

371.1024

M13

Ej-1

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



000383

INFORME FINAL

Proyecto Financiado Por El Instituto Para La Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico - IDEP- Experiencia de Frontera Del Laboratorio Pedagógico



80/10/10

00003

MAESTROS EN COLECTIVO: CONSTRUYENDO Y DECONSTRUYENDO MIRADAS Y SENTIDOS DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

BOGOTÁ D.C. DICIEMBRE DE 2005

Inventario IDEP
338

PRESENTACIÓN

El presente documento da cuenta de la experiencia "*Maestros en colectivo: Construyendo y deconstruyendo miradas y sentidos de los ambientes de aprendizaje*", cuya línea de base *Ambientes de aprendizaje en el aula (AAA)* gira alrededor de los objetivos:

- Enriquecer el saber pedagógico en tanto se dinamicen acciones alrededor de los Ambientes de aprendizaje en el aula.
- Reconocer al docente como constructor de saber.
- Consolidar un equipo de investigación e innovación en torno a los Ambientes de aprendizaje en el aula.

Este informe está compuesto por los apartes: *Descripción de la experiencia* en la que se muestra la ficha descriptiva y los antecedentes. *Planteamientos de la experiencia* referidos a la educación en la sociedad, el sentido de la escuela, los colectivos, redes pedagógicas y los AAA. *La aproximación conceptual*, recogida en la metáfora de la red como forma de comprender los AAA. El *estado actual de la experiencia* muestra los momentos del desarrollo desde su seminario de formación permanente especialmente. *Análisis e interpretación de la experiencia* se presentan las reflexiones sobre la línea de base, las variables de transformaciones y los resultados y proyecciones del colectivo y la bibliografía.

Finalmente se presentan los anexos como escritos de reflexión del colectivo y las vivencias en el aula y la difusión y contrastación de la experiencia.

TABLA DE CONTENIDO

PRIMERA PARTE

Descripción de la experiencia

1.1. Ficha Descriptiva de Experiencia	1
1.2. Antecedentes de la experiencia	3

SEGUNDA PARTE

Planteamientos de la experiencia

2.1. La Educación y Sociedad	9
2.2. El Sentido de la Escuela	11
2.3. Los Ambientes de Aprendizaje en el Aula – AAA	13
2.4. Los Colectivos y Redes Pedagógicas	17
2.5. Los Maestros en Colectivo	19

TERCERA PARTE

Aproximación conceptual

3.1. El cambio conceptual en la transformación de las prácticas	21
3.2. Miradas y Sentidos de los Aprendizajes en el Aula	22
3.3. La metáfora de la red: una forma de comprender los AAA	26

CUARTA PARTE

Estado actual de la experiencia

4.1. Seminario de Formación Permanente	40
4.2. Caracterización del Seminario	41
4.3. Actividades Adelantadas	43
4.4. Las vivencias en el aula	49
4.5. Socialización y Contrastación de la experiencia	50

QUINTA PARTE

Interpretación y análisis de la experiencia

5.1. Indicadores cualitativos de la línea de base	51
5.2. Interpretación y análisis desde los indicadores cualitativos	53
5.2.1. Las relaciones sujeto-sujeto	55
5.2.2. Relación sujeto-actividad	62
5.2.3. Relación sujeto-contexto	66
5.3. Variables de Transformación	70
5.4. Resultados y Proyección del colectivo	73

Bibliografía

74

ANEXOS

Primera Parte

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

1.1 Ficha descriptiva de experiencia

1. Nombre de la Experiencia:	
Maestros en colectivo: Construyendo y deconstruyendo miradas y sentidos de los ambientes de aprendizaje	
2. Línea Temática:	
Pedagogía, Escuela y Culturas Juveniles.	
3. Instituciones Participantes (localidad)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ IED Entre Nubes Sur Oriental (Localidad 4) ▪ IED Antonio Baraya (Localidad 18) ▪ IED La Toscana – Lisboa (Localidad 11) ▪ IED José Martí (Localidad 18) ▪ IED Gustavo Restrepo (Localidad 18) ▪ Gimnasio Sabios del Bosque (Localidad 18) ▪ Dpto. de Física UPN. Especialización (Localidad 2) 	
4. Institución Contratista	
IED Entre Nubes Sur Oriental	
4.1 Representante legal	Guillermo León Carrillo Vargas (a Agosto 31 de 2005) Luis Ignacio Rodríguez González (Designado como ordenador del gasto por resolución 11 del 31 Agosto de 2005)
4.2 Dirección	Calle 43 B sur No. 1D-30 Este Barrio San Miguel
4.3 Teléfono	2068676 3635165
4.4 Fax	3644228
4.5 e-mail	cedanibalfernande4@redp.edu.co
5. Coordinador (es) del proyecto	Oscar Leonardo Cárdenas Forero, María Gilma Acosta Rodríguez, James Frank Becerra Martínez.
5.1 e-mail	osle@007mundo.com, Tel. 7185334 - herman1974@terra.com Tel. 2904294 - jafra8@hotmail.com Tel. 4381616
6. Número del contrato	27
7. Colectivo de maestros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oscar Leonardo Cárdenas Forero ▪ María Gilma Acosta Rodríguez ▪ James Frank Becerra Martínez ▪ Ana Bibiana Quiroga Pérez ▪ Edith Constanza Negrete Soler ▪ Libia Mireya Garzón Moreno ▪ Sonia Milena Uribe Garzón ▪ Ingeborg Cristina Behrentz Pfalz ▪ María Anais Moncada Rodríguez ▪ Rosa Inés Pedreros Martínez

II. Abstrac
2.1. Línea de Base:
Ambientes de Aprendizaje en el Aula AAA
2.2 Síntesis del proyecto
<p>Desde hace 5 años, algunos maestros han estado en una constante reflexión sobre su quehacer pedagógico en torno a la caracterización de los ambientes de aprendizaje en el aula, para construir colectivamente un saber pedagógico que se valida en una relación de pares, que no desconoce la divergencia en el ser y el hacer de cada uno.</p> <p>De esta manera, se enriquecen y confrontan concepciones de los Ambientes de Aprendizaje en el Aula, no solamente apuntando a privilegiar herramientas y destrezas que fortalezcan algunas acciones de índole escolar, sino a la configuración de una serie de elementos en interacción (sujeto – actividad – contexto), que permiten entre otras cosas la valoración humana acorde a sus potenciales, en tanto se dinamizan y se desarrollan en situaciones diversas y contrastantes.</p>
III. Información Académica
3.1 Gestores de la experiencia
Maestros que desde sus campos de formación, los niveles de escolaridad en los que laboran y sus vivencias de conocimiento, desde hace varios años vienen consolidando un colectivo en torno a la caracterización de los ambientes de aprendizaje en el aula (AAA), las dinámicas del colectivo y el reconocimiento del docente como constructor de saber en una relación de pares.
3.2 Población beneficiada
Niñas, niños (450)) y jóvenes estudiantes (550), docentes de preescolar, básica, media y universitaria (320).
3.3 Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> - Enriquecer el saber pedagógico en tanto se dinamicen acciones alrededor de los Ambientes de Aprendizaje en el Aula. - Reconocer al docente como constructor de saber. - Consolidar un equipo de investigación e innovación en torno a los Ambientes de Aprendizaje en el Aula.
3.4 Resultados esperados
<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar un equipo de innovación e investigación alrededor de los Ambientes de Aprendizaje en el Aula. • Elaborar, fortalecer, retroalimentar y configurar discurso pedagógico a través de la relación de pares al interior de una red de maestros. • Reflexionar y mejorar las prácticas pedagógicas que conlleven a la cualificación docente. • Pensar y proponer actividades con sentido y significado para los maestros y estudiantes. • Enriquecer la mirada y el hacer de los estudiantes frente y desde la actividad.

1.2 Antecedentes de la experiencia

Antes del encuentro y la conformación del equipo de maestros que en la actualidad participan en esta experiencia, se venían desarrollando propuestas innovadoras¹ que emergían de las inquietudes e intereses particulares de los docentes frente a situaciones escolares. Estas propuestas buscaban transformar el ambiente de aprendizaje, reflexionar sobre los principios que orientan la escuela, las expectativas, intenciones, necesidades y deseos del maestro y de los mismos estudiantes. Además, comprender y diferenciar el proceder en el aula que permitieran construir significativamente procesos de conocimiento y transformar las relaciones con el otro y con su entorno. Propuestas en las que se encuentran elementos para enriquecer la práctica pedagógica y superar el solipsismo de los maestros. Para ampliar lo expuesto se muestran algunos trabajos adelantados por los maestros que integran el colectivo.

La investigación *Un acercamiento a la escuela, en los niños del Centro Educativo Distrital (CED) Santa Rita Sur Oriental. Jornada Tarde*², socializada en el V Simposio sobre Enseñanza de las ciencias en la educación Básica y Media³, y en el II Encuentro de Maestros y comunicación de experiencias⁴, evidencia la ambivalencia entre los imaginarios que tienen los niños, las niñas y los maestros, respecto a la concepción de escuela: *“La escuela es un espacio lleno de salones, baños, pupitres, profesores, rejas, ventanas, niños, niñas y cuadernos, en donde se viene a aprender a sumar, a restar, a multiplicar, a dividir, a leer y escribir; pero también en donde se puede jugar, a veces a escondidas del profesor”* (Opinión de los estudiantes (CED) Santa Rita Sur Oriental. Jornada Tarde. 1999)

¹ “La innovación no es emergencia de un nuevo modelo pedagógico. No es la autenticidad y originalidad frente a la experiencia universal que se define en la «punta» de una sucesión de modelos «más perfectos», «más eficaces» y «más significativos» para las políticas, las estrategias y los objetivos tácticos del estado. La innovación es significativa para el maestro que rompe con su propia experiencia y se inaugura como un sujeto capaz de deseo, proyecto y cambio de sí mismo”. TORRES CÁRDENAS, E. *Fantasmas y Utopías*. Ponencia presentada en el VIII Foro Pedagógico convocado por Compensar. Bogotá. 1999.

² Investigación realizada durante 1999, con el apoyo de la Corporación Escuela Pedagógica Experimental, a cargo de los docentes Olga Cecilia Ajiaco Ajiaco, Mario José Puche Cabrera, James Frank Becerra Martínez y Oscar Leonardo Cárdenas Forero.

³ Evento organizado por la Escuela Pedagógica Experimental, el grupo de física y cultura de la Universidad Pedagógica Nacional y la Red de Cualificación de Docentes en ejercicio. Bogotá 18, 19 y 20 de Agosto de 2000.

⁴ Encuentro realizado en Noviembre 4 y 5 de 2000, por la Corporación Escuela Pedagógica Experimental.

Esta situación generó que estos docentes se preguntarán por los factores que imposibilitan que el estudiante se reconozca y valore en otros saberes y vivencias en el aula diferentes a los habitualmente institucionalizados y comprender la multidimensionalidad en la formación del sujeto dentro de sus habilidades, destrezas y potencialidades. Esta inquietud, llevó a explorar otros referentes teóricos alrededor de la concepción de conocimiento y de sujeto en búsqueda de utopías y realidades.

El registro en diarios de campo durante un año y su sistematización dio cuenta de una serie de afirmaciones sobre la realidad del aula: El docente de una u otra manera asume el reto del conocimiento escolar desde la información, lo que ocasiona que se evidencien en el estudiante solo determinadas habilidades y destrezas, que permean casi todas las clases. La validación del conocimiento se da en tanto la información que se espera debe ser similar a la que hace circular el maestro. El educador es en gran parte responsable de que la escuela, el conocimiento y el sujeto sólo sean valorados desde la óptica de lo aritmético y la lecto-escritura. El maestro ha de replantear su quehacer pedagógico para que desde el aula de clase, se susciten una serie de transformaciones expresadas en un saber-hacer y en un saber-ser.

Lo anterior condujo, en el año 2000, al planteamiento de un problema que sirvió como ruta en el diseño y aplicación de propuestas pedagógicas desde los ambientes de aprendizaje: *En los currículos de la gran mayoría de las instituciones escolares se privilegia en las diversas actividades en el aula la aritmética y la lecto-escritura como únicos aspectos relevantes en la formación de los estudiantes, olvidando que el individuo en su experiencia en el mundo aborda las situaciones desde múltiples formas.*

Esto permitió a los maestros el diseño de la propuesta pedagógica, implementada durante los años 2000 y 2001, *"El estudio de las Inteligencias Múltiples: Una posibilidad de diseñar currículo desde el aula"*⁵, la cual evidenció que para el estudiante la inteligencia está relacionada con habilidades y

⁵ Propuesta realizada por los docentes James Frank Becerra Martínez y Oscar Leonardo Cárdenas Forero con el cual se participó en el I Encuentro de Maestros "De la Insularidad a la práctica de lo colectivo" organizado por la RED-CEE en el año 2001 y en la Convocatoria Fundación Ford Expedición Pedagógica Nacional en el año 2002.

destrezas netamente escolares. La forma como la escuela los hace sentir frente al conocimiento, los lleva a creer que sólo son válidos aquellos aspectos de la vida escolar que respondan a unas temáticas específicas: lecto-escritura y las destrezas matemáticas (operaciones básicas). Durante el proceso de escolaridad del individuo (al menos en la Básica Primaria), sólo se es inteligente en la medida en que se cumplan unas expectativas o tareas escolares, las habilidades deportivas, artísticas y emocionales no son consideradas como una manifestación de la inteligencia.

Aunque el término "*Inteligencias Múltiples*" de Howard Gardner (1997), no circula en la comunidad educativa, el imaginario se encuentra manifiesto, pues es el padre de familia quien lo hace evidente al lograr visualizar la inteligencia ya no desde el ámbito académico, sino desde una óptica que abarca la multiplicidad de habilidades y destrezas humanas.

Las ponencias "*Quehacer matemático en la escuela: Una reflexión desde el enfoque de maestros no matemáticos*"; "*¿Qué tiene para ofrecer la clase de matemáticas al desarrollo del pensamiento?*"⁶ y "*Pensar Matemáticamente: Una manera distinta de enfocar el ambiente matemático en la escuela*"⁷, dan cuenta, que al mediar situaciones dentro del ambiente de aprendizaje de la matemática por los *desafíos*, los *problemas* y las *tensiones*, es decir, que el pensar circule a su interior, la matemática perderá su carácter de abumida y estática, para dar paso a un universo en el que se le presentan a los niños y niñas una serie de situaciones y actividades caracterizadas por estar fundamentadas en la contradicción, el desafío, la tensión y la sorpresa, favoreciendo en gran medida la constitución del *pensamiento matemático*.

En el CED Luis López de Mesa, se gestó en el año 2000, la experiencia de aula "*Aprender caminando y observando: Una experiencia significativa*"⁸. En este trabajo se asume las salidas pedagógicas a zonas de alta montaña y nacimientos de agua, como prácticas escolares que contribuyen en los procesos de aprendizaje significativo desde la investigación-acción participativa.

⁶ Ponencias, *III Encuentro de Maestros y Comunicación de Experiencias organizado por la CEPE y en el V Simposio de la enseñanza de la ciencias en el nivel Básico y Medio. UPN-EPE, Junio 2001. Bogotá.*

⁷ Ponencia presentada en el *VII Foro Educativo Local (Localidad San Cristóbal)* y en el *VII Foro Educativo Distrital. Bogotá. 2002.*

⁸ *Experiencia de la maestra María Gilma Acosta Rodríguez, VIII Foro Educativo Local (Localidad Rafael Uribe Uribe) y en el VIII Foro Educativo Distrital. De la Curiosidad a actitud científica. 2003*

Bajo esta perspectiva la experiencia deja entrever que el ambiente de aprendizaje trasciende el escenario del salón de clase y puede ser ubicado en relación con el entorno. De esta forma, se abren posibilidades para caracterizar un ambiente de aprendizaje desde el conocimiento, los sujetos y las relaciones que entre ellos se establecen.

En el CED Antonio Baraya, la propuesta *Enseñanza aprendizaje por investigación: Resolución de preguntas problema*⁹ desde el 2001, busca analizar la implementación de esta estrategia didáctica cuyo instrumento fundamental es la V heurística que permite reconocer las ideas previas de los estudiantes para construir el conocimiento y establecer relaciones conceptuales.

Estas propuestas y experiencias dan cuenta de las inquietudes e intereses que son comunes para algunos maestros del CED Santa Rita S.O (sede D de la actual IED Entre Nubes S O), CED Baraya (sede A de la actual IED Antonio Baraya) y CED Luis López de Mesa (sede A de la actual IED José Martí), particularmente la reflexión en torno a los ambientes de aprendizaje y la sistematización y socialización de sus prácticas pedagógicas como una estrategia para la búsqueda de la cualificación en diferentes espacios académicos.

En estos encuentros y participaciones los maestros ubican la pertinencia de conformar un grupo, inquietud que se fortalece a partir de reuniones, realización de talleres, conversatorios, lectura de artículos y documentos y socialización de las vivencias en el aula. Dinámica que adquiere sentido por el nivel de profundidad en las reflexiones, producción de escritos (ponencias, diseño de actividades, relatorías, etc.), constituyéndose de esta manera, un colectivo de docentes cuyo centro de trabajo es la discusión sobre los ambientes de aprendizaje en el aula y la búsqueda de la validación de su saber pedagógico.

En la actualidad se ha conformado un colectivo de maestros de diferentes instituciones y niveles escolares, que se encuentra desarrollando experiencias en sus respectivas aulas, reflexionando y participando en el Seminario de Formación Permanente. Estas nuevas propuestas que enriquecen

⁹ Propuesta de la docente Edith Negrete Soler, socializada en el VIII Foro Educativo Local (Localidad Rafael Uribe Uribe) y en el VIII Foro Educativo Distrital. De la Curiosidad a actitud científica. 2003

la mirada del maestro, la práctica de cada uno y los discursos sobre la escuela, la educación, los aprendizajes y los ambientes de aprendizaje, son las siguientes:

En la IED Toscana –Lisboa sede C la docente Ana Bibiana Quiroga aborda la estrategia metodológica *aprender-jugando* a través del desarrollo actividades lúdicas como sociodramas, presentaciones, ejercicios de costura, desarrollo de guías, bailes, cantos, desfiles, pintura y artes plásticas; las cuales han permitido determinar las fortalezas y debilidades en los diferentes procesos, que posibilitan que los estudiantes las consideren como un espacio creado y recreado en el que se expresan de manera natural, sin temores y distancias que le impidan decir lo que sienten y piensan.

En la IED José Martí, la docente Cristina Behrentz, aborda ejes temáticos de diferentes áreas para desarrollar las habilidades comunicativas, privilegiando los procesos de escritura y lectura frente a los contenidos, se fundamenta en la lectura compartida alrededor de la pregunta: *¿De que manera se puede incentivar el desarrollo de las habilidades comunicativas en niños de segundo de primaria.?*

En el IED Entre Nubes S. O., en la sede B la docente Sonia Milena Uribe propone el juego del ajedrez, como una estrategia didáctica que busca desarrollar el pensamiento y mejorar las relaciones de convivencia en los niños, a través de ejercicios de consulta de libros, conversaciones con los adultos y sus compañeros de curso, medios (T.V. e Internet), enciclopedias virtuales, entre otros. El juego es un valioso instrumento de motivación y reconocimiento del otro en términos de aprendizaje y de sociabilidad entre los niños

La profesora Anais Moncada, en la IED Gustavo Restrepo, plantea propuestas de aprendizaje en el área de tecnología, orientadas a propiciar herramientas básicas que permitan a los egresados desempeñarse tanto en lo laboral como en lo académico mediante el diseño y elaboración de modelos y artefactos.

En el Gimnasio Sabios del Bosque la docente Libia Mireya Garzón Moreno aborda la propuesta "la sinfonía del saber" a través de la música como instrumento para estimular y desarrollar el aprendizaje de los niños de la escuela inicial.

Segunda Parte

PLANTEAMIENTOS DE LA EXPERIENCIA

Cuando se habla de ambientes de aprendizaje en el aula, se hace referencia, a imaginarios que se tienen alrededor de *sujeto*, *actividad*, y *contexto*, y se trasciende a formas de significar el ser y el hacer de la Escuela, a las maneras de entender el sentido de la *educación* y la *sociedad* y las relaciones que se establecen entre ellas.



Foto 1. Relación sujeto-actividad. Grado Segundo J.T. I.E.D. Entre Nubes S.O. (2005)

2.1. Educación y Sociedad

El abandono paulatino en las últimas décadas, a nivel mundial, del desarrollo industrial, propio de una sociedad moderna, para dar paso a la denominada *sociedad del conocimiento* como resultado de una acelerada revolución científico-tecnológica que se ha expresado en los campos de la informática, telemática, robótica y microelectrónica, ha implicado profundas transformaciones en el

orden escolar. Esta época, argumenta Maldonado (2001), surge de las observaciones hechas sobre la relación entre conocimiento y trabajo. En la primera mitad del siglo XX, el conocimiento se asocia con el desempeño laboral y las empresas generan estrategias para que los recursos humanos se actualicen. En esa dinámica actúan los avances de esa gran revolución científico- tecnológica, los cuales se convierten en aceleradores del proceso y fuente de temas de formación para los centros educativos.

Bajo este paradigma, se pretende organizar, transformar y configurar los centros escolares en favor del mejoramiento de la calidad de los procesos de producción de conocimiento y formación de los sujetos en el marco de una serie de habilidades, destrezas y valores necesarios para el desenvolvimiento laboral.

En esta situación, las naciones se ven obligadas a enfocar su atención sobre la *calidad, pertinencia y eficiencia* de los conocimientos que se están produciendo e impartiendo, particularmente en los centros escolares, que condiciona el diseño e implementación de reformas que afectan y transforman al sistema educativo y sirven en gran medida a los intereses de una economía de mercado.

Esto nos lleva como docentes, por un lado, a cuestionarnos acerca de “¿Qué entendemos por educar?, ¿Para qué educamos?, ¿Cuál es el sentido de la educación? y ¿Cuál es el papel político de la educación?. Esta multicausalidad y complejidad de los interrogantes en la construcción de una mirada alternativa, implica pensar el tipo de sociedad y país que queremos”. (Fomento II, 2004) Y por otro, reflexionar sobre las relaciones que existen o se establecen entre el sistema educativo y la sociedad

Al respecto, Suárez (2002) sostiene que existen cuatro perspectivas desde las cuales se puede analizar esta relación: *el sistema educativo entendido como una entidad independiente del sistema social; el sistema social como producto del sistema educativo; el sistema educativo determinado por el sistema social y sistema educativo y sistema social como entidades diferentes pero estructuralmente interdependientes.*

La primera *aisla* la escuela de su realidad social inmediata pues consideran que el *medio* es perjudicial, caótico y afecta los objetivos particulares trazados por ella. La segunda, muestra como en tanto, se transforme la educación se generarán grandes cambios en la sociedad. La tercera visión, asegura que en la medida que se transforme la sociedad se conseguirá cambiar el sistema escolar establecido y la cuarta, hace pensar que el sistema educativo a pesar de estar inmerso en un sistema social es diferente, pero que guarda una profunda relación de interdependencia.

Analizar y reflexionar en torno a las relaciones que existen o se establecen entre el sistema educativo y la sociedad, conlleva a reconocer el papel y sentido que la escuela está asumiendo frente a los requerimientos que la sociedad está confiando y exigiendo de ella, el rol del maestro y la orientación de sus prácticas pedagógicas.

Estas apreciaciones son un punto de referencia para iniciar la búsqueda de la esencia y sentido de la escuela, en especial, para un país como el nuestro, con profundos problemas sociales, culturales, políticos y económicos e inmerso en un contexto global. Además, es una invitación a discutir sobre la orientación de la educación y la Escuela y la pertinencia de lo que hacemos los maestros en nuestras prácticas pedagógicas; aunque, es de por sí una cuestión compleja cambiar la sociedad desde la escuela o pretender que transformando las estructuras escolares modifican las estructuras sociales, estamos convencidos y concientes de que es un medio para la construcción de la sociedad y el país que todos queremos, en tanto, "intentamos preparar las personas para que sean mejores que el promedio de la sociedad a la que van a destinadas".

(Savater, 2005)

2.2 El Sentido de la Escuela

Si bien es cierto, la escuela es una entidad socializadora y en ocasiones se han ido transformando en "*la papelera de la sociedad [es decir], en receptáculo político en el que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto de la sociedad y los problemas insolubles*" Halsey (1996) (Citado Hargreaves,

1996), se mueve muchas veces, independiente del sistema social; es claro que forma personas para desenvolverse en un entorno que resulta en ocasiones desconocido para ella.



Foto 2. Relación Sujeto-Sujeto. Grado tercero J.M. I.E.D. La Toscana-Lisboa (2005)

Cuando a la escuela se le responsabiliza de los problemas que afectan a la sociedad como la proliferación de la violencia y el consumo de drogas entre los jóvenes, prostitución, aumento de los embarazos entre las adolescentes, suele desde muchos escenarios cuestionarse el sentido de esta institución, minusvalorando el papel social y político de sus docentes.

En la búsqueda de esa escuela con sentido para nuestro contexto, un lugar donde la norma es la convivencia pacífica, ordenada, respetuosa, no se acepta la agresión, se practica el diálogo, se comparten los objetos de juego y funciona desde la igualdad, donde la autoridad está claramente establecida, se respetan y se cuidan los bienes públicos, se aprende y se enseña el respeto a otras culturas, se educa en valores, y se enseña para que la persona se desempeñe en sociedad, resulta evidente que la realidad es completamente distinta, pues nos encontramos con que nuestros niños y adolescentes viven otros contextos, otras realidades, donde sus familias, en la mayoría de

ocasiones, han abandonado su rol dentro del proceso de formación educativa de sus hijos y han responsabilizado unilateralmente a la escuela.

Son muchas las expectativas, exigencias y anhelos que la sociedad le confía a la escuela, lo que genera múltiples miradas de ella, *como esperanza, como aberración, como posibilidad permanente, como ente inmodificable, como cuestionador social*, en fin, por todo ello, la escuela ha de abrirse a la sociedad y a sus aspiraciones, y prepararse para atender a sus requerimientos. Debe aprender a distinguir entre lo que se quiere y lo que se necesita y entre lo que se necesita en general y lo que es bueno que ella brinde y de qué modo, sin llegar a perder su real función educadora dentro de la sociedad.

Pese a las dificultades a las que en el actual contexto internacional se enfrenta la Escuela, lo que muestran las anteriores reflexiones es la apertura de un mundo de posibilidades para pensar una institución escolar con sentido y el papel transformador de los maestros. En este sentido, el colectivo: *Maestro en colectivo*, aporta elementos que dan cuenta de que sí es posible generar cambios desde el ambiente escolar.

2.3. Los Ambientes de Aprendizaje en el Aula – AAA

En el ámbito pedagógico se plantean diversas formas de comprender los ambientes de aprendizaje. Cada una de estas perspectivas se convierten en el fundamento para enriquecer, deconstruir y construir miradas y sentidos que sobre ellos se proponen. Teniendo en cuenta esto, se reflexiona sobre algunos planteamientos ubicados en la aproximación del estado del arte sobre AAA.

Diversos han sido los planteamientos expuestos por autores e investigadores que le dan sentido al concepto de *ambiente de aprendizaje en el aula*. El interés por reconocer quiénes y desde cuáles dominios del saber se preguntan por los ambientes de aprendizaje se convierte en un punto de análisis ante la constante referencia de la mayoría de fuentes bibliográficas al campo de lo tecnológico.

Para algunos autores, el ambiente de aprendizaje es considerado como "un conjunto articulado de condiciones para el desarrollo de determinadas competencias en los estudiantes [para lo cual] es necesario precisar que «dicho ambiente debe ser delimitado en lo que respecta a los conceptos que se exploran, estudian y aprenden significativamente; estructurado por los docentes, de tal manera que los docentes puedan abordar el aprendizaje de manera sistemática y flexible para permitir la tendencia hacia el aprendizaje autónomo»". Andrade (1995).



FOTO 3. Salida De Campo- Trabajo con Hongos- I.E.D. Antonio Baraya. Grupo Ecológico (2005)

Bajo esta perspectiva, se hace alusión al concepto de *ambiente de aprendizaje significativo* en un escenario constituido por una serie de condiciones que favorecen el diálogo y la reflexión, en el que el docente asume un papel dinámico en una intensa interacción con los estudiantes. No obstante, el ambiente de aprendizaje aparece como algo ya determinado, diseñado y dado sujeto a unas condiciones preestablecidas por el docente y el escenario mismo y no como una construcción que se da en la interacción entre los estudiantes y el maestro.

Desde la enseñanza usual el ambiente de aprendizaje se asume al igual que un salón de clase, es decir, como un escenario en donde "se invoca una imagen de estudiantes sentados en filas de pupitres muy ordenados que miran hacia el frente del aula, donde el maestro o la maestra se sienta frente a un gran escritorio a corregir papeles o se para frente al pizarrón para exponer un tema a los

alumnos" Armstrong, (1995), este enfoque se complementa con la postura de Gallego (1989), quien argumenta, que en estos ambientes, "los discentes "estudian" por los apuntes tomados en clase y los docentes preparan los temas a exponer, lo mejor que pueden, del contenido de los manuales en boga. Es el ambiente de quienes no acuden a las bibliotecas porque todo lo que es exigible aprender se haya en los cuadernos". Esta visión tiende a confundir el significado de escenario y el de ambiente de aprendizaje. El primero hace referencia a un lugar, por el contrario, el segundo es una interacción que se construye entre sujetos, precisamente en un lugar como referente.

En algunas propuestas alternativas se dice que "el entorno escolar no es solamente una edificación con mobiliario sino un conjunto de interacciones que se dan entre las condiciones físicas, los patrones de comportamiento y las conceptualizaciones que tienen las directivas, los maestros y los estudiantes para convivir en esta clase de lugar". Páramo, (1995), y al respecto añade Erazo, P. (1995), retomando a Pérez, y Cañas, y Portan, que "la vida del aula se considera como un sistema complejo y singular, dotado de una estructura: profesor- alumnos- contexto social y de una dinámica llena de interacciones y reacciones a diferente niveles: académico, simbólico, de poder, de principios ideológicos, etc. (Modelo sistémico-ecológico-investigativo)".



Foto 4. Socialización del Conocimiento. I.E.D. Antonio Baraya. Grado Séptimo J.M. 2005

En otras revisiones se plantea como los ambientes de aprendizaje tienen en cuenta aspectos que aportan elementos en la dirección de la construcción y proposición de alternativas frente a los mismos, como por ejemplo, lo expuesto por Arango, (1975), para quien *"la ocurrencia del aprendizaje tiene lugar cuando se establece una relación directa entre el potencial de aprendizaje del educando y la oportunidad para aprender que le ofrezca el ambiente"*; además que en estos ambientes se encuentra que *"los recreos, las clases, las filas, las izadas de bandera, los centros literarios, los campeonatos deportivos, los talleres con maestros, estudiante y padres, el manual de convivencia, por mencionar algunas ritualidades, proyectos y actividades que se realizan en la institución y hacen parte de la cultura escolar, son abordados por los maestros, los niños, de formas, sentidos y significados diferentes"*. Boada, (2002).

Otros miran el ambiente de aprendizaje desde lo que emerge del trabajo disciplinar, por ejemplo, para Castillo, (2002): *"crear un tipo de ambiente en donde se favorezca la construcción de conocimiento... debe haber respeto al desarrollo matemático de cada niño y el apoyarlo y reconocerle sus avances fomenta en él su autoestima y sus actividades creativas"*.

También, desde el ámbito de las Ciencias Sociales, Cárdenas, y Parra, (2000) plantean que las estrategias para generar un ambiente democrático *"giran alrededor de un objetivo general, una metodología que ofrece la oportunidad de vivir en experiencias de aprendizaje estructuradas... que promueva el diálogo... con base en la confrontación, el consenso y los acuerdos construidos"*. Aunque algunos lo contemplan desde la Interdisciplinariedad

En la ruta para el cambio conceptual que modifica y transforma la práctica pedagógica del maestro, el ambiente de aprendizaje es contemplado por Chaparro, C. (1998) como *"la necesidad constante de una claridad conceptual que potencie transformaciones en su práctica y valore la necesidad de compartir experiencias para la consolidación de espacios de reconocimiento y de confrontación en el quehacer pedagógico"* formando parte de un colectivo.

Algunos autores prefieren hablar sobre Ambiente Académico, es el caso de Segura, D. (1999) intentando una *"aproximación a la construcción de una trama cultural se concebiría como un*

espacio en donde se reconoce que son las interacciones múltiples las que conducen a la elaboración de sentidos, ideas, afectos, acciones y significados, y que se trata de obrar en consecuencia". Es pensar una escuela en la que se privilegien las interacciones de los individuos entre sí, con las actividades y con los espacios.

Es una escuela en la que "todo no este resuelto, en la que la participación y la autonomía sean alternativas frente a la sumisión y la obediencia, donde las imágenes de conocimiento superen el clima medieval, de manera, que en lugar de aprender los resultados de la ciencia como dogmas y revelaciones, se propicie la creatividad y la imaginación, la posibilidad de búsqueda y el ejercicio de la libertad de pensamiento". Este planteamiento vale no solo en relación con el conocimiento, sino en la construcción de la confianza del sujeto en sus propias capacidades; es decir, en la elaboración de un autoconcepto sano que le permita interactuar socialmente y avanzar en la consolidación de la autonomía.

2.4. Los Colectivos y Redes Pedagógicas

Diversas son las razones que invitan a los maestros a conformar agrupaciones de carácter pedagógico, inquietudes personales y profesionales, el preguntarse sobre lo que esta sucediendo en la escuela, sensaciones de insatisfacción frente al quehacer, la realización de actividades puntuales y tareas propias de las dinámicas de una institución educativa; además, de lazos afectivos y emocionales que emergen y se consolidan en el entramado de relaciones propias del contexto escolar. Estas organizaciones tienden a reconocer a los maestros como sujetos y a la diversidad de intereses como razones que flexibilizan las formas organizativas.

Toda esta diversidad de organizaciones, en las que se pueden leer que de manera directa o no se está inmerso en problemáticas de indole pedagógica, de acuerdo a requerimientos se clasifica en grupos y colectivos. Diferenciarlos no es labor fácil, pues reunirse para planear o comentar la vivencia no implica la existencia de alguno de los dos.

Un grupo se conforma por la reunión de personas que emprenden una tarea ó se comprometen con una responsabilidad, y mientras se presente esta solicitud tarea-responsabilidad, se reúnen, dialogan, planean, concertan, ejecutan y evalúan; cuando finaliza desaparece el grupo ó se diluye, a no ser que se convide o se le delegue nuevas tareas.

Un colectivo se constituye en primer lugar por lazos de afectividad, intenciones, búsquedas similares, el deseo de trabajar con el otro por su reconocimiento como par, como congénere por el saber y la experiencia. Muchas veces sus encuentros trascienden a emprender trabajos conjuntos, enriquecer sus iniciativas en el aula ó configurar un equipo de maestros que se mueven entre la innovación y la investigación.

A pesar del sinnúmero de condiciones, que muchas veces impiden la conformación de organizaciones de carácter pedagógico, ya sea por no contar con espacios y tiempos suficientes y propicios dentro y fuera de la jornada laboral, muchos maestros logran constituir grupos, equipos y colectivos a través de los cuales circulan y se plantean propuestas pedagógicas que buscan transformar los ambientes del aula y de la institución en general. *"Es una aventura donde se pone de manifiesto que el maestro es un sujeto de saber... en donde la confrontación de pares permita la reconstrucción del saber a niveles epistemológicos, pedagógicos y didácticos entre otros"* Fonseca, G. y otros (1998)

La constitución de colectivos y la necesidad del encuentro con el otro, propicia socializar, discutir, enriquecer y ante todo validar el trabajo en el aula. En una acción cualificadora de la labor docente; donde el reconocimiento de lo que se hace, por parte de la institución, los grupos de trabajo y los pares académicos, se aportan elementos que enriquecen la experiencia de aula para mejorar los procesos de formación de los estudiantes y *"propiciar el despliegue de otras formas de ensayo y de invención en un ambiente donde los maestros buscan superar obstáculos como la insularidad y el aislamiento"*, (Martínez, B. y Unda, P.)

La docente Ruth Albarracín, advierte que no existe diferencia entre colectivo y red *"Cuando se empieza a establecer relaciones de afecto, en un grupo de personas podemos estar hablando de*

red, nos hemos humanizado... la red es un camino impredecible, un legado social en movimiento...es sentarse a construir caminos con aquellos proyectos que de acuerdo a sus necesidades e intereses de esos actores se encuentra en un tiempo y en un espacio".

Al intentar establecer relaciones e intercambio de saberes que generan diálogos disciplinarios e interdisciplinarios potencializa la estructura de la red, *"entendida como un mecanismo flexible, abierto y plural que garantiza a sus integrantes crear vida pedagógica a través de una comunidad espontánea y libre, generando relaciones de afecto y fortalecimiento de comunidades académicas"*. Martínez. (1997). Este intercambio, contribuye a que el docente socialice y valide su quehacer en encuentros que propician el despliegue de otras formas de ser maestro y hacer escuela.

Ochoa, M. (1998) aporta nuevos elementos al considerar la red *"como una totalidad de nodos que no permite ni linealidad ni jerarquización; su naturaleza integradora posibilita la inter y la pluridisciplinariedad porques se establecen nexos voluntarios entre profesores y disciplinas diversas, investigaciones propias y ajenas"*, en un espacio para lenguajear, para construir amistad, saberes, conocimiento, no sentirse sólo y alejado, saber que lo que se hace es importante y se requiere cualificar, saber que otros sienten lo mismo o diferente, saber que nuestro compromiso con la educación tiene sentido como proyecto de vida.

2.5. Maestros en Colectivo

El interés constante por compartir las experiencias de aula entre pares académicos ha posibilitado la creación de un equipo de trabajo cuyos miembros además de propiciar encuentros de reflexión pedagógica y disciplinar en su seminario de formación permanente, se comprometen con acciones encaminadas a favorecer los ambientes de aprendizaje en el aula. Para tal fin el encuentro académico que se ha venido configurando se dinamiza desde prácticas de interacción comunicativa tales como sesiones de discusión sobre el quehacer educativo, el apoyo y reconocimiento del otro, el diseño, planeación y ejecución de actividades puntuales, individuales o conjuntas.

Esto viene ocurriendo aproximadamente hace seis años en una conversión de intereses y expectativas de maestros de distintas instituciones y localidades, con diferentes áreas de formación y desempeñándose tanto en la educación inicial, básica, media y universitaria; se encuentra alrededor de *la permanente caracterización de los ambientes de aprendizaje en el aula*, para ir construyendo un saber pedagógico sin desconocer la divergencia en el ser y hacer del maestro.

En el construir y deconstruir miradas y sentidos de los ambientes de aprendizaje, a través de la riqueza de ese ser colectivo que hay en cada uno de los integrantes, aportando saberes, emociones, experiencias, de esos otros, que forman parte de aquellos otros colectivos, grupos y redes en los que se ha participado y se sigue perteneciendo, como es el caso de Expedición Pedagógica, Grupo de Fomento, Comités de área institucional, para mencionar algunos.

En este ir y venir se entrecruza el saber y se nutre, en tanto se valida y confronta concepciones al interior del colectivo *"Maestros en colectivo: construyendo y deconstruyendo miradas y sentidos de los ambientes de aprendizaje"*, que recoge vivencias propias y ajenas, tejidas por hilos invisibles entre el sujeto (llámese estudiante o maestro), la actividad y el contexto, que allegan elementos que hacen posible ese caracterizar del ambiente de aprendizaje en el aula y que permite: Enriquecer el saber pedagógico, reconocer al docente como constructor, reflexionar y mejorar prácticas pedagógicas, pensar y proponer actividades con sentido y significado para los maestros y estudiantes y enriquecer la mirada y el hacer de los estudiantes frente y desde la actividad.

Tercera Parte

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

3.1. El cambio conceptual en la transformación de las prácticas

El cambio conceptual hace referencia al proceso de transformación de las miradas y sentidos que poseen habitualmente los maestros sobre los ambientes de aprendizaje. Existen en el contexto escolar formas usuales de asumir las acciones pedagógicas, el aprendizaje, el sujeto, el conocimiento y la disciplina, los cuales se han ido manteniendo y persistiendo sin sufrir ningún ajuste o reflexión por parte de ellos. Cuando esto permanece y se aferra no solamente en las dinámicas escolares sino en las estructuras mentales de los docentes, asumiéndose como axiomas, difícilmente se permite el planteamiento de propuestas pedagógicas que trasciendan y con ello espacios de encuentro, discusión y diálogo académico que se encaminen en la búsqueda por generar elementos de transformación, que por lo general no son consecuentes con los imaginarios educativos de ciertos docentes.



FOTO 5. Cambio de escenario. I.E.D. Entre Nubes S.O. J.T. (2005)

"Los maestros son, en su gran mayoría, un grupo conservador, y tienen la tendencia a <<apresurarse lentamente>>"Morrish (1988). Cuando aquellas representaciones e imágenes que se enmarcan en las estructuras mentales de los maestros como camino único a seguir en el proceso de formación estudiantil, se ve transformado hacia una nueva perspectiva, se habla de un cambio conceptual. En la medida en que las concepciones sobre los sujetos, conocimiento, aprendizaje sufra un proceso de reflexión y por consiguiente de cambio, la mirada sobre el ambiente de aprendizaje y el quehacer pedagógico será modificada.

Una manera para propiciar este cambio es la reflexión sobre la práctica pedagógica, develando los imaginarios y las concepciones; de tal forma, que el maestro se hace consciente de los supuestos que orientan la práctica. En nuestro trabajo se ha posibilitado el cambio a partir de la búsqueda de estrategias pedagógico didácticas frente a los ambientes de aprendizaje. Este proceso se fortalece en tanto se dé apertura a espacios de socialización y discusión pedagógica (institucionales, locales y distritales), pues en estos encuentros es en donde se reflexiona, se consigue validar el saber y las prácticas pedagógicas y se aportan elementos en la transformación de la mirada de los maestros y en la producción de saber pedagógico..

3.2. Miradas y sentidos de los ambientes de aprendizaje en el aula

Al abordar el estudio de los AAA se pone en juego un conjunto de concepciones y apreciaciones no sólo desde referentes teóricos, sino también desde las experiencias y sentires de los maestros, para construir una propuesta tendiente a caracterizar los AAA.

El ambiente de aprendizaje desde la vivencia de las Inteligencias Múltiples

Desde la experiencia pedagógica "*Vivenciando las Inteligencias Múltiples en básica primaria*", el **ambiente de aprendizaje** es entendido como *el encuentro de intersubjetividades*. Los ambientes de aprendizaje pueden ser considerados como un encuentro, no casual o al azar, sino intencionado y propiciado especialmente por el maestro en su deber ser. La intersubjetividad está dada por relaciones sociales en el reconocimiento del otro (maestro, estudiante, padres de familia), el

encuentro esta mediado por el tiempo en el que se presenta la interacción con el otro, en un escenario: Aula, escuela, humedal, plaza de mercado, museo). Se puede pensar que los ambientes de aprendizaje en el aula son la interacción e interrelación de múltiples elementos propios de un escenario educativo, encaminados a favorecer el aprendizaje de los estudiantes y sus maestros.

Ambiente de Aprendizaje Significativo: El reto de problematizar

Este proyecto, que surge de la necesidad de transformar el aula a partir del proceso de enseñanza aprendizaje por resolución de preguntas problema planteadas por los estudiantes, considera que **el ambiente de aprendizaje**, particularmente de las Ciencias naturales, hace referencia los saberes cotidianos, escolares y disciplinares de los estudiantes en un *espacio físico* donde se gestan las interacciones entre los diferentes actores, el *Contexto*, representado y vividos por los sujetos que dan cuenta de las características de una comunidad y la *Interacción* de relaciones entre sujetos: estudiante-estudiante, estudiante-maestro y maestro-maestro.

La experiencia del colectivo en el aula ambiente lúdico de aprendizaje

En el proyecto Crear jugando. Una estrategia divertida de aprender, el ambiente de aprendizaje se concibe como un espacio dinámico-interactivo donde se potencian múltiples saberes y conocimientos capaces de incidir en los procesos de la condición humana. Al ser la institución escolar uno de los espacios de socialización, el encuentro con el otro resulta determinante para configurar un ambiente que trasciende no sólo los modos de conocer y aprender sino ante todo de actuar.

El ambiente de aprendizaje se plantea en la perspectiva de dos referentes que dialécticamente se estructuran a saber: *Actores*, el docente facilitador de los procesos de aprendizaje y el estudiante con su motivación por aprender, ante la posibilidad de construir y reconstruir de la interacción y *Acción pedagógica*, como la práctica pedagógica que permea directa o indirectamente todas las dimensiones de los sujetos.

La Sinfonía del saber

En esta propuesta el ambiente de aprendizaje se expresa como un conjunto armonioso, de diferentes elementos, escenarios, contextos, objetivos, contenidos, actividades, sujetos, entre otros, que se convierten en espacio educativo generador de cambio.

El ambiente de aprendizaje se presenta en cuanto hay un papel dinámico del maestro, la interacción con sus estudiantes y la organización en el aula. Su flexibilidad está dada de acuerdo a las visiones del maestro con respecto a las actividades y los contextos.

Lectura compartida como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas

En este proyecto, el ambiente de aprendizaje es la conjugación de lo físico y psicológico que crea el docente para desarrollar su labor de enseñanza-aprendizaje. El componente físico, es el espacio de clase, que acompañado del carisma del docente puede lograr los objetivos propuestos por él. El salón no es el único escenario ni lugar de aprendizaje, esta el patio, el barrio, la biblioteca y demás. El ambiente de aprendizaje se crea a partir de la actitud y disposición del docente y sus estudiantes en el lugar donde ocurre la práctica pedagógica.

Interactuando y aprendiendo jugando ajedrez

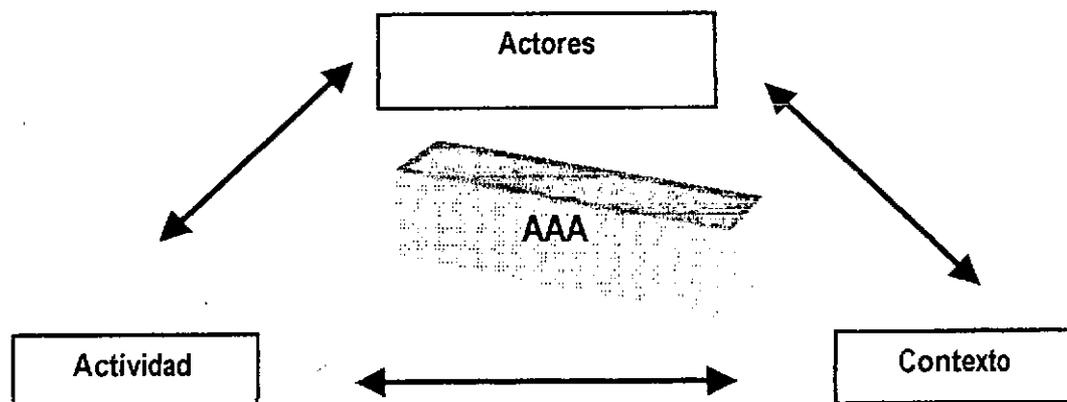
En este proyecto, el ambiente de aprendizaje es concebido como un espacio de compartir con el otro a través de juego y de las vivencias de los saberes que se tienen.

Al observar cada una de las miradas que desde estos proyectos de aula, se tienen sobre los ambientes de aprendizaje, se encuentran ciertos elementos comunes, que se convierten en el fundamento para la construcción de la propuesta colectiva. El ambiente no es "algo" dado, estático sino que éste se constituye y caracteriza en la interacción e interrelación entre los sujetos (maestros, estudiantes, los cuales también pueden ser llamados actores), la actividad y el contexto. Los AAA que se generan son intencionados y a la vez toman forma dependiendo de lo que emerge de estas interacciones e interrelaciones, por lo tanto, ellos se van transformando, enriqueciendo

permanentemente y constituyendo un entramado de significaciones y sentidos para aquellos que los vivencian.

Tres elementos comunes que emergen de los proyectos de aula son:

- **Actores** son los sujetos maestros y estudiante reconocidos como seres integrales, que no son posibles de homogeneizar ni en gustos, ni en intereses ni en el saber y que por lo tanto no son unidimensionales.
- **Actividad** corresponde a las acciones y el hacer de los sujetos donde se genera una serie de conocimientos: *pedagógicos* para el maestro y *escolares* para sus estudiantes.
- **Contexto** se entiende como las condiciones políticas, históricas, culturales e ideológicas de la sociedad en un espacio-tiempo particular.

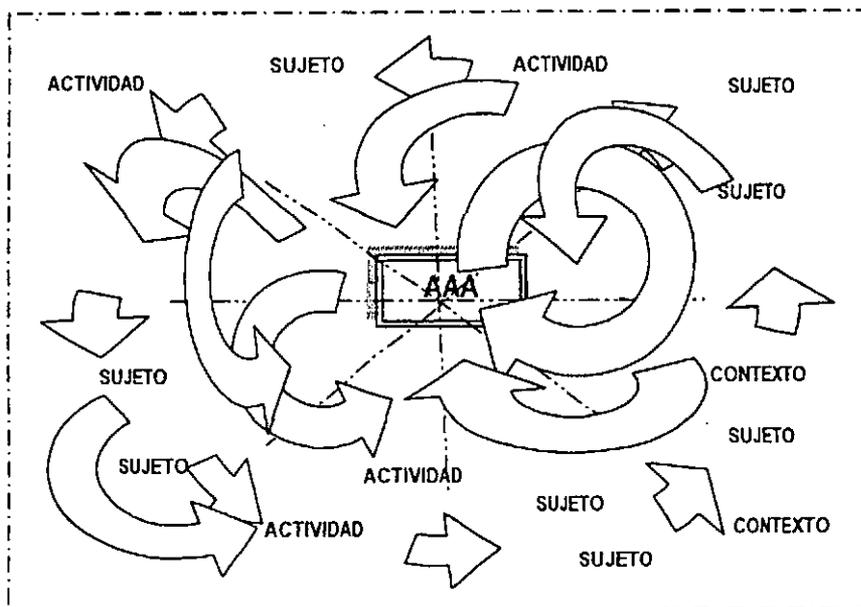


Interacción e interrelación de los elementos de un AAA

Cada una de estas apreciaciones enriquecidas por las reflexiones, producciones y discusiones a partir del *estado del arte* fundamentan la propuesta de *la metáfora de la red sobre ambientes de aprendizaje en el aula*.

3.3. La Metáfora de la Red. Una forma de comprender los AAA

En la metáfora de la red se asumen lo AAA como un entramado de *actores, actividad y contexto*. La red se configura y reconfigura en tanto las interacciones de sus elementos que la conforman y emergen de la acción pedagógica. En este sentido, ésta no se pueden pensar como algo rígido y estático, pues no habría ninguna interacción.



La metáfora de la red, una forma de comprender los Ambientes de Aprendizaje en el Aula –AAA

En cada una de estas interacciones se leen, maneras de ser maestro en sus prácticas pedagógicas, de ser sujeto en interrelación con el otro, de aprender, de conocer, de evaluar, de hacer escuela y de producir saber y conocimiento. Al transformarse el ambiente, en tanto, sé vivencia otras maneras de entender y ver al sujeto, de asumir, proponer y hacer la actividad y tener en cuenta el contexto, se está asumiendo la Escuela desde un enfoque que trasciende lo que usualmente se ha venido haciendo: centrar el trabajo en la información y pensar que todos aprenden igual.

Los AAA tienen que ver con una cultura que se hace evidente en las instituciones educativas cuando se relacionan formas de ser, expectativas y fines que confluyen, donde se potencian acciones para la formación de sujetos. Hoy más que nunca se tiene que pensar la Escuela como un escenario

donde no solamente hay un proceso de conocimiento en un ámbito del saber, sino que lleven a los sujetos a la regulación, a ser participes activos con su saber en las comunidades a las cuales pertenecen.



Foto 6. Relación Sujeto-Contexto. I.E.D. Entre Nubes S.O. J.T. (2005)

En esta propuesta sobre AAA, hay maneras de asumir el sujeto, el conocimiento, la evaluación, el contexto, la actividad y las salidas pedagógicas (como otros escenarios diferentes al salón de clase).

- **El sujeto**

Desde esta propuesta, el sujeto es reconocido bajo una serie de aspectos, que se alejan del carácter «unidimensional» que en gran medida ha servido para valorarlo así mismo. "Hoy existen numerosos argumentos para sostener que no es posible homogenizar al individuo, ni en sus gustos e intereses, ni en la talla de su ropa, ni en sus capacidades mentales, ni en los ritmos que determinan sus formas de interacción con el mundo, con el saber, con sus iguales o consigo mismo." Segura, (1997). Puesto que, en la medida en que se homogenice a las personas, simultáneamente, se está tendiendo a excluirla, de muchos de los ámbitos del contexto escolar y porque no de la sociedad en general, «ya que sólo se puede definir lo que es normal y, consecuentemente, lo que está por fuera de la normalidad» Segura (1997).

Al hablar del sujeto se pueden asumir dos orientaciones para entenderlo. Como un *sujeto dado*, es decir como una persona con una historia, una forma de comportarse, con experiencias de conocimiento, valores, emociones y pensamientos. Y como un *sujeto no dado* que se configura, emerge y aparece en la interacción que se establece con los otros, y es allí donde aparece su historia, sus experiencias de conocimiento, valores, emociones, pensamientos y comportamientos.

- **El conocimiento**

Desde esta perspectiva, el conocimiento es entendido como una construcción que se hace en la interacción colectiva (como en muchos estudios lo ha mencionado Vygotsky), por lo cual, éste no se construye en el solipsismo, pues se necesita del otro para validarlo y por supuesto, para darlo a conocer. En este sentido, esta imagen se aparta de la concepción usual que lo considera como "(...) un conjunto de resultados, esto es, como un catálogo de leyes, teorías, principios y algoritmos (...)" Segura, (1999); al mismo tiempo, conlleva a diferenciar en el ámbito escolar, entre lo que significa la información y el conocimiento. Por su parte, la información hace referencia a las generalizaciones («afirmaciones fuera de contexto») y el conocimiento se refiere a lo particular y específico. La información (sin desconocer su valor en la construcción de conocimiento), se transforma en conocimiento cuando el estudiante la utiliza para solucionar una situación problemática, explicar y comprender un fenómeno social y natural.



FOTO 7. construcción de Conocimiento en Colectivo .I.E.D. Antonio Baraya. Grado Octavo (2005)

Es importante tener claro, que en el AAA el conocimiento es además, "(...) el resultado de la interacción entre el sujeto y su objeto de estudio [y] nunca puede ser idéntico al objeto es por ello que, como resultado del estudio de los contenidos, no podemos tener los contenidos, sino algo que se predica acerca de ellos o, mejor, de la interacción con ellos." Segura, (1999).

Por lo tanto, en esta propuesta el *conocimiento* adquiere otra connotación, que básicamente se define a partir de todo aquello que nos permite comprender el mundo de la vida y asumir posiciones críticas frente al mismo, en donde existen sujetos dinámicos que interactúan con su entorno y buscan explicaciones del mismo, por ende entramos en el juego de las subjetividades para la comprensión, puesto que mientras en el ambiente de aprendizaje se adiestra al estudiante en el desarrollo de destrezas y habilidades que respondan de manera desarticulada a sus necesidades, intereses y expectativas, seguiremos, con "un currículo dirigido al desarrollo de técnicas [que] no puede ayudar a comprender, no puede desarrollar significados, no puede capacitar al alumno para que adopte una postura crítica" Bishop, (1999).

Entonces, "(...) si consideramos que todo conocer es hacer y todo hacer es conocer, esto es, que "conocer es acción efectiva, es decir, efectividad operacional en el dominio de la existencia del ser vivo" Maturana y Varela (1990), entendemos por conocimiento todo aquello que oriente la acción o la comprensión. Así pues, una lista de datos e informaciones (como los que se encuentran en las enciclopedias, en un manual o en la cabeza de un erudito) no son conocimientos por sí mismos; sólo lo serán en la medida en que orienten la acción y la comprensión."

Es fundamental dejar de lado la visión homogeneizante sobre los sujetos y orientarnos más bien hacia una mirada heterogénea y enriquecedora, que más que privilegiar la información que podamos manejar, y ciertas destrezas, habilidades y competencias propias de unas modalidades específicas, es más importante y relevante empezar a ver a los sujetos como *sujetos no dados*, como realidades diferentes en la medida de la comprensión y el accionar sobre la vida.

El conocimiento esta relacionado con la resolución o el intento por aportar posibles soluciones a problemas genuinos (que emergen de las inquietudes particulares de quienes están en el AAA), con el desarrollo de proyectos, con la necesidad de responder interrogantes, con la explicación y

comprensiones de fenómenos sociales y naturales , con asumir actitudes morales, investigativas, personales, críticas, reflexivas y con la resolución de conflictos.

- **La actividad**

Las actividades que se plantean en los AAA, se diseñan bajo la forma de una pregunta, un problema (definido como una "situación abierta expresada a través de enunciados interesantes y sencillos, capaz de generar descubrimientos mediante la aplicación de heurísticas apropiadas que permitan al estudiante plantear ejemplo, contra ejemplos, hacer verificaciones y proponer conjeturas" [Lakatos] o como una "herramienta a través de la cual el estudiante es colocado en situación de acción y transformación" [Maza, C.], un taller (Significa un "(...) sistema de enseñanza/aprendizaje [que hace referencia a] un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Se trata, pues, de un aprender haciendo. (ANDER – EGG, Ezequiel. En "Capítulo IV. Programación de aula. En: La planificación educativa. Conceptos, métodos estrategias y técnicas para educadores. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata, 6ª . Ed., 1996. p. 213.), un desafío, un juego, un interrogante, un conflicto histórico-social, un proyecto según los intereses y expectativas de los estudiantes (relacionado con un tema, una idea, o una cuestión de la vida cotidiana).

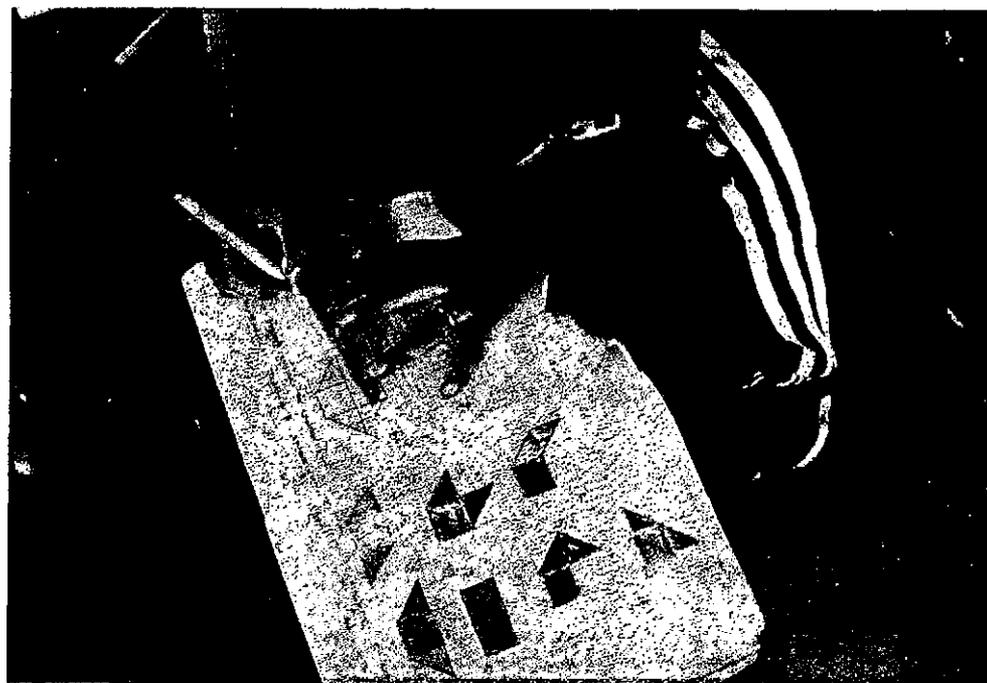


Foto 8 .Actividad que proyecta al estudiante como sujeto de conocimiento.I.E.D. Entre Nubes S.O. Grado Quinto (2005)

Simultáneamente se proponen opciones de carácter metodológico y estrategias educativas, como por ejemplo, trabajo en equipo, búsquedas particulares, resolución de problemas, debates e interlocuciones, diseño y construcción de modelos explicativos, diálogos constantes. De igual manera, se eligen para la materialización de las actividades.

En consecuencia, las actividades que los docentes propongan, no sólo deben mejorar la comprensión de los estudiantes con respecto al mundo sino que también deben mezclarse con la *sorpresa*, con la *contradicción*, con los *hechos inexplicables* y con la *tensión*, para que el proceso se dispare, puesto que sí “ (...) no se produce el cambio interior en [los] alumnos, no es probable que consigan algo más de valor que la aplicación mecánica y el uso de procedimientos y técnicas aprendidas anteriormente.” Segura. (1988)

• La evaluación

La evaluación es un complemento central en la vida escolar, es uno de los determinantes en la transformación de las prácticas pedagógicas, del proceso educativo, de la institución escolar y de la educación en general.

En la ocurrencia de ese proceso de formación integral, se exige a la evaluación una transformación desde su concepción usual a otra que contemple elementos conducentes a favorecer la participación y el reconocimiento de potencialidades, expectativas e inquietudes humanas.

En tal sentido, el énfasis, de la evaluación ha de hacerse en los *procesos*, que están presentes en todos los eventos ocurrientes en los AAA, en la construcción del conocimiento. Es decir, la evaluación ha de ser utilizada para el mejoramiento y optimización de los procesos, no en términos de controlar o medir, sino para orientar, guiar y potenciar.

Esta se enriquece a partir de los elementos de los modelos de evaluación *estudio de casos* de Sthenhouse (1976), la *evaluación basada en la crítica artística* de Elliot, Eisner y Kelly (1971) y la *evaluación iluminativa* de Parlett y Hamilton (1972). , se caracteriza por el comprender la vivencia de la experiencia desde lo holístico (el todo no es igual a la suma de sus partes), además se

preocupa más por la descripción e interpretación que en la media y la predicción. Se orienta hacia el análisis de procesos que a la de productos y se desarrolla bajo condiciones naturales. En resumen, es porque ella trata de orientar e "iluminar" la compleja gama de interrogantes presentes en los AAA.

▪ El Contexto

Diversas experiencias, estudios e investigaciones en el campo de la educación y la pedagogía particularmente, suelen afirmar, entre otros aspectos que para que *la educación sea pertinente y adquiera sentido*, tanto para quienes se involucran en este proceso como para los intereses, necesidades y expectativas del proyecto colectivo de país y nación, es fundamental ubicarla en un *contexto*, es decir, *contextualizarla*. Sin embargo, ¿a qué es a lo que se está denominando *contexto*?, más aún, cuando en algunas ocasiones suelen atribuirsele como sinónimos, conceptos como el de *escenario*.

Cuando hablamos de escenario, se hace referencia a un lugar específico, a un espacio físico determinado en el que interactúan maestros y estudiantes y en el que se propicia un ambiente de aprendizaje. Algunos ejemplos de escenario son el salón de clase, los museos, la biblioteca, la plaza de mercado, el barrio y la ciudad, los cuales pueden estar sujetos a las intenciones del maestro.

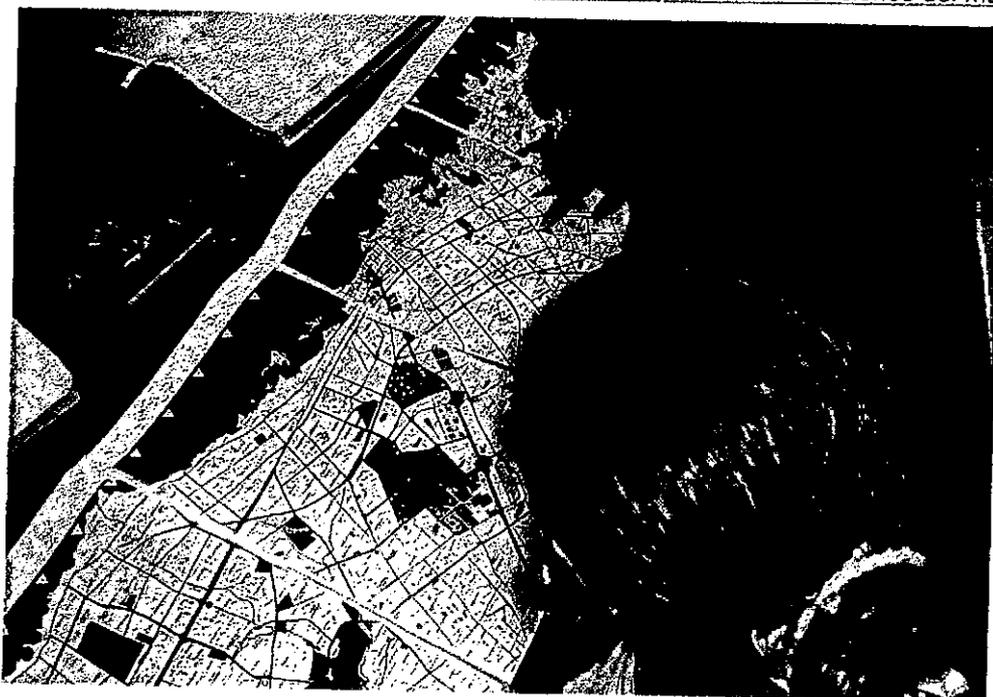


FOTO 9. Estudiantes reconociendo el contexto I.E.D. Entre Nubes S.O.Grado Quinto J.T. (2005)

No obstante, al hablar de *contexto*, la cuestión es de por sí más compleja, puesto que no sólo involucra a los *escenarios* mismos sino a un sinnúmero de elementos –de carácter histórico, social, económico, cultural, tecnológico, científico y político- que condicionan y se retroalimentan con el actuar de los grupos humanos.

Para Quintana (1999), el *contexto* esta constituido principalmente por dos aspectos: *“primero, el espacio físico, geográfico o espacial, donde el individuo ejecuta las acciones, que permiten inferir las competencias que está utilizando en un momento dado, recalcando que un individuo puede desempeñarse adecuadamente en un contexto, pero no desempeñarse adecuadamente en otro contexto. Y en segundo, el contenido de ese contexto, [es decir], lo que también se ha llamado el texto, que son las redes de significado o redes simbólicas de saberes que establecen los sujetos que comparten el espacio físico, [el cual] le da contenido y sustancia a las relaciones que se establecen al interior de un grupo en un contexto específico”*. Estas redes hacen referencia al espacio cultural de un grupo, en donde se encuentran parámetros históricos, religiosos, psicológicos, laborales, de aprendizaje, ideológicos, etc., que le dan identidad y pertenencia a los individuos de esa colectividad. El mismo autor, menciona una tercera idea acerca de este aspecto, la cual hace referencia a las disciplinas del conocimiento y sus diferentes abordajes, teorías o postulados. Es decir, el contexto que se relaciona con las diferentes concepciones que se desprenden de una disciplina del saber.

El contexto se define desde Rodríguez (1999), como una *«explicitación de situaciones problemáticas»* expresadas desde lo *global, legal y real*; en este sentido, se involucran elementos económicos, políticos, sociales, culturales y científico tecnológicos, que emergen desde la perspectiva de un espacio de problemas.

Por su parte, Pérez Gómez (1998), reconoce a la escuela como un espacio ecológico en el que se produce *«un cruce de culturas»*; *“la cultura crítica, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; la cultura académica, reflejada en las concreciones que constituyen el currículo; los influjos de la cultura social, constituida por los valores hegemónicos del escenario social; las*

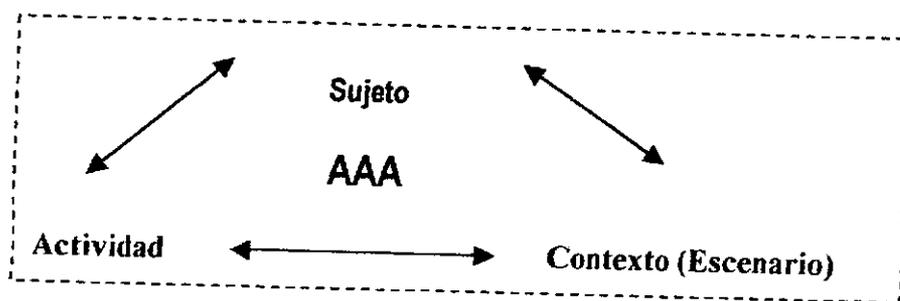
presiones cotidianas de la cultura institucional, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica y las características de la cultura experiencial, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno".

A su vez, Morín (1999), sostiene que al estar inmerso el conocimiento y la educación, en la *"era planetaria se necesita situar todo en contexto y en la complejidad planetaria"*. El contexto actual es el mundo mismo, uno de los problemas universales de todo ciudadano del nuevo milenio es saber, *cómo percibir y concebir el contexto*. Lo anterior significa que para que un conocimiento y la educación misma sean pertinentes hay que ubicarlas en contexto y dejar de considerarlos como elementos aislados.

Cada una de estas apreciaciones, aporta elementos en la construcción de un significado particular acerca del concepto. El *contexto*, para este caso, es *el espacio y tiempo vividos y representados por las personas que conforman un grupo humano, que dan cuenta de las interrelaciones económicas, históricas, políticas, científico- tecnológicas, culturales que allí se suscitan*. En consecuencia, los contextos son diversos en tanto los sujetos y los grupos humanos, es una construcción social dinámica y compleja que devela la cultura de una comunidad.

- **Salidas pedagógicas**

En la propuesta sobre AAA el contexto parece desdoblarse para hacer más visible a uno de sus componentes, el escenario lo que permite leer por momentos los AAA de una manera tal que el contexto parece cederle su espacio. Al respecto un profesor del colectivo afirma: *"siempre hablamos de actores, actividad y contexto, aunque me parece que está surgiendo o se hace visible por momentos un posible cuarto, el escenario como el espacio donde se configuran los ambientes de aprendizaje, que en otro termino lo podría llamar el aula, y es que en palabras como pertinencia, contraste y recurso lo están ya significando"*.



Tríada entre Sujeto, Actividad y Escenario que se vivencia en el aula

En la organización académica de los espacios escolares, se contemplan actividades generales de la institución y las correspondientes a las propuestas en el aula para cada grado escolar. Una de estas actividades son las Salidas Pedagógicas, que pueden ser generales en la Escuela o las elegidas para uno o varios cursos; estas salidas se programan en el cronograma de la institución y se ubican en el plan de trabajo del maestro. Algunas actividades no son previstas, pues surgen por su pertinencia frente a las búsquedas que se tienen en el aula, son sugeridas por el maestro titular, los maestros de área o en ocasiones por algún estudiante(s), los cuales se involucran en su organización y planeación (cartas, permisos, agenda, etc.).



FOTO 10 . Salida Pedagógica de Sensibilización I.E.D. Antonio Baraya (2005)

Los lugares o los espacios que se definen para adelantar las Salidas Pedagógicas se asumen como otro escenario diferente a los de la Escuela. Estos escenarios comprenden lo físico y lo psico-social para el trabajo de una comunidad de estudiantes, como lo expone el Grupo IDEAD de la Universidad del Tolima, al hablar de los Ambientes de Aprendizaje; conciben que en el escenario físico se puede incluir toda clase de recursos de aprendizaje, tales como: las aulas convencionales e informáticas, las bibliotecas, las Casas de Cultura, los espacios deportivos y los no convencionales (hogares, sitios de trabajo). El escenario psico-social, lo comprende el grupo como las aptitudes y actitudes individuales y grupales presentes en las actividades y discursos. (IDEAD, 2005). A continuación se muestra en el cuadro un registro de una salida pedagógica.

Actividad
Preguntas de los niños, en el ámbito de la evolución y la adaptación de los seres vivos
Curso: 701 **Fecha:** Abril 21 de 2005 **Profesor:** María Gilma Acosta Rodríguez
Institución: IED Antonio Baraya **Localidad:** 18
Escenario: Museo de Historia Natural - Universidad de la Salle

RESUMEN

Descripción de la Actividad	Intenciones	Opinión de la actividad (Indicadores cualitativos /Variables de transformación)
<p>Con los estudiantes del curso 701 de la institución se venía estudiando algunas inquietudes que involucran la luz y el color, por ejemplo, ¿por qué las luciérnagas producen luz?, ¿por qué los colores del arco iris?, ¿cómo los murciélagos se pueden orientar en la oscuridad?, entre otras inquietudes.</p> <p>Actividad en la cual se indagó y discutió para comprender lo que sucedía en cada caso.</p> <p>En la actividad se ubica la importancia de ir al escenario de Museo Natural, en el que se muestra la evolución y diversidad de algunos animales de Colombia.</p>	<p>Enriquecer y resolver las preguntas - problema planteadas por los niños.</p> <p>Abordar el estudio puntual de cada una de las preguntas de los niños, desde la comprensión de la luz, el sonido y el color.</p> <p>Correlacionar el trabajo en el aula a partir del estudio de la evolución y adaptación de los seres vivos.</p> <p>Ampliar y dimensionar la búsqueda en el aula con la información que brinda el escenario del Museo de Historia Natural de la Universidad de la Salle.</p>	<p>En el intercambio de saber, los estudiantes adelantaron charlas sobre lo estudiado la clase y su vivencia en el Museo de Historia Natural. En el intercambio de ideas se presentó la autorregulación cognitiva a propósito de los aspectos trabajados sobre el sonido, luz y color y, las ideas que se tenía sobre la evolución y adaptación de los seres vivos.</p> <p>Para la gran mayoría de estudiantes se mostró que la información y la riqueza del escenario les aportó para la comprensión de lo estudiado en clase, comprender sus inquietudes y emergen nuevas preguntas. En muy pocos estudiantes no se logró por lo menos contrastar la vivencia en el aula y la experiencia en el escenario.</p> <p>Se presentó interacciones entre los sujetos (estudiantes-maestros-guías), entre los sujetos-la información, entre ellos y el escenario. Aspecto que se evidencia en sus comentarios, escritos en los cuadernos y en las exposiciones que realizaron ante el curso.</p>

En estas actividades, se ha identificado que el enriquecer de las búsquedas en el aula, y el generar nuevas vivencias de conocimiento, son fuente de información para las problemáticas de conocimiento, y posibilitan otras vivencias de convivencia. Cada una de estos aspectos, se dimensionan de la siguiente manera, a saber:

Enriquecer las búsquedas en el aula, en el desarrollo de las propuestas, se parte de supuestos, situaciones ideales, mirar en algunos textos o del diseñar actividades experimentales para hacer el seguimiento de un evento natural y social. Por ejemplo, el comportamiento del organismo o de una sustancia dependiendo de las condiciones, el estudio de las relaciones, preservación y conservación de un ecosistema, el proceso en la transformación de una sustancia, entre otras.

En la organización del trabajo en el aula acudir a algunos escenarios permiten visualizar y dimensionar lo que se estudia en clase, reorientar la búsqueda, ver nuevas relaciones que se presentan y comprender otros sucesos o procesos que no se habían contemplado en la clase. Por ejemplo, al estudiar la estructura física y química de la materia, la visita a la planta de cerveza ofrece evidenciar la transformación de la materia y la relación ciencia, tecnología y sociedad. Otro escenario puede ser un humedal, lugar que posibilita distinguir el hábitat, los ecosistemas, el tipo de especies vegetales y animales, establecer relaciones, y la importancia del humedal en la ciudad, etc.

Nuevas vivencias de conocimiento, la posibilidad de interactuar, conocer y aprender en otros escenarios diferentes al salón de clase, genera que los estudiantes y maestros tengan nuevas vivencias frente al problema de conocimiento que abordan, de tal manera que se ven nuevas cosas no previstas con antelación, que no se encuentran en los textos escolares o libros especializados o que emergen en la interacción con el escenario, a través del diálogo con los conferencistas o guías del lugar. Por ejemplo, no es lo mismo hablar del comportamiento de los animales que vivenciar lo que acontece en una granja (organización, alimentación, cuidado, etc.) o hablar del proceso de transformación de la cebada que ir a la fábrica de cerveza.

En este sentido, Bogotá aporta y contribuye con una diversidad de escenarios, que utilizados, aportan al proceso de construcción de conocimiento en el aula, además, permiten ubicar nuevos problemas susceptibles de ser abordados en la clase y generar proyectos que relacionen y beneficien mutuamente a la escuela, al escenario y a los sujetos involucrados en la actividad maestro-estudiante-directivas-comunidad en general.

Fuente de Información, las incursiones en el conocimiento se presentan de tal forma que se acude a diversas fuentes para ampliar el estudio particular, fundamentar, fortalecer o transformar el bagaje conceptual de los estudiantes (e inclusive del maestro). Además, dimensionar o identificar la problemática de conocimiento, generar diversos discursos sobre el asunto abordado, plantear soluciones, ampliar la mirada y confrontar algunas elaboraciones. En esta dinámica de trabajo se ubican fuentes de información como la palabra del maestro, del compañero, los especialistas, los textos y libros, una experiencia, la conversación, los videos, las salidas otros escenarios un ejemplo es el museo de los niños, la biblioteca, entre otras fuentes.

La fuente de información se asume y se le da sentido en tanto la búsqueda en el aula, pues es desde el problema de conocimiento, el estudio particular y quienes la lideran (maestro y estudiantes). En este sentido, las fuentes pueden ser diversas en tanto la problemática de la clase, pero además no es suficiente asumirla como fuente sino que se debe aprender a acudir y seleccionar la fuente apropiada, saber manejar y usar la información y, ver su utilidad en el estudio que se adelanta en el aula. Al respecto Segura (2002), dice:

"El conocimiento posee unas fuentes. Es el resultado de contribuciones de muchos tipos, una de ellas es la información. Se trata de la información que individualmente poseemos o de la que conseguimos a través de otros vehículos, tales como el maestro o los textos de un amigo o un familiar o las redes internacionales de información....." "... la información es neutral, se trata de un dato o una fórmula o un montaje. Mientras que el conocimiento, esto es lo que orienta la acción, está comprendido con frecuencia ideológicamente. La sola información no es suficiente para orientar la acción. En el momento en que se posee la información, su utilización esta mediada por un sujeto social, de tal suerte que lo que cada sujeto haga con la información disponible no depende sólo de ella y de las intenciones, sino del sujeto y de su contexto de trabajo".

Vivencias de convivencia, las salidas pedagógicas propician otras formas de organización y regulación dado el escenario y sus posibilidades, pues mientras se tiene una manera particular de relacionarse y convivir en el salón de clase, en otros espacios, exige otros aspectos que no se contemplan en el ambiente escolar. De acuerdo a las condiciones físicas y la razón de ser del escenario, se plantean normas y posibilitan diversas interacciones del sujeto con lugar, del sujeto con la información disponible allí y entre ellos mismos (estudiante-estudiante y maestro-estudiante).

En las salidas están implícitas acciones como, el compartir experiencias, trabajar en grupo (si se contempló en la organización de la actividad) y de equipo, generando diversos aprendizajes. Al respecto de las condiciones de aprendizaje Segura (2002), expone lo siguiente:

“..... de todos los aprendizajes posibles queremos referirnos a aquellos que permitan al individuo un acople estructural más eficiente con su entorno. Estos aprendizajes están muy ligados al establecimiento de diferencias. Veamos: si las cosas funcionan como lo habíamos previsto, no hay aprendizajes. Si hacemos las cosas como siempre las hemos hecho, no hemos aprendido nada nuevo. El aprendizaje genuino se presenta cuando las cosas no resultan como se pensaban, cuando nuestras expectativas se ven contrariadas por los acontecimientos y tenemos que buscar explicaciones, cuando el camino que habíamos previsto, no nos conduce a donde queríamos o cuando lo que siempre hemos hecho no es útil en la situación en que nos encontramos y tenemos que hacer otra cosa. Es entonces cuando siento a la vez la necesidad de aprender y la evidencia de haber aprendido. Es por ello que el aprendizaje es un proceso recurrente: se aprende a partir y en contra de lo que se sabe.”

En este sentido las búsquedas en el aula, que son las que orientan la acción para posibilitar el conocimiento, se enriquecen con otros escenarios y las interacciones en la convivencia que generan diversos aprendizajes; unos al nivel de lo cognitivo, otros en tanto la convivencia y unos últimos sobre la riqueza del entorno.

Cuarta Parte

Estado Actual de la Experiencia

Diversas son las razones que invitan a los maestros a conformarse en equipos y colectivos pedagógicos, inquietudes personales y profesionales, preguntas acerca de lo que está sucediendo en la Escuela, sensaciones de insatisfacción del quehacer docente propio, además de los lazos de afecto que se establecen al relacionarse los docentes en el contexto escolar.

Es el caso de *Maestros en Colectivo: Construyendo y deconstruyendo miradas y sentidos de los ambientes de aprendizaje*, quien desde finales de 1999 ha estado reflexionando sobre el quehacer pedagógico, en torno a una permanente caracterización de los ambientes de aprendizaje en el aula de las distintas instituciones en las que laboran los maestros que lo constituyen.

En el año 2004 es reconocida por la Universidad Pedagógica Nacional a través de la Expedición Pedagógica Nacional y por la Secretaria de Educación del Distrito desde el Laboratorio de Pedagogía como una de las 14 experiencias de frontera, financiadas y acompañadas por el IDEP (2004-2005).

En este proceso la experiencia se ha enriquecido desde las dinámicas del *Seminario de Formación Permanente* y las *vivencias en el aula* de los docentes

4.1. Seminario de Formación Permanente

Para avanzar en la construcción del saber pedagógico y la conformación del colectivo en el cual se intercambian vivencias en el aula, se dimensiona y elabora el discurso sobre los Ambientes de Aprendizaje en el Aula (AAA), se organiza el **Seminario de Formación Permanente** en el cual se contemplan los objetivos de proyecto a saber: *Enriquecer el saber pedagógico en tanto se dinamice*

acciones alrededor de los Ambientes de Aprendizaje en el Aula y reconocer al docente como constructor de saber en la relación de pares y consolidar un colectivo de maestros en torno a la temática del proyecto. Algunos de los testimonios sobre la vivencia del colectivo, son leídos en la encuesta que se les realizó a los maestros participantes de la propuesta, a saber:

"La pertinencia de este colectivo se fundamenta en tanto la línea de base AAA, la cual se convierte en un factor determinante que orienta estrategias y acciones pedagógicas encaminadas al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y por lo tanto a la transformación del sentir y el vivir la Escuela". Profesora Bibiana Quiroga.

Cuando se habla de cómo ha sido su experiencia en el colectivo, el profesor Frank Becerra, dice:

"En lo personal, el fortalecimiento de lazos afectivos con maestros y maestras que comparten conmigo intereses comunes. En lo profesional, el poner en evidencia mi práctica pedagógica en una relación de pares, y que sobre ellas realicen miradas críticas – reflexivas".

Otro tanto lo comenta la profesora Gilma Acosta:

"El colectivo me ha permitido fortalecer y construir mi formación personal desde las voluntades pues ha generado reflexiones sobre el ser maestro. Además, me ha estructurado desde las teorías sobre algunos aspectos de los AAA, que me han permitido fortalecer y construir un proyecto personal a corto, mediano y largo plazo sobre mi acción pedagógica y sentido de ser docente"

El seminario de Formación Permanente, sesiona los días Martes de 6:00 – 9:30 p.m. y los días Sábado de 8:30 – 10:00 a.m. en las instalaciones de la Corporación Escuela Pedagógica Experimental.

4.1.2. Caracterización del Seminario

Instancia de cualificación y formación, el colectivo que emprende esta experiencia reconocen que están en una formación permanente, que no están acabados sino que las vivencias y exigencias del contexto contemporáneo llevan a que el maestro se actualice, esté en permanente diálogo con otros colegas y participen en eventos académicos para dimensionar el estado del paradigma educativo. Confronte y elabore nuevos discursos sobre la acción pedagógica y resignifique sus vivencias en el aula. En este sentido, el colectivo de AAA valora y reconoce el seminario como instancia que posibilita responder a estas exigencias.

Reconocimiento del otro, la vivencia en el seminario durante estos meses ha permitido generar lazos afectivos, escuchar la experiencia del otro, estudiar conjuntamente documentos y participar como representante del colectivo en eventos. Estas actividades y acciones han llevado al reconocimiento del otro como otro yo, que me aporta, me genera nuevas construcciones, me cuestiona y me enriquece. De tal forma que cada uno se reconoce a sí mismo y al otro (colega del colectivo) como un sujeto de saber, un intelectual, un ser afectivo y emocional; este reconocimiento lleva a confiar en el otro y a asumir con ellos –sus colegas– la aventura de desarrollar una investigación sobre AAA.

Autoorganización y autorregulación, la dinámica de trabajo alcanzada por el colectivo, ha llevado a que los maestros se autoorganicen. Por ejemplo, en la definición de los tiempos de encuentro (los cuales empiezan a ser más frecuentes), en la definición de las actividades al interior del seminario, en la elección de los documentos a estudiar, en la búsqueda de estrategias para elaborar los escritos, la manera de acompañar a los colegas ponentes y la planeación de nuevas acciones, entre otros.

Esta autoorganización también ha propiciado el proceso de autorregulación del colectivo, cada uno de los maestros en conjunto con su asesora regulan el devenir del colectivo, sus responsabilidades, perspectivas y proyecciones.

Proyección individual y/o colectiva, reconocer el seminario como espacio para compartir experiencias pedagógicas y la producción del equipo ha dado lugar para que cada maestro vea la pertinencia de lo que se realiza en esta instancia y vea posibilidades para su acción en el aula, para que piense y repiense la Escuela, comprenda el discurso pedagógico y el sentido del educar. De tal manera que cada uno y el equipo en general construye y deconstruye significados y sentidos no solo sobre los AAA, sino de los discursos, modelos y paradigmas sobre la educación y la sociedad.

Constitución de equipos de trabajo, en el encuentro con el otro, el reconocimiento del saber pedagógico de cada uno, la producción de escritos varios y el fortalecimiento de los lazos afectivos, ha posibilitado identificar inquietudes e intereses comunes generando empatías y el deseo de

organizar equipos al interior del colectivo. Unos al interior de las instituciones IED Entre Nubes sur oriental e IED Baraya y "seduciendo" a otros colegas del IED Toscana, IED José Martí y el Gimnasio Sabios del Bosque.

4.1.3. Actividades adelantadas en el Seminario

En el desarrollo del Seminario se han presentado diversas actividades, entre las cuales encontramos las siguientes:

Presentación y socialización de experiencias, se constituyen para el colectivo en una de las actividades más importantes y significativas, porque al socializar las vivencias en el aula, se dinamiza el discurso que orienta la acción pedagógica, las valoraciones que el maestro tiene sobre su trabajo y relación con los estudiantes, sus intenciones académicas, dificultades y obstáculos para llevar a cabo sus propuestas en sus instituciones. Además, atendiendo a la línea de base sobre los AAA la socialización se constituye en un lugar para dar cuenta de las transformaciones en tanto las relaciones de los sujetos (maestro-estudiantes) con el otro, con el conocimiento y con los escenarios. En este sentido se hace imprescindible para el colectivo de maestros estar comentando, escribiendo y el permitir ser observado por su colega para ubicar sus estrategias en tanto la disposición o construcción de un AAA. Se muestra a continuación uno de los registros de observación.

TRABAJO DE CAMPO: PRIMERA OBSERVACIÓN

PROFESORA: MIREYA GARZÓN		
COLEGIO: GIMNASIO INFANTIL "LA CASITA DE DAVID"		
DIRECCIÓN: Cr. 87 H N. 0-19	TELÉFONO: 2652875	BARRIO: TINTALA
CURSO: KINDER	JORNADA: ÚNICA	
OBSERVADOR NO PARTICIPANTE: EDITH CONSTANZA NEGRETE SOLER		
FECHA: Jueves, 21 de abril 2005-04-28 - Tiempo registro: 10:30 a.m. - 11:10 a.m.		

Síntesis

Al llegar la profesora Mireya me muestra el colegio, que es una casa de tres pisos: en el primero se encuentra la oficina, dos salones y un baño, en el segundo tres salones y una cocina y en el tercero es un apartamento donde vive la mamá de la directora del colegio. Al igual me presenta las profesoras que trabajan allí. Los cursos van de párvulos a segundo.

Ya en el salón de clase de kinder, la Profesora Mireya canta con los niños la ronda: "Arriba las manitos, abajo los piecitos, la boca cerradita..." me presenta, los niños. Me saludan sonrientes. En el momento que llegué los niños están tomando las onces y se encuentran distribuidos en siete mesas cada una con cuatro sillas, algunas mesas con cinco sillas y hay 32 niños en ese momento cuyas edades oscilan entre 4 y 5 años.

El área del salón es de aproximadamente 5 x 4 metros cuadrados. Las paredes están pintadas alternadamente de naranja y verde, la puerta es de madera y permanece abierta, en la esquina del salón hay un escritorio de madera, sobre él cuadernos y una agenda, seguido hay un estante de tubos donde están las loncheras. Las mesas son blancas con sillas amarillas, verdes, rojas rosadas y blancas.

En el tablero acrílico hay un dibujo de un niño y una niña con las principales partes del cuerpo y un título "El cuerpo humano", enseguida de la presentación los niños cantan otra ronda "la tortuga..." de esa forma logra la profesora que le presten atención para continuar con el tema de la clase, ella les dice vamos terminando rápido las onces, enseguida otra ronda que habla sobre las partes del cuerpo en donde los niños van señalando en su cuerpo las partes, mientras van cantando con la profesora ella observa que todos estén participando y llama la atención a un niño que momentáneamente se distrae diciéndole ¿Dany estás de acuerdo que la mano tiene cinco dedos? Él le responde sí y continua en la actividad.

Pocos niños no han terminado de comer pero van haciendo la actividad, la profesora les ayuda a recoger recipientes y basura de la lonchera y viene con otra pregunta ¿Qué tenemos que hacer con el cuerpo? Los niños van respondiendo al azar y con esas respuestas la profesora gesticula las acciones: como bañarse, vestirse... y todos los niños van haciendo lo mismo.

Aparece una nueva canción: "abro mi boquita, cierro mi boquita y la vuelvo a cerrar..." ella les pregunta ¿Qué letra es esta?, maneja solo las vocales y empieza haciendo énfasis en la vocal O y enseguida cantan "yo tengo un osito, un osito en la cama...", luego con la vocal E y otra canción. En ese momento llega otra profesora a comentarle algo y los niños se ponen a hablar, algunos se paran del puesto y la niña Valentina me pasa un juguete y hace que juegue con él. La profesora sale un momento del salón y vuelve con una bolsa llena de juguetes y reparte un número de ellos en cada mesa.

Aprovechamos para hablar, ella me dice que todos los días hay que escribir en la agenda, que el trabajo es algunas veces con libros, otras con el cuaderno y que el proyecto es a través de las canciones. Me despido de los niños que estaban entretenidos jugando.

Relación profesor-estudiantes: la profesora se ve que es simpática con los niños, en el transcurso de la actividad les sonreía les llamaba la atención de forma amable. Está muy pendiente del trabajo de cada niño, les colabora.

Relación entre estudiantes: En el transcurso de la actividad no hubo oportunidad a las pataletas. Cuando la niña Vanesa me prestó el juguete de forma espontánea se observó una actitud muy amplia, en ese momento otros niños me decían como lo tenía que utilizar, cuando yo termine de

utilizar el juguete que era un ringlete se lo devolví a un niño y él me dijo: "yo se lo doy a Vanesa porque es de ella", entonces se observa una actitud de respeto entre ellos.

Relación entre estudiantes y actividad: Los niños estuvieron concentrados en la actividad, el nivel de participación en general fue alto, aunque el tema del cuerpo humano era tratado por primera vez en clase, los niños mostraron dominio, algunos se distraen fácilmente pero rápidamente se ubican.

Relación entre profesor y actividad: La profesora se observó versátil frente a la actividad, se le nota la experiencia, maneja un buen tono de voz además canta bonito.

Información que no se logró recoger: Hizo falta tiempo para entrevistar a los niños preguntarles ¿cómo se sienten en el colegio?, ¿Si les gusta a la profesora? ¿Qué hacen sus padres?, ¿Cuántos amigos tienen en el colegio?. Indagarles sobre lo que han aprendido.

Estudio de documentos y revisión bibliográfica, en la organización y definición de los aspectos a trabajar en el Seminario, se seleccionaron documentos de estudio. Algunos de los abordados por el colectivo han sido: *La sistematización espejo del maestro innovador* (Jorge Ramírez Velásquez); *la sistematización como estrategia para recuperar y recontextualizar las prácticas de enseñanza* (Steiner Valencia); *ambientes de aprendizaje* (Ana López); *la escuela y el medio, una reconstrucción sobre el entorno de la institución escolar* (Jaume Trillas); *el trabajo por proyectos* (Graciela Fandiño) y *la dimensión pedagógica formación y escuela nueva en Colombia* (Rafael Flores Ochoa), entre otras.

Los temas abordados han sido: *la sistematización espejo del maestro innovador* (Jorge Ramírez Velásquez); *la sistematización como estrategia para recuperar y recontextualizar las prácticas de enseñanza* (Steiner Valencia); *ambientes de aprendizaje* (Ana López); *la escuela y el medio, una reconstrucción sobre el entorno de la institución escolar* (Jaume Trillas); *el trabajo por proyectos* (Graciela Fandiño) y *la dimensión pedagógica formación y escuela nueva en Colombia* (Rafael Flores Ochoa). También producciones de la Escuela Pedagógica Experimental como: "Vivencias de conocimiento y cambio conceptual", "la autorregulación", "Es posible pensar otra escuela", " la construcción de la confianza", "Constructivismo ¿construir que?", Revista Planteamientos, volumen 1,2,3 y 4. Otros, como: "la enseñanza de las ciencias en Colombia", Innovación y Ciencia V X. N° 3 y 4. "Información y conocimiento" Dino Segura. La Investigación etnográfica aplicada a la

educación. Dimensión educativa N° 35, abril 1999. Bogotá. "Proyectos de aula" Graciela Fandiño. "Proyectos de Aula" Nodos y Nudos agosto y diciembre. 2000.

Producción de escritos, al interior del Seminario se ha visto como una actividad trascendental para el maestro y para el colectivo en general, elaborar escritos, que recojan la vivencia del seminario, la producción de documentos que a la vez, muestran el estado del discurso del colectivo en tanto la experiencia en el aula y su correspondencia con lo construido y discutido en el seminario. Algunas producciones son las actas de las reuniones, la bitácora de cada maestro, las reseñas de documentos, la elaboración de escritos particulares y la construcción de artículos y ponencias. A continuación se presenta la síntesis de las ponencias elaboradas por el colectivo y algunos de los eventos en los que se participó:

Título: *Construyendo y deconstruyendo miradas y sentidos de los ambientes de aprendizaje.*

Autores: Ana Bibiana Quiroga Pérez, Edith Constanza Negrete Soler, James Frank Becerra Martínez, Oscar Leonardo Cárdenas Forero y María Gilma Acosta Rodríguez, Libia Mireya Garzón Moreno

Ponentes: Ana Bibiana Quiroga Pérez, Edith Constanza Negrete Soler.

Evento: V encuentro de maestros y comunicación de experiencias

Organizador: Corporación EPE

Lugar: Escuela Pedagógica Experimental

Fecha: Marzo 19 y 20 de 2005

RESUMEN

El presente documento busca dar cuenta de las discusiones y reflexiones hechas por un colectivo de maestros a través de un seminario de formación permanente alrededor de los Ambientes de Aprendizaje en el Aula, sobre los principios que orientan la escuela, las expectativas, intenciones, aprendizajes, necesidades, procesos de conocimiento y las transformaciones de las relaciones con el otro y con su entorno.

Múltiples han sido las experiencias que dan cuenta de algunos elementos en torno a los ambientes de aprendizaje, la sistematización y la socialización de las prácticas pedagógicas como estrategia para la cualificación docente.

En la medida en que las concepciones sobre sujetos, conocimiento y aprendizaje entre otras, se mantengan en una constante reflexión, la mirada sobre los ambientes de aprendizaje en el aula (AAA), se irán caracterizando y complejizando en la transformación de nuestras prácticas pedagógicas.

Título: *Creando colectivos*

Autores: Ana Bibiana Quiroga Pérez, Edith Constanza Negrete Soler, James Frank Becerra Martínez, Oscar Leonardo Cárdenas Forero y María Gilma Acosta Rodríguez, Libia Mireya Garzón Moreno

Ponentes: Libia Mireya Garzón Moreno y James Frank Becerra Martínez

Evento: V encuentro de maestros y comunicación de experiencias **Organizador:** Corporación EPE

Lugar: Escuela Pedagógica Experimental

Fecha: Marzo 19 y 20 de 2005

RESUMEN

El presente documento busca diferenciar entre lo que significa construir un grupo y un colectivo. Mostrando que dicha labor no es una cuestión fácil, pues reunirse para planear o comentar la vivencia pedagógica no implica la existencia de alguno de los dos. Particularmente, al hablar de un *grupo*, se encuentra que éste se conforma por la reunión de personas que emprenden una tarea o se comprometen con una responsabilidad, y mientras se presente esta solicitud tarea-responsabilidad se reúnen, dialogan, planean, concertan, ejecutan y evalúan; cuando finaliza desaparece el grupo o se diluye, a no ser que se convide o se deleguen nuevas tareas.

A diferencia de la idea de grupo, un *colectivo*, se constituye en primer lugar por lazos de afectividad, búsquedas similares, el deseo de trabajar con el otro por su reconocimiento como par, como congénere por el saber y la experiencia.

Título: *Maestros en Colectivo: Construyendo y deconstruyendo miradas y sentidos de los ambientes de aprendizaje*

Autores: Ana Bibiana Quiroga Pérez, Edith Constanza Negrete Soler, James Frank Becerra Martínez, Oscar Leonardo Cárdenas Forero y María Gilma Acosta Rodríguez.

Ponentes: María Gilma Acosta Rodríguez, Edith Constanza Negrete Soler.

Evento: IV Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares que hacen investigación desde su Escuela.

Organizador: RED CEE (Colombia); RED TEBES (México); RED RIE (Brasil); RED DHIE- CTERA (Argentina); Red DRIA (Argentina) y RED IRES (España).

Lugar: Lajeado, Estado Do Rio Grande Do Sul, Brasil.

Fecha: 24 al 29 de julio de 2005.

RESUMEN

El presente documento da a conocer los tres ejes fundamentales que sustentan la propuesta Maestros en Colectivo: *Construyendo y deconstruyendo miradas y sentidos de los ambientes de aprendizaje, ambientes de aprendizaje, constitución de equipo de maestros y validación del saber pedagógico*. Además, muestra como propuesta metodológica de investigación, a la investigación etnográfica y una serie variables a transformar. Las fases del proyecto son caracterización de la línea de base Ambientes de Aprendizaje en el Aula: *Caracterización, experimentación y contrastación*.

De esta manera, se valida y confrontan las concepciones en torno a los ambientes de aprendizaje, ya no solamente apuntando a privilegiar herramientas y destrezas que fortalezcan algunas acciones de índole escolar, sino por el contrario, a que se abra la perspectiva de comprensión y valoración humana acorde con los múltiples potenciales que son inherentes a la totalidad e integralidad que caracteriza a los sujetos, favoreciendo el reconocimiento de los mismos en tanto los desarrolla en situaciones diversas y contrastantes.

Talleres con consultores temáticos, para el trabajo se requiere de colegas que aborden problemas relacionados con los ambientes de aprendizaje y la sistematización de experiencias. Para avanzar en la construcción del saber pedagógico y la conformación del colectivo en el cual se intercambian vivencias en el aula, se dimensiona y elabora el discurso sobre los Ambientes de Aprendizaje en el Aula (AAA) y se contemplan dentro del **Seminario de Formación Permanente** los objetivos del proyecto a saber: *Enriquecer el saber pedagógico en tanto se dinamice acciones alrededor de los Ambientes de Aprendizaje en el Aula y reconocer al docente como constructor de saber en la relación de pares y consolidar un colectivo de maestros en torno a la temática del proyecto.* Las **consultorías** con maestros y maestras que desde sus experiencias y prácticas han reflexionado alrededor de temáticas particulares y que en este sentido es importante el conocer sus apreciaciones y miradas con el propósito de recoger elementos que contribuyan en las actividades de actualización, profundización, innovación e investigación y abordar reflexiones puntuales sobre la experiencia, aspectos de la formación permanente y el desarrollo de proyectos de aula.

A continuación se muestra en el siguiente cuadro las consultorías adelantadas en el proyecto.

Consultor	Temática	Tiempo (horas)	Fecha
Steiner Valencia Dpto. Física UPN	Sistematización	12 horas	Mayo 7 / Octubre 19
Adalgiza Luna Expedición Pedagógica	Organizaciones Pedagógicas de Maestros	3 horas	Agosto 8
Gildardo Moreno CEPE	Ambientes de Aprendizaje	3 horas	Agosto 11
Solita Saavedra Escuela Pedagógica Experimental	Proyectos de aula	3 horas	Agosto 16
Ruth Albarracín Expedición Pedagógica RED de Artes	Colectivos de Maestros	3 horas	Septiembre 15
Fanny Landínez IED La Belleza Los Libertadores Grupo Fomento I - CEPE	Proyectos de aula	3 horas	Septiembre 20

4.1.4. Las vivencias en el aula

Uno de los retos que en la actualidad tiene la escuela es concretar en actividades su compromiso con el conocimiento y no en desdibujar su misión, confundiéndolo con la información. En muy pocas ocasiones los docentes solemos detenernos a reflexionar acerca de qué es el conocimiento, su importancia y el sentido que le estamos dando desde la práctica pedagógica y desde esa mirada asumir la escuela, la evaluación, a los estudiantes y hasta la educación misma.

En la escuela y frente al proceso de construcción del conocimiento podemos afirmar que lo que usualmente se hace es tomar como *objeto de estudio* los contenidos de los programas de las asignaturas escolares, es decir, ciertos resultados de la actividad científica. La actividad en clase se reduce a la *interacción* sujeto (estudiante) y objeto de estudio (contenidos). De esta interacción emerge un conocimiento, que en últimas, es un *conocimiento del conocimiento establecido*, o sea, lo que se construye es una *imagen de conocimiento*. Sin embargo, el conocimiento construido no puede ni es idéntico al objeto mismo. (Segura, 1997). Las memorias del Foro Interinstitucional aportan elementos en esta dirección, por ejemplo las presentadas en la Mesa No.4 *Vivencias de conocimiento en el aula*, a manera de síntesis veamos los siguientes registros:

- *Los estudiantes traen una experiencia y una historia que son su propio conocimiento, el cual no debemos desconocer y por el contrario, tener en cuenta para el trabajo que se pretende desarrollar en el aula o en cada proyecto educativo.*
- *El conocimiento es diferente a la información, el primero surge a partir de las vivencias que se generan en las diferentes actividades dada la relación que los estudiantes establecen con la actividad. La información se encuentra en los libros o en los diferentes medios que la ofrecen y si no hay vivencia no se genera conocimiento.*
- *Se debe buscar los ambientes propicios para generar actividades a través de las cuales las informaciones sean útiles, de interés y motivación para los estudiantes. De tal manera, que sepan utilizar la información, le den sentido en sus búsquedas tanto para estudiantes como maestros.*
- *La idea es darle sentido a las temáticas creando en los estudiantes situaciones de inquietud, contextualizando las informaciones para lograr relaciones de producción de conocimiento.*
- *Romper las barreras entre profesor-estudiante con el fin de que se acabe el temor a la descalificación sin perder de vista los preconceptos de los estudiantes, ya que será más fácil atraerlos a través de sus potencialidades, capacidades y habilidades.*
- *Cuando el conocimiento no se logra desarrollar con los estudiantes se puede tener en cuenta una negociación para llegar a acuerdos o puntos medios de trabajo en el aula y actividades o*

metodologías que motiven, así como lograr espacios de acercamiento y de construcción de colectivos en las escuelas.

4.1.5. Socialización y Contrastación de la Experiencia

Como una forma de contrastación del saber pedagógico del colectivo, se ve conveniente la participación en una serie de eventos de carácter pedagógico y educativo para socializar las ideas, enriquecer las miradas, atender los comentarios de los pares académicos y como un espacio que permite fortalecer, enriquecer y ver la pertinencia del discurso pedagógico frente a la línea de base de la investigación, las vivencias contemporáneas del conocimiento y las preocupaciones de la comunidad académica de docentes. Dos de los eventos fueron: (1) V Encuentro de Maestros y Comunicación de Experiencias. En la Escuela Pedagógica Experimental (EPE). Abril 2005 y (2) IV Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares que hacen investigación desde su Escuela. Lajeado. Brasil. Julio 2005.

Al igual se realizó el Foro Interinstitucional Ambientes de Aprendizaje en el Aula y sus implicaciones de propuestas pedagógicas, realizado el 21 de octubre del año en curso, en el Instituto San Pablo Apóstol. Bogotá; cuyas intenciones fueron:

- Propiciar el encuentro con pares académicos en torno a la discusión sobre los Ambientes de Aprendizaje en el Aula.
- Identificar y definir los aspectos que caracterizan los Ambientes de Aprendizaje en el Aula con los maestros e instituciones participantes.
- Socializar los avances de la investigación "Maestros en Colectivo: Construyendo y deconstruyendo miradas y sentidos de los Ambientes de Aprendizaje".

El Foro Interinstitucional hace parte de las actividades de difusión y socialización de la experiencia del colectivo de maestros de AAA. Es un momento importante para dar cuenta de las reflexiones acerca de la línea de base Ambientes de Aprendizaje en el Aula, compartir las vivencias en el aula e invitar a conversar sobre algunos aspectos del quehacer en la Escuela, nuestros retos y expectativas. Estas iniciativas se recogen en las dos actividades centrales del Foro, el Panel y las Mesas de Trabajo. (Ver anexo No. 3).

Quinta Parte

INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

La investigación que actualmente adelanta el equipo de maestros parte de la unificación de una serie de criterios que permite, por un lado, determinar los indicadores cualitativos de la línea de base a observar y registrar y, por otro, el diseño e implementación de instrumentos (entre ellos el *diario de campo*, y la *observación no participante*) que los recoge; la información registrada se presenta, discute y sistematiza en el Seminario de Formación Permanente.

La clase es la primera herramienta y el marco de referencia para leer las distintas formas de concebir los AAA, que evidencia la realidad escolar desde dos perspectivas: la mirada introspectiva del maestro titular como un observador participante, y la mirada externa de un observador no participante.

Esta manera de llevar a cabo el trabajo nos ubica en la investigación etnográfica, coincidiendo con Candela, (1990), en lo siguiente:

"Para hacer un estudio etnográfico es necesario que el investigador realice instancias prolongadas en el contexto escolar estudiado que le permita adentrarse en la vida cotidiana del aula para tratar de entender el significado que tienen los distintos contenidos para los estudiantes (maestros en ejercicio en nuestro caso) y para el docente en la trama de sus relaciones contextualizadas. Lograrlo exige que el investigador cuestione el sentido común de sus primeras interpretaciones sobre lo que registra y además, que evite una actitud evaluativa del trabajo docente."

De acuerdo con la concepción de Rockwell (1982), Candela, anota además,

“La perspectiva investigativa no puede consistir en la calificación de la práctica educativa a riesgo de bloquear la posibilidad de comprender la complejidad real y de impedir el acceso al significado que tienen los procesos escolares para los propios actores.

Con una perspectiva etnográfica se pretende reconstruir los aspectos no documentados, rescatar lo cotidiano, lo inconsciente, lo oculto de la realidad escolar en una construcción de carácter cualitativo y descriptivo del trabajo de campo (Rockwell, 1986).

En el trabajo de análisis y de reflexión sobre la realidad escolar se va construyendo las mediaciones y van adquiriendo sentido concreto las grandes categorías que aportan a una cierta visión teórica general, que en este caso es la concepción constructivista de la ciencia y de su aprendizaje y una visión interaccionista, interpretativa y negociadora de la producción de significados en el contexto cultural de la escuela.”

En la medida en que se va desarrollando la investigación surgen las primeras aproximaciones a la elaboración de las categorías de análisis, las cuales se reformulan permanentemente de acuerdo con el desarrollo de la investigación. Y que nos permiten ir ubicando la transformación de la mirada sobre los ambientes de aprendizaje en el aula.

En la observación participante, el maestro titular toma distancia por momentos en su cotidiano hacer para registrar las vivencias de su aula. Es el diario de campo donde quedan consignados comentarios y testimonios como “... Alexander lee en voz alta, lo hace muy bien, los compañeros lo aplauden y él hace un gesto gracioso...”; “... cada grupo recibe puntos después de armar palabras...”; donde se evidencia un sinnúmero de interacciones que comúnmente pasan desapercibidas como la participación y el impacto de lo que el maestro hace y dice sobre sus estudiantes, entre otras.

La mirada que se tienen de los AAA es que la relación más incidente es aquella que se establece entre el docente y la actividad didáctica. *¿Qué connotación tiene para el docente la relación que se da entre estudiante – estudiante como constructor de conocimiento?*

En la observación no participante se evidencia la actitud de los estudiantes frente a la actividad propuesta por el docente, además se da cuenta de “unas alianzas previamente establecidas por afectos de género...” que resaltan el interés de los actores por optimizar el escenario como fuente de

saber y hacer en contexto. El AAA resulta ser una construcción dinámica y compleja entre estudiantes y maestro a la base de una actividad didáctica.

5.1. Indicadores Cualitativos de la Línea de Base

En esta propuesta los Ambientes de Aprendizaje se reconocen en tanto existe una interacción de *Actores, Actividad y Contexto*, donde los primeros hacen referencia al y a la estudiante, sus compañeros y compañeras y su maestro o maestra, en un espacio - tiempo determinado mediado por una serie de factores políticos, académicos, económicos y situacionales; entre otros tantos, que son llevados a escena o forman parte de la idiosincrasia de cada uno de los sujetos, llamado *contexto*, realizando una *actividad* que permite al maestro y la maestra concretizar su acción, tendiente a favorecer procesos de aprendizaje en el aula, y al y a la estudiante vivencias y experiencias de conocimiento y de convivencia.

Categoría de Análisis	Indicadores Cualitativos
Sujeto - Sujeto	Formas de Organización
	Regulación
Sujeto - Actividad	Intenciones
	Aprendizaje
Sujeto - Contexto	Actitudes
	Escenario

Las relaciones que se dan entre los actores, la actividad y el contexto, son tomadas como categorías de análisis desde las cuales se pretende caracterizar los Ambiente de Aprendizaje, a saber: *sujeto - sujeto, sujeto - actividad y sujeto - contexto*.

Relación sujeto - sujeto. Las formas de organizarse y la regulación vienen a ser los indicadores cualitativos a tener en cuenta de la ocurrencia de este encuentro intersubjetivo.

Las *formas de organizarse* individual, en grupo y en equipo son maneras de dar cuenta de un actuar y relacionarse en las vivencias de conocimiento y convivencia en el aula, por parte de los estudiantes.

Toda acción que realice el estudiante sin la interacción con el compañero puede entenderse como *individual*, ya el *grupo* es la reunión de dos o más estudiantes que buscan cumplir una tarea, generalmente asignada desde las actividades propuestas por el docente, donde se reconoce al otro en tanto forma parte del mismo grupo. El *equipo*, al igual que el grupo es una reunión de dos o más estudiantes pero en este caso hay una valoración del otro en la medida en que se reconoce como un sujeto de saber y de hacer, lo que se traduce en la asignación de tareas movidas por una actividad con sentidos para todos.

La *regulación* es una manera de dar cuenta al interior de un grupo o equipo de los acuerdos y compromisos establecidos por los mismos estudiantes y maestros frente al desarrollo de la actividad.

La relación Sujeto - Actividad. Las *intenciones* y el *aprendizaje* son los lugares desde los cuales se lee esta relación.

Los maestros y maestras son en este caso, los que asumen las intenciones de las actividades a desarrollar en el aula, siendo éstas de carácter *pedagógico* por un lado, y *escolar* por el otro.

En cuanto al *aprendizaje* es la manera como el sujeto se relaciona con el otro y con el conocimiento, por tanto se permite la colaboración, la autonomía y la cooperación, por ejemplo.

La relación Sujeto - Contexto. Las *actitudes* y el *escenario* son los elementos que permiten dar cuenta de esta relación. Las actitudes son las disposiciones del sujeto frente al conocimiento y frente a los otros sujetos, las cuales están condicionadas por factores socio - culturales (políticos, económicos...) del escenario donde se mueve.

5.2. Interpretación y Análisis desde los Indicadores Cualitativos

5.2.1. Las relaciones sujeto –sujeto

Existen muchas manera de leer la relación sujeto -sujeto en los AAA, particularmente se orienta la mirada desde las *formas de organización* que tienen los estudiantes para afrontar los retos y actividades escolares y la *regulación* que emerge y se suscita al interior de las mismas.

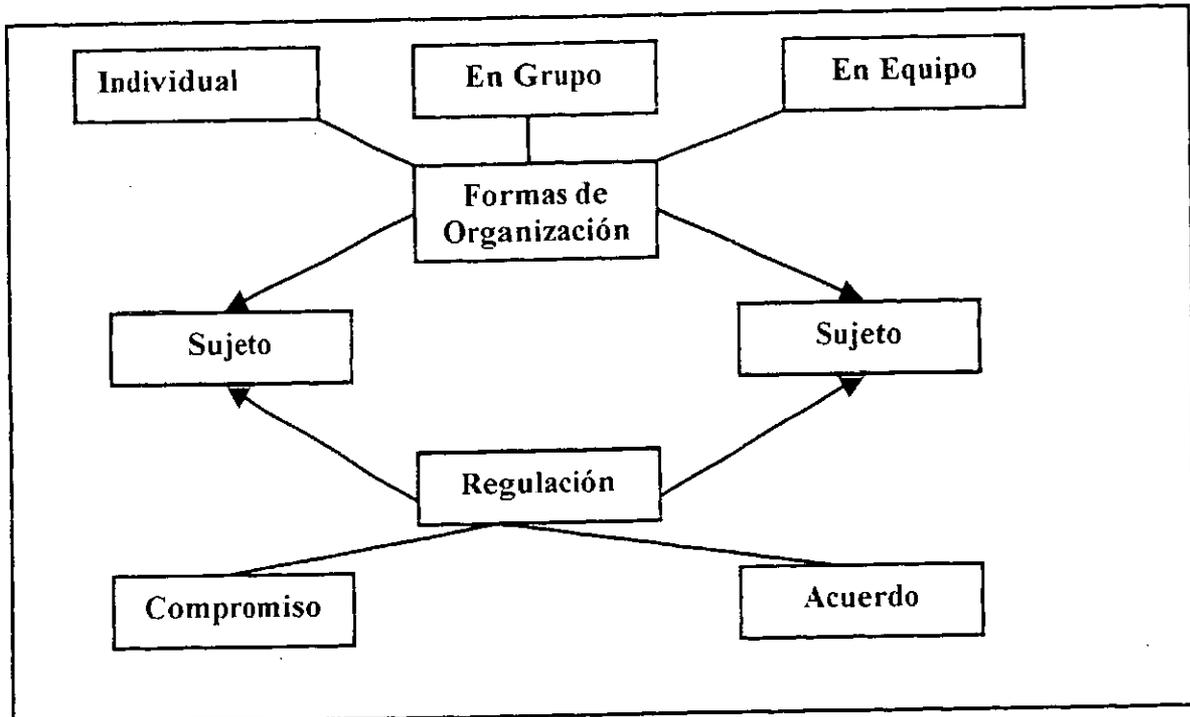


Diagrama relaciones sujeto – sujeto en los AAA

Las formas de organización

Hay tres formas de organización de los estudiantes: *individual*, *en grupo* y *en equipo*. Cuando se habla de lo individual se hace referencia al establecimiento de una relación unidireccional entre el sujeto -estudiante y su maestro, la cual se da por circunstancias como: **Requerimientos de la actividad; Forma de ser del sujeto (personalidad) y el desconocimiento del otro .**

Algunas veces las actividades solicitadas por el maestro, requieren para su desarrollo que el estudiante se enfrente a unas búsquedas sin la intervención de los demás compañeros, para poner en evidencia no solamente la forma como asume una serie de instrucciones, sino las

concepciones que cada uno tiene respecto a las intenciones en el aula. En este rastreo, cuando a cada niño se les solicita construir un ajedrez, la maestra pretende con esta actividad dar cuenta de la información que posee con respecto al tablero y las diferentes formas de las fichas.

"En la construcción de su juego... un niño pintó el tablero y se equivocó en algunas casillas dejando el mismo color,... otro cortó el tablero de menos cuadros,... Tatiana realizó en madera ocho fichas pintando la parte delantera blanca y la otra negra..." (Registro del Proyecto *Aprendiendo e interactuando jugando ajedrez* grado cuarto. 22 de julio de 2005).

De esta manera, cuando el estudiante realiza algunas actividades que requieren de un trabajo individual, se ponen de manifiesto sus vivencias de conocimiento. En este caso, aparecen las nociones que los niños poseen en relación con el ajedrez.

"... Ahora van a describir un perro, dice el profesor y todos comienzan a comentar las características del animal. El profesor les dice que es un trabajo individual, que no deben copiarse del compañero y que cada uno escriba sobre un perro que hayan visto o conocido." (Registro de la Experiencia Pedagógica *Vivenciado las Inteligencias Múltiples en Básica Primaria*, grado segundo. 11 de mayo de 2005)

Es el maestro quien enfatiza el trabajo individual como la dinámica a desarrollar en esta actividad en particular, pues su intención es dar cuenta del proceso escritural de cada uno de sus estudiantes.

Aunque algunas actividades son propuestas para el trabajo individual, los estudiantes recurren al compañero para colaborar mutuamente en el desarrollo de la misma.

La guía de trabajo *Pentominós y perímetro* enuncia: " Los y las estudiantes de manera individual y representando mediante dibujos, deben hallar las 12 maneras de construir pentominós". A pesar de ser individual el trabajo "se manifiesta en los estudiantes actitudes de solidaridad, compañerismo, diálogo y confrontación constante frente a las búsquedas y hallazgos, dando paso del trabajo

individual a trabajo con el otro”(Registro de la Experiencia Pedagógica Vivenciado *las Inteligencias Múltiples en Básica Primaria*, grado quinto. 23 de agosto de 2005).

Igual ocurre cuando desde el proyecto de *“Lectura Compartida como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas”* se propone una actividad individual, pero al momento de llevarse a cabo los estudiantes prefieren el trabajo con el otro: *“Profesora, lo que pasa es que nosotros estamos organizando el trabajo en grupo por eso lo estamos haciendo nosotros, pero no es por copiarnos es para que lo terminemos todos, profesora”* (Registro de clase, grado quinto. 3 de octubre de 2005)

Algunos estudiantes trabajan individualmente, ya que por sus características personales no le llama la atención realizar actividades con los compañeros.

“Profe yo trabajo sólo, a mi no me gusta trabajar con mis compañeros ya que no me entienden, ¿puedo? y le prometo que respondo por todo” (Carlos Arturo Rojas, 14 años, estudiante grado séptimo. IED Antonio Baraya), *“A mí me rinde más trabajar solo, porque mis compañeros siempre se quedan atrasados y hay que esperarlos”* (Johan Stuart Piragauta Acosta, 10 años, estudiante grado quinto. IED Entre Nubes Sur Oriental)

Los anteriores testimonios dan cuenta de particularidades que se encuentran en las diferentes aula. Algunos estudiantes (muy pocos realmente) prefieren el solipsismo como una manera de trabajo escolar, tan válida como el trabajo en grupo y en equipo.

Es importante anotar que en los espacios escolares aún se presentan situaciones de rechazo y aislamiento a estudiantes que por sus condiciones físicas, económicas, académicas, por ejemplo, y se ven obligados a asumir el trabajo escolar individualmente.

“Marcela es muy lenta y desordenada y es muy callada... no ayuda en nada siempre espera que uno haga... más bien que trabaje con alguien más, o que lo haga sola”(Diana Cristina Poveda, 11 años, estudiante grado quinto. IED Entre Nubes Sur Oriental).

La mayoría de las actividades propuestas por el maestro contemplan una forma de organización grupal de sus estudiantes, porque es a través del encuentro que se posibilita procesos de

convivencia y conocimiento. Esta manera de asumir el trabajo en el aula "favorece en gran medida el trabajo en equipo, la comunicación, la interacción, el aprendizaje con significancia y el reconocimiento del otro", Caminantes y Caminos de la Expedición Pedagógica (2003) para llevar a cabo las diferentes tareas escolares.

"Los estudiantes se organizan en grupo de a cinco, orientación dada por la profesora. Los estudiantes siguen las indicaciones que se dan por escrito en el tablero:

- Observación y manipulación del material
- Encender la vela y mover la lupa hasta lograr una imagen nítida
- Utilizar plastilina para fijar la lupa
- Medir la distancia entre la vela y la lupa. ¿Qué observa?. Registrar en el cuaderno
- Reemplazar la lupa por una lente divergente y repetir la experiencia.

Ante esta serie de instrucciones, Natalia una estudiante de uno de estos grupos dice: «yo no entendí la instrucción que me dio la profesora, mis amigos del grupo me explicaron lo que teníamos que hacer» (Registro de la actividad ¿cómo se forman las imágenes en la retina?. Grado séptimo. 9 de mayo de 2005).

"Profe, estamos ensayando todas las niñas para salir bien en el desfile, dice Yadira preparándose para el Fashion show del colegio" (Yadira Manrique, 9 años, estudiante del IED La Toscana - Lisboa).

"Cuando se propone la actividad, los niños ya comienzan a preguntar ¿Profe, podemos hacerlo en grupo?.. Camilo y Sebastián son dos niños que siempre se ven trabajando juntos en las actividades, Michael y Nicolás son otros niños que siempre están en el grupo de trabajo, comparten, conversan y logran desarrollar la actividad." (Registro del proyecto Lectura Compartida como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas. 20 de septiembre de 2005).

"... por último se plantea como actividad: Observa las siguientes construcciones (se le presentó a los niños una serie de construcciones con pentominós), se les preguntó ¿cual es el perímetro? A lo que Jessica pregunta «Profe, ¿Podemos trabajar en grupo?». Ante la aprobación del maestro, la mayoría de niños y niñas se agrupan para desarrollar el ejercicio... al integrarse se asume otra perspectiva de la actividad" (Registro de la Experiencia Pedagógica Vivenciado las Inteligencias Múltiples en Básica Primaria, grado quinto. 23 de agosto de 2005).

Lo anterior evidencia que el trabajo en grupo, es una de las maneras más recurrentes de organización de los estudiantes en el aula de clase, porque favorece vivencias de conocimiento y aprendizajes con el otro, otras maneras de comunicarse, convivir y de regularse al interior de los mismos.

El trabajo en grupo no solamente es propuesto por el maestro, son los mismos niños y jóvenes quienes recurren a esta forma de organización, porque ven en ella la posibilidad de responder a los retos escolares.

En primaria la conformación de los grupos, especialmente cuando parten de la iniciativa de los estudiantes, se da la tendencia a reunirse según el género. Las niñas prefieren estar con otras niñas porque hay mayor empatía y compartimiento de gustos, al igual que los niños. En secundaria, esta situación no es latente, por el contrario, en la búsqueda de identidad por parte de los adolescentes se llega a reunirse con estudiantes del otro género.



FOTO 11 Consolidación de equipos de trabajo. I.E.D. Antonio Baraya .Grado noveno (2005)

La organización en grupo es el origen de la conformación de equipos de trabajo entre estudiantes, sin embargo, en primaria no se evidencia este tipo de organización, aunque los niños y las niñas ya empiezan a dar los primeros pasos para ello, cuando reconocen al otro, en tanto unas características que pueden favorecer la realización de alguna tarea escolar.

"... por ejemplo, se observa como Yazmín y Lucía comparan los tetrabolos encontrados. Lucía dice: Yazmín, le falta este, a lo que ella le responde, luego de comparar rápidamente los dos cuadernos: Y a usted este. Esta conversación permite vislumbrar como entre estas niñas es importante la colaboración en las búsquedas de solución a los problemas presentados. A la vez se reconocen sus habilidades y fortalezas." (Registro de la Experiencia Pedagógica Vivenciado las Inteligencias Múltiples en Básica Primaria, grado quinto. 7 de Junio de 2005)

"... Profe, yo le estoy ayudando a Jairo con las divisiones y ya entendió y se esta portando bien, dice Juan Camilo cuando la maestra le pregunta por qué esta trabajando con ese compañerito que siempre lo vive molestando" (Registro del proyecto Crear jugando. Una estrategia divertida de aprender, grado tercero. 18 de agosto de 2005).

El tránsito entre grupo y equipo de trabajo se concretiza y se hace evidente en la secundaria, cuando los estudiantes se organizan no solamente en la dirección de realizar todos la tarea asignada, sino que en el reconocimiento del otro hay asignaciones de tareas por parte de ellos mismos para generar sus propias búsquedas, y maneras de regularse.

Una vez finalizada la actividad los grupos se desintegran, mientras que los equipos de trabajo son de un carácter más duradero y cohesionado, porque sus búsquedas van un poco más allá de las propuestas desde la escuela.

"Cuando se encuentra el grupo ecológico, el primero que propone la actividad es Felipe del curso 802, quien siempre se ha caracterizado por liderar el grupo, es así como él asigna tareas, William es el encargado de dibujar, es el artista, Iván Rene se encarga de los materiales, es el más responsable

y el más cuidadoso. Lizeth es quien expone el lema y el logo, pues se le facilita hablar en público" (Registro del proyecto *El Reto de Problematizar*, grado séptimo. 26 de septiembre de 2005).

La regulación

Otro de los indicadores cualitativos que evidencia la relación sujeto - sujeto es la *regulación*, entendida como el conjunto de compromisos y acuerdos que establecen los estudiantes al interior de un grupo o equipo de trabajo frente al desarrollo de una actividad, que favorece la convivencia escolar. Esto se traduce en valorar el pensamiento y la opinión del otro, discutir y debatir con él, sin agredirlo o violentarlo, sin ofenderlo e intimidarlo, respetando los compromisos y acuerdos de convivencia. Estos se materializan en acciones, pasos, pautas y normas, entendidas como "acuerdos mínimos no negociables que se establecen entre individuos para vivir en comunidad", libro *Caminantes y Caminos de la Expedición Pedagógica*, (2003), los cuales se construyen en un colectivo para mejorar las relaciones entre los sujetos y la convivencia.

"Se entrega hojas blancas para la elaboración de una plancha en artes... los representantes elegidos por ellos mismos, las reparten a sus grupos, al igual que el resto del material, sólo hay una regla por grupo. Cuando termina uno le facilita la regla a su compañero. Yadira, Gloria y Gustavo le explican a sus compañeros el trazo de márgenes... unos se orienten de otros, la solidaridad y el apoyo mutuo se expresa en cualquier momento. El grupo se jalona de tal manera que todos están en la dinámica de obtener los mejores resultados, Yadira comenta «Profe, todos los de nuestro grupo hicimos la plancha y nos sacamos E, que tal que a todos nos pongan en el cuadro de honor»" (Registro del proyecto *Crear jugando. Una estrategia divertida de aprender*, grado tercero. 6 de Octubre de 2005).

"Como hay tantas cosas por hacer que tal les parece si los que van terminando los ejercicios de matemáticas ayudan a terminar el mural, a lo que María Fernanda le responde al profesor: mejor todos nos podemos a hacer el mural, pero que algunos hagan unas cosas y otros otras. Alexander dice: yo quiero trabajar con Miguel en el pegado de las tapitas. Yo con Luisa y Olga nos podemos encargar de colocar las semillas, designándose para esta tarea Laura. Poco a poco se van distribuyendo los niños y niñas asignándose responsabilidades ya sean individuales o en grupo. ¡Ahora vamos a hacer el mural!" (Registro de la Experiencia Pedagógica Vivenciado las Inteligencias Múltiples en Básica Primaria, grado segundo. 8 de Agosto de 2005)

"Los estudiantes al trabajar en equipo, organizan la propuesta para presentar la experiencia de tal manera que hay roles. Cada uno asume un rol, el compañero que lidera la actividad, el que se encarga de reflexionar a partir de la experimentación, el que maneja la argumentación teórica y como esto los lleva finalmente a consolidarse como un equipo de trabajo... es importante tener la

capacidad de escucharse y compartir sus saber dentro del respeto mutuo." (Registro del proyecto Preguntas Problematicadoras, grado séptimo. 26 de septiembre de 2005).

En la medida que el maestro privilegie el trabajo en grupo o en equipo sin desconocer que algunos de sus estudiantes prefieren hacer las cosas sin la intervención del compañero, se favorece en gran medida, la construcción colectiva del conocimiento, el aprendizaje colaborativo y cooperativo y la convivencia en tanto, se van estableciendo, vivenciando y dinamizando acuerdos y compromisos como fundamentos de la regulación.

5.2.2. Relación Sujeto - Actividad

Para dar cuenta de la relación sujeto – actividad en el Ambiente de aprendizaje en el Aula, se toman como indicadores cualitativos, las *intenciones del aprendizaje*. Las primeras son cada una de las orientaciones del quehacer del maestro en el aula, que se recogen desde lo *pedagógico* y lo *escolar*.

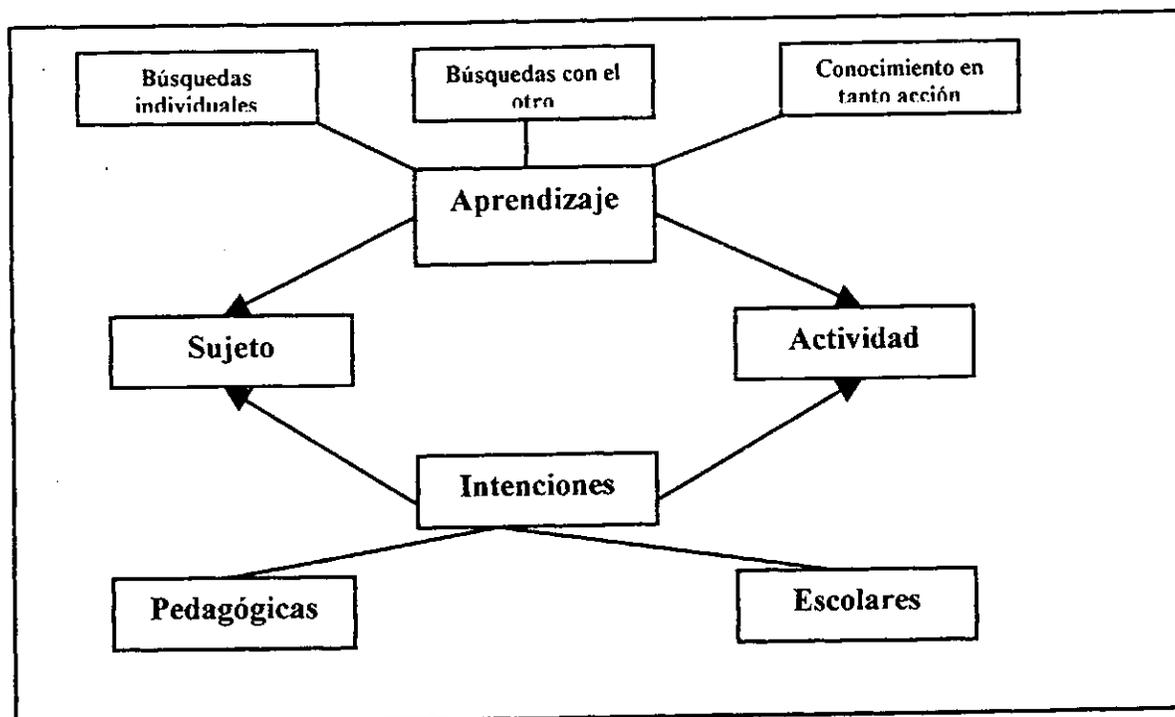


Diagrama Relaciones Sujeto – Actividad en los AAA

Las intenciones pedagógicas

Las intenciones de los y las maestras para cada una de las actividades que se plantean desde los proyectos de aula, actividades puntuales y otras estrategias metodológicas dan cuenta de los referentes pedagógicos y epistemológicos desde los cuales se soportan las prácticas pedagógicas.

"La necesidad de ofrecer a los estudiantes experiencias que cobren sentido, que sean construidas en conjunto y orientadas al descubrimiento "siendo así, un niño en edad preescolar y tal vez durante los primeros años de escolaridad, adquieren conceptos y proposiciones a través de un proceso inductivo basado en la experiencia no verbal, concreta y empírica" Ausubel, D. (1993)" (referente teórico del proyecto de aula: crear jugando una estrategia divertida de aprender).

"El aprendizaje implica la reconstrucción activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva" Ausubel, D. (1993) "es necesario que nuestros alumnos sean competentes para leer y producir los textos que circulan en la sociedad" MEN (2000). (Referente teórico del proyecto de aula: lectura compartida como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas).

Todas estas intenciones tienen a la base un deseo por parte del maestro que los estudiantes disfruten de su proceso de aprendizaje, relacionando experiencias pasadas, presentes y posibles proyecciones, tratando de mirar siempre de una manera global sin desconocer los contextos en los cuales están inmersos los sujetos.

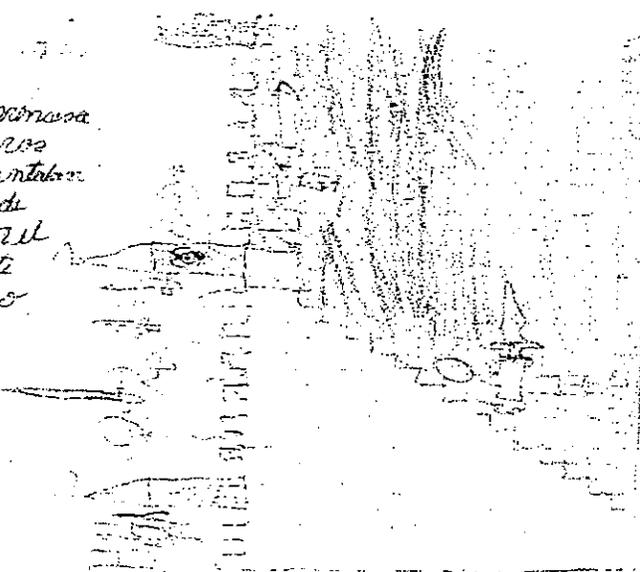
Otra de las intenciones pedagógicas del maestro es el propiciar AAA, *"para la gran mayoría de estudiantes se mostró que la información y la riqueza del escenario les aportó para la comprensión de lo estudiando en clase, comprender sus inquietudes y emerger nuevas preguntas. En muy pocos estudiantes no se logró por lo menos contrastar sus vivencias con la experiencia en el escenario"* (registro de la actividad Los niños en el ámbito de la evolución y la adaptación de los seres vivos. Escenario: Museo de historia Natural. Universidad de la Salle. 21 de abril de 2005).

"Todos los AAA ponen en interacción los tres elementos... pero en algunos casos, uno o dos de estos parece estar dando cuenta solo de ellos... es el caso donde la actividad didáctica prima por momentos sobre los demás" (registro de la actividad producción textual: la descripción. Escenario salón de clase. 11 de mayo de 2005).

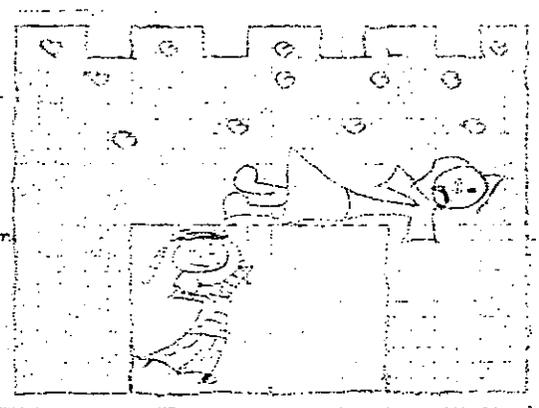
Las intenciones escolares

Estas intenciones hacen referencia a los propósitos que orientan el que hacer del maestro en el Ambiente de Aprendizaje en el Aula. Particularmente, son tres los aspectos que intencionan el accionar de los docentes en el aula, el saber, el hacer y el ser. Algunos testimonios que dan cuenta de esto, es la vivencia con los niños de segundo de Primaria de la IED José Martí, a saber:

avia una vez una vez una persona
 que invento el pantalon paquero
 y la primera se puso un pantalon
 de la queso y llego un señor de
 musica y se puso a cantar
 el señor de musica y la gente
 se puso a cantar y sigue
 cantando.



la mujer se llama:
 avia una vez una mujer se llama y una
 persona que se invento los pantalones
 sencillos y la primera se descomiso
 y se volvio loco la primera la gente
 que se quitara los pantalones
 sencillos y la mujer se llama digo
 que se volvio loco agitar el pantalon
 sencillos que se invento la
 primera y se descomiso
 sencillos sencillos sencillos sencillos



Cuando la intención escolar privilegia procesos y actividades del *saber*, los docentes propician en el Ambiente de Aprendizaje en el Aula acciones que pretenden que los estudiantes vivencien situaciones frente a un objeto de estudio particular a un dominio disciplinar escolar o área académica con el fin de interactuar con conceptos, leyes, teoremas, algoritmos que fundamentan y enriquecen desde la ciencia a las asignaturas escolares buscando la construcción de explicaciones y conocimientos que favorecen el proceso de comprensión de los fenómenos naturales y sociales. Por ejemplo:

"... ya en la vivencia se observa que es un trabajo constante por procesos...el estudiante debe dar cuenta de su conocimiento y en tiempos mas largos cambian las actitudes... y a la vez brindar elementos para su formación personal" (registro de la actividad taller de aplicación ondas luminicas. 10 de mayo 2005.)

Las intenciones que se tuvieron en cuenta en la actividad del Pentominó fueron "Desarrollar el pensamiento espacial y geométrico a partir del trabajo con pentominós y Explorar las nociones de los y las estudiantes con respecto al perímetro, mediante la construcción de pentominós". (Objetivos de la actividad pentominós, grado quinto)

Otro de los propósitos que encaminan las intenciones escolares de los docentes está referido hacia el *hacer*. Cuando la intención del trabajo escolar está enfocada en el *hacer*, lo que están pretendiendo los maestros es que sus estudiantes desarrollen destrezas, habilidades de acuerdo a sus propios ritmos, en el proceso de construcción del conocimiento, propias de los dominios del saber en general.

Esta situación se evidencia en la actividad "¿cómo se forman las imágenes en la retina?" en donde se busca el desarrollo de habilidades hacia las competencias básicas: observar, explorar, descubrir, argumentar y decidir.

El *ser* visto como otra intención escolar debe contemplar el reconocimiento de contextos, necesidades, características de los sujetos en el desarrollo de sus *potencialidades* "nací el día 3 de junio de 1997, fui a la escuela a los 5 años, me ha ido muy bien porque estudio mucho, porque me

gustaría ser un buen bombero" (Victor González Arboleda, 7 años, estudiante grado segundo. IED Entre Nubes Sur Oriental).

Aprendizaje

Otro de los indicadores cualitativos en la relación Sujeto-actividad es el aprendizaje, entendido como la manera que el sujeto se relaciona con el otro y con el conocimiento por tanto se contemplan responsabilidades, contenido con significado, aprovechamiento del error, desarrollo de hábitos y la auto-evaluación.

"profe, yo quiero trabajar con Laura y Andrea porque son muy juiciosas y todas trabajamos rápido" (registro del proyecto de aula Sinfonía del saber 2 de agosto del 2005).

"... esos estudiantes no se saben si estaban cautivados o aburridos. "no sea tonto, es sobre lo que escribimos" le dice una niña a un compañero que dio una respuesta que a su parecer no era la correcta" (registro de la experiencia pedagógica vivenciando las inteligencias múltiples en básica primaria, grado segundo. 14 de marzo de 2005).

5.2.3. Relación sujeto- contexto

Entre los indicadores cualitativos que dan cuenta de la relación sujeto- contexto aparecen las *actitudes* y el *escenario*.

Las actitudes

Algunas de las actitudes de los sujetos, entendidas como *disposiciones*, que se pueden evidenciar en sus comportamientos y en el lenguaje utilizado, están profundamente relacionadas con los escenarios en el que se susciten los encuentros y relaciones interpersonales. Algunos de los registros que dan cuenta de este aspecto, son:

"Sandra Milena, es una niña de grado quinto, que en la escuela es muy agresiva y se muestra como una persona dura que «no se deja de nadie» y se percibe, por diálogos con ella, que en casa es muy maltratada cuando no se comporta como debe. Estando en el CICI –AQUAPARK, se comportó dulcemente, tierna y cariñosa, su comportamiento era otro, se veía feliz y confiada... no tenía que

asumir su rol de persona inquebrantable...Cuando salimos del CICI –AQUAPARK con una sonrisa en el rostro, Sandra se me acercó, me abrazó y dijo: «Profe, muchas gracias.» (Registro de la Salida Pedagógica CICI AQUAPARK. Grado Quinto.26 de Agosto de 2005)



FOTO 12. Salida Pedagógica. Búsquedas con el otro. I.E.D.Entre Nubes S.O. Grado Segundo J.T.(2005)

"Un grupo que regularmente hace indisciplina en el salón de clase, en la salida a Bavaria, durante el recorrido estuvieron muy atentos, no molestaban a sus compañeros y seguían las instrucciones. Es evidente que estando fuera del salón asumen otra actitud" (Registro de la salida pedagógica Bavaria. Grado séptimo 15 de Septiembre de 2005).

"Constantemente los estudiantes hacen referencia a su gusto por el alcohol y el deseo que tienen de poseer todas las canastas que ven en la sala de embotellamiento, algunos afirman que todas esas canastas no cabrían en sus alcobas" (Registro de la salida pedagógica Bavaria. Grado séptimo 15 de Septiembre de 2005).

En este sentido, otros escenarios diferentes al Salón de Clase, propician las condiciones para el posicionamiento distinto y el asumir otro tipo de actitudes. Por ejemplo, en un diálogo de una estudiante con su maestro le dice:

"Lis se me acerca y me comenta –estando en el CICI –AQUAPARK, que lo que más le gusto fue la piscina de olas. Es pertinente mencionar que Lis es una estudiante de grado quinto muy conflictiva con sus compañeros y maestro, pero estando allí solo sonríe y era amable, compartía con todos..." (Registro de la Salida Pedagógica CICI AQUAPARK. Grado Quinto. 26 de Agosto de 2005).

En el Museo de los Niños, las disposiciones estuvieron enmarcadas por el asombro, conjugado con la novedad de lo que se presenta a través de los modelos y situaciones explicativas allí presentadas.

"Por ejemplo Jhon Alexander le comenta a Jeisson –estando en la sección de óptica del museo-: ¡Uy mire que bacano el rayo láser!... Alonso en actitud de asombro y curiosidad le pregunta a Danilo en voz baja- observado una esfera que al tocarla genera corriente-: ¿Cómo se produce la energía de la esfera?..." (Registro de la Salida Pedagógica Museo de los Niños. Grado Quinto.. 26 de Agosto de 2005).

"De regreso al colegio en la ruta algunos están calmados, se sientan, hablan en voz baja, otros se acuestan sobre las pierns de los compañeros, juegan, cantan , rien y se dirigen con groserías..." (Registro de la salida pedagógica Bavaria. Grado séptimo 15 de Septiembre de 2005).

El escenario

Otro de los indicadores cualitativos que dan cuenta de esta relación, es el *escenario*. Los escenarios, como espacios posibilitadores de la construcción de los AAA, que sirven de referentes para el análisis de esta relación, son particularmente, el salón de clase, el Museo de los Niños, el Cici-Aquapark y la Empresa Cervecera Bavaria.

Cuando el escenario se representa y localiza en el *salón de clase*, éste se puede convertir en un espacio para el diálogo, el encuentro y la convivencia entre los estudiantes y maestros en el cual se expresan emociones, sentimientos y valores que dan cuenta del contexto en el que se desenvuelven. Un caso es la experiencia con los niños de cuarto de la IED Entre Nubes S.O., en el cual se menciona lo siguiente:

"Realizando el juego de la lotería en clase de Inglés, los niños y niñas... se divertían mucho, la dinámica daba para contar chistes... algunos daban cuenta del trato afectivo de sus padres y familiares... Este espacio de diálogo permite que el niño y la niña cuenten de manera espontánea las agresiones a las que están siendo sometidos" (Registro del Proyecto *Crear jugando. Una estrategia divertida de aprender*, Grado tercero. 1 de Agosto de 2005)

En este sentido, el salón de clase, de acuerdo con las intenciones de los maestros, se transforma en un espacio que posibilita otro tipo de relacionarse con el otro y de generar confianza y reconocimiento.

Cuando son otros escenarios los que se involucran en el proceso educativo, éstos pueden asumirse como escenarios fuente de información, como en el caso del Museo de los Niños y Bavaria

“A la pregunta del docente: ¿Qué fue lo que más les gusto de la visita al museo? Lis y Geraldine respondieron. Yo aprendí muchas –comenta Lis- ...una de esas cosas es de dónde viene el petróleo. Y Geraldine comenta que «nos enseñaron acerca de la contaminación» (Registro de la Salida Pedagógica Museo de los Niños. Grado Quinto. 26 de Agosto de 2005)

Los otros escenarios también pueden ser el complemento y contraste de lo que se hace en el salón de clase, se evidencia en la clase con los niños de quinto de la Básica Primaria, en la que se encuentra que:

“Sus vivencias de conocimiento emergen en tanto las preguntas y comentarios hechos por el guía. Cuando el guía pregunta: « ¿Por qué se forma el arco iris cuando llueve», Lucia responde «se debe a que la luz solar traspasa las gotas de lluvia» (Registro de la Salida Pedagógica Museo de los Niños. Grado Quinto. 26 de Agosto de 2005)

Al mismo tiempo, estos otros escenarios, se transforman en una posibilidad de generar cambios actitudinales en los estudiantes, este es el caso de Ovidio:

“Ovidio es un niño de grado quintote quien se puede entrever que es una persona muy sola y abandonada. Sus padres lo tienen muy descuidada, prueba de ello es que en la semana se coloca la misma prenda de vestir varios días. Su auto estima es muy baja, es muy grosero intolerante y agresivo con sus compañeros; sin embargo, estando en el CICI – AQUAPARK, se mostró tolerante con todos sus compañeros, los abrazaba en la piscina, jugaba con ellos, en el almuerzo ante su poca comida, sus compañeros le invitaron de lo que ellos traían...”(Registro de la Salida Pedagógica CICI- AQUAPARK. Grado Quinto.. 26 de Agosto de 2005)

Esta situación demuestra como el escenario, sus componentes, dinámicas y condiciones son factores que intervienen y producen cambios actitudinales y de la forma de mirar el mundo y relacionarse con el otro y genera nuevas formas de conocerse, relacionarse y convivir que algunas veces en el salón de clase son poco factibles de ser vistas, asumidas y percibidas por los estudiantes.

Lo anterior, igualmente, da apertura a valorar el papel de transformar el escenario salón de clase a favor del reconocimiento y la aceptación de la diversidad y el dar apertura a otros escenarios como fuentes de información, de complemento escolar y de vivencia de conocimiento y convivencia.

5.3. Variables de Transformación

Siendo la línea de base de esta experiencia AAA, *el colectivo de maestros: construyendo y deconstruyendo miradas y sentidos de los ambientes de aprendizaje en el aula* se pregunta sobre: *¿Qué transformación se dará en la escuela si se reconoce al docente como constructor de saber en la relación de pares? ¿Qué transformación se dará en la escuela si se dinamizan acciones alrededor de los ambientes de aprendizaje? ¿Qué transformación se dará en la escuela si se organizan los docentes en colectivos y redes para el trabajo pedagógico?*

Desde el transcurrir de esta experiencia nos permite hoy hablar desde ***el colectivo de maestros, las prácticas pedagógicas y las relaciones en el aula***, como las variables de transformación con respecto a los sujetos que están inmersos en ella.

El colectivo de maestros, lo que ha sido la historia del colectivo se observa en el crecimiento paulatino de reconocemos los maestros como pares, esto se hace evidente por ejemplo en el número de integrantes, en un momento dado el colectivo se conformaba por tres docentes hoy somos 10 maestros, sujetos de conocimiento que interactuamos con varios propósitos: uno de construir relaciones de convivencia que nos han llevado consolidarnos y a vincularnos con otros grupos como con la Red de Ciencias, Fomento y con otras experiencias del laboratorio Pedagógico.

Otro propósito es el de construir y proponer un discurso pedagógico evidenciado desde la elaboración conceptual, alrededor de la línea de base, como una forma particular de la mirada y de acercamiento a la escuela que redunda en las ponencias presentadas en encuentros académicos, en artículos para publicar. Todo lo anterior ha ido permeando nuestro quehacer en el aula, las

instituciones y localidades a las que pertenecemos donde motivados realizamos un primer foro interinstitucional " Ambientes de aprendizaje en el aula y sus implicaciones en la construcción de propuestas pedagógicas".

De grupo a colectivo y a red, Inicialmente los docentes desde sus inquietudes trabajan en las aulas, estas experiencias son comunicadas entre un grupo de profesores, desde este momento el conocimiento compartido ya no esta desprovisto de una mirada colectiva, porque desde allí emerge un interés común: revisar los ambientes de aprendizaje en el aula es posible por sujetos de conocimiento que los propician. El colectivo de maestros está conformado por docentes con diferentes áreas de formación que trabajan en distintos niveles e instituciones y por lo tanto sus miradas se hacen desde escenarios particulares, desde este punto de vista el colectivo intrínsecamente trabaja como red permitiendo que se involucren otros gestores del conocimiento pedagógico. *"Cuando se empiezan a establecer relaciones de afecto en un grupo de personas podemos estar hablando de red, nos hemos humanizado. Por eso hay que desmontar esas estructuras llamados grupos, colectivos, equipo, anillo; entre otras, tantas denominaciones y matices. La red es sentarse a construir caminos con aquellos proyectos que de acuerdo con las necesidades e intereses de esos actores se encuentran en un tiempo y en un espacio"* (tomado de archivo consultoría: redes y colectivos de maestros. Albarracín, R. septiembre 2005)

Las Prácticas Pedagógicas, en el proceso del colectivo se dinamiza la cualificación desde la posibilidad de desarrollar una experiencia y poder contarla construyendo una historia de vida escrita en donde es posible establecer categorías de análisis basadas en las relaciones sujeto-sujeto, sujeto-actividad y sujeto-contexto que se rastrean de acuerdo con unos indicadores que dan cuenta sobre la forma como se modifican ellas o como se interviene para potenciarlas en los ambientes de aprendizaje en el aula. Los profesores Frank Becerra y Oscar Cárdenas cuentan: *Inicialmente trabajábamos por preguntas generadoras, luego por unidades didácticas y a partir de las discusiones en el colectivo el trabajo se basa en el proyecto llamado " Vivenciando las inteligencias múltiples en básica primaria".*

La esencia en el ejercicio de la práctica docente se da en el reconocer que no hay formas únicas en la relación de enseñanza-aprendizaje, la interacción entre maestros y estudiantes; debido a la diversidad en el aula en cuanto a población, intereses y habilidades. La docente Edith C. Negrete realizaba el proyecto “*resolución de preguntas problema*” desde la relación enseñanza- aprendizaje en la construcción de conocimiento sin tener en cuenta las relaciones entre estudiantes, a partir del análisis sobre la connotación del ambiente de aprendizaje reconoce la relación de pares como dinamizadores en la construcción de conocimiento en el proyecto “*El reto de problematizar*”.

Es así como al colocar evidencias sobre ello para una mirada crítica y reflexiva en nuestro quehacer se reconoce que se presenta dificultades en el aula y por tanto es necesario buscar alternativas que transformen efectivamente la práctica pedagógica para construir un ambiente de aprendizaje particular. La docente Bibiana Quiroga afirma que a partir de la reflexión personal el aprendizaje es efectivo al darle prioridad a la relación sujeto-sujeto a través del juego y de la afectividad y entonces su trabajo se convierte en el proyecto “*crear jugando una estrategia divertida de aprender*”. La docente Cristina a partir del proyecto “*la lectura compartida como estrategia para el desarrollo de habilidades comunicativas*” interioriza el proceso de lectura en los primeros años y su relación con las otras habilidades comunicativas, al mismo tiempo privilegia los procesos de lectura-escritura frente a los contenidos problemáticos.

Lo anterior es viable al analizar y discutir sobre las diferentes formas de acercarse al proceso de enseñanza, de generar espacios de discusión sobre la práctica pedagógica permitiendo así a los maestros explicitar las intenciones y los criterios desde los cuales orienta la enseñanza y construye una propuesta de ambiente de aprendizaje que aplica en la cotidianidad para nuevamente ser reconstruido. “*La docente María Gilma Acosta cuenta que a partir del trabajo logró la capacidad de sistematizar el proceso de conocimiento y de involucrar los actores (estudiantes) a organizar la investigación a partir de la V heurística y reconocer el aporte conceptual de la física y la química como parte de un conocimiento significativo, complementario a la asignatura de biología*”.

Las relaciones en el aula, los ambientes de aprendizaje son conformados y construidos por sujetos de conocimiento, como son los estudiantes y los profesores. En la triada de ambientes de aprendizaje en el aula es de privilegiar la posición de los actores en cuanto ellos son los agentes dinamizadores y potencializadores en la relación e interacción entre sí, con el contexto y la actividad didáctica.

5.4. Resultado y Proyección del colectivo

Entre las diversas acciones que dan cuenta de la proyección del colectivo, su sostenibilidad y transferibilidad, aparecen en cuanto a la línea de base, la continuación en el proceso de caracterización y configuración de los AAA, con miras, de un lado, a mejorar el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes estudiantes y las prácticas pedagógicas de los y las docentes. Y de otro, a consolidar un equipo y línea de investigación que sirva de alternativa para el planteamiento de políticas educativas públicas para nuestra ciudad y nuestro país.

Desde esta mirada, continuar investigando tópicos como el contemplar *el aula como sistema complejo* o la manera como *aprenden los estudiantes*, y *construir comunidad académica* impactando cada una de las instituciones en las que se proyecte el trabajo del colectivo.

A la vez, vincular en un trabajo interdisciplinario las instituciones en las que participan los docentes investigadores y convocar a maestros que hagan parte del entorno mediato e inmediato en la consolidación de equipos de investigación y el fortalecer diferentes redes del trabajo en la escuela.

Siendo así el trabajo en colectivo un referente conceptual para aquellos maestros que constituyan colectivos y saber pedagógico. En esta medida, se contribuye en la transformación de los discursos, las prácticas, miradas y sentidos que poseen docentes, directivos, la administración pública y la comunidad educativa en general, no sólo alrededor de los AAA, sino sobre las formas de ser y hacer escuela y maestro, entender la educación y comprender la sociedad misma.

BIBLIOGRAFÍA

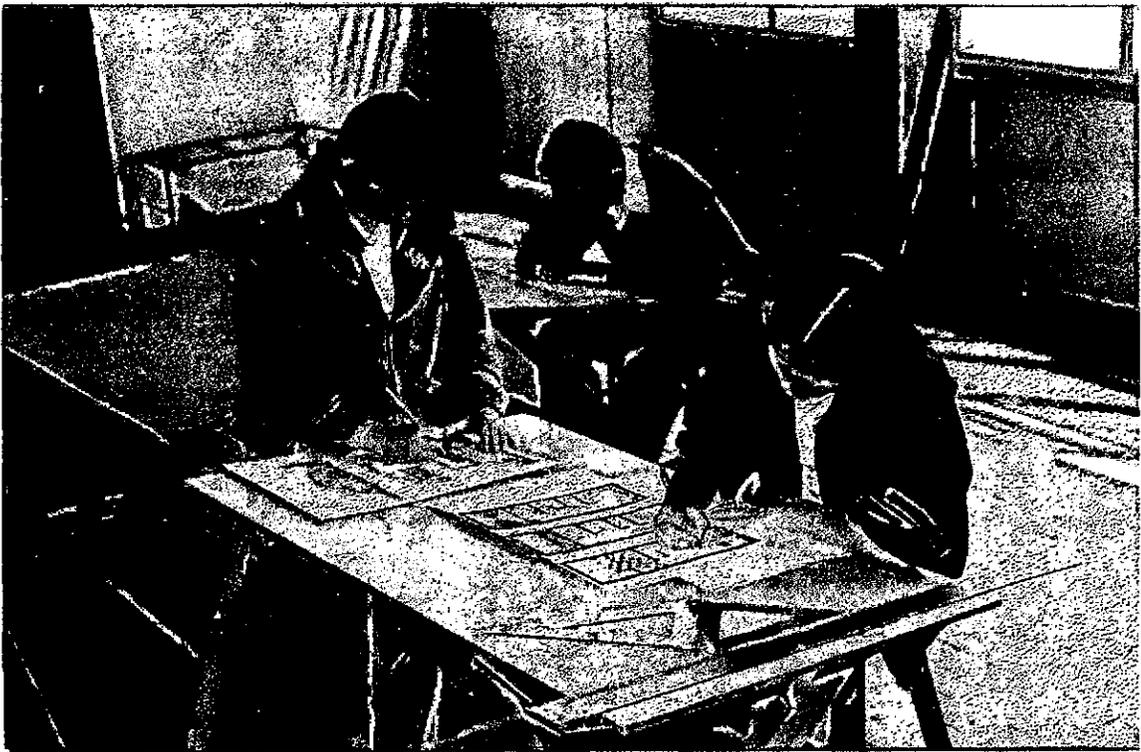
- AMAYA DE OCHOA, G. *La formación de los educadores en Colombia*. IDEP. Bogotá. (1998).
- ANDRADE LONDOÑO, E. *Ambientes de aprendizaje para la Educación en Tecnología*. En: Revista de Educación en Tecnología, año 1, Vol. 1, N° 1.
- ARANGO, M *Bases psicosociales del currículo*. Editorial USTA. Bogotá (1975).
- ARCOS, F. *El rol del maestro en una clase de matemáticas diferente*. En: CEPE, Bogotá. (2003).
- ARIZA GÓMEZ, D. *Proyecto de Innovación pedagógica. Hacia la generación de un ambiente lógico creativo*. IED CEDID San Pablo. En: Memorias (2003). Bogotá.
- BECERRA MARTÍNEZ, J et al. *Un acercamiento a la concepción de escuela, en los niños y niñas del CED Santa Rita S. O. Jornada Tarde*, Investigación realizada en el año 2000. Sin publicar. Bogotá.
- BISHOP, Alan J. *Enculturación Matemática: La educación matemática desde una perspectiva cultural*. 1999.
- BOADA, M *Convivencia escolar. Una vida, un aprendizaje*. CED Rómulo Gallegos, III Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de maestros que hacen investigación en la escuela. Santa Marta. (2002)
- CAMACHO, G. *Ponencia Gestión Directiva como creadora de ambientes de aprendizaje*. Escuela Preparatoria La Reforma, Ange Sin.
- CÁRDENAS, D y PARRA, M . *Recuperación del sentido de lo humano para generar un ambiente democrático en nuestras escuelas*. Memorias II Encuentro de maestros y comunicación de experiencias: ¿es posible otra escuela? Corporación Escuela Pedagógica Experimental. (2000)
- CASTILLO, G y otros *Colectivo de Investigación Muchi Kaambal III Encuentro Iberoamericano de Colectivos escolares y redes de maestros que hacen investigación en la escuela*. Santa Marta (2002)
- CED Alberto Lleras Camargo, Aula intercultural,(1999).
- DRUCKER, P. *La sociedad poscapitalista*. Ed NORMA. Bogota. (1994).
- GALINDO, R. *Historia Familiar: Un encuentro con el presente, el pasado y lo posible*. En Memorias CEPE, EPE,(2003). Bogotá.
- GALLEGO, R. *Evaluación pedagógica y promoción académica*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. (1989)

- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ed. Morata. Madrid, (1996).
- LÓPEZ RAYÓN, A. *Ambientes de aprendizaje*. Documento sin publicar. Bogotá. (2004).
- MALDONADO, L. *Informática en la educación. perspectivas en la construcción de conocimiento pedagógico* UPN. Bogotá.(2001).
- MARTÍN BARBERO, J. *La educación desde la comunicación* Editorial Norma, Bogotá, (2002).
- MATURANA, H. *El sentido de lo humano*. DOLMEN, Chile. (1997)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Ética y Valores Humanos*. Lineamientos Curriculares. Cooperativa Editorial Magisterio. Santa fe de Bogotá. (1998).
- MORENO, G y MOLINA, *El ambiente educativo*. En: Planteamientos en educación. Intervención en planteamiento de planteamientos. Bogotá. (1993)
- MORÍN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. (1999).
- PÁRAMO, P *Diseño ambiental del entorno escolar*. En: Educación y Cultura N° 38, Bogotá (1995)
- PÉREZ GÓMEZ, Á. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* Ed. Morata. S.A. Madrid. (1998).
- RODRÍGUEZ, R. *Investigación y currículo*. En Revista Ciencia y Tecnología. No. 6. UPN. Bogotá. (1999).
- SALINAS, J. *Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información* Revista Pensamiento Educativo PUC, Chile, (1997) 20.
- SÁNCHEZ, M. *Ambientes de aprendizaje con robótica pedagógica*. Bogotá. Artículo de Internet.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO (SED). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Taller Sobre Evaluación de Competencias Básicas. Santa fe de Bogotá. (2000).
- SEGURA, D. *El conocimiento Escolar, el desconocimiento escolar*. En revista Nodos y Nudos. Y *La Construcción de la Confianza*.(1999)
- SEGURA, D., y otros. *La construcción de la confianza. Una experiencia en proyectos de aula* Colección Polémica Educativa. PE – IDEP, Bogotá, (1999).
- SEGURA, D. *Proyecto de aula*. En: Revista Magisterio N° 002, abril – mayo, (2005).
- SUÁREZ, R. *Educación y Sociedad*. La educación. Ed. Trillas.
- TONUCCI, F *¿Enseñar o aprender?* Editorial Cooperativa Laboratorio Educativo, Cuadernos de Educación. Primera Edición, Caracas. (1993).

ANEXO No. 1

ESCRITOS REFLEXIONES DEL COLECTIVO AAA

- **UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN, ESCUELA Y SOCIEDAD**
- **IDEAS Y PLANTEAMIENTOS
ACERCA DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EL AULA**
- **MIRADAS Y SENTIDOS
EN NUESTROS ESPACIOS ESCOLARES**



UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN, ESCUELA Y SOCIEDAD

Cuando se habla de ambientes de aprendizaje en el aula, se hace referencia, no sólo, a imaginarios que se tienen alrededor de *sujeto, actividad didáctica, escenario y contexto*, sino se trasciende a formas de significar el ser y el hacer de la *Escuela*, a las maneras de entender el sentido de la *educación y la sociedad* y las relaciones que se establecen entre ellas.

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Algunos autores, como Toffler (1992), Drucker (1994), Magendzo (1995), Amaya (1995), Dieterich (1996), Delors (1996), Mantilla (1999), Maldonado (1999) y Morin (1999) entre otros, han puesto en evidencia como las actuales condiciones (globalización, internacionalización de la economía, mundialización de la competencia, Aldea Global, posmodernidad, *massmediatización* social y política, planetarización cultural, entre otras) han incidido marcadamente en el "*conocimiento, en la cultura, en las artes, en las ciencias, en la tecnología, en la comunicación, en la política, en la economía, en fin, en las relaciones sociales y en las maneras de concebir, organizar y pensar la sociedad, al sujeto y el mundo*" MEN (1998), y como esto ha generado el establecimiento de una *nueva sociedad*, que posiciona el conocimiento en un lugar de privilegio al jugar "*un papel determinante no sólo en el campo de los procesos productivos, sino en el de la política, la educación y la cultura*" MEN (1998), a tal punto que es considerado como una *mercancía* y un *valor agregado a la producción* y el recurso económico básico para que los países logren alcanzar poder, riqueza, competitividad, crecimiento y bienestar social y económico.

El abandono paulatino, a nivel mundial, del desarrollo industrial, propio de la sociedad moderna, como consecuencia de una acelerada revolución científico- tecnológica que se ha expresado en los campos de la informática, telemática, robótica y microelectrónica, para dar cabida a la época del conocimiento y la información, ha implicado profundas transformaciones en el orden escolar. Esta época denominada la *Sociedad del conocimiento*, argumenta Maldonado (2001), surge de las observaciones hechas sobre la relación entre conocimiento y trabajo. En la primera mitad del siglo XX la mayoría de empleos podían ser desempeñados sin una educación específica; diferente fue la situación al finalizar el mismo siglo cuando cerca de un 80% de los puestos de trabajo son asignados a personas con requisitos de educación especializados. El conocimiento se asocia con el desempeño laboral y las empresas generan estrategias para que los recursos humanos se actualicen. En esa dinámica actúan los avances de esa gran revolución científico- tecnológica, los cuales se convierten en aceleradores del proceso y como fuente de temas de formación para los centros educativos.

Bajo este paradigma, se pretende organizar, transformar y configurar los centros escolares en favor del mejoramiento de la calidad de los procesos de producción de conocimiento y

de la formación de los sujetos en el marco de una serie de habilidades, destrezas y valores necesarios para el desenvolvimiento laboral, es decir, *individuos capaces de utilizar el conocimiento de forma eficaz en la acción*, como lo afirma Drucker (1994). Este sujeto, competente debe además, ser innovador, creativo, autónomo, flexible, productivo, consumidor, adaptable, pero ante todo, competitivo a nivel internacional.

Hay quienes señalan, como Magendzo (1998), *que es el conocimiento científico-tecnológico, aquel que se ha universalizado, globalizado e internacionalizado y por tanto, es al que mayor valor agregado se le otorga dentro de la producción*. Esta es una de las premisas, que ha hecho que muchas de las reformas educativas de los países, centren su atención en aquellas áreas dentro del plan de estudios que logren el desarrollo singular de este tipo de conocimiento, es el caso de la Matemática, las Ciencias y la Tecnología.

El conocimiento, el saber y la información se convierten en un negocio y en una serie de mercancías a producir por la escuela, en consecuencia, debe participar de este proceso de competitividad como si fuese cualquier empresa industrial o de servicios. La escuela asume los mismos retos que las organizaciones empresariales. Así pues, la escuela adquiere una categoría de *empresa de la información* y cuando la información es un producto, una mercancía, la sociedad se divide, sostiene Amaya de Ochoa (1998), entre las que tienen acceso a la información y las que no. Esto hace que se genere cierta competencia entre instituciones educativas bajo las reglas del modelo economicista. Sin embargo, no es una empresa, los niños no son productos y por regla general, los educadores no consiguen beneficios según Hargreaves (1996).

La *educación*, sostiene Yunis (2000), es la *única fórmula* para alcanzar el conocimiento y *"el mejor camino para alcanzar el bienestar económico del individuo y aumentar la riqueza de la comunidad"* Savater (2000). De esta forma, conocimiento y educación, aparecen en la esfera mundial, como las variables a tener en cuenta, para conseguir crecimiento y desarrollo económico nacional.

En esta situación, las naciones se ven obligadas a enfocar su atención sobre la *calidad, pertinencia y eficiencia* de los conocimientos que se están produciendo e impartiendo, particularmente en sus centros escolares, y que condiciona el diseño e implementación de reformas que afectan y transforman al sistema educativo y que sirven en gran medida a los intereses de una economía de mercado.

Como docentes, esto nos lleva por un lado, a cuestionarnos acerca de *"¿Qué (...) [entendemos] por educar?, ¿para qué educamos?, ¿cuál es el sentido de la educación?, ¿cuál es el papel político de la educación? (...), [que muestra] la multicausalidad y complejidad de estos interrogantes en la construcción de una mirada alternativa que implica pensar el tipo de sociedad y país que queremos"* Grupo Fomento II (2004), y por otro, a reflexionar sobre las relaciones que existen o se establecen entre el sistema educativo y la sociedad.

A este respecto, Suárez (2002) sostiene, que existen cuatro perspectivas desde las cuales se pueden analizar la relación entre sociedad y educación, *el sistema educativo*

entendido como una entidad independiente del sistema social; el sistema social como producto del sistema educativo; el sistema educativo determinado por el sistema social y sistema educativo y sistema social como entidades diferentes pero estructuralmente interdependientes. El autor expresa ideas como las siguientes:



El sistema educativo es una entidad independiente del sistema social. Bajo este enfoque, sostiene Suárez, el sistema educativo se aísla de la realidad social convirtiéndose en una isla de un sistema social determinado, reduciendo todas las dinámicas que se suscitan en la escuela a actividades académicas: ir a clases, presentar pruebas reglamentarias y formar profesionales competentes en las diversas ramas del saber, convirtiendo de esta manera la educación en un instrumento de desarraigo y de desadaptación social.

El sistema social es producto del sistema educativo. Con esta visión se guarda la creencia de que cambiando el sistema educativo, el sistema social será transformado. Es decir, que cambiando la escuela se cambia la sociedad. El educador es un servidor de un sistema, es un empleado público de una empresa estatal. *Educación*, se reduce a adoctrinar, a transmitir ciertos valores y conocimientos preestablecidos indispensables como sostén de ciertas estructuras socioeconómicas. La escuela se convierte en una entidad al servicio del sistema social y el estado.

El sistema educativo determinado por el sistema social. Esta relación, inspirada en los planteamientos de Marx, promulga que las relaciones sociales y las relaciones de producción determinan las demás estructuras de la sociedad. Por tanto, para instalar un sistema educativo nuevo es preciso transformar las estructuras socioeconómicas existentes.

El sistema educativo y el sistema social son diferentes, pero estructuralmente interdependientes. El sistema educativo, está estructurado integralmente a todo sistema social, sin perder su identidad, su función específica y su relativa autonomía. La educación no es instrumento de ningún sistema cerrado y dogmático, por el contrario, es el motor que lleva al cambio y al crecimiento. El estudiante se manifiesta como ser libre a través del desarrollo de sus capacidades creadoras.

A manera de resumen, la primera *aisla* la escuela de su realidad social inmediata pues consideran que el *medio* es perjudicial y caótico y afecta los objetivos particulares trazados por ella. La segunda, muestra como en tanto, se transforme la educación se

generarán grandes cambios en la sociedad. La tercera visión, asegura que en la medida que se transforme la sociedad se conseguirá cambiar el sistema escolar establecido. Finalmente, una cuarta, hace pensar que el sistema educativo a pesar de estar inmerso en un sistema social es diferente, pero que guarda una profunda relación de interdependencia.

Estas perspectivas son un punto de referencia para la búsqueda del sentido de la escuela para un país como el nuestro, con profundos problemas sociales, culturales, políticos y económicos. Además, es una invitación a discutir sobre la pertinencia de lo que hacemos los maestros en nuestras prácticas pedagógicas; aunque, es iluso cambiar la sociedad desde la escuela o pretender que cambiando las estructuras escolares cambian las estructuras sociales. No obstante, es un medio para la construcción de la sociedad.

EL SENTIDO DE LA ESCUELA

Si bien es cierto, la escuela es una entidad socializadora y en ocasiones se han ido transformando en *"la papelería de la sociedad [es decir], en receptáculo político en el que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto de la sociedad y los problemas insolubles"* Halsey (1996), se mueve muchas veces, independiente del sistema social; es claro que forma personas para desenvolverse en un medio que resulta en ocasiones desconocido para ella.

La imagen de esa escuela ideal, a la cual llegan el niño y la niña, es la de un lugar donde los tiempos están perfectamente pautados, lo mismo que los espacios: ahora es el momento de jugar, no antes ni después, y se ha de hacer aquí, no en otro sitio. Un lugar donde la norma es la convivencia pacífica, ordenada, respetuosa, no se acepta la agresión, se practica el diálogo, se comparten los objetos de juego y funciona desde la igualdad. Un lugar donde la autoridad está claramente establecida, donde se respetan y se cuidan los bienes públicos. Un lugar donde se aprende. Un lugar donde se enseña el respeto a otras culturas, donde se educa en valores, donde se enseña para que la persona se desempeñe en sociedad.

Pero, estos mismos niños y niñas viven fuera de ella, en otro contexto, en una ciudad, en el seno de sus familias, con prolongadas y solitarias sesiones ante el televisor o las pantallas de videojuegos. No es de extrañar que todas esas cosas que la escuela enseña sean solo eso: cosas que tienen su lugar en el escenario escolar, sin mayor trascendencia. Es por ello que, la institución escolar ha de responder a estas dinámicas consecuencia en parte, a la modernización y globalización, siendo sin duda uno de los retos que las políticas actuales intentan abordar.

Aspectos de cobertura, modelos, currículos, estándares y metodologías resultan ser sin duda referentes fundamentales a nivel educativo, pero considerar *el sentir de la escuela* se convierte en el eje sobre el cual versa lo real y determinante de sí misma, constituido por una comunidad educativa que día a día pone en escena sentidos, actitudes, desafíos y emociones.

La gran libertad que todo ser humano tiene es la del pensamiento para lo que no hay límites ni fronteras; un pensar capaz de transformar es la apuesta que el docente intenta

lograr poniendo sin límites, en escena, no sólo sus cualidades profesionales sino ante todo que compromete su ser para ofrecer, a su entender, el mejor ambiente de aprendizaje, para sus estudiantes.

Ellos, por su parte, motivados por una serie de intereses intentan encontrar y sentir en la escuela cuestiones de curiosidad, asombro, imaginación, confianza, aceptación, afecto, valoración, entre otras. También, muchos padres de familia sienten la escuela como aquel sitio encargado de "acoger" a su hijo e hija, para confiarle gran parte de la responsabilidad en su formación personal y social.

Los sentimientos que día a día se entrecruzan ponen en evidencia las múltiples formas de ver, comprender y vivir la escuela. Un vivir desde la posibilidad del encuentro con el otro, para explicar teorías, conceptos, fórmulas que se creen necesarias, para descubrir, encubrir, repasar, copiar y pasar el rato. Un vivir que integra: *Hacer, Sentir y Pensar*, donde, el *hacer* para los actores implica construir y deconstruir, relacionar, integrar y proponer; el *pensar* que exige predecir, crear y asimilar; y el *sentir* que media todas las intenciones, alternativas y posibilidades orientadas a la transformación.

En esta conjunción de sentimientos, afectos, emociones y pensamientos, aparecen diferentes matices y denominaciones, *escuela que conjuga* tiempo (día, semana, ... año escolar), espacio (sitio, construcción, estructura), intenciones, protagonistas, elementos y sucesos; *escuela espacio cultural*, donde la cultura se entiende como el ámbito cruzado por miradas y el maestro es un hacedor.

Escuela del conflicto. Porque ella es "*un escenario permanente de conflictos (...) lo que tiene lugar en el aula es el resultado de un proceso de negociación informal que se sitúa en algún lugar intermedio entre lo que el profesor(a) o la institución quiere que sus alumnos hagan y lo que estos están dispuestos a hacer*". Fernández Enguita (1990)

Escuela comunidad. "*La escuela debe convertirse en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y reconstrucción de la experiencia basada en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias individuales, sobre cuya aceptación puede asentarse un entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios. Lo que importa no es uniformidad sino el discurso*". Berstein (1987)

Escuela saludable. Espacio vital que desarrolla las potencialidades de los niños, niñas y jóvenes y generadora de salud y bienestar para la comunidad escolar. (Proyecto de la Empresa Social del Estado San Cristóbal. Plan de acción Básica. Implementado en Instituciones Educativas, Localidad Cuarta, año 2000).

Escuela evolutiva. "*Como el mundo actual es rápidamente cambiante, también la escuela debe estar en continuo estado de alerta para adaptar su enseñanza, tanto en contenidos como en metodología... la escuela evoluciona para preparar individuos con capacidad para actuar en este mundo complejo y diversificado*". Parra y Sainz (1994)

Escuela constructiva. Tonucci (1993), los estudiantes son capaces de crear, imaginar y sentir, su unidad es el grupo que constituye la referencia para la construcción del

conocimiento, se permite y se hace importante la diversidad de criterios, se pone de manifiesto contrastes y contradicciones. Las soluciones son relativas y no terminales, ya que el conocimiento es dinámico.

Escuela inteligente. Perkins, (1995) *"Queremos escuelas que brinden conocimientos y comprensión a un gran número de personas con distintas capacidades e intereses y provenientes de medios culturales y familiares diferentes"*. Con la característica de estar informada, ser dinámica y ser reflexiva. En este sentido, son valiosos los aportes que hace Segura (1999), respecto a la diferencia que existe entre el conocimiento y la información al interior de la Escuela y de los mismos ambientes de aprendizaje en el aula. Este mismo autor sostiene que *al hablar de información, se hace referencia a la formulación de teoremas, leyes, principios, teorías, a los nombres de capitales de los países del mundo, o a los símbolos, números atómicos y períodos que se encuentran en la tabla periódica, así como también, al conjunto de accidentes geográficos o a las fechas de batallas memorables, ecuaciones a solucionar, factorizar, resolver integrales, es decir, a todo aquello que se encuentra en textos, enciclopedias, Internet y en los manuales. Mientras que el conocimiento, es un cúmulo de construcciones que se hacen a partir de la información, de las experiencias y vivencias cotidianas e individuales y de los problemas y necesidades, el cual se construye y valida en la interacción con el otro y sirve para explicar situaciones y fenómenos de nuestra realidad. La información es una generalización, en tanto, que el conocimiento es particular y específico.*

Escuela abierta. Para abrirse al exterior y establecer puentes con el entorno, ser permeable en doble dirección: de adentro hacia fuera y viceversa, a través de salidas, paseos, excursiones, y visitas a lugares.

Escuela del futuro. Favorecedora del desarrollo del pensamiento y reconocedora de las diferencias cualitativas que existen entre los estudiantes de periodos evolutivos diferentes, actuando consecuentemente a partir de allí.

Todas estas propuestas como alternativa, se encaminan a contrarrestar modelos inscritos dentro de la relación de independencia entre el sistema educativo y la sociedad, de esa escuela llamada *escuela clausurada*, que aísla y separa a sus alumnos de su entorno propio, generando la negación radical de la realidad presente. Es la misma *Escuela usual*, donde se enseñan conocimientos particulares y fragmentados, el aprendizaje es por memorización, el profesor sabe y los alumnos no. Lo que se evalúa es el grado de retención, *"lo importante para ella es que sus estudiantes dominen las cuatro operaciones básicas y hagan una correcta lectura y escritura"* Becerra et. al, (2000), los alumnos son iguales, no se concibe el intercambio, hay competencia, egoísmo y temor. Conocimientos preestablecidos. La experiencia individual no cuenta, la orientación es unidireccional. La evaluación actúa como unidad de medida, dividiendo las capacidades del ser humano en buenas y malas. Ella permanece al margen de la investigación, acepta lo que es seguro. El docente es el guardián de la verdad y de él se espera que sepa todo, no puede equivocarse.

Son muchas las expectativas, exigencias y anhelos que la sociedad le confía a la escuela, lo que genera múltiples miradas de ella, *como esperanza, como aberración, como posibilidad permanente, como ente inmodificable, como cuestionador social*, en fin, por todo ello, la escuela ha de abrirse a la sociedad y a sus aspiraciones, y prepararse para atender a sus requerimientos. Debe aprender a distinguir entre lo que se quiere y lo que se necesita y entre lo que se necesita en general y lo que es bueno que ella brinde y de qué modo, sin llegar a perder su real función educadora dentro de la sociedad.

IDEAS Y PLANTEAMIENTOS ACERCA DE LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EL AULA

En el ámbito pedagógico se plantean diversas formas de comprender los ambientes de aprendizaje en el aula. Cada una de estas perspectivas se convierten en el fundamento para enriquecer, deconstruir y construir miradas y sentidos que sobre ellos se proponen. Teniendo en cuenta esto, se hace necesario reflexionar sobre los planteamientos hechos para que de esta forma se puedan evidenciar diversas formas de leer los ambientes de aprendizaje. Algunos de los ubicados en el estudio del estado del arte se exponen a continuación:

Enfoque usual (Pedagogía tradicional), el ambiente de aprendizaje se entiende como escenario (salón de clase) en el cual la dinámica de interacción entre docente y estudiante se da en términos de transmisión de conocimiento. *Desde la educación usual son considerados como: "Los discentes 'estudian' por los apuntes tomados en clase y los docentes preparan los temas a exponer, lo mejor que pueden, del contenido de los manuales en boga. Es el ambiente de quienes no acuden a las bibliotecas porque todo lo que es exigible aprender se haya en los cuadernos".* Gallego (1985)

Enfoque cultural, la experiencia pedagógica del CED Alberto Lleras Camargo (1999) hace referencia a un ambiente de aprendizaje que tiene en cuenta el entorno cultural. *"Se habla del aula intercultural como un espacio en el que se da el encuentro entre jóvenes y adultos. Es un espacio abierto y construido con la única idea de ser un lugar donde unos y otros expresen sus sentimientos, opciones, sueños, construyan y resignifiquen valores".*

Por otra parte, Camacho (2000), al citar a Beltrán Fidencio, considera que *"el ambiente escolar está conformado por los modelos y procesos académicos que se generan métodos, medios y estilos del profesor, intereses de los alumnos, naturaleza de los contenidos, los materiales didácticos disponibles, el mobiliario y su distribución, ...el modelo de organización curricular, los criterios de evaluación, los requisitos de ingreso permanencia y egresos, así como las condiciones arquitectónicas y de infraestructura disponibles".*

En concordancia con lo anterior, Páramo (1995), afirma: *"El entorno escolar no es solamente una edificación con mobiliario sino un conjunto de interacciones que se dan entre las condiciones físicas, los patrones de comportamiento y las conceptualizaciones que tienen las directivas, los maestros y los estudiantes para convivir en esta clase de lugar".*

Para Boada (2002), *"...los recreos, las clases, las filas, las izadas de bandera, los centros literarios, los campeonatos deportivos, los talleres con maestros, estudiantes y padres, el manual de convivencia, por mencionar algunas ritualidades, proyectos y actividades que*

se realizan en la institución y hacen parte de las cultura escolar, son abordados por los maestros, los niños, de formas, sentidos y significados diferentes”.

El documento *“Despertar del Milenio. Pedagogía de la convivencia”* (2000), producido por la Corporación Escuela Pedagógica Experimental (CEPE), apunta al reconocimiento de la diversidad en el ambiente educativo, a la concepción de conocimiento como una actitud de búsqueda, y en el cual se hace una clara diferenciación entre el ambiente usual que ha caracterizado a la escuela y la propuesta de ambiente escolar desde una pedagogía de la convivencia que se plantea desde las ATAS (Actividades Totalidad Abiertas).

En términos de Segura (1999), una *“aproximación a la construcción de una trama cultura se concebiría como un espacio en donde se reconoce que son las interacciones múltiples las que conducen a la elaboración de sentidos, ideas, afectos, acciones y significados, y que se trata de obrar en consecuencia”*. Por su parte, Moreno y Molina (1993) consideran que *“como espacio para la vivencia de la democracia, la escuela no se limita a ser un escenario para el diálogo de saberes; es también un espacio para el intercambio de intereses, para la definición de intencionalidades comunes y para el establecimiento de criterios de acción que tengan por objeto la consolidación de proyectos culturales y sociales, basados sobre el reconocimiento mutuo en igualdad de oportunidades, en contraste con la búsqueda violenta de la homogeneidad y el igualitarismo”*.

Enfoque disciplinar, a diferencia de los enfoques anteriores, el ambiente de aprendizaje es creado y tiene en cuenta el contexto. Para Galindo (2003), *“se hace necesario construir un ambiente de clase donde es imprescindible que el maestro esté dispuesto a ... comprender sus asuntos (los de sus estudiantes), sus inquietudes, sus intereses, y se hagan evidentes los saberes, las necesidades frente a las problemáticas que se proponen en la clase”*. Al plantear que *“el maestro esté dispuesto a”*, de cierta manera hace referencia al contexto del estudiante a la hora de configurar un ambiente de aprendizaje en el aula.

Así mismo, para Castillo (2002), *“crear un tipo de ambiente en donde se favorezca la construcción de conocimiento ... debe haber respeto al desarrollo matemático de cada niño y el apoyarlo y reconocerle sus avances fomenta en él su autoestima y sus actividades creativas”*.

En términos de Arango (1975), el ambiente por sí solo no garantiza el aprendizaje. Para el primero, *“la ocurrencia del aprendizaje tiene lugar cuando se establece una relación directa entre el potencial de aprendizaje del educando y la oportunidad para aprender que le ofrezca el ambiente”*. En consecuencia, *“el ambiente de aprendizaje no se dinamiza tan solo con las condiciones necesarias para que el individuo aprenda, aunque es un referente valioso, en el proceso de enseñanza, es fundamental que el aprendiz aproveche al máximo su potencial”*.

Enfoque democrático, el interés particular de considerar un ambiente de aprendizaje basado en la convivencia democrática resulta fundamental para Cárdenas y Parra (2000) *“desde el ámbito de las ciencias sociales, ... las estrategias para generar un ambiente democrático giran alrededor de un objetivo general, una metodología que ofrece la oportunidad de vivir en experiencias de aprendizaje estructuradas ... que promueva el diálogo ... con base en la confrontación, el consenso y los acuerdos construidos”*.

El ambiente como contexto inmediato, si se tienen en cuenta las condiciones físicas, sociales y emocionales que inciden en el que hacer pedagógico como elementos a considerar en el ambiente de aprendizaje, López (2004), *"en términos genéricos el ambiente es la suma total de condiciones e influencias externas que afectan a la vida y desarrollo de un organismo. Podríamos entender(lo) ...como el resultado de la interacción de factores objetivos (físicos, organizativos, sociales) y factores subjetivos (preceptuales, cognitivos, culturales)"*.

Así mismo, Segura (2005), argumenta que *"los ambientes de aprendizaje se establecen en la manera como transcurre la clase, las expectativas y disposiciones de los estudiantes frente a los problemas propuestos en esta, teniendo en cuenta la orientación del profesor"*.

Enfoque tecnológico, en este enfoque los cambios propiciados por la innovación tecnológica inciden de manera directa en el escenario educativo; en términos de Salinas (1997), *"Describir escenarios de aprendizaje propiciados por las nuevas tecnologías nos ayudará en el diseño y creación de ambientes de aprendizaje adecuados a las nuevas coordenadas espacio – temporales, a los nuevos objetivos educativos, etc., de tal forma que podamos comprender cómo los cambios afectan a los estudiantes, profesores, centros y a la comunidad"*.

Por su parte, Barbero (2002) argumenta sobre el ambiente de aprendizaje en tanto *"aparece el concepto de cibercultura, como un escenario tecnológico para la producción cultural, de la mediatización de lo social"*.

Además de afirmar lo anterior, Andrade (1999), caracteriza el ambiente por unas componentes y condiciones, *"delimitado por un entorno en el cual ocurren ciertas relaciones de trabajo escolar, donde hay unas relaciones afectivas y vivencias de conocimiento. Este está determinado por el trabajo, las reflexiones e intervenciones"*.

Para este último enfoque el ambiente de aprendizaje es construido, planteamiento que también comparte Arcos (2003), además de considerar que el ambiente también se puede propiciar: *"El maestro debe asumir el liderazgo en la construcción de ambientes de trabajo para la resolución de problemas. Es indudable que el maestro en la escuela genera un ambiente ligado a sus concepciones y experiencias, en torno a la matemática, los estudiantes y a la educación en general. Ambiente que genera unos aprendizajes ligados a propósitos explícitos por parte del maestro y otros no tan explícitos, ligados al desarrollo de la clase. La concepción matemática, maestro, clase escuela y estudiante entre otros."*

Los primeros, que sirven para efectos de la escuela, pueden olvidarse, los otros, los que se viven en la clase, duran toda la vida. La clase como un ambiente colectivo, ...se respira un ambiente para que los estudiantes aprendan de sus vivencias, bajo intercambios diálogo entre ellos y el profesor, el papel del maestro en este contexto como parte del colectivo se da en este ambiente posibilita que:

- *El maestro está más interesado en promover el pensamiento ... que en la repetición.*
- *El maestro promueve las interacciones entre los estudiantes en los procesos de validación.*

- *Se valore el error y la equivocación como punto de partida y fuente para el aprendizaje.*
- *Las interacciones que se dan pretenden incitar, orientar, construir y crear razonamientos en los estudiantes, en espacios de argumentación colectiva que se construyan en instancias de validación.*
- *En un ambiente de clase, el maestro logra un acercamiento afectivo de los estudiantes a la disciplina de conocimiento”.*

Algunos planteamientos incluyen los componentes de los ambientes de aprendizaje; es el caso de Tonucci (1993), quien propone *“una serie de elementos que sirven de fundamento para su propuesta de una escuela constructiva, en la cual se configura un ambiente de aprendizaje, en el que se reconoce que el niño sabe y que el principio de igualdad no acepta la diversidad escolar, rescatando la importancia del trabajo en grupo y en donde la evaluación es entendida no como un proceso que ha de limitarse al aprendizaje final y la memoria, proponiendo la coevaluación, heteroevaluación y la autoevaluación”.*

En términos de Ariza (2003), es necesario *“ofrecer al estudiante experiencias que estimulen su curiosidad ... la solución de problemas y la comunicación; realizando actividades que promuevan la participación activa de los estudiantes ... en fin, brindando al estudiante los tiempos y espacios necesarios para que sean gestores de su proceso de formación”.*

Por su parte, Lakatos (1995), expresan la importancia de las actividades en los ambientes de aprendizaje, que *“se diseñan bajo la forma de una pregunta, un problema (definido como una “situación abierta expresada a través de enunciados interesantes y sencillos, capaz de generar descubrimientos mediante la aplicación de heurísticas apropiadas que permitan al estudiante plantear ejemplos, contraejemplos, hacer verificaciones y proponer conjeturas”)”.*

Maza (1995), complementa lo anterior, al considerar la actividad *“como una herramienta a través de la cual el estudiante es colocado en situación de acción y transformación” un taller, un desafío, un conflicto histórico social, un proyecto según los intereses y expectativas de los estudiantes (relacionado con un tema, una idea, o una cuestión de la vida cotidiana)”.*

Enfoque sistémico, como una propuesta alternativa frente al enfoque usual, para Erazo (1995), *“la vida del aula se considera como un sistema complejo y singular, dotado de una estructura: profesor – alumnos – contexto social y de una dinámica llena de interacciones y reacciones a diferentes niveles: académico, simbólico, de poder, de principios ideológicos, etc., (modelo sistémico –ecológico – investigativo”.*

En el estado del arte sobre las diferentes formas de abordar los ambientes de aprendizaje, se evidencia que existe una gran riqueza de referentes conceptuales y vivenciales desde el campo de la pedagogía con aportes de investigadores, pedagogos y experiencias de aula que se han interesado por indagar y caracterizar los ambientes de aprendizaje.

MIRADAS Y SENTIDOS EN NUESTROS ESPACIOS ESCOLARES

Al abordar el estudio de los AAA se pone en juego un conjunto de concepciones y apreciaciones no sólo desde referentes teóricos, sino también desde las experiencias y sentires de los y las maestras, para construir una propuesta en colectivo tendiente a caracterizar su línea de base.

LA METÁFORA DE LA RED, UNA FORMA DE COMPRENDER LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EL AULA

Cuando hablamos de las vivencias en el contexto escolar, en particular de los sucesos que se refieren al ambiente educativo, ambiente escolar o a los *ambientes de aprendizaje*, pocas veces ponemos en discusión estos términos y menos aún, explicitamos lo que entendemos por ellos, su significado e ideas bajo las cuales los caracterizamos. Esta exigencia se presenta en nuestro colectivo de ambientes de aprendizaje, pues ubicados en la línea de base *Ambientes de Aprendizaje en el Aula* nos vemos en la necesidad de hacer de nuestra investigación un discurso propio, que a la vez que dinamiza y orienta nuestras acciones en el aula nos permite comprender las vivencias e identificar las estrategias metodológicas para generar un ambiente de aprendizaje propicio que tenga en cuenta a nuestros estudiantes, sus vivencias, sus intereses y contemplar las exigencias que se hacen en nuestro contexto contemporáneo. En tal sentido, el equipo explicita sus ideas al respecto de los Ambientes de Aprendizaje en el Aula, muestra y socializa sus propuestas en el aula, permitiendo ver una coherencia y correspondencia entre el discurso y la acción, las intenciones, maneras de proceder y lo que emerge en las interacciones de cada uno de los acontecimientos del encuentro en la clase.

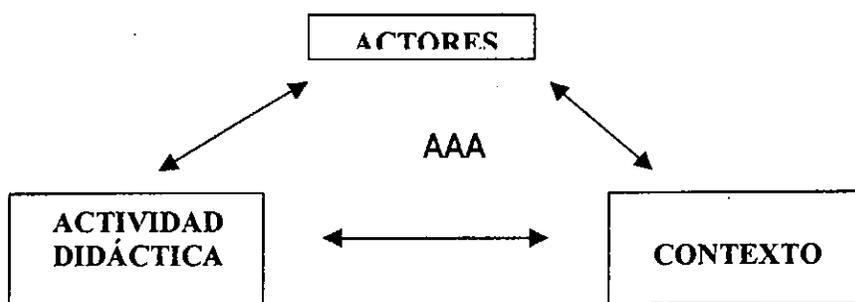
Partimos de la idea que el ambiente no es "algo" dado, estático sino que éste se constituye y caracteriza en la interacción e interrelación entre los sujetos (maestros, estudiantes, directivas, padres de familia); la actividad didáctica y el escenario dentro de un contexto. El ambiente que se genera es intencionado y a la vez toma forma dependiendo de lo que emerge de estas interacciones e interrelaciones, por lo tanto, el ambiente no es estático, sino que se va transformando, se enriquece permanentemente y va constituyendo un entramado de significaciones y sentido para aquellos que lo vivencian, maestros y estudiantes.

EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO DEL COLECTIVO

Al considerar el ambiente de aprendizaje una construcción surgen inmediatamente diversos interrogantes: ¿Quién o quiénes lo construyen y constituyen?, ¿Cómo se propicia? ¿Cómo se construye?, ¿Qué es aprender?. Cada una de estas preguntas aún sin respuestas precisas, han motivado una discusión más profunda para evitar caer en un recetario de condiciones para configurar ambientes de aprendizaje en el aula.

Una primera aproximación con relación a lo que es aprender, siguiendo a Maturana, Humberto (1997), es convivir, es decir, se da de una manera u otra en la transformación que tiene lugar en la convivencia, y consiste en vivir el mundo que surge con el otro. Este argumento conlleva a afirmar que es con los otros que se aprende en la interacción, entonces en los ambientes de aprendizaje se establecerán relaciones para el aprender.

Existen diversos ambientes de aprendizaje que se originan, construyen y dinamizan, tanto al interior como al exterior de la escuela. Particularmente, en el aula se caracterizan desde la triada: *Actores, contexto, actividad didáctica*, las interacciones de los sujetos que intervienen en el proceso de aprendizaje. El enfoque metodológico que se adopta y las posibilidades de aprovechamiento del potencial de los actores y de la representación significativa que evoque el conocimiento, entre otros los cuales mostramos en el siguiente diagrama.

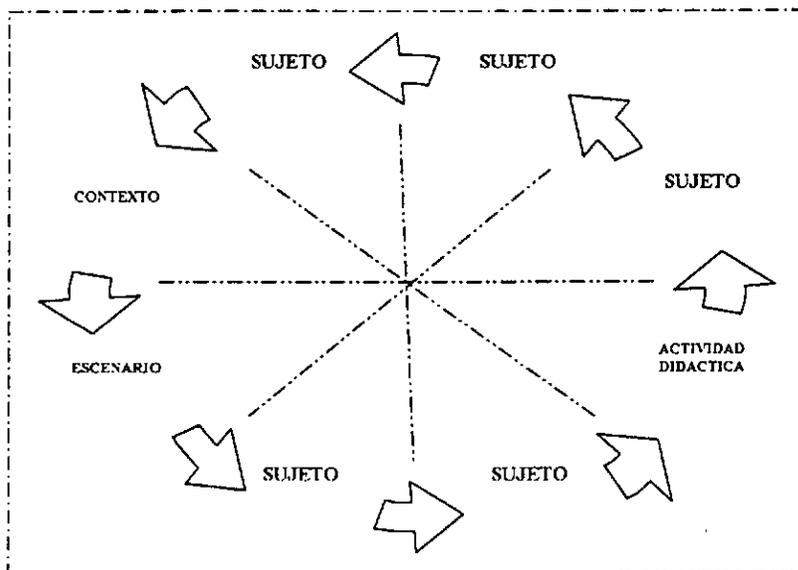


Interacción e interrelación de los elementos de un AAA

Las anteriores ideas se convierten en punto de partida para construir una propuesta que propicia vivencias de conocimiento y vivencias de convivencia que implican transformar las relaciones en el aula y el proceder del maestro en su práctica pedagógica; acciones que son posibles enriqueciendo la mirada del maestro en cuanto a su discurso disciplinar, pedagógico –didáctico, epistemológico y sociológico. Estas acciones favorecen la formación de nuestros estudiantes, posibilita dimensionar espacios pedagógicos, que se diferencien de las formas usuales de concebir el encuentro escolar, por ejemplo, haciendo distinción entre lo que comprendemos sobre información y conocimiento al abordar los problemas de conocimiento en la clase, formular actividades en términos de proyectos de aula y enriquecer las búsquedas con otros escenarios.

Desde esta perspectiva e intenciones, reconocemos que se constituye una red formada en sus nudos por todas aquellas personas, actividades, escenarios y acciones en el encuentro en el aula, de tal manera que se presentan interacciones e interrelaciones, permitiendo una verdadera vivencia de conocimiento y vivencia de convivencia. La metáfora de la red como Ambientes de Aprendizaje en el Aula (AAA), nos posibilita dimensionar el entramado en el aula, sus encuentros y desencuentros en las vivencias y, a la vez, ubicar y comprender que puede aparecer multiplicidad de sucesos y nuevas orientaciones que se determinen en la ligazón de los nudos de la red, de tal manera que nuestra red se constituye en un sistema dinámico constituido por los estudiantes, el maestro, las actividades, los escenarios y el contexto escolar en el cual se desarrolla la acción pedagógica. En esta manera de asumir los Ambientes de Aprendizaje en el Aula

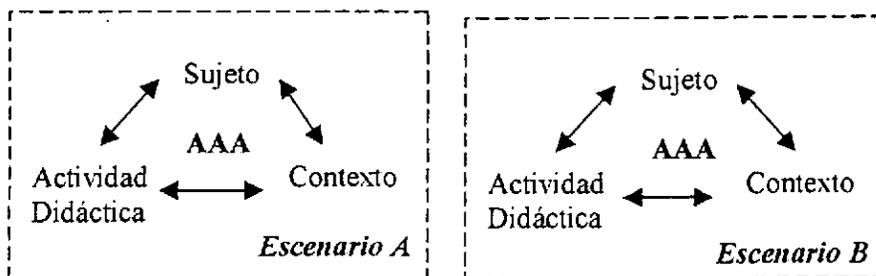
desde la metáfora de la red, no la podemos pensar como algo rígido o estático, pues esto implicaría que no se tendría ninguna interacción al interior de la red y menos con el contexto en el que se constituye (aula, escuela, sociedad). Una forma de representarla es la siguiente:



La metáfora de la red, una forma de comprender los ambientes de aprendizaje en el aula

Los ambientes de aprendizaje en el aula no se refieren específicamente a un lugar o espacio físico, es decir, a un *escenario*, sino al conjunto de *interrelaciones* e *interacciones* que suscitan entre sujetos (maestros-estudiantes), una *actividad* (la cual puede estar enmarcada por una pregunta problematizadora, un taller, una unidad didáctica, un juego, un dilema, etc) y el *contexto* (definido como la explicación de un espacio y tiempo vivido y representados por un grupo humano que da cuenta de una serie de interacciones socio-económicas, científico-tecnológicas, políticas históricas y culturales).

De estas ideas se desprende que el *ambiente de aprendizaje en el aula* es una interacción que se presenta en distintos escenarios (salón de clase, parque, biblioteca, museo, entre otras posibilidades), dependiendo de las intenciones didácticas y metodológicas del maestro ideas que las podemos relacionar de la siguiente manera:



Los Ambientes de aprendizaje en el Aula (AAA) en múltiples escenarios

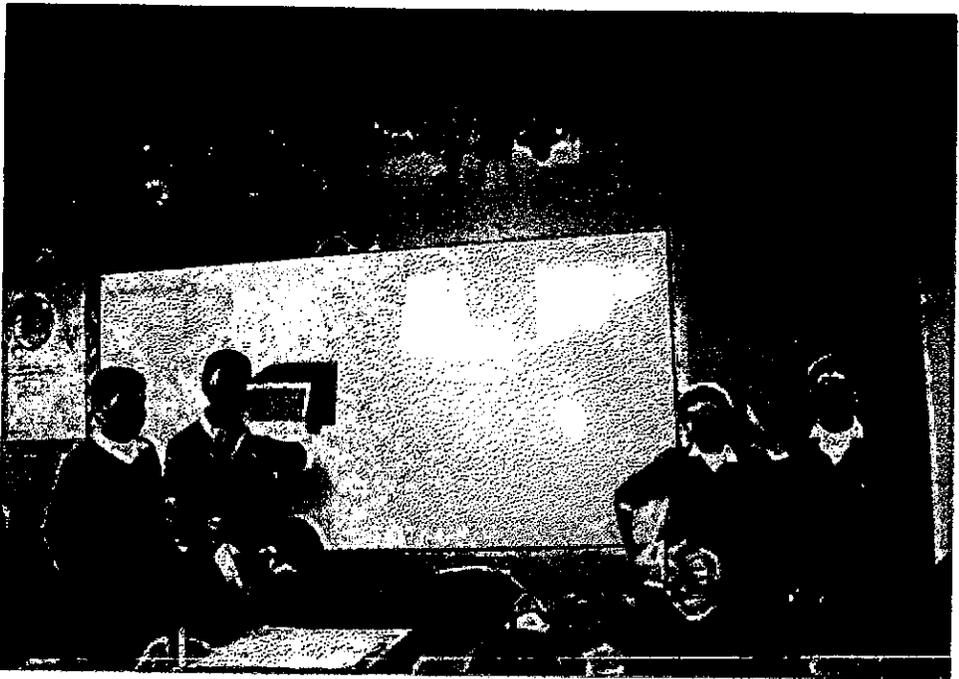
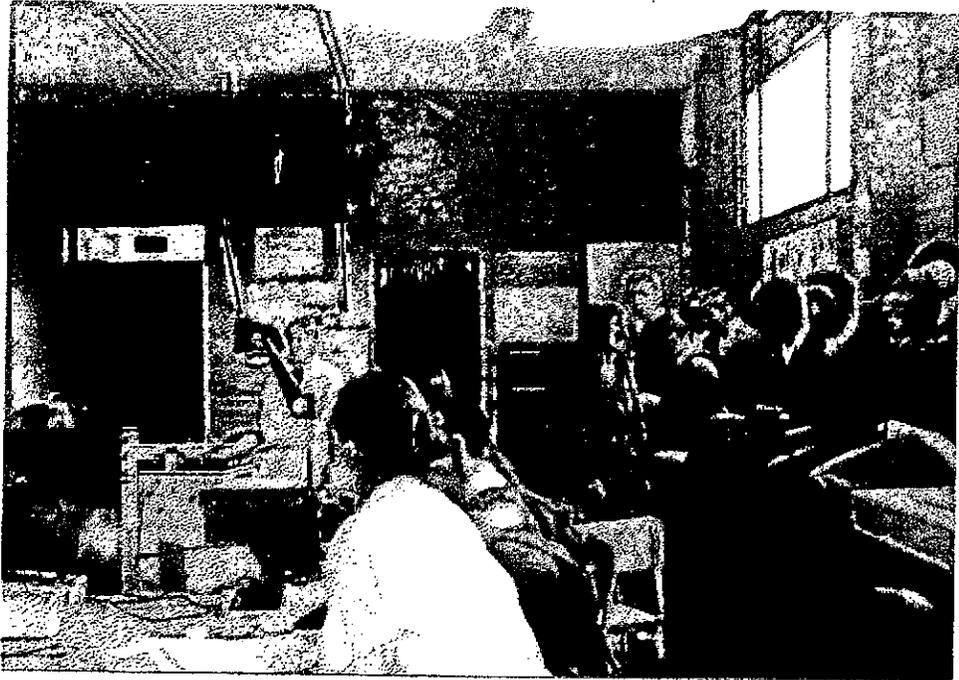
Ambientes, escenarios y contextos, a pesar de aparecer como términos sinónimos, desde su significado y sentidos diferentes guardan entre sí una profunda relación complementaria. Es por ello, necesario conceptualizarlos para no generar confusiones.

En cada una de las interacciones que en el ambiente de aprendizaje se suscitan, se leen, maneras de ser maestro (prácticas pedagógicas) de ser sujeto en interrelación con el otro, de aprender, de conocer, de evaluar y por su puesto, de hacer Escuela. Al transformarse el ambiente, en tanto, se vivencia otras maneras de entender y ver al sujeto, de asumir, proponer y hacer la actividad y tener en cuenta el contexto (para hacer pertinente y con sentido el proceso educativo), se está asumiendo la escuela desde un enfoque que trasciende lo que usualmente se ha venido haciendo o se quiere hacer acorde con unos modelos internacionales de carácter económico, social y laboral, generando un modelo de Escuela y de comprender el fenómeno de la Educación.

En este sentido, el ambiente de aprendizaje tiene que ver con una cultura que se hace evidente en las instituciones educativas cuando se relacionan formas de ser, expectativas y fines que confluyen donde se potencian acciones para la formación de ciudadanos. Hoy más que nunca se tiene que pensar la Escuela como un escenario donde no solamente hay un proceso de conocimiento en un ámbito del saber sino que lleven a los sujetos a la autorrealización, a ser partícipes activos con su saber en las comunidades a las cuales pertenece. Sin embargo, algunas veces el maestro se cierra solamente a lo académico: conocimiento-enseñanza-aprendizaje en formas verticales de interacción, desconociendo las pedagogías modernas que nos dejan ver que los procesos son transversales y complejos.

ANEXO No. 2

VIVENCIAS EN EL AULA



TÍTULO
***Los pentominós y sus posibilidades
en el ambiente de aprendizaje matemático***

Curso: Quinto de Primaria

Año: 2005

Docente: Oscar Leonardo Cárdenas Forero

Institución: IED Entre Nubes S.O.

PRESENTACIÓN

Uno de los aspectos que poco ha sido valorado por la escuela fundamentalmente la de educación básica primaria, y que ha sido reconocido en diversas investigaciones, es que los niños y las niñas, cuando ingresan en la enseñanza escolar poseen muchas nociones intuitivas sobre el espacio.

El reconocimiento de estas vivencias de conocimiento espacial es un hecho importante en el proceso inicial de desarrollo y constitución del pensamiento espacial y geométrico, que a su vez, contribuye en un mejor conocimiento y aprehensión del espacio por parte de los niños y las niñas y en la resolución de problemas de orientación, localización y distribución de espacios. A esto se añade la poca importancia otorgada a la geometría en los currículos escolares, ante la arraigada tendencia a favorecer, para el ambiente de aprendizaje matemático, la adquisición de destrezas y habilidades numéricas y aritméticas y el manejo de algoritmos relacionados con las operaciones fundamentales.

Al interesarse solamente la escuela y los docentes por los asuntos aritméticos y numéricos, lo cual no desconoce su importancia en el desarrollo del pensamiento matemático, tiende a minusvaluar el hecho de que casi todo el mundo –y particularmente los niños y las niñas– afrontan con mayor frecuencia problemas espaciales que numéricos en su vida cotidiana. De esta manera, se presenta el componente numérico como lo más relevante de la matemática escolar, olvidando otros elementos que constituyen el pensamiento matemático.

De esta propuesta particular emergente, se plantean un conjunto de actividades que pretenden desarrollar y vivenciar el pensamiento geométrico y espacial de los niños y las niñas, como elemento básico del proceso de construcción y aprehensión espacial, los cuales desembocan en el diseño y aplicación de la unidad didáctica “Mapas, planos y rutas”.

Una de esas actividades es precisamente, “Los pentominós y sus posibilidades en el ambiente de aprendizaje matemático”, con la cual no sólo se pretende al mencionado anteriormente sino integrar dos componentes del pensamiento matemático, es decir, el pensamiento geométrico-espacial y el pensamiento métrico.

ORIGEN

Simultáneamente a cierto inconformismo, frente a las actividades, procesos, estructuras y accionares pedagógicos en el aula, específicamente frente al ambiente de aprendizaje matemático, y a raíz de la experiencia llevada en PFPDs, surgió la propuesta pedagógica

"pensar matemáticamente: Una manera distinta de enfocar el ambiente matemático en la Escuela" que había identificado como problemática en el aula, una proclive tendencia a privilegiar, de una parte, la adquisición, manejo y desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos aritméticos relacionados con las operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división); y de otra parte, se favorecía la aplicación mecánica de algoritmos para la resolución de situaciones y problemas que en la mayoría de ocasiones resultaban estar descontextualizados.

Al mismo tiempo, esta situación develaba el desconocimiento existente frente a otros diversos elementos que componían la matemática escolar, fundamentalmente, del pensamiento matemático, como por ejemplo, los componentes geométrico-espacial, métrico, probabilístico, variaciones y numérico, entre otros.

En consecuencia, la propuesta *"Pensar matemáticamente: una manera distinta de enfocar el ambiente..."*, planteada por los docentes James Frank Becerra y Óscar Leonardo Cárdenas se convierte en el fundamento para aplicar y diseñar, a partir del año 2002, se convierte en el fundamento para una estrategia metodológica y didáctica, añadida a elementos enriquecedores recogidos en PFPD *"La enseñanza de la Topología"*, que buscaba transformar el quehacer matemático en el aula, resaltar el valor de la geometría en el desarrollo del pensamiento espacial, profundizar en el estudio del pensamiento matemático y modificar la concepción cultural que sobre la matemática escolar mantenía la comunidad educativa. Las intenciones del trabajo son:

- Desarrollar el pensamiento espacial y geométrico a partir del trabajo con pentominós.
- Explorar las nociones de los y las estudiantes con respecto al perímetro mediante la construcción con pentominós.

REFERENTES CONCEPTUALES

Diversas investigaciones realizadas por Sherard (1976), Lurcat (1979), Sauvy (1980), Dickson (1984) y Del Grande (1987) han reconocido que los niños y las niñas ingresan a la escuela con muchas nociones intuitivas del espacio. Sin embargo, en las instituciones escolares, específicamente las de educación básica primaria, esta situación no se tiene en cuenta y por el contrario, poca o ninguna importancia tiene en el quehacer matemático.

Este acontecimiento se ha visto reflejado en el hecho de que la geometría prácticamente ha desaparecido de los currículos escolares (Castañeda, 2000), pero cuando la escuela lo logra hacer, lo realiza de manera parcial y fragmentada, es decir, desde los elementos del *espacio cotidiano* desconociendo, como afirma Sauvy, et.al (1980:12) que el espacio es una *totalidad* constituida por tres variantes: *topológica – proyectiva y euclidiana*.

Al mismo tiempo, estudios hechos por Colmez (1977), Fey (1979) [Citados por Bishop, 1986: 184] y Segura (1999), sostienen que muchos docentes de la educación inicial privilegian en gran medida, para la clase de matemáticas, la adquisición de destrezas y habilidades numéricas y aritméticas, el manejo de algoritmos relacionados con las cuatro operaciones

básicas y la memorización de procedimientos mecánicos para la resolución de problemas y ejercicios.

Por su parte, Sherard (1976), Hoffer (1977), Frostig (1978), Del Grande y los planteamientos expresados en los Lineamientos Curriculares (1998), han destacado la importancia de la iniciación del proceso del desarrollo de la geometría y del pensamiento espacial, en los primeros años de escolaridad, y han reconocido la relación recíproca existente entre la geometría y el desarrollo de las habilidades de percepción espacial, y a la vez, que el pensamiento matemático (ver, Marson, J.) está compuesto por un conjunto de elementos: (métrico, numérico, geométrico-espacial, variacional, estadístico).

Frente al diseño de la estrategia didáctica y metodológica, se acudió a referentes conceptuales como por ejemplo Ander-Egg (1996) en tanto plantea “elementos que sirven de fundamento de la unidad didáctica “Mapas, Planos y Rutas”.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

El grupo se organizó en primera instancia para desarrollar trabajo de manera individual, buscando favorecer acercamientos personales y aprendizajes autónomos. Sin embargo, se constituyeron pequeños grupos de acuerdo con sus afectos e intereses por reconocer que con ese otro las búsquedas, hallazgos y la resolución de la actividad se lograría.

Una estrategia que emerge de la unidad didáctica, es precisamente, la elaboración de guías o talleres que muestran la estructura de las actividades a desarrollar en el ambiente de aprendizaje.

Primer Momento: Construyendo Pentominós

Las y los estudiantes de manera individual y representando mediante dibujos, debían hallar las doce maneras de construir pentominós, es decir, figuras construidas a partir de la unión, por sus aristas, de cinco cuadrados.

A pesar de ser individual el trabajo, se manifiestan en los y las estudiantes actitudes de compañerismo, de diálogo y confrontación constante frente a las búsquedas y hallazgos.

Por ejemplo, se observa cómo Jazmín y Lucía comparan los pentominós encontrados y Lucía comenta: “Jazmín, le falta este”, y Jazmín responde: “Y a usted este”.

Pentominó faltante de Lucía →  ← *Pentominó faltante de Jazmín*

Esta conversación permite vislumbrar, cómo entre las niñas y los niños es importante la colaboración en las búsquedas de solución a los problemas de conocimiento planteados por las y los docentes. A la vez, allí en ese espacio de encuentro, implícitamente se reconocen fortalezas, habilidades y debilidades individuales.

Uno de los estudiantes, Ovidio, se acerca y pregunta: “¿Profe, qué es un pentominó?”, “Ovidio, es una figura compuesta por 5 cuadrados en su interior”, responde el docente.

Cada uno de los pentominós hallados se convierte en un motivo de satisfacción personal, y se busca constantemente la aprobación y asesoría del maestro.

Marlon se acerca al profesor y comenta: *"Profe, los pentominós son más de doce"*. El maestro pregunta: *"¿Por qué lo dices?"*, y Marlon afirma: *"Porque encontré trece"*. En ese momento se acerca Stuart y comenta: *"Profe, Marlon la embarró porque dibujó el mismo pentominó en diferente posición"*.

Este hecho demuestra que aún algunos estudiantes no comprenden que la posición y su consecuente variabilidad no es una condición que afecte el nombre, la forma, el tamaño, el perímetro o el área de una figura geométrica o de un sólido.

Lucía es la primera de las y los estudiantes que logra encontrar los doce pentominós y se convierte en la referencia para que aquellos que no han logrado hallar la totalidad. Alrededor de ella se establecen, con sus compañeros, relaciones de solidaridad y colaboración.

Por su parte, Sneider, uno de los niños con mayor dificultad en la coordinación viso-motriz (habilidad de percepción espacial), reconoce sus limitaciones en la búsqueda de los pentominós, él mismo argumenta: *"Profe, yo no sé dibujar y eso es muy difícil encontrar los pentominós"*. Esta condición no sólo dificulta sus hallazgos sino el interés por desarrollar la actividad.

Se percibe que en sus primeros años de escolaridad (preescolar, primero, segundo, tercero), no se desarrollaron sus habilidades de percepción espacial ante sus dificultades para la aprehensión y construcción del espacio desde la producción geométrica.

Segundo Momento: *Construcción colectiva de la idea de perímetro.*

Una vez hallados los doce pentominós por los y las estudiantes, se les plantea el siguiente interrogante: *¿Cuál es el perímetro en un pentominó, por ejemplo del siguiente?*



Jazmin responde: *"Profe, la frontera es el perímetro"*. Al mismo tiempo, se plantea: *"¿Cómo puedo saber a cuánto equivale esa frontera?"*. La niña, responde: *"Profe, sumo los lados del pentominó"*. Y a esto se añade: *"¿Y si la figura fuese curva?"*, Jazmin comenta que: *"Halle la frontera de la figura"*.

Aquí observamos cómo la niña contribuye en la construcción colectiva de la idea de perímetro, a partir de la noción topológica de *frontera*. Es preciso comentar que desde hace cuatro años se viene trabajando con las y los estudiantes nociones topológicas como región, interior, exterior, caminos, abierto, cerrado, etc., y por supuesto, frontera.

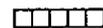
Tercer Momento: *Reconocimiento de la figura a partir del perímetro: Construcciones con los pentominós y reconocimiento del perímetro.*

Al plantearse el interrogante: *"¿Cuántos lados tiene ese pentominó?"* Se pretende que las niñas y los niños reconozcan que todos los pentominós tienen el mismo perímetro, es decir,

son congruentes. Sin embargo, Carolina comenta: "cinco". "De dónde resultan los cinco?" Ella argumenta: "De contar los cuadrados interiores."

Esta respuesta vislumbra cómo la niña tiende a confundir el significado, desde lo topográfico, de frontera e interior y desde lo euclidiano-métrico de perímetro con el área. Con la participación de Danilo, Michael y Lucía, Carolina logra comprender que su respuesta no era la acertada, pues los anteriores niños concluían que el pentominó tenía 12 lados.

Steven argumenta que "Profe, cada lado del pentominó tiene 2 cuadrados y como son 6 lados, en total hay 24 cuadrados que equivalen a 12 cm." Este comentario sirve de base para acercar a las y los estudiantes a la idea de *unidad de medida*, en este caso, habrían dos, los centímetros y los cuadrados. Se dibuja otro pentominó y se interroga a las niñas y a los niños: "¿Cuál es el perímetro de este pentominó?"



Rápidamente, Alonso comenta: "Profe, pues 12 centímetros y 24 cuadrados de perímetro, porque en su interior todos los pentominós tienen 5 cuadrados". Geraldine interviene diciendo: "Entonces, los pentominós son semejantes o congruentes?" Alonso responde "Pues congruentes, porque tienen el mismo perímetro", y Edwin lo valida afirmando: "Son congruentes porque tienen cinco cuadrados en el interior". Se observa cómo los estudiantes hacen generalizaciones matemáticas

Cuarto Momento: Elaboración Conceptual

Cada una de las actividades, pregunta e interrogantes propuestos pretenden desencadenar no sólo búsquedas e inquietudes en los estudiantes, sino sus propias construcciones y aproximaciones a la idea de perímetro y simultáneamente mostrar que el mundo de la matemática escolar es de múltiples posibilidades a favor de la constitución del pensamiento matemático y que muy pocas veces es de únicas respuestas.

Por último, se plantea como actividad: Observa las siguientes construcciones. (Se les presentó la siguiente construcción con pentominós).



Se les preguntó: "¿Cuál es el perímetro de estas figuras?"

El comentario de Jessica es: "Profe, ¿podemos trabajar en grupo?", ante la aprobación del maestro, la mayoría de niñas y niños se agrupan para desarrollar el ejercicio, pues al integrarse por afectos, se asume otra perspectiva de la actividad.

En relación con esta actividad, se les mostró el siguiente dibujo:



Y se interrogó: "¿Cuál es el perímetro?" Sandra responde: "18 cm." Ante lo cual, se propone: "Dibuja una figura cuyo perímetro sea congruente". Como actividad de extensión y complemento para la casa se propuso: "Utilizando dos pentominós, dibuja 10 figuras cuyo perímetro sea igual a 14 cm."

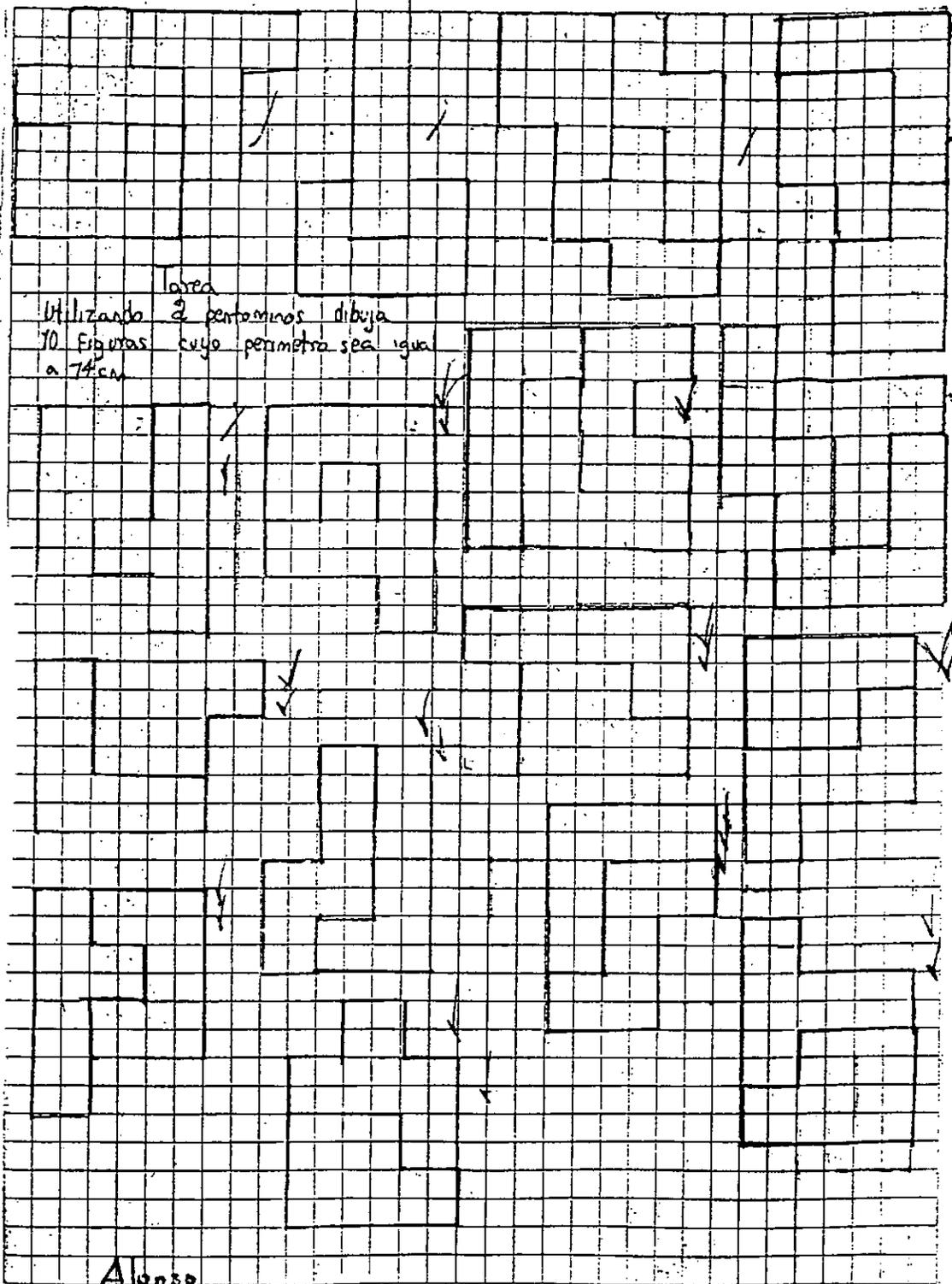
REFLEXIONES FINALES

Frente a la actividad podemos afirmar, que el trabajo con pentominós favorece bastante el proceso de reconocimiento y diferenciación de los elementos que caracterizan el sistema de medida de la superficie, es decir, el perímetro y el área. Sin embargo, es importante destacar con los y las estudiantes, el papel de la geometría en este proceso y en la proposición de situaciones matemáticas que involucren la exploración sobre el perímetro y el área.

En cuanto al ambiente de trabajo se asume que en tanto se favorezca el trabajo colectivo –en parejas, grupos, o equipos-, se privilegian en gran medida otras formas de relación con el conocimiento e interpersonales, mediadas por la colaboración y las búsquedas solidarias. No obstante, no es pertinente desconocer la importancia del trabajo y producción individual y autónoma.

BIBLIOGRAFÍA

ANDER-EGG, E. (1996). *Programación de aula. La planificación educativa. Conceptos métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata. Capítulo IV: pp. 193 – 232



Utilizando 2 pentominos dibuja
10 Figuras cuyo perimetro sea igual
a 14cm

Alonso

Hallare el perimetro de las siguientes figuras



$$P = 14 \text{ cm}$$

$$P = 28 \text{ cuadrados}$$



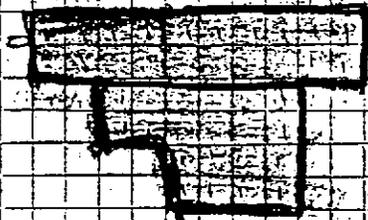
$$P = 18 \text{ cm}$$

$$P = 27 \text{ cuadrados}$$



$$P = 22 \text{ cm}$$

$$P = 38 \text{ cuadrados}$$



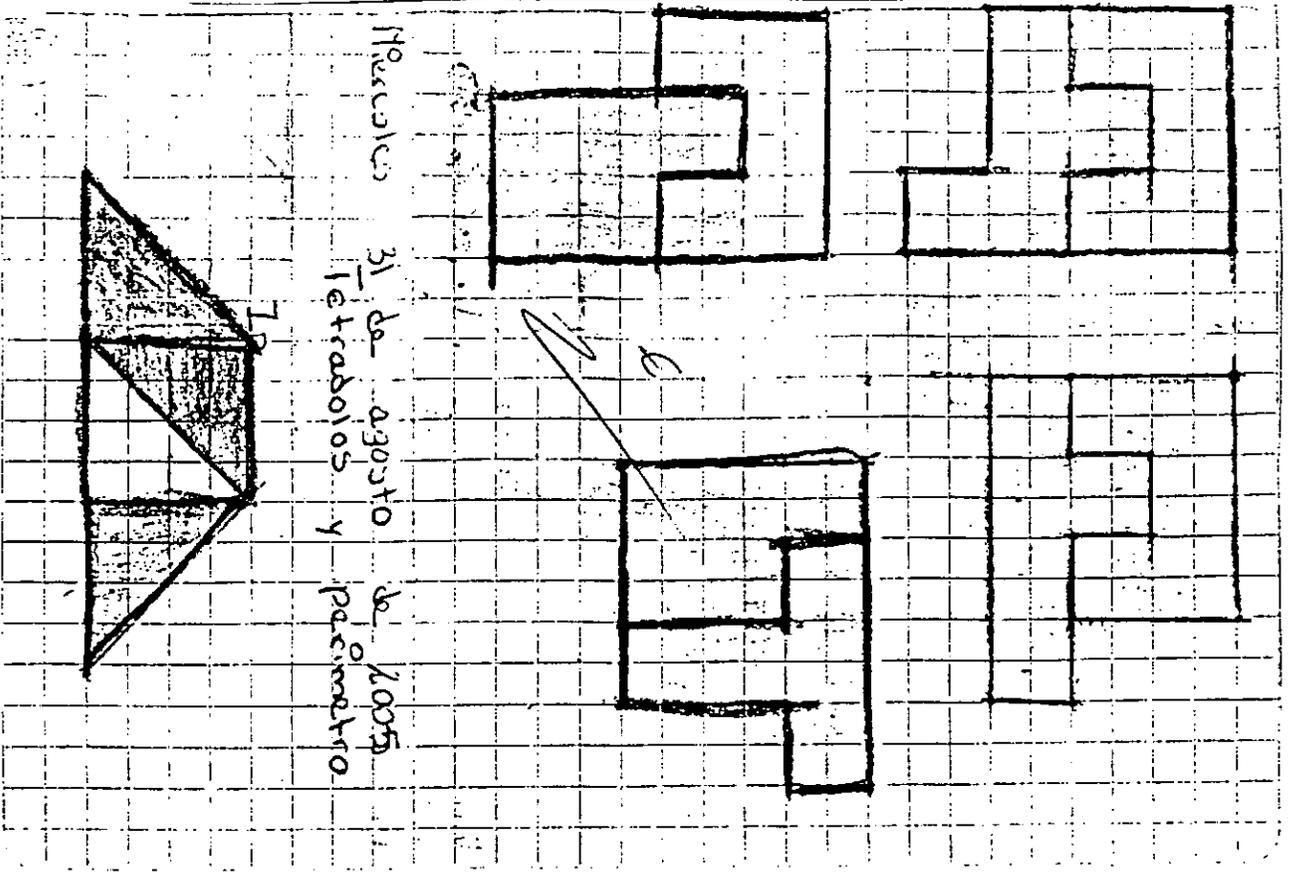
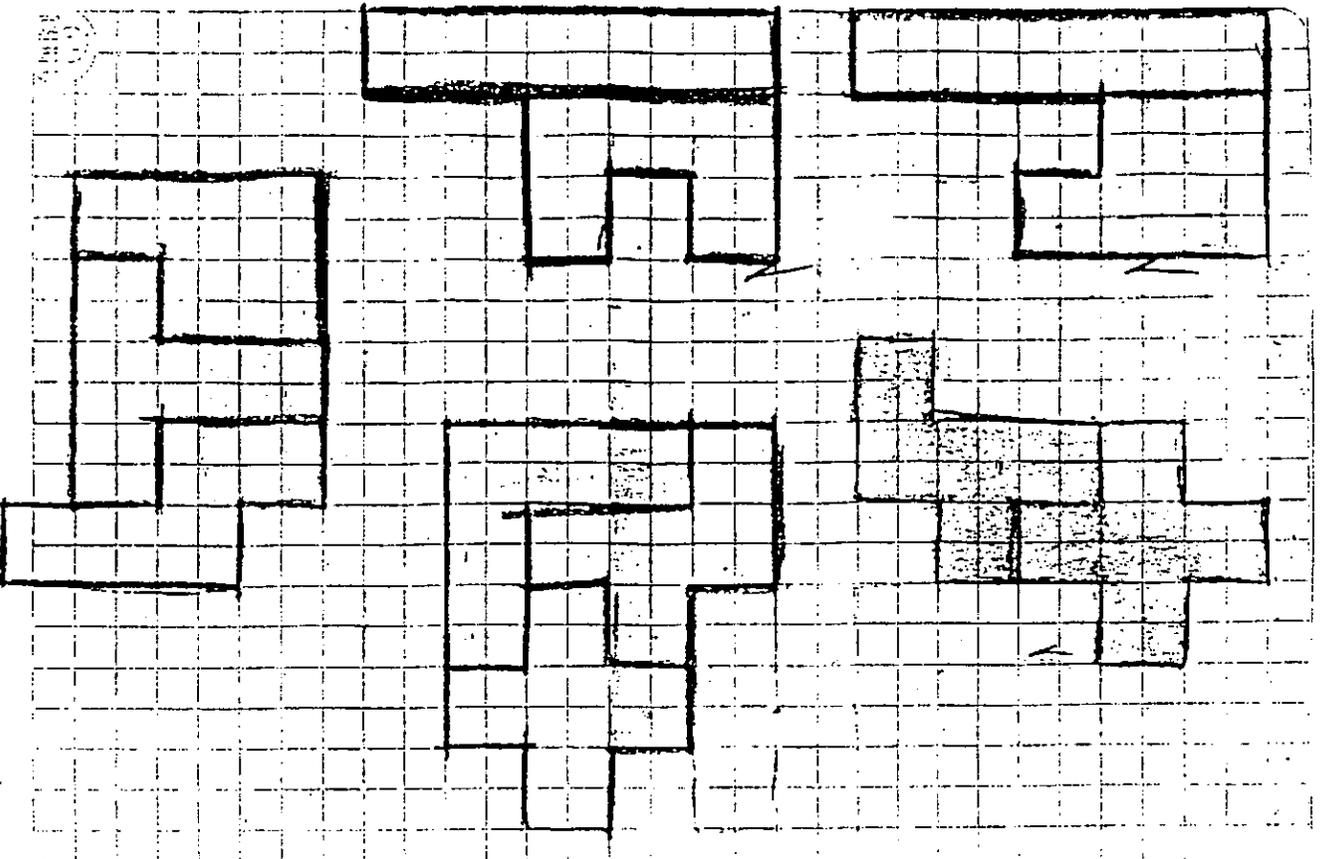
$$P = 16 \text{ cm}$$

$$P = 25 \text{ cuadrados}$$



$$P = 20 \text{ cm}$$

$$P = 33 \text{ cuadrados}$$



Planos 31 de agosto de 2005
 Tetabolos y Pacimetro



TÍTULO

El reto de problematizar en la clase de Biología

Curso: Sexto – Noveno de la Básica Secundaria

Año: 2005

Docente: Edith Constanza Negrete Soler y María Gilma Acosta Rodríguez

Institución: IED Antonio Baraya

PRESENTACIÓN

El proyecto se estructura con base en una tríada de factores: investigación – acción en el aula, enseñanza aprendizaje por investigación y educación en valores, que persiguen la construcción de procesos de enseñanza aprendizaje no tradicionales. La idea de realizar una transformación en el aula a partir del proceso de enseñanza aprendizaje permite generar un conjunto de actividades, orientadas al planteamiento de preguntas problema de interés para los estudiantes, buscando que la apropiación del conocimiento ocurra en ambientes democráticos de autoestima y solidaridad.

ORIGEN DEL PROYECTO

El proyecto se inicia en el 2002 con el grado octavo de la jornada de la tarde en el tema de *“control interno y mecanismos de regulación”*, por la necesidad que los estudiantes se sintieran comprometidos con su aprender de una forma significativa. Luego se continúa en el año 2003 con los estudiantes del grado séptimo (75) de la jornada tarde y estudiantes de grado octavo (61) de la jornada mañana para un total de 136 estudiantes, con el tema del Agua como medio para contribuir a redescubrir en cada estudiante la necesidad de encontrarse con su ambiente, delimitado dentro de una ética de la apropiación, buscando aumentar los niveles de tolerancia y convivencia que redunden en el respeto por sí mismos, para luego proyectarlo en el otro.

En la actualidad se desarrolla en los grados sexto a noveno de las jornadas mañana y tarde como didáctica en el desarrollo de la asignatura. La inquietud es transformar el aula a partir del proceso de enseñanza aprendizaje por resolución de preguntas problema planteadas por los estudiantes.

La dinámica del proyecto va en doble vía: la problematización en el quehacer docente y la problematización en la apropiación del conocimiento de los estudiantes. Con respecto a la primera el problema de investigación gira en torno a: *¿Cómo hacer para que el estudiante Barayista se apropie de un conocimiento significativo biológico-ecológico – axiológico, lo comunique, lo ponga al servicio del otro y así se proyecte como un ser integral?*

En el caso de los estudiantes se parte del desarrollo de las unidades temáticas planteadas en el plan de estudio como son:

- Procesos vitales y organización de los seres vivos
- Herencia y mecanismo de evolución de los Seres vivos
- Relación de los seres vivos y los ecosistemas: Intercambio de energía
- Estructura atómica y propiedades de la materia: cambios químicos
- Tierra y su atmósfera: transformaciones de la energía.

Cada tópico se trabajará en los periodos académicos, no queriendo decir que no se vuelva a ellos por que ya fueron "vistos", sino que cada temática hace parte de un proceso de aprendizaje que se retroalimenta y se vuelve allí las veces que sea necesario. Se trabaja así para posibilitar en el estudiante la curiosidad al abordar distintas temáticas.

Luego a partir del planteamiento de pregunta(s) problema por parte de los estudiantes ellos tomaron decisiones para precisarlas, definir las y entenderlas. Una vez que esto ocurre, lo siguiente es el proceso de resolución en donde se espera que se generara una reestructuración, una transformación o una aplicación, de los conocimientos con los cuales ellos llegaron al aula. Estas preguntas de alguna manera tienen en cuenta las ideas, la visión del mundo, las destrezas, las actitudes de los estudiantes, para generar un interés; despertando entusiasmo, cuestionándolos y en algunos casos formando parte de su mundo cognitivo y afectivo. Los estudiantes aprenden investigando. Algunas preguntas que han surgido a través de la dinámica del aula son: *¿por qué el viento suena? , ¿ por qué aparecen las arañas?, las luciérnagas ¿por qué producen luz?, ¿ por qué cuando llueve el agua no cae caliente?, ¿ Por qué se forma el arco iris?, ¿por qué las gallinas no vuelan? o ¿cómo la luna afecta la formación de las olas?*

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Las actividades planteadas en el proyecto buscan enriquecer los conocimientos del estudiante, en donde establezca el mayor número de relaciones conceptuales, construya conceptos y enriquezca su vocabulario. Para abordar las temáticas se realizan lecturas e interpretación y discusión de material de divulgación científica, talleres, mapas conceptuales, resolución de preguntas abiertas, plantear hipótesis, problematizar información, contrastar conocimiento de las salidas de campo, elaborar informes, mapas conceptuales, modelos, síntesis que aclararen o acercaren hacia la resolución de las preguntas y la aplicación a situaciones nuevas de los conocimientos construidos en el proceso.

Este proceso contribuye al acercamiento a un trabajo de construcción de conocimiento donde se realizan observaciones, se establecen hipótesis y se corroboran a través del diseño de experimentos, se sistematiza y se comunica lo aprendido. Por ejemplo, cuando se aborda la temática estructura interna de los seres vivos, se invita a los niños a explorar con que animales domésticos les gustaría trabajar, es así como escogen curies, gallina, conejo. De su manejo y cuidado los niños empiezan a preguntarse sobre que les gustaría saber sobre el funcionamiento del organismo que eligieron e inician la búsqueda de información que les permite socializar en clase, reflexionar y apropiarse del conocimiento biológico que se hace evidente cuando resuelven las preguntas que les hacen los compañeros como al responder por ejemplo ¿Por qué las gallinas no vuelan?

Otro asunto estudiado fue el de la Tierra y su atmósfera: transformaciones de la energía. Desde allí los conceptos de magnetismo terrestre y factores climáticos permiten hacer una

pregunta sobre *¿qué influencia tiene la luna en la formación de las mareas?*, la pregunta lleva a que los estudiantes construyan simulaciones en computador sobre la formación de las olas y que además relacionaron, explicaron y entendieron un fenómeno natural como los tsunamis que en ese momento era noticia mundial, así se evidenció la transformación de información cotidiana en un saber científico.

FORMA Y AMBIENTE DE TRABAJO

La dinámica de las clases, se inicia en forma individual y en la medida que cada uno de los estudiantes va indagando sobre su pregunta, inicia el proceso de construcción de las posibles hipótesis que le llevan a abordar las respuestas, luego en un compartir con los compañeros en grupo y mediante exposiciones, charlas, escritos e indagaciones lleva a generar algunas contrastaciones con las hipótesis que les permiten corroborarlas o transformarlas, en este ir y venir se mueve el aula de clase, la biblioteca, diversas zonas de la ciudad que permiten generar una posible respuesta. Depende de la organización de cada nivel, algunos lo hacen en grupos de tres o cuatro personas, otros deciden trabajar individual y otros se apoyan en el curso para realizar sus indagaciones.

El trabajo por proyectos se ha venido implementando y en su desarrollo le ha dado otra visión a las expectativas académicas de los estudiantes, creando ambientes propicios para aprender significativamente y fortalecer una cultura del conocimiento y de la convivencia dando identidad y sentido a los saberes de las Ciencias Naturales.

El proyecto se realiza con los estudiantes de la básica secundaria de las dos jornadas de la institución, tomando como referencia sus preguntas problema encaminadas a valorar su construcción y apropiación de conocimientos. Los resultados obtenidos han permitido reformular la práctica docente y desarrollar competencias comunicativas, Procedimental-experimental y lógico deductivas en los estudiantes evidenciándose en la sensibilidad frente a su entorno inmediato. Intencionalidad positiva frente a las propuestas planteadas por ellos. Actitud positiva frente a los procesos de investigación-acción en el aula. Transformaciones conceptuales frente al conocimiento cotidiano.

ANÁLISIS DEL PROYECTO

En las aulas de clase se motiva constantemente a los estudiantes a cubrir sus búsquedas, el profesor facilita información a través de guías de trabajo, material de laboratorio, videos, lecturas. Los estudiantes se organizan de acuerdo con sus afinidades. Las zonas verdes del colegio también se han convertido en referentes conceptuales para un trabajo ecológico y de desarrollo de una ética ambiental. Las salidas de campo intentan desmitificar los tradicionales sitios de aprendizaje como han sido la reserva natural de la localidad Rafael Uribe Uribe, maloka, museo de la ciencia y el juego, museo del mar, planta de cervecera Bavaria, observatorio astronómico de la Universidad Sergio Arboleda.

La participación con el proyecto en encuentros nacionales e internacionales han invitado a reflexionar y contrastar los resultados para enriquecer la práctica pedagógica validando y replanteando las dinámicas de trabajo en el aula



Recolección de información en un escenario natural, Cerro el Zúque (reserva ecológica), Localidad 4



Contrastación, socialización y construcción del conocimiento en el aula

CATEGORÍAS	ANÁLISIS
<p>Relación Interpersonal</p>	<p>Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de socializar información y conocimiento se les eleva su autoestima porque se sienten reconocidos al ser capaces de transmitir un saber, ganan seguridad y se apropian de un conocimiento que le permite enriquecer su cotidianidad. Se fortalece el trabajo en equipo, permitiendo proyectarse como personas gestoras de conocimiento.</p> <p>Las docentes hemos reflexionado sobre nuestra práctica pedagógica, que nos permite reconocernos como personas constructoras y transformadoras de un saber en la permanente autorregulación. <i>"Cuando las actividades pedagógicas salen del salón de clase tradicional los estudiantes asumen una posición más dinámica y se evidencia el que ellos pueden aprender más allá del colegio y de una forma dinámica y tranquila"</i> (observador no participante, profesor practicante U.P.N).</p>
<p>Sujeto – Actividad Didáctica</p>	<p>Las actividades como las salidas pedagógicas, el reconocimiento del entorno del colegio, las prácticas de laboratorio, las socializaciones como foros, minicongresos, entrevistas, exposiciones han contribuido a fortalecer relaciones interpersonales a contrastar y corroborar conocimientos, a formar en la autonomía pues los estudiantes constantemente deben tomar decisiones, ya sean de tipo actitudinal o aptitudinal</p> <p>También han permitido reconocer en las profesoras la diversidad en el grupo de estudiantes, ellos se enfrentan al objeto de conocimiento de maneras singulares y por lo tanto se convierte en un constante reto el despertar interés para un aprendizaje significativo.</p>
<p>Sujeto- Escenario</p>	<p>Dentro de este proceso pedagógico interactúan tanto el maestro y su saber pedagógico, como el estudiante y los preconceptos - conceptos que traen al aula de clase generándose una red de conocimiento que permite construir y reconstruir conocimiento.</p> <p>El aprovechamiento de recursos se evidencia cuando se hace uso de la creatividad al proponer experimentos con material casero, en otros casos el uso de la tecnología o medios de comunicación impresos.</p> <p>Los escenarios fuera del salón de clase que se han propuesto dentro de las actividades como: El Museo de los Niños, Museo de historia Natural de la Universidad de la Salle, La Planta de Cervecería Bavaria entre otras, en esta última se "permitió vivenciar en forma directa otros procesos no trabajados en clase como la producción de productos a gran escala hechos por máquinas, bajo los parámetros de la seguridad industrial" (observador no participante, profesor practicante UPN.).</p> <p>La expectativa antes de visitar el Museo de los Niños un estudiante opina "yo creo que se va a reforzar más un tema o aprender sobre lo trabajado en clase o vivido en la cotidianidad".</p>
<p>Sujeto- Contexto</p>	<p>Esta forma de trabajo permite reconocer en los estudiantes que los conocimientos son construcciones sociales dados solamente en la interacción y desde allí son posibles de contrastar, dinamizar y replantear. A su vez se evidencia valores como el liderazgo, el respeto a la palabra y el reconocer en el otro una persona con capacidades.</p> <p>Reconocer la ciudad como un lugar que se preocupa por la formación de ciudadanos ya que se da la opción de reconocer espacios diferentes para el aprendizaje.</p>

Marco Teórico

Alumbran porque tienen una sustancia en el abdomen llamada luciferina y la luciferina que al hacer contacto con el oxígeno produce dicha luz.

Terminos desconocidos

- Luciferina: sustancia en el abdomen de las luciernagas.
- oxiluciferina: es la combinación de la luciferina con el oxígeno.

Hipotesis

Las luciernagas alumbran porque una capacidad de acumular la luz del día o la luz solar.

Pregunta problema
¿Porque la lucierna-
gas alumbran?

Experiencias

Medio de la demostración por medio de un experimento donde se demuestre el proceso de oxidación.

Relación con los temas
La relación que encuentro es sobre la relación de la luz luminica con la lucierna.

QUE ES AGUA

Compuesto Químico que nos ayuda a la supervivencia de la sociedad.

PARA QUE SIRVE

No solo nos ayuda para comer, darnos, beber si no que también ayuda a mantener las plantas animales y hasta nosotros como personas.

Sabes que es indispensable para todo.

Asearnos, beber



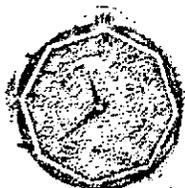
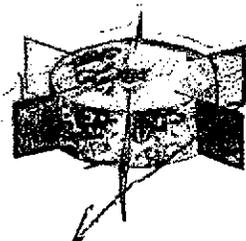
4.

Leonardo Da Vinci.



• Leonardo creo el primer plano de un artefacto volador.

• Da Vinci creo el sistema de piñones.



• Gracias al sistema de piñones invento el reloj mecánico.

5. Me sirvió la gección de Leonardo Da Vinci, porque aprendi que uno no se debe conformar con sólo saber hacer algo, o ejercer algo, sino que debemos esportarnos cada día por aprender cosas nuevas, y nunca estancarnos en uno sola cosa. y tambien que lo que aprendamos lo utilicemos para ayudar a los demás.

TÍTULO

Crear jugando: Una estrategia divertida de aprender

Curso: Tercero de Primaria

Año: 2005

Docente: Ana Bibiana Quiroga Pérez

Institución: IED Toscana Lisboa

PRESENTACIÓN

Acoger los sentires de los estudiantes como un componente sustancial en el que-hacer pedagógico resulta fundamental para enriquecer y transformar los procesos de enseñanza aprendizaje. Es así como se ve la necesidad de abordar un trabajo (diferente a lo que comúnmente se venía realizando) estructurado en actividades lúdicas que favorezcan la relación con los estudiantes y promuevan actividades dinámicas con el conocimiento. El profesor Segura, D. (2002), nos dice: "... de la concepción que se tenga de lo que es el conocimiento, se derivan implicaciones directas para las aulas, en términos de lo que se enseña y de cómo se enseña".

Cuando el estudiante está motivado, siente goce y se interesa por lo que está haciendo el aprendizaje resulta efectivo y la labor del docente cobra otro sentido diferente al de imponer o dictar. Para ello, resulta fundamental que las actividades en el área, particularmente matemáticas, despierten la curiosidad y correspondan a la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños

En el desarrollo del pensamiento numérico, los estudiantes tienen un cúmulo de información que día a día manejan y de manera efectiva pero que en el escenario escolar, aún presentándoles situaciones similares a las cotidianas, no logran asociar en tanto no le encuentran sentido y significación lo que implica potenciar los diferentes niveles de organización lógica. *"Los medios utilizados por el niño, los caminos que sigue para resolver un problema o alcanzar el objetivo perdido en una labor escolar dada, están profundamente enraizados en la representación que él se hace de la situación."*

El mundo de las matemáticas caracterizado por procesos tales como la exploración, el descubrimiento, la clasificación, la abstracción y la deducción se convierte en un poderoso medio de comunicación que sirve para representar, interpretar, explicar y predecir situaciones que se realizan cotidianamente.

CONTEXTO DE ORIGEN

En la IED. Toscana –Lisboa sede C se ha presentado una situación particular que ha motivado aún más el interés del docente por abordar la estrategia metodológica **aprender-jugando** ya que el espacio físico no respondía a la cobertura tan amplia de estudiantes. La entrega de la nueva sede fue un proceso demorado lo que implicó que dos cursos contaran

con tan solo un salón de clases, así, se recurrió al uso intensivo del patio como escenario pedagógico potenciado en la actividad lúdica.

La propuesta se ha realizado con 36 estudiantes del curso 3° de Educación Básica Primaria cuyas edades oscilan entre los 8 y 11 años, caracterizados por un afán particular de ser escuchados y reconocidos en un entramado afectivo. La heterogeneidad de intereses, inquietudes y gustos se ponen en evidencia al diseñar y desarrollar actividades lúdicas que van desde sociodramas, presentaciones, ejercicios de costura, desarrollo de guías, bailes, cantos, desfiles, pintura, artes plásticas; etc. Actividades que han permitido determinar las fortalezas y debilidades en los diferentes procesos pero que en el trasfondo posibilitan que los estudiantes las consideren como un espacio creado y recreado en el que se expresan de manera "más natural", sin temores ni distancias que le impidan decir lo que sienten y piensan.

Realizar el proceso pedagógico con un enfoque lúdico parte de dos consideraciones a saber, la actitud de desmotivación de algunos estudiantes frente a ciertas temáticas y el gusto permanente por sacar un juguete o hacer triqui en el cuaderno, jugar con el lápiz, con la regla ó con cualquier elemento que tuviese a la mano ó en la maleta y recurrentes manifestaciones de algún niño como "*Profe David esta jugando con las tarjetas de yugi-o*". Estos aspectos se relacionan en tanto se empieza a considerar que el juego es parte básica de su motivación y que pese a reiteradas llamadas de atención, se convierte en una disposición natural a la que se exigía abandonar (juguetes decomisados, anotaciones en el observador). Es aquí, donde se da inicio a considerar que era necesario poner en práctica una alternativa metodológica que integrara los aspectos anteriormente mencionados, por lo tanto se abre el camino a lo que hoy es una nueva manera de considerar el hacer del maestro, el sentir del estudiante y el concebir la escuela. Las intenciones de la propuesta se recoge en las siguientes preguntas:

- *¿Cómo crear un ambiente de aprendizaje lo suficientemente dinámicos para lograr en los estudiantes una disposición para aprender? y ¿Qué estrategia permitirá ofrecer un ambiente agradable para los estudiantes y para el docente en el aula?*
- *¿Qué aspectos subyace en la propuesta **aprender- jugando** como posibilidad del goce de lo que se hace?*
- *¿Cómo se desarrolla el pensamiento numérico en el niño?*

REFERENTES TEÓRICOS

Considerando que el juego hace parte vital del niño, que le permite interactuar, conocer su entorno y desarrollar procesos mentales resulta pertinente que el entorno escolar no lo desconozca y por el contrario, lo incorpore como un elemento mediador, que permite incentivar saberes, generar conocimientos y crear ambientes de aprendizaje amenos.

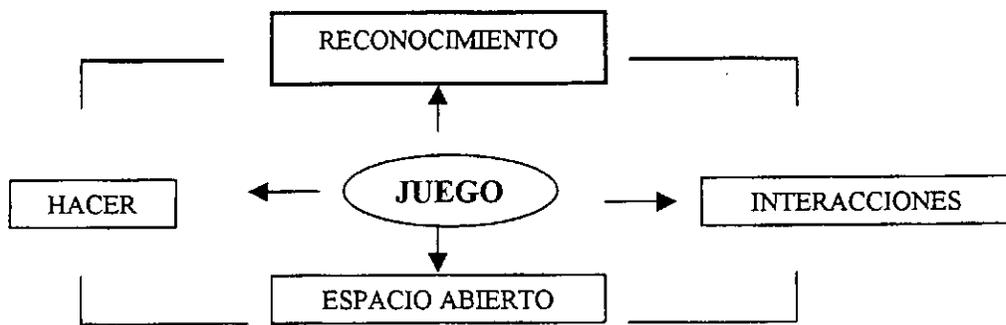
La noción de juego como una actividad u ocupación voluntaria, ejercida dentro de ciertos y determinados límites de tiempo y espacio, que sigue reglas libremente aceptadas, pero absolutamente obligatorias (sobre todo en los niños para no salir del juego); se convierte en un método eficaz que posibilita una práctica significativa de aquello que se aprende.

Plantear desde el Aprendizaje significativo la necesidad de ofrecer a los estudiantes experiencias que cobren sentido, que sean construidas en conjunto y orientadas al descubrimiento *"siendo así, un niño en edad pre escolar y tal vez durante los primeros años de escolarización, adquiere conceptos y proposiciones a través de un proceso inductivo basado en la experiencia no verbal, concreta y empírica"* Ausubel, D. (1993) se sustenta aún más la posibilidad de potenciar procesos que motiven y sean la base para que posteriormente los estudiantes alcancen un nivel de madurez cognitiva, que le permita comprender conceptos y proposiciones presentados verbalmente sin que sea necesario acudir al soporte empírico concreto.

Los ambientes lúdicos pueden ser no sólo ocasión de entretenerse y divertirse, que es lo primero que se asocia con el juego; la sorpresa, lo gracioso, son componentes naturales en el juego. Pero el juego-juego va más allá, permite vivir así sea por un instante en microespacios entretenidos y amigables (al menos no amenazantes), donde hay estados de ánimo que van desde la tensión a la satisfacción. En últimas se intenta considerar las complejas relaciones que existen entre el juego y la pedagogía en donde la lúdica se constituye en medio y fuente que permite relacionar pensamientos para producir otros nuevos y potencia un ambiente de aprendizaje agradable tanto para el docente como para los estudiantes (al menos en mi caso).

DESARROLLO DEL PROYECTO

El juego como mediador del proceso educativo, se convierte en la excusa para interactuar, reconocer al otro con dificultades, debilidades pero también fortalezas, es la posibilidad de la incertidumbre, del reto, del "sí puedo". Un interactuar en su expresión más "natural" sin la duda, con la posibilidad de hacer, crear en un espacio abierto, no solo al diálogo, al encuentro ó al conocimiento. Un espacio que físicamente permitiera sentirse sin restricción, capaz de visualizar amplitud, libertad ofreciendo la alternativa de movilidad en últimas la forma más cercana a sentir esa tan llamada "adaptación al medio". En las actividades se presentan diversas acciones que se retroalimentan, las cuales se exponen en el siguiente diagrama.



Acciones en las actividades del proyecto

En el desarrollo del proyecto se han presentado diferentes momentos, los cuales están imbricados y se enriquecen mutuamente: Puesta en común, Manos a la obra y Constitución de

las reglas de juego. A continuación se muestra lo que se realizó en cada uno de los momentos.

Primer momento: *Puesta en común*

Se presenta a los niños alternativas que podamos construir conjuntamente tales como: la ruleta, la escalera, concéntrese, loterías, rompecabezas, pistas; y otros sugeridos por ellos. Ponemos en consideración los recursos que se necesitan para su elaboración así como el tamaño y las cantidades con el propósito de tener un mini-casino.

Segundo momento: *Manos a la obra*

Al definir la cantidad de juegos, los estudiantes se organizan por grupos según sus preferencias y con información previa de sus padres ó adultos en general, proponen el diseño y elaboración del respectivo juego considerando algunos referentes como: cantidad de jugadores, registro de puntajes, premiación; etc.

Se adelanta la presentación del plan de diseño y elaboración del respectivo juego de cada grupo al curso en general quienes plantean sus puntos de vista y dan aportes al respecto, se inicia el trabajo de elaboración de su juego contando con los recursos necesarios y con la orientación del docente. Además, elaborar tarjetas, fichas y/ó esquelos en las que cada grupo, según considere pertinente, plantea ejercicios, situaciones ó problemas relacionados con el proceso de pensamiento matemático operatorio.

Tercer momento: *Constitución de las reglas del juego*

En este momento se elige la dinámica más efectiva en la que todos juguemos, participemos y concertemos las reglas para crear un ambiente donde se aprenda jugando. Se trata de propiciar un espacio en el que se posibilite la comunicación y el encuentro con los otros, en el que se estimule la curiosidad, la creación y el diálogo, donde se permita la expresión libre de ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo.

FORMA Y AMBIENTE DE TRABAJO

El ambiente que se genera da opciones para conversar de lo cotidiano y del acontecer de la vida de los niños; es la recuperación por el suceso, el anécdota y el chiste. Se propicia el intercambio de ideas y a la vez de afectos, de ser protagonista y ser reconocido por sus compañeros de curso. Las actividades realizadas en el proyecto posibilitan lo siguiente:

- ✓ Un trabajo cooperativo donde unos y otros se apoyaban.
- ✓ Establecer acuerdos entre los niños y el docente para la organización equitativa de los grupos, para determinar las reglas del juego.
- ✓ Motivación entre los niños para considerar que se pueden esforzar por el equipo (*algunos hacían cara de desagrado cuando le correspondía competir a un compañero que creían que no lo podía hacer, pero tremendas sorpresas se llevaban ellos mismos cuando alcanzaban y superaban los retos*)
- ✓ Darse cuenta de sus fortalezas (estudiantes y maestro).

La posibilidad de interactuar en diferentes sitios (cancha, loma, salón, patio, potrero), genera el escucha, tener diversos aprendizajes, respetar y dialogar con el otro. Un escenario abierto permite la interacción con el conocimiento, con el entorno y con el otro.

La charla con los niños sobre los juegos, lo que se aprende (no tanto de información), los puntos de vista de los colegas sobre el trabajo realizado y el reconocimiento de directivas, cuando expresan por ejemplo *"es gratificante ver su disposición y entrega con sus estudiantes"*, elogian las actitudes, la responsabilidad y dedicación de la maestra. Además, identificar que los padres de familia se interesan por esta metodología y reconocen sus logros.

ANÁLISIS DEL PROYECTO

Sentir risas, cara de agrado al ganar, tristeza y gestos de complicidad para que los otros no sepan la respuesta; son satisfacciones muy sabrosas que hacen disfrutar no solo a los niños y a la maestra. El escuchar *"¿profe, mañana seguimos?, ¿nos hacemos los mismos?"*. El tiempo se goza, no esta la disculpa de la otra clase, *-de ya sigo con la otra clase-*, es el tiempo del disfrute, de pasarla rico con los chiquitos. En últimas, esas actividades, han dado satisfacciones para unos y otros.

Es pertinente profundizar en el proceso efectivo de conocimiento que se quiere alcanzar, pues si bien la estrategia tiene aspectos interesantes, no se debe dejar de lado el soporte disciplinar que debe tener. Resulta pertinente buscar referentes que permitan favorecer este último.

Al interior del aula se evidencian relaciones, situaciones y acciones que tienen que ver con las maneras de aprender, interactuar y enseñar propios a una dinámica que se construye en conjunto (docentes-estudiantes), algunos de estos aspectos se exponen a continuación.

Maneras de enseñar, se intenta romper con el allá el profe y aquí los estudiantes, la proximidad de unos y otros potencia un romper el hielo, la timidez dar confianza y ser cercanos. Si bien se dan unas instrucciones generales, no hay nada preestablecido, las situaciones que se van creando son tan enriquecedoras que permiten que todos acordemos, juguemos y nos aproximemos.

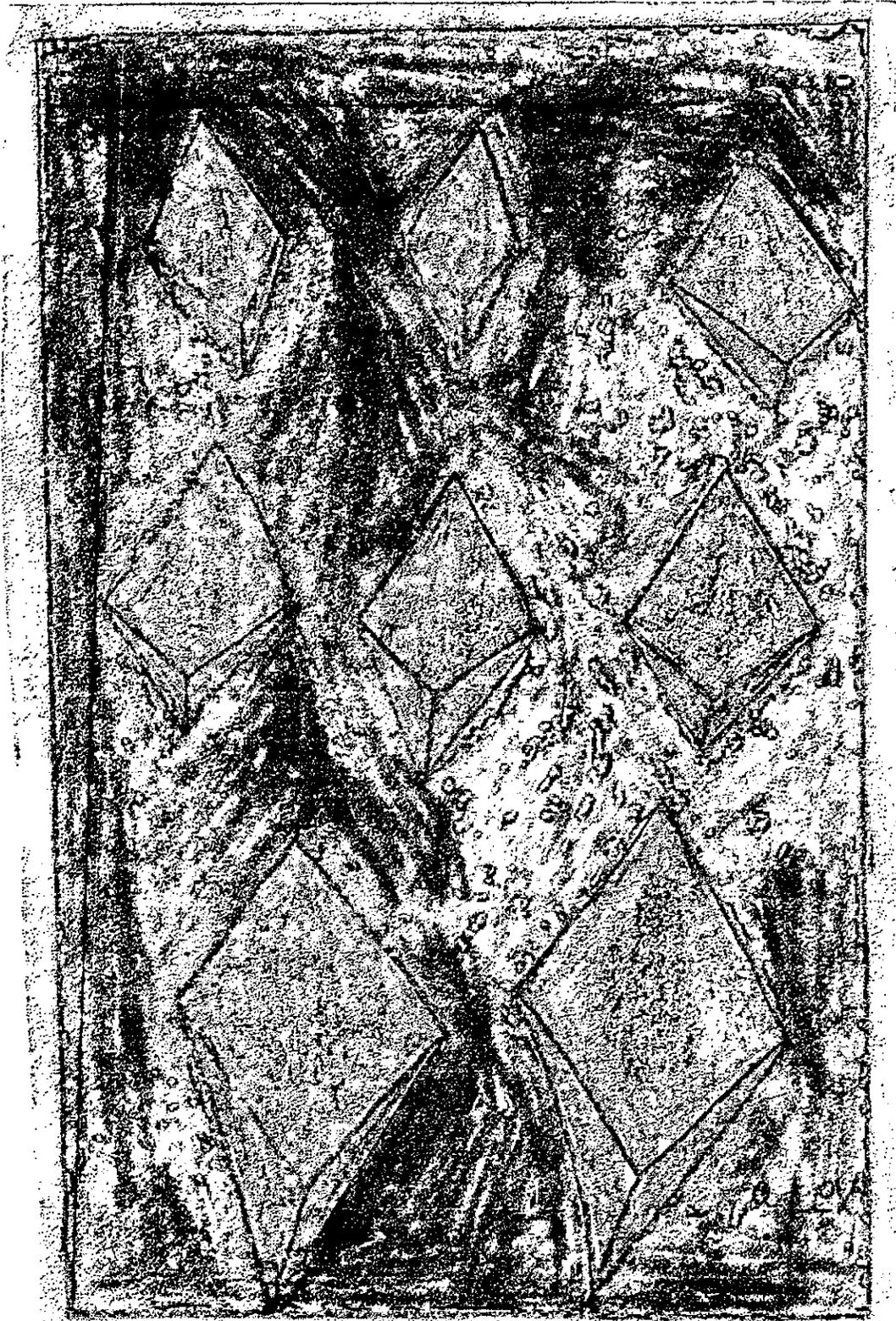
Maneras de aprender, las simples formas de interactuar promueven un agrado por lo que se hace jugando una alternativa a la situación que se viva en casa, es el momento de "olvidar" y pasar un rato ameno, tal vez en un tiempo ni se acuerden de los temas, pero al menos se tiene la satisfacción de que se acordaran de los sentires de jugar con la profe. A nivel de lo que emerge de las diversas interacciones en la actividad, se muestra en el siguiente cuadro sus consideraciones.

Interacciones	Consideraciones
Estudiante- Estudiante	Son estas actividades las que facilitan la integración entre unos y otros, el darse ánimo para ganar, para ser tenido en cuenta pero también para crear lazos de afectividad. Es la posibilidad de interactuar en la afectividad (darse abrazos al obtener puntos, de crear una barra para animar, para sentir el reto), la posibilidad de interactuar negociando, reconociendo al otro y a sí mismo desde sus fortalezas, desde sus debilidades, desde el darse cuenta que "no todas se gana" que "no todas se pierden".
Docente - Estudiantes	A nivel personal, considero que ha sido una forma dinámica de compartir con los chiquitos, si bien no se pueden desconocer los momentos en que es necesario remitirnos a un orden, a unas normas, donde es necesario hacer un "pare" y llamar la atención; son en estos momentos en los que hay mayor contacto, se disfruta en tanto se saca chiste a la situación, se habla más naturalmente, se conciente, se manifiesta el afecto sin restricción. Es la posibilidad de no solo transformar los roles, unos dirigen el juego y otros participamos en el sino ante todo de sentirlos.
Sujeto- actividad	La misma dinámica ha permitido que el niño vea una forma diferente de estar en la escuela, de aprender, si bien es cierto que tal estrategia no garantiza conocimiento en términos de información si se puede considerar que hay en "juego" otras <i>maneras de sentir y vivir las relaciones con los otros</i> , con sí mismo y con sí mismos.

Acontecimientos externos, la edad de los estudiantes y los intereses particulares están latentes, se ven en cierta forma reflejadas sus motivaciones, es la excusa para encontrar un rato de afectividad, de compartir, de crear uniones, es la oportunidad para encontrar lo que en ocasiones demandan en casa.

Nuevas búsquedas, favorecer un ambiente de aprendizaje basado en la afectividad ha posibilitado un acercamiento en la relación estudiante- docente en la que el primero busca expresar su vivir y sentir. En esta dinámica se han conocido particularmente situaciones y momentos de casa, que han sido significativos y que inciden en el trabajo escolar y a los que no se puede asumir una actitud de indiferencia. Al escuchar "*mi mamá me pegó por culpa de mi hermana*", ver marcas físicas de golpes con el referente "*fue mi papá por que no le hice caso*" y otros comentarios que llegan al aula tanto de insatisfacción como de satisfacción del hogar incide para que se realice un trabajo cuyo objetivo fundamental sea determinar la manera en que se puede sensibilizar a los padres de familia sobre las implicaciones del maltrato infantil en el desempeño escolar.

Esta nueva consideración parte de que el estudiante ha personalizado el trabajo de aula y siente que si bien allí es protagonista en una interacción afectiva, de buen trato, escucha; exige que en su espacio más inmediato, la familia, sea reconocido. En esta línea de afectos-efectos exige tener presente las implicaciones para unos y otros (considerando que para algunos padres de familia se convierte en una amenaza más que en una posibilidad de transformación) a nivel personal y ético. A continuación se presenta un registro de algunos aspectos que se integran y reconstruyen permanentemente y que fundamentan el trabajo pedagógico.



	PROPÓSITO	FORTALEZAS	OBSTÁCULOS
Espacio	Posibilitar un lugar agradable, cálido y ameno.	Adaptación y disposición al lugar abierto considerando el fin del mismo	La disposición cambia cuando el trabajo se realiza en el salón.
Actividad	Promover diversas situaciones de agrado en las que los estudiantes perciban una forma dinámica de aprender.	Interés Motivación Nuevas formas de aprender	Para algunos el juego se ve como actividad de hacer lo que se quiera.
Tiempo	Considerar el tiempo no como variable de rigurosidad ni obligación.	Flexibilidad.	Rotación
Actores	Generar relaciones afectivas y de interacción que potencien el diálogo y la escucha.	Recursividad Reconocimiento Trabajo en equipo	Los lazos de amistad inciden en la conformación de grupos.
Sentimientos	Promover situaciones en las que sea posible expresar sentires sin temor ni desconfianza.	Emoción Escucha Afecto	Amenaza para padres cuando la situación de la casa es un elemento de reflexión.

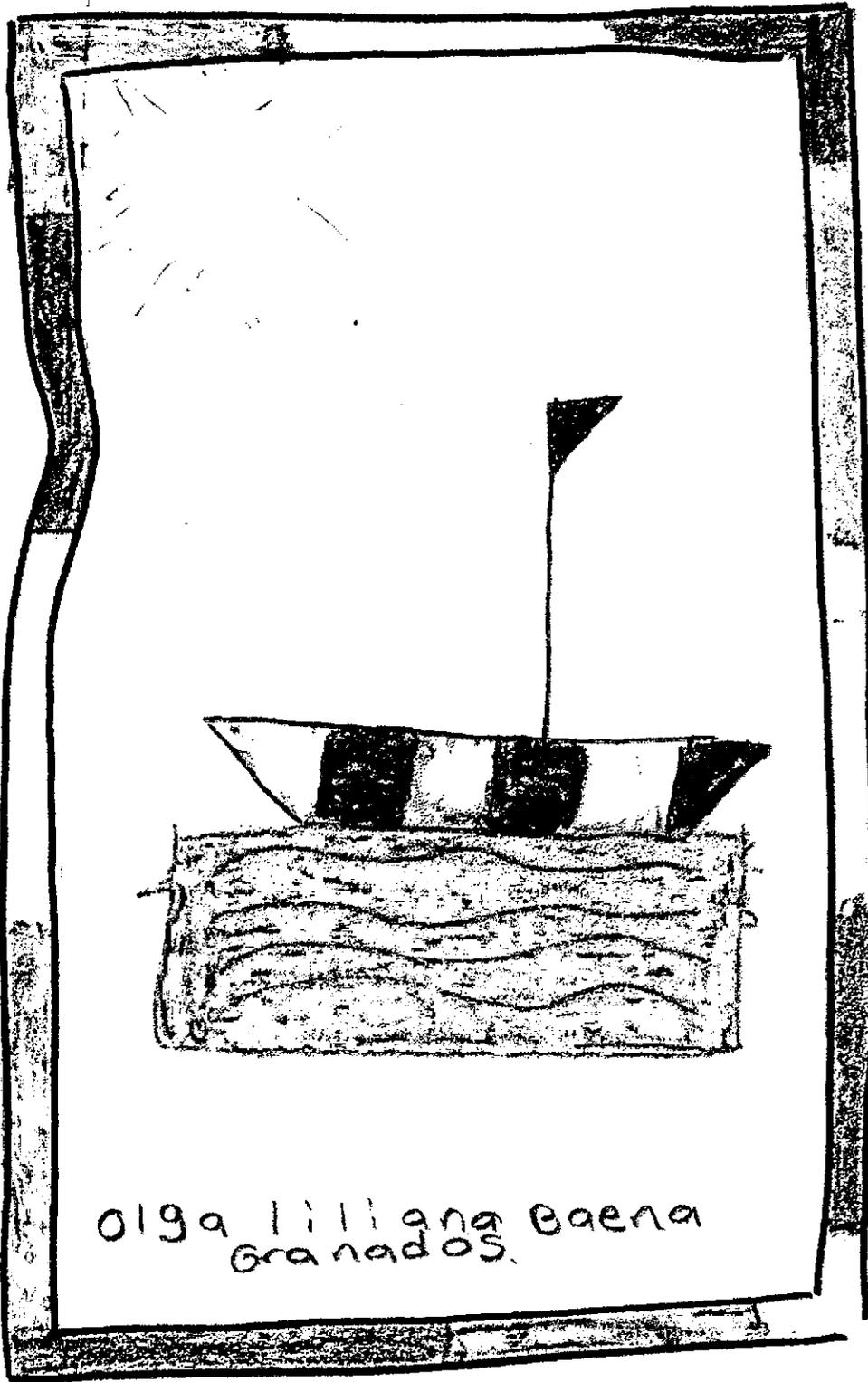
Crear jugando.. una estrategia divertida de aprender se ha convertido en un recurso importante en el que no solo los actores evidenciaron una manera agradable de estructurar las interacciones sino ante todo de fundamentar diversos sentires que en el ámbito pedagógico en ocasiones se pasaba por alto y al que se debe recurrir si realmente se quiere ofrecer mejores ambientes de aprendizaje.

Prácticas como la confianza, la escucha y el reconocimiento abren la puerta para que los niños y las niñas participen activamente de un proceso conjunto de aproximación con el conocimiento de manera amena y no amenazante, una construcción de saberes significativos que fortalece las búsquedas personales en donde la información, los consensos y el trabajo grupal se convierten en una herramienta que apoyan los diversos momentos del proceso sentido de entender y acoger un saber desde adentro.

BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL, D.(1993). Teoría del aprendizaje significativo.

AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed.Trillas, México.



Olga Lilliana Baena
Granados.

TÍTULO

La lectura compartida como estrategia para el desarrollo de las habilidades comunicativas

Curso: Segundo de Primaria

Año: 2005

Docente: Cristina Behrantz Pfalz

Institución: IED José Martí (Luis López de Mesa – Sede C)

CONTEXTO DE ORIGEN

El proyecto nace a partir de la inquietud de dos PFPD. realizados en el área de lenguaje. Uno en competencias comunicativas en la Universidad Monserrate en el año 2.001, en el cual se invita a los docentes a trabajar por medio de proyectos de aula. Y el otro, en la Universidad Nacional en el año 2.004, Hablar, escuchar, leer y escribir en preescolar y primaria, para la participación, el éxito académico y la vida adulta. De éste último se deriva mas específicamente el proyecto actual.

El trabajo en el aula por proyectos, se puede abordar ejes temáticos de cualquier área para desarrollar las habilidades comunicativas. En ese momento surge una reflexión sobre el quehacer pedagógico y se privilegian los procesos de escritura y lectura frente a los contenidos.. El proyecto surge de la inquietud por desarrollar en algunos casos y fortalecer en otros casos las habilidades comunicativas en los niños. Y se fundamenta en la teoría de Mabel Condemarin sobre lectura compartida. Se desarrolla con el grado cuarto de primaria de la sede A, en el 2004 y en el presente año se lleva a cabo en otra sede de la institución la sede C, con el grado segundo de primaria La pregunta que se aborda es *¿De que manera se puede incentivar el desarrollo de las habilidades comunicativas en niños de segundo de primaria.?*

REFERENTES CONCEPTUALES

Antiguamente la enseñanza del lenguaje estaba centrada en los contenidos y los modelos normativos, categorías gramaticales, es decir en lo correcto e incorrecto. Ahora el énfasis está en las competencias comunicativas y en una serie de procesos y subprocesos que permiten alcanzarlas teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes, la diversidad social y cultural, la diversidad étnica, y la función del lenguaje en la sociedad. Los alumnos ya no aprenden de memoria las formas "correctas" , sino que comprenden que hay distintas formas de expresión que están determinadas por factores sociales y culturales.

La lectura compartida surgió de la experiencia desarrollada por maestras de niños pequeños en Nueva Zelanda; crearon los libros gigantes y los aplicaron en la educación inicial, inspirados en la tradición de los padres de leer cuentos a los hijos a la hora de dormir. De esa manera las maestras recrearon a un grupo de niños dentro de un salón de clases introduciéndolo al mundo del lenguaje escrito,

Las lecturas compartidas se definen como una situación de lectura Sweet, (1993) gratificadora en la cual un alumno o un grupo de ellos ve el texto, observa a una persona mayor con competencias lectoras (generalmente maestro) leer con fluidez y expresión y es invitado a seguir su lectura. El estudiante está en el rol de recibir apoyo y el maestro el rol de estimular todos los esfuerzos y acercamientos a la lectura que hace el estudiante.

Condemarin, M. (---), propone tres momentos de la lectura que son el antes, durante y después, los cuales se muestran en los siguientes diagramas:

ETAPAS DE LA LECTURA

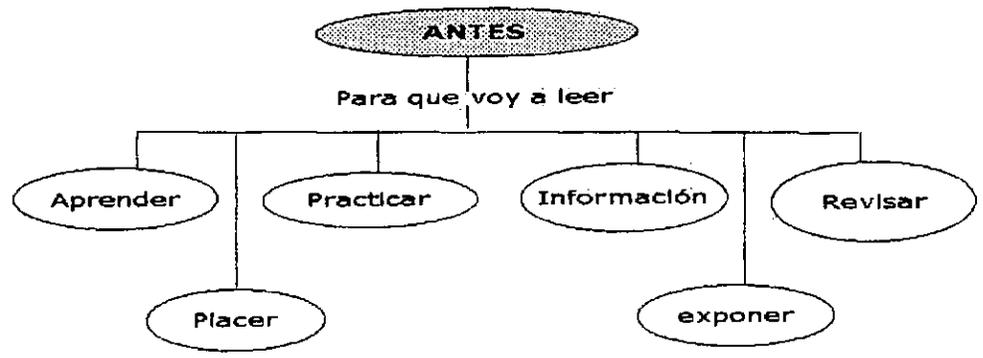


Diagrama No. 1

Antes, etapa de preparación donde se manifiestan los conocimientos previos que tiene el niño sobre el tema.

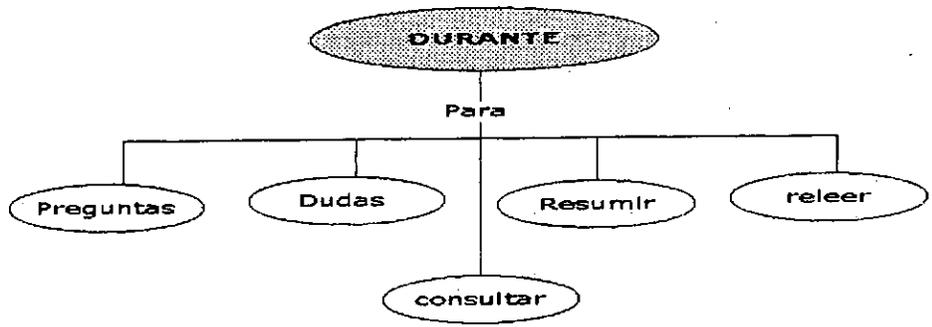


Diagrama No. 2

El durante es como se realiza la lectura compartida entre el adulto y el niño se formulan preguntas, surge la conversación entre los tres participantes (estudiante, adulto y libro). Es el momento de los interrogantes que tiene el estudiante sobre el tema.

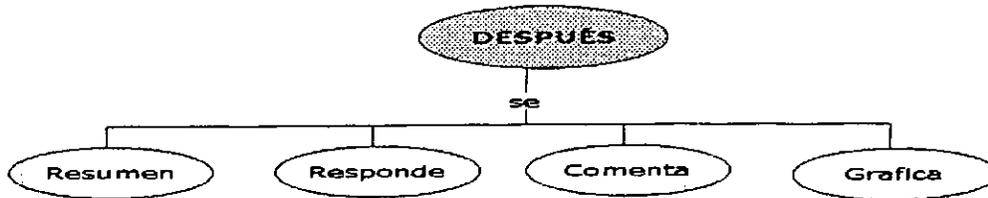


Diagrama No. 3

El después es la reflexión, es el proceso meta cognitivo que desarrolla el niño con lo anterior mente expuesto.

En la actividad se tiene en cuenta, el aprendizaje significativo, en donde se tiene en cuenta que "El aprendizaje implica la reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva". Ausbel, D. Este autor, concibe al aprendiz como un procesador activo de la información y que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas y señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento.

De esta manera cuando enseñamos al niño a leer con un fin específico su lectura y aprendizaje serán significativos, porque no están repitiendo ni palabras, ni conceptos, sino que descubre a través de la lectura nuevas posibilidades de conocimiento.

Con respecto lenguaje, en los documentos del MEN. se menciona que "Es necesario que nuestros alumnos sean competentes para leer y producir los textos que circulan en la sociedad. Por ejemplo: afiches, cartas, ensayos, noticias, hojas de vida, postales, anuncios, resúmenes, trabajos de investigación, informes, instrucciones, reportajes, entrevistas, cuentos, poemas, textos de opinión, etc. "

Ligados por los anteriores planteamientos, en el año 2.004 con el grado cuarto de primaria se realiza la lectura del libro español "El inventor de mamás". La maestra va leyendo cada capítulo del libro en clase y los niños responden unas >> de pregunta << en su cuaderno acerca del capítulo con su respectivo dibujo. Cuando se termina de leer totalmente el libro los niños realizan un trabajo escrito un friso donde resumen con sus palabras lo que sucede en cada capítulo con su dibujo y luego lo exponen a sus compañeros. Después de este trabajo se realiza una dramatización sobre el libro la cual es presentada en el día del idioma y el día de la familia. De esta manera se desarrollaron los tres pasos de la lectura que propone Condemarin el antes, el durante y el después. También, se logran desarrollar y fortalecer las cuatro habilidades comunicativas al escuchar el relato hecho por la docente, al escribir el resumen con sus palabras, al interpretar por medio de los dibujos, al leer el libro después de que se ha leído en voz alta y finalmente la parte oral al explicar a sus compañeros lo que hicieron y al realizar el socio drama.

FORMA Y AMBIENTE DE TRABAJO

Este año ha sido la novedad trabajar en grupo porque los niños venían de la educación tradicional, filas rígidas donde se da la espalda al compañero de atrás. El salón es pequeño y formar los grupos ha sido un poco complicado. Pero, los niños se han ido acostumbrado poco a poco y ellos mismos llegan al salón y organizan los grupos de cuatro personas. Les costaba trabajo interactuar con el otro, les parecía extraño poder conversar y compartir con sus compañeros, para unos no han tenido dificultad de llegar a acuerdos dentro del grupo, organizar ideas y presentar algo. Se encuentran niños que no se integran al trabajo en grupo y que quieren ser los líderes e imponer sus ideas a costa de todos. En la lectura compartida se ha realizado un trabajo en forma individual y luego se comparte con el grupo finalmente se presenta una socialización del trabajo en grupo.

En la clase de Sociales se hizo una lectura de Bogotá y se hizo un recorrido histórico por Bogotá muy sencillo en el cual se involucraron padres y alumnos en esa mirada. Se hicieron lecturas sobre las características de una ciudad. Luego se realizaron preguntas tales *¿cómo llega el agua a nuestras casas?*, *¿cómo llega la luz?*, *¿cómo nos desplazábamos de un lugar a otro?*, permitiendo ver la evolución de nuestra ciudad. Los niños hicieron comparaciones observando las semejanzas y diferencias entre ello y se hizo un paralelo entre la Bogotá antigua y nueva. Primero escrito en forma de crónica con intervención de los padres y se hizo una representación donde los niños se disfrazaron de cachacos, de damas antiguas, de campesinas y campesinos. Se recordó la historia de Gaitán y como la radio tenía un papel fundamental en las comunicaciones. Después de esa representación los niños elaboraron un escrito en el cual hicieron el paralelo con sus dibujos. De esta forma a partir de lecturas de consulta y también de cuentos sencillos se hizo todo un proyecto sobre Bogotá y se integraron las áreas a partir de un eje temático.

En literatura hemos leído varios cuentos infantiles y ellos han elaborado sus trabajos escritos y orales. Uno de los primeros cuentos fue *Oposiciones para ser bruja*, de un escritor español. Los niños estaban acomodados en sus grupos y la maestra frente a ellos comienza la lectura en primer lugar les muestra el libro les explica a los niños lo que significa la palabra oposiciones en España y pregunta a los niños sobre que creen ellos que se va a tratar el cuento. Al principio la intervención de los niños es muy tímida, se miran entre ellos y finalmente Camilo uno de los buenos alumnos que hay dice: *-Sobré lo que hace una bruja Carlos David dice "que la bruja va a una universidad"*.

De esta manera se va realizando el primer paso de los tres que propone Condemarim el antes y se lanzan las preguntas para motivar a los niños en la lectura. Luego se realiza la lectura del primer capítulo que por cierto fue muy divertido. Los niños escuchan atentamente y se hace el segundo momento que es el como pues tanto la docente como los niños hacen preguntas sobre lo leído. *¿cómo se llamaba la bruja? ¿cuál era el otro protagonista o personaje de la historia? ¿qué sucedió en el capítulo?* Siempre responden y participan los mismos es cuando la docente intenta preguntar a otros para animarlos a participar en la actividad. Luego se desarrolla el tercer momento que es el después y es cuando los niños hacen los escritos "de lo que se acuerden del cuento" con los dibujos. Los que tienen un buen proceso de escritura y lectura realizan un escrito de media página los que no escriben un párrafo y otros apenas una frase. Leímos los otros capítulos del cuento fueron tres y a los

niños les ha gustado. Otro cuento que leímos hace poco fue el de la princesa que inventó los pantalones vaqueros. También español, en este los niños ya empiezan a identificar la fantasía de la realidad. Para el último momento el después aparte del escrito hicieron en grupos una pequeña maqueta con plastilina donde plasmaban los personajes del cuento.

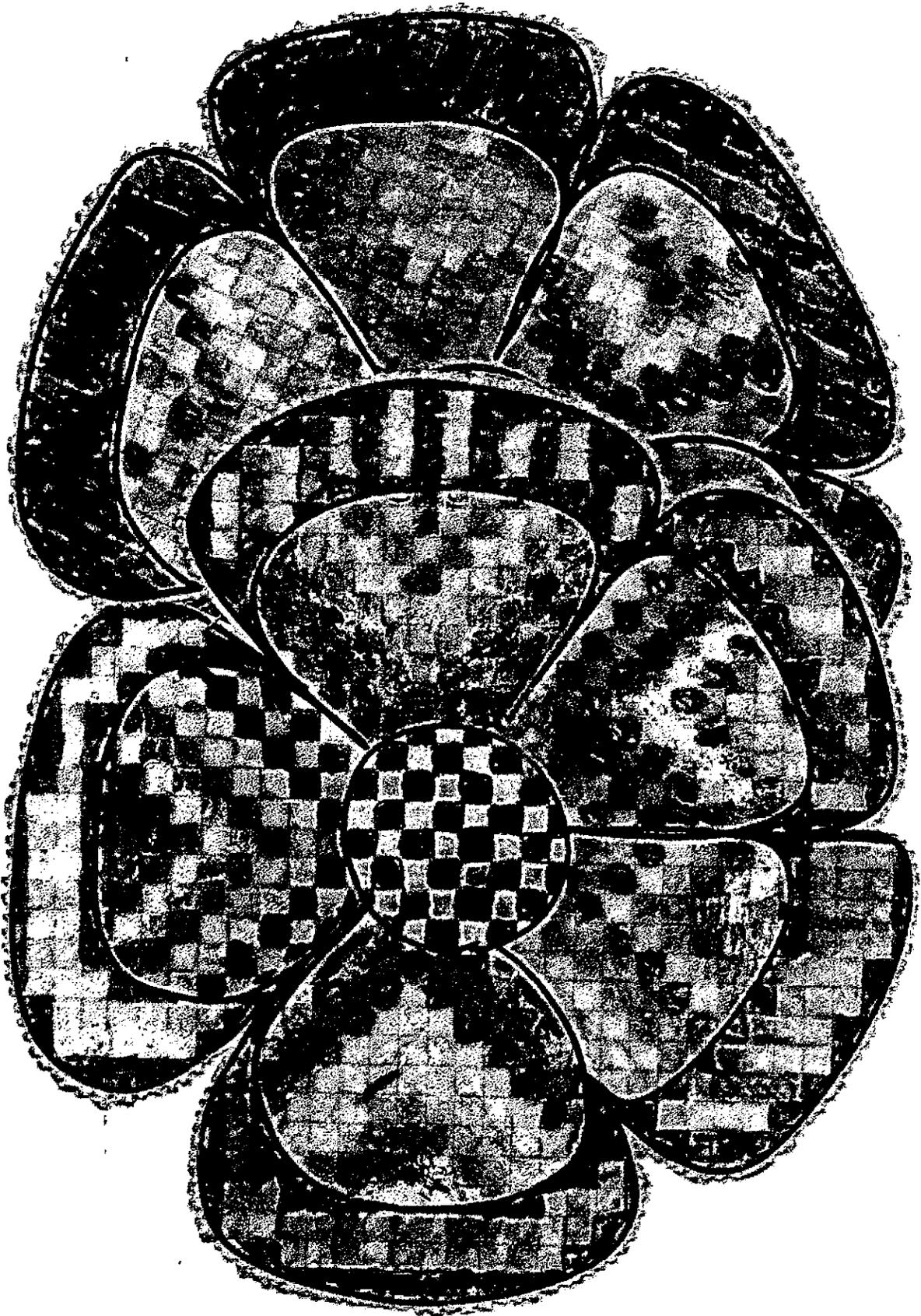
A partir de esta metodología los niños han mejorado sus producciones escritas, han desarrollado su oralidad al compartir con sus compañeros y al compartir en la clase en general. La parte artística también se han descubierto grandes dibujantes y artesanos pues tienen facilidad para el dibujo y el modelado. Se logró motivar a los niños sobre un tema específico. Compartieron e interactuaron con sus compañeros. Los padres se involucraron y participan. Los niños reconocen el valor del trabajo en grupo cuando sugieren ¿Profe podemos hacer la "tarea" en grupo? Tarea para ellos es lo que se está haciendo en el aula. Unos alumnos en los cuales el proceso de lectura y escritura era deficiente al iniciar el año, al compartir con sus compañeros les ha ayudado a superar las deficiencias que tienen.

El escenario fundamental es el aula y en ocasiones el patio del colegio, el salón tiene buena iluminación, el problema es la acústica se escucha lo que se hace o dicen en el salón del frente. Otro escenario es el patio, el cual es amplio y en cemento no hay zonas verdes.

ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD DESDE LAS CATEGORÍAS

La lectura compartida que es una propuesta válida teniendo en cuenta los tres momentos pues, éstos permiten el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos como se describió anteriormente. Se espera la acogida en la institución por parte de los directivos y compañeros de la institución. La dificultad es el tiempo y la preocupación por seguir un programa no da a veces el espacio para seguir adelante con la propuesta. El otro inconveniente es convencer a los compañeros sobre el trabajo.

CATEGORIA	ANÁLISIS
Interpersonal	La primera relación interpersonal que se establece es la del niño con la docente y el texto. Otra, es con sus compañeros cuando comenta lo que sucede en el cuento y comparten ideas y, una tercera es con los materiales.
Sujeto - Actividad Didáctica	Los niños estuvieron motivados, escuchar cuentos por una persona mayor con buena entonación y dicción les llama la atención. Además les gusta compartir con sus compañeros de curso.
Sujeto-Escenario	El escenario fue el salón de clase, sencillo. Estaban organizados en grupos de a cuatro niños, lo cual se realizaba de acuerdo a sus intereses y empatías. Cada uno se ubicaba en sus respectivos asientos, al igual que la maestra.
Sujeto-contexto	Algunos niños estaban acostumbrados a escuchar cuentos e historias. Se enriquece su vocabulario con nuevas palabras, pues se presentan nuevas, porque se ubica que la lectura no es habitual en los hogares.



TÍTULO

Aprendiendo e interactuando con el juego del ajedrez

Curso: Cuarto de Primaria

Año: 2005

Docente: Sonia Milena Uribe Garzón Institución: IED Entre Nubes S.O. Sede B

CONTEXTO DE ORIGEN

Este es un proyecto joven, inicia este año con el curso 402 conformado por un grupo de estudiantes con edades están entre los 9 y 12 años. En algunos de los niños, se nota desinterés, poco deseo de estudiar y saber nuevas cosas; cuando se les propone actividades de lectura se nota no falta de interpretación y requieren de la explicación varias veces. Su interés principal son los juegos debido a que el año anterior jugaban con su profesora ante lo cual se les propone desarrollar un nuevo juego que para algunos es desconocido – el ajedrez-, a la vez se considera que les aportara en el ejercicio de consulta -libros, conversar con los adultos, con sus compañeros de curso, medios como t.v, internet, enciclopedias virtuales, entre otros-. Se busca a partir de la actividad desarrollar en los estudiantes el hábito de la lectura y generar un sentido en su vida académica.

Un aspecto importante en la actividad surgió de observación de las formas de relación entre los niños, algunos de ellos son agresivos con sus compañeros cuando juegan. Actitud que se pretende cambiar y lograr niveles de aceptación, respeto ante los otros compañeros. Además de motivarlos a aprender, el juego del ajedrez aporta elementos importantes del intelecto relacionados con la creatividad, la concentración, la imaginación, la aptitud espacial, la capacidad de análisis y toma de decisiones.

El juego es un valioso instrumento de motivación y reconocimiento del otro en términos de aprendizaje y de sociabilidad entre los niños y las personas en general. Según Piaget, refiriéndose al juego presimbólico, lo define como: "*actividad realizada por el gusto de la propia actividad*"; también concibe el juego como una actividad que tiene su finalidad en ella misma "*la realidad es moldeable en términos del juego para acoplarse a las necesidades del niño*".

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Durante el trabajo de la actividad se han evidenciado diferentes momentos los cuales están encadenados y dan origen a la siguiente etapa, los cuales han sido: *exploración de ideas, las representaciones en los juegos, la vivencia de conocimientos con el ajedrez, y los aprendizajes colectivos.*

Primer momento: *Exploración de ideas*

Mediante un dialogo con los niños se desarrolla una serie de preguntas por ¿qué es lo que les gusta de la escuela?, ¿qué les gustaba del año anterior? Y ¿qué les gustaría hacer este año?. Interrogantes a los cuales responden los niños "jugar", pues recuerdan que les gustaba

como era su profesora y las actividades que realizaban, por ejemplo, jugar y presentar una obra. Al respecto de la pregunta, quieren seguir jugando, además aprender cosas nuevas, algunos mencionan que les molesta que a veces los juegos terminan en algunos casos en peleas porque sus compañeros son bruscos o no cumplen los acuerdos del juego.

Segundo momento: *La representación de los juegos*

En este momento se estudian los juegos que ellos ya conocen viendo como funciona, que les agrada, que les desagrada y que le cambiarían; intercambian sus ideas sobre los juegos que realizaban en el patio y los juegos de mesa. Cristián, comenta un juego que pocos conocen -el ajedrez-, inquietando a sus compañeros por saber cuál es; un niño, responde al respecto que, son fichas como el parqués ante lo cual unos corrigen no esos son otras fichas con mas nombres y sin dados.

Considerando el interés que despierta el juego y desconocimiento de algunos por éste, se les propone como actividad de trabajo y tema de consulta. Los estudiantes dan aclaraciones y comparten sus ideas sobre el juego algunos si saben jugar pero otros no, lo cual ha generado un ambiente de interés en la clase. El trabajo parte con las primeras jugadas que se han consultado y simultáneamente se aborda la parte teórica de la historia del juego y se prepara los materiales como: tablero y fichas (los niños en algunos casos los construyen con ayuda de los padres)

Tercer momento: *La vivencia del conocimiento con el ajedrez*

En el desarrollo de la actividad, se organiza de tal manera: una relacionada con el juego y la otra relacionada con la parte interpersonal. A nivel del juego los niños reconocen reglas del juego, nombres de fichas, movimientos diferentes identifican situaciones de peligro en el juego y a nivel personal, identifican a sus compañeros como buenos jugadores, se relacionan con niños que antes no tenían en cuenta, cuidan sus cosas, ejercitan su memoria, reconocen sus equivocaciones piensan en lo que hacen y analizan movimientos propios y de otros niños. Se observa también la creatividad de algunos al realizar el trabajo, por ejemplo, el caso de los niños que realizaron sus fichas en porcelanicon, otros doblaron el cartón paja con pliegues especiales y otros utilizaron el papel reciclado

Cuarto momento: *los aprendizajes colectivos*

En esta etapa los niños han dedicado su tiempo a:

- La construcción de su juego y los han presentado ante el grupo quien le hace preguntas sobre cómo lo realizaron, por qué tan pequeño o grande y también le hacen recomendaciones o correcciones. Algunas tenían que ver como por ejemplo, un niño pinto el tablero y se equivoco en algunas casillas dejando el mismo color, ante lo cual sus compañeros le corrigen y explican que pasa si no lo cambia, otros cortaron el tablero de menos cuadros. Tuvieron dificultades en la elaboración de fichas, ya que el material escogido es muy débil -el caso de la plastilina- y el papel-, otro niño las realizo en madera pero solo realizo 8 pintando la parte delantera blanca y la otra negra, ante lo cual se le muestra la dificultad del juego teniendo las fichas de esta forma.

- Consultar y comprender las normas del juego, proceso que se ha realizado tomando las fichas por separado y atendido a la investigación que se realizó sobre el juego. Se inicia la partida con los peones y una vez compartida la información sobre la manera de moverse, se procede a jugar y se incorporado al juego los caballos, las torres y la reina. En sus carpetas dibujan el tablero señalando las jugadas.
- Jugar y compartir con el otro según los intereses y por amistades juegan, luego se intercambian parejas según como le fue en el juego y se les propone jugar buscan con los que no pierden y los que no han ganado también buscan a quien poderle ganar. Algunos niños captan rápido las estrategias de juego tanto el propio como el del contrincante, otros solo mueven y avanzan las fichas sin dejar de lamentarse por las que pierden... los juegos se realizan dejando solo en el tablero las fichas que vamos estudiando, comparten sus consultas y actividades realizadas en la carpeta
- Se corrigen formas de movimientos según las fichas y se da rienda suelta a la satisfacción de empezar a decir que ya se jugar ajedrez, explican como fue su juego reconociendo sus equivocaciones y la de sus compañeros. Aplican las reglas de juego entre otras.

FORMA Y AMBIENTE DE TRABAJO

La actividad se adelantó de la siguiente forma, en forma individual el niño consultaba las inquietudes planteadas. elaboran su tablero, fichas, consulta de movimientos, estrategias, y registran en su carpeta los avances y consultas del proyecto. etc En grupo, dan a conocer lo consultado y en los espacios de juego por parejas se corrigen y evalúan las actividades. Además, participan en el ajedrez "viviente" el cual requiere de la participación coordinada de todo el grupo.

La experiencia se ha desarrollando a diferentes ritmos puesto que unos niños van adelantados en el trabajo tanto de consulta como en la parte de elaboración y se les nota la motivación; otros niños llevan su trabajo con mas calma o menos ansiedad, falta registrar en sus carpetas las vivencias y se encuentran todavía adelantando sus consultas, algunas de las dan cuenta de lo que comentan sus compañeros. En el momento de poner en común sus búsqueda, se muestran algunos niños que les gusta compartir lo que han consultado, otros prefieren guardar silencio y en algunos casos esto se presenta porque su consulta esta diferente a la mayoría o no la realizaron

Ambiente de trabajo:

Se busca con el desarrollo de este actividad mejorar las formas de relación entre los niños el dejar de ser agresivo, el respetar al compañero en sus turnos sus estrategias de juego en su pensamiento, posibilitar la comunicación generar competencia sana, aceptar que se gana y se pierde además de incrementar la atención, concentración, imaginación, aptitud espacial, capacidad de análisis, toma de decisiones y motivación en sus diferentes actividades; con el proyecto también se quiere demostrar que todos estamos en capacidad de hacer lo mismo respetando nuestros ritmos de aprendizaje.

Se pretende tener como ambiente de desarrollo del proyecto el aula de clase en un ambiente de confianza donde todos tengan la posibilidad de compartir sus experiencias y plantear nuevas inquietudes además de compartir mediante el juego con compañeros y Docentes que se integren en condición de iguales también se plantea el salir del aula de clase y trabajar en ambientes abiertos como el patio y la cancha. Tanto en juegos de tablero pequeños al igual que en la elaboración y ejecución del tablero grande...

ANALISIS DE LA ACTIVIDAD

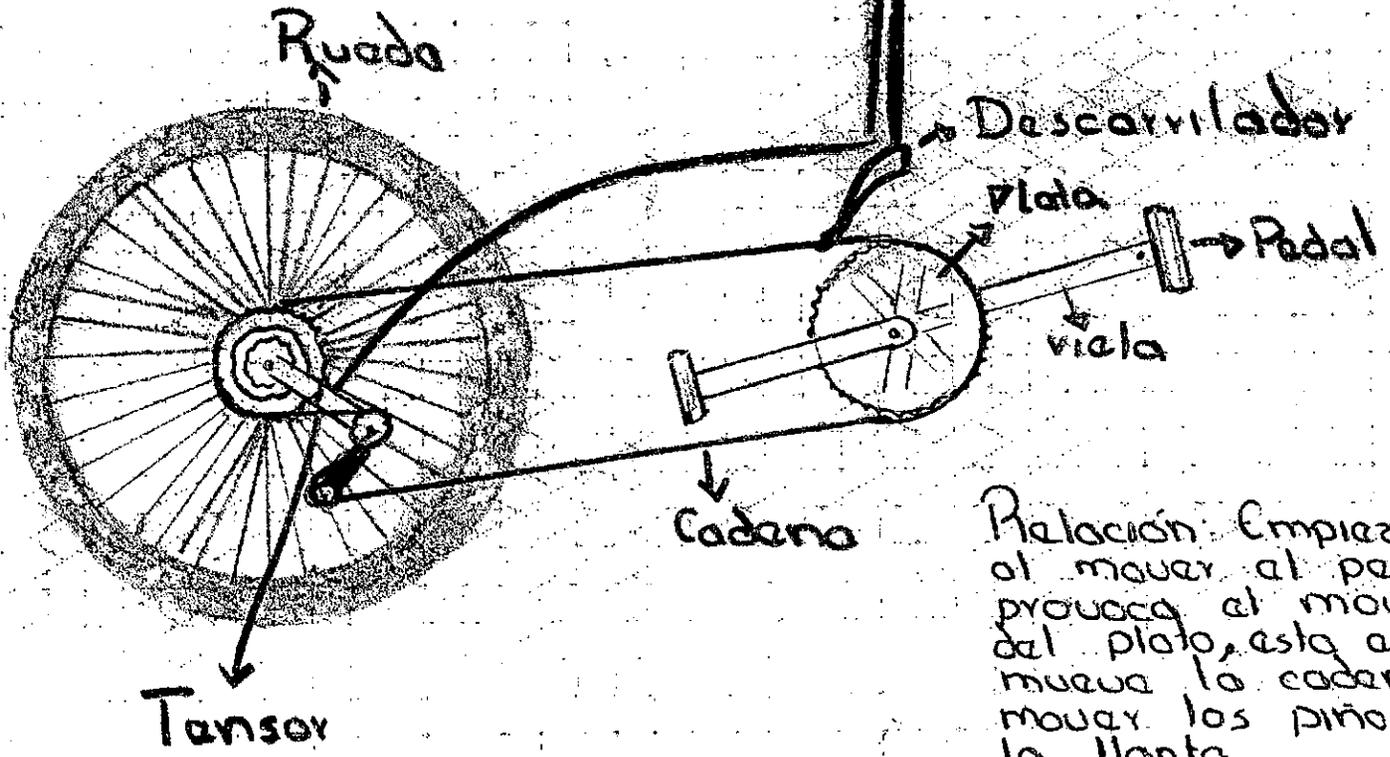
la propuesta es interesante y tiene acogida por parte de los estudiantes y padres de familia quienes ya se acercan y preguntan por el trabajo que deben realizar con sus hijos tanto ahora como para el ajedrez viviente, las dificultades también se han evidenciado como han sido el descuido de algunos niños en sus consultas y trabajos que han quedado para complementar en casa , otra dificultad ha sido el manejo del tiempo en clase ya que ha sido muy corto, con respecto a lo que se pretendía en mejorar la interacción con el otro se ha mejorado no todo el tiempo pero si se notan nuevas relaciones no solo en el juego que aun que parecen mas demostraciones de ver quien sabe mas que el hecho de relacionarse, también comparten y muestran sus adelantos y consultas, se han tenido que realizar actividades manuales compartiendo conocimientos para la realización de las fichas, como han sido la plastilina casera y el papel reciclado.

5. ANÁLISIS DEL PROYECTO

CATEGORÍA DE RELACIÓN	ANÁLISIS
<p align="center">RELACIÓN INTERPERSONAL</p>	<p>se notan formas de organización para la ejecución del trabajo tanto en forma individual como grupal se expresan inquietudes y se plantean nuevos interrogantes y formas de trabajo. Se tienen unos acuerdos como es el escuchar la consulta de sus compañeros el mostrar lo realizado en forma individual y aceptar las observaciones que hacen los demás sin ser grosero con sus compañeros y respetar las formas de trabajo lo cual a influido en las relaciones con los demás dejando la agresividad y aceptando las observaciones de los demás sin llevarlo a los golpes...</p>
<p align="center">RELACION SUJETO-ACTIVIDAD</p>	<p>Se evidencia la participación el interés, compromiso entre otras por parte de los estudiantes que cada día se ven mas comprometidos y motivados con el mismo, se presenta la evaluación y elaboraciones individuales en cuanto se opina sobre como va el proyecto lo que es bueno lo que les gustaria hacer y las observaciones que se les hacen a los compañeros de clase para que se integren mas a la actividad .</p>
<p align="center">RELACION SUJETO-ESCENARIO</p>	<p>para los niños en el momento del proyecto su interés se centra en contar lo que han realizado y mostrar lo que tienen en su carpeta de trabajo buscando la aceptación o desaprobación de los demás, para esto muestran a sus compañeros en forma individual y al grupo en este momento en el salón las mesas quedan sobrando pues inicialmente se observa una especie de mercado todos hablan y pasan por diferentes puestos, llega un momento en que de tanto desfile los puestos quedan en grupos; si el trabajo es en el patio se ven las parejas alejadas una de las otras y lo que mas se escuchan son risas y gritos.</p>

Proposito: Desplazamiento.

Sistema de Cambios



Relacion: Empieza cuando al mover al pedal, este provoca al movimiento del plato, esta energia mueve la cadena haciendo mover los piñones y así la llanta.

INSTITUCIÓN	DIBUJÓ: Danny Rojas	802	ESCALA:	PLANO
	REVISÓ: La profesora		NORMA:	
	FECHA:	CONTIENE:	CALIFICACIÓN: E	

Título del Proyecto: UN AMBIENTE PARA EL APRENDIZAJE DE SISTEMAS MECÁNICOS

Asignatura: Tecnología

Institución: Gustavo Restrepo

Curso: Octavo

Docente: Maria Anais Moncada Rodríguez

Período: 2002 – 2005

CONTEXTO

En el Colegio Distrital Gustavo Restrepo localizado en la localidad 18 de Bogotá se trabaja el área de tecnología, como parte del plan Cemdizob* desde hace más de veinte años, enfocada hacia lo laboral, esto es, orientada a propiciar unas herramientas básicas que permitan a los egresados desempeñarse en un oficio relacionado con la especialidad que opto durante su preparación en el colegio.

Inicialmente este tipo de bachillerato tenía un carácter vocacional, se preparaba para un oficio específico (secretariado, metalmecánica, construcciones civiles etc.). Sin embargo en esta exploración vocacional se detectaron algunas fallas como la desactualización de los contenidos, poca relación con la realidad y baja proyección de los programas en el desarrollo de competencias que permitieran al egresado desempeñarse tanto en lo laboral como en lo académico. Por lo tanto desde el año 1995 se viene trabajando en el proyecto de modernización del plan Cemdizob con el fin de buscar alternativas a la problemática presentada, así, como en ajustar el área a los requerimientos de la ley general de educación y a las expectativas modernas.

Por lo tanto la propuesta de ambientes de aprendizaje surge como una solución y alternativa a la necesidad de buscar un desarrollo en el área de tecnología más pertinente y dinámico frente a la problemática anteriormente descrita.

Este trabajo con ambientes se ha trabajado únicamente en octavo, con el fin de poderlo evaluar y desarrollar, para posteriormente extenderlo, según sus resultados, a los otros grados.

CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LA POBLACIÓN PARTICIPANTE

GRUPO 1 Compuesto por 38 estudiantes entre 11 y 13 años del grado octavo (803) del Colegio Gustavo Restrepo, jornada de la mañana. Este grupo esta conformado por 19 mujeres y 19 hombres. Sus familias están ubicadas en los estratos sociales uno, dos y algunos casos tres. En general es un grupo académicamente normal porque no hay estudiantes con problemáticas graves de comportamiento o de rendimiento académico.

* CEMDIZOB significa Complejo de educación Media Diversificada de la zona oriental de Bogotá. Y estaba conformado por cinco colegios distritales, cuatro con educación diversificada de sexto a noveno y uno con educación media diversificada a manera de especialización. Actualmente se esta acabando esta experiencia.

GRUPO 2 Compuesto por 39 estudiantes entre 11 y 14 años del grado octavo (802) del Colegio Gustavo Restrepo, jornada de la mañana. El grupo esta conformado por 24 hombres y 15 mujeres. Sus familias se encuentran ubicadas en su gran mayoría en los estratos sociales uno y dos y en una minoría en el tres. En general es un grupo algo indisciplinado pero activo, su rendimiento académico es normal.

GRUPO 3 Conformado por 40 estudiantes entre 11 y 15 años del grado octavo (801) del Colegio Gustavo Restrepo, jornada de la mañana. El grupo esta compuesto por 23 mujeres y 17 hombres. Sus familias se encuentran ubicadas en los estratos sociales en su mayoría 1 y 2, y una minoría en el tres. En general es un grupo con un buen rendimiento académico aunque algo indisciplinado.

2. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

El ambiente de aprendizaje compuesto por tres momentos, en donde cada momento consta de cuatro actividades de aprendizaje, además cada momento esta separado del siguiente por una prueba en la cual se evalúa el nivel en que se encuentran los estudiantes de acuerdo a las actividades de aprendizaje desarrolladas. El total de pruebas son tres, la primera prueba de entrada, la segunda prueba intermedia y la tercera prueba de salida .

El primer momento esta caracterizado por la aproximación al concepto de sistema a través del desarrollo de actividades con sistemas de poleas, (poleas de igual tamaño, de diferente tamaño y trabajo de relación de transmisión); este momento se denomina análisis de la relación causa-efecto e introducción al concepto de sistema técnico.

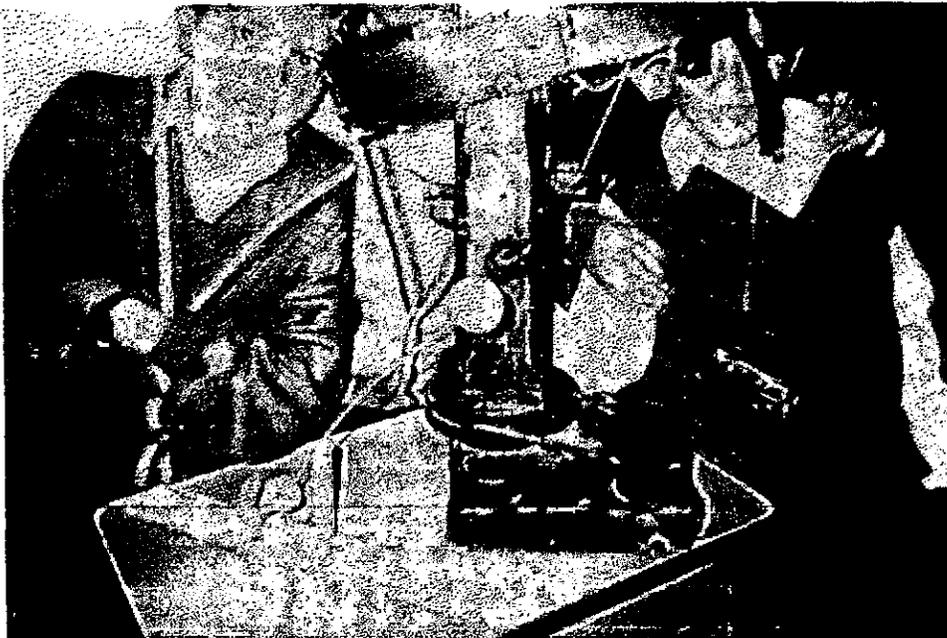
El segundo momento esta caracterizado por el desarrollo de actividades sobre el sistema técnico bicicleta; esta parte se iniciará desde el análisis de la historia de la bicicleta, pasando por el desarrollo de actividades sobre los subsistemas de la bicicleta hasta terminar en el sistema de tracción de la bicicleta; este momento se denomina contextualización histórica de la bicicleta y análisis del sistema de tracción.

El tercer momento esta conformado por el desarrollo de actividades referidas al trabajo y análisis de sistemas de piñones y al diseño de un sistema técnico que cumpla un propósito; este momento tiene como nombre diseño y construcción de un sistema técnico análogo al subsistema de tracción de la bicicleta. En este momento los estudiantes resuelven el problema propuesto.

El ambiente como se describió consta de tres momentos que van desde el trabajo con sistemas técnicos sencillos al diseño de un sistema técnico. Además se observa como los tres momentos son importantes en el aprendizaje de sistema técnico, ya que se va a trabajar con tres grupos de estudiantes en donde dos de ellos sólo pasan por dos momentos y uno por los tres momentos. El Grupo 1 va a pasar por los tres momentos, el Grupo 2 pasa por momento 1 y momento 3. Y el grupo 3 pasa por momento 2 y momento 3. Lo cual garantiza que los dos primeros grupos abordarán el sistema bicicleta con una buena aproximación conceptual, mientras que el tercer grupo comenzará su trabajo directamente sobre el sistema bicicleta desde la perspectiva histórica.



Para el aprendizaje de diferentes conceptos tecnológicos, el realizar actividades significativas en ambientes preparados, propicia en los estudiantes conocimientos que se reflejan en los diferentes modelos creados y solucionan problemas planteados.



DISEÑO DE LA ACTIVIDAD

	MOMENTO 1: Análisis de la bicicleta como sistema	MOMENTO 2: Identificación de operadores mecánicos en el sistema de tracción	MOMENTO 3 Diseño y construcción de un modelo analógico al subsistema de tracción.
CONTENIDOS	SISTEMA Y SUBSISTEMAS: Estructura, tracción y control	PALANCA, POLEA, ENGRANAJES CIRCULARES	ENGRANJES PASO RELACION DE TRANSMISION.
CONCEPTOS RELACIONADOS	Materiales Energía Movimiento	Control C.C. Clases C.C. Partes C.C. Transmisión de movimiento C.C. Relación de transmisión C.C. Velocidad C.C. Fuerza C.T. Representación. Relación de transmisión	Razón de cambio Medición, trazo, corte, y ensamble.
LOGROS "estudiar objetos tecnológicos potencia el desarrollo de conocimientos utilizables"	Identificar la presencia de los operadores en el sistema bicicleta	Representar gráfica y matemáticamente el concepto de sistema mecánico	Explicar el concepto de sistema mecánico en un objeto diferente a una bicicleta.
ACTIVIDADES	Identificación de un sistema. Historia de la bicicleta y dibujo del sistema. Juego triqui Identificación y análisis de los subsistemas de la bicicleta. Identificación y análisis de los operadores mecánicos en el subsistema de tracción.	Consulta y búsqueda de información Taller Construcción del balancín. Taller Construcción de sistemas de poleas. Taller engranajes diseño de sistemas de transmisión.	Taller Multiplicación y reducción de velocidad. Taller Aplicación de la relación. Taller Diseño y aplicación de un sistema mecánico
ESPACIO	Aula de clase Salón de dibujo Zonas verdes Taller de informática Biblioteca	Aula de clase Salón de dibujo Zonas Verdes Taller de informática Biblioteca	Aula de clase Salón de dibujo Zonas verdes Taller de informática Biblioteca
TIEMPO	8 semanas (abril-mayo)	8 semanas (junio-agosto)	8 semanas (septiembre octubre)
OTROS (recursos,	Papelera, material fungible, Libros, computadores, Materiales y herramienta de corte, Materiales y herramienta de unión.	Papelera, material fungible, Libros, computadores, Materiales y herramienta de corte, Materiales y herramienta de unión.	Papelera, material fungible, Libros, computadores, Materiales y herramienta de corte, Materiales y herramienta de unión.

5. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

CATEGORÍA DE RELACIÓN	ANÁLISIS
RELACIÓN INTERPERSONAL	En este tipo de trabajos se mantiene una permanente comunicación entre el docente y el estudiante y entre el estudiante y su par, ya que la mayoría de actividades se desarrollan en equipo.
RELACION SUJETO-ACTIVIDAD	Bajo el presupuesto del conocimiento como diseño de Perkins se puede afirmar que el Ambiente es una excelente metodología de trabajo ya que se puede enmarcar dentro de un propósito al tener unos objetivos que alcanzar, un argumento en la medida en que esta fundamentado teórica, psicológica y científicamente, una estructura, puesto que esta organizado por momentos de trabajo y un modelo al desarrollarse en las actividades de aprendizaje.
RELACION SUJETO-ESCENARIO	Se desarrollo con los estudiantes un ambiente de trabajo productivo en la medida en que hubo dialógica, manejo de información, manejo de materiales, estrategias de trabajo, técnicas de construcción como corte, ensamblaje, toma de medidas, entre otras.
RELACION SUJETO-CONTEXTO	<p>Las actividades realizadas con el sistema técnico bicicleta fueron bien acogidas por los estudiantes, ya que en muchos casos nunca habían manipulado una bicicleta, por ejemplo contando los dientes de los piñones y observando la relación de giros.</p> <p>Al trabajar directamente sobre la bicicleta el aprendizaje fue más fácil y rápido, como lo muestran los resultados del grupo 3.</p>

TRABAJO DE CAMPO: EL SALÓN CLASE COMO ESCENARIO

Considerando que la clase es nuestra primera herramienta y el marco de referencia para leer las distintas formas de concebir los AAA, se proponen categorías, indicadores cualitativos y variables de transformación que permiten abordar de manera descriptiva la línea de base. A continuación, se presenta una muestra de los registros que evidencian la realidad escolar desde dos puntos de vista: Primero, la mirada introspectiva del maestro titular como un observador participante, y segundo, la mirada de un colega como observador no participante.

Las tres primeras tablas corresponden a la posición reflexiva del docente titular, quien indaga sobre la relación sujeto-actividad, sujeto-escenario, sujeto-contexto y sujeto-sujeto desde la vivencia del estudiante. Las dos siguientes priorizan tales relaciones desde el accionar del docente titular por la posición no mediada de un par académico, que asume el papel de observador no participante.

Institución: IED ANTONIO BARAYA **Actividad:** Taller de Aplicación: Ondas luminicas
Curso: Séptimo **Fecha:** Mayo 10 de 2005 **Observador Participante:** Maestro titular: Edith Constanza Negrete
Tiempo de Observación: 60 minutos

Descripción de la Observación	Indicadores Cualitativos/ Variables de Transformación	Opinión sobre los AAA
<p>El compromiso de la docente es en doble vía, no sólo consistió en impartir instrucciones, sino también en observar detalles sobre como los estudiantes se relacionan variables que influyen directamente en la caracterización del ambiente de aprendizaje en el aula que se dinamiza en el aula de biología.</p> <p>En un cuaderno de notas se va escribiendo los comportamientos de los estudiantes frente a las variables de transformación teniendo como base los indicadores cualitativos propuestos por el equipo docente para sistematizar la autoobservación.</p>	<p>En las relaciones interpersonales, estudiante-estudiante, se evidencia una organización en grupos según intereses que van de lo personal hasta lo académico, establecen normas de convivencia y las replantean.</p> <p>En cuanto a la relación estudiante-actividad se trabaja en torno a una actividad puntual: construcción del periscopio ó argumentación, la participación de los estudiantes se observa cuando ellos construyen un modelo ó su conocimiento al responder preguntas individualmente y en grupo para un aprendizaje significativo y colaborativo.</p> <p>En la relación estudiante-escenario: trabajan de acuerdo a la disponibilidad de recursos físicos: guía ó materiales para la construcción del periscopio en donde tienen la oportunidad de manipular información, contrastando sus saberes.</p> <p>En la relación estudiante-contexto, se observa principalmente dos roles: un grupo de estudiantes que jalonan la excelencia académica como medio que mejora su calidad de vida y otro grupo, en el que lo anterior no es su prioridad, por lo que resulta necesario fortalecer la práctica de valores y hábitos de estudio.</p>	<p>Los supuestos con los que parte la profesora en el desarrollo del tema es despertar el interés de los estudiantes por aprender, que transforme sus opiniones personales con las que se inició el tema evidenciado en la argumentación de las preguntas y respuestas elaboradas por el estudiante y a la vez que brinde elementos para su formación personal como la responsabilidad, la autonomía y el trascender.</p> <p>Ya en la vivencia se observa que es un trabajo constante por procesos, en donde debe haber retroalimentación y que los logros académicos se observan en situaciones puntuales cuando el estudiante debe dar cuenta de su conocimiento ó en tiempos más largos cuando cambian sus actitudes de un periodo a un semestre. En este ambiente de aprendizaje prevalece la relación sujeto-actividad didáctica.</p>

Institución: IED. JOSÉ MARTÍ Actividad: Concurso: arma palabras
 Curso: 202 Fecha: Mayo 12 de 2005 Observador Participante: Maestro titular: Cristina Beherentz
 Tiempo de Observación: 60 minutos

Descripción de la Observación	Indicadores Cualitativos/ Variables de Transformación	Opinión sobre los AAA
<p>La actividad es un concurso en la cual los niños en subgrupos forman palabras con una lotería de letras. Se establecieron reglas del juego en donde cada grupo reciben puntos después de armar palabras. Se observó el comportamiento de los niños frente a la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La motivación, la participación cuando los niños rápidamente armaban las palabras y se ayudaban. - La actitud que se tiene cuando se gana ó se pierde, por ejemplo. La alegría al recibir los puntos y el disgusto de perder. - La agilidad, la conciencia lingüística de los niños al armar palabras. En el caso de la palabra "perro" unos grupos lo hacían rápidamente, otros escribían "pero"... 	<ul style="list-style-type: none"> - Sujeto-sujeto: Se organizan en grupos de 4 alumnos. - Sujeto-actividad didáctica: La intención se logra cuando los niños arman las palabras con emoción y rapidez. Los niños participan inclusive los que no tienen material y se integran a los grupos de forma voluntaria. Los niños se autoevalúan al reconocer sus errores. - Sujeto-escenario: El salón esta organizado en grupos de 4 personas, el material didáctico es elaborado por los padres. - Sujeto-contexto: Lingüísticamente los estudiantes tienen un vocabulario escaso considerando que la familia no cuenta con un nivel de escolarización mínimo que aporte al proceso de acompañamiento de los mismos. 	<p>El ambiente de aprendizaje en el aula es creado por el docente según la intención que se tenga. Para el caso, a partir de una actividad sencilla sin grandes recursos técnicos se pretende alcanzar los objetivos propuestos por el docente en donde los estudiantes dinamicen el proceso.</p>

Institución: Entre Nubes Sur Oriental Actividad: Producción textual: la descripción
 Curso: Segundo Fecha: 11 de mayo del 2005 Observador Participante: Frank Becerra Martínez
 Tiempo de Observación: 60 minutos

Descripción de la Observación	Indicadores Cualitativos/ Variables de Transformación	Opinión sobre los AAA
<p>Es la 1:00P.M, la tarde es bastante fría...El profesor los esta esperando saluda a uno por uno. ..la actividad de hoy esta enmarcada dentro del área de castellano.. el profesor pregunta las características de algunos objetos cotidianos. Los estudiantes levantaron la mano..Alexander lee en voz alta, lo hace muy bien los compañeros lo aplauden y el hace un gesto gracioso. Algunos niños y niñas empiezan a distraerse, el profesor finalmente copia en el tablero lo que acaba de decir, lo que hace que la atención se centre nuevamente en la actividad, ahora van a describir un perro dice el profesor. Daniela escribe y escribe " un perro es chiquito y también es bravo con cara fea con cancha y tienen dientes muy ágiles y muerden muy duro. Los mas grandes son muy bravos y mas comen, cuando los molestan no asen si no salir a morderlo a uno" (tomado textualmente del cuaderno de la niña) el profesor escribe la tarea en el tablero y les dice que después de copiarla guarden el cuaderno.. Son las 2:15 pm se da por terminada la actividad y finaliza la observación</p>	<p>En la clase se pone en evidencia algunos indicadores cualitativos especialmente las formas de trabajo y las relaciones sujeto-actividad didáctica en cuanto intención apropiación y recurso.(..)los estudiantes levantan la mano para participar(..) de alguna manera esta indicando la dinámica de este grupo. Donde la actividad misma esta planteada para favorecer el trabajo individual y la socialización del mismo(..) atiende uno por uno, pero se detienen con interés en algunos(..) los que necesitan refuerzo constante(según el maestro)... es una estrategia utilizada en este caso para "asegurar" apropiación (desde el docente) de la actividad. disponible como facilitadores del objetivo central de la actividad</p>	<p>Todos los AAA tienen la característica de poner en interacción e interrelación tres elementos: actores actividad didáctica y contexto. Pero en algunos casos o un momento específicos, uno o dos de estos parece valorar los otros y da la impresión de ser el. Que esta dando cuenta de los AAA es el caso de esta vivencia. Donde la actividad didáctica (producción textual: la descripción) prima sobre las demás.</p>

Institución: IED ANTONIO BARAYA

Actividad: Práctica de laboratorio: propiedades de la

luz

Curso: 702 Fecha: Abril 28 DE 2005 Observador No Participante: Bibiana Quiroga Pérez

Docente Titular: Edith Constanza Negrete Soler Tiempo de Observación: 60 minutos

Descripción de la Observación	Indicadores Cualitativos/ Variables de Transformación	Opinión sobre los AAA
<p>Los estudiantes llegan al laboratorio donde son esperados por el docente quien luego del saludo inicia la clase expresando ¿A quién le corresponde la exposición de hoy?. Al ver que la estudiante encargada de tal temática no asistió, plantea los aspectos principales sobre las propiedades de la luz. En seguida los estudiantes se organizan en grupos y dadas las indicaciones respectivas, desarrollan la aplicación de lo visto a partir de una experiencia práctica de laboratorio.</p> <p>La docente posibilita la aclaración de inquietudes a través de su acompañamiento en cada grupo de trabajo. Terminado el ejercicio se plantea la actividad para la casa.</p>	<ul style="list-style-type: none">- Estudiantes: Se evidencia unas "alianzas" previamente establecidas fundamentalmente por afectos de género que son comunicadas no sólo de forma verbal sino también gestual lo que corresponde a un argot construido y comprendido por ellos.- Docente- estudiantes: En ocasiones se intenta propiciar una relación menos formal por parte de los estudiantes pero se supeedita a términos académicos y de cumplir con la clase por parte del docente.- Sujeto- actividad: Resulta motivante el trabajo práctico en tanto da la posibilidad de manipular y evidenciar empíricamente unos referentes teóricos que por sí solos no tendrían sentido.- Sujeto- escenario: El aprovechamiento de los diferentes recursos didácticos y del espacio físico del laboratorio se convirtieron en una posibilidad de manipulación a través de la cual se vivencia el conocimiento.-Sujeto- contexto: Los intereses de los estudiantes son un referente importante al considerar la pertinencia de los contenidos en tanto resultan limitantes frente a una verdadera significación.	<p>Al interior del aula se evidenciaron relaciones, situaciones y acciones que tienen ver con las múltiples maneras de aprender, interactuar y enseñar propios a una dinámica que se construye en conjunto (docentes-estudiantes).</p> <p>El interés particular del docente por ofrecer a su manera de ver, el mejor ambiente de aprendizaje resulta indispensable cuando con sus actitudes, gestos y palabras expresa el verdadero sentir de su hacer.</p> <p>Por su parte el estudiante más allá de considerar la clase como posibilidad o no de formación la asume como propia en términos de encuentro, creación y búsqueda de referentes significativos en su vivir.</p>

Institución: IED ANTONIO BARAYA

Actividad: Sentido de la vista

Curso: Séptimo Fecha: Abril 27 de 2005 Observador no Participante: Mireya Garzón Docente titular:

Edith Negrete

Tiempo de Observación: 60 minutos

Descripción de la Observación	Indicadores Cualitativos/ Variables de Transformación	Opinión sobre los AAA
<p>Se inicia dentro del laboratorio como escenario de trabajo, realizando algunas preguntas e involucrando a los estudiantes que se encuentran entre 14 y 16 años de edad de manera informal hacia el desarrollo del tema central de la clase.</p> <p>Se evidencian diversas actitudes y aptitudes de los estudiantes hacia la clase, entre las cuales (apatía, desconcentración, recocha, etc) pero el compromiso de la docente es tal que los ve no como obstáculos para el desarrollo de la actividad sino que los convierte en puntos a su favor, logrando en ellos la atención y apropiación de la actividad.</p> <p>Los recursos didácticos son aprovechados de tal forma que posibilita la construcción efectiva del conocimiento.</p>	<p>Se evidencian algunos indicadores cualitativos de los cuales podemos enunciar:</p> <ul style="list-style-type: none">-Relaciones interpersonales: Se presenta una información general para una posterior organización grupal.-Sujeto-actividad didáctica: Durante el desarrollo de la actividad se explicita la intención, apropiación y producción a partir de la participación y vivencia del aprendizaje.-Sujeto-escenario: Este último se convierte en un recurso en tanto se aprovecha como fuente de información y complementariedad.- Sujeto-contexto: Hay una pertinencia del saber en tanto resulta aplicable a la realidad del estudiante.	<p>En cuanto a los AAA, se evidencian varios elementos como: Escenario, sujeto, actividad didáctica y contexto. Estos se interrelacionan e interactúan entre sí durante el desarrollo de una actividad puntual como la descrita anteriormente aportando y enriqueciendo la práctica pedagógica docente y la construcción de conocimiento, siendo de interés particular para el docente la actividad didáctica y la relación sujeto actividad.</p>

Tiempo de Observación: 1 hora y 15 minutos
Sujetos a observar: Alexander Juez Franco
(7 años) y Angie Daniela Torres (7 años).
Observador: James Frank Becerra Martínez.

Es la 1 p.m., la tarde es bastante fría y está lloviendo, poco a poco los estudiantes van llegando al salón y ocupando sus puestos. El profesor los está esperando, saluda uno por uno; llega Alexander y ocupa el lugar asignado, que es entre Leidy y Miguel Ángel. También Daniela acaba de llegar, se sienta en el último pupitre al lado de Brian Andrés. Luego de un par de minutos en que la mayoría de estudiantes aprovechan para jugar o hablar; unos con otros; Alexander comenta algo a su compañera, Leidy en ese momento no está allí, ella prefiere la compañía de Dayana, Daniela sin embargo permanece en su pupitre y parece que solo mira a sus compañeras. La clase va a empezar.

La actividad de hoy está enmarcada dentro del área de castellano y corresponde a la Descripción. Es la primera vez que los estudiantes se enfrentan a la producción textual. Luego de sacar el cuaderno de la "cara" (así está marcado el cuaderno de esta materia), y de leer algunas descripciones de objetos,

HIAA 1

OBSEVACION AMBIENTES DE APRENDIZAJE
MA. GILMA ACOSTA RODRÍGUEZ

LUGAR : ESCUELA SANTA RITA SUR ORIENTAL (LOCALIDAD 4)

DOCENTE: JAMES FRANK BECERRA MARTINEZ

NARRACIÓN

Que experiencia tan extraña hoy 27 de abril de 2005 , estoy observando un ambiente de aprendizaje de 2 compañeros oscar y frank con los que he compartido a lo largo de 5 años de reflexiones pedagógicas.

Hoy vengo como observadora no participante dentro de una de las metodologías de investigación la tan famosa etnográfica.

Mi primera impresión es al llegar al salón de clases y ver los pupitres solos pero todo muy bien organizados y en forma agradable, los cuadernos colocados en el piso como lo que yo llamo en fila india, denotaba una organización pasmosa. ¡ los cuadernos estaban allí por que se estaban secando de un ejercicio con arena y pegante ¡.

En el patio pequeño pero con muchas zonas verdes se encontraban los niños con su uniforme del colegio distrital inmediatamente vino a mi imaginación aquel uniforme de falda a cuadros azul y saco azul con el que yo me gradué del colegio hace unos veintitantos años y que yo creía que ya no se usaba en el distrito.

Con una seriedad y un rigor admirable mis compañeros de reflexiones junto con los otros maestros se disponían a realizar una izada de bandera para celebrar el día del idioma, como me lo había comentado frank, desde el punto donde estaba ubicada se observaba un hermoso paisaje el del parque entre nubes y en este instante pensé ¡que sitio tan espectacular para reflexionar sobre un ambiente ecológico¡.

Es muy especial ver como en este sitio, los maestros a través de actos como estos hacen patria y crean sentido de pertenencia en un ambiente de aprendizaje donde se ponen en juego las normas mínimas como es, el seguir instrucciones, respetar a los compañeros y escuchar las participación de cada uno de los cursos de aquellos chiquillos frente a un acto soledme como una izada de bandera.

Es interesante el observar a los niños callados y aunque los compañeros le llamaban la atención por desorden, en realidad no era mayor la indisciplina, no es sorprendente pensar que estos niños al pasar de un ambiente familiar y pequeño como este al de un colegio grande o al ser promovidos a bachillerato, se evidencie un desequilibrio altísimo tanto académico como comportamental.

En medio de la izada de bandera uno esperaría que de cada curso hubiera uno o dos representantes para participar en este acto pero allí no, todos los niños del curso participan en el acto .

Es así como el curso de Frank unos pitufos de segundo recitaron el Rin Rin Renacuajo, eso si con el acompañamiento del profesor, y cada uno de los cursos realizo un poema, canción lectura pero todo relacionado con Colombia , inmediatamente me acorde de mi primaria asombrándome la capacidad de memoria envidiable de estos niños.

Es interesante analizar como la izada de bandera termina siendo de todos y en cada uno de los actos se evidencia un ambiente de aprendizaje donde se pone en evidencia la identidad nacional, así dentro de la actividad no se halla hecho ninguna alusión al día del idioma.

Acto seguido oscar comenta que todos los niños van al descanso y Frank afirma inmediatamente que todos menos segundo , después supe que les iban a entregar pupitres unipersonales.

Cuando entramos de descanso me sorprendió el que allí no se maneja la campana, todo es mediante símbolos y uno de ellos es un laso que ponen en el descanso cuando este desaparece se sabe que ya finalizo, tampoco queda basura en el patio, algo muy común en el sitio donde trabajo.

Al entrar al salón este es muy agradable, claro y limpio como los niños están estrenando puesto así sean desvencijados y hallan sido usados por otros no importa, ellos se ubican donde quieran por el día de hoy, luego se empieza repartir el refrigerio aquí los niños no necesitan pararse ya que algunos compañeros se los entregan.

No hay agresiones, todos charlan y comparten en forma agradable, cada uno al ir terminando su refrigerio deja las bolsas sobrantes en una caja y otro niño es el responsable de reciclar en una bola grande de plástico, del plástico de los empaques, frank me comenta que aquí a los niños se les ha ido creado habidos de reciclaje bajo la excusa del dinero para alguna actividad.

Finalizado el refrigerio cada uno de los niños coge el cuaderno que esta en el piso y empieza a trabajar en el, ubicando recortes que hallan traído con figuras del mar, frank se encarga de pasar pupitre por pupitre colocando a cada cuaderno la cantidad necesaria de pegante dependiendo de la figura trabajada, en la medida que los niños van pegando las figuras es le comenta si le sirve o no aquí es evidente la relación que nosotros estamos intentando definir en lo que es un ambiente de aprendizaje entre el maestro- la actividad y el aula de clases .

Cuando los niños ya van terminando la actividad , el pasa a la siguiente que es el terminar una trabajo realizado por la profesora de artes, es sorprendente como es todo muy organizado y metódico, el que los niños pasen de una actividad a otra sin timbre, normas o reglas evidentes.

Cuando empiezan ha realizar bolitas de plastilina para colocarlas en su dibujo de la noche, no falta el que al comienzo no realiza el ejercicio pero luego se motiva, es interesante el evidenciar como frank le dice a los niños que en la siguiente clase terminaran el ejercicio con la profesora, algo muy diferente a lo que sucede donde yo trabajo, esto denota un trabajo en equipo donde posiblemente hay una muy buena comunicación frente al trabajo interdisciplinario de los niños. Finalizada la jornada y al ver que los niños de otros cursos ya están saliendo, se levantan organizan las sillas sus maletas y salen para sus casas sin regaños fuertes, sin campana, sin normas demarcadas, evidenciándose un trabajo metódico y formativo donde lo que priman son los hábitos de estudio y aprendizaje,

Registro de observación no participante Hoja 1.

Fecha: 2 de mayo de 2005

Lugar: IED Antonio Boraya, Sede A, Salón de clase
curso séptimo

Población a observar: 32 estudiantes de ambos géneros con una edad promedio de 13 años y la maestra titular del área de Ciencias Naturales.

Objetivo: Caracterizar los ~~ta~~ que se configuran en una clase particular.

Tiempo de observación: Una hora y 6 minutos

Observador no participante: James Frank Becerra M.

Son las 10:19 am, al entrar al salón de clase, me encuentro a un grupo de estudiantes sentados en pupitres unipersonales y una maestra frente a ellas, hablando alrededor del concepto ondas.

El espacio es amplio, me da la impresión de estar en un "salón múltiple" un poco alargado (más tarde la profesora me explica que allí funciona el laboratorio de física), se cuenta con un tablero, una buena iluminación natural y artificial, un pequeño escritorio y un cajón metálico incrustado en la parte alta de una pared, que se hace necesario la utilización de una escalera para alcanzar el tv.

Me siento entre los estudiantes, en una silla libre, es muy difícil llegar a ella, los estudiantes están tan juntos que se dificulta el desplazamiento, esto es realmente contradictorio ya que este salón es ba-

BOGOTA, ABRIL 28 DE 2005

OBSERVADOR NO PARTICIPANTE: ANA BIBIANA QUIROGA PEREZ

INSTITUCIÓN: L.E.D. ANTONIO BARAYA

DOCENTE: EDITH CONSTANZA NEGRETE

CURSO: 702

HORA: 5:50 p.m. a 6:50 p.m.

ESCENARIO: LABORATORIO DE BIOLOGIA

DE ESTUDIANTES: 36

Algunos elementos que se perciben a partir de la observación responden a las siguientes variables:

1. ACONTECIMIENTOS INTERNOS:

Al interior del aula se evidencian relaciones, situaciones y acciones que tienen que ver con las maneras de aprender, interactuar y enseñar propios a una dinámica que se construye en conjunto (docentes-estudiantes) y que se intentan explicitar a continuación:

1.1 INTERACCIONES

• Estudiantes:

Se evidencia unas "alianzas" previamente establecidas fundamentalmente por afectos de género que son comunicadas no sólo de forma verbal sino también gestual lo que corresponde a un argot construido y comprendido por ellos.

El encuentro con el otro, con su par es potenciado en el espacio de la actividad grupal que se convierte en el referente que da la posibilidad para la "verdadera" interacción.

• Docente – Estudiantes:

Es marcada y aislada la posición del docente frente al estudiante, este último (especialmente las niñas) intentan propiciar una relación menos formal que no es permitida (tal vez por el afán que se tiene de impartir el conocimiento); pese a esta posición un tanto vertical no se potencia la escucha.

• Sujeto- actividad:

El realizar un experimento da a los estudiantes la posibilidad de manipular, evidenciar empíricamente unos referentes teóricos que por sí solos no tendrían sentido.

Resulta motivante el trabajo con material de apoyo más allá de saber que se va a hacer con el mismo y pese a que dadas las instrucciones fue necesario repetirlas a cada grupo. Resulta pertinente considerar si nuestros términos son entendibles y para quiénes ó explicamos para ser repetitivos.

En una hora no se pueden determinar procesos de pensamiento que considero son claves en la dinámica de caracterizar nuestro ambiente de aprendizaje.

1.2 MANERAS DE ENSEÑAR

Al plantear inicialmente el docente el objetivo de la actividad se permite ubicar a los estudiantes en el proceso que se busca, sin embargo, al concluir la experiencia es pertinente evaluarla en conjunto (tal vez se realice en la próxima clase, de ahí la importancia de ser continuo el proceso de observación).

La tarea como posibilidad de ampliar lo visto “exige” retomar en casa lo realizado en clase; sería interesante la dinámica de asociación tarea-trabajo en el laboratorio para considerar niveles de argumentación, producción y relación.

1.3 MANERAS DE APRENDER

La posibilidad de que el estudiante manipule y relacione permite un aprender-haciendo-experimentando.

El aprender se potencia con el otro, con las maneras de interactuar que se convierten en categorías básicas así, se puede aprender sobre la temática de la clase en tanto unos atendieron a las instrucciones y se lo plantean en sus términos a los “desatentos”. Pero también, los que no “entendieron-atendieron” aprenden del otro, de su conversación, de lo que quieren hacer.

2. ACONTECIMIENTOS EXTERNOS

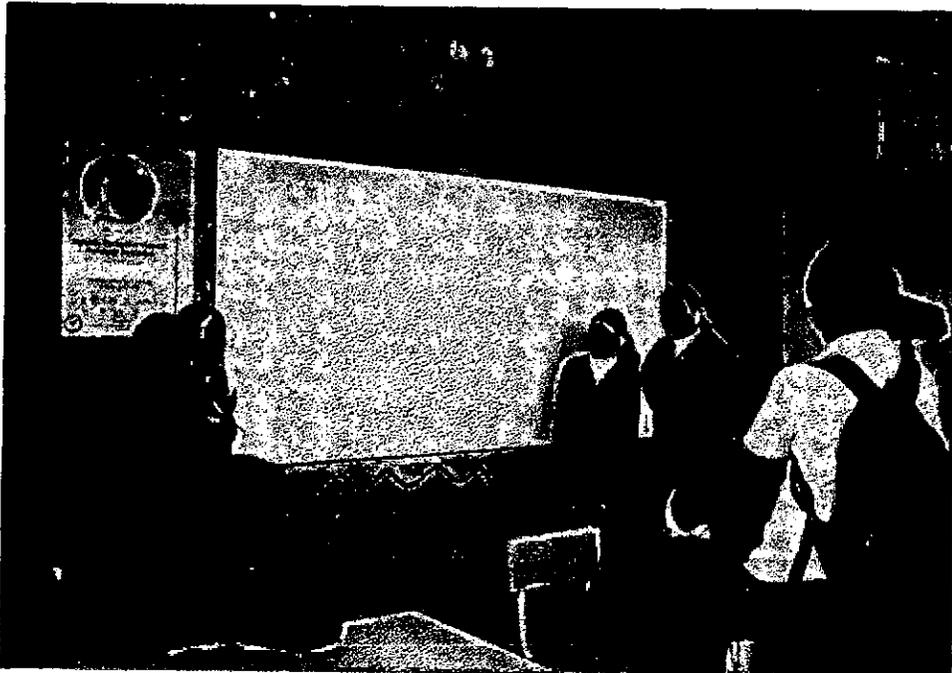
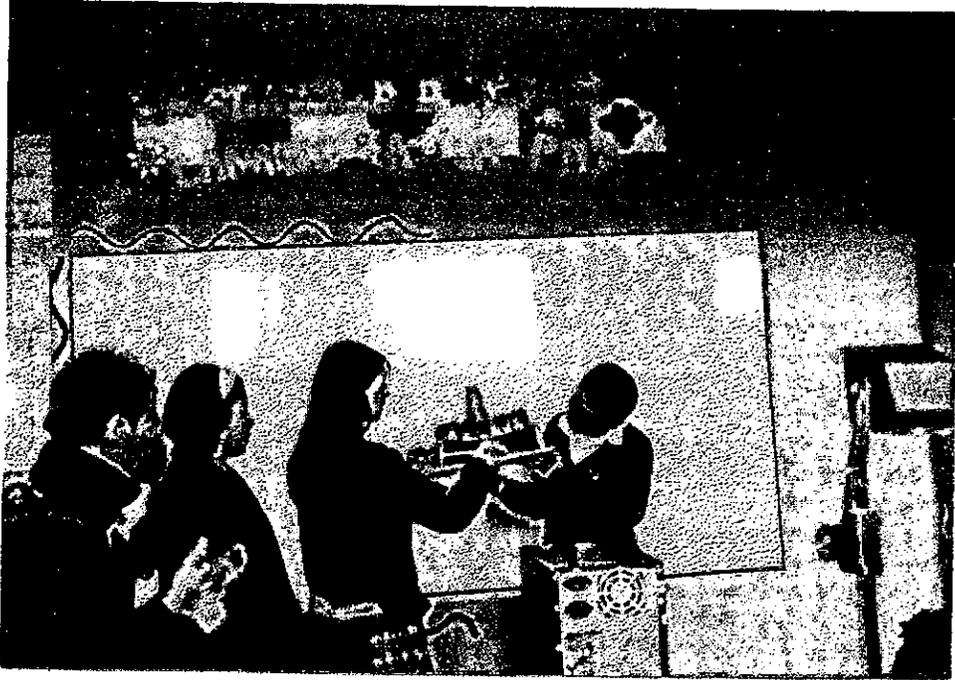
La edad de los estudiantes y los intereses particulares son expresados en cualquier momento de la clase.

Desde los que están negociando fichas hasta la parejita que aprovecha el momento de apagar la luz, evidencian que por más interesante la temática, la metodología, estudiante no negocia con profesor. Acaso, ¿colectividad elimina singularidad? En el espacio escolar tan solo vale la posibilidad donde el docente da? Y los otros actores? Ajenos? Cuál estrategia genera compensación equitativa tanto de un lado como del otro?

3. DOCENTE COMO ACTOR

El interés particular del docente por ofrecer lo mejor en el aula, los recursos necesarios, la disposición en su que-hacer son variables importantes de considerar. Este permea con sus actitudes, sus palabras y gestos las emociones y formas de pensar y actuar de los estudiantes quienes con un “profe” expresan más que un llamado, un sentimiento de “cuento con usted, tengo quien me escuche”; situaciones que dejamos pasar por alto intentando responder a otras prioridades rutinarias.

Estas aproximaciones han de ser apoyadas con otras observaciones que permitan enriquecer las maneras de caracterizar el ambiente de aprendizaje; así, algunos referentes pueden ser replanteados, se evidenciarán otros y algunos no serán determinantes.



ANEXO No. 3

DIFUSIÓN Y CONTRASTACIÓN DE LA EXPERIENCIA



CREANDO COLECTIVOS

"Mi futuro no es posible sin los otros;
ni mis sueños sin los sueños de los otros.
La forma de hacer mi futuro y mis sueños posibles,
es con el futuro y los sueños de los otros."

JOSE BERNARDO TORO

Diversas son las razones que invitan a los maestros y las maestras a conformarse en grupos y colectivos, inquietudes personales y de carácter profesional, el preguntarse sobre lo que esta sucediendo en la escuela, sensaciones de insatisfacción frente al que hacer, la realización de actividades puntuales y tareas propias de las dinámicas de una institución educativa; además de lazos afectivos y emocionales que se establecen en las relaciones intersubjetivas en el contexto escolar, entre otros.

Si se quiere diferenciar entre lo que significa constituir un grupo y un colectivo no es labor fácil, pues reunirse para planear o comentar la vivencia no implica la existencia de alguno de los dos. Particularmente al hablar de un grupo se encuentra que este se conforma por la reunión de personas que emprenden una tarea ó se comprometen con una responsabilidad, y mientras esta presente esta solicitud tarea-responsabilidad, se reúnen, dialogan, planean, concertan, ejecutan y evalúan; cuando finaliza desaparece el grupo ó se diluye, a no ser que se convide o se le delegue nuevas tareas.

Entre un grupo y un colectivo se comparten características como el de poseer un plan de trabajo que parte de intenciones que decantan en propuestas concertadas y concretas y que se desarrollan mediante actividades planificadas que dan cuenta del conocimiento, habilidades, tiempos, roles, escenarios, métodos, recursos disponibles, posibilidades y alcances. Lo que lleva a que en contextos escolares particulares dados, no sea relevante tal diferencia, como es el caso del grupo de trabajo de la Escuela Pedagógica Experimental que dice *"entendemos por colectivo un grupo de personas que se convocan por un problema común (teórico, práctico, ó ambos) en el cual cada una aporta desde sus posibilidades, generándose una interacción que permite el conocimiento y el reconocimiento. Mediante el trabajo en colectivo el problema va transformándose, aclarándose, tomando rumbos diferentes a la pregunta que lo convocó, y adquiere vida propia; es allí donde los individuos se la juegan para sacar adelante su actividad"* (SAAVEDRA y DE LA ROSA, 2002)¹

A diferencia de la idea de grupo, un colectivo se constituye en primer lugar por lazos de afectividad, intenciones, búsquedas similares, el deseo de trabajar con el otro por su reconocimiento como par, como congénere por el saber y la experiencia. Muchas veces sus encuentros trascienden a emprender trabajos conjuntos, enriquecer sus iniciativas en el aula ó configurar un equipo de maestros que se mueven entre la innovación y la investigación.

¹ SAAVEDRA, Solita y DE LA ROSA, Laura. *Los colectivos una perspectiva, una dinámica*. Nodos y Nudos. Vol. II. N°12. Enero-Julio 2002. Bogotá p17

Las actividades y acciones no jalonan el colectivo, ellas emergen de las dinámicas del mismo, entre las que se destacan, según la Expedición Pedagógica Nacional en el libro huellas y registros (2002) las siguientes:

- Abordar creativamente problemáticas concretas del aula y de la escuela.
- Dar respuesta a problemáticas educativas, culturales y sociales del entorno escolar.
- Construir proyectos pedagógicos a nombre propio y de colectivos.
- Abordar y/o construir saberes relacionados con las prácticas pedagógicas.
- Construir comunidad académica y de saber pedagógico.
- Cualificar las prácticas a partir de experiencias y saberes.
- Participar en organizaciones culturales y sociales más amplias hacia la búsqueda de tejido social.

Estas acciones son algunas de las posibilidades de este tipo de organización donde se hace evidente la dualidad del sujeto entre el individual y el colectivo. *“El sujeto colectivo potencia al sujeto individual, a su vez él fortalece al colectivo, se trata de que el maestro, construyéndose a sí mismo, fortalece las posibilidades de lo colectivo sin que ello suponga algo contradictorio, sino precisamente aquello que permitiría la realización de lo individual. Es por lo que hay de genérico, de universal en nosotros, que combatimos y nos aproximamos y construimos nuestra singularidad. Afirmamos nuestra condición pero en un juego que tiene doble dirección, que va y viene de lo individual a lo colectivo, que no necesita ni negar, ni superar al otro.”* (MARTINEZ BOON y UNDA, 1997)²

En un momento histórico, como productor y constructor de saber, el maestro empieza a distanciarse y a proponerse por fuera de la regulación estatal y la regularidad de la escuela, no dejándose capturar ni circunscribir a la normatividad, ni a formas domesticadas; planteándose lo que para algunos expertos se denominan el centro de la innovación, generador de pliegues y fisuras.

A pesar del sinnúmero de condiciones, que muchas veces impiden la conformación de colectivos, ya sea por no contar con espacios y tiempos suficientes y propicios dentro y fuera de la jornada laboral, muchos maestros logran constituir grupos, equipos y colectivos a través de los cuales circulan y se plantean propuestas pedagógicas que buscan transformar los ambientes del aula y de la institución en general. *“Es una aventura donde se pone de manifiesto que el maestro es un sujeto de saber ... en donde la confrontación de pares permita la reconstrucción del saber a niveles epistemológicos, pedagógicos y didácticos entre otros”* Fonseca, G. y otros (1998).

La constitución de colectivos y la necesidad del encuentro con el otro, propicia socializar, discutir, enriquecer y ante todo validar el trabajo en el aula. En una acción cualificadora de la labor docente; donde el reconocimiento de lo que se hace, por parte de la institución, los grupos de trabajo y los pares académicos, se aportan elementos que enriquecen la experiencia de aula para mejorar los procesos de formación de los estudiantes y *“propiciar el*

² MARTINEZ BOON, Alberto y UNDA BELTRAN, María del Pilar. *Redes Pedagógicas: Otro modo de ser conjuntos*. Nodos y Nudos N°3 Agosto 1997. Bogotá. P4

despliegue de otras formas de ensayo y de invención en un ambiente donde los maestros buscan superar obstáculos como la insularidad y el aislamiento".³

En el caso particular de *Maestros en colectivo: Construyendo y deconstruyendo sentidos y miradas de los ambientes de aprendizaje* el interés constante por compartir las experiencias de aula entre pares académicos posibilita su creación donde sus actores adquieren compromisos con acciones encaminadas a favorecer los ambientes de aprendizaje en el aula. Para tal fin el escenario académico que se ha venido configurando se dinamiza desde prácticas de interacción comunicativa tales como sesiones de discusión sobre el que hacer educativo, el apoyo y reconocimiento del otro, el diseño, planeación y ejecución de actividades puntuales, individuales y conjuntas.

En este espacio la formación del colectivo en torno a los ambientes de aprendizaje, ha permitido darle un nuevo aliento al trabajo en el aula, constituyéndose en un espacio que fortalece y amplía las experiencias y generan nuevas oportunidades para replantear la práctica pedagógica o afirmarse a partir de reconocer que las interrogaciones que hace su quehacer pedagógico es pensado y replanteado

Al considerarse este colectivo, como sujeto investigador, genera en él que sus actores se configuren en " *un grupo permanente de docentes que define y delimita un proyecto de trabajo, e inicia el proceso de análisis de sus propias prácticas para, desde allí, identificar líneas de cambio y proyectos de investigación. En esta dinámica existirán momentos en los que se requiere acompañamiento externo sin generar dependencia; además avanzar hacia la producción de la escritura pública con todas las complejidades que esto implica*" Pérez, M. (2002), y seguir ahondando en el fortalecimiento del proceso de construcción y consolidación del equipo de trabajo alrededor de los ambientes de aprendizaje que posibiliten la validación del saber.

Al intentar establecer relaciones e intercambio de saberes que generen diálogos disciplinarios e interdisciplinarios entre pares que reflexionan sobre ambientes de aprendizaje en el aula, se potencializa la estructura de este colectivo, " *flexible, abierto y plural que garantiza a sus integrantes crear vida pedagógica a través de una comunidad espontánea y libre, generando relaciones de afecto y fortalecimiento de comunidades académicas*". Martínez. (1997).

APRENDER A GESTIONAR EN COLECTIVO

Un colectivo se mantiene, cuando cada actor ha de preocuparse por contribuir al logro de las metas comunes y las del otro, porque sólo así él puede cumplir las propias.

Gestionar en colectivo, es gestionar un juego de intereses, lo cual implica construir relaciones y establecer áreas de confianza y respeto mutuo, para lograr que las transacciones y negociaciones mantengan transparencia y un mínimo de desgaste (si es

³ MARTÍNEZ, B. Y UNDA, María del Pilar. *De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas*. En: *Nodos y Nudos* .volumen 1. N°5 1998. Bogotá.

que se presenta), con visión estratégica que permita avanzar a todo el conjunto de participantes. Entonces habrá que considerar:

- Las metas del colectivo deben ser de beneficio mutuo. No es posible (o es muy difícil) concebir un colectivo en donde cada actor contempla sólo metas particulares.
- La gestión supone generar un movimiento. El logro de metas externas de cada miembro, requiere la movilización de todos, la convocación de voluntades y/o decisiones individuales hacia el logro de metas comunes y compartidas.
- Las metas de cada individuo deben ser significativas dentro del conjunto, y cada uno debe poder valorar el significado de las metas de los otros, dentro del mismo.

En síntesis, la gestión en colectivo implica, al mismo tiempo buscar cumplir metas; pero sobre todo crear un entorno estable en el que se puedan lograr, "*como una totalidad de nodos que no permite ni linealidad ni jerarquización; su naturaleza integradora posibilita la inter y la pluridisciplinariedad porque se establecen nexos voluntarios entre profesores y disciplinas diversas, investigaciones propias y ajenas*", (Ochoa, 1998) en un espacio para lenguajear, para construir amistad, saberes, conocimiento, no sentirse sólo y alejado, saber que lo que se hace es importante y se requiere cualificar, saber que otros sienten lo mismo o diferente, saber que nuestro compromiso con la educación tiene sentido como proyecto de vida.

Por lo tanto resulta necesario seguir fortaleciendo el proceso de construcción y consolidación del equipo de trabajo alrededor de los ambientes de aprendizaje que posibiliten la validación del saber pedagógico, rescatando el aula como un escenario donde entra en juego el sujeto (estudiante o maestro), el contexto (aula de clase), la actividad (las estrategias que llevan a construir, revalidar y nuevamente construir conocimiento).

BIBLIOGRAFÍA

MARTÍNEZ, B. Y UNDA, P. (1998). *De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas*. En: *Nodos y Nudos* .volumen 1. N°5. Bogotá.

OCHOA, M. (1998). *Las redes de maestros en el funcionamiento de la institución escolar*. Conferencia Foro y Feria Gobernación de Cundinamarca.

PÉREZ, M. (2002). *La práctica pedagógica como factor de cambio de la cultura escolar* En: *Aula urbana* N° 43. Bogotá.

SAAVEDRA. Y OTRO. (2001). "*Los Colectivos*". En: *Revista Nodos y Nudos* Vol. 2. N° 10. Bogotá



FORO INTERINSTITUCIONAL

AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EL AULA Y SUS IMPLICACIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

Descripción de la actividad

El Foro Interinstitucional hace parte de las actividades de difusión y socialización de la experiencia del colectivo de maestros de AAA. Es un momento importante para dar cuenta de las reflexiones acerca de la línea de base Ambientes de Aprendizaje en el Aula, compartir las vivencias en el aula y convidar al conversar sobre algunos aspectos sobre el quehacer en la Escuela, nuestros retos y expectativas. Estas iniciativas se recogen en las dos actividades centrales del Foro, el Panel y las Mesas de Trabajo.

Intenciones

- Propiciar el encuentro con pares académicos en torno a la discusión sobre los Ambientes de Aprendizaje en el Aula.
- Identificar y definir los aspectos que caracterizan los Ambientes de Aprendizaje en el Aula con los maestros e instituciones participantes.
- Socializar los avances de la investigación "Maestros en Colectivo: Construyendo y deconstruyendo miradas y sentidos de los Ambientes de Aprendizaje".
- Invitar a otros colegas a vincularse al equipo AAA.

Programa

8:00 am – 8:15 am	Inscripciones y entrega de carpetas
8:15 am – 8:30 am	Instalación Señor Rector Luis Ignacio Rodríguez González IED Entre Nubes Sur Oriental y señor Rector José Galarza IED Baraya.
8:30 am – 10:00 am	Panel " <i>Construyendo y deconstruyendo miradas y sentidos de los Ambientes de Aprendizaje</i> ".
10:00 am – 10:30 am	Refrigerio
10:30 a.m. – 12:00 m	Mesas de Trabajo
12:00 m – 1:30 p.m.	Presentación de relatorías y cierre

A continuación presentamos las síntesis de esta vivencia académica, que expone los discursos, ideas, inquietudes y reflexiones presentadas en la intervención de nuestros panelistas y lo que emergió en las distintas mesas de trabajo.

PANEL

Construyendo y deconstruyendo miradas y sentidos de los Ambientes de Aprendizaje

Panelistas

- **María Mercedes Boada Eslava**

Licenciada en ética y Pedagogía de valores. U. Javeriana, Licenciada en Educación Primaria. Instituto Universitario de Cundinamarca. Maestra de Educación Primaria en la SED, participante del Equipo de Coordinación Colegiada de la Expedición Pedagógica de Bogotá, Coordinadora Colegiada del Sector cinco (Kennedy – Bosa) e integrante editorial de Aula Urbana. Realizado varias publicaciones y participado en eventos varios.

- **Dino de J. Segura Robayo**

Licenciado en Física. U. Libre y Magister en Física en Alemania. Director de la Escuela Pedagógica Experimental, Profesor de Física y Matemática en la EPE, Profesor de Pedagogía en la Maestría en Física de la UPN, Coordinador de la Corporación EPE, miembro de la Mesa de Trabajo Bogotá, Movilización Social por la Educación, participante del Grupo Fomento de la Investigación de la CEPE, Coordinador y Investigador Principal y Asesor Pedagógico de varios Proyectos de Investigación adelantado con Colciencias, IDEP y Maloka. Coordinador de varios PFPDs realizados en convenio con la U. Distrital, U. Pedagógica y la SED, asesor del Grupo de Ciencias en SED. Publicado varios libros, artículos y ponencias a nivel nacional e internacionalmente.

- **Oscar Leonardo Cárdenas Forero**

Licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis Ciencias Sociales de la U. Distrital. Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas. Profesor del IED Entre Nubes S. O., Participante del grupo Fomento II a la Investigación, miembro de la RED Ciencias y Educación Ambiental de la SED-CEPE e integrante del equipo Maestros en Colectivo: Construyendo y deconstruyendo miradas y sentidos de los Ambientes de Aprendizaje. Publicado varios artículos y ponencias y participado en eventos varios a nivel nacional.

Síntesis del Panel

El trabajo que adelanta la Expedición Pedagógica Nacional con las Escuelas del país, ha evidenciado y visibilizado el protagonismo del maestro y la existencia de colectivos que desarrollan diversas experiencias, innovaciones e investigaciones, comenta la profesora Boada, M. Actividad en la que se aporta a la conformación de la comunidad educativa, elaborar un discurso pedagógico, político y cultural sobre la educación, construir y comprender el sentido del ser y hace al maestro, enriquecer la mirada pedagógica y disciplinar al

socializar las experiencias en eventos varios y cualificar al maestro desde la reflexión de la práctica pedagógica, lo que le posibilita orientar su actividad y darle sentido.

El profesor Segura, D., menciona que los maestros están haciendo actividades nuevas, en donde se parte de la reflexión sobre su quehacer, lo cual permite comprender los acontecimientos del aula y en general del ambiente escolar. Menciona, sin embargo que algunos maestros están felices por los estándares, sin tener en cuenta que a partir de estas políticas en la educación se está respondiendo a la globalización y al neoliberalismo; ve como un problema crítico que la enseñanza se continúe centrando en la información y no en el conocimiento, que se busque que todos aprendan lo mismo y que no se tenga en cuenta la realidad contextual nuestra. Critica el enfoque de los aprendizajes en unos únicos valores como el de justicia, respeto, responsabilidad, honestidad y bondad; que no se mira el valor por el conocimiento. El profesor considera que es importante mirar como se presentan los aprendizajes con los estudiantes, para lo cual expone que él –estudiante- aprende teniendo en cuenta sus estructuras, sus intereses y necesidades, Los aprendizajes se logran en colectivo mediados por la interacción entre ellos y el objeto de estudio que se está abordando en la clase, además que se debe tener en cuenta las exigencias del conocimiento contemporáneo. El estar atento a esta manera de vivenciar el conocimiento no sólo en el aula sino en el contexto de general de la institución y la existencia de colectivos de maestros que innovan e investigan, lleva a tener una Escuela hecha por los maestros.

El Profesor Forero, O., comenta las reflexiones del equipo de AAA en torno al educar, e sentido de la educación, la dimensión de la Escuela y los ambientes que se constituyen en sus espacios escolares generados por sus prácticas en el aula. Pone como aspecto fundamental en la constitución de colectivos de maestros, el reconocimiento del otro –colega-, del aprendizaje mutuo al compartir sus experiencias, sus proyectos, sus búsquedas e intenciones al adelantar una propuesta en sus respectivas instituciones; acciones desde la cual se develan los discursos de cada maestro del equipo y como a partir de lo que emerge en el compartir, se construye y deconstruye las miradas y sentidos con respecto al trabajo con los estudiantes, la mirada disciplinar y lo pertinente para la escuela. Considera como lo piensa el colectivo de AAA, que este mismo proceder se debe generar en el aula, lo cual permite fomentar la constitución de equipos de estudiantes, el aprendizaje y reconocimiento mutuo, en donde se tiene en cuenta el contexto y la población en el cual se desarrolla la acción didáctica.

En cuanto a los Ambientes de Aprendizaje en el Aula, los tres profesores coinciden en varias ideas, a saber:

- Los AAA, son una construcción permanente y están mediados por la interacción entre los sujetos y entre estos y el conocimiento, los cuales cruzados por el contexto en el cual se desarrolla la actividad didáctica.*
- Los AAA, no están dados a priori, se viven, se construye y deconstruyen permanentemente. La construcción está mediada por los colectivos, en donde emergen valores, orientados por lo que se desea con el conocimiento, lo cual es posible en el conversar.*

- *Los sujetos que participan en un AAA específico, lo definen, le dan sentido y lo constituyen en la interacción. La vivencia en ese ambiente orientar el educar, lo contrario, es decir, un ambiente dado, establecido y definido los aspectos en el educar no es posible.*
- *A la base de cualquier AAA, subyace discursos y miradas en cuanto a lo ético, lo político, lo educativo y lo cultural.*
- *La construcción de un AAA, se presenta en tanto se reflexione sobre la práctica, se exhiban los modelos didácticos del maestro, se repiense la Escuela y se cuestione el papel del maestro en nuestro contexto.*

En cuanto al maestro y la constitución de colectivos se dice lo siguiente:

- *El maestro tiene un compromiso pedagógico, social y político.*
- *La creación de colectivos de maestros propicia la autoformación, posible a partir de la reflexión, acompañamiento y en el conversar sobre su experiencia pedagógica. Además del reconocimiento y construcción con el otro –colega-.*
- *Los colectivos se autoorganizan y autorregulan, definen sus actividades, sus propias búsquedas y asumen retos. Acciones que contribuyen a pensar la Escuela, su sentido para nuestro contexto.*

MESA No. 1

POSIBILIDADES Y PERSPECTIVAS DE LOS PROYECTOS DE AULA

Coordinadoras: Edith C. Negrete S. - Sonia M. Uribe G.

Los proyectos de aula son una propuesta alternativa al trabajo escolar, alrededor de ellos podemos conceptuar sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y didácticas; también nos permite reflexionar sobre las formas de como dinamizarlos al interior de nuestras instituciones porque indudablemente los proyectos son una forma de promover los saberes, la participación horizontal, la construcción de conocimiento en forma democrática.

Las ventajas de trabajar por proyectos se pueden evidenciar desde diferentes puntos de vista, por ejemplo: acaban con la verticalidad al generar espacios donde maestros y estudiantes a partir de sus experiencias, expectativas, ponen en juego su deseo de saber y su voluntad para comprender las problemáticas que se plantean, proporcionando el desencadenamiento de elementos al satisfacer inquietudes además de cubrir una gama amplia de temas. Así mismo, por su estructura flexible se propicia el desarrollo de habilidades para la curiosidad, la pregunta y la creatividad; como también se dimensionan aspectos en la formación integral de los estudiantes como la emoción, vivencia de sensaciones como seguridad, amistad, timidez, protagonismo.

Ahora desde el trabajo de los docentes, el desarrollar proyectos se convierte en una valiosa oportunidad de potencializar la investigación en el aula, como un medio para enriquecer la práctica pedagógica a través de la reflexión, sistematización de la experiencia y la socialización para la validación entre pares.

Algunas inquietudes que surgen a propósito de los proyectos de aula son las siguientes:

- *¿Qué estamos entendiendo por proyecto de aula?, ¿Cómo se caracteriza la actividad en torno a los proyectos de aula?*
- *¿Qué pertinentes son los proyectos de aula para los procesos de enseñanza-aprendizaje?*
- *¿Qué tipo de ambientes de aprendizaje se generan a partir de los proyectos de aula?, ¿Qué aprendizajes se presentan en esta actividad?.*
- *¿Qué tipos de proyecto realizamos en nuestras instituciones, en nuestras aulas?, ¿Cuál ha sido su aporte en la formación disciplinar, epistemológica y contextual de nuestros estudiantes?*

Síntesis Mesa No. 1

En la mesa participaron treinta personas entre los cuales encontramos docentes de bachillerato y primaria, coordinadores académicos y de disciplina y una estudiante de grado cuarto del IED Baraya.

Una vez socializada la intención de la actividad, definido los relatores y acordado la forma de participación, se inicia el trabajo haciendo lectura del tema presentado por el grupo de investigación "Maestros en colectivo". Se inicia el diálogo afirmando que todos desde nuestro quehacer tenemos una experiencia y un saber y que este encuentro en el Foro, era propicio para intercambiar posiciones acerca de los proyectos de aula, por lo que se parte de la primera pregunta que indaga *¿Qué estamos entendiendo por proyecto de aula?*, coincidiendo en que todo proyecto de aula debe partir de los intereses de los estudiantes y que a través de una prueba de entrada se puede recoger sus inquietudes e intereses.

Al respecto de la pregunta *¿Cómo se caracteriza la actividad en torno a los proyectos de aula?*, se comentan algunas vivencias que tienen que ver con la falta de recursos en las instituciones, con la indisciplina y poco interés de los estudiantes por las actividades propuestas. Inquietud frente a la cual se reflexiona sobre tres aspectos importantes para el trabajo por proyectos: (1) en el aula hay diversidad de estudiantes, a lo cual una forma de orientar el trabajo, es que el profesor tenga conocimiento de sus estudiantes para proponer un proyecto afín con el grupo y no basado en el desarrollo conceptual del profesor sino que tenga en cuenta los procesos en la estructura del estudiante, (2) la singularidad, mira lo que necesita el estudiante desde el modo particular de pensar y de producir de cada uno y (3) la producción social, en donde el aula se constituye en un lugar para construir alrededor de un interés común..

A la pregunta *¿Qué pertinentes son los proyectos de aula para los procesos de enseñanza-aprendizaje?*, es una nueva forma de llegar a los estudiantes de una manera significativa, la propuesta genera interés en los niños. Los comentarios y/o las respuestas que se ofrecían en el grupo evidenciaban muchas expectativas y faltaba tiempo para profundizar. Los maestros estamos llenos de anécdotas pero poco conceptuamos, por lo que las respuestas a las preguntas se mezclaban y se decían cosas que tenían que ver con otras preguntas, como:

¿Qué tipo de ambientes de aprendizaje se generan a partir de los proyectos de aula? o, ¿Qué aprendizajes se presentan en esta actividad?. Inquietudes frente a las cuales se dicen que, el ambiente sería de investigación con los estudiantes, un camino pedagógico donde confluyen estrategias, oportunidad para la interdisciplinariedad, y se trabajar los valores, se inquietaría a los estudiantes para producir nuevos conocimientos.

En cuanto a la última pregunta del texto de la mesa, ¿Qué tipo de proyectos realizamos en nuestras instituciones, en nuestras aulas?, se comentó inicialmente sobre los proyectos de cada uno y se aprovecho la oportunidad para invitarlos al colectivo. En la pregunta ¿Cuál ha sido su aporte en la formación disciplinar, epistemológica y contextual de nuestros estudiantes?, se comentó sobre el proyecto del IDEP, a petición de la audiencia.

Algunas ideas genéricas sobre los proyectos de aula y sus posibilidades fueron las siguientes:

- *El proyecto de aula depende del modelo pedagógico que el docente tiene y de lo que los estudiantes propongan en sus clases.*
- *Es una forma de hacer el saber del niño permite la adquisición de nuevos conocimientos, teniendo en cuenta sus intereses e identificando ejes temáticos, que a veces son transversales para plantear el trabajo en el aula.*
- *El proyecto de aula es un camino pedagógico que genera ambiente de aprendizaje donde se desarrollan estrategias pedagógicas para madurar esos aprendizajes, el docente orienta y encausa esos intereses del niño para ir más allá, el proyecto de aula logra la interdisciplinariedad.*
- *El aula es muy diversa, donde la individualidad premia, el aula es diversa y debo preguntarme qué tanto conozco a mis estudiantes. La pregunta es cómo entender la diversidad en el aula, de generar interés por los proyectos que contemplen las búsquedas del maestro y el interés del niño.*
- *La discusión sobre los proyectos de aula, no se deben quedar en una definición sino buscar comprender esta actividad. El proyecto de área o de aula genera deseo de estar en el salón, en el aula hay que construir proyectos específicos. Los proyectos deben involucrar a la comunidad para que trasciendan a todos los estamentos.*
- *Existe una relación entre el ambiente de aprendizaje, el contexto y los proyecto. La comunidad debe generar un ambiente de aprendizaje, el contexto lo hace el docente, el mapa pedagógico y la institución en general.*

- Se ve la diversidad en el aula como un universo de manifestaciones que intentan compartir, es importante que el docente sea investigador, innovador un despertar de conciencia en el docente para llegar al niño el proyecto de aula debe generar la curiosidad en el niño que lo lleve a la investigación científica.
- El proyecto de aula me ayuda a mediar conflictos, reconocer mi cuerpo como un territorio de paz, generando actividades que ayudan a comprender a través de la cognición, afectividad y expresión.
- En el proyecto de aula es clave las formas exploratorias para evaluar el proceso buscando un equilibrio entre la objetividad científica con la subjetividad pedagógica.
- El docente debe enamorar a sus estudiantes, la actividad debe ser motivante, no hay que evaluar sino examinar a sus estudiantes. Un docente debe saber lo que hacen, disciplinar, pedagógica y epistemológicamente.

Una inquietud que quedó en la mesa fue sobre la preocupación del coordinador y el rector sobre el proyecto de grado, cuando aun el docente no conoce a sus estudiantes. Alo cual se opina que es pertinente recordar que el proyecto se construye.

Finalmente, sabemos que quedan muchas ideas e inquietudes por seguir abordando y que el encuentro solo propicia el inicio de la reflexión, que en nuestros espacios escolares se debe continuar para allegar elementos sobre el trabajo por proyectos y así dimensionar esta actividad y sus posibilidades en el aula.

MESA No. 2

AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN EL AULA

Coordinadoras: Ana Bibiana Quiroga P. y Ingeborg Cristina Behrentz P.

El ambiente de aprendizaje en el aula ante todo es considerado como una construcción permanente ente actores (docente – estudiante) con una actividad didáctica y un contexto particular, el mismo se caracteriza por una intencionalidad. Se enriquece, transforma y constituye en un entramado de significaciones y sentidos para quienes lo vivencian.

En el aula confluye multiplicidad de elementos (expectativas, motivaciones, destrezas, objetivos, actividades, escenarios, etc.) que estructuran la acción pedagógica y permean las maneras de entender el saber, ver al sujeto y hacer escuela.

Las vivencias que se potencian en la dinámica de los Ambientes de Aprendizaje en el Aula enriquecen y determinan en gran medida las prácticas del docente a nivel disciplinar, pedagógico y epistemológico, que se apoyan en inquietudes tales como:

- ¿Qué aspectos son determinantes en la constitución de un Ambiente de Aprendizaje en el Aula?

- ¿Qué ambiente de Aprendizaje generamos en el aula?
- ¿Qué se entiende por aprendizaje?
- ¿Qué relación se plantea entre ambiente y aprendizaje?

Síntesis de la Mesa No. 2

Se presentó al inicio de la mesa la reflexión en torno a los ambientes de aprendizaje en el aula por parte del colectivo de maestros AAA. Posteriormente se abordaron las preguntas sugeridas en el texto, llegando a algunas ideas como las que se exponen a continuación.

Con respecto a la pregunta ¿qué aspectos son determinantes en la constitución de un AAA?, dicen que, el grupo humano juega un papel decisivo en la consecución de los ambientes de aprendizaje, en tanto el estado de ánimo, las actitudes, las intencionalidades de las actividades, entre otros, son determinantes en la dinámica del aula.

En relación con la pregunta ¿qué ambientes de aprendizaje generamos en el aula?, se reflexiona sobre la idea que el ambiente no es único, cada día se genera uno diferente y es diverso de acuerdo a las circunstancias. Reconocen que hay aspectos que influyen en estos ambientes como recursos, planta física y elementos de trabajo pero no son determinantes para crearlos. Resulta necesario que el ambiente de aprendizaje potenciar el conocimiento.

A la pregunta ¿qué se entiende por aprendizaje?, ven que la interacción es un componente sustancial que media el aprendizaje, por lo tanto aprender a aprender de los otros y de los entornos cobra especial significado. Para que el aprendizaje sea efectivo, éste debe ser significativo, vivencial, pertinente e interesante. El proceso de aprendizaje se sustenta desde una perspectiva social que inicia en las relaciones familiares, escolares, de sí mismo y con el mundo que le rodea.

Finalmente en relación con la pregunta ¿Qué relación se plantea entre ambiente y aprendizaje?, dicen que, el ambiente es un referente que incide de manera directa en el aprendizaje, siempre y cuando se posibilite un espacio para el escucha, se genera diálogo, se de una relación más abierta y flexible; generando mayor posibilidad para que se de un aprendizaje significativo.

MESA No. 3

DE LA INSULARIDAD A LA PRÁCTICA DEL COLECTIVO

Coordinadores: María Gilma Acosta R.

En la mesa participaron trece personas entre maestros, directivos docentes, supervisores y estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional.

Diversas son las razones que invitan a los maestros y las maestras a conformarse en grupos y colectivos, inquietudes personales y de carácter profesional, el preguntarse sobre lo que está sucediendo en la escuela, sensaciones de insatisfacción frente al que hacer, la realización de

actividades puntuales y tareas propias de las dinámicas de una institución educativa; Además de lazos afectivos y emocionales que se establecen en las relaciones intersubjetivas en el contexto escolar, entre otros.

Si se quiere diferenciar entre lo que significa constituir un grupo y un colectivo no es labor fácil, pues reunirse para planear o comentar la vivencia no implica la existencia de alguno de los dos. Particularmente, un grupo se conforma por la reunión de personas que emprenden una tarea ó se comprometen con una responsabilidad, y mientras este presente esta solicitud tarea-responsabilidad, se reúnen, dialogan, planean, concertan, ejecutan y evalúan; cuando se finaliza desaparece el grupo ó se diluye, a no ser que se convide o se le delegue nuevas tareas.

A diferencia de la idea de grupo, un colectivo se constituye en primer lugar por lazos de afectividad, intenciones, búsquedas similares, el deseo de trabajar con el otro por su reconocimiento como par, como congénere por el saber y la experiencia. Muchas veces sus encuentros trascienden a emprender trabajos conjuntos, enriquecer sus iniciativas en el aula ó configurar un equipo de maestros que se mueven entre la innovación y la investigación. La constitución de colectivos y la necesidad del encuentro con el otro, propicia socializar, discutir, enriquecer y ante todo validar el trabajo en el aula.

En el caso particular de *Maestros en colectivo: Construyendo y deconstruyendo sentidos y miradas de los ambientes de aprendizaje*, el interés constante por compartir las experiencias de aula entre pares académicos posibilita su creación donde sus actores adquieren compromisos con acciones encaminadas a favorecer los ambientes de aprendizaje en el aula.

Algunas inquietudes que aparecen en la formación de colectivos de maestros, son:

- *¿Considera que vale la pena con las actuales políticas educativas jugársela por un trabajo que impacte a la comunidad educativa?*
- *¿En las instituciones educativas es más fácil construir proyectos individuales que colectivos?, ¿Qué dinámica cree que se debe generar para formar colectivos de maestros?*
- *¿Qué otras alternativas se deben proponer para motivar a los maestros a hacer un trabajo en grupo o en colectivo?*
- *¿Cómo superar el problema de la insularidad para llegar a la práctica del colectivo?*

Síntesis de la Mesa No.3

El trabajo en la mesa parte de la preocupación que tienen varios padres y educadores del mundo actual sobre qué dejar de herencia a nuestra juventud. Inquietud a la cual se llega que se debe proveerlos de herramientas para enfrentar el mundo y saber desenvolverse hábilmente en él.

En el caso de los maestros se mira cómo reaccionar ante las nuevas políticas, a lo cual se menciona que se debe generar cambios empleando las herramientas con las que se cuentan en el aula. Además si los tiempos han cambiado, las estrategias las debemos cambiar y es

imperioso adelantar actividades que evalúen, corrijan e iniciar de nuevo. Sin embargo, se ve obstaculizada la iniciativa del maestro porque en nuestras instituciones se imponen criterios y políticas desconociendo el trabajo, los procesos y los tiempos de la acción pedagógica.

Se mira que los tiempos han cambiado e igualmente los maestros, existen maestros que son conscientes de su compromiso y otros que "les toco ser maestros" pero no están convencidos. Esta distinción no permite construir sino obstaculizar, destruir. Consideran que la docencia no es solo una profesión sino que el ser maestro es una responsabilidad, para lo cual ven pertinente trabajar desde un inicio de la formación del maestro y mostrar resultados en la práctica. Sin embargo, se ve como una dificultad para que esto sea posible, que no se trabaja en colectivo sino cada uno por su lado, se desconoce en la mayoría de las veces el trabajo del colega, quizás porque se tiene mucho trabajo o por e temor a compartir sus experiencias.

Para lograr lo anterior y superar las dificultades, es necesario que los PEI estén en un permanente cambio, que respondan a las necesidades e inquietudes de la comunidad educativa, nuestra razón de ser como escuela, que se enfatice en el desarrollo humano, en el pensamiento, en la constitución de colectivos de maestros, que responda a los intereses y necesidades de los maestros y estudiantes, que reconozca el potencial humano de los maestros de su institución, los cuales están dispuestos a aportar a su espacio escolar.

Se sugiere además, que es necesario disminuir la cantidad de proyectos instituciones, que formulen propuestas colectivas, que se concluyan las actividades, que se sustenten las propuestas y socialicen las experiencias, que metodológicamente se propicie e trabajo colectivo para de esta manera superar la idea de trabajar solos, hacer tareas solos que nos enseñan desde niños (casa, escuela y sociedad) y generar en cambio, la confianza en sí mismo, en el otro y en el colectivo. Finalizan, haciendo extensiva la invitación para crear colectivos en donde se avance en la reflexión sobre el contexto, lo político, lo familiar, lo social y en general lo escolar.

MESA No. 4

VIVENCIAS DE CONOCIMIENTO EN EL AULA

Coordinadores: Oscar L. Cárdenas F. y Anais Moncada

Uno de los retos que en la actualidad tiene la escuela es concretar en actividades su compromiso con el conocimiento y en no desdibujar su misión, confundiéndolo con la información. En muy pocas ocasiones los docentes solemos detenemos a reflexionar acerca de qué es el conocimiento, su importancia y el sentido que le estamos dando desde la práctica pedagógica y, desde esa mirada y representación, asumimos la escuela, la evaluación, a los estudiantes y hasta la educación misma.

En la escuela y frente al proceso de construcción del conocimiento podemos afirmar que lo que usualmente se hace es tomar como *objeto de estudio* los contenidos de los programas de las asignaturas escolares, es decir, ciertos resultados de la actividad científica. La actividad en clase se reduce a la *interacción* sujeto (estudiante) y objeto de estudio (contenidos). De esta interacción emerge un conocimiento, que en últimas, es un *conocimiento del conocimiento*

establecido, o sea, lo que se construye es una *imagen de conocimiento*. Sin embargo, el conocimiento construido no puede ni es idéntico al objeto mismo. (Segura, 1997)

Bajo esta perspectiva, el conocimiento se encuentra en los libros, en los textos, en la cabeza del maestro o en Internet. El sujeto se relaciona a través de la memorización con el conocimiento; la posición de quien aprende es totalmente pasiva frente a verdades ya hechas. Esta imagen de conocimiento que se construye en la escuela es un obstáculo y contradice a la verdadera producción de conocimiento si quien construye el conocimiento escolar no asume una posición de actividad y protagonismo. En este sentido, Maturana y Varela sostienen: “*Todo hacer es conocer y todo conocer es hacer*” (1990, 21).

Pero, ¿cómo entonces construir el conocimiento en el aula?. Diversas son las propuestas que buscan lograr construir conocimiento en el aula (el constructivismo por ejemplo). Perkins (1995) propone, desde la mirada del *conocimiento como diseño*, que éste se construye fundamentado en un diseño que a su vez, se basa en un propósito, un argumento, una estructura y un modelo; bajo este enfoque, el propósito surge del entorno real del estudiante y se apoya en unos argumentos críticos como sustento de una estructura en cuanto a las partes que lo componen para poder ser aplicado en diferentes contextos. De otra parte, la propuesta las Actividades Totalidad Abiertas (ATAS) (Segura, 1997), plantea un trabajo de los estudiantes en torno a un problema reconocido por ellos, buscando dar alternativas de solución desde un proyecto, privilegiando la organización en equipos para el desarrollo del mismo. Cuando el objeto de estudio es un problema, se logra el conocimiento del objeto.

En este orden de ideas es interesante preguntarnos por:

- *¿Cómo se entiende el conocimiento?*
- *¿Cuál es la diferencia entre conocimiento e información?*
- *¿Cómo considera que se construye el conocimiento en el aula?*
- *¿Qué significa aprender*
- *¿Cuál es la relación entre conocimiento y escuela?*

Síntesis de la Mesa No. 4

En la mesa participaron 27 personas entre docentes, coordinadores, rectores y representantes del Cadel.

Una vez realizada la lectura del texto, se inició la discusión a partir de las preguntas ¿cómo se entiende el conocimiento? y ¿cómo se considera que se construye el conocimiento en el aula? y ¿es lo mismo conocimiento e información?. Inquietudes que se recogieron en la pregunta sugerida por un maestro ¿cómo enseñar el concepto de flor?, a partir de lo cual se presentaron las siguientes apreciaciones:

- *Los estudiantes traen una experiencia y una historia que son su propio conocimiento, e cual no debemos desconocer y tener en cuenta para el trabajo que se pretende desarrollar en el aula o en cada proyecto educativo.*

- *El conocimiento es diferente a la información, el primero surge a partir de las vivencias que se generan en las diferentes actividades dada la relación que los estudiantes establecen con la actividad.*
- *La información se encuentra en los libros o en los diferentes medios que la ofrecen y si no hay vivencia no se genera conocimiento.*
- *Se debe buscar los ambientes propicios para generar actividades a través de las cuales las informaciones sean útiles, de interés y motivación para los estudiantes. De tal manera, que sepan utilizar la información, le den sentido en sus búsquedas tanto para estudiantes como maestros.*
- *La idea es darle sentido a las temáticas creando en los estudiantes situaciones de inquietud, contextualizando las informaciones para lograr relaciones de producción de conocimiento.*
- *Romper las barreras entre profesor-estudiante con el fin de que se acabe el temor a la descalificación sin perder de vista los preconceptos de los estudiantes, ya que será más fácil atraerlos a través de sus potencialidades, capacidades y habilidades.*
- *Cuando el conocimiento no se logra desarrollar con los estudiantes se puede tener en cuenta una negociación para llegar a acuerdos o puntos medios de trabajo en el aula y actividades o metodologías que motiven, así como lograr espacios de acercamiento y de construcción de colectivos felices en las escuelas.*

Finalmente se comentaron varias experiencias de diferentes profesores que han logrado en los estudiantes un trabajo motivado y aprendizajes productivos tales como:

- *Lecturas conjuntas de libros de Jairo Aníbal Niño en donde se ha buscado participación desde las preguntas con el fin de que luego escriban los niños y participen en concursos.*
- *En la clase de danzas en donde a través de la negociación sobre lo que quieren los estudiantes y lo que quiere el profesor se ha logrado enseñar el folclor colombiano.*
- *Proyectos de enseñanza de la afrocolombianidad en donde a través de los escritos de los niños, visitas, charlas, presentaciones, etc. se ha logrado la identidad cultural.*
- *La estrategia del juego a través de la cual se ha rescatando la expresión y autonomía de cada estudiante.*

Se llego a la conclusión que el conocimiento, así, como lo construyen los estudiantes al igual que los profesores.

MESA No. 5
ESCENARIOS PEDAGÓGICOS
Coordinadores: James Frank Becerra M.

“La experiencia escolar de la infancia enseñaba que la calle era mala. Nos vigilaban, nos controlaban. Luego en la docencia, aprendimos a vigilar y a controlar. Pero la calle gana porque es el lugar de los contactos esperados e imprevistos. En la calle se sabe lo que en la escuela nunca se supo. Pocas escuelas, en todos los tiempos y gracias a unos pocos maestras y maestros, han sabido dejar entrar la calle a ellas” (Osorio, Zelandia. 2001)

Desde la escuela, los lugares que se definen para adelantar salidas pedagógicas, se asumen como esos otros escenarios diferentes a sus espacios, donde existen posibilidades de encontrar e interactuar con objetos y fenómenos que dimensionen procesos de aprendizaje escolar.

En esos otros escenarios el enriquecer de las búsquedas en el aula, las nuevas vivencias de conocimiento, asumirlas como fuentes y posibilidad de información y de nuevas vivencias de convivencia, se permite otra manera de dar cuenta de algunas propuestas del aula. En algunas ocasiones se parte de supuestos, situaciones ideales, mirar en algunos textos o de diseñar actividades experimentales para hacer el seguimiento de evento físico, biológico o químico. Acudir a algunos escenarios permite visualizar lo que se estudia en clase, reorientar búsqueda, ver nuevas relaciones y comprender otros sucesos o procesos que no se habían contemplado inicialmente.

Las salidas pedagógicas propician otras formas de organización y regulación dado el escenario y su razón de ser, donde se establecen normas y posibilidades diversas de interpelación del sujeto o sujetos con la información disponible en el lugar, lo que presupone que los escenarios condicionan el actuar y el interactuar de sus personales que bien pueden ser los y las estudiantes y sus maestros y maestras que acuden allí.

Cabe entonces el preguntar:

- *¿Qué hace a un lugar, para que desde el aula sea un escenario pedagógico?*
- *¿Son las salidas pedagógicas alternativas para posibilitar verdaderos procesos de aprendizaje contextualizados?*
- *¿ Si no se pueden contar con salidas pedagógicas, algunas vivencias de conocimiento y de convivencia no se pueden dimensionar en plenitud?*
- *¿Escenario o escenificación? , ¿Qué tan validos y disímiles pueden ser?*

Síntesis Mesa No. 5

Maestros de las Instituciones Educativas Entre Nubes Sur Oriental, Antonio Baraya y Gustavo Restrepo, prácticas y maestra de la Universidad Pedagógica Nacional, se reunieron para compartir y discutir puntos de vista con respecto a esos lugares donde la escuela adelanta salidas pedagógicas al ser considerados por ella, como pertinentes para el desarrollo o la

redimensión de los procesos de conocimiento de sus estudiantes, y de paso de sus maestros y maestras.

Veintiséis participantes, durante hora y media intercambiaron apreciaciones, como que, en años anteriores no se hablaba de salidas pedagógicas, simplemente el maestro programaba salir de la escuela con la excusa de ampliar la explicación de algún tema o simplemente para pasar con todo el grupo un rato de esparcimiento, lo que no requería de todo un protocolo para efectuarlas, como si es necesario actualmente, pero, esa espontaneidad de aquellas épocas, está siendo relevada por acciones pedagógicas sujetas a procesos pensados con antelación, ahora las salidas pedagógicas conllevan una intencionalidad, no podemos hablar actualmente de hacer visitas como lo perciben la mayoría de los estudiantes y uno que otro padre de familia. Cuando vamos al museo o al jardín botánico no es con el propósito de que nuestros estudiantes conozcan el lugar, eso lo pueden hacer en un paseo familiar, nosotros vamos a esos lugares porque esos lugares permiten generar y proyectar procesos en los conocimientos escolares. Fotosíntesis, ecosistema, comunidad, y muchos otros conceptos pueden ser vivenciados de manera directa y no solamente desde la gráfica de algún libro o la proyección de algún documental.

Como producto de estas discusiones, y a manera de relatoría de la mesa, surge una serie de consideraciones con respecto a las salidas pedagógicas, a saber:

- Cualquier lugar es un lugar de aprendizaje, más no es pedagógico. Se transforma en pedagógico cuando establecemos los maestros, maestras y los y las estudiantes una relación entre la información que ofrece lugar, la experiencia vivida en el sitio y los requerimientos del aula.
- Interdisciplinariedad para los procesos pedagógicos de las salidas permite abrir el discurso a la confluencia de saberes.
- Siempre hay que generar identidad con la escuela, querer la escuela, trasformarla en otro escenario, en el que el niño y la niña se sienta bien.
- Toda salida pedagógica requiere de tres partes fundamentalmente

La primera de ellas es la planeación, y ella se asume en dos sentidos:

Administrativo: Programación, costos, permisos, población beneficiaria, horario, prevención de riesgos, responsables y canales de comunicación.

Pedagógico: pertinencia, sensibilización y conocimientos.

Desarrollo de la actividad ó la salida pedagógica propiamente, como la segunda parte donde el estudiante tiene una serie de vivencias intencionalizadas.

Finalmente, la retroalimentación que desde lo administrativo debe terminar en una serie de informes que den cuenta de la relación gasto e inversión no solamente desde

lo económico sino desde académico, y lo pedagógico recogiendo las experiencias de los estudiantes para generar y validar los procesos del aula.

MESA No. 6

RELACIONES EN EL AULA

Coordinadores: Rosa I. Pedreros M. y Mireya Garzón

Cuando hablamos sobre el contexto del aula, encontramos algunas posturas al respecto. Por ejemplo, algunos lo conciben como un espacio físico destinado a la labor docente, se caracteriza por ser el lugar apropiado para impartir la instrucción educativa –clase, formación y educar-. Esta idea es asumida por varios maestros, se concreta en el salón de clase, que se dispone en la institución escolar al inicio del año. El maestro es el centro de la acción didáctica, el que instruye y enseña, los estudiantes son los receptores de lo que se presenta en la clase. Las vivencias escolares no contemplan el entorno de los estudiantes, sus inquietudes, su sentir y necesidades contextuales.

Otros piensan que el contexto del aula, es un escenario para el encuentro con el otro (estudiantes - maestros - estudiantes), en el cual se propician diversas vivencias de conocimiento y aprendizajes, como: estudios disciplinares, trabajar en equipo, adelantar una exposición, conversar y reconocer al otro (par, colega), llevar apuntes, entre otros aspectos. Esta forma de asumir el contexto del aula, no está restringido al salón de clase (cuatro paredes), sino que está asociado al escenario (salón, parque, barrio, biblioteca, el humedal por ejemplo), en donde se presenta la acción didáctica, el encuentro con el otro y los procesos de conocimiento. En esta concepción se reconoce el contexto del estudiante, la sociedad en la que se vive y las exigencias del conocimiento contemporáneo.

En esta última idea, se entiende que las relaciones en el aula se constituyen en tanto las interacciones de los sujetos entre sí, entre estos y las actividades y con el entorno en el que se desarrolla la acción didáctica. Estas interacciones, conducen a la elaboración de sentidos, afectos, acciones y significados, generando a su vez una vivencia; que se muestra en las formas de ser, de actuar y de ver el mundo tanto de estudiantes como maestros, que se muestran en el aula, en el escenario para la acción educativa.

Las ideas expuestas anteriormente, ponen de presente un asunto importante sobre el cual disertar, que podemos recoger en las siguientes preguntas:

- *¿Cuáles son las relaciones que se gestan en una u otra forma de entender el contexto del aula?, ¿Qué implicaciones se derivan en estas dos posturas?*
- *¿Cuáles relaciones emergen o se privilegian en la acción didáctica?, ¿Cuáles son las necesidades en nuestro contexto contemporáneo?*
- *¿Hacia donde orientar la acción pedagógica para construir unas relaciones que tengan en cuenta al otro, el contexto y el país que vivimos?*
- *¿Qué transformaciones en el aula se deben dar para construir un ambiente en el que se tenga en cuenta al sujeto y sus experiencias?, ¿Cómo podemos aportar desde el aula a la construcción de una relación distinta con nuestro país?*

Síntesis Mesa No. 6

En la mesa se adelantó la reflexión y discusión sobre la temática, realizando la lectura propuesta y presentando las preguntas orientadoras. En el intercambio de ideas se presentaron los siguientes aspectos, a saber:

Relaciones con el conocimiento

- *El conocimiento es poder, pues si se logra conocimiento se tiene la información.*
- *En la escuela se está en un ambiente natural, pero se puede propiciar ambientes adecuado para vivenciar el conocimiento y generar diversos aprendizajes.*
- *En ocasiones la formación se queda en normas y derechos universales, esto último lo saben los estudiantes, tienen claro sus derechos pero no sus deberes.*

Se deja la inquietud ¿cuál es la exigencia frente al conocimiento?, y si vivimos una sociedad contemporánea, ¿qué hacer?.

Relación con el contexto

- *El ambiente, el medio que nos rodea no es el mismo, si se va a otro lugar es diferente. Los estudiantes viven la mayoría de su tiempo en el espacio escolar, en donde se muestran, comenten errores, aprende y se transforman frente al mundo, en su relación con el otro y dimensionan las actividades hallándoles sentido.*
- *El poder, entendido como la capacidad de orientar el educar, posibilita la formación y aporta en la convivencia con los otros y con nosotros mismos. En consecuencia debemos propiciar un ambiente óptimo para aprender no sólo en la imitación sino desde el ejemplo y el reto.*

Con respecto al proceder del maestro

- *Los maestros atender la parte humana de los niños y ser amigos de ellos, invitarlos a crear, a investigar, que construyan y piensen. Además, es importante que conozcan a sus estudiantes e interactúen con cada uno de ellos, exigirles, ser afectuosos y explotar las capacidades de cada uno.*
- *Lo importante en el maestro, es su carácter (lo expone un estudiante participante de la mesa), sus propuestas en la clase no deben ser fáciles y tampoco imposibles de realizar, deben constituirse en un reto. Tiene que animar a que el estudiante se supere y valore lo que trabaja. Surge las inquietudes pero ¿qué enseñar?, ¿informaciones, valores, conocimientos, educar para la vida, para el país?.*
- *El maestro dinamiza desde sus actividades, reflexiones y propuestas, genera actitudes positivas en sus estudiantes, los motiva asumir retos y responsabilidades,*

genera procesos de autoformación y enriquecimiento mutuo, enamorar a sus estudiantes y los provee de herramientas para la vida. Para lo cual es importante planear y conocer lo que va a abordar en sus clases, debe evitar la improvisación, contemplar en su acción pedagógica hacia donde se va y tener en cuenta que va a realizar en el aula.

Con respecto a las estrategias metodológicas

- *Es conveniente y pertinente lograr ciertos niveles de exigencia, pues esto ayuda a la formación del niño. Algunos estudiantes distinguen que maestro los obliga o cual les exige, tarea que se considera es más fácil para el director de grupo que para otro maestro. Es importante atender en este aspecto, que no se puede quedar en el autoritarismo ni en la permisividad, se debe tener en cuenta al niño en su ser, en sus afectos y dificultades y desde allí construir referentes académicos y para la vida.*
- *Se identifica que los estudiantes de sus instituciones no tienen referentes de autoridad por sus características e historia familiar, frente a lo cual la escuela es importante atender que no se debe dejar los cursos sueltos, solos y mirar que esto genera una imagen en los estudiantes, por lo que se sugiere lograr vivencias en el aula y en general en el ambiente escolar, que contribuyan a crear otras miradas y otros referentes. La actividad del docente parte del ejemplo (llegar temprano, leer, investigar, involucrarse activamente en los proyectos con los niños, ejemplo en la huerta).*
- *Adelantar actividades en equipo aporta en la formación de los estudiantes, no se puede continuar realizando trabajos por islas, se debe tener en cuenta al estudiante y desde allí proponer la actividades y acciones en el aula.*

Algunas preguntas que emergieron y quedan por abordarse fueron:

- *¿Qué tan natural educamos a nuestros niños?*
- *¿Somos verdadero educadores?*
- *¿Cuáles son las necesidades de nuestros estudiantes de acuerdo a sus etapas de vida?*
- *¿Qué hacer con el Internet?*
- *¿Estamos interactuando con la comunidad educativa?*

Opinión de la Actividad

Como balance del Foro Interinstitucional se realizó dos actividades, una por parte del colectivo de AAA conversando entorno a los diferentes aspectos como son el organizativo, lo logístico y lo académico y otra, una encuesta realizada a algunos de los participantes, la cual se adelantó a partir de dos preguntas ¿Qué actividad desarrollada en el foro le llamo la atención? y ¿Qué le aportó este foro a su práctica pedagógica?

En cuanto al balance realizado por el colectivo se presentaron los siguientes comentarios:

Reconocemos que para ser nuestra primera experiencia en la organización de esta actividad, nos fue bien, creemos que cada uno asumió su papel dentro de la actividad y asumió responsablemente sus compromisos. Disposición y actitud, que se evidenció desde la planeación, definición de actividades y realización de tareas varias en lo logístico (cotización de materiales, consecución del auditorio, realización de invitaciones y cartas, distribución de responsabilidades, entre otras).

En cuanto a lo académico, se menciona que el colectivo de maestros AAA, por tener un norte en la experiencia fruto de la vivencia y reflexión permanente en los encuentros del seminario, permitió la claridad y pertinencia para definir el título del panel y la organización de las Mesas: Posibilidades y perspectivas de los Proyectos de Aula; Ambiente de Aprendizaje en el Aula; De la Insularidad a la práctica del colectivo; Vivencias de conocimiento en el aula; Escenarios Pedagógicos y relaciones en el Aula. Lo cual lo evidenciamos al elaborar nuestros textos y preguntas orientadoras de cada mesa, en donde se mostró claridad en la temática seleccionada, tener discurso y saber coordinar la disertación en el Foro.

La actividad en general nos fortaleció como colectivo, nos permitió continuar reconociéndonos mutuamente en tanto nuestras posibilidades, capacidades y liderazgos. Tener confianza en nuestras propias búsquedas particularmente entorno a los AAA, que como centro de trabajo nos permite reflexionar sobre nuestras prácticas, comprender la acción en el aula, visibilizar nuestros modelos didácticos y aportar al sentido de la Escuela. Encuentro y retos en donde aprendemos mutuamente, enriquecemos nuestra mirada pedagógica, didáctica y disciplinar, nos reconocemos como sujetos de saber y como actores que podemos contribuir a transformar la mirada frente a la Escuela, al papel del maestro y dimensionar lo pertinente en tanto la responsabilidad de la educación en nuestro país.

El Foro nos generó diversos aprendizajes a saber:

- Dimensionar este tipo de actividades, en todos los aspectos logístico y organizativo. En particular manejar la disposición presupuestal, en correspondencia con las actividades y recursos para realizar un evento como el Foro.*
- Continuar reconociendo al otro –colega- como un par académico, con un saber y riqueza conceptual que enriquece nuestra mirada, lo cual fue posible en tanto las intervenciones de los panelistas y el encuentro en las mesas de trabajo, pues nos da elementos para fortalecer nuestro discurso sobre los AAA, el proceder en el aula, la idea de los proyectos de aula, la diferencia entre información y conocimiento, las relaciones que se construyen en el ambiente en el aula y con los otros (estudiantes, maestros, directivos, etc).*

En cuanto a la opinión de los participantes en el evento, teniendo presente las dos preguntas de la encuesta, comentan lo siguiente:

Con respecto a la primera pregunta, ¿Qué actividad desarrollada en el foro le llamo más la atención?

Maestros

"Las ponencias hechas por los panelistas porque esto contribuye a reflexionar sobre nuestra práctica pedagógica"

"La presentación realizada por el profesor Dino Segura, con respecto al cambio que se debe dar a objetivos en nuestra educación, teniendo en cuenta el conocimiento traído por los estudiantes, las necesidades e intereses de los mismos y lo más importante actividades trabajadas por el estudiante basados en el autocontrol"

"Todos los temas a desarrollar llamaron mi atención pero las más fascinantes fueron los tratados en la Mesa No.6, Relaciones en el Aula".

"El trabajo en los grupos, ya que se contaba con una base y organización (exposición del proyecto, carpeta de trabajo, discusión guiada por los integrantes del proyecto"

Con respecto a la segunda pregunta, ¿Qué le apporto este foro a su práctica pedagógica?

Maestros

"Reconocer en el aula un espacio enriquecedor para desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje, al confluir, objetivos, actividades, etc., nacidas de la relación maestro-estudiante al construir lazos de afectividad, intencionalidades, deseo de trabajar en colectivo. Estas ideas generan en mi quehacer docente fortalecimiento a nivel pedagógico".

"El escuchar diferentes experiencias pedagógicas de los compañeros de diferentes instituciones, esto aporta ideas y estrategias para futuras actividades tanto de convivencia como académicas".

"Que es muy importante trabajar un proyecto que este basado en las necesidades de los estudiantes, para que a sí desarrollar el interés en el trabajo escolar. No desconocer que nuestro estudiante llega a su mundo escolar, con muchos conocimientos que el maestro debe aprovechar para enriquecerlo".

"Diferentes estrategias que se pueden aplicar con los estudiantes, aprender de las experiencias de otros docentes y nuevas preguntas sobre el quehacer pedagógico".

TRABAJO

MESA 1 : Posibilidades y perspectivas de los Proyectos de aula.

Coordinadores: Edith Negrete y Sonia Uribe.

MESA 2: Ambiente de aprendizaje en el aula.

Coordinadores: Bibiana Quiroga y Cristina Behrentz.

MESA 3: De la insularidad a la práctica del colectivo.

Coordinadores: Ma. Gilma Acosta.

MESA 4 : Vivencias de conocimiento en el aula.

Coordinadores: Oscar Cárdenas y Anais Moncada.

MESA 5: Escenarios pedagógicos.

Coordinador: Frank Becerra.

MESA 6: Relaciones en el aula.

Coordinadores: Mireya Garzón y Rosa I. Pedreros.



"Cuando hablamos de las vivencias en el contexto escolar, en particular de los sucesos que se refieren al ambiente educativo, ambiente escolar o a los ambientes de aprendizaje, pocas veces ponemos en discusión estos términos y menos aun, explicitamos lo que entendemos por ellos, su significado e ideas bajo las cuales los caracterizamos... (ello) nos permite comprender las vivencias e identificar las estrategias metodológicas para generar un ambiente de aprendizaje propicio que tenga en cuenta a nuestros estudiantes sus vivencias, sus intereses y contemplar las exigencias que se hacen en nuestro contexto contemporáneo"

Equipo de Investigación Maestros en colectivo



INTERINSTITUCIONAL AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EL AULA Y SUS IMPLICACIONES EN LA CONSTRUCCION DE PROPUESTAS PEDAGOGICAS

OCTUBRE 21 DE 2005

LUGAR:

Auditorio San Pablo
Kr 24 N. 28 A sur



Invitan:

IDEP

IED Antonio Baraya
IED Entre Nubes Sur
Oriental

IED Toscana Lisboa

IED Jose Marti

Gimnasio Sabios del bosque

Equipo de investigación,
"Maestros en colectivo"

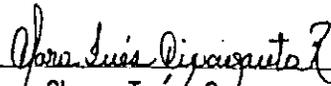
CERTIFICA QUE

Cristina Berhentz Pfalz

PARTICIPÓ EN EL

Foro Interinstitucional
Ambientes de Aprendizaje en el Aula y
Sus Implicaciones en la Construcción de Propuestas Pedagógicas

*Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), I.C.D. Entre Nubes S.O., I.C.D. Antonio Baraya,
I.C.D. Toscana - Lisboa, I.C.D. Jose Martí, I.C.D. Gustavo Restrepo, Gimnasio Sabios del Bosque*


Clara Ines Cipagauta
Secretaria


María Gilma Acosta Rodríguez
Coordinadora

Bogotá, D.C. - Octubre 21 de 2005

FORO INTERINSTITUCIONAL

AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EL AULA Y SUS IMPLICACIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

Agradecemos su participación en el foro realizado el día 21 de Octubre de 2005, su aporte fue valioso. Le solicitamos responder las siguientes preguntas.

EVALUACIÓN:

1. ¿Qué actividad desarrollada en el foro le llamo más la atención?

- La intervención de los Ponentes, especialmente de Dino Segura.
- La organización
- Las Temáticas de las mesas de trabajo

2. ¿Qué le apporto este foro a su práctica pedagógica?

- Los diferentes espacios los podemos aprovechar como un ambiente de aprendizaje y de enseñanza - aprendizaje.
 - La intencionalidad dentro de los procesos pedagógicos, los problemas individuales y generales de los estudiantes son importantes para obtener mejores resultados.
- SUGERENCIA: Estos espacios se deben dar con más frecuencia, para seguir obteniendo otras o nuevas estrategias (para) en nuestra práctica pedagógica.

FORO INTERINSTITUCIONAL

AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EL AULA Y SUS IMPLICACIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

Agradecemos su participación en el foro realizado el día 21 de Octubre de 2005, su aporte fue valioso. Le solicitamos responder las siguientes preguntas.

EVALUACIÓN:

1. ¿Qué actividad desarrollada en el foro le llamo más la atención?

Me llamaron la atención las mesas de trabajo porque en primer lugar todas tenían una propuesta interesante de trabajo y en segundo lugar la dinámica nos permitió presentar situaciones concretas y posiciones igualmente concretas frente a ellas.

2. ¿Qué le apporto este foro a su práctica pedagógica?

Contribuyó a que afirmara algunos de mis pensamientos sobre mi práctica pedagógica. Me abrió mayor espacio al significado de "ambiente de aprendizaje" y me dejó con un conflicto interno sobre cómo proponer un ambiente de aprendizaje adecuado en mi institución y en mi clase.

3. Sugerencias:

Sería bueno no perder el impacto que tuvo la actividad en el colectivo que asistió y proponer procesos concretos al interior de cada institución pertinentemente.

Doris Janeth Lozano
I E.D. Antonio Baraya.

FORO INTERINSTITUCIONAL

AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EL AULA Y SUS IMPLICACIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

Agradecemos su participación en el foro realizado el día 21 de Octubre de 2005, su aporte fue valioso. Le solicitamos responder las siguientes preguntas.

EVALUACIÓN:

1. ¿Qué actividad desarrollada en el foro le llamo más la atención?

Cada uno de los momentos del foro fueron importantes, porque en la sesión de todos se logra llegar a una aprehensión del tema en su totalidad. Así que me gustaron todas las actividades.

2. ¿Qué le apporto este foro a su práctica pedagógica?

Me aportó, en general, porque constituyó un alto para reflexionar sobre el que hacer cotidiano y en particular como motivación para buscar nuevas propuestas pedagógicas.

Ps. gracias por el evento y por el refri - estaba delicioso.

FORO INTERINSTITUCIONAL

AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EL AULA Y SUS IMPLICACIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

Agradecemos su participación en el foro realizado el día 21 de Octubre de 2005, su aporte fue valioso. Le solicitamos responder las siguientes preguntas.

EVALUACIÓN:

1. ¿Qué actividad desarrollada en el foro le llamo más la atención?

La actividad que se hizo en grupos, se resolvieron inquietudes y se sacaron conclusiones de las diferentes mesas de trabajo.

2. ¿Qué le apporto este foro a su práctica pedagógica?

A conocer un poco más sobre los trabajos de otras instituciones en cuanto a la práctica de aula que manejan y también en trabajar más proyectos de aula en nuestra institución Barayista para que todos estemos conectados en los mismos trabajos y exista continuidad.

Artículo para revista elaborado por el colectivo "*Maestros en Colectivo: Construyendo y deconstruyendo miradas y sentidos de los Ambientes de Aprendizaje*".

EDUCACIÓN, ESCUELA Y SOCIEDAD EN EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO

OSCAR LEONARDO CÁRDENAS FORERO
JAMES FRANK BECERRA MARTÍNEZ
MARIA GILMA ACOSTA RODRÍGUEZ
EDITH CONSTANZA NEGRETE SOLER
ANA BIBIANA QUIROGA PÉREZ
LIBIA MIREYA GARZÓN MORENO
CRISTINA BEHRENTZ PFALZ
SONIA MILENA URIBE GARZÓN

PRESENTACIÓN

El presente artículo recoge elementos que da cuenta de algunas apreciaciones e inquietudes respecto a la situación de la educación, la Escuela y la sociedad en el actual contexto internacional, reconociendo su influencia en la configuración de un nuevo orden escolar, el cual hace parte del proceso de investigación y de la producción escritural llevados a cabo por el equipo de docentes, conformado por maestros de educación básica, de colegios públicos y privados de diversas disciplinas en Seminario de Formación Permanente, que pertenecen a la experiencia de frontera financiada por el IDEP 2004- 2005 "*Maestros en Colectivo: Construyendo y deconstruyendo miradas y sentidos de los ambientes de aprendizaje*".

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Las actuales condiciones históricas en las que se encuentra el mundo (globalización, internacionalización de la economía, mundialización de la competencia, Aldea Global, posmodernidad, *massmediatización* social y política, planetarización cultural, entre otras) han incidido marcadamente en el "conocimiento, en la cultura, en las artes, en las ciencias, en la tecnología, en la comunicación, en la política, en la economía, en fin, en las relaciones sociales y en las maneras de concebir, [organizar y pensar la sociedad, la educación, la Escuela y al sujeto]" (MEN, 1998) y a su vez ha generado el establecimiento de una *nueva sociedad*, que posiciona el conocimiento en un lugar de privilegio al jugar "un papel determinante no sólo en el campo de los procesos productivos, sino en el de la política, la educación y la cultura"(MEN,1998), a tal punto que es considerado como una *mercancía*, un *valor agregado a la producción* y el recurso económico básico para que los países logren alcanzar poder, riqueza, competitividad, crecimiento, bienestar social y económico.

Esta nueva forma de organización social que se ha venido estableciendo paulatinamente denominada *Sociedad del conocimiento*, resultado de la acelerada revolución científico-

tecnológica que se ha expresado en los grandes avances en los campos de la informática, telemática, robótica y microelectrónica, está transformado el orden escolar.

Esta época, argumenta Maldonado (2001), surge de las observaciones hechas sobre la relación entre conocimiento y trabajo. En la primera mitad del siglo XX la mayoría de empleos podían ser desempeñados sin una educación específica; diferente fue la situación al finalizar el mismo siglo cuando cerca de un 80% de los puestos de trabajo son asignados a personas con requisitos de educación especializados. El conocimiento se asocia con el desempeño laboral y las empresas generan estrategias para que los recursos humanos se actualicen. En esa dinámica actúan los avances de esa gran revolución científico- tecnológica, los cuales se convierten en aceleradores del proceso y como fuente de temas de formación para los centros educativos.

Hay quienes señalan, como Magendzo (1995), que *“es el conocimiento científico-tecnológico, aquel que se ha universalizado, globalizado e internacionalizado y por tanto, es al que mayor valor agregado se le otorga dentro de la producción”*. Esta es una de las premisas, que ha hecho que muchas de las reformas educativas de los países, centren su atención y recursos en aquellas áreas y proyectos dentro del plan de estudios que logren el desarrollo singular de este tipo de conocimiento, es el caso de la Matemática, las Ciencias y la Tecnología.

Así pues, el conocimiento, el saber y la información se convierten en negocio y en mercancías a producir e impartir por la Escuela, en consecuencia, debe participar de este proceso de competitividad como si fuese cualquier empresa industrial o de servicios, asumiendo los mismos retos que las organizaciones empresariales. De esta manera, adquiere una categoría de *empresa de la información* y cuando la información es un producto, una mercancía, la sociedad se divide, sostiene Amaya de Ochoa (1998), entre las que tienen y las que no. “Esto hace que se genere cierta competencia entre instituciones educativas bajo las reglas del modelo economicista. Sin embargo, la escuela no es una empresa y los niños no son productos y por regla general, los educadores no consiguen beneficios”. (Hargreaves, 1996)

Bajo este paradigma, se pretende organizar, transformar y configurar los centros escolares favoreciendo el mejoramiento de la calidad de los procesos de producción de conocimiento y la formación de los sujetos en el marco de la adquisición y desarrollo de una serie de habilidades, destrezas y valores necesarios para el desenvolvimiento laboral, es decir, individuos capaces de utilizar el conocimiento de forma eficaz en la acción, como lo afirma Drucker (1994). Este individuo, competente debe además, ser innovador, creativo, autónomo, flexible, productivo, consumidor, adaptable, pero ante todo, competitivo a nivel internacional.

Sí se piensa que la *educación*, “es la *única fórmula* para alcanzar el conocimiento”, Yunis (2000), y en términos de Savater (2000) “el mejor camino para alcanzar el bienestar económico del individuo y aumentar la riqueza de la comunidad”. Ella

entonces, aparece en la esfera mundial, como la variable a tener en cuenta, para conseguir crecimiento y desarrollo económico personal, local y nacional.

En esta situación, las naciones se ven obligadas a enfocar su atención sobre la *calidad, pertinencia y eficiencia* de los conocimientos que se están produciendo e impartiendo, particularmente en sus centros escolares, y que condiciona el diseño e implementación de reformas que afectan y transforman al sistema educativo y que sirven en gran medida a los intereses de una economía de mercado.

Esto nos lleva como docentes, por un lado, a cuestionarnos acerca de “¿Qué entendemos por educar?, ¿Para qué educamos?, ¿Cuál es el sentido de la educación? y ¿Cuál es el papel político de la educación?. Esta multicausalidad y complejidad de los interrogantes en la construcción de una mirada alternativa, implica pensar el tipo de sociedad y país que queremos”. (Fomento II, 2004) Y por otro, reflexionar sobre las relaciones que existen o se establecen entre el sistema educativo y la sociedad.

ESCUELA Y SOCIEDAD

Analizar y reflexionar en torno a las relaciones que existen o se establecen entre el sistema educativo y la sociedad, conlleva a reconocer el papel y sentido que la escuela está asumiendo frente a los requerimientos que la sociedad está confiando y exigiendo de ella, el rol del maestro y la orientación de sus prácticas pedagógicas.

A este respecto, Suárez sostiene, que existen cuatro perspectivas desde las cuales se pueden contemplar estas relaciones entre sociedad y educación, *el sistema educativo entendido como una entidad independiente del sistema social; el sistema social como producto del sistema educativo; el sistema educativo determinado por el sistema social y sistema educativo y sistema social como entidades diferentes pero estructuralmente interdependientes*. Cada una de estas perspectivas hace referencia a lo siguiente.

El sistema educativo es una entidad independiente del sistema social. Bajo este enfoque, el sistema educativo se aísla de la realidad social convirtiéndose en una isla de un sistema social determinado, reduciendo todas las dinámicas que se suscitan en la escuela a actividades académicas: ir a clases, presentar pruebas reglamentarias y formar profesionales competentes en las diversas ramas del saber, convirtiendo de esta manera la educación en un instrumento de desarraigo y de desadaptación social.

El sistema social es producto del sistema educativo. Con esta visión se guarda la creencia de que cambiando el sistema educativo, el sistema social será transformado. Es decir, que cambiando la escuela se cambia la sociedad. El educador es un servidor de un sistema, es un empleado público de una empresa estatal. *Educar*, se reduce a adoctrinar, a transmitir ciertos valores y conocimientos preestablecidos (indispensables informaciones), como sostén de ciertas estructuras socioeconómicas. La escuela se convierte en una entidad al servicio del sistema social y el Estado.

El sistema educativo determinado por el sistema social. Esta relación, inspirada en los planteamientos de Marx, promulga que las relaciones sociales y las relaciones de producción determinan las demás estructuras de la sociedad. Por tanto, para instalar un sistema educativo nuevo es preciso transformar las estructuras socioeconómicas existentes.

El sistema educativo y el sistema social son diferentes, pero estructuralmente interdependientes. El sistema educativo, está estructurado integralmente a todo sistema social, sin perder su identidad, su función específica y su relativa autonomía. La educación no es instrumento de ningún sistema cerrado y dogmático, por el contrario, es el motor que lleva al cambio y al crecimiento. El estudiante se manifiesta como ser libre a través del desarrollo de sus capacidades creadoras.

En síntesis, la primera perspectiva *aísla* la escuela de su realidad social inmediata pues consideran que el *medio* es perjudicial y caótico y afecta los objetivos particulares trazados por ella. La segunda, muestra como en tanto, se transforme la educación se generarán grandes cambios en la sociedad. La tercera visión, asegura que en la medida que se transforme la sociedad se conseguirá cambiar el sistema escolar establecido. Finalmente, una cuarta, hace pensar que el sistema educativo a pesar de estar inmerso en un sistema social es diferente, pero que guarda una profunda relación de interdependencia.

Estas apreciaciones son un punto de referencia para iniciar la búsqueda de la esencia y sentido de la escuela, en especial, para un país como el nuestro, con profundos problemas sociales, culturales, políticos y económicos e inmerso en un contexto global. Además, es una invitación a discutir sobre la orientación de la educación y la Escuela y la pertinencia de lo que hacemos los maestros en nuestras prácticas pedagógicas; aunque, es de por sí una cuestión compleja cambiar la sociedad desde la escuela o pretender que transformando las estructuras escolares modifican las estructuras sociales, estamos convencidos y conscientes de que es un medio para la construcción de la sociedad y el país que todos queremos, en tanto, “intentamos preparar las personas para que sean mejores que el promedio de la sociedad a la que van a destinadas”.

(Savater, 2005)

EL SENTIDO DE LA ESCUELA

Si bien es cierto, la escuela es una entidad socializadora y en ocasiones se han ido transformando en “*la papelera de la sociedad [es decir], en receptáculo político en el que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto de la sociedad y los problemas insolubles*” (Halsey, 1996 Citado por Hargreaves (1996)), y se mueve muchas veces, independiente del sistema social, es claro que forma personas para desenvolverse en un entorno que resulta en algunos momentos desconocido para ella.

Cuando a la escuela se le responsabiliza de los problemas que afectan a la sociedad como la proliferación de la violencia y el consumo de drogas entre los jóvenes, prostitución, aumento de los embarazos entre las adolescentes, suele desde muchos

escenarios cuestionarse el sentido de esta institución, minusvalorando el papel social y político de sus docentes.

En la búsqueda de esa escuela con sentido para nuestro contexto contemporáneo, un lugar donde la norma es la convivencia pacífica, ordenada, respetuosa, no se acepta la agresión, se practica el diálogo, se comparten los objetos de juego y funciona desde la igualdad, donde la autoridad está claramente establecida, se respetan y se cuidan los bienes públicos, se aprende y se enseña el respeto a otras culturas, se educa en valores, y se enseña para que la persona se desempeñe en sociedad, resulta evidente que la realidad es completamente distinta, pues nos encontramos con que nuestros niños, niñas y adolescentes viven otros contextos, otras realidades, donde sus familias, en la mayoría de ocasiones, han abandonado su rol dentro del proceso de formación educativa de sus hijos y han responsabilizado unilateralmente a la escuela de ello.

Todos estos acontecimientos develan diversos sentidos atribuidos a la institución escolar, que se ven reflejados en un sinnúmero de connotaciones y denominaciones de ella, y que las podemos reunir en tres perspectivas: *Escuela en y para la Convivencia*, *Escuela centrada en el conocimiento y el pensamiento*, *la Escuela evolutiva*, como alternativa de la escuela clausurada.

En la Escuela en y para la Convivencia se tiene en cuenta al sujeto (estudiante / maestro, padre de familia o directivos) y a los acontecimientos del ambiente escolar como los *conflictos*, *la salud*, y el bienestar de los estudiantes, además, se piensa en comunidad y se construye en colectivo la vida escolar.

Desde esta perspectiva la Escuela se comprende como “un escenario permanente de conflictos lo que tiene lugar en el aula es el resultado de un proceso de negociación informal que se sitúa en algún lugar intermedio entre lo que el profesor(a) o la institución quiere que sus alumnos hagan y lo que estos están dispuestos a hacer” (Fernández, Enguita, 1990).

Al mismo tiempo, se asume la escuela como espacio vital que desarrolla las potencialidades de los niños, niñas y jóvenes y generadora de salud y bienestar para la comunidad escolar. (Proyecto de la Empresa Social del Estado San Cristóbal. Plan de acción Básica. Implementado en Instituciones Educativas, Localidad Cuarta, año 2000), y el sentido de comunidad, entendido como lo expone Berstein, (1987), “la escuela debe convertirse en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y reconstrucción de la experiencia basada en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias individuales, sobre cuya aceptación puede asentarse un entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios. Lo que importa no es uniformidad sino el discurso”

La Escuela centrada en el conocimiento y el pensamiento, parte de una postura constructiva, como lo comprende Tonucci, (1993), los estudiantes son capaces de crear, imaginar y sentir, su unidad es el grupo que constituye la referencia para la construcción

del conocimiento, se permite y se hace importante la diversidad de criterios, se pone de manifiesto contrastes y contradicciones. Las soluciones son relativas y no terminales, ya que el conocimiento es dinámico.

Esta perspectiva, busca que la escuela “brinde conocimientos y comprensión a un gran número de personas con distintas capacidades e intereses y provenientes de medios culturales y familiares diferentes”, como lo plantea Perkins (1995) y se caracteriza por estar informada, ser dinámica y ser reflexiva. En este sentido, Segura (1999), respecto a la diferencia que existe entre el conocimiento y la información al interior de la Escuela y de los mismos ambientes de aprendizaje en el aula, sostiene, que al hablar de información, se hace referencia a la formulación de teoremas, leyes, principios, teorías, a los nombres de capitales de los países del mundo, o a los símbolos, números atómicos y períodos que se encuentran en la tabla periódica, así como también, al conjunto de accidentes geográficos o a las fechas de batallas memorables, ecuaciones a solucionar, factorizar, resolver integrales, es decir, a todo aquello que se encuentra en textos, enciclopedias, Internet y en los manuales. Mientras que el conocimiento, es un cúmulo de construcciones que se hacen a partir de la información, de las experiencias y vivencias cotidianas e individuales y de los problemas y necesidades, el cual se construye y valida en la interacción con el otro y sirve para explicar situaciones y fenómenos de nuestra realidad. La información es una generalización, en tanto, que el conocimiento es particular y específico.

Con la **Escuela Evolutiva**, se piensa que ésta debe abrirse al exterior y establecer puentes con el entorno, ser permeable en doble dirección: de adentro hacia fuera y viceversa, a través de salidas, paseos, excursiones, y visitas a lugares, ante un mundo actual rápidamente cambiante. Para Parra y Sainz, (1994), la escuela debe estar en continuo estado de alerta para adaptar su enseñanza, tanto en contenidos como en metodología, la escuela evoluciona para preparar individuos con capacidad para actuar en este mundo complejo y diversificado e insiste en reconocer las diferencias cualitativas que existen entre los estudiantes de periodos evolutivos diferentes, actuando consecuentemente a partir de allí.

Todas estas propuestas alternativas, se encaminan a contrarrestar modelos inscritos dentro de la relación de independencia entre el sistema educativo y la sociedad, de esa escuela llamada *escuela clausurada*, que aísla y separa a sus alumnos de su entorno propio, generando la negación radical de la realidad presente. Es la misma *Escuela usual*, donde se enseñan conocimientos particulares y fragmentados, el aprendizaje es por memorización, el profesor sabe y los alumnos no. Lo que se evalúa es el grado de retención, “lo importante para ella es que sus estudiantes dominen las cuatro operaciones básicas y hagan una correcta lectura y escritura” (Becerra et. al, 2000), los alumnos son iguales, no se concibe el intercambio, hay competencia, egoísmo y temor. Conocimientos preestablecidos. La experiencia individual no cuenta, la orientación es unidireccional. La evaluación actúa como unidad de medida, dividiendo las capacidades del ser humano en buenas y malas. Ella permanece al margen de la investigación, acepta lo que es seguro. El docente es el guardián de la verdad y de él se espera que sepa todo, no puede equivocarse.

Son muchas las expectativas, exigencias y anhelos que la sociedad le confía a la escuela, lo que genera múltiples miradas de ella, *como esperanza, como aberración, como posibilidad permanente, como ente inmodificable, como cuestionador social*, en fin, por todo ello, la escuela ha de abrirse a la sociedad y a sus aspiraciones, y prepararse para atender a sus requerimientos. Debe aprender a distinguir entre lo que se quiere y lo que se necesita y entre lo que se necesita en general y lo que es bueno que ella brinde y de qué modo, sin llegar a perder su real función educadora dentro de la sociedad.

Pese a las dificultades a las que en el actual contexto internacional se enfrenta la Escuela, lo que muestran las anteriores reflexiones es la apertura de un mundo de posibilidades para pensar una institución escolar con sentido y el papel transformador de los maestros. En este sentido, este colectivo de maestros aporta elementos que dan cuenta de que sí es posible generar cambios desde el ambiente escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AMAYA DE OCHOA, Graciela. *La formación de educadores en Colombia*. IDEP. Bogotá. 1998.
2. BECERRA MARTÍNEZ, Frank et. al. *Un acercamiento a la concepción de escuela en los niños y niñas del CED Santa Rita Sur Oriental. Jornada Tarde*. Investigación realizada en el año 2000. Sin publicar.
3. DRUCKER, Peter. *La Sociedad Poscapitalista del Conocimiento*. Ed. Norma. Bogotá. 1994.
4. FOMENTO II. *Primeras discusiones y elaboraciones en torno al educar: develar sentidos para construir nuevos sentidos*. Bogotá. 2004.
5. HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ed. Morata. Madrid. 1996.
6. MAGENDZO, Abraham. *Tendencias actuales del currículo*. 1995.
7. MALDONADO, Luis. *Informática en la educación. Perspectivas en la construcción de conocimiento pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional. UPN. Bogotá. 2001.
8. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). *Ética y Valores Humanos*. Lineamientos Curriculares. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. 1998.
9. PERKINS, David. *La Escuela Inteligente*. Ed. Gedisa. 1995.
10. SEGURA, Dino. *El conocimiento escolar, el desconocimiento escolar*. En: Revista Nodos y Nudos. No. 17. Bogotá. 1999.
11. SUÁREZ, Reinaldo. *Educación y Sociedad*. La Educación. Ed. Trillas.
12. TONUCCI, Francesco. *¿Enseñar o Aprender?*. 1993.

Artículo para revista elaborado por el colectivo "Maestros en Colectivo:
Construyendo y deconstruyendo miradas y sentidos de los ambientes de
aprendizaje"

MAESTROS EN COLECTIVO

OSCAR LEONARDO CÁRDENAS FORERO
JAMES FRANK BECERRA MARTÍNEZ
MARIA GILMA ACOSTA RODRÍGUEZ
EDITH CONSTANZA NEGRETE SOLER
ANA BIBIANA QUIROGA PÉREZ
LIBIA MIREYA GARZÓN MORENO
CRISTINA BEHRENTZ PFALZ
SONIA MILENA URIBE GARZÓN

*"Mi futuro no es posible sin los otros:
ni mis sueños sin los sueños de los otros.
La forma de hacer mi futuro y mis sueños posibles,
Es con el futuro y los sueños de los otros".*
JOSÉ BERNARDO TORO

PRESENTACIÓN

Diversas son las razones y orígenes que invitan a los maestros y maestras a conformar agrupaciones de carácter pedagógico, la Expedición Pedagógica Nacional (2001) enumera unas cuantas de ellas: El movimiento pedagógico, los organismos educativos del Estado, la crisis de los programas de formación de maestros, los procesos de acreditación, el apoyo de instituciones universitarias y el reconocer a la escuela como "la organización pedagógica por excelencia", que pueden ser sumadas a inquietudes personales y de carácter profesional, el preguntarse sobre lo que está sucediendo en la escuela, a sensaciones de insatisfacción y posibilidad frente al quehacer, la realización de actividades puntuales y tareas propias de las dinámicas de una institución educativa, además de lazos afectivos y emocionales que emergen y se consolidan en el entramado de relaciones, propias del contexto escolar.

"Generalmente las organizaciones surgen cuando los maestros se identifican y actúan como protagonistas y actores sociales, desde problemáticas pedagógicas y culturales que se originan en preguntas por la escuela, la pedagogía, el ser maestro, los desarrollos y el modo como se piensa el conocimiento (...). Estas organizaciones tienden a reconocer a los maestros como sujetos y a la diversidad de intereses como razones que flexibilizan las formas organizativas. A partir de esto se generan procesos para la apropiación y construcción de saberes y prácticas" Expedición Pedagógica Nacional (2001).

Toda esta diversidad de organizaciones, en las que se pueden leer que de una manera directa o no, están inmersas en problemáticas de índole pedagógico, de acuerdo a los requerimientos se clasifican en grupos y colectivos.

GRUPOS Y COLECTIVOS

Si se quiere diferenciar entre lo que significa un grupo y un colectivo no es labor fácil, pues reunirse para planear o comentar la vivencia no implica la existencia de alguno de los dos, no es el “ponerse de acuerdo en lo que vamos a hacer. Eso lo hacemos en un momentico o en cualquier espacio que necesitemos” Castañeda (2002).

Particularmente al hablar de un grupo se encuentra que este se conforma por la reunión de personas que emprenden una tarea o se comprometen con una responsabilidad, y mientras se presente esta solicitud tarea-responsabilidad, se reúnen, dialogan, planean, concertar, ejecutan y evalúan; cuando finaliza desaparece el grupo o se diluye, a no ser que se convide o se le delegue nuevas tareas.

Entre un grupo y un colectivo se comparten características como el de poseer un plan de trabajo que parte de intenciones que decantan en propuestas concertadas y concretas y que se desarrollan mediante actividades planificadas que dan cuenta del conocimiento, habilidades, tiempos, roles, escenarios, métodos, recursos disponibles, posibilidades y alcances. Lo que lleva a que en contextos escolares particulares dados, no sea relevante tal diferencia, como es el caso del grupo de trabajo de la Escuela Pedagógica Experimental, que dice “entendemos por colectivo un grupo de personas que se convocan por un problema común (teórico, práctico, o ambos) en el cual cada uno aporta desde sus posibilidades, generándose una interacción que permite el conocimiento y el reconocimiento. Mediante el trabajo en colectivo el problema va transformándose, aclarándose, tomando rumbos diferentes a la pregunta que lo convocó, y adquiere vida propia; es allí donde los individuos se la juegan para sacar adelante su actividad”. Saavedra, S., y De la Rosa, L (2002).

A diferencia de la idea de grupo, un colectivo se constituye en primer lugar por lazos de afectividad, intenciones, búsquedas similares, el deseo de trabajar con el otro por su reconocimiento como par, como congénere por el saber y la experiencia. Muchas veces sus encuentros trascienden a emprender trabajos conjuntos, enriquecer sus iniciativas en el aula o configurar un equipo de maestros que se mueven entre la innovación y la investigación.

Es cuando el maestro y la maestra caminan más allá de la insularidad en búsqueda de “la respuesta a la necesidad de intercambiar experiencias que enriquezcan su saber y reflexionar sobre sus acciones, articulando otras experiencias y canalizando la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en la configuración de un destino propio como sujeto colectivo” Monroy (2003).

El colectivo nace como posibilidad de resolver la búsqueda de una nueva manera de ser maestros y hacer una educación diferente a la usual “los primeros pasos a dar para avanzar deben darse en el sentido de construir un conocimiento pedagógico propio. Es decir, descubrimos que la solución no está en una teoría, en un modelo pedagógico ni en un experto que nos ilumine el camino a seguir. Pero tampoco se resuelve de manera pragmática o empírica. Se aprende que como integrante del colectivo, comparte un objetivo común, y que es uno mismo quien tiene que crear y buscar la solución a su

planteamiento, tanto como acción práctica, como en su forma de explicación teórica” Jiménez (2002).

Los integrantes de los diferentes colectivos se han definido en términos que no difieren mucho los unos de los otros. El colectivo de Investigación Río Grande (México) se entiende como “organización voluntaria de compañeros profesores que compartimos afinidades y divergencias, pero que juntos negociamos significados para conocer, explicar y proponer soluciones a las problemáticas que encontramos en nuestros grupos a partir del estudio investigativo” Santiago (1999). El Grupo Fomento a la Investigación (Colombia) se refiere como “un grupo de personas con un problema común (...), aunque no podemos garantizar que el problema que define el colectivo como tal, sea un problema común” Rodríguez, (2002). Es “un conjunto de personas trabajando colaborativamente con la posibilidad de compartir conocimientos y experiencias” Castro (2004), desde la mirada de la Red de Investigación Educativa ieRED (Colombia).

Las actividades no jalonan el colectivo, son las acciones que emergen de las dinámicas del mismo, entre las que se destacan, según la Expedición Pedagógica Nacional en el libro Huellas y Registros (2002):

Abordar creativamente problemáticas concretas del aula y de la escuela.

Dar respuesta a problemáticas educativas, culturales y sociales del entorno escolar.

Construir proyectos pedagógicos a nombre propio y de colectivos.

Abordar y / o construir saberes relacionados con las prácticas pedagógicas.

Construir comunidad académica y de saber pedagógico.

Cualificar las prácticas a partir de experiencias y saberes.

Participar en organizaciones culturales y sociales más amplias hacia la búsqueda de tejido social.

Estas acciones son algunas de las posibilidades de este tipo de organización donde se hace evidente la dualidad del sujeto entre lo individual y lo colectivo. “El sujeto colectivo potencia al sujeto individual, a su vez él fortalece al colectivo, se trata de que el maestro, construyéndose a si mismo, fortalece las posibilidades de lo colectivo sin que ello suponga algo contradictorio, sino precisamente aquello que permitiría la realización de lo individual. Es por lo que hay de genérico, de universal en nosotros, que combatimos y nos aproximamos y construimos nuestra singularidad. Afirmamos nuestra condición pero en un juego que tiene doble dirección, que va y viene de lo individual a lo colectivo, que no necesita ni negar, ni superar al otro” Martínez, B. Y Unda, P (1997).

En esta dualidad, algo más se mantiene; es la convivencia, porque ella es construida, no se da naturalmente, se aprende, se construye y se enseña. Toro(1992) propone para ello: “Aprender a no agredir al congénere porque quien, por ser diferente, puede ser mi complemento o quizá mi opositor, pero nunca mi enemigo”.

Aprender a comunicarse, una comunidad que aprende a comunicarse de muchas maneras, siempre encuentra formas para solucionar sus conflictos pacíficamente. Aprender a interactuar porque me percibo y percibo a los otros como personas que evolucionamos y cambiamos en las relaciones intersubjetivas.

Aprender a decidir, lo cual depende de la capacidad de concertar intereses y futuros de forma participativa.

A pesar del sinnúmero de condiciones, que muchas veces impiden la conformación de organizaciones pedagógicas, ya sea por no contar con espacios y tiempos suficientes y propicios dentro y fuera de la jornada laboral, muchos maestros logran constituir grupos, o colectivos a través de los cuales circulan y se plantean propuestas pedagógicas que buscan transformar los ambientes de aula y de la institución en general. “Es una aventura donde se pone de manifiesto que el maestro es un sujeto de saber ... en donde la confrontación de pares permita la reconstrucción del saber a niveles epistemológicos, pedagógicos y didácticos entre otros” Fonseca, G y otros (1998)

La constitución de colectivos y la necesidad del encuentro con el otro, propicia socializar, discutir, enriquecer y ante todo validar el trabajo en el aula. En una acción cualificadora de la labor docente, donde el reconocimiento de lo que se hace, por parte de la institución, los grupos de trabajo y los pares académicos, se aportan elementos que enriquecen la experiencia de aula para mejorar los procesos de formación de los estudiantes y “propiciar el despliegue de otras formas de ensayo y de invención en un ambiente donde los maestros buscan superar obstáculos como la insularidad y el aislamiento” MARTÍNEZ, B. y UNDA. M. del P. (1998).

En el caso particular de *Maestros en Colectivo: Construyendo y deconstruyendo sentidos y miradas de los ambientes de aprendizaje*¹ el interés constante por compartir las experiencias de aula entre pares académicos posibilita su configuración donde sus actores adquieren compromisos con acciones encaminadas a favorecer los ambientes de aprendizaje en el aula. Para tal fin el escenario académico que se ha venido configurando se dinamiza desde prácticas de interacción comunicativa tales como sesiones de discusión sobre el que hacer educativo, el apoyo y reconocimiento del otro, el diseño, la planeación y ejecución de actividades puntuales, individuales y conjuntas.

En este espacio la formación del colectivo en torno a los ambientes de aprendizaje, ha permitido darle un nuevo aliento al trabajo en el aula, constituyéndose en un espacio que fortalece y amplía las experiencias y generan nuevas oportunidades para replantear la práctica pedagógica o afirmarse a partir de reconocer que las interrogaciones que hace su quehacer pedagógico es pensado y replanteado.

Al considerarse este colectivo, como sujeto investigador, genera en él que sus actores se configuren en “un grupo permanente de docentes que define y delimita un proyecto de trabajo, e inicia el proceso de análisis de sus propias prácticas para, desde allí, identificar líneas de cambio y proyectos de investigación. En esta dinámica existirán momentos en los que se requiere acompañamiento externo sin general dependencia; además, avanzar hacia la producción de la escritura pública con todas las complejidades que esto implica” Pérez, M. (2002), y según ahondando en el fortalecimiento del

¹ Experiencia que hace parte del Laboratorio Pedagógico financiado por el IDEP, 2005

proceso de construcción y consolidación del equipo de trabajo alrededor de los ambientes de aprendizaje que posibiliten la validación del saber.

Al intentar establecer relaciones e intercambio de saberes que generen diálogos disciplinarios e interdisciplinarios entre pares que reflexionan sobre ambientes de aprendizaje en el aula, se potencializa la estructura de este colectivo, "flexible, abierto y plural que garantiza a sus integrantes crear vida pedagógica a través de una comunidad espontánea y libre, generando relaciones de afecto y fortalecimiento de comunidades académicas" Martínez (1997).

MAESTRO EN COLECTIVO

Hace aproximadamente cinco años en una conversión de intereses y expectativas de maestros y maestras de distintas instituciones y localidades, con diferentes áreas de formación y desempeñándose tanto en la básica como en la educación media, se encuentra alrededor de un interés común "la permanente caracterización de los ambientes de aprendizaje en el aula", para ir construyendo un saber pedagógico sin desconocer la divergencia en el ser y hacer del maestro.

En el construir y deconstruir miradas y sentidos de los ambientes de aprendizaje, a través de la riqueza de ese ser colectivo que hay en cada uno de los integrantes, aportando saberes, emociones, experiencias, de esos otros, que forman parte de aquellos otros colectivos, grupos y redes en los que se ha participado y se sigue perteneciendo, como es el caso de la Expedición Pedagógica, Grupo de Fomento, Comités de área institucional, para mencionar algunos.

En este ir y venir se estructura el saber y se nutre, en tanto se validan y se confrontan concepciones al interior del colectivo "Maestros en colectivo: construyendo y deconstruyendo miradas y sentido de los ambientes de aprendizaje", que recoge vivencias propias y ajenas tejidas por hilos invisibles entre el sujeto (llámese estudiante o maestro), la actividad y el contexto, que allegan elementos que hacen posible ese caracterizar y permite:

Enriquecer el saber pedagógico en tanto se dinamice acciones alrededor de los ambientes de aprendizaje.

Reconocer al docente como constructor de saber en la relación de pares.

Reflexionar y mejorar prácticas pedagógicas que conlleven a la cualificación docente.

Pensar y proponer actividades con sentido y significado para los maestros y estudiantes.

Enriquecer la mirada y el hacer de los estudiantes frente y desde la actividad.

De esta manera, se valida y confrontan las concepciones en torno a los ambientes de aprendizaje en el aula, ya no solamente apuntando a privilegiar herramientas y destrezas que fortalezcan algunas acciones de índole escolar, si no por el contrario, a que se abra la perspectiva de comprensión y valoración humana acorde con los potenciales e integralidad que caracterizan los sujetos, favoreciendo el reconocimiento de los mismos y de los otros en tanto los desarrolla en situaciones diversas y contrastantes.

BIBLIOGRAFÍA

CASTAÑEDA, V. (2002) *Los colectivos interdisciplinarios* En: Nodos y Nudos, Volumen 2, N° 12, Bogotá.

CASTRO, G. Y otros (2004) *La Red de Investigación Educativa: Una mirada a los procesos formativos de maestros*. En: Nodos y Nudos, Vol. 2, N° 16, Bogotá.

Expedición Pedagógica Nacional. *Huellas y registros* (2001) Encuentro Nacional de Viajeros. Armenia, diciembre 200, Bogotá.

JIMÉNEZ, A. (2002) *Innovar la práctica docente* En: Nodos y Nudos, Volumen 2, N° 12, Bogotá.

MARTÍNEZ, B. y UNDA, M (2004) *La Red de Investigación Educativa: Una mirada a los procesos formativos de maestros* En: Nodos y Nudos, Volumen 2, N° 16, Bogotá.

MARTÍNEZ, B. y UNDA, P. (1998) *De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas*. En: Nodos y Nudos, volumen 1, N° 5, Bogotá.

MONROY, M y otros (2003) *Una lectura de los maestros y maestras a través de sus prácticas pedagógicas*. Caminantes y caminos Expedición Pedagógica en Bogotá

OCHOA, M (1998). *Las redes de maestros en el funcionamiento de la institución escolar*. Conferencia Foro y Feria Gobernación de Cundinamarca.

PÉREZ, M (2002) *La práctica pedagógica como factor de cambio de la cultura escolar*. En: Aula Urbana N° 43. Bogotá.

RODRÍGUEZ, Y, y otros (2002) *Vivencia del conocimiento en colectivo*. En: Nodos y Nudos, Volumen 1, N° 3, Bogotá.

SAAVEDRA, S. y DE LA ROSA, L. (2001) *Los colectivos*. En: Revista Nodos y Nudos, Volumen 2, N° 10, Bogotá.

SANTIAGO, E y otros (1999). *El colectivo –un espacio de intercambio*. En: Nodos y Nudos, Volumen 1, N° 6, Bogotá.