argumentativas y propositivas, se brinda la posibilidad de participar directamente y con poder decisorio en la configuración de las condiciones interactivas del proceso educativo. De esta forma, los tintos pedagógicos promueven la adquisición y desarrollo de aptitudes para el pensamiento crítico en todos los miembros de la comunidad educativa, y se convierten en la herramienta para que el análisis racional y argumentado de concepciones y prácticas pedagógicas sea parte del diario vivir institucional.

Resultados preliminares

Aunque se ha planteado como objetivo principal la construcción colectiva del modelo pedagógico institucional, en realidad lo que se busca es la consolidación de una comunidad de saberes y prácticas pedagógicas, que fomente espacios de discusión sobre los fundamentos, principios y acciones educativas escolares. De allí surgirán acciones que afectarán las prácticas, llevando a la unificación de criterios y principios que conduzcan a su vez a transformar la realidad de la comunidad educativa.

Con la implementación de los “tintos pedagógicos”, hasta el momento, se han generado vínculos por medio de la comunicación que están transformando las prácticas educativas. Han participado hasta el momento noventa y seis maestros y seis directivos docentes, así como la totalidad de los 1.700 estudiantes y sus familias.

Como resultado preliminar, se han evidenciado acuerdos en las definiciones de los conceptos de enfoque y modelo pedagógico. Las conclusiones generales de las discusiones fueron las siguientes:

Definición de enfoque pedagógico

El enfoque pedagógico es una línea orientadora, que articula los objetivos, metodologías y propósitos que dan respuestas a las acciones pertinentes, para la formación integral de los estudiantes, teniendo en cuenta ritmos y estilos del aprendizaje. El enfoque pedagógico hace mención a la filosofía educativa de la

institución, la cual está conformada por los principios educativos, objetivos, pedagógicos, perfiles de los miembros de la comunidad y valores, entre otros. Permite determinar la misión, visión y propósitos del horizonte institucional. Da identidad y sentido al acto educativo.

Definición de modelo pedagógico

Es una referencia conceptual y filosófica, que rige a una institución educativa y guía la práctica docente, por medio de herramientas y lineamientos curriculares, que tienen por objeto generar oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños, niñas y jóvenes para que aporten de manera significativa a la sociedad. El enfoque pedagógico es un marco de referencia o referente que sirve para plantear las prácticas pedagógicas; los métodos, las técnicas que se seleccionan se construyen y se incorporan en las actividades educativas, dándole respuesta al para qué, al cómo y al cuándo se aprende.

Otra de las preguntas fundamentales de trabajo en cuanto a la definición de un modelo pedagógico tiene que ver con el, ¿quién aprende? En este sentido, se espera revisar y ajustar el perfil de los estudiantes objeto de la labor pedagógica. Para ello, se desarrolló una guía de trabajo con estudiantes para responder en las clases, alrededor de las siguientes preguntas: ¿qué es para ti educación?, ¿para qué nos educamos?, o, ¿cuál es el principal propósito de la educación?, ¿qué considero útil aprender en el colegio para mi vida?, ¿de qué manera aprendo más y mejor? Si tuviera que elegir asistir libremente a una clase —sin notas o citaciones por no ir—: ¿cuál elegiría y por qué?, ¿qué se debería hacer para que no haya evasiones de clase?, y, ¿cómo podría ser evaluado para demostrar mejor mis aptitudes y conocimientos?

En cuanto al propósito de la educación, estas fueron algunas conclusiones:

Aportes de estudiantes

Es fundamental aprender habilidades académicas básicas: leer —lectura y escritura de cuentos, cartas, y otras formas comunicativas—, pensar, escribir. Despertar la curiosidad por el conocimiento. Recreación, deporte, arte y medio ambiente. Formar en el trabajo en equipo y brindar herramientas para la vida. Potenciar las habilidades del estudiante, y de allí, contribuir a la formación, motivación e interés. Trabajar desde distintas maneras de aprender. Formar en la sana convivencia. Aprender a cumplir deberes para exigir derechos. Aprender a

establecer metas, hacer planes, y seguirlos para cumplirlas. Generar un sentido crítico frente a la sociedad.

Es importante para el colegio conocer la percepción de los padres y madres de familia y acudientes al respecto del proceso educativo de sus hijos. Con motivo de la reunión de entrega de informes del primer semestre de 2017, se acordó la realización de un taller para definir la postura de los padres de familia en cuanto al modelo pedagógico. Se diseñó una guía de trabajo y una metodología particular para desarrollarla, en la cual se conoció la visión de las familias sobre el proceso educativo en la institución.

En la tercera semana de agosto de 2017 se realizaron las discusiones por ciclos y áreas, desarrollando el formulario de “Conclusiones aportes familias construcción modelo pedagógico garavista”. Se realizó la revisión de las preguntas del formulario de “Conclusiones” de la reunión con acudientes y estudiantes el 18 de noviembre de 2017. Algunos de los aportes generales fueron los siguientes:

La labor del hogar es formar a los niños en valores, la ética, la religiosidad, desarrollando habilidades y adquiriendo hábitos sociales y comportamentales —generar y reforzar—, formando en confianza y autonomía. También es importante acompañar los procesos académicos garantizando la formación en deberes y derechos que le permitan una adecuada convivencia en sociedad. Ello se logra orientando y siendo ejemplo. En el hogar es importante el acompañamiento que hacen los padres en los procesos académicos, reforzando los conceptos vistos y apoyando los trabajos asignados para la casa.

Estas conclusiones han surgido en medio de los diálogos de los tintos pedagógicos como acuerdos por parte de toda la comunidad educativa. Ello ha llevado a que se insinúen cambios en las metodologías de algunos maestros, con lo que ha disminuido significativamente la no aprobación de asignaturas y la reprobación del año escolar con respecto a los años anteriores. En el año 2015, la reprobación de asignaturas era en promedio tres para cada periodo académico y la mortalidad escolar se valoraba en un 12%. Para el 2018, la mortalidad disminuyó al 8%, y en promedio se pierde solamente una asignatura por periodo escolar.

Los estudiantes han mejorado su desempeño en pruebas académicas internas y externas, así como también se ha presentado una disminución en el ausentismo escolar y las evasiones de clase. Quizá reflexionar de manera más detallada

sobre el proceso educativo que viven y sentirse parte activa en la construcción del modelo pedagógico institucional, ha aumentado su motivación e interés por el estudio y está facilitando que su desempeño sea mejor.

Las familias se han vinculado mucho más en el acompañamiento a los estudiantes en su proceso escolar. Durante el 2014 y 2015 se presentó un promedio de asistencia del 60% de los padres y madres a las reuniones en las que fueron citados. En el año 2017, la asistencia fue cercana al 70% de las familias, pero en el 2018, se ha presentado un promedio de 85% de los padres y madres cuando han sido citados. Tener la oportunidad de ser escuchados y de participar en la propuesta pedagógica escolar para la formación de sus hijos e hijas, en lugar de ser retados o regañados por el bajo desempeño, ha contribuido a que se acerquen al colegio, con lo cual, se han podido generar estrategias que contribuyan a mejorar el proceso educativo.

Los docentes se han motivado hacia compartir, conversar, discutir y analizar entre pares sus inquietudes pedagógicas, y la mayoría participa de una forma más activa y comprometida en la formación de los estudiantes, lo cual se evidencia en las distintas estrategias que han generado para el acompañamiento de los estudiantes en momentos académicos y no académicos, exigencia en la entrega de actividades académicas, y desarrollo de las clases. En el 2014 solamente cuatro docentes que laboran en la institución tenían proyectos formativos innovadores. En la actualidad, hay cerca de cuarenta maestros que han generado sus propias estrategias pedagógicas o se han vinculado activamente con las propuestas en curso. Además, se ha fortalecido el proceso de formación docente y un buen porcentaje está vinculado de manera activa en cursos, diplomados, seminarios, especializaciones, maestrías y doctorados, lo cual de seguro afectará positivamente su desempeño y los resultados de su labor.

Conclusiones

El sistema educativo colombiano requiere una profunda revisión y transformación para lograr efectivamente el cumplimiento de su función como constructor de nuevas realidades. Hasta el momento, los resultados obtenidos distan mucho de las expectativas generadas. Se han dado múltiples intentos por transformar la escuela, algunos de los cuales han tenido un impacto importante a nivel institucional, local, nacional o internacional, pero en lo global, son acciones aisladas o individuales. Algunas otras estrategias surgen de políticas específicas, que no

tienen continuidad en el tiempo, y que se perciben como externas a la realidad e impuestas por agentes que desconocen la realidad escolar, o lejanos a quienes a diario enfrentan cara a cara a los estudiantes.

El conocimiento humano parte de una construcción colectiva, en donde el diálogo es la esencia que permitirá no solamente encontrarse y conocer al otro, sino poder transformar y ser transformados, generando entre todos la posibilidad de una realidad mucho mejor a la que hemos enfrentado hasta ahora. Si se desea un impacto a nivel estructural en la educación se requiere la unidad, cohesión y acuerdo entre todos los agentes que participan a diario en la formación de los individuos.

Rescatar el saber docente y dar vida a espacios de reflexión colectiva sobre las propias prácticas pedagógicas se constituyen en piezas fundamentales para el desarrollo efectivo de propuestas innovadoras en la educación. Las transformaciones escolares pueden y deben surgir del mismo contexto educativo donde se implementan, si se espera obtener buenos resultados de su aplicación. Son los maestros, los estudiantes y sus familias quienes saben qué se necesita y cómo lograrlo. El escucharlos, darles la palabra y empoderarlos para tomar decisiones es la clave para el cambio pedagógico que lleve a una educación de calidad y pertinente con los requerimientos de la sociedad contemporánea.

La experiencia de la construcción colectiva del modelo pedagógico institucional del Colegio Julio Garavito Armero ha permitido mostrar, hasta el momento, que es posible dialogar para construir, que es viable la consolidación de comunidades de saber y que se puede aprender al analizar el quehacer interior de los colegios. Esta experiencia ha sido socializada mediante el capítulo “Construcción colectiva del modelo pedagógico del Colegio Julio Garavito Armero”, en el texto denominado *El desafío de Ir Juntos*, publicación sobre experiencias iniciales del IDEP del 2017, y se ha compartido como innovación pedagógica o experiencia exitosa en distintos espacios de divulgación académica a nivel nacional e internacional.

Aunque la propuesta es un proceso que aún requiere del desarrollo de algunos temas para la consolidación de la construcción colectiva de un modelo pedagógico institucional, ya se observan resultados muy positivos en la escuela, particularmente en cuanto a la motivación y vinculación activa de la comunidad en un proceso educativo más reflexivo. Esperamos que los espacios de “tinto pedagógico” se prolonguen más allá de la construcción del modelo pedagógico y se conviertan en parte de la cultura institucional; que sean el pretexto para mantener a la

comunidad en permanente diálogo, de manera que se sostenga en el tiempo la reflexión acción que sustente la generación de transformaciones pedagógicas, y que lleven al Colegio Julio Garavito a ser ejemplo en la formación de los individuos que contribuyan a construir la Colombia de bienestar y paz que hemos soñado ver convertida en realidad durante tantos años.

Referencias

- Alquichire, S. y Arrieta, J. (2018). Relación entre Habilidades de Pensamiento Crítico y Rendimiento Académico. En: *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, (9), 28-52.
- Blanco, J. (2014). Educación superior, crédito educativo, y equidad en Colombia 1992-2011. *Diálogos de Saberes*, (40), 139-155.
- Cajiao, F. (2013). *Dignificación y profesionalización de los docentes*. Conferencia de YouTube. Recuperada de <https://www.youtube.com/watch?v=fAd3qqjdTkY>
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- De Zubiría, J. (2016). *Ponencia curriculum y evaluación*. Conferencia de YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=rLTXe5jYJQc&t=1262s>
- De Zubiría, J. (2017). *Claves para una educación de alta calidad*. Conferencia de YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=xRz9CKSO2Xg&t=1327s>
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. Stanford-California: Editorial Pearson.
- Gutiérrez, A. (2019). Metáfora y construcción social. *Revista Athenea Digital*, (19), 1-21.
- Iafrancesco, G. (2015). *Evaluación integral y del aprendizaje desde una pedagogía transformadora*. Video de YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=l-k--sAGCB4>.
- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y Representaciones*, (2), 161-214.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2015). *Resumen Ejecutivo Colombia en PISA 2015*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/docman/institucional/home/2785-informe-resumen-ejecutivo-colombia-en-pisa-2015>.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes esenciales para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Paris: Editorial Santillana.
- Nieto, D. y Hernández, H. (2013). Convergencia regional en el índice de desarrollo humano en Colombia. *Equidad y Desarrollo*, (20), 105-141.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015). *Revisión de políticas nacionales en educación: la educación en Colombia*. Paris: Francia.
- Parra, G. (1998). *En el camino de la investigación cualitativa: reflexiones sobre reconstrucción histórica, historia oral y trabajo social*. Ponencia presentada en el XVI Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. Santiago de Chile. Recuperado de http://www.ts.ucr.ac.cr/biblioteca_v.php.
- Ribes, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, (25), 193-207.
- Ribes, E. (2013). Una reflexión sobre los modos generales de conocer y los objetos de conocimiento de las diversas ciencias empíricas, incluida la psicología. *Revista Mexicana de Psicología* (30), 89-95.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Revista Liberabit*, (13), 71-78. Recuperado de <file:///C:/Users/a/Downloads/Dialnet-InvestigacionCualitativa-2766815.pdf>.
- Schwab, K., (2015). *The Global Competitiveness Report, 2015-2016*. World Economic Forum. Recuperado de http://www3.weforum.org/docs/gcr/2015-2016/Global_Competitiveness_Report_2015-2016.pdf
- Varela, M., Díaz, L. y Gracia, R. (2018). Descripción y usos del método Delphi en investigaciones del área de la salud. En: *Investigación en Educación Médica*. Recuperado de <http://riem.facmed.unam.mx/node/204>.
- Vasco, C. (2014). *Veinte Años de la Ley General de Educación*. Conferencia de YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=yVkD8vp78cQ>.
- Wenzelburger, E. (2013). *La transferencia en el aprendizaje*. ANUIES. Recuperado de http://201.161.2.34/servicios/p_anuies/publicaciones/re_vsup/res061/txt4.htm#top
- Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: Editorial Altay.

Estrategias didácticas para formar lectores críticos en la escuela secundaria

Jorge Enrique Díaz Cortés¹

Resumen

El texto que se presenta a continuación tiene como propósito poner en evidencia algunas dificultades concernientes a la enseñanza de la lengua en el ciclo 3 de básica secundaria en una institución educativa del sur de Bogotá, relacionadas con las prácticas pedagógicas de los docentes de lenguaje y las percepciones de los estudiantes frente a la lectura y la escritura en la escuela y fuera de ella y la incidencia del contexto familiar en la formación académica.

De igual forma se busca presentar parte de una experiencia alternativa e innovadora de enseñanza de la lengua materna basada en el trabajo con los géneros periodísticos, en especial con la noticia, de esta manera se pretende desarrollar en los estudiantes habilidades de comprensión y producción textual con sentido social, es decir, promoviendo el análisis crítico de los discursos informativos y produciendo textos que analicen su contexto inmediato.

Introducción

Uno de los principales retos a los que se ve enfrentada hoy la escuela, consiste en mejorar los niveles de comprensión y producción de textos en los estudiantes,

¹ Licenciado en Lengua Castellana y magíster en Pedagogía de la Lengua Materna Universidad Distrital. Actualmente docente de Lenguaje en el Colegio La Joya IED.

los resultados en las pruebas internacionales como PISA, SERCE o TERCE y los resultados de la prueba Saber 5º, 9º y 11º muestran que, por más esfuerzos en crear políticas estatales en torno al mejoramiento de la lectura y de la escritura, los resultados de estas pruebas aún se mantienen en un nivel bajo.

En todos los niveles de escolaridad, particularmente en la educación secundaria, la lectura se presenta como una dificultad académica que genera mucha preocupación. Esta dificultad hace referencia, entre otros aspectos, al bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes colombianos, los cuales, solo alcanzan la comprensión textual o literal y pocos desarrollan procesos inferenciales y mucho menos procesos críticos hacia lo leído, es decir no alcanzan niveles básicos, de igual modo, la cualificación de los procesos de escritura de los estudiantes es una de las grandes falencias que presenta el sistema educativo, ya que algunos maestros conciben la escritura como una actividad, cuyo fin es la calificación que pueda hacer el maestro, muchas veces con criterios ajenos al estudiante.

En tal sentido la propuesta pedagógica se centra en promover la lectura de textos informativos que se conciben como discursos que tienen incidencia en la opinión pública y algunas veces en la construcción de imaginarios, sin olvidar, que muchas veces promueven ideologías que justifican relaciones de poder y desigualdad.

Además, se busca identificar a partir de cuatro categorías propuestas, la incidencia de: contexto familiar, rol del docente, concepciones de los estudiantes frente a la lectura y el papel de los medios de comunicación; estas categorías buscan identificar aspectos sugerentes en la formación del estudiante y el desarrollo de sus habilidades para formarse como un lector crítico de su contexto inmediato.

Para el desarrollo de este ejercicio se tomaron como referentes principales los postulados de Daniel Cassany (2006) frente a la lectura crítica, el trabajo de Van Dijk (1990) sobre la noticia como discurso, la propuesta de Isabel Solé (2006) frente a los procesos de lectura, además de algunos referentes que han tenido presente el desarrollo de la comprensión crítica en el espacio escolar.

De igual forma, la recolección de información se llevó a cabo a partir de observaciones directas a la población con la que se trabajó, se elaboraron encuestas que permitieron identificar algunas tendencias y concepciones en los estudiantes y también con entrevistas semi estructuradas aplicadas a maestros y estudiantes

del Colegio La Joya , con el fin de determinar las problemáticas implicadas en los procesos de comprensión lectora.

Contextualización

El trabajo se desarrolla con dos grupos de treinta y cinco estudiantes cada uno de grado 7° del Colegio La Joya IED ubicado en la localidad 19 de Ciudad Bolívar al sur de la capital en el Barrio el Tesoro, esta población se caracteriza por estar ubicada en una zona donde los estudiantes se ven expuestos a diferentes tipos de violencia, algunos no cuentan con los servicios básicos e incluso las condiciones necesarias para su desarrollo, como lo es una buena alimentación, que en algunos casos es deficiente. Factores externos de carácter socioeconómico e internos como la convivencia y las prácticas pedagógicas, son determinantes en el nivel de desempeño de los estudiantes frente a su rendimiento académico en especial en la asignatura de Lengua Castellana. En ese orden de ideas se realiza una observación durante las clases que permite configurar una idea más clara sobre el grupo de estudiantes, además de identificar algunos factores sobre su hogar y la percepción que tienen de lectura.

La población constituye la totalidad del fenómeno implicado en una investigación, es decir, es el conjunto de todas las cosas que coinciden con una serie determinada de detalles, en palabras de Tamayo y Tamayo (1997): “La población se define como la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación” (p. 114). Básicamente la población se constituye por un grupo de individuos que tienen unas características específicas que son limitadas por el estudio.

La población accesible es definida por Tamayo y Tamayo como “aquella sobre la que la investigadora puede aplicar sus conclusiones. Esta población es un subconjunto de la población objetivo y también se conoce como la población de estudio. Los investigadores sacan sus muestras de la población accesible” (p. 115), como se ha mencionado esta corresponde a los setenta estudiantes de grado 7°.

Muestra

Cuando se determinan algunos elementos con el fin de averiguar algo sobre una población determinada, se hace referencia a lo que se determina como *muestra*.

La manera como se configura y los resultados que se obtienen son determinantes para la investigación.

Para la realización de este estudio, se considera utilizar el tipo de muestreo intencional o no probabilístico, porque el investigador selecciona de forma directa e intencionadamente los individuos de la población y determina las cualidades comunes que sirven a la investigación. Esta muestra está constituida por setenta y un estudiantes de los cursos 701 y 702, cuya edad oscila entre los doce y quince años, pertenecientes a estratos sociales 1 y 2. En su mayoría presentan serias dificultades frente a su proceso formativo como lectores y escritores. Hubo varios criterios de inclusión determinantes, uno de ellos fue el fácil acceso a los encuentros académicos con los grupos, ya que se tiene clase dos veces a la semana con ellos, podría pensarse que hay un equilibrio en cuanto al número de niños y niñas, —diecinueve niñas y diecisiete niños—, en cada grupo. De allí que el género del grupo no fuera determinante en el proceso de selección de la muestra, como sí lo fue la edad. Otro criterio que determinó la selección fue el gran interés por las actividades desarrolladas en la clase de lenguaje, de igual forma son grupos que presentan menos dificultades de convivencia con respecto a los demás grados de básica secundaria, de allí, que se considerara de alguna manera que esto beneficiaría el trabajo a desarrollar. Además, estos grupos son los que presentan menor deserción escolar con respecto a otros grados de secundaria.

Técnicas e instrumentos de investigación

Los métodos de recolección que emplean las investigaciones desarrolladas desde el enfoque cualitativo no son estandarizados, tampoco están totalmente determinados y no pretenden una medición numérica o cuantitativa sobre el tema que se investiga, esto se debe principalmente, a que el propósito de la investigación “está dirigido a profundizar sobre aspectos subjetivos de los estudiantes, pretende hacer mención a prioridades, experiencias, emociones y significados de ciertas vivencias particulares relacionadas con su formación” (Portilla, Rojas y Hernández, 2014, p. 14) y, para este caso, el desarrollo de habilidades en lectura y escritura de un tipo de texto informativo.

La selección de técnicas no se puede pensar como un paso independiente del enfoque epistemológico. Dichas técnicas se seleccionan a partir del análisis que tiene en cuenta una serie de factores adicionales, entre los cuales está la necesidad de aportar al desarrollo del objetivo de investigación, la cual, plantea

al identificar una problemática, que para este caso hace referencia a las dificultades lecto escritoras de los estudiantes de grado 7° del Colegio La Joya. De igual modo, intervienen otros factores que deben ser tenidos en cuenta como lo son: el conocimiento previo acumulado que tiene el maestro investigador (Campoy y Gomes, 2009, p. 5). Así como su conocimiento sobre los niveles de comprensión y producción de textos de los estudiantes con los que se trabaja.

Ahora bien, para el desarrollo de esta investigación se utilizarán principalmente las encuestas, que permitirán, gracias a su estructura, presentar al sujeto una serie de estímulos, que, en este caso, “son las categorías de respuesta o cuantificadores lingüísticos los cuales actúan como referente” (Tamara y Manterola, 2017, p. 11) y al que los estudiantes le asignarán un valor de su elección, pero dado por el investigador; luego el registro de observación el cual, pasará de las notas que se tomaron en una libreta y que posteriormente serán organizados en una matriz.

Encuestas a partir de la escala Likert

De igual modo, para la recolección de parte de la información se utilizó la escala de categorías Likert para elaborar algunas encuestas que puedan dar luces sobre aspectos puntuales como la concepción de la lectura o el acompañamiento que hacen sus padres o acudientes. Esta escala se utiliza con frecuencia, tanto en investigaciones cualitativas como en trabajos cuantitativos, además es utilizada en otros ámbitos como estudios relacionados al mercado o las tendencias políticas de opinión.

Este instrumento permite configurar de alguna manera, la tendencia a responder conforme a la estructura de este formato. Cobra validez porque posee diversas ventajas, como “la presencia de menor ambigüedad de respuestas que las obtenidas con otro tipo de cuestionarios con preguntas abiertas, hay una mayor cercanía de las respuestas al objetivo del investigador, permiten conseguir más información en menos tiempo” (Cañadas y Sánchez, 1998, p. 623). En definitiva, se puede considerar que esta escala de categorías resulta fácil de desarrollar para el investigador y sencilla de comprender para el sujeto que la responde.

Las encuestas aplicadas no son más que un ejercicio subjetivo de interpretación, el cual presenta cuatro categorías de las cuales surgen los interrogantes, las respuestas serán proporcionadas por el grupo de setenta y un estudiantes que

conforman la población a estudiar. Este análisis es el primer ejercicio de recolección de información.

La observación y el registro

La observación como instrumento para la recopilación de datos, resulta ser un elemento valioso, cabe recordar que el acto de observar y de percibir se constituyen en los principales vehículos del conocimiento humano, es a través de la observación que podemos determinar actitudes, interés o desidia por las actividades que realizan los estudiantes en el espacio de la clase de Lenguaje.

Es tan importante la observación para la construcción de conocimiento que la ciencia inicia su procedimiento por medio de la observación, ya que es la forma más directa e inmediata de conocer los fenómenos y las cosas. Cabe recordar los elementos básicos que participan en un proceso de observación, como lo son el sujeto, el objeto, los medios y los instrumentos.

Para la realización del registro de las observaciones se decide llevar un cuaderno de notas, que no es otra cosa que una libreta o cuadernillo que el investigador lleva a la mano y donde registra todo aquello que considera relevante para su estudio, es decir, el conjunto de informaciones, datos, expresiones, opiniones, hechos y demás que pueden hacer parte de una valiosa información para la investigación. En ningún momento se debe cometer el error de seleccionar la información en el instante en que se observa, esto de alguna manera impide asumir una actitud selectiva. Este proceso selectivo se realizó con posterioridad al trabajo de recolección.

En ese orden de ideas y tras la organización y consolidación de una entrevista corta, se pidió a los maestros de lenguaje que respondan a una encuesta corta elaborada que pretendería determinar sus percepciones sobre diversos aspectos, principalmente por su práctica, en busca de información referente a las categorías propuestas para el desarrollo de la investigación.

El diagnóstico

A continuación se presentan los elementos que se tuvieron en cuenta para el desarrollo del diagnóstico realizado con el acompañamiento del IDEP, lo que se hizo básicamente fue construir una serie de instrumentos para la recolección de

datos que estaban conformados por unas encuestas —tipo escala Likert— que fueron aplicadas a los estudiantes con los que se trabajó y una corta entrevista a los maestros de lenguaje de la institución, luego de la aplicación y análisis de dicha información recolectada se pudo concluir los aspectos que se mencionan a continuación.

A los estudiantes se les aplicó una encuesta con treinta y dos preguntas, las primeras dieciocho preguntas son referentes a la categoría que buscaba establecer sus percepciones sobre la lectura y la escritura, se indaga sobre los textos que leen en el colegio, sus gustos personales, los momentos en que lee o escribe en la institución y fuera de ella, de estas primeras dieciocho preguntas se pudo concluir que los estudiantes en su mayoría tienen disposición para leer y escribir en la institución educativa, además muchos de los estudiantes consideran que la lectura es una actividad exclusiva de la escuela, muchos de ellos no leen nunca en espacios diferentes al colegio. De igual forma la mayor parte de los textos que trabajan, tanto en producción y en comprensión son textos de tipo narrativo, entre las prácticas de escritura más constantes es la de los dictados, así mismo, los estudiantes manifiestan que sus escritos pocas veces son retroalimentados o corregidos por los maestros y prefieren, en su mayoría, no compartirlos con sus maestros y compañeros del grupo, de allí que, al preguntarles si participarían en un concurso de escritura en la institución la mayoría de estudiantes responde que no estaría interesado en participar.

La segunda categoría consta de cinco preguntas que hacen referencia a su contexto familiar y la influencia de este en su formación como lector y escrito se pudo concluir que la mayoría de los padres tiene una formación que llega hasta el bachillerato, apenas un par son profesionales. Cabe resaltar, que en el caso de los primeros años de formación, es la familia la que desempeña un rol fundamental e irremplazable en los hábitos personales y de estudio, sin embargo si los padres no poseen dichos hábitos y saberes resulta difícil replicarlos en sus hijos: “El hogar es un terreno muy propicio para generar hábitos que permitan el desarrollo progresivo de la lectura y alfabetización informacional, la asertividad se aprende y desarrolla en los primeros años de nuestra vida” (Pérez y Gómez, 2011, p. 14). Son pocos los padres que refuerzan los conceptos vistos en el aula y realizan el acompañamiento necesario para un buen desempeño en la vida personal y académica. Frente al papel de los medios en sus hogares se hace evidente que se mantienen informados, principalmente por noticieros de televisión o programas radiales informativos, menos de la cuarta parte de los estudiantes

encuestados manifiestan que mantenerse informado es una práctica poco habitual en sus hogares.

La tercera categoría que hace referencia a la práctica educativa o el quehacer del maestro de lenguaje contaba con cinco preguntas, en las respuestas se pudo reconocer que las actividades de la clase de lenguaje promueven la lectura y la escritura, además que se realizan actividades orientadas al análisis de la realidad y por qué no decirlo al desarrollo del pensamiento crítico. De otro lado los estudiantes manifiestan que con libros en dispositivos electrónicos se sienten motivados a leer.

La última categoría hace referencia a la relación con los medios de comunicación, constaba de cuatro preguntas y básicamente indagaba por su percepción sobre la información que circula en los medios de comunicación. Lo más interesante que se encontró en las preguntas de esta categoría consiste en que los estudiantes comprenden que la información que circula no siempre presenta la verdad de forma objetiva; de alguna manera este es un principio para hacer un análisis crítico del discurso periodístico, es importante que los estudiantes empiecen a dudar y a analizar de otra forma la información que circula.

Por otro lado, está la entrevista que se aplicó a los maestros que orientan las clases de lenguaje en la institución, a ellos se les indagó por sus prácticas profesionales con los estudiantes de la institución, las maestras entrevistadas consideran importante la lectura y la escritura, coinciden en que es fundamental en la formación académica y personal, relacionan la lectura y la escritura con habilidades, procesos y competencias. Además, se pudo reconocer que la propuesta de la mayoría de los maestros hace referencia a la comprensión y producción de textos relacionados con su contexto, es decir con situaciones comunicativas próximas a la realidad. De igual modo, la mayoría de los maestros prefieren realizar procesos de escritura de textos narrativos, además se menciona en menor medida el texto argumentativo o de opinión, lo cual refuerza la idea de que los maestros le dan más importancia a la narrativa que a otros tipos de texto.

Uno de los aspectos que más preocupa es el hecho de que los estudiantes de secundaria no leen más de tres libros completos en el año, de allí lo paradójico de maestros que afirman darle un papel importante a la lectura, pero no leen obras completas. Otro elemento relevante es la formación y actualización de los maestros, sus participaciones en actividades académicas de formación

son mínimas, sin embargo, en algo que concluyen todos es en que hay una preocupación por falta de recursos en la institución.

Objetivos

Por lo anterior se propone como principal objetivo “formar estudiantes críticos, capaces de hacer un análisis de su realidad, a partir del análisis crítico del discurso periodístico”.

Esto a su vez permitirá alcanzar objetivos más específicos como: mejorar los niveles de comprensión de los diversos textos que leen, en especial textos expositivos; además mejorar los resultados de las pruebas externas e internas que presentan periódicamente y también generar una perspectiva más contextualizada sobre leer y escribir, ya que estas actividades cobran sentido y son más significativas para los estudiantes.

Desarrollo de la experiencia

Esta experiencia surge de una problemática evidente y es la poca comprensión de los textos que leen los estudiantes, el concebir la lectura y la escritura como actividades exclusivas de la escuela y no como prácticas sociales; de allí el interés por desarrollar el pensamiento crítico a partir del análisis de textos periodísticos —noticias—. Inicialmente se hace una fundamentación teórica sobre lo que es la lectura, pero principalmente la lectura con sentido social, de allí que se tome la propuesta de Cassany (2006) como principal referencia de este ejercicio de investigación.

Seguidamente se elaboraron unos instrumentos que permitieron recolectar información acerca de las percepciones de los estudiantes sobre la lectura, la escritura, el acompañamiento de su familia, la clase, el maestro de lenguaje y finalmente sobre su contacto con la información que circula en los medios de comunicación. De igual manera a los maestros de lenguaje se les aplicó una entrevista que indagaba principalmente por sus prácticas de enseñanza en el aula.

A la par de la recolección de la información se hace un trabajo en el aula que indaga sobre los géneros periodísticos, la información, la objetividad, las ideologías y cómo todo esto se puede encontrar en la noticia periodística. La finalidad es hacer que los estudiantes comprendan los aspectos formales de la

noticia —su estructura y características— después de tener claridad en estos aspectos se empiezan a producir noticias sobre hechos relevantes que ocurren en la institución y sus alrededores. En sí, lo que se pretende es hacer un análisis de la realidad y de su contexto, este es el primer paso para desarrollar pensamiento crítico, dar puntos de vista a partir del análisis de situaciones cotidianas, pero no por esto dejan de ser complejas.

Para fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes el primer paso consiste en reconocer y analizar la realidad, el contexto, las prácticas de los diferentes actores sociales y de esta manera no solo se reconoce, sino que también se pueden proponer estrategias o soluciones a las problemáticas que identifican los estudiantes, como el deterioro de la planta física de la institución, la violencia dentro del colegio, el acoso, el desperdicio de los refrigerios y demás aspectos que los afectan directamente.

Al manejar la estructura y las características de la noticia periodística, los estudiantes plasmaron en un periódico mural su visión del contexto de una forma lo más objetiva posible, hacían una descripción de hechos ocurridos recientemente, de tal forma que decían qué ocurría, cuándo, dónde, por qué y quiénes intervenían en cada uno de los hechos presentados, al final de forma muy breve hacían algún tipo de sugerencia para mitigar, reducir o dar una posible solución a las problemáticas descritas.

Sin embargo, este es un trabajo que inicia y se fortalece con el acompañamiento de los profesionales del IDEP, a un grupo de maestros inquietos e interesados en transformar sus prácticas profesionales y orientarlas a formar futuros ciudadanos críticos y transformadores de su realidad. La meta era generar textos que analicen la realidad desde una perspectiva crítica y que tome distancia de prácticas tradicionales de enseñanza de la lengua que giran en torno al texto narrativo y que no tienen en cuenta la realidad de los estudiantes.

Gracias al acompañamiento de los diferentes profesionales del IDEP y de la UNICAFAM se contó con orientaciones y sugerencias para el desarrollo de la experiencia, la formación recibida contribuyó a identificar el tipo de estudio, las metodologías y los instrumentos pertinentes para recoger, analizar y sistematizar la información; además con las orientaciones formales para la presentación de los diferentes documentos que sirvieron para la construcción de un artículo con el fin de dar a conocer lo que se hace en las aulas de aquellos maestros que se sienten comprometidos con la educación pública de calidad.

Resultados

Aunque es importante aclarar que la formación en procesos de lectura y escritura es continua y se podría afirmar que inacabada, los estudiantes con los que realizó esta experiencia mejoraron de forma significativa sus niveles de comprensión y producción textual en un tipo de texto específico. De igual manera es satisfactorio ver en los estudiantes motivación para producir textos auténticos y asumir un rol de periodista en el espacio escolar.

Por otro lado, el impacto de la experiencia en el espacio escolar fue bastante significativo y motivante para otros maestros y para estudiantes de otros grados, ya que les parecía increíble ver cómo estudiantes de grado 7° presentaban textos informativos con una calidad que no esperaban ver, la redacción, la descripción el uso de diversos marcadores textuales y demás elementos formales de una noticia generaron la admiración de la comunidad escolar.

Frente a los resultados de las pruebas bimestrales que presentan los estudiantes hubo mejoras, no tan significativas como se esperaban, pero de alguna manera más satisfactorias respecto a las pruebas del año anterior. Al menos se brinda la posibilidad de trabajar con un tipo de texto diferente al narrativo, ya que este último siempre ha ocupado un papel protagónico en la formación académica en la escuela y se ha dejado a un segundo o tercer plano las demás variedades discursivas.

El reconocimiento por parte de las directivas al trabajo también fue significativo, ya que se recalcó en la importancia de hacer una constante cualificación a los procesos de comprensión y producción textual y se asignaron fondos para crear un periódico escolar impreso que mostrara el trabajo de los estudiantes de grado 7° y que motivara a los maestros de diferentes áreas a mostrar y compartir su trabajo con toda la comunidad educativa.

Referencias

Campoy, T. y Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En Pantoja, A. (Coord.). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/306106792_Manual_basico_para_la_realizacion_de_tesinas_tesis_y_trabajos_de_investigacion

- Cañadas O. y Sánchez B. (1998). *Categorías de respuesta en escalas tipo Likert*. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/191.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Pérez-López, A. y Gómez-Narváez, M. (2011). *La influencia de la familia en el hábito lector. criterios de selección de recursos para la lectura y alfabetización informacional*. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/17537/1/ComunicaFinal-bloqueIII.pdf>
- Portilla, M., Rojas, A. y Hernández, I. (2014). *Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social*. Recuperado de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192>
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Ed. Graó. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, volumen 35(1), 227-232. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Tamayo y Tamayo, M. (1997). *El proceso de la investigación científica*. México: Editorial Limusa.
- Teun A. van Dijk. (1990). *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós.

Aula link: escuelas sin fronteras

Hernán López Solano¹

Resumen

La enseñanza de las Ciencias Sociales escolares exige no solo la actualización constante de los contenidos abordados en clase, sino la renovación didáctica y metodológica para mejorar los procesos de enseñanza–aprendizaje. “Aula Link” es una propuesta de innovación pedagógica que busca conectar a los estudiantes del Colegio Marsella IED de la localidad de Kennedy, con estudiantes, maestros y expertos alrededor del mundo. A través de Skype los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con personas provenientes de diferentes culturas, de esta manera los conceptos aprendidos en Ciencias Sociales toman importancia para el análisis de la realidad. Esta experiencia se basa en cuatro líneas de acción principalmente: Mystery Skype, un juego para aprender geografía y realizar intercambios culturales; invitar a expertos para que desde el lugar de los hechos compartan su conocimiento; producción de videos sobre la historia reciente del país, para intercambiarlo con estudiantes latinoamericanos que muestren su historia nacional; viajes virtuales a lugares remotos con el uso de dispositivos móviles. Con “Aula Link” los muros del aula de clase desaparecen, las fronteras físicas dejan de existir y la tecnología permite desarrollar en los estudiantes habilidades como creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas y alteridad.

Introducción

La enseñanza de las Ciencias Sociales escolares exige que los docentes estén en constante actualización y reevaluación, no solamente en las temáticas y contenidos,

1 Docente del Colegio Marsella IED. Correo electrónico: hdlopezs@educacionbogota.edu.co

sino también en las metodologías utilizadas. El desarrollo del pensamiento crítico, la conciencia histórica, las habilidades geográficas, la formación y promoción de los derechos humanos y las competencias ciudadanas, requieren que los estudiantes se motiven y encuentren significativo aquello que se les enseña en el aula, ya sea porque pueden relacionar los nuevos conocimientos con preconceptos o nociones, fruto de lo que han aprendido en su proceso académico o bien sea por sus vivencias particulares, o porque este nuevo conocimiento tiene alguna relevancia y aplicación en su vida diaria.

Ante esta difícil tarea, los educadores deben comprender cuál es el mundo en el que los estudiantes se mueven, sus consumos culturales, intereses, *hobbies* y por supuesto sus comportamientos digitales. De tal manera que se pueda hacer una transposición didáctica de los conocimientos propios del núcleo duro de las ciencias sociales, a las nuevas formas en que los jóvenes se comunican y se relacionan con el mundo en el que habitan.

Por ejemplo, los docentes en lugar de ver el uso de teléfonos móviles en el aula de clase como un obstáculo, un distractor o una interminable batalla para que los estudiantes lo guarden y presten atención a clase, se puede usar como una herramienta que apoye el trabajo en aula. Si se cambia el típico llamado de atención, por un “muchachos van a sacar sus teléfonos móviles y activan su *bluetooth...*” y se comparte por esta vía mapas, imágenes o videos que apoyen la clase, para que se conjugue lo explicado, con la experiencia personal que tiene el estudiante en su teléfono con el contenido digital enviado, el proceso de enseñanza–aprendizaje se aleja del camino tradicional y permite explorar otros caminos que cuentan con una ventaja: el gusto de los estudiantes.

Hoy en día la gran mayoría de los jóvenes cuentan con un dispositivo móvil con el que pueden generar contenidos digitales y compartirlos en sus redes sociales, si a esto se le añade un contenido académico, se puede lograr que cobre importancia las tecnologías de la información en la enseñanza de cualquier asignatura de la malla curricular institucional.

Esta generación de estudiantes se encuentra mediada por las interacciones que realiza con las pantallas que tiene a su alcance, los contenidos que consume están en formato de imagen o audiovisual. Por lo tanto, se deben proporcionar las herramientas necesarias para que el estudiante pase de ser un consumidor pasivo de lo que fluye a través de internet, a ser un diseñador, editor y creador de

contenidos relevantes que sirva a sus pares como un referente mediante el cual se puede aprender y comprender la manera en que los demás miran el mundo.

Contextualización

En el Colegio Marsella IED, ubicado en la localidad de Kennedy de Bogotá, nace “Aula Link: escuela sin fronteras”. Este es un proyecto que reúne diversas estrategias y herramientas para la enseñanza de las Ciencias Sociales, y la promoción de los derechos humanos a través de las TIC. La experiencia se basa en la conexión del aula de clase con otros lugares del mundo en cuatro líneas de trabajo: geografía y Skype, docentes internacionales invitados, viajes virtuales, y producción de piezas audiovisuales. Esto se logra mediante el aprovechamiento de los dispositivos electrónicos y las plataformas educativas de uso gratuito, y se encuentra dirigido a estudiantes de grado 9º, 10º y 11º.

En términos del contexto es importante decir que el Colegio Marsella IED es una institución educativa pública, ubicada en el margen nororiental de la localidad de Kennedy, cuenta con 2.100 estudiantes entre la jornada mañana y tarde. Nace en 1967 con el nombre de Concentración Distrital Marsella, en la casa de Helena Alonso, habitante del barrio. Pero es hasta 1970 que se inician las labores de construcción de la planta física en la que se atendía primaria y pre escolar. En el año 1992 abre su espacio para la básica secundaria, e inicia con doscientos estudiantes de grado 6º, ese año cambia su nombre por Centro Distrital de Educación Básica y Media Marsella, y proclama sus primeros bachilleres en 1995.

El colegio tuvo importantes reconocimientos en el año 2009 por los proyectos Hídrico y de Cohetería, así mismo fue reconocido por el IDEP el proyecto Mi Amigo el Bicho. Desde el año 2011 hasta el presente, se ha destacado por obtener nivel superior en las pruebas Saber mereciéndole variados reconocimientos; entre estos, el 29 de mayo de 2014 fue premiado por la Secretaría de Educación por ser uno de los mejores colegios de Bogotá al ocupar el puesto treinta y cuatro entre 387 de la red de colegios públicos del distrito. Al iniciar el 2015 el Ministerio de Educación Nacional reconoció en el sector oficial al Colegio Marsella como el segundo mejor colegio de la ciudad en primaria, y en octavo de secundaria, a través del sistema de evaluación Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE).

El Proyecto Educativo Institucional del Colegio Marsella IED es “Formación humanística y desarrollo de habilidades investigativas”. Se orienta a la construcción de una comunidad educativa que dirige sus esfuerzos a la consolidación de una propuesta pedagógica que promueva la formación integral de todos sus miembros a partir del encuentro, el diálogo y el desarrollo del pensamiento crítico, expresados a través del reconocimiento y vivencia de los derechos humanos.

La institución cuenta con dos salas de sistemas dotadas con veinticinco computadores de escritorio, y cada curso recibe clase de informática dos horas a la semana. Además, hay alrededor de treinta computadores portátiles y ochenta tabletas disponibles para los diferentes proyectos que tiene el colegio. De este inventario a “Aula Link” se le han asignado seis computadores y trece tabletas que permanecen en el aula asignada a Ciencias Sociales, y son usados por los estudiantes cuando así se requiere. La conexión a internet el colegio es óptima, lo que permite el aprovechamiento máximo de estos dispositivos.

“Aula link” funciona desde el 2016 y progresivamente ha diversificado su plan estratégico de acuerdo con las necesidades educativas que se van identificando, así como también ha adquirido mejores equipos y mayor apoyo institucional. Hoy cuenta con las tabletas, los computadores, un televisor de setenta y teatro en casa. Esto permite y potencia la experiencia de conexión, diseño y ejecución de piezas comunicativas no solo entre los estudiantes del curso, sino también con aulas en diferentes lugares del mundo.

Diagnóstico

Este apartado se escribe con el fin de visualizar el panorama general de los procesos de enseñanza–aprendizaje de las Ciencias Sociales escolares en los grados 9º, 10º y 11º del Colegio Marsella. Mediante este ejercicio de análisis diagnóstico es posible identificar los recursos, las necesidades y problemáticas que intervienen en el escenario educativo en las clases de Ciencias Sociales. De esta manera se puede lograr un mayor acercamiento a la comprensión de la pertinencia de “Aula Link” y visualizar su impacto.

De tal manera que se diseña un instrumento de recolección de información a través de metodologías participativas en la cuales se indagaron por categorías como: enseñanza tradicional vs. Aula Link, aprendizaje de las Ciencias Sociales, uso e importancia de la tecnología en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Los

datos fueron organizados, sistematizados, analizados y desde allí emergieron los siguientes resultados.

Enseñanza tradicional vs. Aula Link: “realidad contemporánea en la enseñanza en las Ciencias Sociales”

Los estudiantes señalan que antes de la implementación de “Aula Link”, la enseñanza de las Ciencias Sociales no generaba metas de comprensión que hicieran relevantes los temas vistos, en otras palabras, los estudiantes no percibían que lo que estaban aprendiendo sirviera para algo. Además, tampoco existía un vínculo entre el conocimiento aprendido y la solución a problemáticas reales o aplicables a la vida.

Además, las metodologías utilizadas se basaban en tareas repetitivas como la toma de dictado o la transcripción literal de libros texto. Al respecto argumenta un estudiante: “La metodología era que la profe nos entregaba un libro y un tema, nos daba la página y debíamos realizar un resumen sobre dicho tema, dejaba tarea, calificaba y evaluaba, lo cual uno no aprendía porque no se explicaba”. Varios estudiantes expresaron su inconformidad frente a este tipo de metodología porque estaba ligada estrechamente la dificultad en su aprendizaje y en el desarrollo de las habilidades que se proponen las ciencias sociales escolares.

En esta línea de argumentación, los estudiantes mencionaron que la metodología de la enseñanza de esta asignatura se reducía a actividades que les parecen aburridas, como la toma de dictado, o copiar de un libro de texto. Los organizadores gráficos sin acompañamiento del docente y como un simple requisito de la clase también les parecían monótonos y sin sentido. También mencionaron que antes de la puesta en práctica de “Aula Link” realizaban muchos mapas, como lo señala una estudiante: “me ponían a hacer hasta cinco mapas con división política, nombres y capitales en una hora, la verdad era aburrido y no aprendíamos mucho”. Además, mencionan que en las clases había muchas exposiciones y eso hacía que perdiera el interés en el tema, así como resumir textos, y posteriormente evaluaciones de temas que no habían logrado comprender.

Aula Link en acción

Por otro lado, los estudiantes hacen una lectura muy favorable de las actividades que se han realizado desde la implementación de “Aula Link” como un proyecto

que potencia el aprendizaje de las Ciencias Sociales escolares. Ante la pregunta: ¿cómo es la enseñanza de las Ciencias Sociales con “Aula Link”? Es posible identificar algunas recurrencias discursivas tendientes a resaltar el aspecto didáctico de la experiencia: “Ahora se hacen juegos, exposiciones, quizás, actividades utilizando tabletas y videos”. A los estudiantes les resulta muy atractivo el hecho de que para el abordaje de las temáticas existe gran variedad de actividades, que, en contraposición a lo señalado sobre la enseñanza anterior de las ciencias sociales, no les resulta aburrida, sino que les llama la atención y les sorprende el hecho de que la tecnología sea un medio para investigar, corroborar e intercambiar información.

En este sentido, los estudiantes sienten que con la implementación de “Aula Link” los temas abordados en clase los comprenden mejor, no solo por la forma en que se explican sino por los recursos que se utilizan. En sus respuestas es posible identificar recurrencias discursivas frente a una mayor variedad en las actividades que realizan, como lo dice una estudiante: “Ahora nos explican y tenemos que tomar apuntes, vemos videos, hacemos mapas, diapositivas”. Además, consideran que la metodología ha mejorado porque se usan dispositivos tecnológicos, se aprende jugando, no se sienten tensionados bajo dinámicas de disciplina vertical en la relación maestro–estudiante. Esta es una de las frases que recoge varias de las características señaladas: “ahora las clases son más efectivas, noto que aprendo más, comprendo los temas mejores y las clases no son aburridas. Siento que me divierto aprendiendo ya que son mejores explicadas de una manera que entendemos todos”.

De acuerdo con lo anterior, se evidencia que los estudiantes no contaban con ambientes de aprendizaje pertinentes que se adecuaran a sus necesidades particulares de aprendizaje, y no garantizaban un escenario en el cual pudieran desarrollar las habilidades y competencias propuestas por las ciencias sociales para interactuar, comprender y reflexionar sobre el mundo en el que viven. Es fundamental que el sistema educativo ofrezca herramientas a los estudiantes que sobrepase la educación bancaria y tradicional, en la que se percibe al estudiante como un sujeto en el que se depositan unos conceptos atados a procesos memorísticos y no reflexivos.

Aprendizaje de las Ciencias Sociales: límites y potencias

En la escuela pocas veces es posible orientar lo que se enseña a temas que respondan a las expectativas de los estudiantes, porque los contenidos se encuentran

atados a estándares curriculares y a estrategias metodológicas que han sido definidos previamente por el Ministerio de Educación Nacional.

Sin embargo, para la delimitación del marco de acción de “Aula Link” es fundamental escuchar las voces de los estudiantes y saber de qué manera no aprenden ciencias sociales. En otras palabras, se quiere indagar por aquellas metodologías al interior del aula que desestimulan a los estudiantes en el aprendizaje de esta asignatura.

En primer lugar, se señala de manera reiterativa que se dificulta el aprendizaje en ausencia de la mediación tecnológica, esto resalta la importancia de utilizar el lenguaje y los medios de comunicación que utilizan diariamente los estudiantes, quienes se han habituado al uso continuo de material audiovisual como clips de video, animaciones, interacciones en tiempo real, y en general toda la dinámica de inmediatez e intercambio de información que ofrecen las redes sociales — Facebook, Instagram, Snapchat, YouTube—. Señala un estudiante que: “Aprendo ciencias sociales con actividades lúdicas, con videos, documentales, con una explicación bien elaborada”.

Es muy recurrente que los estudiantes señalen que no aprenden cuando las clases son aburridas. Esto se convierte en nuevas reflexiones para los docentes en tiempos en que los estudiantes se encuentran sobre estimulados por múltiples dispositivos tecnológicos como el teléfono, ordenador, televisores inteligentes, tabletas, entre otros. Por ejemplo, es habitual que un estudiante vea televisión, y al mismo tiempo actualice su estado en Facebook, suba una historia a Instagram, edite una foto en Snapchat y busque a su artista favorito en el navegador. Teniendo en cuenta esto, el salón de clases tradicional en el que exige que el estudiante solamente se concentre en la voz del profesor y realice una única tarea que además no tiene ninguna mediación tecnológica, le resulta tedioso, repetitivo y desmotivante. Este último elemento es fundamental para lograr alcanzar las metas de aprendizaje propuestas, como lo dice un estudiante: “Nos ponían a transcribir información de cartillas, averiguar temas, en general era muy aburrido y no era que me faltaran ganas, sino que su método era algo normal”. Contar con la motivación de los jóvenes es un capital fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje que se adelanta en el aula.

Este diagnóstico arroja que una de las problemáticas más recurrentes en este aspecto es que no se planteen metodologías que supongan un reto académico a los estudiantes, y que a la vez logre motivarlos de acuerdo con sus características

didácticas. Por eso mencionan que actividades como los resúmenes, copiar de libros, lecturas sin acompañamiento, elaboración de mapas sin narrativas que les den sentido, aprendizajes memorísticos de nombres, fechas y lugares; o actitudes del maestro como los regaños, los reproches o pasar al estudiante frente a sus compañeros a responder preguntas, se convierten en enormes obstáculos a la hora de aprender ciencias sociales. Por esta razón un estudiante menciona que: “No aprendo sociales cuando me ponen a copiar de libros, o me dictan, tampoco cuando no me explican, ni mucho menos cuando la clase no es didáctica”.

No solo la didáctica influye en cómo los estudiantes se disponen en clase, también las temáticas abordadas despiertan el interés o por el contrario generan rechazo. Por esta razón es importante preguntar a los estudiantes por aquellos temas que quisieran ver en clases, a lo que los entrevistados contestaron que les gustaría aprender sobre historia reciente de Colombia en torno a la creación de las guerrillas, el accionar de los grupos paramilitares, y la manera en que el narcotráfico ha delimitado la historia nacional, así como también les interesa comprender las características y naturaleza de los conflictos internacionales actuales.

Llama la atención la popularidad de temas como el narcotráfico y los carteles de la droga, como señala una estudiante: “deberíamos ver la historia de Colombia, y un tema que me parece que debemos conocer es la vida de los narcotraficantes y en sí el tema del tráfico de drogas”. Esto puede deberse a una preocupación genuina por la historia reciente de Colombia, o al consumo de novelas y miniseries en las que dramatizan e incluso muestran como héroes a los capos de la droga. Es fundamental que los maestros de Ciencias Sociales enseñemos estos temas, para que los estudiantes tengan elementos contextuales que les permita ser televidentes reflexivos y comprendan las dimensiones que tuvo la violencia en ese periodo, y no se queden solo con la versión que muestra la omnipotencia y la opulencia con la que vivían estos criminales.

De acuerdo con lo anterior, es necesario que los estudiantes reconozcan su lugar en la historia del país, y por medio de “Aula Link” puedan interactuar con personas que hayan sido víctimas de la violencia en las diferentes regiones del país. No basta con enseñar en clase cifras, conceptos y en general las narrativas del conflicto, sino que es necesario dar rostro a estas historias, poder conocer de cerca a quienes han sido testigos de estos hechos desafortunados, para que los estudiantes reconozcan los privilegios de habitar el mundo urbano, y su compromiso en la construcción de la paz en Colombia.

La sinergia entre tecnologías educativas y la enseñanza de las Ciencias Sociales

Los estudiantes que consideran las tecnologías son importantes para el aprendizaje de las Ciencias Sociales porque tienen la posibilidad de acceder a distintas fuentes de información para contrastarla y hacerse comprender mejor el fenómeno que se está estudiando. Dicen que de esta manera pueden complementar la información que no recibieron para la explicación del tema, ampliar la información, las búsquedas accesibles y rápidas, y perciben esto como un instrumento que combate con la monotonía y el aburrimiento que les produce la enseñanza tradicional, así como dice una estudiante: “La tecnología es importante porque podemos aprender más, y también porque es más didáctico, cabe decir también que hay varias formas de aprender por medio del internet como YouTube, o páginas de internet con información interesante”.

También se puede identificar la necesidad de los estudiantes por tener apoyo audiovisual para tener una mejor comprensión de la asignatura, como lo dice un estudiante: “La tecnología en clase de Sociales es importante porque es una herramienta que ayuda mucho para entender un tema, se usan videos que expliquen o que sirvan de ejemplo para entender el tema, en un televisor se pueden ver los mapas lugares explícitos, las tabletas sirven para buscar información en internet, también me gusta que en clase podemos usar los celulares”. Esto permite ver que el docente debe dejar su papel policivo y restrictivo frente al uso de la tecnología o los dispositivos móviles de los estudiantes, y al contrario permitir que ellos utilicen las aplicaciones que conocen, o que pongan al servicio de la clase las habilidades tecnológicas que han aprendido en su vida cotidiana.

Es importante listar las percepciones de los estudiantes en esta categoría de análisis, porque se encuentra en armonía con los objetivos que se plantea “Aula Link”. Al respecto mencionan que el uso de tecnología en clase es significativo porque pueden investigar con el acompañamiento del docente. Además, resaltan la importancia de plataformas digitales de contenido audiovisual como Vimeo y YouTube, a las cuales se puede acceder a través de las tabletas con las que se cuenta en el salón, o por medio del televisor para proyectar la imagen y que todos los estudiantes tengan acceso a esta información.

Los entrevistados resaltan positivamente la posibilidad de usar la tecnología en clases: “ahora con el tiempo usando los recursos del colegio se pueden

hacer las clases más dinámicas y esto nos incita a seguir estudiando”. Al recoger las voces de los estudiantes se puede comprobar una de las hipótesis de las que parte el proyecto, en la que se plantea que la tecnología no solo facilita el aprendizaje, sino que reemplaza el aburrimiento que produce la enseñanza tradicional por un escenario que fomenta el gusto por aprender: “Ahora las clases son muy divertidas, aprendemos más de una forma nueva, me gusta la metodología como explica el profesor Hernán”.

Por último, se pregunta por diferentes herramientas tecnológicas que los estudiantes quisieran que se integraran al aula de clases. Aquí mencionan con bastante frecuencia que les gustaría que se vinculara el uso de gafas de realidad virtual 360°, esto con el fin de tener una experiencia de inmersión en tiempos y lugares en los que se hayan producido grandes hechos históricos. Este sería un objeto de mediación tecnológica que potenciaría la comprensión de sucesos históricos porque los transportaría de manera instantánea a escenarios como los campos de batalla, los palacios, y en general lugares que ya han sido recreados por graficadores y diseñadores de contenido 360°.

Los estudiantes manifiestan también que les gustaría contar con equipos tecnológicos individuales. Actualmente deben compartirlos y realizar trabajos en grupo porque no se cuenta con equipos suficientes para que cada uno vaya a su ritmo, investigue lo que le genere curiosidad, e ingrese al espacio virtual motivado a resolver sus propios cuestionamientos. Mencionan otros dispositivos o plataformas como el tablero inteligente, tabletas con acceso a libros digitales interactivos, blogs, foros, correo electrónico, consolas de video juegos, y juegos que les permita competir y de mostrar sus conocimientos.

De acuerdo con el panorama anterior y a la reflexión praxeológica del maestro, se hace necesaria la inclusión de “Aula link: escuela sin fronteras” como una apuesta didáctica y metodológica que busca fomentar la autonomía, en lugar de las relaciones verticales de poder en el aula, además busca combatir las dificultades que supone la enseñanza tradicional para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales escolares, caracterizada por la mediación de instrucciones y didácticas rígidas. Este tipo de iniciativas les brindan a los estudiantes la posibilidad, no solo de consumir contenidos digitales de diferentes características, sino ser sus propios creadores, de tal manera que se conjugan los conceptos de las ciencias sociales con formas de comunicación innovadoras que capturan la atención de los estudiantes.

Este tipo de proyectos pedagógicos inspira a los estudiantes a conectarse con el mundo que los rodea, comprender que en la diversidad radica la riqueza de la humanidad, y que las verdades únicas no son más que puntos de referencia variados y relativos, y que el mundo es un lugar enorme que merece el esfuerzo y la alegría de recorrerlo: “Ahora son clases más dinámicas, y te producen ganas de ir a la clase”. Esto redundando en el éxito académico de los estudiantes, que se evidencia en la reducción considerable de la pérdida de la asignatura: “se aprende de una manera diferente y esto lo puedo ver en mis resultados, ya que antes no me iba muy bien en clase de sociales, cuando un profesor hace su trabajo con ganas y lo disfruta así mismo son los resultados”. Al aumentar el porcentaje de aprobación, disminuyen los sentimientos de frustración, fracaso y desmotivación, y promueven la percepción de que las ciencias sociales no son una asignatura inexpugnable y distante, sino que por el contrario les brinda herramientas para comprender las dimensiones del mundo que los rodea.

En conclusión, la forma en que se enseña Ciencias Sociales debe responder no solo a los estándares curriculares y la preocupación profesional y pedagógica del maestro, sino a los intereses y expectativas de los estudiantes. Es necesario reformular la manera en que se concibe al estudiante para ubicarlo en el foco central de la labor educativa. La tecnología como herramienta de mediación, facilita el intercambio cultural y académico, y motiva a los estudiantes a descubrir el mundo que los rodea, utilizando los conceptos vistos en la asignatura, ya no como una serie de elementos que deben ser memorizados, sino como una herramienta de análisis y reflexión que les permite entablar conversaciones asertivas con personas alrededor del mundo.

Objetivos

Objetivo general

Fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales escolares, y promover la vivencia de los derechos humanos a través de la interacción en tiempo real con estudiantes, profesores y expertos alrededor del mundo.

Objetivos específicos

- Formar a los estudiantes en la creación de contenidos digitales de tipo académico que responda a preguntas concretas de las Ciencias Sociales escolares.

- Utilizar las tecnologías de la información como un instrumento para trascender los muros del aula de clase, realizar viajes virtuales y conectar aulas de secundaria de diferentes lugares del mundo.
- Promocionar la vivencia plena de los derechos humanos y el principio de no discriminación mediante intercambios culturales virtuales.

Desarrollo de la experiencia

“Aula Link” desde su creación atraviesa por diferentes etapas que responden a las necesidades identificadas en cada momento. Así que en primer lugar surge con el objetivo de reemplazar los recursos tradicionales que se utilizan en clases, por ejemplo, cambiar el uso del cuaderno por la tableta, las carteleras por presentaciones en Prezzi, Office Mix o Sway, el atlas por Google Maps o aplicaciones de geolocalización, la circular informativa por la publicación en el muro de Facebook, la visita a la biblioteca por revisión documental multipantalla, y las exposiciones por clips multimedia, por mencionar algunos ejemplos.

A medida que los estudiantes se apropian de las herramientas se hace necesario pasar a la siguiente fase del proyecto. Esta consiste en la elaboración de videos web que comuniquen ideas, conclusiones, críticas y reflexiones. El primer paso consiste en que los estudiantes deben investigar sobre las características principales de este tipo de formatos, pues no es solo tomar el celular y grabar una escena sino tener en cuenta que la duración no puede exceder los tres minutos, debe ser creativo y enganchar a la audiencia en los primeros treinta segundos con un argumento contundente.

Luego se realizan talleres de coo-creación en los que se busca que los estudiantes aprendan a escribir el guion de su video, establezcan los tiempos y las acciones que van a ser grabadas, los recursos que necesitan —escenografía, vestuario, actores— y la locación en la que se graba. Este taller consiste en el aprendizaje cooperativo, en el que el docente deja el rol de ser el centro del conocimiento, para reconocer en cada estudiante diferentes habilidades que son fundamentales en este proceso. Los estudiantes aprenden de sus pares y realizan procesos de retroalimentación colectiva.

Con la pre producción hecha, se procede a la grabación del video, allí se tiene especial cuidado con detalles técnicos como la iluminación y la captura del sonido. Este proceso se realiza mediante el uso de dispositivos móviles como teléfonos, o

cuando los estudiantes no cuentan con este recurso, se facilitan las tabletas para que puedan hacer las grabaciones. Por último, se hacen las ediciones para ajustar la línea narrativa del video y hacer ajustes a los detalles de audio e imagen que hacen del video una pieza comunicativa óptima. Aquellos estudiantes que tienen mayor conocimiento les enseñan a los otros, o también en YouTube existen varios videos tutoriales que paso a paso les enseñan cómo editar su video.

El producto final se sube al canal de YouTube de “Aula Link”, o a FlipGrid de Microsoft para que los demás compañeros puedan ver los trabajos, aprender de lo que se quiere comunicar y retroalimentar las producciones de cada grupo de trabajo. La producción del video no solo está enfocada a la comunicación de un tema definido en la estructura curricular de las Ciencias Sociales, sino que estimula el desarrollo de habilidades como el trabajo en equipo, la escucha activa y el manejo de nuevas tecnologías. Además, el aprendizaje deja de fluir unidireccionalmente —maestro—estudiante—, para fomentar espacios colaborativos, en los que estudiantes enseñan a sus compañeros a usar herramientas de edición de video, o aplicaciones que permiten comunicar de manera creativa sus ideas. También el docente líder de la experiencia aprende de ellos a usar diferentes aplicaciones y redes sociales que han enriquecido la experiencia de manera orgánica.

También el proyecto sirve para integrar a toda la comunidad educativa a través del canal de YouTube de “Aula Link”. Un caso de éxito fue el apoyo que el proyecto brindó a la elección del personero estudiantil. Es importante mencionar que aquellos estudiantes con dificultades económicas han podido acceder al uso adecuado de recursos tecnológicos, que en ausencia de esta iniciativa y bajo el modelo tradicional de enseñanza no tendría la oportunidad de utilizarlos.

La tercera etapa por la que actualmente atraviesa el proyecto es conjugar las técnicas aprendidas y enfocarlas al intercambio y conexión con estudiantes, maestros y expertos provenientes de diferentes lugares del mundo. Es gracias a esta etapa que el proyecto añade a su nombre el complemento “escuela sin fronteras”, pues a través de la tecnología las distancias físicas son superadas y el salón de clases se convierte en un vehículo que lleva a los estudiantes a lugares recónditos, y les permite, además, amplificar su voz y llevar su mundo a otras personas.

La experiencia se desarrolla en cuatro líneas principalmente: en primer lugar, realiza un juego llamado Mystery Skype, que consiste en conectar dos salones de clase, y por medio de preguntas cuya respuesta puede ser Sí o No, los estudiantes deben adivinar el lugar en el que se encuentra el equipo contrario. El objetivo es

utilizar conceptos geográficos para leer material cartográfico como mapas, atlas y aplicaciones de ubicación como google maps o Bing y así buscar primero el país, luego la provincia y finalmente la ciudad en la que se encuentran los contendores.

Previamente a la realización del juego, con el maestro extranjero se han predefinido unos temas de discusión, de tal forma que al finalizar el juego se generan espacios de diálogo en los que se busca que los estudiantes conozcan otra cultura al hablar directamente con personas de su edad, pero con costumbres diferentes. Este juego se posiciona como la actividad favorita de los estudiantes porque conjuga juego, trabajo en equipo y la posibilidad de descubrir países de los cuales ni siquiera habían escuchado su nombre antes. Por ejemplo, en una ocasión el aula se comunicó con un colegio femenino en Singapur, el primer impacto que reciben los estudiantes colombianos es ver que las niñas están cubiertas por un velo de acuerdo con la ley musulmana. Y las estudiantes del país asiático se sorprenden al ver que niños y niñas estudiaban juntos en Colombia. Así se genera un diálogo muy enriquecedor en el que se busca entender las diferencias religiosas y culturales, se desmienten estereotipos e imaginarios, y se comprende que el mundo es habitado por personas que tienen formas diversas de comprender la realidad. Después de esta actividad se transformaron muchos imaginarios sobre el mundo islámico, por ejemplo, uno de ellos es pensar que solo en el Medio Oriente se practica el islam, o que todos los musulmanes hablan árabe.

Mystery Skype les exige a los estudiantes aprender conceptos geográficos para formular preguntas específicas que hagan más eficiente la búsqueda del lugar. En este sentido, se pasa de un aprendizaje memorístico y bancario a una experiencia significativa que invita al aprendizaje enfocado a la resolución de un problema. Además, hay otras competencias que se desarrollan y se encuentran transversales a toda la experiencia, por ejemplo, la solidaridad, cooperación y respeto a los derechos humanos. Las conexiones y conversaciones integran y reconocen la existencia de gran diversidad de perspectivas, culturas y relatos de quienes habitan el mundo.

En segundo lugar, Skype también se usa en el aula como una herramienta para invitar a maestros, periodistas y expertos que quieran compartir el conocimiento específico que tienen sobre un tema con los estudiantes. La diferencia de hacer una conexión con ver un video de YouTube radica en dos elementos principalmente. El primero de ellos es que las personas suelen transmitir el video desde el lugar de los hechos, hablar con conocimiento de causa y generar la sensación que el grupo está allá mismo viendo lo que sucede. En segundo lugar, a diferencia de

un video de YouTube, en este tipo de actividad, los estudiantes pueden formular preguntas en tiempo real, dialogar, contra argumentar o solicitar que se haga énfasis en algo que le haya llamado la atención.

Este ejercicio se puede usar de dos formas diferentes. Se utiliza como una actividad inicial de una investigación para despertar la curiosidad de los estudiantes por comprender mejor una situación problema. Por ejemplo, antes de abordar la temática de la dictadura argentina se invitó a una periodista porteña que ha dedicado su carrera a documentar la historia de las Abuelas de la Plaza de Mayo. Ella en veinte minutos cuenta tres historias que marcaron el desarrollo de su carrera, habla del contexto de la dictadura, las demoras de la justicia y la conformación de un movimiento social paradigmático en Latinoamérica, y al final responde las preguntas que motiva su presentación. Luego, en la siguiente clase cuando se plantea la intención de abordar las dictaduras latinoamericanas como tema de clase, los estudiantes no lo ven como una carga, sino que hacen evidente su deseo por averiguar no solo qué pasó en Argentina, sino las características de los gobiernos dictatoriales de tipo militar que se desarrollaron en la época.

Por otra parte, esta actividad se presta como una oportunidad para cerrar un tema que ha sido abordado desde lo teórico, con una video-llamada que posibilita un acercamiento contundente con alguien que tenga relación directa con el problema de investigación abordado en clases. Por ejemplo, después de haber estudiado el islam como una religión monoteísta con presencia en gran parte del territorio mundial, se establece comunicación con un profesor egipcio, que desde El Cairo comparte datos curiosos sobre la religión en su país y luego, basándose en lo que han aprendido, los estudiantes formulan preguntas complejas a las que una persona que vive en la lógica musulmana puede explicar de manera acertada. Esta comunicación mediante Skype también es una oportunidad para que los estudiantes comprueben la veracidad de lo que han aprendido, y establezcan diálogos con una construcción conceptual con el grado de complejidad que brinda la comprensión de un tema.

En tercer lugar, es posible utilizar Skype para realizar viajes virtuales con la ayuda de personas que están dispuestas a mostrar el lugar en el que trabajan o viven. Mediante una video-llamada a través de un dispositivo móvil, se puede transmitir en tiempo real un recorrido por un lugar de relevancia para la temática que se aborda en clase. Es posible visitar museos, caminar por ciudades y recorrer los lugares con relevancia histórica, cultural o social.

Los viajes virtuales inspiran a los estudiantes a descubrir el mundo que los rodea. Si bien, el contexto socio-económico de los estudiantes del Colegio Marsella no está caracterizado por familias que tengan recursos económicos para proveer viajes internacionales, “Aula Link” posibilita recorrer el mundo, comprenderlo, y habitarlo. Este tipo de viajes muestra a los estudiantes que el mundo es la coexistencia de diferentes razas, etnias y culturas. Es en esa diversidad que reside la fuerza de la ciudadanía global y los ubica en este contexto, en el que los límites, las barreras y los territorios son en muchas ocasiones dispositivos de poder que frenan la posibilidad de integración entre las naciones y el desarrollo del multiculturalismo con el entendimiento de lo que implica habitar esta aldea global.

Por último, en el ejercicio de investigación documental que realiza el docente líder del proyecto, se hace un ejercicio de rastreo y análisis de los programas curriculares de Ciencias Sociales en los países de Latinoamérica incluida Colombia. Un hallazgo revelador y común en todos los países, es que en el abordaje curricular se hace bastante énfasis en el estudio de la historia de occidente —revoluciones burguesas, guerras mundiales, imperialismo—, se dedica poco tiempo al estudio de la conquista y el proceso colonial de cada país, y se revisa de manera somera la historia reciente del país, entendida esta desde 1950 hasta el presente. Además, se encuentra que el estudio de la historia de los vecinos latinoamericanos es prácticamente inexistente, y mucho menos la reflexión sobre su historia reciente.

Es por esta razón que los estudiantes de grado 10° del Colegio Marsella están estudiando casos paradigmáticos del conflicto armado colombiano, en los que buscan entender las causas, la periodicidad de los hechos, los lugares geográficos que comprenden, los actores armados implicados, las víctimas, las actuaciones de la justicia, y las medias de restitución y satisfacción aplicadas. Como producto final, se debe producir un video web en el que se explique de manera concreta la situación, para narrar y comprender las dinámicas propias que han modelado la historia reciente de Colombia. Por su parte, se invita a profesores latinoamericanos que quieran diseñar con sus estudiantes videos que recojan los elementos más importantes de la historia reciente de su país, para luego intercambiar este material y entender las dinámicas históricas, sociales y culturales a través de la visión de los estudiantes.

Este proceso busca el aprendizaje colectivo, mediante la creación de contenidos digitales relevantes en el estudio y el análisis de la configuración histórica de Latinoamérica. Luego, a través de Skype que propiciarán diálogos asertivos entre los estudiantes que elaboraron los videos. También se busca recopilar

las experiencias de reconciliación, que otros países cuenten la manera que han superado procesos de dictadura militar, y cómo se ha reconstruido el tejido social a pesar de la violencia experimentada en las diferentes capas de la sociedad. El aprendizaje colectivo, busca el reconocimiento de la historia latinoamericana como un patrimonio que permite aprender de los errores y entender que son más las cosas que unen al continente que las que los separan.

A través de las estrategias descritas “Aula Link” invita a los estudiantes a reflexionar y a aprender sobre las ventajas de entablar relaciones mediadas por el diálogo y el respeto. Es importante mencionar que este proyecto también ha servido para conocer la percepción, los estereotipos y en general la lectura que hacen otras sociedades sobre Colombia. Esto permite identificar las fortalezas y errores que como sociedad se comete, e invita a reflexionar sobre el compromiso que tiene cada joven en superar estas dificultades, construir un mejor país y ser un mejor ciudadano del mundo.

Desarrollo del pensamiento crítico

“Aula Link” es una apuesta didáctica y metodológica que toma distancia de la educación tradicional, y sitúa al estudiante en el centro de la reflexión pedagógica. Por medio de las actividades que se plantea reconoce los distintos ritmos y estilos de aprendizaje que hay en aula, así como estimula el trabajo en equipo para la resolución de preguntas de investigación. Se parte del hecho que el conocimiento no se deposita en la cabeza de los estudiantes como un conjunto de datos muertos que deben ser acumulados, sino como una herramienta de análisis imprescindible para comprender y dar respuesta a los problemas que se plantean.

El desarrollo del pensamiento crítico se evidencia cuando los estudiantes evalúan el conocimiento adquirido y formulan hipótesis basados en evidencias empíricas y sus construcciones conceptuales. Además, se encuentran en la capacidad de cuestionar la información recibida, y hagan ejercicios de revisión de fuentes para aceptar o rechazar la información a la que se ve expuesto. El conjunto de actividades de “Aula Link” busca que, en la interacción con otras personas, el estudiante contraste lo que ha aprendido con la información nueva que está recibiendo, de tal manera que pueda sacar sus propias conclusiones y formular preguntas que se correspondan con su nivel académico. Esto hace referencia a que los estudiantes puedan plantear preguntas asociadas a la temática estudiada, establezcan qué se necesita averiguar, generen un plan que sitúe la búsqueda, el

análisis y la síntesis de la información, delimiten fuentes de información adecuadas y confiables, como también valoren la calidad de la información obtenida, entre otros aspectos.

En medio de las interacciones se puede evidenciar cómo los jóvenes han mejorado en la formulación de conclusiones, y en el uso de la información aprendida previamente para generar conocimientos nuevos, tomar decisiones y resolver problemas. El pensador crítico más que acumular conocimiento, debe estar en la capacidad de analizar grandes volúmenes de información, comparar fuentes, establecer la veracidad de ellas en función de las teorías y la reflexión sobre la acción.

Cuando los estudiantes toman puntos de vista en función a lo aprendido en las video-llamadas de manera argumentada y consciente, desarrollan habilidades que les permiten interactuar con otras culturas, y convertirse en ciudadanos más comprometidos con el futuro.

En los diálogos con expertos, según sea una actividad de apertura o cierre, se estimula el pensamiento deductivo cuando se determina la naturaleza de un fenómeno partiendo de unas premisas aprendidas en clase, o privilegia el pensamiento inductivo cuando crea una generalización a partir de un grupo de hallazgos. En definitiva, el pensamiento crítico es transversal a “Aula Link”, porque exige ejercicios de reflexión, análisis y crítica.

Resultados

“Aula Link” es un proyecto de innovación educativa que busca transformar la forma en que se enseñan las Ciencias Sociales. Esto motiva a los estudiantes porque utiliza las herramientas tecnológicas y las plataformas digitales que ellos suelen usar en su vida cotidiana. Se sustituyen recursos tradicionales por herramientas digitales que tienden a reemplazar los cuadernos, atlas, diccionarios, carteleras, entre otros.

Este tipo de cambios, sumado a las conexiones que se realizan, despiertan un interés genuino en los estudiantes por aprender nuevos conceptos para analizar el mundo que los rodea. Esto se ve reflejado no solo en las calificaciones de los estudiantes que son considerablemente mejores a las obtenidas en el mismo periodo hace cuatro años cuando el proyecto no había comenzado. Antes de

comenzar el proyecto era habitual que algunos estudiantes no entraran a clase y se quedaran en el patio de descanso. Hoy en día esa cifra se ha reducido a cero, todos los estudiantes entran a la clase de Ciencias Sociales, y llegan puntuales porque tienen gran expectativa sobre las personas que van a conocer. Hasta el momento se han visitado veintitrés países, cuatro continentes y se han realizado más de sesenta y cinco conexiones.

Además, a través de la prueba Saber 9° y 11°, se observa cómo en la asignatura de Ciencias Sociales los estudiantes del colegio han ido aumentando su puntaje en cada año. Por esta razón el docente líder de la experiencia recibe una distinción emitida por la Secretaría de Educación por el aporte al mejoramiento de los resultados obtenido por los estudiantes en esta prueba.

La curiosidad ha jugado un papel fundamental a la hora de establecer comunicación con otras aulas, porque hace que los jóvenes de manera voluntaria hagan consultas previas sobre el lugar de origen de sus interlocutores y aprendan de manera significativa conocimientos necesarios para mantener conversaciones virtuales fluidas. Como la mayoría de conexiones que se realizan son en inglés, el maestro líder de la experiencia traduce en simultáneo la comunicación entre ambas partes, pero se ha visto cómo progresivamente más estudiantes se han lanzado al ruedo, y se han arriesgado a formular sus preguntas en inglés, sin intermediarios sino ellos frente al mundo. Incluso, en una ocasión que se realizó una conexión con Egipto uno de los estudiantes de manera voluntaria preparó su presentación en árabe.

“Aula Link” significa entonces, una conjugación sinérgica entre aprendizaje permanente, la mejor de las prácticas en el aula y en la comunidad educativa, y el desarrollo de las habilidades del siglo XXI que transversalizan todas las actividades. Si bien, el eje central de “Aula Link” es la conexión con personas de diferentes culturas, etnias y religiones, este ejercicio fomenta el respeto y reconocimiento de que en la diversidad habita la riqueza del ser humano, también permite aprender sobre el cuidado del medio ambiente, los consumos responsables, la situación de los derechos humanos en otras sociedades, la igualdad de género, y promueve el desarrollo de competencias como el diálogo, la escucha activa, el liderazgo, la resolución de conflictos y la participación democrática, con el objetivo de construir una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

Por mencionar algunas actividades, los estudiantes han podido aprender sobre el hinduismo con una profesora india que desde Nueva Delhi les explica

las lógicas de su religión, también han estado en viajes virtuales por Managua para comprender la crisis política que atraviesa la nación nicaragüense. Es significativo reconocer que las competencias digitales están evolucionando de manera galopante en habilidades sin las cuales no es posible transitar de forma eficiente por la sociedad. No basta con que los estudiantes aprendan diversos conceptos, deben prepararse para afrontar un mundo que cambia mucho más rápido que la escuela. La llamada sociedad de la información ha generado transformaciones en todos los niveles de la realidad cotidiana, desde la forma en que los usuarios acceden a la información, hasta cómo se establecen comunicaciones, o se desarrollan las actividades laborales.

Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas en la escuela rompen barreras, eliminan distancias físicas y son un instrumento eficaz para alentar la creatividad y desarrollar el espíritu emprendedor en los adolescentes escolarizados. La apuesta de “Aula Link” es generar redes de estudiantes, profesores, expertos y aliados que quieran cerrar la brecha educativa, ofrecer educación de calidad e incentivar el desarrollo del pensamiento crítico, que se consideren ciudadanos globales responsables con la humanidad y el planeta.

Además, al motivar a los estudiantes y despertar su interés por la libertad que tienen para expresar sus ideas y el uso de su lenguaje digital cotidiano, la evasión a clase es prácticamente nula y la reprobación de la asignatura disminuye considerablemente al punto que, de los 350 estudiantes que tomaron la asignatura en el año 2017, solamente doce no alcanzaron los logros mínimos para aprobar la asignatura. “Aula Link” se ha posicionado como un medido que ha servido para integrar a toda la comunidad educativa a través de su canal de YouTube. Desde esa plataforma se apoya la elección anual del personero estudiantil, en la que los estudiantes suben sus videos en los que identifican problemáticas reales del colegio para que el próximo representante lleve estas propuestas a los organismos de decisión del gobierno estudiantil.

Este proyecto gravita alrededor de la dimensión comunicativa, en la que se encuentran las relaciones interpersonales y sociales, también fortalece la cultura digital, que hace referencia a las prácticas sociales y culturales de la comunidad, del conocimiento y la ciudadanía digital. También tiene en cuenta la dimensión tecnológica, que se refiere a los saberes propios de la alfabetización tecnológica, el conocimiento y el dominio de entornos digitales. Además, en la dinámica de interacción con personas a miles de kilómetros de distancia, posibilita la creación de vínculos muy estrechos por medio de los cuales se intercambia información,

mediante la cual aprenden que, aunque sus interlocutores se encuentren a miles de kilómetros de distancia, son estudiantes de su dad con los que pueden tener intereses en común, y sobre todo que tienen los mismos derechos.

Por lo tanto “Aula Link” se hace necesaria si se pretende transformar la escuela por una institución que promueva el razonamiento con eficacia, se busque analizar y generar argumentos más que almacenar conocimiento, que privilegie el respeto por las creencias y los puntos, y que en lugar de brindar respuestas genere preguntas en las que se haga necesario sintetizar, conectar información con argumentos, interpretar la información, sacar conclusiones y reflexionar críticamente en el aprendizaje.

Referencias

- Asorey, E. y Gil Alejandre, J. (2009). El placer de usar las TIC en el aula de infantil. *Tribuna abierta*.
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas Año, 21(45)*, 4-19.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de medición de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología, (38)*, 337-400.
- Peres, W. y Hilbert, M. (eds.). (2009). *La sociedad de la información en América Latina y el Caribe: desarrollo de las tecnologías y tecnologías para el desarrollo*. Libros de la CEPAL, No. 98 (LC/G. 2363-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas.
- Sunkel, G., Trucco, D. y Espejo, A. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. Libros de la CEPAL, No. 124 (LC/G. 2607-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas.

Abya Yala

Ana Cristina Alfonso Dueñas¹

Resumen

La asignatura denominada Pre-filosofía y titulada: “Abya Yala”, propone un reconocimiento de nuestras raíces, un encuentro con los originarios de Abya Yala y busca comprender el conocimiento que aún persiste en los nativos de estas tierras; plantea la posibilidad de interactuar a través del mito, ese que es la representación de arquetipos, antro-po-visiones, teogonías y cosmovisiones de la interacción abyalence con su ecosistema; para alcanzar esto se propone la necesidad de indagar y socializar diversos mitos de diversas culturas ancestrales de Abya Yala y a través de este, comprender el legado de conocimiento que aún se puede recuperar y sobre todo aplicar. Busca generar una crítica reflexiva frente a la imposición epistémica y sociocultural de la ideología eurocéntrica; aquella que negó e invisibilizó la episteme abyalence. Expone un punto de partida para recuperar, para visualizar, para articular el pensamiento abyalence con las imposiciones de hace quinientos años. Buscamos una sociedad que redescubra y recupere los saberes ancestrales, que supere las falsas vergüenzas de ser abyalence, que reconozca los saberes ecosóficos que aún persisten para darle vitalidad al único planeta habitado que conocemos.

Introducción

Por años se ha negado a Abya Yala, se invisibilizó, renombraron un continente, se impuso una lengua, una religión, se puso una máscara de un episteme alejado

1 Docente Colegio Reino de Holanda IED.

a la realidad, ahora que se generan rupturas, que el episteme occidental ya agotó sus respuestas o peor aún agotó sus posibilidades de vida en conjunto, queda recobrar los valores ancestrales de equilibrio vital, de valorar la vida en todas sus expresiones; agachar la cabeza y no creernos los reyes de la naturaleza sino únicamente un ser que respira en la medida que todo a nuestro alrededor lo hace... se inicia una etapa de redescubrimiento de nuestro episteme, ese que habita aun en la genética de todos los abyalences.

Por tanto es necesario pensar que otro episteme es posible, otro que valore nuestras raíces, que permita reconocernos, sabernos, un episteme que visibilice nuestro pasado como hijos de Abya Yala, que habita en los saberes ancestrales y a la vez son el camino de defensa de esta Pachamama que agredida, que permita encontrar el *Pajmuri* —Comunidad Desano, Col. —, que reanime al planeta, por ahora el único con el cual contamos, que nos sintonice con la naturaleza y nos desprenda de ese afán materialista que lo único que ha logrado es tensionar y agotar lo que tenemos.

De forma general mencionaría que no existe una única línea de trabajo o de investigación, no obstante lo anterior se podría reconocer la existencia de tres líneas de trabajo: una científica, otra decolonial y una última intercultural.

Contextualización

En el Colegio Reino de Holanda y en general en el conjunto de instituciones del distrito hace falta repensar nuestra historia, nuestro pasado, con la valoración requerida, con la exaltación de los hechos acontecidos durante años o milenios, realizar un proceso identitario que nos permita reconocernos, una mirada Pacha —Ontica—, que filosóficamente nos sitúe y desde allí pensarnos, nombrarnos, conocer otro episteme, que nos permita no solo pensar sino sentir nuestra realidad, darle valor al sentipensarnos, es decir otro episteme, otro conjunto de valores que por ser de esta geografía, de los originarios de este territorio no es menos valioso; y tal vez lo más importante, que resalte el sentir ecosófico de los abyalences, ese que equilibre las dos realidades del ser humano la natural y la social, que como abyalences habita el ADN de cada uno de los originarios sobrevivientes y mestizos de este continente.

Desde la escuela se requiere pensar a Abya Yala —esta América—... y somos nosotros los llamados a hacerlo.

Con el nombre de Abya Yala se identifica la asignatura de Pre-Filosofía aplicada en el Colegio Reino de Holanda a partir del segundo semestre de 2016, cuando la institución se estructura como jornada única.

La institución se halla ubicada entre los barrios San Jorge Sur y Marco Fidel Suárez de la localidad 18 de Bogotá, la asignatura surge desde el área de Ciencias Sociales y Filosofía como una alternativa de conocimiento que fuese didáctica, pero a la vez crítica en la medida que niños, niñas y jóvenes sean capaces de apropiarse de elementos de conocimientos básicos ancestrales, generar identidades, promover miradas autónomas de su realidad y conceptualizando este proceso.

A partir de 2016 se plantea desde las directivas de nuestro Colegio Reino de Holanda, la necesidad de vincularnos a la jornada única, lo que indujo el requerimiento de otras asignaturas para alimentar el currículo pedagógico, con la especificidad de que fuesen didácticas y aportaran un pensamiento crítico y pertinente a la comunidad educativa de nuestro plantel, integrada por población desplazada, población indígena, campesinos, miembros estos muy arraigados a la tierra donde aún persiste ese pensar ecosófico, práctico en su cotidianidad, oculto en la rutina, recurrente en lo cotidiano de su ser, en su estar, en su ADN... solo falta resignificarlo.

Esa reflexión institucional da como resultado varias propuestas para seleccionar una específica en el área, siendo Abya Yala seleccionada por aportar al pensamiento ancestral y sumada a otra que incluía la mirada a la mitología, es así como se inician a apropiar conceptos, mitos y temáticas específicas para retroalimentar la asignatura, se crea una malla curricular para grados 8° y 9°, centrada específicamente en las culturas originarias de Abya Yala y Colombia, respectivamente.

En 2017 se amplía el currículo para toda básica secundaria, adecuando el currículo de la siguiente manera: grado 6°, con conceptos generales del pensar filosófico; para grado 7°, una mirada al pensamiento ancestral de Colombia; en 8°, revisión de los originarios de Abya Yala; y en 9° una mirada decolonial, que le apostara a cuestionar la imposición epistémica eurocéntrica y a entender la necesidad de repensar nuestro conocimiento y valorizar a los abyales.

Para 2018 nos adentramos a la aventura de hacer partícipe al IDEP de nuestra experiencia, de la revisión, y de la necesaria evaluación de un par académico que nos guíe y nos resignifique la experiencia.

Diagnóstico

Todo el proceso inicia con la invitación de experiencias innovadoras que envía el IDEP a las diferentes instituciones distritales, que igualmente llegó al Colegio Reino de Holanda, que decidió participar con la propuesta Abya Yala.

La idea cumplió con los requisitos solicitados y fue seleccionada para hacer parte del proceso de acompañamiento, por tanto, fuimos invitados a unas charlas de mejoramiento de la propuesta.

En el primer semestre se participó en las diversas conferencias con especialista de diversas disciplinas y temarios como: análisis de datos, fotografía, manejo de páginas web, pensamiento crítico, enfoques pedagógicos, registro escrito, orientaciones de sistematización de experiencias pedagógicas, entre otras.

Para el segundo semestre, fuimos convocados para continuar con el acompañamiento, se nos pidió una caracterización de la propuesta, se socializó la idea innovativa de cada docente, resaltando la importancia, el tiempo de desarrollo, y el trabajo didáctico aplicado hasta el momento y resaltando la pertinencia de la propuesta.

Luego los asesores del IDEP agrupan a los seleccionados con base en el desarrollo de la experiencia, algunos perfiles, nivel de avance de la propuesta e interés en la temática general; allí nuevamente presentamos y socializamos la idea y se nos pide encontrar puntos en común para lograr un trabajo interdisciplinario, porque nuestra idea no puede ser una isla debe buscar el apoyo de las demás áreas y debe impactar a toda una comunidad.

En el grupo base nos encontramos docentes de las áreas de Química, de Matemáticas, de Educación Física y de Ciencias Sociales–Filosofía, con el objetivo de armar una propuesta conjunta, que dio un buen resultado al surgir la idea de: cuidado del medio ambiente y pensamiento matemático desde el saber ancestral, lo que condujo a la invitación por parte de los asesores del IDEP, de un abuelo Uitoto para que nos compartiera su saber ancestral y de paso la pertinencia de su charla a toda la comunidad independiente del área de conocimiento del docente.

Una conclusión fundamental derivada de esta línea base consiste en la pertinencia de recuperar en los ámbitos de la matemática, la química, la filosofía el saber ancestral frente a estos temas proveniente de los originarios de Abya Yala,

tanto en el sentido de recuperar esa pertinencia de forma escrita como la fundamental mirada transversal de estas materias frente a un conocimiento que podría desaparecer algo que un país con la biodiversidad que tiene no puede permitirse.

Sin duda el acompañamiento de las asesoras del IDEP ha sido muy positivo, pues en cada encuentro enriquecemos las propuestas particulares y en grupo, ha sido visibilizada, y reconocida por los docentes acompañantes, ha sido publicada y ha sido resaltada la importancia de valorar nuestro trabajo.

Objetivo

Recuperar el saber ancestral, en particular el pensamiento originario de Abya Yala enfatizando en un epísteme propio que permita entender las interacciones entre el runa y el ecosistema.

Objetivos específicos

- Emplear el mito como herramienta estratégica para desarrollar en los niños, niñas y jóvenes de la Institución el deseo por aprender otros saberes.
- Descubrir el pensamiento originario de Abya Yala, de las principales comunidades originarias y la necesaria profundización en ese pensamiento.
- Reconocer este conocimiento ancestral en los términos de un saber ecosófico dedicado al cuidado planetario.
- Aprehensión de la comprensión de la conceptualización de la Pachamama, como herramienta básica para el cuidado del ecosistema.
- Desarrollar un pensamiento crítico a partir de la decolonización del saber.

Desarrollo de la experiencia

El propósito es apropiarse un conjunto de saberes y visibilizar nuestro epísteme, es decir el conocimiento propio de Abya Yala; de momento parece una tarea monumental, desde una humilde percepción es conocer, aprender, asumir y visibilizar un saber ancestral que ha estado presente a través de los años pero que muy poco lo hemos reconocido; ahora precisamente que el Planeta Tierra o mejor la

Pachamama está enferma, buscamos todas las maneras de ayudarla, una excelente forma sería el reconocimiento ecosófico de las comunidades originarias. Este conocimiento no es ajeno al hijo de Abya Yala, ha permanecido en nuestro ADN, tal vez nuestra tarea como educadores es la de excavar, investigar, escudriñar en el runa andino, en el Tlamatine náhuatl, o en el werjaina shiita, así:

Más de mil veces y de mil formas distintas les hemos dicho que la tierra es nuestra madre, que no queremos ni podemos venderla, pero el hombre blanco parece no haber entendido, insiste en que cedamos, vendamos o maltratemos nuestra tierra, como si el indio también fuera hombre de muchas palabras. Nosotros nos preguntamos ¿acaso es costumbre del hombre blanco vender a su madre?, ¡no lo sabemos!, pero lo que los U'wa sí sabemos, es que el hombre blanco usa la mentira como si sintiera gusto por ella, sabe engañar, mata a los suyos sin siquiera permitirle a sus ojos ver el sol ni a su nariz oler la yerba, eso es algo execrable, incluso para un salvaje (Ibita U'wa, 2000, p. 219).

El texto anterior implica un saber ecosófico y ético, un saber que trasciende nuestras propias posibilidades, un saber trastocado por el epísteme occidental...

Para aprender contenidos tan fundamentales se han diseñado guías de trabajo para los estudiantes que los llevan a conocer y reflexionar los anteriores mensajes que son de las comunidades originarias y que llevan implícitas un reconocimiento a la Madre Tierra, un saber ecosófico y un urgente tratamiento ético de la cuestión propuesta.

Estrategias de este tipo no obedecen solo a la moda del calentamiento global, surge por la necesidad de otro epísteme, surge del reconocimiento a nuestro pasado, surge de la invisibilización de nuestro saber, surge de la necesidad de poner en crisis los saberes establecidos hasta hoy.

Este poner en crisis no es otra cosa que descubrir y asumir un pensamiento propio, nuestro; por tanto, se aplica al crear una malla curricular que respondiera a las inquietudes ya manifestadas aquí, el mito entendido como explicación del mundo y del origen de las cosas y también como verdad histórica, encontrado en todas las culturas a nivel planetario:

Mito de Chiminigagua o ser supremo: en el principio del mundo todo estaba en tinieblas y solamente reinaba la luz de Chiminigagua, cuando el dios creador quiso difundir la luz por todo el universo, creó dos aves negras y las lanzó al espacio. Cuando estas aves echaban aliento o aire por los picos, esparcían una

luz incandescente, con la cual todo el cosmos quedó iluminado. Así se hizo la luz y se crearon todas las cosas del mundo. En el proceso de creación de todo lo existente en el universo, Chiminigagua señaló la importancia de adorar a Suhá y a su mujer Chía o Luna. La adoración al sol y la luna, para los chibchas, era la adoración a Chiminigagua, el ser supremo. (*Libro al viento*, 2006).

Esta relación entre la creencia en Chiminigagua y el culto al sol existió en otros pueblos indígenas americanos. El ser supremo para los aztecas era Tloque Nahque, el dios creador de todas las cosas. Para los incas, Viracocha es el dios supremo, quien creó todas las cosas del universo, y su culto también estaba relacionado con el sol.

Lo anterior nos lleva a la necesidad de identificar nuestras comunidades originarias, a ubicarlas, porque nuestro saber también es situado, nuestra geografía hace que la mirada climática, de biodiversidad, de agua en cantidades sea una maravilla del paisaje, pero a la vez se presente una identidad en la continua convivencia, que realmente estemos hermanados con todo lo que nos rodea, es un estar, más que un ser, como lo vivencian las culturas de Abya Yala.

En todas las culturas originarias de Abya Yala se expresa un sentimiento de respeto y cuidado del ecosistema y así se manifiesta en la deidad incaica que fue de los imperios más vastos del sur del continente, el Tahuantinsuyo:

La Pachamama es una deidad venerada por los pueblos originarios de los Andes. También se la conoce como la madre de la tierra/espacio. Madre Tierra. Los Incas también reconocían a la Pachamama como la diosa de la fertilidad, quien presidía sobre las plantaciones y cosechas, constituía a las montañas y causaba los terremotos. Era una deidad omnipresente e independiente, con el poder autosuficiente y creativo de crear vida en la Tierra. Es cierto: la Madre Tierra es mucho más que el suelo sobre el que caminamos. Es el viento, el fuego, el agua, el elemento que se respira y que sostiene la vida y permite su prosperidad.

Desgraciadamente, no estamos haciendo mucho por protegerla. La Pachamama es la principal víctima de nuestra sociedad actual y sus efectos sobre el medio ambiente. El cambio climático, los eventos extremos relacionados al mismo, los residuos se acumulan. La contaminación en las ciudades, en nuestras fuentes de agua. La destrucción de los ecosistemas (...) Parece tan ilógico, tan irresponsable. Resulta irónico pensar cuánto tiempo los humanos han vivido en armonía con la naturaleza. Las sociedades antiguas no causaban grandes impactos sobre el planeta, si bien no era por propia decisión. Sin embargo, durante los últimos siglos, la sobreexplotación y la contaminación han comenzado a afectar el medio ambiente negativamente.

Quizás como consecuencia directa del dramático aumento en la cantidad de población, a partir de 1970 la demanda de recursos ambientales comenzó a exceder la capacidad de producción del planeta (Esterman, 1998, p. 234).

Ahora siendo conscientes de este saber, cómo no reconocerlo, cómo privilegiar otros saberes: la fuerza, la ignorancia, la invisibilización de las grandes civilizaciones encontradas por el colonizador, los obnubiló tanto que se quedaron ciegos ante tanta belleza y la codicia del oro fácil; lo que los llevó a arrasar con lo que encontraron a su paso.

La imposición epistémica, cultural, social, etcétera, que asumieron ya la conocemos, han sido quinientos años de ella; pero hay un despertar, un llamado de la Pachamama que grita en su auxilio, es el despertar de los hijos de Abya Yala que abren sus ojos y asumen una postura crítica, desde hace varios años se oyen voces: Martí, Vasconcelos, Zea, Freire, Galeano, Quijano, Dussel, y muchísimos más que dicen, por ejemplo:

Los indios, víctimas del más gigantesco despojo de la historia universal, siguen sufriendo la usurpación de los últimos restos de sus tierras, y siguen condenados a la negación de su identidad diferente. Se les sigue prohibiendo vivir a su modo y manera, se les sigue negando el derecho de ser (Galeano Eduard, 1982, p. 11).

Esta tierra en la que habitamos ya existía antes de la llegada del europeo, se nacía, se crecía, se descubría el universo, se dejaba un legado y luego se fallecía. Abya Yala, es el nombre que corresponde a nuestro continente antes de la llegada del blanco español, esta denominación es dada al continente americano por el pueblo Kuna, desde antes de la llegada de los europeos. Este pueblo es originario de la serranía del Darién, al norte de Colombia. Y que hoy en día habita la región al sur de Panamá y el norte de Colombia. A los Kuna de la región colombiana se les conoce como Kuna-Tule.

La cultura Kuna sostiene que ha habido cuatro etapas históricas en la tierra, y a cada etapa corresponde un nombre distinto de la tierra conocida mucho después como América: Kualagum Yala, Tagargun Yala, Tinya Yala, Abya Yala. El último nombre significa: territorio salvado, preferido, querido por Paba y Nana, y en sentido extenso también puede significar tierra madura, tierra de sangre. Así esta tierra se llama "Abya Yala", que se compone de "Abe", que quiere decir "sangre", y "Ala", que es como un espacio, un territorio, que viene de la Madre Grande (Recuperado de <https://www.ecoportal.net/>).

Por tal motivo, hoy en día diferentes organizaciones, comunidades e instituciones indígenas y representantes de ellas de todo el continente, han adoptado su

uso para referirse al territorio continental, en vez del término “América”. Es por esto que el nombre de Abya Yala es utilizado en sus documentos y declaraciones orales. Como símbolo de identidad y de respeto por la tierra que habitamos.

Abya Yala se configura, por lo tanto, como parte de un proceso de construcción políticoidentitario en el que las prácticas discursivas cumplen un papel relevante de descolonización del pensamiento, y que ha caracterizado al nuevo ciclo del movimiento “indígena” cada vez más como un movimiento de los pueblos originarios y de todo aquel se identifique como tal. La comprensión de la riqueza de los pueblos que viven aquí hace miles de años y del papel que tuvieron y tienen en la constitución del sistemamundo ha alimentado la construcción de ese proceso políticoidentitario.

En esta propuesta se identifican tres líneas metodológicas de trabajo, que se desean especificar, para entender de manera más puntual el trabajo desarrollado hasta el momento.

Línea científica: entendida como un trabajo de rigurosidad, sistemático, con unos objetivos claros e inferencias definidas así como tiempos definidos y con grupos de trabajo con actividades claras a realizar porque la asignatura nace con un objetivo específico: utilizar el mito como medio de indagación; tiene un nombre específico: Abya Yala; con una asignación semanal de una hora clase, en los grados 7° y 8°; para el año 2017 se amplía a toda la básica secundaria con el nombre de Abya Yala, para 2018 se titula Pre-Filosofía Abya Yala; intentando dar una mirada general a la cosmovisión ancestral, valorando y desmitificando conceptos falseados del colonizador.

Línea decolonial: con fundamento en una fuerte crítica al pensamiento colonial eurocéntrico que trastoca el pensamiento originario, lo desprecia y lo invisibiliza a su llegada; se pretende entonces, desde la asignatura, recobrar ese pensamiento originario, enaltecer su legado y poco a poco generar un proceso identitario que nos permita reconocer los aportes de los originarios de Abya Yala y tejer lazos fuertes de identidad que visibilicen la historia real de estos pueblos y sean una propuesta ecosófica para este planeta.

Línea intercultural: este trabajo busca y se suma al encuentro de culturas, alcanza una franja heterogénea donde las personas no están en su cultura, somos la sumatoria de varias culturas, sin que ninguna asuma predominancia,

lo que se busca es la autodeterminación, en este caso de los originarios de Abya Yala, que no es otra cosa que el reconocimiento de su cultura y su saber ancestral.

Lo descrito anteriormente es la base estructural del currículo, pero varía de acuerdo con el grupo, a la disposición del mismo, a la discusión que por momentos se genera; se busca propiciar cambios, porque el trabajo es con seres humanos, adolescentes que le exigen al guía creatividad, pericia, flexibilidad, manejo de los contenidos, así como capacidad de generar empatías, etcétera.

A lo largo de este año hemos sido invitados a varias charlas, donde se ha dado cuenta del proceso académico, se ha socializado y para satisfacción personal, se ha experimentado una buena recepción. Sin duda se requiere seguir mejorando la propuesta y seguir persiguiendo los objetivos propuestos.

Resultados

A lo largo de estos dos años podríamos decir que hemos avanzado en:

- El reconocimiento identitario, que no es otra cosa que sabernos hijos de esta tierra, hijos de Abya Yala con una cultura propia y una cosmovisión propia y un ser que difiere de esa lógica eurocéntrica. Algunas voces se inician a resignificar, hijos de Abya Yala, se valora sus apellidos, su rol identitario, sus terruños, por ejemplo: Anacona, Chiguasuque, Chicacausa Jacanamijoy, Jojoa, Muchicón, Quimbaya, Sua, Yate, Yara, entre otros.

- La necesidad de otra mirada en este momento de crisis ecosistémica, de crisis del sistema capitalista, debe irrumpir con fuerza la tradición del cuidado y la cosmovisión abyalence que permita un equilibrio con el entorno y un respeto de todo lo creado, porque en la naturaleza no hay supremacías, todos necesitamos de todos. La mirada específica a los mitos, especialmente aquellos en los que se valora la Ecosofía, por ejemplo: hijos de la tierra, Pachamama, los pequeños Wilkas.

- Abya Yala como camino, se visualiza como una alternativa que reconozca los saberes ancestrales, su historia, los valore y los mantenga en la memoria colectiva de los hijos de Abya Yala para perpetuar el ecosistema, para perpetuar la vida misma, se ha logrado con la apropiación del pensamiento decolonial y una fuerte crítica al colonialismo.

- Invitación a algunos eventos como: Foro Interlocal en el Colegio Enrique Olaya Herrera; Foro Filosofía Colombiana, en la Universidad Santo Tomás de Aquino; V Congreso de Filosofía Unionista, Espiral del Saber Ancestral.

- Cuestionar la necesidad de una cátedra alterna, no solo a nivel institucional, sino también distrital. Existe una cátedra afrocolombiana. Y una cátedra abyalance. ¿Para cuándo?

Glosario

Abya Yala: nombre con el que nuestros originarios denominaban este territorio —Kuna—.

Ecosistema: conjunto de hábitats tanto animales como vegetales que se desarrollan en el Planeta Tierra, que regulan todas las interacciones que se presentan al interior de este.

Ecosofía: el equilibrio que existe entre las dos realidades del ser humano, la social y la natural, desde siempre.

Kuna: pueblo originario de Abya Yala, ubicado en el sur de Centro América y Nororiente de Colombia.

Pacha: denominación del universo ordenado “lo que es”, la relacionalidad cósmica, desde la cosmovisión andina, lengua quechua.

Pachamama: Madre Tierra, dadora de vida; reconocida como deidad de origen Inca.

Pajmuri: momento fundamental, cuando algo se produce. Principio de la llama.

Runa: denominación de hombre en mundo Inca, lengua quechua.

Tahuantinsuyo: imperio inca, es el más grande de Abya Yala, a la llegada de los conquistadores.

Tlamantine: sabios de la comunidad Náhuatl.

Uitoto: comunidad ancestral ubicada en el Sur de Colombia.

U,wa: comunidad ancestral del Oriente de Colombia, límites con Venezuela.

Werjaina: sabio, sacerdote de la cultura U,wa.

Referencias

Acevedo, T. de J. (1999). *Acercamiento a la filosofía indígena*.

Alfonso, A. C. (2016). *Ecosofía, el equilibrio entre las realidades del ser humano la social y la natural*. Tesis maestría USTA.

Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologías desde el Sur (Perspectivas)*. Siglo XXI. Clacso.

Boff, L. (2000). *La carta de la Tierra*. Sede de UNESCO. París.

Boff, L. (2003). *Ethos Mundial: Um consenso Mínimo entre os Humanos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

Cardoso, P., González, E. y Salazar, A. (2010) *Pensamiento social latinoamericano*. Perspectivas para el siglo XXI. México: Ed. UNAM.

Dussel, E. (2015). La filosofía europea no es universal. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/actualidad/filosofia-europea-no-universal-articulo-552386>.

Estermann, J. (1998). *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Ed. Abya Yala.

Galeano, E. (1982). *Memoria del fuego*. Siglo XXI.

Lovelock, J. (1991). *Gaía una ciencia para curar el planeta*. Integral. Nueva York.

Motta Marroquín, J. A. (2000). *Ibita U'wa*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Ed. Centro de Investigación y Desarrollo Científico.

Remedios para el planeta

Claudia Helena Sierra Nova¹

Resumen

En el actual contexto de cambio climático se ha propuesto una variedad de estrategias de adaptación y mitigación, fundamentalmente se trata de preservar la biodiversidad, promover el desarrollo económico racional sin detrimento de los recursos para asegurar el acceso a ellos de las generaciones futuras. Los humedales son ecosistemas clave en este sentido por su capacidad de amortiguación frente a inundaciones y sequías y por la variedad de especies que albergan, pero están cada vez más contaminados y alterados pues no se los valora ni a ellos ni a los servicios que prestan. El aula de clase es un espacio ideal para sensibilizar a nuestros jóvenes y a sus familias sobre el cuidado de estos ecosistemas, especialmente en nuestra localidad de Suba que cuenta con tres sitios declarados Ramsar, a través del proyecto de investigación “Remedios para el planeta” fue posible que los estudiantes reconocieran las problemáticas que vulneran los humedales Juan Amarillo y La Conejera, identificaran algunas especies florísticas y sus características, adoptaran nuevos modos y fuentes de consulta e indagación como son la herramienta V heurística de Gowin y la literatura científica, y presentaran a la comunidad datos precisos sobre los servicios que prestan algunas especies en términos de capacidad y potencial de remoción de contaminantes —fitorremediación—.

¹ Ingeniera agrícola UNAL, magíster en Ciencias Ambientales de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, docente investigadora Colegio La Gaitana IED.

Introducción

El proyecto “Remedios para el planeta” se desarrolla en el Colegio La Gaitana IED que tiene un modelo constructivista con enfoque en el aprendizaje significativo, siendo prioritario que los nuevos aprendizajes se adquieran por asociación con los conceptos existentes (Guruceaga et al, 2004, Rioseco, 1999). La institución está ubicada en la localidad de Suba, al Noroccidente de Bogotá, su posición estratégica le confiere proximidad a dos excepcionales recursos ecosistémicos de la ciudad: los humedales Juan Amarillo y La Conejera. Los estudiantes de la institución, de estratos 1 y 2 en un 74% (Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, 2016) y cuyas edades oscilan entre los cuatro y dieciocho años, habitan en los alrededores de estos ecosistemas y transitan diariamente por el sector en su ruta al colegio, producto de este contacto perciben su entorno como un lugar con graves problemas de contaminación y subrayan la falta de interés que parecen tener al respecto los habitantes del sector, surge entonces el interés de que la comunidad educativa y a través de ella los vecinos de los humedales reconozcan el valor de uso ambiental de este tipo de ecosistemas.

En el presente proyecto de aula se empleó el método de Investigación Acción Participativa (IAP), a través del cual se busca que la comunidad se integre y se conozca a sí misma para generar su propio conocimiento identificando problemáticas locales y planteando alternativas de solución que posteriormente puedan ser llevadas a cabo reflejando una transformación en su entorno (Balcázar, 2017). Para ello los estudiantes de 9° y 10° grado articularon su proceso de investigación al Proyecto Ambiental Escolar Institucional (PRAE) cuyo título es: *Reflexionando y practicando cuatro realidades ambientales: socio-cultural, convivencial, natural y cognitivo en la IED La Gaitana*, que busca sensibilizar a la comunidad educativa en el área ambiental y dado que en años anteriores se realizaron actividades diagnósticas de la problemática ambiental local los estudiantes se encuentran permanentemente motivados en el cuidado de los humedales, el colegio y el barrio en general.

La estrategia pedagógica “Remedios para el planeta” busca fundamentalmente contribuir en la búsqueda de alternativas de solución frente a la contaminación de agua, suelo y aire de nuestros humedales y para ello es clave familiarizarse con medios de consulta confiables como bases de datos y artículos científicos, mantenerse actualizado en las últimas técnicas de descontaminación de agua, suelos y aire, identificar algunos problemas ambientales de la localidad de suba

susceptibles de mejora mediante fitoremediación e indagar sobre el potencial fitoremediador de algunas plantas presentes en los humedales Juan Amarillo y La Conejera como valor de uso ambiental.

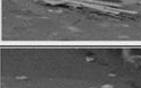
Figura 1. Estudiantes de grado 9° Colegio La Gaitana, Suba.



Fuente: la autora.

Desarrollo de la experiencia

Figura 2. Matriz ambiental de un estudiante.

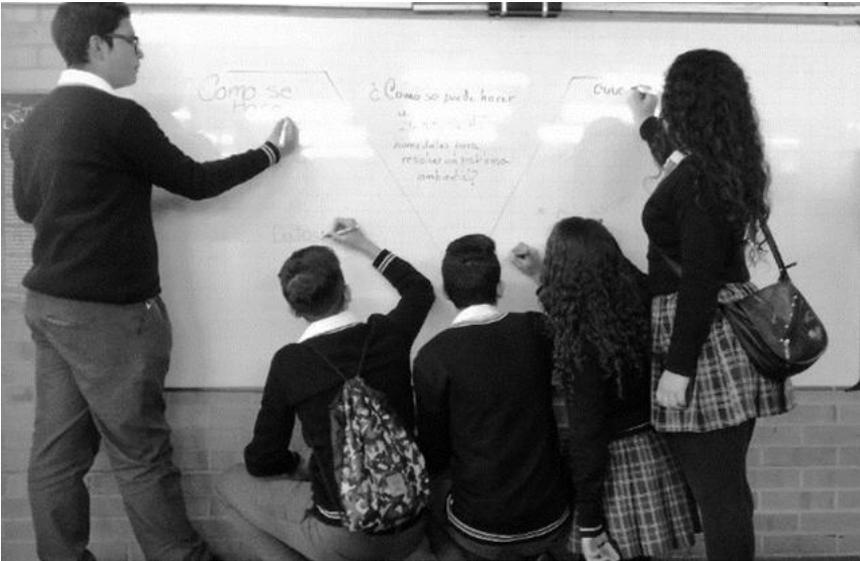
LUGAR	PROBLEMA AMBIENTAL	NIVEL DE AFECTACIÓN (1-5)	IMPACTO PROBABLE A LA SALUD	IMAGEN
Cra. 118 #134-2 a 134-40	ZONA VERDE SIN CONSTRUIR, DONDE LOS HABITANTES DEL SECTOR ARROJAN RESIDUOS	4	PROPAGACIÓN DE PLAGAS Y/O ENFERMEDADES	
CALLE 134 #132B-82A 132B-98	ACUMULACIÓN DE DESECHOS EN EL SENDERO PUBLICO, LO QUE CAUSA MALOS OLORES	3	PROPAGACIÓN DE PLAGAS Y/O ENFERMEDADES	
CRA. 125B #132B-82A 132B-98	DESECHOS EN VIA PÚBLICA	1	NINGUNO, YA QUE NO ESTÁN AHÍ TODO EL TIEMPO	
TV 126 #134-34	DESECHOS EN LA PLAZA	3	PROPAGACIÓN DE PLAGAS Y/O ENFERMEDADES	
Tv. 126 #134-24 a 134-36	LAS PERSONAS BOTAN DESECHOS EN LA CALLE	2	NINGUNO, YA QUE NO ESTÁN AHÍ TODO EL TIEMPO	

El ejercicio de investigación comenzó con un recorrido de reconocimiento por la localidad, los estudiantes, empleando sus celulares, delimitaron la zona de estudio en Google Earth, para ello registraron las afectaciones ambientales de sus barrios, priorizando aquellas en las que deseaban y consideraban que tenían la capacidad de intervenir y consignaron la información en una matriz como la de la Figura 2, que incluyó fotografías.

Los estudiantes socializaron sus diagnósticos ambientales y participaron en conversatorios entorno a los problemas ambientales de la localidad donde se reflejaron sus observaciones y presaberes, posteriormente se vinculó a todos los docentes de la institución mediante un foro con invitados de instituciones estatales relacionadas como la Empresa de Agua y Alcantarillado de Bogotá, el Hospital de Suba y la Unidad de Espacio Público de Bogotá, luego se realizó salida de campo al humedal Córdoba que aunque no se encuentra en el estudio es ejemplo en gestión ambiental local.

Posteriormente, los estudiantes se organizaron en grupos cooperativos de cuatro personas cada uno con un rol: director científico, secretario, relator y responsable de materiales, estos cargos corresponden a la metodología Enseñanza de las Ciencias Basada en Indagación (ECBI) (UNIANDÉS, 2001), que se ha implementado para el trabajo en ciencias naturales en la institución desde 2014, el proceso de consulta requirió la socialización de nuevas estrategias de búsqueda, organización y análisis de la información, así por ejemplo mediante la V Heurística de Gowin (Sansón et al., 2005) les fue posible definir los temas y la profundidad de sus consultas lo que los llevó a convertirse en gestores de su propio proceso de aprendizaje, se sugirió enfatizar en las posibilidades, retos y dificultades de la problemática local, fomentando la interacción con sus familias en busca de soluciones que dieran respuesta a uno de los siguientes interrogantes que surgieron en los conversatorios: ¿cómo se puede dar solución a problemas de contaminación sin intervenir con las actividades diarias de la gente? ¿Qué métodos se pueden emplear para tratar problemas de contaminación a bajo costo y fáciles de implementar?, ¿cómo puede emplearse la riqueza florística de los humedales para solucionar problemas de contaminación en aguas, suelos y aire de la localidad de Suba?

Figura 3. Grupo cooperativo durante la socialización de la V Heurística.



Fuente: la autora.

Durante el desarrollo del proyecto se logró que a partir de consultas bibliográficas los estudiantes propusieran métodos físicos, biológicos y químicos para la solución de problemas locales como la contaminación, todo ello a partir de una búsqueda dirigida en fuentes apropiadas lo que les permitió relacionar algunas investigaciones académicas con la posibilidad de llevarlas a la práctica en su entorno. Este proceso llevó a muchos de ellos a hablar de remediación, lo que causó gran curiosidad entre sus compañeros, para satisfacer esa curiosidad se presentaron videos explicando los procesos de biorremediación y fitorremediación y los usos que se ha dado a estas metodologías en el ámbito ambiental mundial.

La biodegradación es el proceso natural por el cual los microorganismos degradan o alteran moléculas orgánicas transformándolas en moléculas más pequeñas y no tóxicas. Sin embargo, este proceso es muy lento y puede acelerarse introduciendo determinadas bacterias o plantas en los ambientes contaminados. Esta intervención se denomina “biorremediación” o “biocorrección” y se define como el empleo de organismos vivos para eliminar o neutralizar contaminantes del suelo o del agua (ArgenBio, 2007).

La fitorremediación utiliza las plantas para remover, reducir, transformar, mineralizar, degradar, volatilizar o estabilizar contaminantes (Kelley et al., 2000),

La fitorremediación se encuentra en auge y constituye una estrategia muy interesante, debido a la capacidad que tienen algunas especies vegetales de absorber, acumular y/o tolerar altas concentraciones de contaminantes como metales pesados, compuestos orgánicos y radioactivos, etcétera. Las ventajas que ofrece la fitorremediación frente a los procesos descritos anteriormente son el bajo costo y la rapidez con que pueden llevarse a cabo ciertos procesos degradativos (ArgenBio, 2007).

Se propuso entonces enfocar el proyecto hacia la bioremediación exponiendo la importancia de la preservación de muchas especies que prestan importantes servicios ecosistémicos además de ser un medio para el tratamiento y disminución de algunos xenobióticos.

Se realizaron salidas de campo a los humedales Juan Amarillo y La Conejera, allí los estudiantes asesorados por un funcionario del Jardín Botánico de Bogotá, identificaron algunas especies tomando registro fotográfico de ellas, junto con el nombre común y algunas características fisiológicas.

Posteriormente realizaron la identificación taxonómica de algunas especies empleando el catálogo de especies de los Humedales (Acueducto de Bogotá, Conservación internacional, 2003), se realizó una sesión de inducción en el manejo de bases de datos, y algunas sesiones de búsqueda dirigida para organizar y registrar la información sobre las especies y familias previamente identificadas y el potencial fitoremediador de algunas de ellas.

Figura 4. Estudiantes de grado 10° durante la identificación taxonómica de las especies.



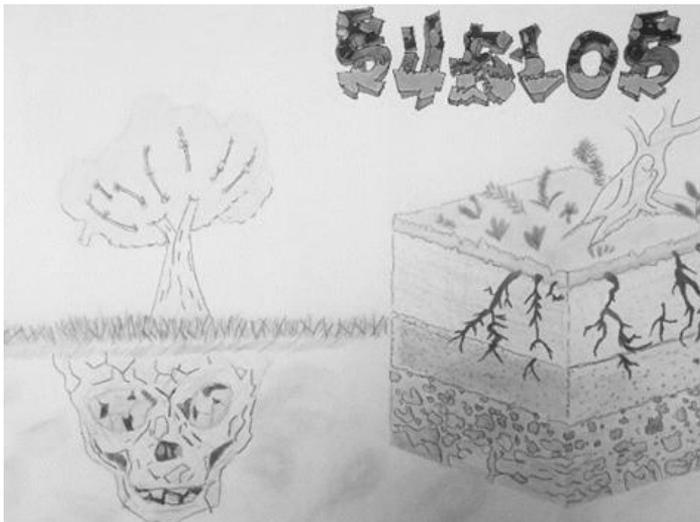
Fuente: la autora.

En la actualidad la búsqueda de información a nivel escolar se limita a fuentes como Wikipedia y algunos blogs lo que limita su calidad, la posibilidad de verificar su veracidad y el interés por contrastar y confrontar los argumentos; para la mayoría de los estudiantes en la actualidad, encontrar respuesta a interrogantes cotidianos se convirtió en un proceso automático en el que se desconocen además de contextos, avances y desarrollos que contribuirían con el desarrollo y formación personal; por ello, como parte del proceso investigativo, se emplearon bases de datos, Google Académico y revistas científicas, entonces los estudiantes reconocieron la calidad de la información obtenida y la importancia del dominio básico de inglés para este propósito.

Se realizó finalmente un proceso de retroalimentación en el que cada grupo compartió con sus compañeros la información obtenida relacionándola con el problema que se buscaba solucionar o tratar en términos de contaminación, es decir con el interrogante que habían elegido solucionar en la V de Gowin. Toda la información se compiló en una matriz de resultados referenciada (Anexo 3).

Durante las pausas de descanso los estudiantes elaboraban dibujos, a través de los cuales interpretaban la problemática a la que se hallan sometidos los recursos de la localidad por acción antrópica y fortalecían su pensamiento crítico, estos trabajos se expusieron en el muro de expresión de la institución.

Figura 5. Percepción en los estudiantes del impacto de la contaminación en el suelo.



Fuente: la autora.

Resultados y discusión

Los estudiantes de La Gaitana IED perciben su entorno como un lugar con graves problemas de manejo de residuos sólidos, con gran proliferación de vectores nocivos como ratas e insectos, y subrayan la falta de interés que parece tener la comunidad respecto a este tema, pese a la enorme riqueza florística de la localidad que la convierte en hábitat de gran número de especies, especialmente aves, los habitantes de la localidad, nacidos en esta ciudad o provenientes de diferentes zonas del país o de otros países, no tienen sentido de pertenencia con la ciudad ni con su barrio.

La V Heurística de Gowin (Anexo 1) que es un método que permite entender la estructura del conocimiento y el modo en que este se produce (Novak, 1982) sirvió para analizar críticamente algunas investigaciones y tratar de entender algunos experimentos, extrayendo así lo más significativo de forma que más adelante pueda ser usado en la resolución de problemas ambientales locales, le permitió a los estudiantes formar equipos, realizar un proceso autónomo de investigación sobre su entorno, enfatizando en las posibilidades, los retos y las dificultades de la problemática local, fomentó la interacción con sus familias con quienes visitaron los humedales en busca de soluciones, ideas y estrategias para su manejo y les dió una herramienta para organizar toda la información de forma lógica. Mediante esta herramienta, los alumnos reconocieron que el conocimiento es producto de la investigación y que esto ocurre como resultado de la interacción entre la estructura conceptual que poseen y las metodologías que eligen en la tarea de la construcción del conocimiento (Lara y Lara, 2004) (Anexo 2).

Los estudiantes se mostraron sensibles ante la urgente necesidad de preservar los compartimentos ambientales básicos: agua, suelo y aire ante las actuales amenazas —residuos, contaminación, entre otros—, se discutió sobre el probable impacto de la actividad antrópica y el escaso interés en realizar actividades ecológicas que es evidente en muchos habitantes del sector.

Mediante pósters, murales y caricaturas (Figuras 5, 6 y 7) los estudiantes manifestaron de forma gráfica su preocupación por el incierto futuro que parece tener el hombre como consecuencia de su propio desarrollo económico y la falta de interés y ayuda en la preservación de su entorno.

La matriz de resultados fue un primer paso en la recopilación de información clave para ser usada por instituciones, organizaciones y la comunidad en general

como fuente de consulta sobre el potencial fitoremediador de algunas especies, a futuro se espera enriquecer esta matriz con información de otras especies.

Los estudiantes plantearon también la posibilidad de diseñar dentro de la institución un espacio piloto —jardín fitoremediador— a través del cual le muestren a sus compañeros y a la comunidad que la fitoremediación es un método sencillo y eficaz para el control de xenobióticos.

Figuras 6 y 7. Pósters elaborados por estudiantes.



Fuente: la autora.

Referencias

- Acueducto de Bogotá. (2003). *Conservación internacional. Los humedales de Bogotá y la Sabana*. Bogotá, Colombia.
- ArgenBio. (2007). *Consejo argentino para la información y el desarrollo de la biotecnología*. Recuperado de <http://www.argenbio.org/index.php?action=novedades¬e=202>
- Balcázar, Fabricio E. (2003). *Investigación Acción Participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos en humanidades* [en línea]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400804>, ISSN 1515-4467
- Escudero, C. y Moreira, M. (1999). La V epistemológica aplicada a algunos enfoques en resolución de problemas. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 17(1), 61-68.
- Guruceaga, A., González, G. y Fermín M. (2004). *Aprendizaje significativo y educación ambiental: análisis de los resultados de una práctica fundamentada teóricamente*.

- San Fermín Ikastola. Pamplona 2: Departamento de Psicología y Pedagogía. Universidad Pública de Navarra. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/1638>
- IED La Gaitana. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. (PEI).
- Kelley, C., Gaither, K. K., Baca-Spry, A., y Cruickshank, B. J. (2000). Incorporation of Phytoremediation Strategies into the Introductory Chemistry Laboratory. *Chem Educator*, (5), 140-143
- Lara, J. y Lara L. (2004). Recursos para un aprendizaje significativo. *Enseñanza*, (22), 341-368.
- Novak, J.D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad.
- Rioseco, M., y Romero, R. (1999). *La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo*. Chile: Universidad de Concepción Chile y Argentina: Universidad Nacional de San Juan Casilla.
- Salt, D. E., Blaylock, M., Kumar, N. P., Dushenkov, V., Ensley, B. D., Chet, I., & Raskin, I. (1995). Phytoremediation: A Novel Strategy for the Removal of Toxic Metals from the Environment Using Plants. *Nature Biotechnology*, 13(5), 468-474.
- Sansón, C., González, R., Montagut-Bosque, P. y Navarro León, F. (2005). La uve heurística de Gowin y el mapa conceptual como estrategias que favorecen el aprendizaje experimental. *Enseñanza de las Ciencias*.
- Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. (2016). Ficha local de Suba. Dirección de Planeación Proyectos Estratégicos–Subdirección Análisis Sectorial, Poblacional y Local Bogotá.
- UNIANDÉS, INSIGHT, versión francesa, autorización ODILE JACOB, Francia, Exclusivo para “Pequeños Científicos”, 2011.

Anexo 1. V Heurística simplificada (Escudero, y Moreira, 1999).



Anexo 2. Ejemplo de V Heurística elaborada por un grupo de estudiantes.



Anexo 3. Matriz potencial fitoremediador de algunas especies florísticas presentes en los humedales Juan Amarillo y La Conejera.

Matriz con algunas de las plantas identificadas y referencias de artículos consultados						
Familia	Género	Especie	Biotipo	Potencial fitoremediador	Lugar de estudio	Referencia
Asteraceae	Baccharis	Latifolia	Terrestre	Pb, Zn	Perú	Jaume Bech, Paola Durán, Núria Roca, Wilfredo Poma, Isidoro Sánchez, Barceló, J., Boluda, R., Roca-Pérez, L. y Charlotte P. (2012). Shoot Accumulation of Several Trace Elements in Native Plant Species from Contaminated Soils in the Peruvian Andes. <i>Journal of Geochemical Exploration</i> , Volume 113, pp. 106-111. http://dx.doi.org/10.1016/j.gexplo.2011.04.007 .
Solanaceae	Cestrum	Buxifolium	Terrestre	Metales Pesados	Colombia	Oyuela M., Fernández W., Gutiérrez, M. (2017). Native Herbaceous Plant Species with Potential Use in Phytoremediation of Heavy Metals, <i>Spotlight on Wetlands. A Review</i> , Chemosphere, Volume 168, February, pp. 1230- 1247, https://doi.org/10.1016/j.chemosphere.2016.10.075 .
Solanaceae	Solanum	nigrum	Terrestre	Cadmio	China	Shuhe Wei, Qixing Zhou, Pavel V. Koval, Flowering stage characteristics of cadmium hyperaccumulator L. and their significance to phytoremediation, <i>Science of The Total Environment</i> , Volume 369, Issue 1, 2006, pp. 441-446, ISSN 0048-9697, http://dx.doi.org/10.1016/j.scitotenv.2006.06.014 .

Matriz con algunas de las plantas identificadas y referencias de artículos consultados						
Familia	Género	Especie	Biotipo	Potencial fito-remediador	Lugar de estudio	Referencia
Polygonaceae	Polygonum	hydropiperoides segetum	Helophyta	Metales Pesados	Colombia	Mayerly Alexandra Oyuela Leguizamo, Wilmar Darío Fernández Gómez, Martha Cecilia Gutiérrez Sarmiento, Native herbaceous plant species with potential use in phytoremediation of heavy metals, spotlight on wetlands –A review, Chemosphere, Volume 168, February 2017, pp. 1230–1247, ISSN 0045-6535, https://doi.org/10.1016/j.chemosphere.2016.10.075 .
Cyperaceae	Kyllinga	brevifolia	Helophyta	Th, U, Ba, Pb	Sur de China	Li, G., Hu, N., Ding, D. et al. Bull Environ Contam Toxicol (2011) 86: 646. http://doi:10.1007/s00128-011-0291-2
Juncaceae	Juncus	effusus	Helophyta	Atrazina (plaguicida)	EEUU	J.L. Bouldin, J.L. Farris, M.T. Moore, S. Smith, C.M. Cooper, Hydroponic uptake of atrazine and lambda-cyhalothrin in and, Chemosphere, Volume 65, Issue 6, 2006, Pages 1049-1057, ISSN 00456535, http://dx.doi.org/10.1016/j.chemosphere.2006.03.031 .
Thyphaceae	Typha	angustifolia	Helophyta	Cu, Pb, Ni, Fe, Mn, Zn	India	Ram Chandra, Sangeeta Yadav, Potential of for phytoremediation of heavy metals from aqueous solution of phenol and melanoidin, Ecological Engineering, Volume 36, Issue 10, 2010, pp. 1277-1284, ISSN 09258574, http://dx.doi.org/10.1016/j.ecoleng.2010.06.003 .

Lectura, un espacio agradable de reflexión

*La enseñanza tiene, sin duda, tareas áridas,
pero enseñar a leer es un hecho emocionante.
Vamos a asistir a un segundo nacimiento.
Ninguna otra actividad pedagógica es tan clara,
tan definida, tan transformadora.*
Marina de la Válgoma

ELMER PARRA BUITRAGO¹

Resumen

El proyecto “Lectura: un espacio agradable de reflexión” es una oportunidad de encuentro entre estudiantes, padres y docentes para conocer y mejorar los ambientes educativos en relación con la lectura, escritura y oralidad. Al dar una mirada a nuestro entorno, podemos observar una serie de incertidumbres que hacen de los ambientes educativos un gran interrogante. Estamos ante una paradoja: es necesario leer, escribir y hablar, pero a la vez, dichos procesos se alejan de las aulas generando en ocasiones baches en la formación de niños y niñas. Desde esta perspectiva, se parte del diagnóstico de cuatro categorías: procesos de lectura, procesos de escritura, procesos de oralidad y ambientes lúdicos. En consecuencia, se piensa la lectura como un espacio diferente de participación que permite asumir una nueva dinámica de vida y, por ende, múltiples comprensiones frente al

¹ Licenciado en Filosofía y Letras Universidad de Santo Tomás. Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Universidad Cooperativa de Colombia. Especialista en Docencia Universitaria Universidad Cooperativa de Colombia. Especialista en Pedagogía e Investigación en el Aula Universidad de la Sabana. Magíster en Educación Universidad Cooperativa de Colombia, correo electrónico: elmer.parra@gmail.com Teléfono: 3158806340.

mundo circundante. Así, la lectura y su comprensión se consideran como centro de discusión en este proceso de formación Pablo Tarsista, generando oportunidades para que los nuevos sujetos la asuman, no como imposición, sino como transformación. El cambio que se propone es enriquecer nuestro cerebro desde la perspectiva triádica para asumir estrategias que contribuyan a la mejora de la lectura, escritura y oralidad desde el escenario de la escuela como desarrollo personal y social.

Introducción

Pensar las relaciones de la institución y su posibilidad de crecimiento es adentrarnos en la mirada misma de los sujetos que la componen. Bien lo manifiesta Terrén (2004) al mencionar que:

Estamos pasando de un complejo de poder/saber en el que era dominante un modelo de procesamiento vertical de la información basado en la autoridad, a otro en el que el modelo dominante de procesamiento de la información privilegia la rapidez y se desarrolla en red.

Esta nueva concepción de las relaciones cambia la manera de actuación y, por lo tanto, la manera de concebir la institución educativa en el presente, generando nuevos retos y formas de actuar que quizás contribuyan a dilucidar nuevos escenarios de transformación educativa.

La política pública educativa centra nuestra mirada en la posibilidad de establecer redes entre los sujetos, que permitan no solamente el conocimiento de los mismos, sino, además, el intercambio fluido de información y por ende la posibilidad de crear nuevos horizontes de actuación; ya que: “más que los individuos, son estas redes las que constituyen las unidades significativas del gobierno de las organizaciones (...)” (Terrén, 2004). Así visto, el lenguaje es particular, puesto que pasamos de la era del yoísmo a la esfera de la correlación y la ayuda intersubjetiva. Al respecto Fullan (1997) comenta que: “el cambio es una experiencia sumamente personal y todos los maestros que se verán afectados por el cambio, deben tener la oportunidad de manejar esta experiencia en tal forma que las recompensas igualen por lo menos el costo”.

En este sentido, y queriendo resaltar la importancia del trabajo colaborativo y la comunicación eficaz en el desarrollo de los procesos de formación inicial nos encontramos que: “Los docentes participan en conversaciones frecuentes,

continuadas y cada vez más concretas y precisas acerca de la práctica de la enseñanza” (Fullan y Hargreaves, 2001). Elemento sumamente importante en el desarrollo de una nueva forma de entender nuestras prácticas educativas. Entonces, pasamos del aislamiento pedagógico a la posibilidad de compartir con el otro y así construir juntos.

A continuación, se presenta la experiencia de vida alrededor de la lectura, la escritura y la oralidad que padres, estudiantes y docentes del Colegio Pablo de Tarso, sede B, han venido desarrollando como forma de asumir una educación que transforme al sujeto desde su concepción del cerebro triádico como oportunidad para equilibrar el pensar, el sentir y el actuar.

Contextualización

Participan en el proyecto doce maestros, 460 estudiantes y padres de familia del Colegio Pablo de Tarso, sede B, ubicado en la localidad séptima de Bosa. La población está ubicada en los estratos 1 y 2. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) se ocupa de la construcción de proyectos de vida productivos y su enfoque pedagógico es desde la enseñanza para la comprensión.

Diagnóstico

Análisis de resultados

El presente proyecto inicia desde de la concepción del cerebro triádico como fuente de articulación en la labor cotidiana. En este sentido, pretende buscar estrategias de aprendizaje para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de la sede B del Colegio Pablo de Tarso al sur de Bogotá en la localidad séptima de Bosa. El PEI del colegio está cimentado en la construcción de proyectos de vida productivos y organiza todo su modelo de enseñanza aprendizaje desde la enseñanza para la comprensión, elemento que es fundamental al momento de concebir un proyecto que parta del mundo de la vida como eje principal de mejora continua.

Se parte del hecho de que los estudiantes presentan dificultades para leer y comprender de manera efectiva —se lee, pero no se comprende—, generando bajos niveles de aceptación en la competencia lectora y por ende mínimos resultados

de desempeño escolar. En este sentido, se elaboró un cuadro de categorías que identifican los aspectos más relevantes para comprender dicha realidad, en los cuales se identifican: “Procesos de lectura”; “Procesos de escritura”; “Procesos de oralidad” y “Ambientes lúdicos”.

Procesos de lectura

Esta primera categoría “Procesos de lectura”, nos remite a dos subcategorías: la primera está relacionada con el interés lector, desde ahí podemos identificar lo que les gusta a los estudiantes en estos grados de primaria. En este orden de ideas, se preguntó: ¿te gusta leer? Sí-No ¿Por qué?, a lo cual los estudiantes responden que les gusta leer y que encuentran cierta pasión en una lectura compartida de mitos y leyendas. Sin embargo, se encuentra que algunos de los estudiantes encuestados manifiestan que no le gusta leer, pero sí escuchar dichas narraciones. En fin, la pregunta por el gusto frente a la lectura nos sitúa en la idea de que esos niños de 4° y 5° de primaria reconocen que les gusta leer, elemento que es significativo para este diagnóstico, pues, se considera que la lectura en los niños de la sede B del Colegio Pablo de Tarso tiene cierto sentido y apropiación. Podemos decir que a la gran mayoría les gusta leer y es ahí donde surge la inquietud sobre, ¿qué les gusta leer?

Así expuesto se realiza la pregunta: ¿qué libros te gustan? Para indagar sobre dicho interrogante se contempla la idea del camino de Emaús Lucas 24, 13-35. Donde caminar implica tomar conciencia, descubrirse en el camino con la posibilidad de continuar avanzando. Jesús en el evangelio pregunta: ¿de qué van hablando ustedes por el camino? Y es precisamente esa pregunta que nos cuestiona, ¿de qué vamos hablando? A lo que los niños responden que hablan de lo que sucede en su casa, de lo que viven en el colegio. Entonces, la propuesta fue hablar de lo que se lee, para tal efecto se partió con la lectura del libro *Bartleby* del escritor Herman Melville, encontrando en él no solamente una oportunidad para la reflexión sino una gran motivación para hablar de lo que pasa allí. Y es que la lectura debe ser eso, un goce, un hablar de lo que se lee sin esperar una nota, sin esperar una aprobación, simplemente contar lo que desde mi mismidad observo.

Continuando con la indagación por la lectura misma, se propone la idea de demostrar qué de lo que se ha leído impactó más. Aquí los estudiantes realizan la carátula de su libro preferido y lo exponen a sus compañeros en varios momentos: en exposición directa durante la hora de clase. En exposición de feria frente a

los compañeros de toda la escuela y en charlas informales que se gestan en el diario vivir.

En este sentido, la pregunta ¿qué me gusta leer? trajo consigo la toma de conciencia frente a muchas narraciones que ni siquiera se pensaba que leían los estudiantes. Surgen, por lo tanto, respuestas como: leo cuentos, mitos, leyendas, el principito, Aladino y la lámpara maravillosa, la culpa es de la vaca, el patito feo, rin rin renacuajo, el faro maldito, gatos espías y rollitos de primavera, Bartleby... De lo anterior se logró concluir que dichos estudiantes sí poseen un interés por los procesos de lectura y que por ende se deben encontrar más y mejores espacios donde se pueda compartir aquello que les apasiona.

En este orden de ideas, la segunda subcategoría estuvo relacionada con la comprensión lectora: preguntas como: ¿cuando lees entiendes lo que lees?, ¿por qué? A lo que se respondió que “sí”, “a veces”, y “poco”. Además, al enfatizar el sentido del por qué, los estudiantes manifiestan que sí comprenden, porque tienen la idea de lo que pasa en cada historia, porque pueden contar lo que leyeron y porque descubren que les gusta lo narrado en eso que leen.

Continuando con la reflexión, se pregunta a los docentes: ¿cómo se evidencia la comprensión lectora en los estudiantes? En este caso, la respuesta es reiterativa: “se evidencia que comprenden cuando son capaces de contar con sus palabras lo que han leído y, además, pueden relacionarlo fácilmente con otros aspectos de su vida cotidiana” (D. Fernández, comunicación personal, mayo 17 de 2018). En fin, como maestros se descubre la comprensión lectora en la medida que el estudiante es capaz de asociar lo leído con su cotidianidad. Así pues, el estudiante que comprende lo leído se emociona al narrar, al expresar, demostrando una fascinación por el texto mismo. Sin embargo, subyace en este colectivo de maestros una inquietud frente a dicha comprensión, pues, si bien es dicho, los estudiantes manifiestan que les gusta leer, que comprenden lo leído, en muchas ocasiones dicha comprensión está centralizada en textos narrativos, pero, se dificulta en otro tipo de textos como los informativos o críticos.

En fin, este primer acercamiento permite descubrir que el estudiante posee una conciencia sobre el valor de la lectura, pero hace falta enriquecer la comprensión más allá de textos narrativos, donde se busque no solamente la relación del texto en sí mismo sino, la interrelación con otros y su contexto.

Procesos de escritura

La segunda categoría “Procesos de escritura” pretendió indagar sobre esa conciencia individual y colectiva del proceso escritor, donde se diferencian por lo menos tres subcategorías. La primera relacionada con desarrollo de la lengua escrita, allí se realizaron preguntas como: ¿consideras que debes mejorar tu proceso de escritura? ¿Qué deberías fortalecer? ¿Cómo puedes mejorar tu escritura? Frente a este proceso de indagación los estudiantes y padres manifiestan que: “indudablemente se debe mejorar la escritura, pues, algunos de sus hijos escriben y no se entiende nada”. Los aspectos más relevantes frente al qué mejorar están relacionados con el uso adecuado de mayúsculas, la caligrafía, la ortografía. Finalmente, el cómo mejorar está asociado con la práctica diaria, sin embargo, un estudiante de grado 5° manifiesta: “es necesario escribir, pero nos da pereza” (Ariza, J. Comunicación personal mayo 14 de 2018). Indiscutiblemente el proceso de escritura trae consigo una exigencia diaria, la práctica hace que el estudiante escriba mejor y tome conciencia sobre eso que escribe, pero ¿qué pasa cuando no se quiere escribir? ¿Cuándo esa escritura está relacionada con una mera transcripción? Estos interrogantes hacen reconstruir ese diario vivir en la escuela y posibilitan la creación de nuevos imaginarios para las prácticas presentes y futuras.

En este orden de ideas, es importante resaltar que la escritura también debe tener un componente de gusto, pues si se pide al estudiante que solo transcriba, no se logrará nada y por el contrario se afectará dicho proceso, convirtiéndolo en una carga más del sistema educativo o en lo que se ha denominado “cumplimiento” cumplir y mentir.

Continuando con el análisis nos hallamos frente a la segunda subcategoría que corresponde a la expresión escrita: ¿te gusta escribir?, ¿por qué?, ¿expresas fácilmente tus ideas de forma escrita?, ¿por qué es importante expresar tus ideas de forma escrita? En primera instancia se pregunta a los niños quienes responden: “sí nos gusta escribir cuentos” (González, J. Comunicación personal mayo 15 de 2018). Aquí, se percibe un gusto por lo narrativo, especialmente por lo relacionado con mitos y leyendas porque entraña algo de fascinante y temeroso. De otra parte, el gusto por la escritura está relacionado, además, con el trabajo en grupo, pues, la mayoría comparte la idea de escribir en grupo para ayudarse entre sí o simplemente para dialogar mientras se escribe.

Frente al interrogante por la expresión de las ideas los estudiantes manifiestan que no es fácil escribir lo que se piensa. Respuestas como: “yo quiero decir otra

cosa profe”, (González, J. Entrevista mayo 15 de 2018) “escribí, pero ahí dice otra cosa”. Son evidencia de que el proceso de escritura es aún más complicado que el mismo hecho de leer. Los estudiantes quieren escribir, pero en muchas ocasiones como dicen ellos mismos: “me trabo, se me cruzan las palabras, me como letras” (Oviedo, L. Comunicación personal mayo 15 de 2018).

Lo anterior se demostró mediante el uso del árbol de problemas que tuvo como base el texto bíblico Lucas 6 (pp. 43-44). Es importante mencionar que para el desarrollo del proyecto se parte de la idea de una profunda espiritualidad. Óigase bien, espiritualidad y no religiosidad; por lo tanto, se toma como base reflexiva el texto: “Cada árbol se conoce por su fruto”, el cual, sirvió de orientación para realizar un análisis personal y grupal sobre el sentido de la vida desde nuestra comprensión del mundo. Entonces, se pidió a los estudiantes que hicieran un árbol y escribieran en él aquellos aspectos que generaban tensiones en relación a los procesos de lectura, escritura y oralidad.

Los resultados fueron los siguientes: no veo bien, me enredo, a veces no pronuncio bien, me desconcentro fácilmente, se me saltan las palabras, nos da pereza, me da estrés, me equivoco en palabras difíciles. Estas respuestas permiten descubrir algunas fallas al momento de enfocar la lectura, pues, en muchas ocasiones se pasa por alto situaciones tan humanas como la falta de visión de algunos de los niños y que, aun así, se esfuerzan por querer aprender y comprender ese mundo en ocasiones enredado de la educación.

El pensar en las dificultades que dicen tener los niños, permite reconocer que existen circunstancias que impiden ese acercamiento o simplemente lo limitan. Surge, por tanto, otro reto: ¿cómo lograr crear ambientes de participación que contribuyan a amar la lectura, no solo como una nota, sino más allá como una experiencia de compartir y aprender?

Ahora bien, la tercera subcategoría ahonda en el concepto de enseñanza de la escritura, y es ahí donde el docente se pregunta: ¿cómo puedo mejorar la escritura de mis estudiantes? Al respecto, el profesor de grado 3° manifiesta: “Creo que las familias ayudan bastante. Cuando se agenda la lectura y la escritura familiar ellos cumplen” (Fernandez, D. Comunicación personal, mayo 18 de 2018). La profesora Olga comenta: “Con los niños de primero se hace retroalimentación del texto leído a través de preguntas y por último deben elaborar un dibujo alusivo al texto” (Patiño, O. Comunicación personal, mayo 15 de 2018). La profesora

Sonia menciona que desde el área de Informática dibujan y utilizan el Paint como herramienta que contribuye al desarrollo de la motricidad.

El aporte indiscutiblemente está mediado por las estrategias didácticas al interior del aula siendo múltiples y variadas las acciones que realiza el maestro en búsqueda de un mejor resultado. Se motivan los estudiantes a dibujar, a escribir y sobre todo a entender que la práctica hace que mejore dicha competencia. Pero aún así, la pregunta nos llevaba a encontrar otras formas de escritura, así que, se comprometió a padres y estudiantes para que realizaran de manera conjunta un macrolibro, donde el estudiante pudiera reflejar lo que le gusta leer y sobre todo compartir. Pues así cumpliríamos la frase: ¿de qué vamos hablando en el camino? Por ahora sabemos que hablamos de *Bartleby*, el *Faro maldito*, *El principito*, cuentos, mitos y leyendas, entre otros. Así que, leer sí es un espacio agradable de reflexión y, por lo tanto, estudiantes, padres y docentes están llamados a enriquecer ese hábito, no como una exigencia más del ambiente escolar; sino como una posibilidad de compartir y mejorar la vida.

Procesos de oralidad

Teniendo presente que en el contexto de la lectura y la escritura también influye el desarrollo de la oralidad se pregunta a los estudiantes: ¿te gusta conversar con otros para intercambiar puntos de vista?, ¿hablas fácilmente con otras personas?, ¿por qué?, ¿cómo puedes mejorar tu expresión verbal? Aquí, volvemos a encontrarnos de frente con el texto del camino de Emaús, donde los discípulos van hablando de lo que ocurre; así mismo, los estudiantes deben aprender a hablar de lo que ocurre en el aula y fuera de ella, es por eso que los estudiantes comentan que les gusta hablar de lo que leen y comprenden.

En consecuencia, con lo expresado, los estudiantes de grado 5° mencionan: “Me gusta hablar de *Bartleby*, porque es una historia interesante y rara, sobre todo cuando *Bartleby* dice a todo: Preferiría no hacerlo”. El texto de *Bartleby* ha servido de eje motivacional y pretexto para dialogar alrededor de la literatura. No basta con leer, se debe llegar paso a paso a un proceso de interiorización, donde el estudiante reconozca que las acciones expuestas en el texto son vivencias del ser humano y que pertenecen a ese gran mundo de la vida que en ocasiones es incomprensible.

Ese diálogo intersubjetivo que se gesta al momento de traer un escritor al aula, permite una mejora en la oralidad, allí los estudiantes dicen lo que piensan, se apasionan con lo leído y sobre todo, descubren que leer no es solamente repetir palabras, sino, ponerlas con sentido desde la propia vivencia del ser humano.

Ahora bien, surge el interrogante para el docente: ¿cómo puedo mejorar la expresión verbal de mis estudiantes? Seguramente son muchos los caminos, pero desde el contexto Pablo Tarsista se puede decir que, generando la participación activa y la interdisciplinarietà escolar. Se cree que en la medida que el docente logre encadenar los diferentes contenidos desde una visión compartida posibilitará que el estudiante logre comprender que el conocimiento no es una colcha de retazos, sino la articulación de saberes que permiten una mejor interpretación del mundo y por ende una vivencia más cercana y transformadora. La creación de proyectos que valoren la presencia del sujeto como: “Lectura un espacio agradable de reflexión” entre otros, se convierten en un camino por recorrer en la tarea de la lectura, escritura y oralidad.

Ambientes lúdicos

Conviene distinguir ahora la categoría ambiente lúdico, entendida como aquellos espacios que contribuyen al enriquecimiento personal y grupal. Al respecto abordamos la primera subcategoría relacionada con los intereses sobre la escritura, lectura, oralidad. En este sentido, se preguntó a los estudiantes: ¿cómo te imaginas un espacio ideal para leer?, ¿cómo te imaginas el espacio ideal para escribir?, ¿cómo te imaginas el espacio ideal para hablar? Tres preguntas que puestas desde la visión cerebral están enfocadas a la afectividad, creatividad y por ende a la posibilidad de encontrar una verdadera filiación con este tema que nos reúne. Los estudiantes coinciden en que el mejor espacio es el patio de descanso, pues allí encuentran zonas verdes, algunas bancas y por supuesto la cancha de microfútbol que los atrae continuamente. Sin embargo, la experiencia demuestra que, aunque es un ambiente ideal genera mayor distracción y por ende la fortaleza del mismo se convierte en debilidad en estos momentos de formación.

Después de múltiples prácticas de escritura en el patio, los mismos estudiantes coinciden que lo mejor es tener una mesa fija y por eso se valora el salón de clases. Al respecto Laura, estudiante de grado 5° manifiesta: “profe es mejor escribir dentro del salón, pues aquí en el patio es muy incómodo por el viento y

porque no hay mesas” (Oviedo, L. Comunicación personal, mayo 12 de 2018). En este sentido, se privilegió el aula de clase, para ese proceso en particular, aunque para la lectura y la oralidad sea mejor el ambiente natural.

En fin, el espacio ideal para leer, escribir y hablar es aquel donde hay organización, donde podemos escucharnos, donde no hay mucho frío ni mucho calor, donde incluso podemos vernos unos a otros.

La segunda subcategoría está relacionada con las disposiciones afectivas. Al respecto se preguntó: ¿qué sientes cuando escribes?, ¿qué sientes cuando lees?, ¿qué sientes cuando hablas? Respuestas como: “cuando escribo siento que no se me ocurre nada” (López, N. Entrevista mayo 3 de 2018), “cuando leo siento miedo de equivocarme o que se me salten las palabras” (Sanabria, G. Entrevista mayo 3 de 2018) “me da pena leer en público” (González, J. Entrevista mayo 3 de 2018). Aunque otros también mencionen: “Me gusta leer y me siento bien” (Bello, G. Entrevista mayo 3 de 2018), “me gusta escribir y sobre todo dibujar” (Gutiérrez, M. Entrevista mayo 3 de 2018). Estas apreciaciones permiten poner de manifiesto una condición humana de temor, de inseguridad y de miedo a quedar mal. Consideramos entonces que es muy importante contribuir no solamente al desarrollo de la competencia en sí, sino, además fortalecer los procesos de autoestima, elemento que hace cada vez más esencial el hecho de la interdisciplinariedad y, por ende, el encuentro intersubjetivo.

La escuela debe convertirse en el escenario de participación, ayuda y por qué no, en la oportunidad de fallar y corregir.

Finalmente, nos hallamos frente a la última subcategoría relacionada con las mediaciones pedagógicas. Las preguntas al respecto fueron: ¿cuáles son las actividades de lectura que más te gustan en tu colegio?, ¿cuáles son las actividades de lectura que menos te gustan en tu colegio? Aquí se coincide nuevamente que las actividades de lectura que más gustan son los cuentos, fábulas, mitos y leyendas. Las actividades que menos gustan son la lectura de artículos informativos. También se comenta que la actividad de lectura que más gusta es cuando están en grupo y la que menos gusta es cuando toca leer solo. Al respecto se trató de profundizar con los estudiantes la idea de la lectura solos y ellos manifiestan que: “cuando leo solo me da sueño” (Ariza, J. Entrevista mayo 3 de 2018), “empiezo a leer y al momento estoy pensando en otra cosa” “nos distraemos” (López, N. Entrevista mayo 3 de 2018).

De lo anterior podemos deducir que el proceso de lectura entraña muchos componentes que el docente debe sortear al momento de proponerlo en el aula de clase. Es necesario leer en grupo al igual que proponer espacios de interiorización. Es necesario crear ambientes externos al aula y modificar los internos para que el estudiante pueda comprender que leer es algo maravilloso como lo hemos planteado, un espacio agradable para la reflexión y el encuentro con los autores, y con nosotros mismos.

Objetivos

Objetivo general

Proponer estrategias de aprendizaje que enriquezcan el cerebro triádico con el fin de mejorar el gusto por la lectura y su comprensión, en estudiantes de la sede B del Colegio Pablo de Tarso.

Objetivos específicos

- Utilizar la rutina del pensamiento veo, pienso y me pregunto como medio para compartir la lectura y su comprensión.
- Realizar encuentros dialógicos alrededor de textos leídos, con el fin de enriquecer el pensamiento crítico y el gusto por la lectura.
- Incrementar de manera consciente treinta minutos de lectura diaria en cada curso con el apoyo de cada director de curso y el empoderamiento de líderes promotores de lectura desde el grado 5°.

Desarrollo de la experiencia (plan de acción)

Ubicarnos en el contexto de la lectura y desde ahí querer establecer algunas estrategias de aprendizaje que realmente contribuyan a su mejoramiento es una pretensión alta, pero no imposible. Debemos de apartarnos de los pretextos y centrar nuestra atención en la búsqueda real y oportuna de teóricos que permitan enriquecer nuestro camino hacia el mejoramiento de la misma. Es por esta razón que al iniciar la experiencia pensamos la lectura desde la perspectiva tricerebral: “En realidad el cerebro es unitriádico. Miramos sus múltiples procesos bajo el

enfoque triádico, como si fueran tres, pero integrados en un único circuito o ciclo sinérgico” (De Gregory, 1999). Así entendido, existen tres componentes desde el cerebro para desarrollar un buen proceso lector: lo práctico, lo creativo y lo lógico.

La experiencia parte de estos tres escenarios y permite reconocer la acción transformadora así: 1). La lectura diaria de treinta minutos orientada a potenciar el cerebro práctico. 2). Aplicación de rutinas del pensamiento orientadas a potenciar el cerebro creativo. 3). Mesas dialógicas, orientadas a fortalecer el cerebro lógico discursivo.

Lectura diaria. Cerebro práctico

Se parte del imaginario de que la lectura organizada permite avanzar no solamente en el nivel de comprensión; sino que, además, genera otros procesos como la atención, el debate, la narración de hechos. Los estudiantes, docentes y directivo docente de la sede B al principio del año escolar logramos ponernos de acuerdo, para que diariamente se leyera por un espacio de treinta minutos.

Ese escenario práctico incluye todos aquellos hábitos que el estudiante-sujeto realiza de manera mecánica y que determinan su pericia al momento de leer.

Las razones del fracaso escolar son múltiples e interdependientes y existen diversas posibles explicaciones. No será, por cierto, el fracaso escolar nuestro tema. Aún así. Creemos que una de las causas tiene la mayor importancia. Tiene que ver con las inhabilidades lectoras de los niños pequeños: los escolares latinoamericanos no aprehenden, en verdad, a leer, puesto que no se les enseña. Y sin enseñárseles a leer, ¿cómo podrían, en verdad, aprender?! (De Zubiría, 1996).

En realidad, esta perspectiva práctica nos hace reconocer que en nuestros estudiantes hace falta incrementar verdaderos hábitos lectores que les permitan acercarse de manera autónoma y responsable al mundo de la lectura, sin que esta se convierta en una carga o una nota más en su proceso formativo.

En este orden de ideas, trabajar en hábitos lectores es una de las primeras tareas que debemos asumir al momento de acercarnos a la lectura como fuente de mejoramiento continuo, máxime cuando no estamos formados para ello y nos cuesta asumirla de manera tranquila, reflexiva:

En muchos centros escolares los estudiantes, para poder leer, aún tienen que desplazarse a la biblioteca escolar. Este espacio, al menos en muchos centros públicos,

suele tener carencias en las plantillas de profesionales que con criterios pedagógicos y de gestión del aprendizaje de la comprensión lectora, lleven a cabo decisiones sobre, por ejemplo, el uso de los materiales de que dispone, la renovación de los mismos, o programas específicos de desarrollo de estrategias (Calero, 2011).

Así pues, muchos de nuestros estudiantes han sido excluidos del hábito lector desde sus primeros años, en donde la lectura se restringe a espacios breves de tortura y angustia, lejos de un goce y disfrute de la misma. “Además, en general las aulas no tienen la suficiente dotación variada y actualizada de colecciones de libros que contribuyan al fomento del hábito lector” (Calero, 2011). Es necesario, que en el momento actual generemos estrategias diferentes para que el estudiante se acerque a la lectura, la ame y la descubra como placentera y en esta tarea no solamente está la motivación sino la creación de ambientes diferentes, propicios para el goce de la misma. “Un rincón de lectura, acogedor, con asientos cómodos y una sencilla alfombra, para transmitir al alumno la idea de que la lectura es una actividad agradable y placentera” (Calero, 2011).

En este orden de ideas, la lectura diaria hace que se potencie un nuevo imaginario pues si motivamos dichos hábitos y mejor aún, los convertimos en una cultura, donde todos descubran la importancia de leer, no como una nota más sino como una realidad que nos construye y mejora estaremos dando paso a una acción educativa que da valor a la existencia misma. En este sentido:

hay decisiones pedagógicas que debe adoptar el profesor en las semanas iniciales del curso, como el hecho de fijar en el horario el periodo de lectura y compartir esta decisión con sus alumnos, para transmitirles el mensaje de que esta actividad es importante, y merece un tiempo y una categoría igual a la de cualquier asignatura (Calero, 2011).

Rutinas del pensamiento. Potenciar el cerebro creativo

Hablemos ahora del segundo componente y es el relacionado con la parte límbica del cerebro, la motivación, la capacidad de entusiasmarse y en nuestro caso identificarse y amar la lectura. El proyecto lo identifica con la posibilidad de aplicar la rutina de pensamiento veo, pienso y me pregunto, donde cada estudiante tiene la oportunidad de apersonarse de los textos, de hacerlos suyos, poderlos compartir y sobre todo amarlos como parte de su vida. En principio es difícil, pues nuestras comunidades carecen de un verdadero enfoque afectivo al encontrar en

muchos hogares niños que desde la cuna han estado solos o con la compañía de otros actores sociales diferentes a sus padres.

Desde esta perspectiva es el maestro quien tiene sobre sus hombros la tarea de hacer que el estudiante se motive y descubra en la lectura un verdadero escenario de alegría y disfrute. “Todo docente es responsable de contagiar al lector entusiasmo por lo que él mismo lee, para así implicarlo emocionalmente en la tarea” (Calero, 2011).

De igual manera, es labor del maestro identificar o ayudar a identificar aquellos gustos por la lectura, ¿qué le gusta leer a los niños?, ¿cuál es su libro favorito?, para que desde ahí, se descubra un sentido especial al momento de leer. Conocer los libros preferido por los estudiantes e introducir dichos libros al grupo diciendo: este es un libro que especialmente le encanta a Silvia. Esto supone no solo atraer la atención de la alumna Silvia, sino la de muchos de sus compañeros” (Calero, 2011).

De lo anterior podemos enfatizar que el acto de leer trae consigo un componente afectivo importante, donde el sujeto se autodescubre como perteneciente a un espacio y tiempo que lo interpela y por ende lo transforma. “Leer no es, simplemente, traducir signos impresos. Involucra, cuando menos, tres formas generales de conocimiento: del mundo, de la cultura, y de la misma lengua” (De Zubiría, 1996). Y todavía hay algo más, desde esta afectividad es el lector quien identifica qué quiere leer, qué le gusta, para qué lee convirtiendo así la lectura en un acto intencionado, según Parodi y Peronard (2010) “la lectura de un determinado texto es un acto intencionado que un lector lleva a cabo con algún propósito”.

Mesas dialógicas: el cerebro lógico-discursivo

A continuación pensemos la relación existente en el cerebro lógico y la lectura, que para nuestro caso, es el tercer componente pero no por esto menos importante. La parte lógica de nuestro cerebro está relacionada con lo cognitivo y lo metacognitivo. Según Harris y Hodges (1995) citados por (Calero, 2011) mencionan que la metacognición es: “La toma de conciencia y el conocimiento de los propios procesos mentales, de tal modo que uno los puede controlar, regular y dirigir hacia un fin deseado a través de la autorreflexión”. Así visto, en este nivel lógico nuestros estudiantes se encuentran en capacidad de valorar y emitir juicios en relación a lo que leen, y lo hacen por medio de las mesas dialógicas

donde comparten sin temor sus apreciaciones frente a la lectura, en este nivel permitimos una lectura reflexiva, analítica y por supuesto crítica que contribuye a la relación de lo leído con su entorno.

En este punto de reflexión nuestros estudiantes deben desarrollar la capacidad de relacionar, dialogar, inferir acerca del texto mismo; ya que, “los lectores metacognitivos establecen un objetivo para su lectura y saben cómo utilizar estrategias para comprender” (Calero, 2011). De esta manera, un proyecto como el nuestro debe contribuir en sus fines al desarrollo metacognitivo hasta el punto que los estudiantes estén en capacidad de autorregularse y proponer con claridad espacios de lectura que permitan garantizar un trabajo autónomo y reflexivo. “Por tanto, la metacognición es la capacidad de autorregular el propio conocimiento, planificándolo, usando estrategias, controlando el proceso de su adquisición, evaluándolo para detectar posibles fallos, y como consecuencia, transfiriendo este aprendizaje a una nueva experiencia escolar” (Calero, 2011).

Todavía cabe considerar que en este nivel lógico el estudiante se reconoce como sujeto participante activo del proceso de aprender, por tanto, es ahí donde es capaz de valorar lo que aprende y cómo lo aprende. Parodi y Peronard (2010) mencionan:

Así pues, la razón por la cual se lee influye en la profundidad y duración de los procesos mentales involucrados. Al mencionar la memoria y la atención hemos estado pensando en una intención, la de aprender, porque solo en ese caso esos procesos son realmente fundamentales.

Resultados

1. Contamos con niños, padres y docentes que identifican el proceso lector como un escenario de reflexión consciente que mejora el diario vivir.
2. Todos los docentes de la sede B se encuentran articulados alrededor una visión compartida de trabajo colaborativo, generando así, un ambiente reflexivo que enriquece la práctica educativa desde el fortalecimiento de la lectura, escritura y oralidad.
3. Se logró establecer a nivel de la sede B, la lectura diaria de treinta minutos, donde estudiantes y docentes leen de acuerdo con sus intereses y se generan ambientes reflexivos que permiten vivenciar la educación como un escenario interdisciplinar con multiplicidad de aprendizajes.

4. Existe una conciencia colectiva de aprecio por la lectura que favorece la dinámica de enseñanza aprendizaje al interior de la sede.
5. Se valora la aplicación de rutinas del pensamiento como elemento que transforma y organiza nuestra manera de pensar y actuar.
6. Se reconoce el cerebro humano como una estructura fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Referencias

- Calero Guisado, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- De Gregori, W. (1999). *Construcción del poder de tus tres cerebros*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- De Zubiría Samper, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas. mecanismos del aprendizaje semántico*. Bogotá, Colombia: Fundación Alberto Merani. Redaccion vida de hoy. (26 de enero de 2013). El 60% de escolares del país se raja en comprensión de lectura. *El Tiempo*.
- Fullan y Hargreaves. (2001). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Amorrortu Editores.
- Marina, J. y De la Valgoma, M. (2005). *La magia de leer*.
- Parodi, G. y Peronard, M. (2010). *Saber Leer*. Mixcoac, México: Prisa Editores.
- Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Los libros de la Catarata.

La educación en cambio climático. Estudio de caso para el análisis de distintos abordajes pedagógicos

María Betsabé Rueda Galvis

Resumen

El cambio climático es la realidad que está enfrentando la generación actual, provocada por las generaciones humanas del pasado y de la cual dependerán las generaciones futuras. La principal estrategia para enfrentarla es una educación con criterio interdisciplinario, holístico y sistémico, que fortalezca no solo el conocimiento científico sino también la formación de seres solidarios, colaborativos, sensibles y conscientes, que proyecten su participación en la construcción creativa de acciones que aporten a la búsqueda de soluciones alternativas en el marco de acuerdos y programas, ratificados por Colombia.

El presente artículo se basa en el análisis a partir de este escenario discursivo al que debe responder la educación en Colombia, de la educación en cambio climático en el nivel de básica secundaria en una Institución Educativa Distrital, desarrollada en el marco de una investigación cualitativa con un enfoque hermenéutico, que utilizó el estudio de caso y las entrevistas como instrumentos para la recolección de información, complementándola con el análisis cuantitativo de encuestas, lo cual permitió identificar los distintos abordajes pedagógicos y su congruencia con los lineamientos establecidos, para develar las debilidades y a partir de ellas proponer construcciones pedagógicas y didácticas más pertinentes.

Palabras clave: educación, cambio climático, abordajes pedagógicos.

Introducción

Comprender el cambio climático es la más emocionante de las aventuras científicas, que requiere, por su complejidad, la integración de las ciencias puras y aplicadas, naturales y humanas. Aun así, el punto de vista científico es insuficiente, cuando de analizar sus dimensiones políticas, legales, económicas, culturales, psicológicas, ciudadanas y éticas se trata, por eso, es necesario abordar el cambio climático, no desde el reduccionismo científico y tecnológico, sino desde la complejidad ambiental, para entender la incertidumbre de este fenómeno sistémico y su carácter holístico e interdisciplinario.

Desde la Organización de las Naciones Unidas y sus programas PNUMA, PNUD, UNESCO, entre otros y especialmente a través de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC), sus conferencias anuales —COP—, sus acuerdos e informes y comunicaciones de las partes —países firmantes de la Convención—, se establecen ingentes compromisos para afrontar la situación del cambio climático a nivel global actuando localmente.

En todo este esfuerzo internacional se reconoce el papel fundamental de la educación para el cambio climático, pero solo se limita al conocimiento científico del mismo.

Pero, ¿qué clase de educación en cambio climático se requiere?, ¿cuál debería ser su enfoque pedagógico y didáctico?, son algunos de los interrogantes que con urgencia hay que analizar para proponer alternativas de solución que orienten las acciones individuales y comunitarias hacia la mitigación y adaptación al cambio climático.

Desde la educación en Colombia, hay avances, pero no consensos, ya que se dan diferentes maneras para abordar la educación en cambio climático, unas más acertadas que otras, en correspondencia con las representaciones sociales de los fenómenos climáticos construidas por los docentes desde sus conocimientos disciplinares y cotidianos específicos.

Es necesaria la reflexión en torno a esta situación para, a partir de ella, construir una propuesta educativa, pedagógica y didáctica de una educación en cambio climático pertinente y contextualizada.

Marco teórico

La educación en cambio climático

Se establece en el Artículo 6 del Convención Marco de las Naciones Unidas para el Cambio Climático (CMNUCC) “la elaboración y aplicación de programas de educación y sensibilización del público sobre el cambio climático y sus efectos” (p. 23), contemplando seis elementos como son: educación, capacitación, sensibilización del público, participación, acceso del público a la información y la cooperación internacional. En el programa de trabajo de Nueva Delhi para la aplicación del Artículo 6 se determina que dichos programas se guiarán por: diferentes criterios, como la interdisciplinariedad; el enfoque holístico y sistémico, basados en los principios del desarrollo sostenible.

La UNESCO (2012), define la educación en cambio climático como un “proceso de aprendizaje particular, dirigido a la generación de conocimientos, consolidación de valores y comportamientos, que potencia la generación de conocimientos pertinentes, dirigidos a la construcción de un aprendizaje que promueva el empoderamiento, participación y acción informada, de las diversas comunidades respecto a potenciales soluciones de adaptación y mitigación”, también enfatiza que la educación en cambio climático desempeña un papel fundamental para ayudar a comprender la necesidad de cambiar los estilos de vida para reducir las emisiones de gases de efecto invernadero y adaptarse a las condiciones locales cambiantes y que se debe inculcar conciencia y comprensión sobre el cambio climático desde la primera infancia a fin de garantizar su pertinencia y alcance, y debe orientarse de acuerdo con el contexto local y dar prioridad a la impartición de conocimientos y prácticas tradicionales a los alumnos (p. 5).

UNICEF (2018), define la educación en cambio climático como un tipo de educación que se ha convertido en herramienta importante para proteger el medio ambiente y garantizar el desarrollo sostenible (p. 4). Explica que debe ser pertinente a nivel local y culturalmente apropiada.

Normatividad de la educación en cambio climático en la educación formal

En 1992 se adoptó el Convenio Marco de Naciones Unidas para el Cambio Climático (CMNUCC) y entró en vigor en 1994 y Colombia expide la Ley 164 de 1994 que la aprueba para el país. En el Artículo 6 de este CMNUCC se contempla la necesidad de desarrollar esfuerzos en materia de (...) educación (...) frente al cambio climático.

En 1997 se firma el Protocolo de Kioto en el cual se determina en el Artículo 10 que se deben elaborar y ejecutar programas de educación (...) sobre el cambio climático. Este protocolo es firmado por Colombia a través de la Ley 629/2000.

El Artículo 6 se ha desarrollado mediante la aprobación de “Programas de trabajo” que definen el marco de acción:

Entre 2003 y 2007, se estableció el programa de trabajo de Nueva Delhi guiado por un criterio interdisciplinario, holístico y sistemático, así como por los principios del desarrollo sostenible para (...) promover, facilitar, desarrollar y aplicar programas de educación (...) centrados en el cambio climático.

Entre 2007 y 2012 se desarrolla el Programa de Nueva Delhi enmendado, para posteriormente, en el año 2012 establecer el programa de trabajo de Doha sobre el Artículo 6 de la Convención por ocho años, **hasta 2020, enfatizando también un enfoque interdisciplinario, participativo, holístico y sistemático, basado en los principios del desarrollo sostenible.**

Consciente también de que uno de los objetivos de la educación es promover los cambios necesarios en los estilos de vida, las actitudes y los comportamientos para fomentar el desarrollo sostenible y preparar a los niños, los jóvenes para que se adapten a los efectos del cambio climático. Este programa contempla como estrategias la estrategia f, que propone reforzar las instituciones nacionales de educación y formación, el desarrollo de competencias para ofrecer oportunidades de aprendizaje sobre el cambio climático y entre las actividades está promover y reforzar la inclusión de información sobre el cambio climático en los planes de estudios de todos los niveles académicos y en las distintas disciplinas. Podrían desplegarse esfuerzos para elaborar materiales y promover la formación de docentes sobre el cambio climático a nivel regional e internacional, cuando sea adecuado e integrar el aprendizaje sobre el cambio climático en los planes de

estudios de las instituciones que ofrecen educación y formación formal en todos sus niveles.

En 2015 durante la COP 21 se firma el Acuerdo de París en el cual Colombia se comprometió a reducir sus emisiones de gases de efecto invernadero en un 20% en 2030 y a avanzar en su plan de adaptación a los impactos del cambio climático, hasta lograr el objetivo establecido por el tratado: lograr mantener el aumento de la temperatura global por debajo de los 2oC, y para ello, alcanzar un balance entre los gases que se emiten a la atmósfera y los que son removidos a través de sumideros como los bosques, los suelos, y los océanos.

El Acuerdo de París (2015), establece en el Artículo 12 que “las partes —países firmantes—, deberán cooperar en la adopción de las medidas que correspondan para mejorar la educación (...) sobre cambio climático, el cual se firma en Colombia mediante la Ley 1844 de 2017” (p. 17).

Colombia se comprometió a reducir hasta en un 20% sus emisiones de gases de efecto invernadero antes de 2030, para lo cual se han establecido nuevas políticas, planes, programas y proyectos, en los que se contempla como principal estrategia la educación para el cambio climático, a través de la cual se puedan alcanzar las metas establecidas.

La ONU, con sus secretarías FAO, UNICEF, UNESCO, OMS, OMM, también la CEPAL, reiteran la importancia de la educación para lograr enfrentar el cambio climático desde la mitigación y la adaptación del mismo.

Desde hace más de dos décadas, que en el Artículo 6 del CMNUCC (1994), se establece como un compromiso de las partes, “la elaboración y aplicación de programas de educación y sensibilización del público sobre el cambio climático y sus efectos” (p. 22), pero aún hoy no hay consenso de cómo debe ser esa educación y cuál debería ser su enfoque pedagógico y didáctico.

Documentos e instrumentos para la Educación en Cambio Climático (ECC)

1. 2010 La Estrategia Nacional de Educación, Formación y Sensibilización de Públicos sobre Cambio Climático (ENEFSP), se originó en el marco de la Segunda Comunicación Nacional sobre Cambio Climático (2010), como

respuesta a los compromisos adquiridos internacionalmente ante la CMNUCC y necesidades frente al tema.

2. 2011 El CONPES 3700 de 2011, en el cual se determina la estrategia institucional para la articulación de políticas y acciones en materia de cambio climático en Colombia.

3. 2012 Ley 1523 de 2012, por la cual se adopta la Política Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres y se establece el Sistema Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres (SNGRD).

4. 2012 Plan Nacional de Adaptación al Cambio Climático (PNACC, 2012) ABC: adaptación, bases conceptuales marco conceptual y lineamientos. Documento en el cual se aconseja al Gobierno Nacional respecto a “generar un mayor conocimiento, educación y concientización alrededor de las problemáticas del cambio climático” (DNP, 201246).

5. 2013 Ley 1549 de 2013, por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la Política Nacional de Educación Ambiental y su incorporación efectiva en el desarrollo territorial nacional.

6. Hoja de ruta planes de adaptación del PNACC. /Plan Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres 2013-2025, la cual se convierte en una herramienta determinante para la toma de decisiones en relación con la gestión integral del territorio, medidas de adaptación, mitigación, generación de capacidades y fortalecimiento de instituciones públicas del país.

7. 2014-2018 Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, cuyo Numeral II hace alusión a “Colombia equitativa y sin pobreza extrema”, determina el cierre de brechas educativas y se resalta el papel de la educación ambiental como medio para generar capacidades adaptativas frente al cambio climático, entre otras disposiciones de gestión del territorio en el tema (DNP, 2015).

8. Plan Nacional de Adaptación al Cambio Climático (PNACC). Líneas de acción prioritarias para la adaptación al cambio climático en Colombia (DNP, MADS, IDEAM, y UNGRD, 2016). En el cual, en su objetivo de generación de conocimiento, define la línea estratégica “1B”, relacionada con la educación,

formación, comunicación y sensibilización de públicos sobre el cambio climático, estableciendo las siguientes acciones:

- a. Desarrollar la estrategia de socialización, divulgación y apropiación de información y conocimiento en materia de cambio climático y sus impactos potenciales.
- b. Promover la integración de contenidos, y procesos de capacitación y concienciación en materia de adaptación al cambio climático en programas pertinentes de educación formal, no formal e informal.
- c. Promover el uso de los medios de comunicación masivos para la divulgación de conocimiento sobre impactos asociados al cambio climático y opciones de adaptación.
- d. Promover un proceso de capacitación, educación y socialización con entidades territoriales y tomadores de decisión.

El PNACC de igual modo, plantea una línea estratégica “1C” asociada al fortalecimiento de capacidades institucionales para la adaptación al cambio climático, determinando las siguientes acciones:

- a. Fortalecer el entorno institucional público y privado para la adaptación al cambio climático.
- b. Mejorar continuamente las capacidades de los nodos regionales de cambio climático para la implementación, seguimiento y evaluación de acciones de adaptación.
- c. Fortalecer la colaboración, investigación e innovación en materia de adaptación al cambio climático.

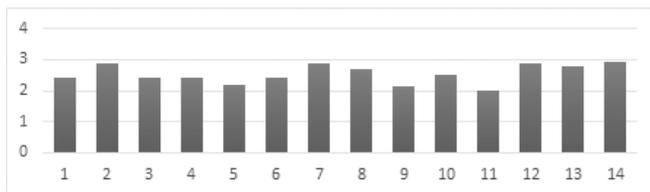
Análisis de resultados

Grupo Focal: catorce estudiantes de 6° grado de educación básica secundaria de la jornada mañana del Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento IED, ubicado en la localidad de Puente Aranda en Bogotá D.C.

Dichos estudiantes fueron seleccionados aleatoriamente para el diligenciamiento de las encuestas y la participación en las entrevistas.

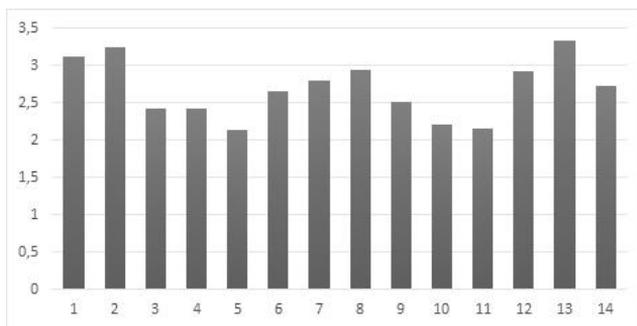
Percepción de los estudiantes

Gráfica 1. Análisis del cambio climático en las distintas clases y asignaturas.



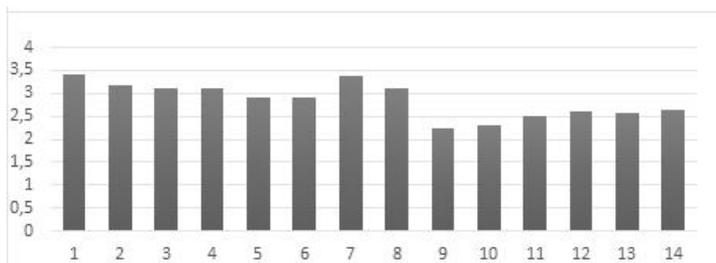
Los estudiantes expresan que en un 50% de las clases de las distintas áreas y asignaturas en el colegio se analiza la problemática del cambio climático.

Gráfica 2. Percepción de los estudiantes del nivel de significación de los aprendizajes escolares para enfrentar el cambio climático.



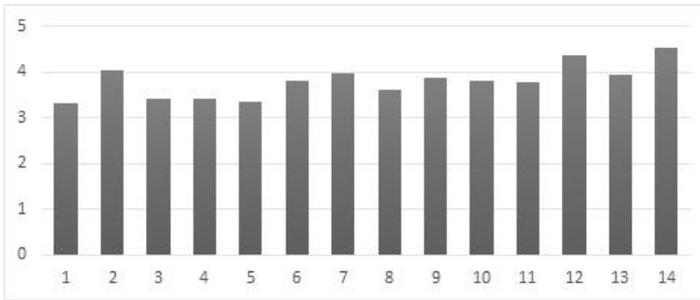
Los estudiantes perciben que los aprendizajes en el colegio sobre cambio climático, son en un 50% en promedio significativos para enfrentar la problemática del cambio climático en la vida.

Gráfica 3. Percepción de los estudiantes de su preparación para enfrentar emergencias relacionadas con el cambio climático.



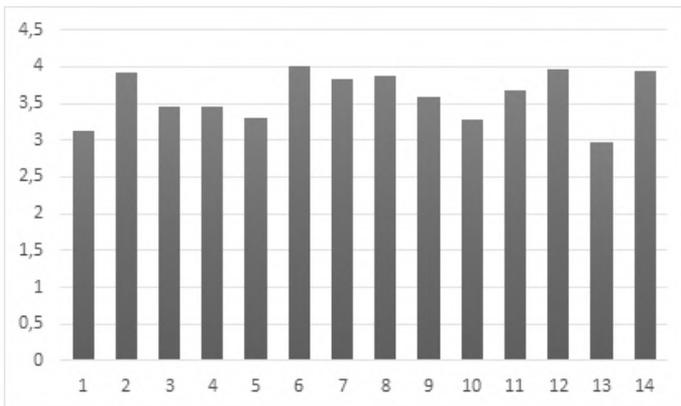
Los estudiantes opinan que están recibiendo en el colegio insuficiente preparación para enfrentar emergencias relacionadas con el cambio climático —por inundación, tormentas, vientos huracanados, lluvias torrenciales, sequías, escasez de alimentos, heladas, propagación de enfermedades, islas de calor, inversión térmica, entre otros efectos sobre el cambio climático—.

Gráfica 4. Opinión de los estudiantes sobre la necesidad de incluir la preparación para enfrentar el cambio climático, como un objetivo estratégico del colegio.



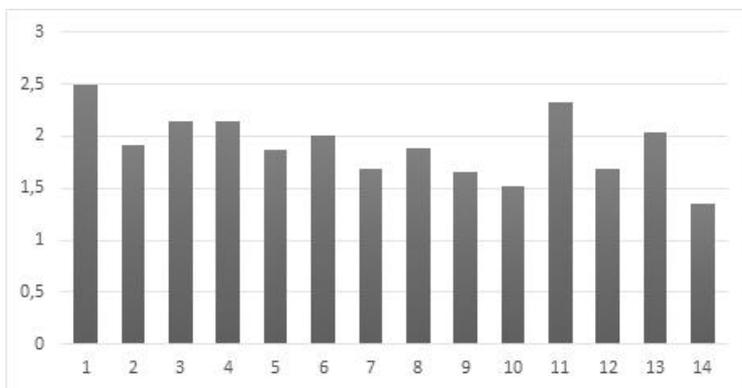
Los estudiantes opinan que el colegio debería incluir en sus objetivos estratégicos, la finalidad de enseñarle a los estudiantes a enfrentar y vivir bajo las condiciones de riesgo que implica el cambio climático.

Gráfica 5. Percepción del nivel de consciencia de los estudiantes por la afectación que le hacen al ambiente y al clima del planeta a consecuencia de sus hábitos de vida y modos de consumo.



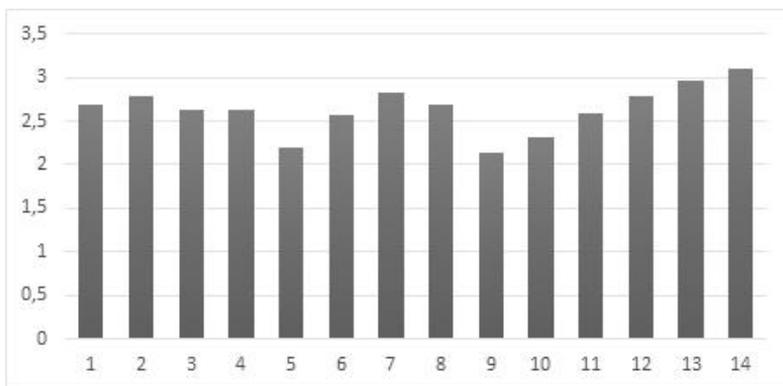
Los estudiantes son conscientes de la afectación que como seres humanos le hacen al ambiente y al clima del planeta a consecuencia de sus hábitos de vida y modos de consumo.

Gráfica 6. Opinión de los estudiantes sobre la afirmación: “Nadie puede hacer nada para solucionar la problemática del cambio climático”.



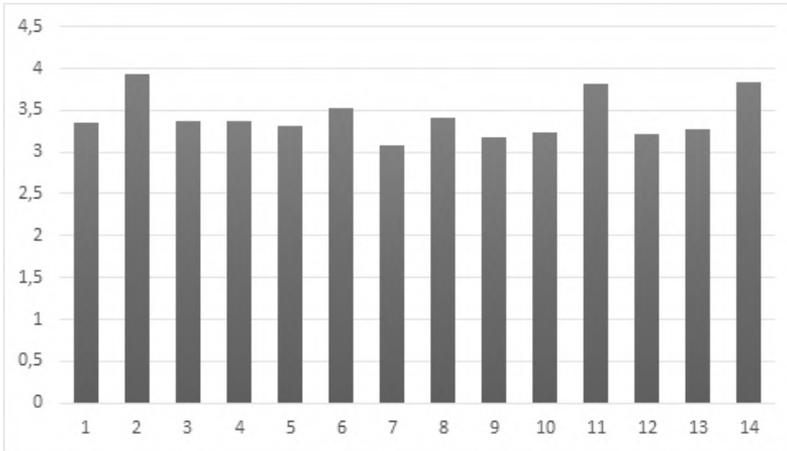
La mayoría de los estudiantes no están de acuerdo con esta afirmación: “Nadie puede hacer nada para solucionar la problemática del cambio climático” determinando la posibilidad de acción frente al cambio climático.

Gráfica 7. Participación de la familia en el análisis del cambio climático y las acciones para enfrentarlo.



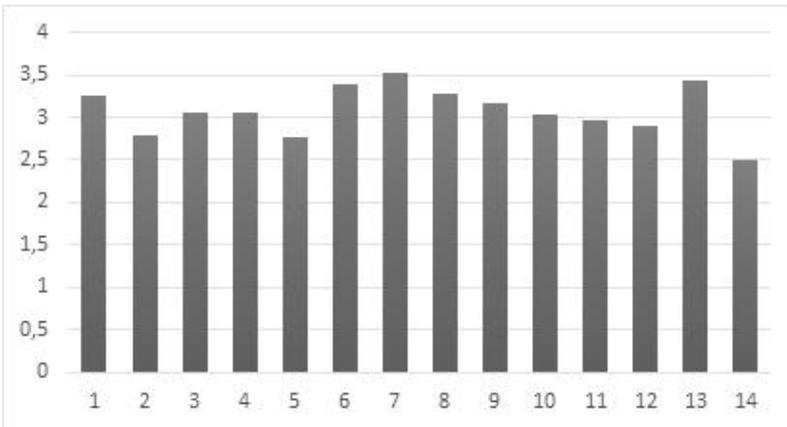
En las familias de los estudiantes hay escasa participación y poco análisis de la problemática del cambio climático y no se acuerdan acciones para enfrentarlo.

Gráfica 8. Opinión de los estudiantes sobre la necesidad de informar diariamente en el colegio las condiciones del tiempo climático para tomar las prevenciones respectivas.



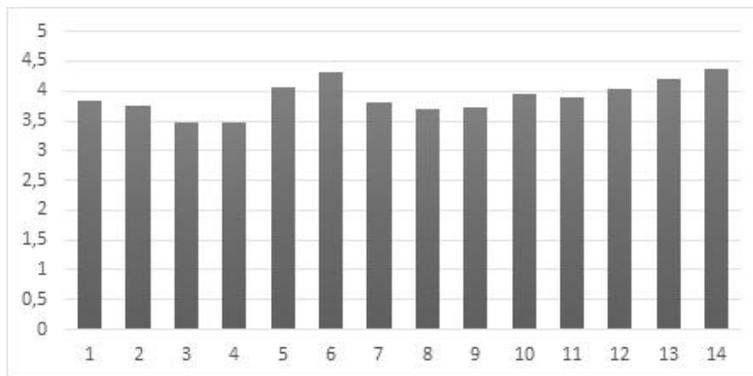
La mayoría de los estudiantes opina que se deberían informar diariamente en el colegio las condiciones del tiempo climático para tomar las prevenciones respectivas.

Gráfica 9. Percepción de los estudiantes sobre la promoción de la investigación escolar en el colegio, orientada a mitigar y a adaptarse al cambio climático.



La mayor parte de los estudiantes perciben medianamente que en el colegio se promueve la investigación escolar orientada a mitigar y a adaptarse al cambio climático.

Gráfica 10. Opinión de los estudiantes sobre la necesidad de que el colegio lidere en la comunidad diferentes acciones para enfrentar el cambio climático.



Los estudiantes opinan que es necesario que el colegio lidere en la comunidad diferentes acciones para enfrentar el cambio climático.

A través de un cuestionario, el grupo de estudiantes de educación básica secundaria del Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento IED escribieron sus definiciones de cambio climático, a partir de las cuales se obtuvieron las siguientes recurrencias:

- Es el desequilibrio ambiental del planeta.
- Es un gran problema ambiental provocado por el hombre
- Es el aumento de la temperatura del planeta —calentamiento global—
- Es un fenómeno debido al efecto de invernadero
- Es el aumento de CO₂ en la atmósfera
- Es la alteración del clima normal de la tierra
- Es la causa de graves desastres en la tierra
- Es la variación de la temperatura —a veces hace calor a veces llueve, hace frío durante el mismo día—

Los estudiantes están conceptualizando el cambio climático con múltiples definiciones sin discriminar causas, consecuencias y eventos relacionados.

Aún los estudiantes vinculados a proyectos escolares que se vienen desarrollando en la IED con el objetivo de aportar a la mitigación y a la adaptación al

cambio climático y que forman parte del PRAE, poco relacionan las actividades que desarrollan al interior de los mismos con el abordaje del cambio climático en las clases.

Percepción de los docentes

Como resultado de la entrevista a docentes de distintas áreas obligatorias y fundamentales, con asignación académica en sexto grado de educación básica secundaria de la IED, se tuvieron los siguientes hallazgos:

Algunos docentes expresan que abordan el cambio climático a través de espacios reflexivos de forma grupal, durante las direcciones de curso, cuando se explica la importancia del cuidado y el deterioro del entorno provocado en la mala relación ser humano-naturaleza, llevándolos a reflexionar sobre el tema desde la cotidianidad del estudiante en su contexto escolar y familiar cómo se ha generado la problemática.

Otros docentes explican el cambio climático a través de recursos audiovisuales como presentaciones y videos que despierten la sensibilización y promuevan acciones en el colegio como el ahorro del agua, el aprovechamiento de la luz natural para el ahorro de energía eléctrica, la separación de residuos, el reciclaje de papel y de plásticos entre algunas buenas acciones ambientales

Docentes de distintas áreas, realizan guías, talleres y planes lectores, en temas de actualidad científica, relacionados con fracking, energías limpias y sostenibilidad ambiental.

Los maestros afirman que se hace el abordaje desde proyectos como el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) y el Plan Integral de Gestión Ambiental (PIGA) desarrollando acciones, que son articuladas con el currículo de ciencias naturales y que promueven la mitigación del cambio climático como es el caso de la huerta escolar.

Cuando se les pregunta a los docentes sobre la normatividad que establece la incorporación del cambio climático en el currículo de la educación formal, todos los docentes expresan el desconocimiento de la misma.

Objetivos

Objetivo general

Analizar, a través de un estudio de caso, distintos abordajes pedagógicos evidenciando necesidades y potencialidades en educación para el cambio climático con estudiantes de 6° grado de educación básica secundaria en una Institución Educativa Distrital.

Objetivos específicos

- Diseñar, aplicar y evaluar encuestas y entrevistas, estableciendo categorías de análisis de los distintos abordajes del cambio climático de un grupo de docentes de una Institución Educativa Distrital.
- Conceptualizar los diferentes abordajes identificando los enfoques pedagógicos que develen el concepto de educación en cambio climático en un grupo de docentes del Colegio de una institución educativa distrital, como diagnóstico del cumplimiento de los requerimientos normativos establecidos a nivel internacional, nacional y distrital.
- Analizar las necesidades y potencialidades en educación para el cambio climático a nivel de educación básica secundaria como estudio de caso para aportar a procesos de innovación pedagógica y didáctica.

Desarrollo de la experiencia —plan de acción—

El diagnóstico se adelantó en cuatro etapas:

1. Etapa preliminar en la cual se problematiza la situación educativa, pedagógica y didáctica.
- b. Etapa de recolección de información a través de la aplicación de los instrumentos: encuestas y se realizan entrevistas.
- c. Etapa de análisis crítico del corpus: a través de procesos de categorización, se agruparon elementos, ideas o expresiones comunes para identificar regularidades.
- d. Etapa de sistematización de la experiencia.

Resultados

Debido a que el cambio climático es un fenómeno complejo por sus características físicas, químicas, biológicas, pero también económicas, socioculturales y políticas, que ha despertado un enorme despliegue de información tanto científica como del sentir cotidiano y empírico, a partir de la cual se han construido diferentes representaciones sociales del concepto, como lo afirma (González, 2012), incluyendo el saber de los maestros.

Por eso es que existen diferentes formas de abordar el cambio climático al interior del espacio pedagógico de una clase y este va a depender de las políticas educativas, del enfoque pedagógico y didáctico del maestro, de su conceptualización de cambio climático y hasta del momento coyuntural en el cual se desarrollen los procesos educativos —en situaciones de emergencia o en calma—.

De un adecuado abordaje pedagógico del cambio climático, depende el logro de los objetivos educativos planteados tanto a nivel macro como micro curricular, a nivel externo o al interior de la institución educativa y su realidad, para lograr la formación de seres humanos que se proyecten como agentes de transformación ambiental y cultural, que propendan por el desarrollo sostenible en su territorio.

Este proyecto de investigación parte del diagnóstico resultado del proceso de elaboración de categorías y subcategorías, a partir de las cuales se elaboraron encuestas y realizaron entrevistas a docentes y a estudiantes de educación básica secundaria de la jornada de la mañana, cuya sistematización y análisis arrojaron información que permitió evidenciar las necesidades y potencias en relación con el abordaje del cambio climático en el Colegio Luis Carlos Galán Sarmiento IED.

Teniendo en cuenta que el cambio climático constituye un problema mundial complejo, ya que está interrelacionado con muchas otras cuestiones, como el desarrollo económico y la reducción de la pobreza. Los países en desarrollo son los que menos contribuyen al cambio climático, pero los que corren más riesgo de verse afectados por sus efectos. La erradicación de la pobreza y la mejora de la calidad de vida mediante el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) debe seguir siendo una prioridad. La dificultad en este caso reside en alcanzar los ODM al mismo tiempo que se disminuye la dependencia del carbono, se promueve la resistencia al cambio climático y se garantiza un desarrollo económico equilibrado, se puede abordar como:

temática, reflexión, problemática, amenaza, noticia escandalosa y especulativa, discurso político, proyecto.

Es necesario tener en cuenta que cualquier propuesta pedagógica y didáctica se enmarca en la conceptualización específica de educación.

De acuerdo con Zambrano (2016), educar es un dispositivo social dirigido a actualizar, en cada uno, las condiciones necesarias para una vida moral y socialmente correcta, en tanto que Freire, (1972) sostiene que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 32).

Unesco (2015) integra ambas posturas conceptuales: corresponde a la educación un cometido primordial del fomento del conocimiento, conciencia y el compromiso de participar en la acción cívica y social en base al sentido de responsabilidad individual en relación con la comunidad, a nivel local, nacional y mundial.

Teniendo en cuenta, como lo explica Flores (2013), que la pedagogía es la ciencia de la educación y que el pedagogo reflexiona sobre las condiciones y la realidad de la educación y busca transformarla, trabaja sobre la naturaleza del individuo, se limita a los procesos de enseñanza en función de los aprendizajes disciplinares, en tanto que la didáctica fija sus límites en el aprendizaje, trabaja sobre los aprendizajes de los contenidos, vigila los procesos de apropiación, diseñará dispositivos de transmisión, generará estrategias de transmisión y se regirá por el aprendizaje, se hace necesario acoplar estos procesos.

Así, la pedagogía y la didáctica son dos campos fundamentales del acto educativo, el primero centrado en ideales de formación para un desarrollo humano autodeterminado y el segundo en el campo práctico, orientado a la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias en la multiplicidad de saberes.

Maya (2003) afirma que debería concebirse la formación como el proceso creativo que transmite y transforma la herencia cultural con base en las experiencias de aprendizaje, debería basarse en la investigación participada de la realidad circundante y en la comunicación de las experiencias de aprendizaje.

Educación en cambio climático requiere pensar en una pedagogía y una didáctica especial. Para Leff (2002) la crisis ambiental, más que una problemática

ecológica, es una crisis del pensamiento y del entendimiento con los que la civilización occidental ha comprendido el ser, a los elementos y a las cosas; de la racionalidad científica y tecnológica con la que ha sido dominada la naturaleza y economizado el mundo moderno. Leff (2002) afirma que las raíces de la crisis ambiental se encuentran en las formas de conocer con las cuales se transforma y se apropia el mundo, procura la conformación de un saber ambiental para construir una racionalidad ambiental a través de un diálogo de saberes, desde una nueva epistemología.

Referencias

- Ángel, A. (2003). *La diosa Némesis: desarrollo sostenible o cambio cultural*. Corporación Universitaria Autónoma de Occidente.
- CMNUCC. (2010). *Convención marco sobre el cambio climático: informe del taller regional sobre la aplicación del Artículo 6 de la Convención en América Latina y el Caribe*. FCCC/SBI/2010/9, FCCC/SBI/2, 2–3.
- Carrizosa Umaña, J. (2014). *Colombia compleja*. Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt. Bogotá, D. C., Colombia, p. 295.
- Flores, R. (2013). Diálogos entre la pedagogía y la educación ambiental. *Revista Educación y Desarrollo Social*, (7).
- IDEAM, PNUD, MADS, DNP, Cancillería. (2017). *Acciones de educación, formación y sensibilización de públicos en cambio climático en Colombia*. Tercera Comunicación Nacional de Cambio Climático. Bogotá.
- IDEAM, PNUD, MADS, DNP, Cancillería. (2017). *Nuevos escenarios de cambio climático para Colombia 2011–2100/Nivel Nacional-Regional, herramientas científicas para la toma de decisiones*. Bogotá, Colombia.
- IDEAM, PNUD, MADS, DNP, Cancillería. (2017). *Nuevos escenarios de cambio climático para Colombia 2011–2100 / Nivel Nacional - Departamental, Herramientas Científicas para la Toma de Decisiones*. Bogotá D.C., Colombia.
- IDEAM, PNUD, MADS, DNP, Cancillería. (2017). *¿Qué piensan los colombianos sobre el cambio climático? Primera encuesta nacional de percepción pública del cambio climático en Colombia*. Ciencimetría del Cambio Climático en Colombia. Bogotá D.C., Colombia.

IDEAM, PNUD, MADS, DNP, Cancillería. (2017). Jóvenes en acción ante el cambio climático. Guía de actividades. Políticas públicas y cambio climático en Colombia: Vulnerabilidad vs. Adaptación. Bogotá D.C., Colombia.

Leff, E. (2002). Hacia una pedagogía de la complejidad ambiental: del mundo complejo al pensamiento complejo. *Unipluriversidad*, (2).

UNESCO. (2015). *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Francia.

Zambrano, A. (2016), Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos: En praxis y saber. *Revista de Investigación y Pedagogía*, (7).

En tus zapatos... estrategia pedagógica para sensibilizar el trabajo inclusivo y la diversidad en la escuela

Luz Helena Cáceres Ramos

La mayoría de personas no tenemos más de cinco o seis personas que nos recuerdan. Los maestros tienen miles de personas que les recuerdan por el resto de sus vidas.

Andy Rooney

Resumen

A partir de la reflexión sobre las diferentes acciones pedagógicas desarrolladas en el marco de la implementación y fortalecimiento del proyecto “Aprendiendo Juntos... una experiencia inclusiva”, se diseñó la estrategia pedagógica “En tus zapatos” como una invitación al grupo de docentes de la institución Antonio Van Uden IED de Bogotá a reflexionar sobre su práctica diaria en el aula, en torno a la articulación de procesos pedagógicos que favorezcan el respeto y apropiación de la diversidad que servirán de base para la construcción de un currículo flexible que dé continuidad a los procesos de formación académica y personal de la población diversa presente en la institución.

Introducción

Los distintos análisis de la educación en Colombia demuestran que aún hay procesos de inequidad en el sistema para toda la población, a pesar del establecimiento de normas y disposiciones legales surgidas a raíz de la Constitución

de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), se observa gran preocupación desde las instituciones educativas para la atención de la población diversa. Así ya no solo reconoceremos la discapacidad como un elemento incluyente, sino que también se hace necesario hablar de desplazamiento, la desvinculación del conflicto armado, la marginalidad urbana, la diversidad étnica y cultural, entre otros, que determinan nuevos grupos poblacionales que deben ser objeto de inclusión educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior la siguiente reseña describe el ejercicio para sensibilizar a los maestros y a la comunidad en general frente a la población diversa que llega a las aulas de clases; ya que, una cosa son los lineamientos en política educativa y otra lo que se vive en la cotidianidad en las instituciones distritales del país. Para tal fin la propuesta está orientada a que los docentes vivan las experiencias a las que se deben enfrentar los niños cuando llegan al aula de clases y encuentran muchas limitaciones, de manera que la reflexión permitirá orientar el trabajo de la población diversa desde sus propias habilidades.

Es acertado considerar que las instituciones tienen claridad en cuanto a la normatividad, tienen docentes muy ilustrados, pero existen grandes dificultades para lograr que todos brinden una educación de calidad y vivida desde la diferencia. Nuestras aulas están llenas de población diversa con distintas necesidades y expectativas, que buscan en la escuela respuestas y soluciones a esas necesidades. Sin embargo, hay un gran choque cuando la población que ingresa no encuentra las herramientas que le permita continuar en ese espacio, sino, por el contrario, el ambiente de la escuela se muestra como un espacio que segrega y anula al otro desde su desconocimiento.

Las grandes dificultades del profesorado están dadas a no aceptar los procesos de educación inclusiva, por considerar que no están preparados para trabajar con una población diferente, de manera que orientan su trabajo solo a la formación académica, y en muchas ocasiones hay dificultades para detenerse y planear estrategias diferentes que permitan que todos puedan acceder y lograr las metas propuestas; por eso se hace indispensable hacer un alto en el camino e invitar a toda la comunidad escolar a reflexionar sobre su papel e intervención en el desarrollo del otro, haciendo más humanizada la educación, desde la dignificación del otro, el reconocimiento de sus libertades, derechos, y potenciando el fortalecimiento de sus capacidades esenciales que favorezcan a disminuir los niveles de deserción, segregación y pérdida de identidad.

En este sentido cuando se habla de aprender, no solo se resume en aprender conceptos, acumular saberes, sino que aprender implica tejer una red de interacciones muy complejas y dinámicas, que van creando estados nuevos que el cerebro debe procesar y que finalmente conllevan a una transformación de la actitudes y acciones en la persona; comienza entonces a partir de estos postulados, un ejercicio de cambio en cuanto a las didácticas, estrategias de evaluación, y humanización de los niños y jóvenes en la escuela, que le permiten al maestro reconocer a los estudiantes desde sus historias de vidas y partir de sus conocimientos para orientar los procesos formativos de cada uno.

Para el desarrollo de la estrategia se realizó la revisión teórica de temas vinculados a la educación para todos establecida por la UNESCO, educación en la diversidad y los procesos de humanización en el aula planteados por Humberto Maturana, haciendo un análisis de la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en el maestro actual como modelo que le permita indagar, investigar y transformar sus prácticas diaria en beneficio de otros.

Contextualización

Partiendo de esos planteamientos de humanizar la educación surge el proyecto “Aprendiendo Juntos... Una experiencia inclusiva” en el IED Antonio Van Uden, como una iniciativa de las maestras de la sede C jornada tarde al debate de la inclusión escolar y propone una reflexión sobre las propias prácticas, que motiven a aceptar la diversidad como una riqueza que permita formar no solo desde lo académico, sino desde valores como el respeto, la tolerancia y el rescate cultural de distintos grupos étnicos, especialmente población indígena misak, wayuu, niños en condición de discapacidad y otros que vienen desplazados o de distintos sectores del país y fuera de él, buscando que la escuela pueda dar respuesta a sus necesidades, les facilite estrategias que les permitan vivir y compartir sus experiencias.

Las vivencias en el colegio y la formulación de un diagnóstico o línea base permitieron identificar ciertas características de la población estudiantil en los niveles de primaria y secundaria que conllevaban a situaciones que permitían el desarraigo cultural, primero por desconocimiento de estas comunidades indígenas, de sus costumbres y su lengua generando la negación por parte de los mismos miembros de las comunidades indígenas de sus raíces por temor a la burla, el rechazo y segundo obstáculo la no aceptación del trabajo con niños

en condición de discapacidad, que conllevan a situaciones de discriminación y deserción escolar.

A través de la metodología del Árbol Analítico de Problemas se pudieron identificar las principales situaciones presentes en el contexto de la institución y que estaban relacionadas con situaciones de desarraigo cultural, falta de adaptación de un currículo flexible y la ausencia de una ruta a seguir en la atención a la población diversa; a partir de este diagnóstico se diseñaron varias estrategias de trabajo entre ellas: “En tus zapatos” como una herramienta base para sensibilizar sobre la dignidad el otro y transformar la concepción de inclusión que se tiene entendiéndola solo a la integración de los estudiantes en el aula, pero que se aleja mucho de la propuesta inclusiva que se plantea desde el MEN.

La experiencia pedagógica tiene como ejes transversales el trabajo sobre la discapacidad y la interculturalidad y a través de estas se estructura la metodología y orientación curricular del proyecto. La estrategia diseñada en el presente documento abarca el momento de sensibilización y tiene como propósitos:

Objetivo general

Generar procesos de sensibilización y formación a través de encuentros dialógicos con la comunidad educativa del Colegio Antonio Van Uden IED que logre fortalecer los procesos de inclusión de la población diversa presente en la institución.

Objetivos específicos

- Lograr procesos de sensibilización en la comunidad vanudista que permitan comprender la importancia del reconocimiento a la diversidad.
- Identificar las características diversas de los maestros para reconocer en sus diferencias y particularidades potencias de acción pedagógica.
- Difundir la propuesta y estrategia de trabajo orientados al aprendizaje intercultural de la población indígena y mestiza presente.

Esta estrategia en particular busca a través de vivencias propias ponerse en los zapatos de aquellas personas que ingresan a la institución en condiciones diferentes y humanizar sus procesos de aprendizaje, reconocer que antes de docentes somos

personas con capacidades y fortalezas, pero sobre todo con deseos de ayudar a otros en su formación y que, en muchas ocasiones, el desconocimiento del otro se convierte en una limitante para lograr con éxito las metas propuestas. En la elaboración de la estrategia se presenta la descripción de los recursos a utilizar y se convierte en un espacio para el debate, la reflexión pedagógica en torno a los procesos inclusivos que debe realizarse en todas las instituciones desde la colectividad para garantizar transformaciones a sus prácticas.

Sensibilizar al profesorado y la comunidad en general permitirá unir esfuerzos en la búsqueda de la construcción de un currículo flexible que se adapte a las condiciones individuales de la población que ingresa a la institución y dará continuidad a los procesos de formación académica y personal desde los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Experiencia: “En tus zapatos”

Los procesos inclusivos en las instituciones educativas son una apuesta distrital y nacional para mejorar los índices de calidad; en las instituciones se convierte en un gran reto convertir prácticas reales acordes a las características y necesidades de las poblaciones existentes en sus instituciones, como establecen la UNESCO y el Diseño Universal de la Educación “la educación debe ser de todos y para todos” para lograr tal fin es necesario modificar las estructuras desde lo administrativo, lo conceptual, lo pedagógico, lo curricular y poder asumir una visión flexible de la educación a la que todos puedan acceder, rompiendo estructuras de pensamientos, etiquetas y prácticas frente a la diferencia. Como menciona Zuleta (1997) es necesario realizar el ejercicio: “ponerme en el lugar del otro sin ser el otro” (p. 45) es decir aceptar al otro desde su ser, dejar de ser yo, tú, él, y convertirnos en nosotros a través de actividades que impliquen la cooperación, la solidaridad, el reconocimiento de los valores propios y los de otros.

Este sentido, planteamos “En tus zapatos” como una de las estrategias pedagógicas desarrolladas en el marco del proyecto “Aprendiendo juntos... Una experiencia inclusiva” de la institución como un ejercicio que permita ver a los docentes la realidad de los procesos inclusivos como garantes de la integridad de los estudiantes y no como una simple aceptación de los niños con una diferencia; transformar una educación humanizante que permita nuevas actitudes, de reconocimiento y aprendizaje desde la diferencia.

Intencionalidad: fortalecer el trabajo colaborativo entre los docentes para identificar las capacidades diversas como potencias.

Dinámica 1: se organizarán los maestros en grupos de seis a siete personas y se escogerá un representante al cual se le asignará de manera aleatoria una acción encaminada a simular una necesidad entre estas:

- Manos atadas.
- Boca cerrada —incapacidad para hablar, o hablar en otra lengua—
- Ojos cerrados o vendados.
- Pies atados.

Posteriormente a cada grupo se le asignará una tarea o reto que tendrán que resolver en equipo haciendo parte del ejercicio a la persona que se encuentra simulando la discapacidad, se les indicará que unos se ayuden a otros como ellos prefieran, así todos deben colaborar para lograr terminar la tarea asignada, en las tarjetas elegidas para cada grupo. Entre los retos con los que se pueden encontrar, están:

1. Cantar una canción con aquel que tiene la boca cerrada, los demás deben ayudar a solucionar el reto ajustando la actividad para poderlo lograr.
2. Jugar con los participantes a realizar pases con una pelota y meter un gol. El equipo tendrá que involucrar a quien tiene los pies amarrados ajustando la estrategia para resolver el reto.
3. Para el equipo que tiene al integrante con las manos atadas, el reto es organizar cartas de póker en un orden específico, de tal forma que la persona con manos atadas sea quien dispone las cartas para el desarrollo del ejercicio. Para el equipo que cuenta con manos atadas, pueden utilizar cualquier otra parte del cuerpo.
4. Para el equipo con el compañero de ojos vendados, su prueba consiste en armar un rompecabezas de fichas grandes, el compañero con los ojos vendados es quien debe encajar la figura siguiendo las indicaciones de sus compañeros.

Reflexión final sobre la dinámica: se hace la reflexión a partir de las preguntas: ¿Cómo se sintieron?, ¿qué fue lo más difícil de la actividad?, ¿qué sensación experimentó frente a la limitación?, ¿cuál fue la visión de los demás frente a la

dificultad?, ¿qué situaciones similares hemos encontrado en el salón de clases? Finalmente, se les pide a los grupos elaborar un decálogo con las expectativas que tiene cada uno de ellos en relación al trabajo inclusivo y población diversa, se les entregará cartulina, marcadores y colores para su elaboración, los docentes lo pueden decorar y presentar de forma creativa, se socializa con los compañeros para escuchar las retroalimentaciones, preguntas y sugerencias.

La estrategia pedagógica permitió evaluar la necesidad de una escuela y una educación para aprender a vivir, compartir y comunicarse de forma interdisciplinar, se habla de la importancia del mundo emocional y del amor, como claves para el desarrollo biológico, mental y social de las personas en desarrollo y reclaman una cultura escolar más humanizada que integre conocimientos, emociones y relaciones, una escuela que enseñe a conocer, a convivir y trabajar juntos.

Para el cumplimiento de estos objetivos, el docente adquiere unos compromisos éticos y sociales frente a la población diversa y debe orientar su trabajo al desarrollo de los estudiantes en las dimensiones en las que interactúa como persona: cognitiva —estilos de aprendizaje—, afectiva —fortalecer la identidad cultural— y relacional —forma de interactuar—. Estas, deben ser el punto de referencia a la hora de planear las actividades de enseñanza aprendizaje y adecuarlas a la diversidad del alumnado, de manera que tal diversidad en vez de ser un obstáculo, sea un recurso pedagógico que propicie que todos los alumnos logren objetivos educativos y reconocimiento del otro.

Se establece la obligación de tomar conciencia de que las personas necesitan sentirse útil, valorados, amados y aceptados por las personas significativas de nuestra vida. Los estudios de las emociones han confirmado que no hay aprendizaje sin emoción: las emociones negativas producidas por el miedo, la inseguridad, sentirse rechazado, no tener un rol positivo en el aula, cierran y bloquean la inteligencia. Un clima emocional positivo, de bienestar, seguridad, aceptación abre la inteligencia y facilita los aprendizajes. Por lo tanto, los maestros, no solo deben tener un buen conocimiento de los contenidos curriculares y capacidades de enseñarlos, sino que también se requieren habilidades, estrategias y trabajo colaborativo para gestionar la vida afectiva y relacional del grupo facilitando la convivencia positiva que cuide de los aprendizajes, lo que requiere una mirada apreciativa, una forma diferente de hablar, reconocer actitudes y estrategias coherentes para el día del día del aula.

Según Maturana (1994) la definición del amor no es el concepto romántico, define el amar como el espacio en el que acogemos al otro, que lo dejamos aparecer, en el que escuchamos lo que dice sin negarlo desde un prejuicio, supuesto o teoría, esto permite transformar la educación y la escuela a lo que deseamos, estudiantes autónomos, que reflexionan y deciden por sí mismos. Amar educa, si creamos un espacio que acoge, que escucha, en el cual decimos la verdad, contestamos las preguntas y nos damos tiempo para estar allí con el niño o niña, ese niño se transformará en una persona reflexiva, seria, responsable que va a escoger desde sí, ¿qué quiere hacer?, ¿por qué lo quiere hacer?, ¿sí le gusta lo que hace? Y de la misma manera aceptara que otros tienen necesidades igual que él.

Resultados

Esta estrategia pedagógica y las otras implementadas en la experiencia del proyecto “Aprendiendo juntos...” han logrado promover en los estudiantes la autonomía, habilidades y capacidades para la toma de decisiones, la búsqueda del reconocimiento del otro y el bienestar de todos, de manera que no solo aprendemos cultura, sino que aprendemos a vivir mejor en medio de la diversidad permitiendo desarrollar habilidades básicas del siglo XXI con las cuales nuestros niños podrán enfrentarse y vivir entre ellos el respeto a la diversidad como una habilidad para construir paz.

El desarrollo del proyecto ha permitido la vinculación y participación de los padres en las actividades haciendo visible aquellos estudiantes de la población que pasaban desapercibidos e ignorados, reconociendo sus talentos e historias de vida, lo que contribuye a mejorar los niveles de convivencia y desarrollar competencias sociales que incluyen el liderazgo, la apropiación de los saberes indígenas como elemento transformador de la cultura.

La experiencia a través de los años ha ofrecido a nuestros estudiantes herramientas culturales, lingüísticas y de convivencia que les permitirán vivir en el respeto y la diferencia para que sean multiplicadores de una cultura de paz, cuidadores de su propio cuerpo y del medio ambiente, a la vez ha exigido que los maestros se cuestionen diariamente sobre su verdadero quehacer en el aula y su formación profesional, analizando las posibilidades desde el colectivo de construir currículos más flexibles para prácticas inclusivas.

El ejercicio de sensibilización abre espacios para que la escuela genere transformaciones que conlleven no solo a una educación de calidad, sino también a una educación humanizada, donde estudiantes y maestros puedan recobrar la voz y participar en la creación de herramientas que permitan la investigación y la innovación en el aula.

Gracias a la vivencia, compromiso y desarrollo de la experiencia, fue premiado en los incentivos económicos “Lo mejor de los Mejores 2017” por la Secretaría de Educación y la Alcaldía Mayor de Bogotá, como mejor proyecto de la localidad y hemos podido participar en diferentes foros locales y distritales, sirviendo de herramienta para que otras instituciones la conozcan y valoren la diversidad de la población presente en Bogotá.

El desarrollo del proyecto ha facilitado el acompañamiento de diferentes entidades entre ellas la Secretaría de Integración de las Poblaciones a través de una docente de apoyo cultural y la formación de los docentes en la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos organizados desde la SED y el Gobierno Mayor; de la misma manera la formación de los docentes por parte del IDEP en Pensamiento Crítico para la Investigación y la Innovación, ha contribuido a reconocer y sistematizar la experiencia rescatando el papel del maestro en las aulas como transformador de realidades.

La formación en el pensamiento crítico para el docente abre las puertas para facilitar procesos de innovación en el aula, evidenciando las experiencias desarrolladas en las instituciones, para que la investigación se convierta en una herramienta de trabajo que transforme la educación hacia los retos de la nueva generación que le exige a nuestros niños habilidades para la vida, metas tangibles, verificables que formen desde la dignidad y el respeto por los otros y por sí mismo, sin dejar de ser quienes somos.

Referencias

- Bach, E. y Darder, P. (2004). *Des-educate. Una propuesta para vivir y convivir mejor*. Barcelona: Paidós.
- Bejarano, O. L. (1997). *Condiciones formativas de los maestros para el diseño, aplicación y evaluación de las adaptaciones curriculares*.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.

- Cynthia D. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículo para atender la diversidad. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*.
- López Castaño, M. (2004). Experiencias significativas para población vulnerable. Bogotá: Corpoeducación.
- Maturana, H. y Sáez, J.C. (2003). *Amor y juego*. Santiago de Chile: JC Saez Editor.
- Maturana, H. y Mpodozis, J. (1997). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: JC Saez Editor.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2000). *Marco de Acción de Dakar*. Dakar: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2017). *Lineamientos curriculares para poblaciones vulnerables*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). *Documento No 3. Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2008). *Lineamientos de políticas para la inclusión de grupos étnicos (afrodescendientes, raizales, rom e indígenas) en la educación superior*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2013). *Política pública educativa para los grupos étnicos en Colombia*.
- Morín, E. (2004). *Los siete saberes para la educación del futuro*. UNESCO.
- Pechene, M. J., Aranda Jambo, J., Cuchillo, J. S., y Morales, M. (2011). Proyecto educativo guambiano. Resguardo de Guambía: Ministerio de Educaicon Nacional.
- Rodríguez, E. y Otros (2011). Lineamientos pedagógicos para la educación inicial indígena en Bogotá. Recuperado de <https://maguared.gov.co/documento-lineamientos-educacion-inicial-indigena/>
- Sáenz, J. A., Vallejo Concha, A. P., Velasco Pulido, E. N., y Valderrama, V. (2014). *Informe Educación para Todos*. Bogotá: MEN.
- UDEN, I. A. (2017-2018). *Manual de Convivencia*. Bogotá.
- Vasco, C. y otros. (1999). *El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular*. Bogotá: CINEP.

Sexualidad y convivencia en una educación para la diversidad

Jenny Catalina Guzmán Serrato¹
Blanca Elizabeth Hernández Ramírez²

Resumen

El presente proyecto “Sexualidad y convivencia en una educación para la diversidad”, se encuentra orientado a la construcción y fortalecimiento de acciones pedagógicas e inclusivas en relación con el fortalecimiento de las capacidades socio-emocionales y ciudadanas, entendida como un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y motivaciones que desarrollan el potencial para conocerse, conocer su contexto, cultivar hábitos de vida saludable, imaginarse su transformación y actuar con otros para transformarlo.

El proyecto contribuye a la construcción de proyectos de vida autónomos en los estudiantes de aula inclusiva: sordos, hipoacúsicos, oyentes u otras discapacidades, a partir del fortalecimiento de las capacidades socioemocionales y ciudadanas mediante la implementación de las TIC, donde se integra al sistema de apoyo familiar, la articulación del equipo de docentes y directivos a nivel institucional y las redes de apoyo local y distrital como acción pedagógica interdisciplinaria, promoviendo alternativas de autocuidado y convivencia para la promoción y

1 Docente orientadora. Psicóloga, Universidad Católica de Colombia. Especialista en Educación y Orientación Familiar, Fundación Universitaria Monserrate.

2 Docente orientadora. Licenciada en Pedagogía Reeducativa, Fundación Universitaria Luis Amigó. Especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades, Universidad Cooperativa de Colombia. Magíster en Educación, Universidad Cooperativa de Colombia.

prevención de mitigación del riesgo a nivel individual, familiar y grupal que les permita gozar de un ambiente saludable, contribuyendo así al desarrollo armónico de la sexualidad y la convivencia en los niños, niñas y jóvenes del Colegio Isabel II.

Introducción

Esta experiencia de “Sexualidad y convivencia en una educación para la diversidad” surge a partir de la necesidad de fortalecer las capacidades socio-emocionales y ciudadanas, entendidas como un conjunto de conocimientos, de actitudes, habilidades y motivaciones que desarrollan el potencial para conocerse, conocer su contexto, cultivar hábitos de vida saludable, imaginarse su transformación y actuar con otros para transformarlo, para lo cual se enmarca en los principios consignados en el Plan Sectorial de Educación 2016–2020 generando acciones desde el desarrollo de los saberes esenciales y necesarios para la vida. Al igual se desarrolla en el marco del PEI “acompañamos la formación de personas competentes y productivas para la vida”, la Ley 1620 de 2013 de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, Decreto 1421 de 2017 referido a la atención educativa a la población con discapacidad, en este caso en relación a la sexualidad y convivencia junto con el pilar institucional que es la educación inclusiva en atención educativa a la población Sorda, con hipoacusia con o sin asociación a otra discapacidad, quienes se encuentran en aula regular.

En este sentido, esta experiencia por medio de su énfasis en las capacidades socio-emocionales y ciudadanas contribuye a la construcción de proyectos de vida autónomos en los estudiantes de aula inclusiva a personas sordas, hipoacústicas y oyentes u otras discapacidades haciendo énfasis en una educación para la promoción, prevención y mitigación del riesgo psicosocial en los niños, niñas y adolescentes, como lo establece el Artículo 14 de la Ley General de Educación (115 de 1994), que:

En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con: (...) La educación sexual, impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad.

• **Art 1:** todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos (unas) con los otros (otras).

- **Art 2:** toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Destacando la importancia de conocer y poner en práctica la noción de que los derechos son para todos y todas, hombres y mujeres, niños, niñas y jóvenes, sin distinción alguna; es el destacar que se puede contar con derechos y responsabilidades en las dinámicas de interacción de los estudiantes, de esa forma prevenir problemáticas a nivel individual, familiar y grupal, como parte de la enseñanza aprendizaje que fortalezcan y favorezcan la criticidad y reflexión constante en el diario vivir.

Se cuenta con acciones psicosociales que permitan fortalecer las capacidades en los niños, niñas y jóvenes para la toma de decisiones de manera efectiva y la resolución de conflictos, pues se infiere que existe una dificultad para enfrentar situaciones que les generen riesgos, siendo estos factores que influyen de manera negativa en el desarrollo físico, psíquico y emocional para los estudiantes, continuar con acciones dirigidas a los niños, niñas y jóvenes para enfrentar situaciones complejas de la vida cotidiana, como lo indica Enrique Chaux (2012), procesos que facilitan la convivencia e interacción en sociedad.

Del mismo modo se busca fortalecer el trabajo con las familias para vincularlos afectiva y socialmente a las dinámicas de sus hijos, de manera que contribuyan desde sus hogares en el desarrollo de las capacidades socio-emocionales y ciudadanas en ellos, por lo anterior se continúa con estrategias psicopedagógicas, las cuales aportan para el conocimiento más claro y conciso en cuanto a la sexualidad y convivencia escolar como lo plantea el Plan Sectorial de Educación 2012–2016 y 2016-2020 con su Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz, la Ley 1620 de 2013, que menciona:

Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y como la protección integral de la niñez para garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades como lo contempla la Ley de Infancia y Adolescencia 1098 de 2006, la educación para la sexualidad y la prevención en cuanto al abuso sexual **Ley 1146 de Julio 10 de 2007**, y mitigación de la violencia escolar como resultado del ejercicio pleno de sus derechos. De igual manera, teniendo en cuenta la Ley 1098 de 2006 de Infancia y Adolescencia cuyo fin es “garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la

comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión”, siendo una de las finalidades a nivel institucional

Para lograr estos propósitos en la experiencia, se destaca el diagnóstico desarrollado junto con el acompañamiento de profesionales del IDEP, el cual brindó orientación referida al proyecto en marcha, contando con el análisis y organización de la información; al mismo tiempo se encuentran las líneas teóricas y el diseño metodológico durante la ejecución del mismo.

Acorde a la investigación e interacción de contraste, se contó con la aplicación de diversos instrumentos dirigidos a estudiantes y docentes, en consulta referida a la experiencia y en las dinámicas de interacción de los estudiantes, se observaron diversos factores de riesgo que hacen vulnerables sus derechos, clasificándose en diversas categorías enmarcadas en la sexualidad y convivencia. En este aspecto, frente a la concepción de sexualidad y su relación con el cuerpo, se destaca la importancia del cuidado emocional puesto que no se concibe como parte del cuerpo, se resalta la necesidad de desarrollar mejores habilidades en inteligencia emocional ante las emociones propias, en sus maneras de sentir pensar, expresar e interactuar. Por otra parte, se evidencia la necesidad de fortalecer el cuidado del cuerpo en cuanto al manejo de hábitos de vida saludable —nutrición, aseo personal y relaciones interpersonales—.

En cuanto a la convivencia, se observó que no se reconocen los factores de riesgo, puesto que buscan la aceptación por parte de su grupo social y se pueden enfrentar a situaciones como el consumo de sustancias psicoactivas, sexualidad precoz, exposición a enfermedades, entre otros.

Otro aspecto a tener presente es el hecho que los estudiantes visualizan la convivencia como algo aislado de la sexualidad, en donde no se asocia que la construcción de relaciones interpersonales y las implicaciones socio afectivas de las mismas hacen parte de la sexualidad.

El diseño metodológico de la experiencia pedagógica se basa en la investigación acción participativa, siendo aplicada y desarrollada con la participación de la comunidad educativa como lo son los estudiantes sordos y oyentes, docentes y padres de familia, por medio de consultas, guías de entrevistas semi estructuradas. Para su ejecución, se han generado múltiples estrategias de desarrollo como encuentros y participación de las redes de apoyo a nivel local y distrital para la formación y capacitación a la comunidad educativa, direcciones de grupo,

sensibilizaciones, conferencias, conversatorios y talleres, escuela de padres, entrevistas a estudiantes, capacitación a docentes, elaboración de recursos didácticos como página web en un blog, cartillas, tarjetas de prevención y promoción, convivencia y encuentros con grupo de docentes y directivos, ligado a la pedagogía de la sexualidad y la convivencia, realizando un análisis de los resultados que permite crear una práctica de innovación y a su vez mejoras en la experiencia a nivel colectivo.

Caracterización

El Colegio Isabel II IED es un establecimiento educativo distrital perteneciente a la Secretaría de Educación del Distrito. Cuenta con dos sedes (sede A y B), ubicadas en la localidad de Kennedy. El colegio está ubicado entre el área residencial de los estratos 1, 2 y 3. En la sede A ofrece una educación formal, en el marco de la política de inclusión al contar con un grupo mayoritario de escolares oyentes, sordos usuarios del castellano oral —hipoacúsicos—, sordos usuarios de la lengua de señas colombiana y sordos con discapacidad intelectual. En la sede B, PIO XII, se encuentran grupos de escolares oyentes e hipoacúsicos de preescolar a 5° de primaria.

Según la caracterización realizada por orientación escolar y docente de apoyo fonoaudióloga, la población escolar isabelina se caracteriza por pertenecer a los estratos socio-económicos 1 en un 10%, al 2 en un 70% y 3 en un 30%. Su grupo familiar se destaca: en un 30% monoparental, en un 30% parental, en un 20% familia extensa, en un 18% nuclear y en un 2% disfuncional y familia LGTBI 0%. El nivel educativo alcanzado por los padres, madres y/o acudientes se encuentra 1% analfabeta, 2% primaria incompleta, 8% primaria, 20% a nivel técnico profesional, 40% bachiller, 30% bachiller incompleto. Los padres de familia en un 70% laboralmente son empleados, en un 10% independientes e informales 10% en hogar, 10 % desempleados.

Desde un análisis psicosocial en el Colegio Isabel II se vienen abordando y brindando acciones de apoyo pedagógico y formativo a cada una de las situaciones teniendo en cuenta la detección por parte de los docentes, docentes de apoyo especializado para la inclusión y atención desde orientación escolar de la sede A y B, encontrando que la población escolar de primaria y bachillerato se ve involucrada en problemáticas como: acoso escolar evidenciado en un 20%, *ciberbullying* 18%, inadecuado uso y manejo de las redes sociales en un 70%, embarazo

precoz 2%, consumo de sustancias psicoactivas 7% caracteriza principalmente por algunos casos de consumo de marihuana presentándose en algunas ocasiones en los baños u otras zonas como la media luna, presunto microtráfico 0,1% y deserción escolar en un 3%.

En cuanto al manejo socio-afectivo intrafamiliar tanto en secundaria como en primaria se encuentra un alto porcentaje que en las familias se hace caso omiso a las adecuadas pautas de crianza y manejo de autoridad 25%, se destacan casos de negligencia y abandono aproximadamente en un 14%, padres autoritarios en un 10%, permisibilidad por parte del sistema familiar en un 20%, incumplimiento a las mínimas responsabilidades como padres, madres y/o acudientes 16%, maltrato intrafamiliar 10%, aceptación de las condiciones particulares, de discapacidad, diversidad sexual y de género en un 2% y en un 10 % se evidencia maltrato intrafamiliar.

El Colegio Isabel II cuenta con un programa de educación formal en básica primaria, básica secundaria y media, con un programa de media fortalecida en convenio con la Universidad Sergio Arboleda en el área de Ingeniería; la institución en el marco de la política de inclusión educativa cuenta con las alternativas de aula para sordos en la modalidad de aula exclusiva correspondientes a los grados preescolar y primaria, además cuenta con un aula denominada institucionalmente “Multigrado”, enfocada para la atención exclusiva de escolares sordos con discapacidad intelectual asociada; inclusión con intérprete en la modalidad de aula inclusiva —estudiantes sordos y oyentes— con la mediación del intérprete de lengua de señas colombiana para los grados de 6° a 11° en la jornada de la mañana y la alternativa de inclusión de estudiantes sordos usuarios del castellano oral desde el grado preescolar a 11° en jornada tarde.

Diagnóstico

A lo largo del proceso de acompañamiento se ha venido desarrollando acciones de ejecución contando con el equipo de profesionales del IDEP, iniciando con la fase diagnóstica, la cual se realiza en el contexto del proyecto pedagógico “Sexualidad y convivencia en una educación para la diversidad”, cuya finalidad es poder visibilizar el nivel de adherencia y conocimiento que se presenta en los estudiantes. De acuerdo con la experiencia, los instrumentos han sido construidos con el apoyo e información brindada por el IDEP, este instrumento diseñado en torno a temáticas de sexualidad y convivencia, permite analizar la información a partir

de lo que comunican y responden los estudiantes, al igual padres de familia y docentes del Colegio Isabel II, para así, generar acciones para la caracterización, análisis y retroalimentación de información en torno a la necesidad sentida, a sus vivencias y conceptos, direccionada al fortalecimiento de las capacidades socio-emocionales y ciudadanas enmarcadas en el proyecto. Esto permite una aproximación a la realidad y dinámicas de la comunidad educativa, generando acciones psicopedagógicas que permitan analizar su propia situación, como lo plantea el “Plan Integral de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia PIECC” “reflexionar hacer, ser, estar, conocerse y reconocer su contexto y así ser capaces de imaginarse su transformación y actuar con otros para transformarlo”, como agentes activos y participativos del proceso y desarrollo de la experiencia.

Para efectos del diagnóstico, se elaboró un cuadro de categorías: como sexualidad y hábitos de vida saludable, a partir de las que se definieron instrumentos de recolección de información como: encuesta y árbol de problemas aplicados a un grupo focal de estudiantes de aula inclusiva: hipoacúsicos —sordos— y oyentes, a docentes y padres de familia. Esta información fue debidamente organizada, sistematizada, codificada y analizada, generando los siguientes resultados.

Comprensión del concepto de sexualidad

En relación a la pregunta sobre el *concepto de sexualidad*, en términos generales, se evidencia que el concepto de sexualidad en los estudiantes está directamente relacionado con el cuerpo y especialmente a los órganos sexuales como partes íntimas, brindando una connotación de respeto y cuidado al tema. Al respecto el estudiante MD entrevistado (año 2018) afirma que: “Sexualidad en conciencia de nosotros es como los respetos a nuestro cuerpo, a las otras personas”, otro estudiante MQ (año 2018) refiere “cuidarme”. En el caso de los estudiantes de primaria, se evidencia confusión en el tema frente a la comprensión del concepto de sexualidad, las pocas respuestas se enmarcaron en comportamientos de autocuidado para la prevención del abuso sexual. Es importante resaltar que en los grados superiores, los estudiantes expresaron en sus narrativas, la sexualidad relacionada con relaciones sexuales, diferencias de género y los órganos sexuales. Teniendo en cuenta lo anterior, se resalta la importancia de trabajar más y profundizar el concepto de sexualidad, ampliando su concepción y perspectiva no solamente desde el ámbito de la genitalidad y anatomía, sino también desde una perspectiva psicológica y social, que involucre las adecuadas habilidades

interpersonales, emocionales y afectivas, que implican el ejercer la sexualidad como un derecho y sus implicaciones en la identidad y en el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes.

Concepción en relación al cuerpo y la sexualidad

Frente a la *concepción del cuerpo y la sexualidad*, en general el grupo focal de estudiantes lo conciben desde el valor del respeto, como forma de protegerlo y cuidarlo de otras personas. En los grados de primaria nuevamente se enfatiza en este valor y en el derecho de protegerlo de otras personas, se resalta la expresión “es mío” como forma de limitar su acceso. Por otra parte, en los estudiantes de grados superiores, la concepción del cuerpo se relaciona a los cuidados como la higiene, la alimentación, y a los cambios que este presenta en su desarrollo biológico, en este caso relacionados con los órganos sexuales, específicamente el pene y la vagina. A partir de esto, se evidencia una necesidad de desarrollar actividades de reflexión en torno a una perspectiva del autocuidado del cuerpo no solo en las acciones que prevengan situaciones de peligro como enfermedades, abusos sexuales, entre otros, sino también en las consecuencias psicológicas y la importancia que implica la relación cuerpo-mente.

Relación sexualidad y convivencia

En cuanto a la indagación de *sexualidad y convivencia*, los estudiantes nuevamente resaltan el valor del respeto como parte fundamental de la sexualidad, en este caso relacionado con la manera de convivir con los demás, como menciona el estudiante AS (entrevistado en 2018): “El respeto es la base para convivir, así que debo vivir mi sexualidad con mucho respeto”, en los casos de primaria, se enmarca en el buen trato a los demás —no golpear, no gritar—, no tocar las partes íntimas. Por otra parte, se relaciona con el compartir, invitar, expresar, tener autocontrol, más afecto, amor y privacidad. Sin embargo, es importante precisar que, en algunos casos, los estudiantes no pueden establecer una clara relación frente a estos conceptos, por lo cual los miran como elementos aislados. Cabe mencionar que la sexualidad y la convivencia también implican un reconocimiento del otro como alguien semejante, que vive y siente de la misma manera, sin importar gustos, preferencias, géneros, entre otros, por lo cual es importante que se eliminen las barreras que no permiten este reconocimiento a la diversidad, en este caso, se tiene como potencia que se evidencia el énfasis en el valor del respeto

como elemento fundamental en la relación de la sexualidad y la convivencia. Es así que se busca establecer relaciones interpersonales adecuadas, empáticas, armónicas y placenteras, que cuenten con comunicación asertiva, buena resolución de conflictos e igualdad en todas sus dimensiones.

Importancia de la formación en sexualidad y su relación con hábitos de vida saludable

Se evidenció que la gran mayoría de los estudiantes cree que es importante hablar del tema. Para primaria se resalta la importancia de tratar temas saludables con relación al crecimiento y la fuerza que se requiere, aumento de autoestima y búsqueda de armonía. Así mismo, en grados superiores se enfatizó en el cuidado personal, con relación al desarrollo y a los hábitos de higiene, alimentación y salud en general que se requieren para lograrlo. Afortunadamente en este aspecto se observa que la mayoría de los estudiantes brindan importancia a tratar estos temas, viendo las cualidades y beneficios que pueden brindar a su desarrollo y crecimiento físico y mental, lo cual puede favorecer el aprendizaje de prácticas y hábitos saludables y cambios de actitud de manera positiva frente a temas de salud física y mental, acordes a la etapa de crecimiento en el ciclo vital en que se encuentren.

Factores protectores y de riesgo en relación al cuidado del cuerpo

En el contexto de los factores de riesgo, los estudiantes argumentan situaciones de riesgo, como: presunto abuso sexual, muerte, enfermedades y problemas físicos —como deterioro en su rostro— otras posturas se enmarcan en los embarazos no deseados, otras enfermedades como cáncer, gripas, anemia, desnutrición, problemas dentales, enfermedades e infecciones de transmisión sexual, consumo de sustancias psicoactivas. Se enfatiza en las consecuencias físicas que pueden presentarse en situaciones de riesgo y de vulnerabilidad del cuerpo, ya sea causado por otra persona o por sí mismo, y en consecuencias psicológicas producto de dichas consecuencias físicas.

En relación con los ambientes protectores, las respuestas de los grados inferiores se asocian a los cuidados frente a la alimentación, el comer verduras, tomar jugos saludables, medicamentos “remedios” y no dejarse lastimar. En algunos

casos, refieren acciones frente al cuidado del medio ambiente como no botar basura, también mencionan el apoyo de la familia y diálogo con los padres como forma de encontrar protección y seguridad, también refieren a la higiene, el mantener una buena autoestima y aceptación, el no dejarse influenciar, usar ropa adecuada, defenderse de los peligros y mantener una buena convivencia como acciones de protección. Lo mencionado anteriormente deja entrever que existe una concepción de protección desde tres ámbitos diferentes: el propio cuerpo, el entorno y los pares, lo cual es favorable para poder brindar mayores herramientas de autocuidado y poder identificar con mayor facilidad los riesgos a los cuales se pueden exponer, un aspecto a evaluar es la posición de defensa que asumen algunos estudiantes frente al ver el entorno como algo peligroso. Así mismo, la familia se convierte en un factor decisivo que influye en las acciones protectoras que puede realizar un niño, niña o adolescente, siendo los padres el eje fundamental en estas decisiones.

Para finalizar, sobre la pregunta referida a la prevención y exposición a riesgos: ¿por qué tantas charlas programas de prevención y de cuidado y los chicos siguen exponiéndose a diferentes riesgos?, entre las variables que se mencionan como causa a la exposición a los riesgos, los estudiantes manifiestan que se debe a la falta de juicio y obediencia, a la enfermedad, al maltrato, al peligro que existe en las calles, a los problemas familiares, a la influencia de amistades y en general a la exposición a riesgos en donde no se le brinda importancia a las consecuencias, el querer experimentar sin informarse ni dejarse guiar o simplemente porque no quieren. Teniendo en cuenta lo mencionado, se destacan algunas barreras que pueden obstaculizar el éxito de la prevención frente al cuidado, tales como las dificultades en el seguimiento de instrucciones, normas y reglas, puede existir conflicto con las figuras de autoridad, se muestra una marcada tendencia a la necesidad de experimentar y aprender de manera autónoma e independiente, en ocasiones con poca información previa, también se evidencia una gran influencia social debido a la necesidad de reconocimiento y aceptación del grupo. Por tal motivo, la prevención debe rescatar y fortalecer la autoestima, la toma de decisiones, la solución de problemas, los valores, las prácticas saludables, entre otros aspectos, de manera que se disminuya la exposición de los riesgos del entorno.

A continuación se desarrolla la categoría de hábitos de vida saludable, la cual se exploró con estudiantes de primaria, de bachillerato, así como madres de familia y cuidadores, maestros y maestras del colegio.

Causas de la falta de los hábitos de vida saludable

Desde la perspectiva de los docentes de primaria observan que la deficiencia en hábitos de vida saludable en los estudiantes referente a la *falta de respeto y cuidado de su cuerpo*, se encuentran causas interrelacionadas con el desconocimiento de su cuerpo, de sus derechos sexuales y reproductivos, de su autoprotección, la falta de respeto y falta de cuidado de su cuerpo, necesidad por conocer, explorar, respetar y valorar su cuerpo y el de los demás, canal de comunicación deficiente, desconocimiento de familia como garante de derechos. Por lo anterior se puede inferir que se evidencia que los estudiantes de primaria requieren acciones psicopedagógicas que incidan en la comprensión y cuidado de sí mismos, de su cuerpo, sus emociones y sentimientos, así mismo el fortalecimiento de sus derechos sexuales y reproductivos, basados en el principio del autocuidado. Es importante vincular de manera más directa a los padres, madres y/o cuidadores para mejorar los canales de comunicación hacia sus hijos, brindar herramientas y buscar estrategias para que desde el hogar se fortalezcan las rutinas y los hábitos que favorezcan el desarrollo de un estilo de vida saludable. Aunque no se menciona la corresponsabilidad al igual se requiere profundizar con respecto a su responsabilidad en la formación y el acompañamiento como sistema familiar de apoyo, siendo así los primeros agentes como garantes de derechos los niños, niñas y jóvenes.

Asimismo, entrelazando la sexualidad y los hábitos de vida saludable con sus subcategorías de riesgos situados y de autocuidado, la fonoaudióloga quien hace parte del equipo interdisciplinario y quien coordina el programa de los estudiantes sordos, refiere que la falta de hábitos de vida saludable se debe a la falta de actividad física, el mal manejo de los sistemas, de los medios masivos de comunicación con ideales de cuerpo que orienta la farándula —de ideales de hombre y mujer—. Como dice un escolar de primaria no duermo bien, porque “veo mucha televisión, me duelen los ojos”. Son factores que influyen de manera negativa en el desarrollo físico, psíquico y emocional en los niños, niñas y adolescentes, por lo cual se evidencia que se presentan falencias en cuanto a hábitos de sueño y la influencia de los medios, que son elementos que afectan la salud física y mental e impide llevar a los estudiantes a un bienestar personal y así gozar de un ambiente saludable. Es así que es importante abordar la temática con toda la comunidad educativa sobre la influencia de los medios de comunicación en la educación de los niños, niñas y jóvenes, de manera que se construya una visión crítica frente a su contenido y se sensibilice frente al uso adecuado de estos recursos.

Los estudiantes de bachillerato comunican que existen varias causas que afectan los hábitos de vida saludable como el desconocimiento de información; los niños y adolescentes no se cuidan a sí mismos ni física mental y emocionalmente. No están seguros de sí mismos, un estudiante manifiesta que “busca aprobación de la gente por medio de Facebook”, aceptan solicitud de personas desconocidas. La anterior apreciación constituye un reconocimiento por parte de los jóvenes de factores de riesgo a los que se ven expuestos, a pesar de ello, se puede inferir por medio de sus relatos que continúan sin el cuidado de sí mismos a pesar de saber los riesgos a los que se exponen y que pueden afectar su integridad. Se infiere que en la etapa de adolescencia según sus narraciones están en búsqueda de un reconocimiento y aceptación por parte de su grupo de pares, en este sentido se puede deducir, aunque no lo refieren, que allí se encuentra vinculado otro factor decisivo a este tipo de situaciones como es la toma de decisiones, siendo parte de las capacidades ciudadanas que les permite apreciar los factores de riesgos, los factores protectores y las consecuencias positivas o negativas que se pueden desencadenar con su decisión.

Al mismo tiempo, madres de familia y/o cuidadores de los niños, niñas y jóvenes resaltan que una de las causas de deficiencias en hábitos de vida saludable refieren que el entorno familiar inadecuado por la ausencia de comunicación asertiva, la falta de tolerancia con los niños, actitudes y acciones que pueden crear en los niños, niñas y adolescentes afectaciones en su parte emocional y motivacional. Al igual hacen referencia al trabajo de tiempo completo por parte de los padres: “no hay tiempo para los hijos”, cabe destacar que en sus relatos existe un reconocimiento de que el sistema de apoyo familiar para los niños, niñas y adolescentes se encuentra con muchas deficiencias, variables que pueden llegar a ser causales de afectaciones en los procesos de aprendizaje y convivencia de los estudiantes.

Continuando con las categorías de sexualidad y hábitos de vida saludable referente a la nutrición y al aseo personal se destacan algunos efectos que perciben desde varios ámbitos y que pueden ocasionar dificultades en los estudiantes, tales como:

Efectos de la falta de hábitos de vida saludable

Los docentes manifiestan que los niños, niñas y adolescentes se encuentra en riesgo al desconocer lo que los hace vulnerables que son el consumo de sustancias psicoactivas, abuso sexual, vulneración de derechos, violencia intrafamiliar,

abuso infantil, trastornos sexuales, morbo corporal, problemas de autoestima, trastorno de comportamientos que hacen que cada vez crezca el índice de factores de riesgo a lo que están expuestos. La fonoaudióloga responde que dentro de los efectos se puede evidenciar la baja autoestima, falta de cuidado en su corporalidad y salud, falta de criterios propios individuales. Por otra parte, estudiantes de bachillerato destacan que la falta de cuidado en los hábitos de vida saludable lleva a la enfermedad y muerte, al conflicto familiar, al consumo, la depresión, no les importa la vida, al mal uso de las TIC “si no hay aprobación se siente mal y rechazado”, se expone a comentarios mal intencionados. Con referencia a lo anterior se destaca que la falta de protección y cuidado de sí mismos puede llegar a generar conflicto a nivel personal, familiar y social creando situaciones de riesgo al hacer caso omiso de las realidades que los hace vulnerables, factores que pueden generar afectaciones en el bienestar físico, mental y social de los estudiantes.

Madres de familia comunican que los estudiantes, al rodearse de personas inadecuadas, pueden caer en las drogas, pandillismo, ser demasiado volubles, inicio sexual temprano, enfermedades de transmisión sexual, no llegan a tener protección a futuro, embarazos tempranos. Problemáticas que pueden ir desencadenando una ruptura familiar, hasta llegar a la deserción escolar.

Destacando la versión de los estudiantes de primaria “me da sueño en clase, me da pereza hacer la tarea, me va mal en el colegio”. A través del relato se puede evidenciar la falta de apoyo, acompañamiento y control de normas y límites en casa por parte de una persona adulta responsable quien debe colaborar en el proceso de desarrollo y control de hábitos, razón por la cual el proyecto de “Sexualidad y convivencia en una educación para la diversidad” plantea dentro de sus temáticas profundizar en hábitos de vida saludable, pautas de crianza para el manejo de normas y límites en casa, adecuada resolución de conflictos y toma de decisiones, para que los estudiantes puedan mejorar sus niveles de aprehensión de conocimientos para su aprendizaje que favorezca un buen desempeño académico, a la vez de desarrollar sus habilidades sociales en entornos de paz y adecuada convivencia.

Causas de falta hábitos de vida saludable

Sobre las causas en la falta de hábitos de vida saludable con respecto al aseo personal, los docentes manifiestan que la ausencia de estabilidad y coherencia en la

responsabilidad familiar hacia sus hijos en caso de abandono puede llegar a generar baja autoestima y ser más vulnerables. La falta de hábitos de aseo personal en los niños, -llegan con el uniforme sucio, huelen en ocasiones mal-, generan incomodidad en los demás compañeros. Estudiantes de primaria en la entrevista realizada en 2018 comunican que: “estoy sucio y huelo a feo, si huelo a feo no se juntan conmigo. Se puede morir, se enferma” se van a sentir mal, y se exponen a ser hostigados “bullying”. Las afirmaciones anteriores realizadas en entrevistas en 2018 hacen parte del reconocimiento de la falta de apoyo, supervisión y acompañamiento que debe realizar la familia como cuidador y primer agente responsable en la promoción de hábitos de vida saludable en los niños, niñas y jóvenes.

Además de la falta de hábitos saludables en la nutrición, los estudiantes manifiestan que por estar acorde a la moda descuidan su alimentación, comen mucha “comida chatarra”. Un estudiante refiere: “uno se atiene a la mamá por tanto poca preocupación por la comida”, mucha comida chatarra, “no comer bien me hace enfermar, me duele, gastritis”. Docentes replican que puede generar depresión, estados de ánimo tendientes a la anorexia, alteraciones alimenticias, obesidad, rechazo, enfermedades digestivas, de dentición, pediculosis, lo cual conlleva a un alto riesgo de delincuencia, consumo de sustancias psicoactivas y disminución en la intención de asumir retos. Los relatos anteriores se enfocan hacia las enfermedades y afectaciones que pueden causar a la salud física; en las apreciaciones de los estudiantes le restan el poco interés en cuanto al manejo de hábitos alimenticios, el reconocer que se pueden llegar a enfermar debido a la falta de cuidado en su alimentación diaria. En cuanto a los docentes, mencionan los quebrantos que se pueden dar en la salud física y mental, así como los riesgos que se exponen al no cuidar su cuerpo de manera apropiada. En tal sentido, desde la sexualidad y hábitos de vida saludable se debe continuar con acciones que potencialicen las prácticas de hábitos saludables de la mano con las capacidades ciudadanas en torno al reconocimiento del ser humano como un ser integral, físico, cognitivo, afectivo y social. En este sentido, generar espacios para el reconocimiento de la nutrición como parte fundamental de la salud física y mental, relacionándolo con el Programa de Alimentación Escolar PAE a nivel institucional.

Causas de la deficiencia de relaciones interpersonales vs hábitos de vida saludables

Con respecto a la deficiencia de hábitos de vida saludables que redundan en las relaciones interpersonales desde la perspectiva docente muestran que existen

factores externos y cercanos que influyen en las maneras de relacionarse los niños como son: la familia donde encuentran presión, abandono, negligencia y prejuicios y la escuela como escenario de intercambio que pueden llegar a agredir a otro niño o niña, al igual la descomposición familiar, la agresividad en el entorno familiar, agresividad que replican con sus compañeros, maltrato físico y verbal hacia sus pares, existe el opuesto de los niños que temen compartir y se aíslan. Las afirmaciones anteriores demuestran cómo la dinámica familiar genera diversas actitudes y comportamientos en los niños, niñas y jóvenes, los cuales replican acciones que vivencian en su entorno, o por el contrario se muestran temerosos ante diversas situaciones en su interactuar. Dentro de este marco de ideas es importante vincular más a la familia de manera directa de tal forma que sea el sistema de apoyo del escolar quien reflexione y plantee estrategias que permitan minimizar las problemáticas de relación e interacción entre los educandos. Por otra parte, se busca desarrollar competencias ciudadanas que permitan la concientización de la convivencia en la diversidad desde los valores como el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, entre otros.

Efectos en la deficiencia de relaciones interpersonales vs hábitos de vida saludables

De acuerdo con los efectos relacionados con la deficiencia en hábitos de vida saludable en los estudiantes que redundan en sus relaciones interpersonales, docentes resaltan que la agresividad genera una alteración en su convivencia en la escuela y el hogar, al no seguir instrucciones, al mantener una comunicación inadecuada, al no reconocer figuras de autoridad, al no acatar el escolar la norma, madres de familia narran que son factores que generan “dificultades para relacionarse con las personas y compañeros, se vuelven fácilmente influenciables, resuelven sus problemas con violencia, por lo anterior son propenso a caer en drogadicción alcoholismo”. Los estudiantes mencionan que se puede presentar “consumo de marihuana” así como que “consiguen malas amistadas”. De este modo, se puede inferir que cada uno de estos componentes constituye acciones que afectan sus relaciones interpersonales y que pueden ocasionar situaciones de riesgo debido a la falta del cumplimiento de las normas. Resaltan las madres de familia que la falta de valores inculcados, la falta de control en casa y la “falta de carácter, los hace vulnerables en su toma de decisiones” como lo afirma una docente, motivo por el cual la convivencia se ve afectada y quebrantada en el vivir y convivir.

Principales problemáticas detectadas

Falta de concepción del cuerpo el cual está ligado la sexualidad y que afectan los cuidados que se le deben brindan a este y solo lo utilizan bajo situaciones que limitan su desarrollo integral y al ejercicio pleno de sus derechos.

Desconocimiento del funcionamiento del cuerpo y de las formas adecuadas de cuidado del mismo.

A pesar de concebir el tema de la sexualidad como algo corpóreo, se limita en ocasiones solo en el ámbito genital, por lo cual se dejan de lado la construcción de las relaciones interpersonales como parte importante.

La falta del cuidado emocional, que no se concibe como parte del cuerpo, ante las emociones propias en sus maneras de sentir, pensar, expresar e interactuar.

La falta del cuidado del cuerpo en cuanto al manejo de hábitos de vida saludable —nutrición, aseo personal y relaciones interpersonales—.

Visualizar la convivencia como algo aislado de la sexualidad, en donde se desconoce la relevancia del desarrollo de habilidades sociales adecuadas y de la construcción de relaciones interpersonales teniendo en cuenta las implicaciones socioafectivas de las mismas.

Necesidades

Se requiere generar espacios de sensibilización y reflexión en cuanto a la sexualidad con respecto al cuidado de su cuerpo y su concepción del mismo.

Fortalecer el sistema de redes de apoyo desde la corresponsabilidad familiar.

Facilitar la construcción de relaciones interpersonales saludables a partir de los valores como la amistad, compañerismo, identidad, sentido de pertenencia, entre otros.

Crear acciones psicosociales que permitan fortalecer el carácter en los niños, niñas y jóvenes para la toma de decisiones pues se infiere que faltan capacidades para enfrentar situaciones que les generan riesgos.

Cabe resaltar que se encuentran aspectos por reforzar y mantener, como los siguientes:

- Se evidencia que los estudiantes reconocen con facilidad las situaciones de riesgo psicosocial en torno al cuidado de su cuerpo y hábitos de vida saludable.
- Reconocen la relación que existe entre hábitos de vida saludable, nutrición, aseo personal, relaciones interpersonales.
- Los niños, niñas y adolescentes tienen pleno conocimiento sobre las prácticas de autocuidado y la prevención del abuso sexual.
- Desde la sexualidad tienen un conocimiento de los derechos sexuales y reproductivos y la importancia de métodos de planificación.
- Los estudiantes reconocen los riesgos a los que están expuestos desde las redes sociales y de su entorno.
- Los estudiantes identifican las consecuencias en su salud física de las prácticas inadecuadas en los hábitos relacionados con la nutrición, el sueño y la higiene.
- Perciben a la convivencia y la sexualidad desde el ámbito de valores como el respeto y la responsabilidad.
- Reconocen que es posible prevenir situaciones de riesgo antes de que sucedan, por medio del cuidado de sí mismo y destacando la prevención como parte de la atención oportuna.
- Ser conscientes de los riesgos que puede traer el mal manejo de hábitos a nivel de nutrición y salud.
- Acorde con lo expuesto anteriormente se busca construir indicadores de prevención que den respuesta a las necesidades de la comunidad educativa, recopiladas en la caracterización de la experiencia.

Objetivo general

Promover acciones psicopedagógicas e inclusivas a través de espacios de sensibilización y reflexión con la comunidad educativa, para el fortalecimiento de las capacidades socio-emocionales y ciudadanas, que contribuyan a la construcción, transformación y enriquecimiento de los proyectos de vida de los escolares.

Objetivos específicos

- Fortalecer en los estudiantes las capacidades socioe-mocionales y ciudadanas destacando los valores, el manejo de la afectividad, los hábitos de vida saludable y sensibilidad frente al buen trato, la diversidad como ejes transversales en los temas de sexualidad y convivencia.
- Generar encuentros de participación e interacción con las familias en torno al reconocimiento de factores riesgo que atentan contra el bienestar e integridad de los estudiantes y las respectivas acciones protectoras en el marco de una educación para la sexualidad y convivencia.
- Propiciar ambientes de participación y sensibilización frente a la convivencia, diversidad e inclusión, resolución asertiva de conflictos y prevención de la violencia escolar.
- Brindar información veraz y oportuna a través del uso y manejo de las TIC referida a temáticas de prevención de factores de riesgo y promoción en la enseñanza de competencias ciudadanas que contribuya a la construcción, transformación y enriquecimiento de los proyectos de vida de los estudiantes.

Plan de acción

Componentes metodológicos

Durante el plan de acción pedagógica y de la ejecución del proyecto “Sexualidad y convivencia en una educación para la diversidad”, se destaca la participación activa de la comunidad implicada, así como su objetivo el cual apunta a la promoción de acciones psicopedagógicas para el fortalecimiento de las capacidades socio-emocionales y ciudadanas, a fin de favorecer ambientes armónicos en los niños, niñas y jóvenes.

De acuerdo con lo anterior, se desarrolla la experiencia teniendo en cuenta los componentes metodológicos y su enfoque a partir de: la Investigación-Acción-Participación, así como las disposiciones y análisis del pensamiento crítico, con miras a brindar aportes para reorientar y retroalimentar la práctica de la experiencia pedagógica desde el análisis y la reflexión de la realidad de la población abordada, permitiendo aportar a la transformación y al cambio social, lo cual

se ha venido desarrollando por fases de aplicación que son parte del marco metodológico.

Fase 1: acciones encaminadas para la promoción, prevención y mitigación de riesgos psicosociales, contando con una pedagogía de trabajo en red involucrando a los estudiantes, sus familias, docentes, a través del desarrollo de direcciones de grupo, entrevistas, conversatorios y talleres a familias, a estudiantes y docentes como parte de factores protectores psicosociales.

Fase 2: desarrollo de contenidos sobre el tema como parte de la transversalización del proyecto PES y con todas las áreas.

Fase 3: encuentro con grupo de docentes y directivos ligado a la pedagogía de la sexualidad y la convivencia.

Fase 4: se destaca el eje de alianzas entre comunidades educativas a nivel local, distrital de carácter público y privado e interinstitucional como formas de interacción y comunicación interdisciplinar que permite informar, capacitar a los estudiantes, padres de familia y docentes para el conocimiento más claro y conciso en cuanto a la sexualidad y convivencia en una educación para la diversidad, como resultado del ejercicio de sus derechos, generando procesos colectivos y participativos en los diferentes campos de acción.

Fase 5: se diseña, desarrolla e implementa la cartilla referida a la sexualidad y convivencia en aula inclusiva focalizada para bachillerato.

Fase 6: se realizan tarjetas de prevención y promoción para mitigación del riesgo psicosocial en los niños, niñas y jóvenes.

Fase 7: se diseña página web tipo blog para la compilación de las actividades desarrolladas por orientación escolar en el marco del proyecto de “Sexualidad y convivencia”, a través de la cual se pretende dar a conocer el desarrollo del proyecto y propiciar un canal de comunicación e interacción con la comunidad educativa.

Fase 8: fase de caracterización diagnóstica referida a la experiencia “Sexualidad y convivencia en una educación para la diversidad” en donde se busca la opinión sobre el impacto y conocimiento por parte de los actores de la comunidad educativa, al igual aportes y sugerencias que visualizan desde el contexto educativo.

Fase 9: se encuentra en diseño la cartilla para primaria referida a la sexualidad y hábitos de vida saludable y la revisión de la cartilla de bachillerato para implementarla en plataformas virtuales. Se continúan desarrollando actividades desde el proyecto que brinden insumos para complementar la cartilla.

A su vez, se espera realizar seguimiento masivo del impacto de la estrategia en los estudiantes, padres de familia y docentes con el fin de continuar con la retroalimentación y el trabajo conjunto con los integrantes de la comunidad educativa.

Resultados

En términos generales, se han evidenciado avances en los estudiantes de primaria frente a la concepción de la sexualidad y convivencia desde el desarrollo de habilidades de autocuidado, hábitos de vida saludables, prevención de riesgos y abuso, reconocimiento de la diversidad, cuidado del entorno y del ambiente, entre otros. Sin embargo, se destaca que el proceso de aprendizaje frente a estos ejes temáticos se encuentra en constante retroalimentación y refuerzo a partir de las diferentes temáticas que se siguen realizando.

En este punto se destaca como aspecto positivo el uso de herramientas visuales como forma de dar a conocer las rutas de acción frente a situaciones de vulneración y violencia que pueden presentar.

Frente a las temáticas trabajadas y su metodología, es necesario continuar, mejorar y fortalecer la implementación de estrategias didácticas que faciliten el reconocimiento y desarrollo de habilidades socio-emocionales como parte fundamental del trabajo realizado en el proyecto, contribuyendo así también al desarrollo de competencias ciudadanas. Desde este ámbito, se propone establecer acciones que propicien ambientes de participación y de reconocimiento del otro, para solucionar problemas y tomar decisiones de manera conjunta, mediadas por el buen trato y la sana convivencia. Así mismo, el uso de materiales y tecnologías de la información, se vuelven herramientas que proporcionan mejoras en los canales de comunicación, motivando e incentivando el aprendizaje.

Así mismo, se observa que existe claridad frente al respeto por el otro y los límites que existen, de manera que permitan buenos ambientes de convivencia. Se ha logrado cambiar la concepción de la convivencia escolar a ámbitos de integración, recreación, logrando que los estudiantes trabajen de manera conjunta

y propicien desde sus actitudes ambientes de paz y reconciliación, desde la participación de actividades, ejercicios de juego, comités de aula, teniendo como resultado que se entienda que la convivencia se compone del grupo y no de una sola persona.

Por otra parte, a partir del trabajo realizado con las familias, es importante fortalecer la corresponsabilidad familiar, como forma de lograr un trabajo en equipo colegio-familia, en donde exista una comunicación constante y se establezcan estrategias acordes y oportunas que contribuyan al desarrollo de las habilidades que esperamos en nuestros estudiantes. De la misma manera, se espera que la comunidad de familias a través de sus experiencias pueda aportar ideas y acciones para fortalecer el trabajo realizado en la institución y en sus proyectos transversales.

Ahora bien, es importante continuar con el eje de alianza con los establecimientos u organizaciones públicas y privadas de carácter formativo y educativo donde se integran e intercambian conocimientos de manera conjunta e interdisciplinar como aporte para el fortalecimiento de la educación en hábitos de vida saludable en relación con la sexualidad y convivencia.

Acorde al planteamiento de la transversalización se busca que se refuerce en cada una de las asignaturas la educación en hábitos de vida saludables para la sexualidad y convivencia, acorde a las necesidades que se visibilizan a nivel institucional siendo parte del fortalecimiento en saberes esenciales y necesarios para la vida.

Evaluación y seguimiento

Cada uno de los instrumentos aplicados permiten la retroalimentación, análisis y planteamiento de estrategias con base en los resultados arrojados en la experiencia, que permiten el planteamiento para lograr avances en los procesos psicopedagógicos acordes a las capacidades socio-emocionales que apuntan al fortalecimiento en saberes esenciales y necesarios para la vida; destacando el planteamiento de acciones tales como:

Recopilar información respecto a las falencias, los aprendizajes y prácticas de las temáticas vistas en cuanto a sexualidad y convivencia, a través de los formatos

de evaluación en la aplicación de talleres, diario de experiencias, recolección de testimonios y encuestas.

Analizar la información de los instrumentos aplicados con el fin de verificar el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Evaluar los cambios en los estudiantes y actualizar permanentemente el proyecto frente a las dinámicas de las vivencias al interior de la institución educativa.

Brindar información oportuna, clara e idónea para la prevención de abuso sexual infantil.

Despertar el interés de los estudiantes por vincularse al proyecto generando entusiasmo frente al tema a la sexualidad, la salud, los derechos y la prevención desde la escuela.

Integrar equipos de docentes y directivos del Colegio Isabel II durante la realización de hábitos de vida saludable para la sexualidad y convivencia en jornada pedagógica.

Sensibilizar y aceptar la educación en la diversidad por parte de la comunidad educativa.

Promover la participación de los padres, madres de familia y cuidadores en la integración, formación y acompañamiento de sus hijos, generando estrategias de cambio y comunicación hacia sus hijos en aras de la promoción y prevención.

Trabajar en equipo por áreas y jornadas con propuestas innovadoras que aportan a la convivencia y ciudadanía escolar.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación. Cartilla. *Integración escolar de sordos, usuarios de la Lengua de Señas Colombiana LSC en colegios distritales 2013*.
- Arango, M. (2000). *Juguemos con los niños: actividades para estimular el desarrollo entre uno y siete años*. Ediciones Gramma.
- Cardinal de Martín, C. (2005). *Educación sexual: un proyecto humano de múltiples facetas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

- Castillo, M., Rodríguez, M. y Guerrero, F. (2001). El juego como alternativa para la enseñanza de conceptos básicos de salud. *Revista Panamericana de Salud Pública* (9). México.
- Collazos, Aldana J. (2012). *Representaciones sociales sobre la salud sexual y la sexualidad de adolescentes sordos y oyentes en Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN y UNFPA. (2008). Guías N° 1, 2 y 3. *Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía*.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2011). Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1. Brújula.
- ICBF, (2008), Módulo conceptual derechos sexuales y reproductivos.
- Fundación Sura. Programa Félix y Susana. *Orientaciones generales para la atención educativa de las personas con limitación auditiva*, Recuperado de https://mafiadoc.com/orientaciones-generales-para-la-atencion-educativa-de-las-_59be901b1723d-d45281d4ccc.html
- Velásquez, A. M., Chaux, E., y Ramírez, M. I. (2011). Desarrollo de la asertividad: comparación de dos intervenciones pedagógicas. En J. Montoya, A. M. Truscott, y A. Mejía (Eds.), *Educación para el siglo XXI, volumen 2*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Constitución Política Colombiana (6 de julio de 1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá. Ley 115. Congreso de la República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia. 8 de febrero de 1994. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf Ley 1620 de 2013. Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación.

El cuento como mediador para fortalecer procesos de inclusión en primera infancia

Ilva Rosa Rolong Ariza

Resumen

La literatura, específicamente el cuento, nos brinda la posibilidad de vivenciar aprendizajes desde una visión de reconocimiento, respeto y valoración de lo diverso con un enfoque diferencial que da garantía a los derechos de los niños, la familia y la institución. Así mismo, como pretexto de construir significados, enriquece en un 100% el desarrollo de las dimensiones del ser humano, fortalece habilidades socio-emocionales y competencias comunicativas —hablar, leer, escuchar y escribir—, genera una mayor comprensión del concepto de inclusión escolar en la comunidad educativa.

La experiencia consta de varias fases: sensibilización, la cual se presenta a través de talleres y conversatorios —cuatro al año—. El diseño y construcción, en esta parte se trabajan las temáticas de los cuentos, la familia pone toda su creatividad para la elaboración, que posteriormente llegará al aula para su narración; los cuentos deben pasar por todas las familias para ser socializados. En el proceso de evaluación participan familia y/o cuidadores por medio de un grupo focal que dará a conocer el impacto del ejercicio en la familia. Por último, se toman los resultados que se sistematizan en un documento para hacer ajustes en procura de mejora.

Palabras claves: literatura, cuento, inclusión, familia, enfoque diferencial, primera infancia.

Introducción

Esta experiencia pedagógica nace en la cotidianidad del ejercicio docente para responder a la inquietud por comprender lo que significa la inclusión escolar una vez es diferenciada de la discapacidad; la esencia de esta experiencia es trabajar con el cuento como mediador pedagógico para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel de jardín, desde un enfoque socio-constructivista del aprendizaje que asume la oralidad, la lectura y la escritura como procesos sociales en los que se construyen sentido desde la primera infancia gracias al diálogo de saberes que se comparten en el uso de la lengua (Piaget, s.f.) (Vygotsky, s.f.). En esa dinámica el niño es el centro del proceso donde el cuento promueve la palabra y la narración, partiendo del descubrimiento de las diferentes inteligencias de los niños; en tal sentido, la literatura le da vida y significado a la palabra en la narración de los cuentos y permite de manera intencionada potenciar el currículo, reconocer particularidades individuales y grupales de los niños, con participación de las familias y también como docente actor y guía del proceso.

Así mismo, en la interacción y comprensión con la comunidad educativa, no solo en la construcción de los cuentos, sino en la exploración de los mismos, promoviendo la transformación de realidades e incentivando la construcción de narrativas propias y ajenas, generando así el reconocimiento de singularidades, con las distintas formas, ritmos y estilos de aprender a través de los pilares de la educación inicial —el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio—, además proporciona diferentes estrategias pedagógicas, realizando ajustes razonables con el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) propendiendo por aprendizajes flexibles que motiven a trabajar en forma colaborativa y cooperativa.

Ahora bien, se destaca la importancia de hacer seguimiento y monitoreo continuo al impacto que tiene la experiencia en los niños y sus familias, ya que brinda elementos para hacer ajustes y mejoramientos en las estrategias y generar diferentes métodos de evaluar acorde a sus múltiples formas de aprender.

Dentro de esta experiencia pedagógica se abordarán las siguientes temáticas:

La importancia de la primera infancia en el desarrollo del ser humano, la familia como primeros agentes educativos, la inclusión escolar como parte de una política pública nacional y distrital, el marco legal de la inclusión, pilares de la educación inicial —juego, arte, literatura y exploración del medio—, el enfoque diferencial y otros de los temas abordados son los modelos y enfoques,

constructivista y aprendizaje significativo, las teorías de las inteligencias múltiples y habilidades socio-emocionales.

Contextualización

El contexto socio-estructural donde está el Colegio Inem Santiago Pérez IED conocido más como El Tunal, es uno de los barrios más importantes de Bogotá de la localidad sexta de Tunjuelito. Está estratificado con un nivel socio-económico tres; es un barrio residencial y comercial, principalmente por la pluralidad en los servicios que ofrece el centro comercial y por algunas tiendas minoristas.

Este sector limita con los barrios el Carmen, San Vicente y Samore al Occidente, San Carlos y Santa Lucía al Oriente, Tejar de Ontario al Sur y Claret al Norte.

El colegio INEM es una institución oficial mixta, ubicada en la carrera 24 No. 49-86 Sur. Fue inaugurado en 1972, como uno de los diecinueve Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada, denominados INEM, y construidos en este país como un colegio distrital de Bogotá. Se unificó con el Centro Educativo Agustín Codazzi, constituyéndose este último en la sede B localizada en la calle 48 B No. 28-56 Sur Barrio el Carmen, localidad sexta–Tunjuelito.

Fue aprobado legalmente por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del Distrito, mediante Resolución 2388 del 14 de agosto de 2002, para impartir educación formal en los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media —académica-técnica— calendario A.

Jornada A mañana y jornada B tarde.

La sede A está constituida por trece edificios o bloques identificados numéricamente, zonas verdes, jardines, comedor escolar con el servicio de desayuno para la jornada mañana y almuerzo para la jornada tarde, aula múltiple, dos auditorios, aulas especializadas, gimnasio, parque de preescolar y campos deportivos. Allí se encuentran los niveles de Educación Inicial —jardín— preescolar —transición—, básica primaria —3°, 4° y 5°—, básica secundaria jornada mañana y tarde; educación media —académica-técnica—, jornada única. Esta sede se encuentra cerca de la Biblioteca Pública Gabriel García Márquez, Hospital El Tunal, Parque el Tunal, CAI Tunal, Parroquia Católica de San Sebastián, Centro Comercial Ciudad Tunal.

“La sede B está constituida por una construcción tipo alianza, de dos plantas con once salones, un área administrativa, un aula de danzas, una sala de sistemas, tres baterías de baños y un patio” (Manual de Convivencia Colegio INEM Santiago Pérez, 2018-2019). Cabe anotar que en esta sede no se ofrece el servicio de comedor escolar, solo se les brinda un refrigerio en cada jornada. Allí se encuentran los niveles de básica primaria —1° y 2°—. Esta sede se encuentra cerca del Dile de Tunjuelito.

El colegio INEM Santiago Pérez tiene una trayectoria de quince años en la inclusión de personas con discapacidad con la adopción del programa de inclusión escolar a partir de un enfoque diferencial desde la primera infancia hasta el grado 11°. Entendiendo la inclusión escolar de personas con discapacidad como aporte a la propuesta de construcción social, ciudadana y de calidad educativa, que identifica las diversas necesidades y posibilidades de los estudiantes, valorando así sus habilidades y capacidades, como contribución al mejoramiento de su calidad de vida. También se reconoce en un marco de derechos como sujetos partícipes de la construcción de una escuela para todos, desde los ámbitos comunes: educativo, recreativo, social, deportivo y cultural. El programa de inclusión para estudiantes con discapacidad intelectual se presenta desde el marco conceptual, disposiciones legales, criterios de ingreso, evaluación y promoción (Manual de Convivencia Colegio INEM Santiago Pérez, 2018-2019).

Diagnóstico

Contexto general

El Colegio INEM Santiago Pérez IED, actualmente cuenta con los niveles de educación inicial, preescolar que tiene 460 estudiantes, niños y niñas entre cuatro y cinco años en las jornadas mañana y tarde del ciclo 0, —ocho cursos del grado jardín y diez del grado transición— específicamente 250 en primera infancia de la jornada mañana, población objeto de estudio para esta experiencia. El programa de inclusión escolar parte de un enfoque diferencial desde la primera infancia hasta grado 11°. Entiende la inclusión escolar de personas con discapacidad como aporte a la propuesta de construcción social, ciudadana y de calidad educativa, que identifica las diversas necesidades y posibilidades de los estudiantes, valorando así sus habilidades y capacidades como contribución al mejoramiento de

su calidad de vida; también se reconocen en un marco de derechos como sujetos partícipes de la construcción de una escuela para todos. Por tanto, los estudiantes con discapacidad intelectual, o estudiantes con características o particularidades que constituyen una limitación o restricción significativa en el funcionamiento cotidiano, que precisan apoyos específicos y ajustes razonables de diversa naturaleza, ingresan al aula con el objetivo de fortalecer procesos de aprendizaje social, garantizar y promover su educación con acciones pertinentes, claras y flexibles con herramientas pedagógicas equitativas, que cuenten con las mismas oportunidades que sus pares, sensibilizando a la comunidad educativa y a la familia frente al proceso de inclusión escolar por el reconocimiento y valoración de la diversidad (Manual de Convivencia Colegio INEM Santiago Pérez, 2018-2019).

El primer paso debe ser dado por la institución para que las familias comprendan el valor de la inclusión desde el interior del aula, lo que generará mayor conciencia social e interés por parte de padres y/o cuidadores para que sus hijos entiendan la importancia de la diferencia.

Concepción de las maestras frente a la inclusión escolar

Las maestras de primera infancia del Colegio INEM Santiago Pérez, expresan diferentes concepciones frente a su percepción de la inclusión escolar; una de la que más predomina hace referencia al comprender la inclusión escolar como el reconocimiento a la diferencia y a la diversidad desde el respeto por lo diferente, lo cual se considera un trabajo complejo en relación con el quehacer docente en aula y que amerita una reflexión pedagógica y curricular constante para la atención de las necesidades de todos los estudiantes.

Durante la entrevista con los docentes una maestra señala: “Creo que la inclusión es una propuesta que apunta a reflexionar a toda la comunidad educativa, sobre cómo organizar el currículo y las prácticas pedagógicas, en torno a la diversidad y necesidad de los estudiantes” (Maestra, comunicación personal, 2018).

De acuerdo con lo anterior se puede evidenciar la necesidad de formación de los maestros en relación con las teorías de inclusión y diversidad, pues aún no se transita una directriz clara frente al verdadero concepto de inclusión.

Problemáticas que se encuentran con los niños en procesos de lectura y escritura

Algunas de las problemáticas de los niños y/o características específicas que se reconoce es el pobre desarrollo lenguaje. Se da un lenguaje telegráfico y hay poca capacidad para una buena comunicación, por ejemplo, el limitado vocabulario, frases sueltas con poca o baja coherencia entre ellas o negación para hablar o entablar diálogos, déficit en la regulación de conductas y capacidad de concentración, las cuales se dan por diferentes factores, —no solo por una condición específica—. Así mismo encontramos contextos socio-culturales, económicos familiares diversos y unos más complejos y difíciles que otros.

Sus historias de vida también han sido difíciles ya que se encuentran familias que han crecido en medio de la violencia o patrones de crianza poco favorables, eso hace que se repitan patrones de descuidadas y/o mal dirigidas.

Según el Sistema de Información para el Monitoreo, la Prevención y el Análisis de la Deserción Escolar (SIMPADE, 2018) “en un 90% de las familias el nivel educativo es incompleto en secundaria, así mismo pagan arriendo y sus ingresos vienen del trabajo informal”.

También la valoración que la familia da a la primera infancia es baja, las cuales pueden ser por desconocimiento de los procesos o creencias y expectativas poco claras. Por lo tanto, se hace vital que se trabaje con las familias para tener y mantener no solo una buena comunicación, sino procurarse buscar vínculos auténticos con las familias, colegio y maestra. Por las situaciones expuestas anteriormente, la participación activa de la familia es indispensable para el logro de los objetivos propuestos, lo que hace más enriquecedor los procesos de aprendizaje.

Potencias de los niños y niñas de primera infancia

Son niños y niñas activos que crean, imaginan, sueñan, son protagonistas de sus propios conocimientos y de su desarrollo, por lo tanto, despliegan todas sus capacidades y habilidades interactuando con su entorno físico y social, son seres únicos ávidos de conocimiento, de experimentar, investigar, conocer y sobre todo de vivenciar cada una de sus acciones.

Son comprensivos de lo diverso, solidarios, colaboradores, se identifican en su cultura y como miembros de pertenecer a una familia y a la sociedad, así mismo representan su realidad, disfrutan su logros y aprendizajes. Tienen derecho a ser escuchados y ser reconocidos como gestores de paz

Importancia de la lectura y escritura en primera infancia

La importancia que las maestras expresan en procesos de lectura y escritura de los niños en primera infancia se evidencia en la relevancia al encontrar el lenguaje como un proceso de construcción subjetiva de la realidad que es fundamental para el desarrollo integral de los niños y las niñas; de igual forma las maestras argumentan que estos procesos posibilitan el desarrollo de la imaginación, la creatividad, la construcción de conocimiento con el mundo que los rodea, el fortalecimiento de habilidades de pensamiento y/o cognición y también la vivencia de la expresión de historias mágicas que se vinculan con la música, la danza, el teatro, generando sentido y significación en la relación con sus procesos de enseñanza y por supuesto con la escuela.

Específicamente con el cuento, las maestras argumentan que posibilita en el transcurso de la vida de los niños relacionarse con su entorno, de igual forma da apertura al maestro a trabajar en tiempos diferentes como presente, pasado y futuro; también movimientos, hipótesis y sonidos, inciden en el desarrollo integral en todas sus dimensiones; en este sentido afirman los docentes que la literatura es un nido polifónico que genera que los niños jueguen, exploren emociones, miedos, vivencien y encuentren en mundos mágicos y/o reales escenarios que despierten y provoquen su creatividad. De ahí entonces se puede afirmar que el cuento es una herramienta pedagógica que permite navegar los pilares de la educación inicial. Tal como lo afirma un docente:

La lectura de cuentos se concibe como herramienta y como instrumento, que permite navegar e integrar los pilares de la educación inicial, propiciando espacios en los que se favorece el fortalecimiento de desarrollos y la posibilidad de generar espacios en los que se ejercen los derechos culturales de los niños (Maestra, comunicación personal, 2018).

Otra de las bondades que se encuentra en el cuento es la potencia en el enfoque diferencial, que lleva al interés por la lectura, logrando que los niños y niñas se apropien de las vivencias que los cuentos inspiran y desde allí quieran representar

sus personajes; de igual forma estimula en este contexto el lenguaje desarrollando su vocabulario, su dimensión social y afectiva; pues el cuento es un instrumento que genera el placer en el aprendizaje, “los rostros alegres, las sonrisas, imaginación, expectativa y sentimiento” (Maestra, comunicación personal, 2018) son inherentes a este proceso afirma una docente.

De acuerdo con lo anterior, la lectura de imágenes y cuentos, la narración de cuentos, canciones, adivinanzas, rimas y poesías se convierten en estrategias importantes para las maestras en el desarrollo de los procesos lectores-escritores.

Estos recursos promueven acercarse a la promoción de las funciones comunicativas de los niños y las niñas para la construcción de conciencia fonológica.

Formación de padres, madres y/o cuidadores

Los padres, madres y cuidadores argumentan no sentirse capacitados para orientar los procesos educativos de sus hijos, ya sea por su escolaridad o por su falta de tiempo, también por la conformación familiar que tienen ya que se encuentran muchas modalidades familiares. Hay diversidad en la conformación familiar, lo cual incide en los procesos de aprendizaje del niño. Esta situación hace que se replanteen los procesos educativos, las dinámicas y estrategias en el aula y el reconocimiento de las familias en el colegio, esto implica generar mecanismos de motivación, actividades que se realicen con afecto, como talleres de valoración que sugiera una participación abierta en la que aprendan y fortalezcan pautas de crianza, apoyo frente a las diversas situaciones familiares —estudiantes, familias, institución y redes de apoyo primarias y secundarias—. En la medida que las familias sientan la cercanía y respeto en la comunicación, las metas y logros serán más fructíferos para todos.

Objetivos

Objetivo general

Fortalecer los procesos de inclusión en la primera infancia a través del cuento como un mediador en los procesos de comunicación y socialización de los niños.

Objetivos específicos

- Reconocer la diversidad de los niños como sujetos de derechos.
- Establecer estrategias pedagógicas que promuevan el diseño universal de aprendizaje y permitan potenciar de manera integral las dimensiones del desarrollo humano.
- Dar respuesta a las individualidades y capacidades de los niños de forma integral con las familias y la comunidad educativa.
- Sistematizar la experiencia pedagógica con el propósito de hacer aportes en la pedagógica y la didáctica dentro del proceso de inclusión escolar.

Preguntas orientadoras del proceso

- ¿Cómo ser parte movilizadora en los procesos de inclusión escolar?
- ¿Las familias impactadas desde la inclusión escolar comprenden el enfoque diferencial?
- ¿Cómo enseñar y formar a los estudiantes en la diversidad?
- ¿Cómo implementar el cuento como mediador para la comunicación y socialización en el fortalecimiento del proceso de inclusión en la primera infancia?

Desarrollo de la experiencia

Plan de acción

Para el desarrollo de esta experiencia, inicialmente se indagó por las propuestas del colegio frente a la construcción social, ciudadana y de calidad educativa, encontrando como resultado el programa de inclusión escolar como una oportunidad de crecimiento personal y profesional. En este proceso se tuvieron en cuenta las experiencias de los docentes de apoyo dentro de este programa.

A continuación se presenta la ruta de acción de esta experiencia:

- a. Planeación y transformación para la construcción de ambientes y espacios flexibles en el aula a través de talleres y conversatorios en un proceso de sensibilización con las familias.
- b. Presentación del proyecto en el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos en la valoración de lo diverso, brindando las oportunidades a todos, teniendo como soporte el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).
- c. Diseño y construcción de los cuentos por las familias y maestra. —Los materiales utilizados para su elaboración son material de reciclaje como cartón, cajas, telas, camisetas viejas, recortes, entre otros—. Las temáticas abordadas en los cuentos son de enfoque diferencial con libre elección de las familias.
- d. Los cuentos llegan al aula para su lectura, narración e interacción con los pilares de la educación inicial —juego, arte, literatura y exploración del medio—, luego se convierte en un ejercicio de “cuento viajero” donde los cuentos deben pasar por todas las familias para la socialización y lectura en casa.
- e. Evaluación es un seguimiento y valoración, donde se vinculan a las familias como parte del proceso educativo de sus hijos, así mismo se realiza a través de la observación, fotografías y videos durante todo el acompañamiento en el desarrollo y actividades con los niños, para conocer sus inteligencias, capacidades, habilidades, intereses, ritmos, estilos de aprendizaje, logros, avances y retos compartidos con la familia en informes escritos o verbales. Los informes son descriptivos–cualitativos del proceso formativo de cada niño destacando fortalezas, potencialidades, dificultades y retos también se ofrecen recomendaciones a las familias. Desde el diseño universal de aprendizaje se cuenta con el Plan Individualizado de Ajustes Razonables (PIAR) que es una herramienta para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños que requieren el apoyo para el proceso de aprendizaje.
- f. Se realiza una recolección de datos a través de entrevistas, encuestas y un grupo focal, registros con videos del trabajo pedagógico en el aula con los niños, fotografías, dibujos, para su posterior análisis, reflexión, retroalimentación y sistematización.

Bases teóricas

Importancia de la primera infancia

Ser sujeto de derecho desde la primera infancia es afirmar que el carácter de ser social es inherente al ser humano desde los comienzos de su vida y que gracias a

él y a las capacidades que poseen, los niños y las niñas participan en la vida de la sociedad y se desarrollan a partir de las relaciones con otros (CIPI, 2013, p. 11).

Somos seres sociales y desde nuestro nacimiento tenemos nuestra propia identidad, cultura, nacemos en el seno de una familia, en un contexto, en una comunidad, es decir, en un mundo social. Es necesario considerar y brindar las condiciones y oportunidades para el desarrollo integral de los niños, por lo tanto se legitima, no solo a los niños y niñas, sino a la familia como parte fundamental, ya que es aquí donde se construye esa identidad, donde los niños se reconocen como miembro y parte de una familia, de una comunidad, de una etnia a partir de sus costumbres valores, expresiones, lenguajes y por la manera de relacionarse con los otros, en la medida que somos tenidos en cuenta se va fortaleciendo y adquiriendo habilidades socio-emocionales importantes para la vida.

Pilares de la educación inicial —El juego, el arte, la literatura y exploración del medio—

desde que los niños y las niñas son gestados, las familias y las comunidades van tejiendo alrededor del embarazo significados culturales, los cuales les van preparando el camino a los recién nacidos y el lugar que ocuparán. Las palabras le van dando sentido a la existencia de ese bebé, las cuales se van mezclando con los sentimientos y emociones de esa familia, entonces la oralidad, la narración y las melodías le van dando la bienvenida a las niñas y a los niños, ordenando sus sensaciones, sentimientos y sus necesidades. Así comienza a aparecer la experiencia literaria, en su primera entrada al mundo simbólico (MEN, 2017, p. 37).

Los pilares de la educación inicial son las actividades rectoras en la primera infancia las cuales se convierten en esa posibilidad de diálogo permanente entre los niños, las niñas y los maestros, a partir de las que se descubren múltiples posibilidades vivenciando experiencias de escucha, observación y de dejarlos ser, crecer y ser felices. La literatura en especial el cuento ha permitido potenciar las dimensiones de manera integral desde lo cotidiano en un marco de flexibilidad en el reconocimiento de la singularidad de los niños y niñas en su diversidad cultural, étnica, social y territorial, es decir, intencionada y contextualizada.

Las inteligencias múltiples en la inclusión escolar

La teoría de las inteligencias múltiples tiene una gran importancia para los niños y niñas ya que favorece el desarrollo de estrategias y habilidades para potenciar

los diversos tipos de inteligencias y brindar las oportunidades y posibilidades a todos acorde con sus intereses, necesidades, capacidades y habilidades, al respecto Gardner (citado Politécnico Internacional, 2018) afirma:

todos tenemos la capacidad de desarrollar las ocho inteligencias hasta un nivel razonable de rendimiento si recibimos el apoyo, el enriquecimiento y la formación adecuada, y añade que las inteligencias siempre interactúan entre sí y estas se sacan de contexto con el único propósito de examinar sus principales características para aprender a utilizarlas de forma eficaz.

La teoría de las inteligencias múltiples hace énfasis en la rica y variada diversidad con que los individuos demuestran sus talentos dentro de las inteligencias y entre las inteligencias.

De modo que en el marco de una educación inclusiva todas las estrategias que posibiliten aprendizajes significativos en el reconocimiento y valoración de la diversidad, con especial atención a las situaciones de vulnerabilidad, deben generar acciones de participación e interacción entre todos, basadas en la adecuación y ajustes razonables. Esto se entiende como el respeto a las diferentes inteligencias, ritmos y estilos de aprendizaje; se trata de generar estrategias y recursos diversos, así mismo múltiples formas de evaluar que se ajusten al gran compromiso de maximizar y descubrir los talentos, capacidades y habilidades que propicien la verdadera educación integral e inclusiva.

Desde esta mirada se promueve el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual propone flexibilizaciones curriculares y la implementación de ajustes razonables a determinadas herramientas pedagógicas de modo que todos puedan contar con las mismas oportunidades de sus pares.

En consecuencia, el cuento ha sido un mediador con el cual se ha permitido no solo fortalecer la comunicación, el lenguaje y afianzar procesos de aprendizaje, sino que ha llevado a una mayor comprensión de sí mismo y hacia los demás, ha generado empatía, una de las habilidades socio-emocionales que demuestra un alto grado de reconocimiento y valoración a la diversidad y a la diferencia, así mismo, la toma de iniciativas a la resolución de conflictos donde todos aprendemos de todos, para una sana convivencia.

La educación inicial desde un enfoque diferencial

(...) la educación inicial desde un enfoque diferencial propone y busca la comprensión de prácticas pedagógicas incluyentes que involucren y amplíen el concepto de

familia, a los niños y niñas e institución valorando el reconocimiento de sus historias, contextos socio-emocionales, pautas de crianza y pautas culturales, con el fin de resignificar los derechos en las libertades humanas y de evitar cualquier tipo de señalamiento, estigmatización, rotulación, así mismo desde el enfoque diferencial realizar propuestas con sentido de humanidad, solidarias, con respeto a la pluralidad, lenguajes y modos de interactuar en la diversidad y diferencia (Secretaría de Educación, 2018).

El constructivismo

Según este modelo el conocimiento no es una copia de su realidad sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee —conocimientos previos— es decir, que realiza casi todos los días y en casi todos los contextos de la vida. Es decir, cuando es significativo para la persona (Ausubel, D.) este modelo es facilitador del aprendizaje ya que se tiene en cuenta los conceptos previos del niño y las actividades son contextualizadas (Ortiz, 2015).

Habilidades socio-emocionales

Son herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables y definir y alcanzar metas personales (Secretaría de Educación Pública de México, 2019).

Por lo tanto, el cuento ha sido un puente significativo en la mediación y educación del manejo de emociones aprendiendo a gestionar y expresar cada una de ellas brindando confianza para la construcción de aprendizajes significativos y exitosos en la formación de seres humanos felices.

Logros e impactos

Sin duda la tarea es ardua, es un proceso que lleva tiempo, disciplina y entrega, pero indudablemente vale la pena cuando se percibe, se evidencia y se siente que los objetivos propuestos se están cumpliendo en cada uno de los actores del proceso, en los niños, quienes son los principales protagonistas demostrando en sus interacciones oportunidades de solidaridad, igualdad, equidad y respeto a sus compañeros, valores esenciales en el grupo, fortalecimiento en los Dispositivos

Básicos de Aprendizaje y mayor empatía, auto regulación y manejo de sus emociones, incremento de la comunicación y confianza en el grupo, al mostrarse interesados y con ganas de trabajar tanto individual como grupalmente. Los padres de familia manifiestan su interés y motivación para ayudar a sus hijos y colaborar con la profesora en las diferentes actividades que se llevan a cabo dentro de la experiencia pedagógica. En el Colegio INEM Santiago Pérez se logró abrir espacios y tiempos para socializar la experiencia a nivel institucional y local en los años 2017–2018 y 2019 con diferentes formatos, tales como, póster, presentación digital y talleres.

Esta experiencia ha tenido un impacto positivo en la institución, tanto así, que docentes de la misma área curricular han incorporado esta estrategia en su aula, así mismo, se ha compartido el saber en la elaboración de los cuentos con colegas de la institución. La experiencia ha tenido en su caminar reconocimiento de la Secretaría de Educación del Distrito en 2015, diálogo de saberes con pares maestras pertenecientes a la red de lenguaje de Bogotá —nodo Enlace—, reconocimiento como experiencia significativa inclusiva por el Ministerio de Educación Nacional y la Fundación Saldarriaga Concha (2018) seleccionada para participar en el programa de “Pensamiento crítico en el fortalecimiento de experiencias pedagógicas significativas” IDEP 2018-2019, asistencia y participación en universidades como experiencia significativa INNOVAIDEP (2018), además de la participación en talleres con temáticas de inclusión a nivel local —Tunjuelito—.

Resultados y conclusiones

Comprender la primera infancia significa reconocer el valor que tiene la familia como entorno inmediato al niño y uno de los más importantes para su desarrollo y adquisición de habilidades socio-emocionales, es aquí donde se gestan esas diversas formas de comunicación y socialización, donde los niños construyen su identidad como parte de una familia, las cuales se afianzan en la institución a partir de esas interacciones consigo mismo y con los demás, por lo tanto, trabajar de la mano con las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la experiencia pedagógica “El cuento como mediador para fortalecer los procesos de inclusión en la primera infancia” permitió el vínculo de lazos afectivos, favoreciendo el desarrollo de las dimensiones de manera integral, amplió procesos de comunicación de los niños, niñas, familia y comunidad educativa; el encuentro con la literatura infantil primordialmente el cuento lleno de posibilidades nos llevó a reconstruir narraciones e historias propias y ajenas y traspasar

los procesos de la lectura, escritura y oralidad convencionales, nos llevó a realizar las primeras grafías y dibujos con-sentidos donde manifestaron sus sentires, pensamientos, sentimientos y emociones, los cuales constituyeron un puente de entendimiento, reflexión y valoración de lo diverso. Así mismo, la permanencia de las familias en el programa de inclusión escolar no solo garantiza el acceso, sino que posibilita la permanencia a través del acompañamiento y seguimiento del equipo de docentes de apoyo y docente de aula.

Como maestra sin lugar a dudas esta experiencia ha transformado el quehacer docente, permitiendo movilizar y consolidar prácticas pedagógicas que aborden la inclusión como una oportunidad de aprendizaje, en lo personal, rompe miedos, creencias e imaginarios e invita a tener especial cuidado en la forma de comunicar y usar el lenguaje, pues este tiene el poder de incluir o excluir, a comprender que la inclusión NO es atender a niños, niñas o a un grupo específico, sino brindar oportunidades para todos con todos y cada uno, motivándolos a participar, a trabajar individual y grupalmente y que esas participaciones cobren sentido en sus vidas desde la primera infancia y para siempre.

Los maestros estamos llamados en nuestras aulas a romper rótulos, cambiar paradigmas, y creer, creer que se puede si solo tu crees tú actitud cambia y es fundamental y necesario ese cambio frente a la comprensión del significado de la inclusión escolar; los lineamientos, normativas, enfoques, estrategias están dados, pero resultarán obsoletas si no hay una concordancia de estos en las instituciones.

Cabe aclarar que el enfoque diferencial no es marcar la diferencia de una población, sino que es reconocer que existen esas diferencias y diversidades que nos brindan la posibilidad de construir en las instituciones relaciones basadas en el respeto para una sana convivencia, en el fortalecimiento de habilidades socio-emocionales que permeen a las nuevas generaciones en la formación integral de ciudadanos del siglo XXI.

Referencias

- Badia, M. (2005). Calidad de vida familiar: la familia como apoyo a la persona con parálisis cerebral. *Intervención psicosocial* (3), 325-341.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y pre-escolar*. MEN.

- Cabezas, H. (2001). *Los padres del niño con autismo: una guía de intervención. Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44710202.pdf>
- Colegio INEM Santiago Pérez. (2018-2019). *Manual de Convivencia*.
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2017). *Bases curriculares para la educación Inicial y preescolar Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: MEN
- OEI. (2018). Bogotá Mejor para Todos. *Estrategias para el fortalecimiento en habilidades socioemocionales, orientación y trayectoria de vida*.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva*. Bogotá.
- Ortiz, D. (2015). *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. Sophia. Colección de Filosofía de la educación 2015. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016) *Polifonías de La Diversidad, documento base de orientación para una educación inicial diferencial y dignificadora en los colegios oficiales de Bogotá*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Politécnico Superior de Colombia. Diplomado virtual en educación inclusiva. Módulo V. 2018.
- Politécnico Superior de Colombia. Diplomado virtual en educación inclusiva. Módulo 1. (2018)
- Secretaría de Educación del Distrito. (2018). *Lineamiento de política de educación inclusiva*.

Cibergrafía

- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, (2), 93-110.



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

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

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 socio-emocionales 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).