



SERIE  
INVESTIGACIÓN  
IDEP

# El desafío de “ir juntos”... una experiencia de acompañamiento pedagógico para el reconocimiento del saber del maestro

TOMO 1



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ  
MEJOR  
PARA TODOS

EDUCACIÓN  
Instituto para la Investigación Educativa y el  
Desarrollo Pedagógico



SERIE  
INVESTIGACIÓN  
IDEP

**El desafío de “ir juntos”...**  
**una experiencia de acompañamiento pedagógico**  
**para el reconocimiento del saber del maestro**

**TOMO 1**

**AUTORES**

Luisa Fernanda Acuña Beltrán	Janeth Alicia Valenzuela
Olga Lucía Bejarano Bejarano	Carlos Alberto Tique Riaño
Luz Sney Cardozo Espitia	Alexander Castañeda Vanegas
Adriana Marcela Londoño Cancelado	Ángela Milena Preciado Alférez
Mary Sol Cajamarca Urrea	Javier Quiñonez Quiroz
Nelly Lancheros Núñez	Leidy Viviana Salazar Martínez
Sandra Patricia Moreno Romero	José Peña Moreno
Luz Amparo Villalobos Acosta	Julio César Donato
Iván Darío Cárdenas Molina	Rosa Adelina Rodríguez Rodríguez
Matilde Rincón Wilches	Luz Adriana Bohada Rozo

# El desafío de “ir juntos”...

## una experiencia de acompañamiento pedagógico para el reconocimiento del saber del maestro

TOMO 1

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ  
EDUCACIÓN  
Bogotá Mejor para Todos

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores

Luisa Fernanda Acuña Beltrán, Olga Lucía Bejarano Bejarano, Luz Sney Cardozo Espitia  
Adriana Marcela Londoño Cancelado, Mary Sol Cajamarca Urrea, Nelly Lancheros Núñez  
Sandra Patricia Moreno Romero, Luz Amparo Villalobos Acosta, Iván Darío Cárdenas Molina  
Matilde Rincón Wilches, Janeth Alicia Valenzuela, Carlos Alberto Tique Riaño  
Alexander Castañeda Vanegas, Ángela Milena Preciado Alférez, Javier Quiñonez Quiroz  
Leidy Viviana Salazar Martínez, José Peña Moreno, Julio César Donato  
Rosa Adelina Rodríguez Rodríguez, Luz Adriana Bohada Rozo

© IDEP

Directora General	Claudia Lucía Sáenz Blanco
Subdirectora Académica	Juliana Gutiérrez Solano
Asesores de Dirección	Martha Ligia Cuevas Mendoza Miguel Mauricio Bernal Escobar Edwin Ferley Ortiz Morales
Responsable Académica	Luisa Fernanda Acuña B.
Coordinación editorial	Diana María Prada Romero

ISBN Obra Completa digital	978-958-8780-81-8
ISBN Volumen digital	978-958-8780-82-5
ISBN Obra Completa impreso	978-958-8780-78-8
ISBN Volumen impreso	978-958-8780-79-5

Primera edición	Año 2018
Ejemplares	500
Edición, corrección y diseño	Taller de Edición • Rocca® S. A. S.
Impresión	Secretaría General - Imprenta Distrital

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

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP  
Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.  
Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife  
Teléfono: (57-1) 263 0603

[www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) - [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co)

Bogotá, D. C. - Colombia  
Impreso en Colombia

# Contenido

INTRODUCCIÓN	7
<b>CAPÍTULO 1.</b> FUNDAMENTOS SOBRE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO, EXPERIENCIA Y RUTA SENTIPENSANTE	11
LUISA FERNANDA ACUÑA BELTRÁN OLGA LUCÍA BEJARANO BEJARANO LUZ SNEY CARDOZO ESPITIA ADRIANA MARCELA LONDOÑO CANCELADO	
<b>CAPÍTULO 2.</b> LOS NIVELES DE ACOMPAÑAMIENTO A LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	75
LUISA FERNANDA ACUÑA BELTRÁN OLGA LUCÍA BEJARANO BEJARANO LUZ SNEY CARDOZO ESPITIA ADRIANA MARCELA LONDOÑO CANCELADO	
<b>CAPÍTULO 3.</b> EXPERIENCIAS DEL NIVEL INICIAL CARACTERIZACIÓN DE LAS TENSIONES EN EL EJERCICIO DEL ROL DEL DIRECTIVO DOCENTE COORDINADOR Y SU INCIDENCIA EN EL LIDERAZGO Y LA GESTIÓN	139
MARY SOL CAJAMARCA URREA NELLY LANCHEROS NÚÑEZ SANDRA PATRICIA MORENO ROMERO LUZ AMPARO VILLALOBOS ACOSTA	

<b>CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL MODELO PEDAGÓGICO DEL COLEGIO JULIO GARAVITO ARMERO</b>	<b>159</b>
IVÁN DARÍO CÁRDENAS MOLINA MATILDE RINCÓN WILCHES JANETH ALICIA VALENZUELA	
<b>RELACIONES DE TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD A TRAVÉS DE LA LECTURA CRÍTICA</b>	<b>175</b>
CARLOS ALBERTO TIQUE RIAÑO	
<b>SENDERO PEDAGÓGICO VEREDA LOS ARRAYANES: LA ESCUELA COMO TERRITORIO PARA LA RE-CREACIÓN, EL APRENDIZAJE Y EL CUIDADO DE LO NUESTRO</b>	<b>187</b>
ALEXANDER CASTAÑEDA VANEGAS ÁNGELA MILENA PRECIADO ALFÉREZ	
<b>CAPÍTULO 4.</b>	
<b>EXPERIENCIAS NIVEL DE ACOMPAÑAMIENTO EN DESARROLLO PROYECTO BIO-ART: ARTE Y EDUCACIÓN PARA LA VIDA</b>	<b>205</b>
JAVIER QUIÑONEZ QUIROZ LEIDY VIVIANA SALAZAR MARTÍNEZ JOSÉ PEÑA MORENO	
<b>ATLANTIS: CLUB DE ASTROCIENCIAS... UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE INTERDISCIPLINAR PARA SER, SABER Y TRASCENDER</b>	<b>227</b>
JULIO CÉSAR DONATO	
<b>DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE DISEÑO A TRAVÉS DE LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS DÉBILMENTE ESTRUCTURADOS</b>	<b>249</b>
ROSA ADELINA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ LUZ ADRIANA BOHADA ROZO	

# Introducción

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

En este marco, las estrategias a desarrollar contribuirán al fortalecimiento de las competencias básicas, ciudadanas y socio-emocionales y a los aprendizajes para la vida de todos los estudiantes, lo cual se logrará a través de la implementación de un modelo integral, que está sustentado en la confluencia de los siguientes elementos básicos que determinan las condiciones para una educación de calidad: Bogotá reconoce a sus maestros y maestras, directivos líderes de la transformación educativa, uso del tiempo escolar y jornada única, fortalecimiento de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), con énfasis en el mejoramiento institucional desde el componente pedagógico-académico, atención educativa desde el enfoque diferencial, competencias para el ciudadano de hoy, desarrollo integral de la educación media y evaluación para transformar y mejorar (SED, 2016).

Considerando que el reconocimiento de los docentes y directivos docentes como actores fundamentales del proceso formativo de los estudiantes, es un aspecto básico sustancial para el mejoramiento de la calidad de la educación, la Secretaría de Educación del Distrito (SED), emprenderá acciones para el fortalecimiento de las licenciaturas y el acompañamiento a los docentes nóveles, la creación de la Red de Innovación del Maestro y el fomento a la innovación

educativa. Esta red comprenderá acciones orientadas al acompañamiento y formación continua de las maestras, los maestros y los directivos docentes, que responderán a sus necesidades, a las del contexto local en el cual desempeñan su labor y, especialmente, a la transformación de las prácticas de aula que permitan el mejoramiento de las competencias básicas y las capacidades requeridas en todos los niveles y etapas del ciclo de vida de los estudiantes.

De igual forma, la red de maestros potenciará el aprendizaje grupal, fortaleciendo el liderazgo del rector y de los docentes a partir de sus experiencias en el aula, contando siempre con apoyo de pares y centrado en la autoevaluación y construcción de un plan de mejora. Más de once mil maestros participarán en los diferentes programas de formación desarrollados en el marco de la Red de Innovación al Maestro, incluyendo estudios post graduales a nivel nacional y pasantías a nivel internacional en universidades de alta calidad. Además, en el marco de la red se construirán Nodos de Innovación de Maestros, que serán escenarios físicos donde se promoverá el diálogo de saberes y el intercambio de experiencias como puntos claves para el acompañamiento entre pares.

En el marco de estas acciones emprendidas por la SED para avanzar en el reconocimiento de los docentes y directivos docentes del Distrito Capital como actores fundamentales del proceso educativo, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), se constituye en un aliado estratégico en la creación de la Red de Innovación al Maestro y el fomento a la innovación educativa, a través de acciones orientadas al acompañamiento y formación continua de las maestras, los maestros y los directivos docentes.

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

En consecuencia, el IDEP viene desarrollando un proyecto de inversión 1079 denominado “Investigación e innovación para el fortalecimiento de las



comunidades de saber y de práctica pedagógica”, que se propone adelantar estudios que garanticen la producción de conocimiento relacionado con las comunidades de saber y práctica, por una parte, y el fortalecimiento y despliegue de acciones relacionadas con estrategias como el acompañamiento *in situ*, movilidad de colectivos de maestros a nivel distrital y regional, apoyo a experiencias y redes pedagógicas, pasantías, comisiones y prácticas de maestros en estudios desarrollados por el IDEP, por la otra.

Este proyecto de inversión orienta y define el alcance del componente dos “Comunidades de saber y práctica pedagógica” que encamina sus acciones a la construcción de un “Programa de pensamiento crítico para la investigación y la innovación educativa”, en el que se retoman las experiencias del IDEP en el acompañamiento *in situ* a un número importante de experiencias. En el marco de este programa emerge un estudio orientado a diseñar, implementar y validar las mediaciones y formas de interacción que posibiliten la conformación y consolidación de comunidades de saber y práctica, como un proceso de largo aliento que busca empoderar a maestras, maestros y directivos docentes, a través de acciones de acompañamiento en tres niveles (iniciativas de proyecto, experiencias en desarrollo y experiencias para sistematizar).

Dentro de las acciones de acompañamiento contempladas en los tres niveles mencionados, se ubican los aportes de este texto, orientados a socializar y visibilizar los documentos realizados por los maestros y maestras en el marco del acompañamiento pedagógico emprendido por el IDEP, que corresponden a los resultados obtenidos en el proceso de acompañamiento.

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

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

En relación con lo anterior, el presente libro publicado en dos tomos, se organiza en cinco grandes capítulos: un primer capítulo donde se realiza una aproximación conceptual y teórica a los conceptos centrales que orientan la estrategia: acompañamiento y experiencia pedagógica, se valora el legado del IDEP en procesos de acompañamiento durante más de veinte años y se evidencia la ruta metodológica construida para realizar procesos de acompañamiento pedagógico. En un segundo capítulo se despliegan en detalle los niveles de acompañamiento: nivel inicial, en desarrollo y sistematización, delimitando lo que significa una experiencia ubicada en cada nivel, los propósitos del mismo, sus fundamentos conceptuales y el abordaje metodológico asumido. Un tercer capítulo donde se agrupan los documentos realizados en el marco del acompañamiento en nivel inicial. El cuarto capítulo que reúne los documentos elaborados en el marco del acompañamiento en nivel en desarrollo y, finalmente, en un quinto capítulo, que corresponde al Tomo 2, se ubican los textos correspondientes al nivel de sistematización y que fueron acompañados y fortalecidos en el 2017.

## Fundamentos sobre acompañamiento pedagógico, experiencia y Ruta Sentipensante

LUISA FERNANDA ACUÑA BELTRÁN<sup>1</sup>

OLGA LUCÍA BEJARANO BEJARANO<sup>2</sup>

LUZ SNEY CARDOZO ESPITIA<sup>3</sup>

ADRIANA MARCELA LONDOÑO CANCELADO<sup>4</sup>

Para comprender cada uno de los textos que componen esta publicación, es necesario entender el sentido del acompañamiento pedagógico como un proceso que encierra un profundo respeto por el saber del maestro y por sus necesidades, y que recoge más de veinte años de trabajo con y para los maestros distritales, en los que el IDEP ha logrado que un número importante de ellos reflexionen sobre sus prácticas, transformen sus experiencias pedagógicas y agencien escuelas más pertinentes, críticas y comprometidas con una sociedad más justa y equitativa. A continuación, se presentan los fundamentos

- 
- 1 Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Magíster en Estructuras y Procesos del Aprendizaje de la Universidad Externado de Colombia. Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: lacuna@idep.edu.co
  - 2 Licenciada en Educación Especial. Magíster en Educación, Convivencia y Proyectos sociales de la Pontificia Universidad Javeriana. Maestra en Educación Superior. Docente universitaria e investigadora. Estudiante del posgrado Diploma Superior en Pedagogías de las Diferencias - 8° cohorte, actualmente. FLACSO Argentina. Correo electrónico: lucasbendecida@gmail.com
  - 3 Trabajadora Social. Docente Universitaria e investigadora. Especialista en Desarrollo Humano con énfasis en Procesos Afectivos y Cognitivos y Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Correo electrónico: luzsney@gmail.com
  - 4 Politóloga, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Historia, Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: adriana.londono.cancelado@gmail.com

conceptuales sobre acompañamiento y experiencia pedagógica que sustentan el proceso de acompañamiento adelantado en el año 2017.

## **El acompañamiento pedagógico: sus fundamentos conceptuales y el legado del IDEP**

El acompañamiento se refiere en primera medida, a una acción emprendida por un agente externo que apoya, facilita y orienta el proceso de reflexión y construcción de conocimiento sobre las prácticas pedagógicas, otorgando un protagonismo al maestro como agente de cambio. En esta perspectiva, el acompañamiento involucra retos tanto para el maestro como para el profesional acompañante, quien lejos de presentarse como un experto que tiene la verdad revelada, se dispone a ser un par del maestro, a escucharlo y guiarlo en su proceso de reflexión.

Desde esta perspectiva, para el maestro, el acompañamiento representa una alternativa para revelar su destreza en un campo que le es propio, explorando la manera como lo desarrolla en un territorio de múltiples tensiones, demandas y necesidades que traspasan la relación con el saber (propia del ejercicio docente). Así mismo, significa formalizar para sí su hacer, conceptualizarlo, generando condiciones para sostener su acción, a partir de acciones como la conformación de redes de maestros o la posibilidad de realizar intercambios pedagógicos (IDEP, 2015).

Por su parte, para los acompañantes, que tradicionalmente son profesionales a los cuales se ha encomendado la tarea de generar condiciones para la formación y reflexión crítica de las prácticas docentes, implica situar su discurso en los contextos institucionales, dialogar con ellos y generar opciones de formación y transformación de la vida escolar (IDEP, 2015).

### ***Acompañar es ayudar sin invadir al otro***

El acompañamiento como un proceso relacionado con el ayudar sin invadir al otro, con el fin de caminar juntos hacia metas colectivas. Desde su origen etimológico, la palabra acompañamiento proviene del latín *cum-panis* que significa compartir tu pan, es decir “tu experiencia y la mía a la luz del aprendizaje mutuo” (Ministerio de Educación Nacional, 2009). Los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional y particularmente la

Subdirección de Mejoramiento, expone que el acompañamiento es un proceso que parte de las necesidades de los y las docentes, de los contextos en los que trabajan y de las necesidades identificadas por la Secretaría de Educación del Distrito para fortalecer sus capacidades de gestión. El acompañar a una institución educativa significa ponerse al lado de sus directivos y docentes, compartiendo con ellos herramientas que los ayuden en su quehacer pedagógico e institucional, desde un proceso intencionado.

De igual manera, el acompañamiento es una estrategia de formación continua, dirigida a directivos docentes y docentes, que comprende un conjunto de procedimientos que se realizan mediante diferentes actividades. Fortalece el ser, hacer, quehacer y querer de los docentes con miras a la reflexión individual y colectiva, aporta a transformar y mejorar las prácticas pedagógicas. Como estrategia, se constituye en compañía, se hace sobre la marcha, incentiva la reflexión en el cual se promueve la relación entre teoría y práctica, como el fortalecimiento de los saberes al compartir las experiencias.

El acompañamiento involucra a dos o más personas, con la ayuda y apoyo mutuo, con miras al cambio personal, profesional e institucional. Como proceso implica flexibilidad, rigurosidad y sistematización e involucra también, el reconocimiento de la capacidad que poseen los maestros para reflexionar sobre su práctica educativa y responder a los retos de los contextos social, institucional y de aula, en el cual se fortalecen la toma de decisiones curriculares.

El acompañamiento de tipo pedagógico es concebido como un proceso que contempla la asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber y experiencia adquiridos por docentes y directivos, con el propósito de aportar a las prácticas pedagógicas y de cualificación. Al respecto, como plantea FONDEP (2008) el acompañamiento potencia el “desarrollo de capacidades y actitudes de las personas, y, por eso, cultiva relaciones de confianza, empatía, horizontalidad e intercambio de ideas, experiencias y saberes con la finalidad de mejorar capacidades y actitudes en el desempeño profesional de los educadores a fin de que mejoren la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes” (p. 5).

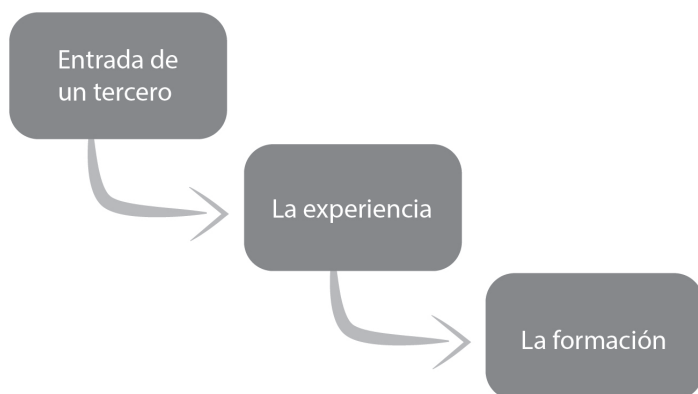
### ***El acompañamiento como proceso***

En tanto proceso se caracteriza por ser sistemático y permanente, mediado por un profesional en la educación, al que se denomina acompañante, promueve

la reflexión sobre la propia práctica, conlleva a la transformación, en él se tejen e intercambian experiencias entre el acompañante y acompañado a partir de estrategias y procedimientos, los cuales contribuyen al perfeccionamiento de la labor pedagógica, como lo expone (Serrano, 2013).

En dicho proceso se realiza un intercambio de experiencias y conocimientos entre el docente acompañante y el docente acompañado, en una relación horizontal de uno a uno. Es mediado por el diálogo, la observación y la evaluación del trabajo en el aula o en la institución educativa, con la predisposición de crecer juntos para mejorar el desempeño docente. Requiere de planeación, continuidad y aporte a mejorar las prácticas pedagógicas y se lleva a cabo en el contexto de la institución escolar, con acciones de intervención, como son visitas en las instituciones educativas, talleres de acompañamiento y de actualización docente.

**Figura 1.** Proceso de acompañamiento.



Fuente: elaboración propia.

El acompañamiento también promueve ambientes propicios para el aprendizaje con calidad y evoluciona de acuerdo con el tiempo. Puede asumirse como un andamiaje, que desde el punto de vista psicológico da luces y orienta la práctica del docente (Ocampo, 2009). Posibilita construir nuevas estrategias como propósitos de la formación de los maestros. Se centra en el desarrollo de las capacidades de los docentes a partir de la asistencia técnica, el diálogo y la promoción de la reflexión del maestro sobre su práctica pedagógica y de

gestión de la escuela. Además, parte de reconocer la capacidad de las prácticas pedagógicas y su potencial como “conocimiento validado, acumulado e intencionalmente orientado a la transformación individual y colectiva en la escuela” (IDEP, 2015, p. 18).

El acompañamiento requiere cumplir con tres condiciones indispensables que se proponen la formalización de las experiencias de los docentes según Caicedo (2015) “la entrada de un tercero, la experiencia y la formación”.

El acompañamiento potencia el desarrollo de capacidades y actitudes de las personas, y, por eso, cultiva relaciones de confianza, empatía, horizontalidad e intercambio de ideas, experiencias y saberes con la finalidad de mejorar capacidades y actitudes en el desempeño profesional de los educadores a fin de que mejoren la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes (FONDEP, 2008, p. 5).

### *Los principios del acompañamiento pedagógico*

El acompañamiento pedagógico también se rige por unos principios que han sido definidos como las normas o ideas fundamentales del pensamiento o la conducta. Los principios que rigen el accionar de los equipos de acompañamiento pedagógico según FONDEP (2008) son el humanista, el valorativo y el democrático, porque es contextualizado y descentralizado.

El proceso de acompañamiento implica interpretar, analizar, explicar, aplicar y resolver, no es lineal, sino es un camino permanente de avances y retrocesos como lo identifica Jiménez (2006). Se requiere de un conocimiento inicial, como una formación permanente y sistematización de las experiencias avanzadas.

El acompañamiento pedagógico promueve la construcción de sentidos a partir de compartir un continuo de saberes y vivencias cotidianas contribuye a que se establezca la significación y, luego, la resignificación del papel y estatus de la labor pedagógica y del maestro. Dicho acompañamiento se presenta en dos direcciones:

1. Un intercambio de saberes permanente en el lugar del quehacer docente de manera personalizada.
2. La creación de comunidades de aprendizaje en los establecimientos educativos, conformadas por los docentes acompañados.

## El acompañamiento *in situ*

Recogiendo la trayectoria que el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) tiene en los procesos de acompañamiento a experiencias de maestros, se recupera el concepto de acompañamiento *in situ*, como una modalidad especial del acompañamiento que se realiza en el lugar en el que suceden las prácticas pedagógicas.

De esta manera, el acompañamiento *in situ* es una expresión latina que significa “en el lugar”, en este caso, el lugar natural del ejercicio pedagógico de los docentes es la institución educativa. Esta expresión se encuentra también bajo la forma de “formación situada”; es decir, delimitada a unas condiciones de la práctica, del hacer cotidiano. Esta modalidad de formación ha tenido importantes desarrollos, pues se convierte en un ejercicio dialógico entre quienes intervienen en la vida escolar (IDEP, 2015).

Desde esta comprensión, el territorio se entiende como un espacio de construcción colectiva, donde se disputa el poder. Como lo advierte Caicedo y otros (2015):

El territorio es una construcción mental, que, aunque parte de una vivencia individual, es construcción colectiva a través de la integración de espacio, hábitat, geografía, ecosistema, pensamiento y cultura. El territorio está siendo constantemente adaptado, es colmado de símbolos sociales y significados culturales, en concordancia con la historia e identidad de cada pueblo o grupo social. Los territorios tienen agentes y actores sociales diversos, cada uno con diferentes intereses, necesidades y formas de actuar; siendo escenarios políticos donde el poder se disputa constantemente (p. 294).

Desde este andamiaje conceptual, el IDEP ha desarrollado el acompañamiento *in situ* como una estrategia de cualificación docente cuya base fundamental es “... acompañar el desarrollo y sistematización de experiencias de investigación o innovación propuestas por maestros y maestras de la ciudad” (Caicedo y otros, 2015, p. 13), entendiendo la escuela como un territorio simbólico y pedagógico, en el que tienen lugar “... luchas simbólicas de los sistemas de dominación (sexismo, racismo, segregación) en un sistema de heteronormatividad obligatoria que conduce a construir identidad, patrimonios endógenos, huellas ancestrales y finalmente formación desde la ciudadanía” (Caicedo y otros, 2015, p. 96).



La potencia de una estrategia como el acompañamiento *in situ* radica en el reconocimiento del trabajo desarrollado por maestros y maestras en su quehacer cotidiano y la posibilidad que ofrece “... como medio de formación en ejercicio que incide de manera efectiva en la transformación de las prácticas pedagógicas, al posibilitar el diálogo de saberes y el trabajo con colegas que interpelan, aportan y extienden los proyectos compartidos” (Caicedo y otros, 2015, p. 14).

### ***El rol del acompañante***

La relación entre acompañante y maestro se construye sobre la empatía, en tanto esta nos permite captar la naturaleza pedagógica del rol docente, así como procurar ser lo menos invasivo posible, su acompañamiento es más el de un par, que reconoce, valora y aporta al saber del otro, no desde una verdad revelada, sino desde la horizontalidad y la construcción colectiva del saber. Se trata entonces de que el acompañante no cuestione o juzgue si lo que hace el maestro está bien o mal, sino de entender su práctica como un saber e incluso a través de los ejercicios de formación continua.

Dirigir al maestro en escenarios de pensamiento crítico en función de lo que puede significar la experiencia, no solamente para el maestro, sino para la sociedad, la pedagogía, la educación y la política pública, es uno de los llamados a los que acompañan experiencias pedagógicas. Así mismo, el descentramiento del profesional que acompaña, en tanto es un adulto que logra alejarse de sus propias miradas y comprensiones para tratar de comprender auténticamente lo que está sucediendo en la escuela y en el aula. Lo anterior solo se logra a través de la confianza, que se da en el marco del respeto.

El acompañante no lo sabe todo, ni es un experto en todo. Es una persona sensible, capaz de escuchar al otro y comprenderlo. En ese sentido, su creatividad le permite buscar las respuestas correctas y pertinentes. El acompañante requiere contar con la capacidad para valorar las otras miradas y aportar desde el reconocimiento. Así mismo, se señala cómo el acompañante debe tener una postura ética y política.

Los acompañantes, según Vezub y Alliaud (2012, p. 47), deben tener la capacidad de:

- Movilizar sus conocimientos en la situación real del asesoramiento, es decir identificar qué saberes pueden ser útiles para implementar en su tarea y asistir a los maestros.
- Integrar los distintos conocimientos de los que disponen para lograr una mejor comprensión de la realidad y del contexto educativo institucional y comunitario en el que intervienen.
- Transferir lo que aprenden en sus propias instancias de formación y coordinación a las situaciones escolares en las que se desempeñan.
- Ejercer un proceso permanente de auto-reflexión de su tarea como docente y como mentor.

De acuerdo con lo anterior, el rol del acompañante facilita y promueve junto con el docente procesos desde el marco de diálogo de saberes que les permita hacer reflexiones situadas, contextualizadas para identificar las necesidades, problemas y potencias de las prácticas educativas y, desde allí, configurar acciones que generen transformaciones en el contexto educativo.

De esta forma, el acompañante pedagógico ayuda a los docentes a identificar las estrategias de tipo pedagógico y didáctico para innovar en su práctica docente, apoyar y reflexionar sobre los efectos del cambio, demostrar experiencia docente, liderazgo, comunicación interpersonal, trabajo en equipo, negociación y mediación e iniciativa como lo exponen Nodie y Symulian (1991). El acompañante los asesora, retroalimenta y anima en sus propios sitios de trabajo y de práctica formativa, compartiendo un sentimiento de aprecio por el quehacer profesional, cuando se descubre que este es un campo por explorar y enriquecerse constantemente, dado que la animación en los sitios de trabajo y práctica formativa es la acción clave en el proceso de acompañamiento.

Los acompañantes deben cumplir con unas condiciones básicas según Caicedo (2015), que se sintonizan de manera importante con los elementos reseñados en la indagación a las fuentes primarias. Estas condiciones son:

1. Profesionales que conozcan la línea de intervención sobre la cual están trabajando los maestros.
2. Es necesario que conozca el campo pedagógico, lo que implica conocer la realidad de las escuelas y las posibilidades contextuales.

3. Se requiere que sea investigador (a), ya que los procesos de la sistematización son su asunto.

De igual forma, el acompañante debe cumplir, en consonancia con las condiciones, tres funciones fundamentales que definen y delimitan su rol. La primera de ellas es la política, que se asume “desde una perspectiva ética, como la posibilidad de relacionarse desde las diferentes tensiones que se producen en torno al acto educativo en las diferentes instituciones, busca fundamentalmente el reconocimiento de las iniciativas en el marco institucional” (Caicedo, 2015, p. 21).

La siguiente función es la académica, a través de la cual el acompañante domina la complejidad en la que se inscribe el campo de trabajo que adoptan los docentes en sus experiencias, esta “incluye las nociones, categorías o fundamentos que sostienen la práctica” (Caicedo, 2015, p. 24), y es fundamental para el ejercicio de acompañamiento, puesto que permite que el acompañante tenga desde donde interlocutar.

La última de las funciones que debe cumplir el acompañante es la investigativa, considerada esta como un asunto estratégico, dado que se habla de la formalización de experiencias en su forma de sistematización. No se trata de seguir la tradicional metodología de investigación, sino de “la concreción de los aspectos que configuran las experiencias construido en la incertidumbre” (Ibídem).

Finalmente, resalta como una característica del acompañante la capacidad de observar para potenciar la experiencia. Como lo advierte Gutiérrez (2015):

(...) el tercero o acompañante es un par académico que ayuda a observar lo invisible y potenciar las fortalezas. Cumple una función académica, su formación aporta a los proyectos visitados; una función política, se relaciona con distintas tensiones y actores educativos; y una función investigativa, conjuga su saber con el proyecto que se desarrolla en cada colegio con metodologías de corte investigativo (p. 31).

## **El acompañamiento pedagógico desde el legado del IDEP**

Para el IDEP nada mejor que escuchar las voces y relatos de funcionarios y contratistas líderes de procesos de acompañamiento a experiencias pedagógicas y, a su vez, han sido clave en la configuración de ese saber hacer. Por ello

se realizaron dos grupos focales: uno con funcionarios del IDEP y otro con contratistas y ex funcionarios. La metodología empleada para ello fue Metaplan, una herramienta cualitativa de grupo que además de sustentarse en el trabajo colaborativo, busca generar ideas, desarrollar opiniones y acuerdos en torno a temas específicos. La Metaplan garantiza una contribución equilibrada y activa de los participantes y la consecución de objetivos en el tiempo previsto.

## **Antecedentes del acompañamiento pedagógico**

Desde las reflexiones de los participantes, los antecedentes del acompañamiento están asociados a una realidad donde el misterio cotidiano ofrece diferentes perspectivas y abre la mirada de la investigación al ambiente escolar, a la complejidad del aula y de las dinámicas de la escuela y sus contradicciones. La escuela es el lugar que permea la vida del maestro y le da sentido a su labor.

La pregunta por los antecedentes, conduce inevitablemente a los orígenes del IDEP, y a la importancia que el Movimiento Pedagógico tuvo en el momento de su génesis, en tanto develó otro lugar del maestro en la escuela: el maestro como intelectual. Que piensa su oficio y que, por ende, piensa la educación en un contexto político y social. Solo la reflexión del maestro en su escuela permite la configuración de nuevos saberes que fortalecen a su vez la práctica docente.

A lo largo de su historia, los maestros se han acercado al IDEP con el objetivo no solo de fortalecer sus prácticas pedagógicas, al ser reconocidos como intelectuales; sino, sobre todo, con una profunda necesidad de ser escuchados, ser tenidos en cuenta, de interlocutar con otros maestros que están viviendo experiencias similares o distintas. De ahí parte el reconocimiento, de los microespacios institucionales en los que el maestro es criticado y juzgado.

El acompañamiento permite asomarse a la insondable realidad de la escuela, en tanto él y solo él es capaz de descifrar lo que realmente está pasando en la escuela, porque el maestro a través de su cotidianidad, en la rutina azarosa en la que se desenvuelve, todo el tiempo está resolviendo situaciones complejas.

Los relatos de los participantes en la actividad no solo señalaron las bondades del acompañamiento, a partir de la historia y el legado del IDEP en estos procesos, sino que también surge una reflexión sobre los riesgos o desafíos que este impone, pues perfectamente el acompañamiento se puede

convertir en un dispositivo de vigilancia, control e imposición por parte de las instituciones distritales y/o nacionales en clave de política pública. A propósito de lo anterior se señala cómo el IDEP en su recorrido le ha apostado a generar mentores y acompañamientos horizontales entre maestros.

### *¿Qué es el acompañamiento?*

Al enfrentarse a la pregunta sobre el acompañamiento, los participantes confirman que el acompañamiento no solo puede ser pensado como la ventana al aula para mirar lo que está pasando a los docentes, sino como la posibilidad de impactar esa aula con lo que se pueda aportar desde fuera, valorando y complementando, claro está, lo que tiene el maestro. Esa puede considerarse una de las improntas del IDEP, la posibilidad de reconocer el valor que tiene lo que el docente realiza en el aula y fuera de ella.

Como punto inicial, el acompañamiento pensado como un reconocimiento al saber del maestro, implica procesos de cualificación de sus prácticas que deben partir de las necesidades identificadas por los maestros, de aquellos elementos que se identifican como débiles o incompletos en la consolidación de la experiencia. Al respecto se señala la importancia de brindarle a los maestros cualificación en los sistemas de información, en metodologías de organización y recuperación de la información, dado que se encuentran experiencias que cuentan con archivos inmensos de documentos, fotografías, etcétera, que no saben cómo organizarlos, cómo analizarlos; mientras existen experiencias muy ricas en aula, que no tienen mucho material recolectado.

En esa perspectiva, el acompañamiento es una construcción conjunta y horizontal orientada a visibilizar las experiencias y las prácticas reflexivas de los maestros y a resignificar y construir saber pedagógico a través de ellas. El acompañamiento implica un encontrarse con el “otro” y reconocer su trabajo (muchas veces adelantado en solitario y, paradójicamente, poco validado por los pares o por las instituciones. De ahí que la escucha y la sintonía con las necesidades del otro, son esenciales para el acompañamiento.

Se señala también cómo el acompañamiento debe tener un fin, o realizarse con un sentido claro, que implique unas resonancias tanto en el docente acompañado, como en el acompañante. El acompañamiento es, entonces, un

proceso que genera un enriquecimiento en doble vía, pero no desde comprensiones binarias, apologéticas o pesimistas de las escuelas, sino desde la realidad del maestro, sus contextos y las dinámicas institucionales, puesto que se temen aquellas concepciones que gobiernan al maestro desde lo políticamente correcto. Por ello, lo valioso del acompañamiento es que logra trascender lo políticamente correcto para develar el sentido más auténtico de la cotidianidad y la práctica.

En relación con lo anterior, el acompañamiento es un proceso de interaprendizaje que implica intercambio entre iguales, intervenir para transformar, interpretar críticamente el quehacer docente, interpelarse desde otros lugares, lo que pasa en la escuela y su contexto, y finalmente, interactuar, compartir y tejer con otros que han transitado caminos similares.

## **Rol del acompañante**

En definitiva, la relación entre acompañante y maestro se debe construir sobre la empatía, en tanto esta nos permite captar la naturaleza pedagógica del rol docente. El acompañante debe procurar ser lo menos invasivo posible, su acompañamiento es más el de un par, que reconoce, valora y aporta al saber del otro, no desde una verdad revelada, sino desde la horizontalidad y la construcción colectiva del saber. Se trata entonces de que el acompañante no cuestione o juzgue si lo que hace el maestro está bien o mal, sino de entender su práctica como un saber e incluso a través de los ejercicios de formación continua que complementan el acompañamiento que ha realizado el IDEP, brindarle al maestro otras miradas sobre su práctica, con el fin de cualificarla, de fortalecerla.

Bajo esta perspectiva, a través del acompañamiento a experiencias pedagógicas se ha intentado que el maestro se encamine hacia escenarios de pensamiento crítico en función de lo que puede significar la experiencia, no solamente para el maestro, sino para la sociedad, la pedagogía, la educación y la política pública. Así, se espera que un proceso de acompañamiento genere una transformación del maestro y de sus prácticas pedagógicas. El maestro no vuelve a ser el mismo desde que inicia unos procesos de acompañamiento, pues se transforma él, se transforman los estudiantes y en algunos casos sus instituciones.

Otra de las características del acompañante es aquella que se remite al des-centramiento del profesional que acompaña, en tanto que debe ser un adulto que logre de sus propias miradas y comprensiones para tratar de entender auténticamente lo que sucede en la escuela y en el aula. Lo anterior solo se logra a través de la confianza, que en el marco del respeto legitima el proceso horizontal del acompañamiento.

Una forma de adquirir confianza en el proceso de acompañamiento, parte de poder contarle al maestro cuál o cuáles serán sus beneficios en este proceso, con el fin de responder a sus expectativas y necesidades. Por lo general, los maestros buscan el reconocimiento de su experiencia, la posibilidad de generar redes o contactos para fortalecer la misma, el aporte metodológico para enriquecerla y las posibilidades de publicar sus resultados. Una actitud sana en el proceso de acompañamiento es definir estos asuntos desde el inicio.

De igual manera, es fundamental que el acompañante conozca el escenario educativo y sus complejidades, que tenga “kilometraje en la escuela”, o tiempo en la escuela y que sea el conocimiento del contexto y el esfuerzo, lo que se conjuguen para realizar aportes significativos al maestro que acompaña. El acompañante no debe saberlo todo ni ser un experto en todo, debe tener la sensibilidad de escuchar al otro y comprenderlo y, en ese sentido, tener la creatividad de buscar las respuestas correctas en los lugares pertinentes para ello.

El acompañante debe contar con la capacidad de asombro para valorar las otras miradas y poder aportar desde el reconocimiento. Así mismo, se señala cómo el acompañante debe tener una postura ética y política, por lo que debe ser una persona que le interese emprender nuevas búsquedas, encontrar otras posibilidades para orientar al maestro, para ganar su confianza. Debe evidenciar el compromiso en las lecturas, respuestas, necesidades que intenta responder, y en general lo que implica el proceso.

## **Características del acompañamiento**

El acompañamiento debe lograr una perfecta combinación entre lo cognitivo y lo emocional, se trata de aportarle al maestro herramientas para la sistematización y la investigación, pero a su vez acompañarlo desde la parte emocional, validando sus experiencias y reconociendo su saber.

Todo proceso de acompañamiento tiene que generar procesos autónomos de maestros, que inicien desde la pregunta formulada por el acompañante al maestro —“¿profe en qué quiere que le acompañe?”—, con el fin de trasladarle la responsabilidad del acompañamiento al otro, para superar las versiones que hacen del maestro un sujeto eternamente “acompañable”, eternamente menor de edad, eternamente valorado.

Otra de las características del acompañamiento desde el legado del IDEP emerge de la posibilidad de darle identidad al maestro como ser de trascendencia, creyendo y valorando que su saber y sus prácticas tienen valor. A propósito de ello, se hace una relación entre el acompañamiento y la crianza, para significar con ello que acompañar es como criar a un hijo, lo que implica lograr que el hijo se sienta acogido, y el acoger remite a las ideas de hogar, fraternidad, nido y terruño.

## **Fuentes de inspiración**

Reconocer el legado del IDEP implica pensar también en cuáles han sido esas fuentes, esos autores, que han aportado los planteamientos teóricos, epistemológicos y de práctica para el abordaje del acompañamiento desde una perspectiva crítica y de ruptura con las concepciones más positivistas de la investigación. Desde esta postura crítica se reconocen los aportes de Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Lola Cendales, Germán Mariño, Alfonso Torres y algunos otros autores colombianos que han enriquecido la mirada sobre la sistematización y el acompañamiento de experiencias pedagógicas, donde se reconoce y valida el saber del otro.

## **Metodologías empleadas**

La reconstrucción del legado del IDEP en los procesos de acompañamiento estaría incompleta si no se reconocen las diversas formas en que se ha realizado el acompañamiento. Esta pregunta por las formas, nos remite en primera instancia al ¿cómo se ha realizado el acompañamiento?, ¿a través de qué metodologías? Al respecto se evidencia el uso de diversos instrumentos metodológicos como la cartografía, la observación etnográfica, los diarios de maestros, los grupos focales, las historias de vida y las entrevistas a profundidad, que le han permitido al IDEP acompañar desde el reconocimiento de las experiencias vitales y profesionales del maestro en el ecosistema escolar.



La implementación de estas metodologías ha demandado tiempos y espacios para observar materiales y productos de la experiencia; realizar discusiones sobre asuntos relevantes de la misma y compartir y aprender de otros. Tiempos y espacios indispensables para alcanzar los fines propuestos con el acompañamiento, pero con los que muchas veces no se cuenta.

## Desafíos del acompañamiento

Se debe transitar de un acompañamiento más individual hacia uno más colectivo, que vincule a redes de maestros y configure comunidades de saber y de práctica, correspondiendo así al objetivo que se ha propuesto el IDEP en este periodo de gobierno de la “Bogotá Mejor para Todos”. Al respecto, a través de una investigación realizada por el IDEP se descubre que un 95% de los maestros que se acercan al instituto, lo hacen por afinidades distintas a lo académico o a sus prácticas pedagógicas. Lo hacen por gustos personales, o por cosas que compartir con los otros, como el placer por el bordado o por la cocina. En esta perspectiva, el IDEP debe acercarse a la naturaleza del sujeto.

En relación con esta impronta, se reconoce cómo el IDEP ha liderado proyectos de alto impacto en los colegios oficiales e incluso en la ciudad, que generan recordación y validan la pertinencia del instituto en Bogotá. Proyectos como el Álbum de los derechos, Banderas en Marte, el de Laboratorios de experiencias pedagógicas, e incluso la primera versión de Francisco el Matemático, son reconocidos por los participantes como parte de su legado. El problema identificado es la falta de continuidad de proyectos de gran importancia que no tienen la posibilidad de retomarse, ampliarse, replicarse, etcétera. Estas reflexiones están unidas a una pregunta central y es: ¿cómo hacer que los proyectos del IDEP tengan mayor impacto?

Ligado a lo anterior, el IDEP debería avanzar en su articulación con los programas de postgrado y con aquellas instituciones de educación superior líderes en la escena académica capitalina, con el fin de generar un impacto mayor en maestros, maestras y comunidades educativas, intentando así tejer líneas de continuidad entre la academia, el instituto y la realidad de la escuela.

En conclusión, recoger la trayectoria del IDEP en este campo permite no solo validar una experticia y un saber hacer propio, sino que resulta

fundamental para pensar un programa de pensamiento crítico para la investigación y la innovación educativa, que potencie el empoderamiento de maestros y directivos docentes en sus contextos y por fuera de ellos, y permita la consolidación de comunidades de saber y práctica pedagógica.

De igual forma, reconocer el legado del IDEP en este campo, es comprender que el acompañamiento ha sido una apuesta política del instituto, que ha potenciado procesos de cualificación docente partiendo de las necesidades de los maestros y a través de una construcción conjunta horizontal entre ellos y los acompañantes que ha contribuido significativamente a la transformación de la práctica y la reflexión docente, a partir del reconocimiento del saber del docente y la resignificación del mismo. De igual forma, como resultado de los procesos de acompañamiento se encuentra el intercambio entre experiencias, construcción de redes y colectivos de maestros.

## **Balance analítico de comprensiones, características, prácticas y tendencias de acompañamiento docente y experiencias pedagógicas. Nivel latinoamericano, nacional y local**

### ***Acompañamiento***

La profundización del concepto de acompañamiento se realizó en una primera perspectiva con el aporte del estado del arte a nivel internacional, cuyo énfasis fue en el contexto latinoamericano. En una segunda perspectiva, se ampliaron los conceptos desde el legado del IDEP, recogido por el equipo investigador para el estudio y otras comprensiones encontradas.

### ***Comprensión del concepto del acompañamiento - estado del arte a nivel internacional - contexto latinoamericano***

El estado del arte se realizó con la mirada, a nivel internacional, a la categoría de acompañamiento. Se enfatizó en el rastreo de documentos desde la perspectiva latinoamericana, específicamente en Perú, Uruguay, Chile, Venezuela, entre otros países. En ellos se encontraron investigaciones que evidencian la relación del acompañamiento docente-estudiantes, no acompañamiento explícitamente al docente. De otro lado, para el balance analítico,

se encontraron los conceptos de acompañamiento pedagógico, objetivos, sentidos y metodologías abordadas. Las políticas de Uruguay, según (Harf y Azzeroni, 2010), postulan procesos en una configuración articulada y conjunta de formación/profesionalización; asesoramiento en estrategias curriculares y pedagógicas que posibilitan la planeación del desarrollo de estrategias desde un contexto de innovación.

En este mismo sentido de “proceso” también en el texto de Vezub y Alliaud (2012), se concibe al acompañamiento como un conjunto de acciones de “mutua formación y retroalimentación”, a partir de la interacción permanente, realidad y cotidianidad de la escuela que se convierte en un aspecto potenciador para la preparación profesional de los maestros. Al respecto afirman las autoras:

El contacto permanente con la realidad de las escuelas y sus necesidades representa un valioso insumo para la formación inicial, cuya principal carencia o debilidad ha sido históricamente la falta de relación o conexión con las problemáticas del trabajo docente. Los casos, las situaciones y dificultades que los formadores detectan en el acompañamiento constituyen un material valioso que puede capitalizarse en las distintas instancias de la preparación profesional de los maestros y profesores (pp. 46-47).

Las autoras también argumentan tres posturas en relación con el concepto de acompañamiento. La primera se aborda desde la semántica del concepto que significa acompañar, convoca a reconocer, agregar valor, coexistir, estar con otros en sentido de iguales y con proyectos de relaciones horizontales y compartidas; es decir, prevalece un fundamento de alteridad. Martínez y González (2010):

Las resonancias que generan estos conceptos también nos confirman que la centralidad del significado etimológico de acompañamiento, remite a experiencia vital de socialización, de coexistencia y configuración compartida de horizontes y actuaciones. Sin duda alguna, esta semántica nos permite orientar una reflexión más abierta sobre sus implicaciones prácticas, especialmente cuando se construyen binomios terminológicos, como acompañamiento pedagógico, cuya riqueza inconfundible de significados nos permite abstraer y re impregnar el valor interpelador de las experiencias, los procesos y acontecimientos vistos y vividos desde una perspectiva que prioriza la horizontalidad y la cohesión natural (pp. 528-529).

Una segunda postura se refiere a las implicaciones del acompañamiento como tutoría, evaluación, asesoría y una última referida a “tomar consejo de otra persona o ilustrarse con su parecer. En muchos casos, la presencia

de asesores en los contextos educativos ha generado sensaciones y concepciones de figuras de expertos ilustradores de las comunidades educativas” (Vezub y Alliaud, 2012).

Para concluir, las autoras Vezub y Alliaud (2012) refieren que el acompañamiento es precisamente un proceso no lineal, más bien holístico e interdisciplinario, humanizador e integrador de la formación del maestro, el cual posibilita el fortalecimiento de condiciones, dinámicas, perspectivas, entre otras, al interior de la comunidad educativa que logra superar la mediación de transferencia de conocimiento de “expertos” a la recuperación y revitalización del proceso educativo en la comunidad que incide en “reencantar” la vida escolar y las historias vocacionales que dan sentido al quehacer docente. Se asume este acompañamiento desde supuestos constructivistas y teorías socio-críticas de construcción del conocimiento, en el cual la realidad es el punto de convergencia de acciones políticas y pedagógicas, en contexto de innovación y formación. Por último, vinculan la visión socio-afectiva inmersa el proceso.

Al respecto argumentan Martínez y González (2010):

Hablar de acompañamiento pedagógico entraña, entonces, esta posible y necesaria incursión por las profundidades del quehacer educativo en comunidad, traspasando sueños, sentimientos, relaciones, capacidades, posicionamientos, fragilidades y desafíos, para orientarlos al servicio de una educación de calidad, en condiciones de calidad (p. 540).

En Venezuela se encuentran textos relacionados como el proceso de acompañamiento vinculando la relación formativa, crítica, humanizante, confrontadora y transformadora de las prácticas educativas. Para Hurtado y Paredes (1999, citado en Movimiento de Fe y Alegría, 2009) “Un acompañamiento formativo es aquel que orienta, dialoga, cuestiona, confronta con resultados, ayuda a ver debilidades y fortalezas, recuerda compromisos acordados, propone alternativas, anima y asegura la continuidad de los planes”.

En este sentido, el Movimiento de Fe y Alegría, citando a González (2001), señala que el acompañamiento debe ser crítico, humanizador, liberador y capaz de confrontar debilidades y valorar las fortalezas del individuo y, por su puesto, del grupo. Agregan, “Es un proceso educativo humanizador donde, se brinda apoyo crítico, sistemático y continuo en el desarrollo integral de su ser y quehacer educativo desde la perspectiva de la educación popular”.

En Perú se encuentran referencias conceptuales del acompañamiento, involucrando el ámbito familiar y las comunidades humanas. Rivera, Naveda y Joo (2012) expresan:

Su desarrollo involucra a dos o más personas y a instituciones, que asumen un compromiso con la ayuda, la transferencia de conocimientos, de vida y de experiencias entre los acompañantes y sujetos acompañados. Asumen también un compromiso con la lógica del cambio personal, institucional y del contexto (p. 49).

Se conectan con el sentido de utopía pragmatismo, lo cual refiere un trabajo que posibilita a los sujetos interpretar el futuro, de ahí que el presente es un escenario para analizar con realismo, provocando en los acompañantes implicados y los acompañados una búsqueda de horizontes en las prácticas educativas y la relación con el contexto sistemático, permitiendo a los sujetos leer e interpretar el futuro y, por lo tanto, trascender el inmediatismo. Pueden vivir y analizar el presente con realismo.

De ahí el empeño en que acompañantes y acompañados desarrollan la iniciativa y la propositividad. Esta concepción motiva una actitud que favorece la búsqueda de nuevos horizontes en el ámbito de las prácticas educativas, las relaciones y la articulación con el contexto Rivera, Naveda y Joo (2012) citando a García Romero (2012).

Otros de los conceptos que se vinculan con los autores Rivera, Naveda y Joo (2012) son los referidos por Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana, e FONDEP, y el Ministerio de Educación Nacional. El primero según Montes García (2010) considera el acompañamiento como:

Un sistema y un servicio destinado a ofrecer asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber adquirido por los docentes y directores, orientado a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, del desempeño docente y de la gestión de la escuela (p. 49).

El Ministerio de Educación (2010), afirma que el acompañamiento pedagógico es

(...) un proceso sistemático y permanente, mediado por el acompañante, quien interactúa con el docente participante para promover la reflexión crítica sobre su práctica, el descubrimiento de los supuestos teóricos que están detrás de ella, evaluar su pertinencia al contexto socio-cultural y arribar a la toma de decisiones de los cambios necesarios para una transformación y mejora constante, promoviendo de esta manera el logro de aprendizajes en una perspectiva integral (p. 50).

De acuerdo con lo anterior aseveran los autores Rivera, Naveda y Joo (2012) que el acompañamiento es una estrategia de formación con una mirada centrada en la escuela que ancla el mejoramiento de la práctica pedagógica del docente con el involucramiento de actores claves, quienes desde acciones y planificaciones concretas soportadas desde fundamentos epistemológicos postulan un acompañamiento crítico colaborativo.

En otros textos de Perú se evidencia cómo se conecta nuevamente la noción de innovación, al igual que en Uruguay, y se afirma que el concepto es una denominación relativamente nueva en el campo de la educación y no es una asesoría en procesos técnicos pedagógicos sino en el desarrollo de capacidades y personas. En la *Guía para el acompañamiento pedagógico de proyectos de innovación en las regiones*, del FONDEP (2008), se afirma que:

El acompañamiento no es una mera asesoría externa centrada en procesos técnico-pedagógicos, sino que se centra en el desarrollo de capacidades y actitudes de las personas, y, por eso, cultiva relaciones de confianza, empatía, horizontalidad e intercambio de ideas, experiencias y saberes con la finalidad de mejorar capacidades y actitudes en el desempeño profesional de los educadores a fin de que mejoren la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes (p. 5).

En Chile, Bravo (2009) afirma que hablar de acompañamiento significa tener en cuenta el valor de los procesos, experiencias y acontecimientos desde una perspectiva horizontal y con una cohesión natural. En este sentido, el acompañamiento es nominado por la autora como:

(...) un recurso de mejora escolar en un sentido amplio, mediante el cual se proporciona el apoyo, guía y orientación en el conocimiento y las estrategias necesarias para que los docentes puedan elaborar sus propios proyectos de cambio, ponerlos en marcha y evaluarlos (p. 15).

De ahí, que el acompañamiento sea un proceso de formación continua y con una visión sistémica entre colegas que desde una perspectiva de carácter crítico analizan y adquieren mayor comprensión de sus problemas, dilemas y necesidades. En ese sentido el papel del acompañante es muy importante (Ibídem).

Entonces, el acompañamiento docente se plantea como un proceso de colaboración entre colegas que trabajan en torno a la reflexión crítica en el diseño de planes de acción que vinculan a los participantes del proceso con miras a

que juntos analicen y adquieran una mejor comprensión de sus problemas, dilemas y necesidades. Según García y López (1997, citado en Bravo, 2009):

El asesor no es la persona que soluciona las demandas de otros, sino más bien el que junto con otros, procura encontrar respuestas consensuadas a las demandas que se producen. De esta manera (...) identificar necesidades en los profesores y como expertos procuran atenderlas (p. 46).

## Objetivos del acompañamiento

En el contexto latinoamericano, se identificó que los objetivos en el proceso de acompañamiento docente contienen diferentes matices que corresponden a cómo sitúan o comprenden el acompañamiento.

En Ecuador, en el Programa de Mentoría al Profesorado Principiante<sup>5</sup>, programa de acompañamiento docente, según Lea y Alliaud (2012) citando a Vélaz de Medrano (2009), los objetivos:

Se dirigen a: proporcionar a los docentes orientación y apoyo en las primeras inserciones laborales en las escuelas, facilitando su incorporación a la profesión; responder a las necesidades reales de los docentes asesorados; desarrollar competencias que puedan ser transferidas a los ambientes de trabajo; brindar asesoría para el desarrollo profesional; ayudar a superar las exigencias y demandas del ejercicio de la profesión en un contexto concreto; facilitar el desarrollo personal y social de los docentes, su autoestima y las relaciones interpersonales; desarrollar una mayor implicación, compromiso y colaboración entre los miembros de la institución escolar (p. 111).

## Características en el proceso de acompañamiento

Según Vezub (2010), el estudio de Uruguay afirma que desde un recorrido por la literatura, en políticas internacionales, considera que las prácticas que logran transformación a través de los procesos de acompañamiento, reúnen características como: “están basadas en la escuela teniendo en cuenta problemas y necesidades”, “dejan capacidad instalada en las instituciones”, “configuran

---

5 Los mentores realizarán capacitación y Acompañamiento Pedagógico a otros maestros y maestras fiscales (principiantes y en ejercicio) dentro de sus escuelas y aulas de clase, con el objetivo de mejorar sus prácticas de enseñanza y así contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes estudiantiles. Programa de Mentoría en Ecuador, Artículo 114 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural.

comunidad”, “se conectan con el análisis y necesidades de la práctica”, “posibilitan redes y comunidades de aprendizaje”, “están articulados a la práctica docente”, “se fundamentan en trabajo teórico-conceptual que son puestas en el terreno a prueba ensayo”, experimentación desde un contexto de innovación.

En este sentido, el proceso de acompañamiento se apoya en revisar rigurosamente las teorías implícitas del profesorado, esquemas, rutinas y representaciones presentes en el quehacer educativo. Se trata entonces de ejecutar un proceso en dos dimensiones de «auto» y de «co» análisis que oriente el desarrollo en los planos: personal, profesional e institucional, lo cual contribuirá a resolver los problemas y los desafíos de la docencia.

Salcedo (2012, citado en Mayorga 2016), plantea que la supervisión pedagógica asume las siguientes características:

- **Formativa y motivadora:** porque brinda apoyo y estimula el trabajo docente (de la institución), generando espacios de reflexión y construcción sobre el desempeño de cada uno de los involucrados.
- **Abierta y participativa:** facilita un trato horizontal y humano con los agentes y actores educativos, fortaleciendo las relaciones de las instancias de gestión educativa descentralizada y promoviendo la participación de la comunidad (educativa) en los procesos de supervisión, por lo cual contribuye a resolver los problemas de optimización escolar.
- **Permanente e integral:** en cuanto atiende de modo continuo y armónico los aspectos del proceso educativo, incorporando monitoreo y el acompañamiento pedagógico para contribuir con el mejoramiento de la calidad educativa en las instituciones y la formación integral del estudiante.
- **Sistemática:** en su manera de ser administrada, la misma que mantiene concordancia entre sus etapas, técnicas, procedimientos e instrumentos; en procura de la objetividad, planificando, verificando, analizando y evaluando con imparcialidad. La supervisión se apoya en la investigación acción y la sistematización; por lo tanto, las soluciones propuestas cuentan con basamento teórico y se evidencian en resultados, optimizando la práctica pedagógica.



- **Flexible:** en cuanto a las formas en que se ofrece a sus exigencias y a su adaptación a la realidad local; da pase a la creatividad y criticidad. La supervisión pedagógica obedece al contexto educativo al cual va dirigido.

Ahora, Bravo (2014) retoma cuatro dimensiones para el acompañamiento educativo, citando a Rosario (1987):

1. Apoyo afectivo al profesor.
2. Valoración del desempeño educativo del profesor.
3. Definición de un foco de colaboración con las necesidades educativas del profesor.
4. Acompañamiento continuo y sistemático al profesor.

Bajo esta perspectiva, afirma la autora, debe generarse un trabajo colaborativo que asuma de forma organizada las necesidades del docente para desde allí plantear un enfoque de intervención estratégico con su determinado plan de acción.

En Perú se evidencian otras lógicas en las características del acompañamiento, relacionadas con el aprender haciendo; es decir, ubica una forma metodológica de taller, al respecto afirma León (2009):

El acompañamiento pedagógico responde a una lógica de aprendizaje: “se aprende haciendo”, y “se aprende en interacción con los otros”. Se aprende a partir de una práctica continua, en contextos reales, que son los que ofrecen los retos más diversos y complejos. Solo podemos decir que hemos aprendido cuando somos capaces de enfrentar y encontrar alternativas de solución a las diversas situaciones que nos plantean los alumnos en su propio proceso de aprendizaje, lo cual demanda varios intentos, con la consiguiente reflexión (p. 42).

De ahí, se puede comprender que se necesita de un “otro” para generar un proceso horizontal de retroalimentación, en donde el docente no se sienta juzgado, ni supervisado, sino acompañado de alguien que evidencia sus potencialidades.

La *Guía para el acompañamiento pedagógico de proyectos de innovación en las regiones* del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (2008, p. 9), caracteriza su proceso de acompañamiento desde la mirada a

la construcción de comunidades de aprendizaje, en las cuales se configuran valores para su desarrollo. Algunos de sus principios son:

- a. **Principio de democracia.** El cual garantiza la participación activa de todos los actores del hecho educativo. Se busca la comunicación horizontal, la interacción, la integración y el intercambio respetuoso de ideas, opiniones y propuestas.
- b. **Principio de contextualización y descentralización.** Referido a la atención al entorno socio-cultural (multiétnico y pluricultural), apuntando al desarrollo institucional de los equipos de gestión descentralizados en las regiones.

## Metodologías utilizadas en los procesos de acompañamiento

Las metodologías utilizadas a nivel internacional recurren a prácticas intencionadas de acuerdo con los objetivos planteados desde la misma comprensión del acompañamiento; sin embargo, en los documentos indagados de los países no se explicitan las metodologías, en esta categoría baja la frecuencia de datos.

Una primera tendencia se encuentra en Uruguay, al respecto Vezub (2010) aborda estrategias metodológicas para la organización de espacios que permitan la reflexión de los docentes; por ejemplo, en asuntos referidos al aprendizaje situado mediante la Investigación Acción; en los recursos didácticos utilizados se encuentran filmaciones o registros de clases, trabajos de alumnos, planificaciones y evaluaciones, empleo de plataformas virtuales, seminarios, conferencias y certificaciones formales de proyecto.

Un aspecto fundamental que afirma Vezub (2010) y que está articulado a las metodologías utilizadas, son los enfoques que las fundamentan. Uno de ellos es el acompañamiento con relación terapéutica, lo cual se sitúa en las relaciones personales con los colegas, directivos y padres. Señala, se “trabajan los sentimientos de angustia y estrés que generan los primeros desempeños a nivel de los vínculos humanos”.

Otro enfoque es el acompañamiento como proceso de mutua formación y retroalimentación. Vezub (2010) al respecto argumenta:

Se trabaja desde una perspectiva horizontal, mediante actividades colaborativas en las cuales el papel del que acompaña es ayudar a que el principiante perciba, comprenda y formule su problemática. Esta se discute y analiza en espacios de trabajo y reflexión colectivos y horizontales, donde se elaboran, conjuntamente, estrategias de acción adecuadas a los contextos particulares de desempeño, con la finalidad de mejorar la enseñanza (p. 43).

El último hace referencia al cierre del proceso de formación y habilitación profesional, este se configura al completar o formar destrezas y capacidades de lo que no se llegó a trabajar en la formación inicial del docente.

Otra de las tendencias se basa en la observación. Mayorga (2016) afirma en el Ministerio de Educación, Perú (2011-2016), que las estrategias o metodologías utilizadas en el aula son complementarias, flexibles y diferenciadas como: la observación en el aula; la observación en el ámbito pedagógico, el cual pone el punto en la mirada del proceso metodológico utilizado del docente en su clase programada, junto con calidad, contenidos y autonomía de los estudios; la observación en el ámbito personal del docente, en la cual se identifica la actitud del docente, su presentación personal, el tono de voz y el manejo de grupo (en el aula, administrativas, técnicas, organización, planeadas, casuales y anunciadas).

Una última tendencia es el diálogo de saberes. Al respecto Rivera, Naveda y Joo (2012, p. 50) afirman que el acompañamiento se hace con base en dos estrategias:

- a. Visitas al Docente en su Contexto (VIDOC) “Esta estrategia consiste en la visita del acompañante pedagógico especializado al docente participante en el contexto donde labora, lo que significa establecer relaciones con el quehacer pedagógico del docente, sus estudiantes, sus pares, padres de familia y comunidad”.

En este sentido el proceso de acompañamiento se realiza desde un enfoque crítico colaborativo, donde el docente descubre supuestos de su práctica pedagógica desde una perspectiva intercultural. Al respecto afirman Rivera, Naveda y Joo (2012):

Ello supone no solo dialogar con los saberes, experiencias y la forma de aprender, sino cuestionar todos los procesos pedagógicos realizados por el docente durante su práctica en el aula y fuera de ella, cuestionar —mediante preguntas

y repreguntas— la planificación, la metodología, la relación con los estudiantes, con sus pares, la forma de evaluación, los materiales utilizados, la distribución del aula la propuesta alternativa, etcétera, con el fin de provocar la reflexión crítica en el docente, de hacerle notar si aplica oportunamente en su contexto las teorías, el modelo pedagógico, el conocimiento disciplinar y las habilidades sociales y de permitirle replantear, cuando sea necesario, sus supuestos teóricos y su práctica pedagógica, en pro de mejorar el aprendizaje de los estudiantes (p. 51).

- b. **Círculos de Inter-aprendizaje Colaborativo (CIAC), nominado como espacios de interacción y reflexión permanente entre los docentes con una duración de cinco horas. Al respecto afirman Rivera, Naveda y Joo, (2012),**

Los docentes del grupo comparten sus experiencias, debaten sobre sus reflexiones pedagógicas y establecen pautas para la mejora de sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, son espacios para compartir sus propuestas pedagógicas alternativas expresadas en los proyectos de investigación acción (p. 50).

## Perfil del acompañante

En la categoría del perfil del acompañante se encuentran datos y referencias en menor frecuencia. En Venezuela, en el documento *Movimiento de Fe y Alegría* (2009, pp. 34-35), incursionan dos elementos potenciadores muy importantes: derechos del acompañado y el acompañante.

**Tabla 1.** Derechos del acompañado y del acompañante.

Derechos del acompañado	Derechos del acompañante
A la individualidad: que no se le impongan esquemas de comportamiento	A la privacidad y a la protección de su intimidad
A tener sus propios valores culturales, políticos y religiosos	Derecho al descanso, al espacio personal
A la identidad personal: que sea aceptado como es, se respeten sus límites y se crea en él	A decir no
A que se le escuche: que se oiga su palabra y no se trate de convencer	Derecho a equivocarse, a no tener respuesta para todo
A disentir: aceptar o rechazar los planteamientos que se le hacen y ser el protagonista de su propio proceso	Derecho de confrontar y de cuestionar
A que se le respete su propio ritmo del proceso: no ser presionado	Derecho a acompañar a la persona según su criterio, buscando el bien del acompañado
A la privacidad: a la confidencialidad y la confianza	
A que se le atienda en un lugar adecuado: en un tiempo suficiente y con cierta periodicidad	

Vezub (2010) afirma que el rol del acompañante se matiza en acrecentar la autonomía del otro; es decir, para el caso permitiendo al docente afrontar los problemas y buscar alternativas. Al respecto señala:

Desde un enfoque preocupado por promover el desarrollo profesional autónomo y colegiado, el rol del docente mentor es el de fomentar y acrecentar la autonomía del otro, a través de una actitud permanente de indagación que permita afrontar los problemas como retos profesionales que requieren buscar, pensar y construir —entre todos— nuevas alternativas, recursos y estrategias de intervención que mejoren el aprendizaje de los estudiantes (p. 57).

En esta misma línea de argumentación Vezub y Alliaud (2012, p. 47) señalan que los acompañantes deben tener capacidades como:

- Movilizar sus conocimientos en la situación real del asesoramiento, es decir identificar qué saberes pueden ser útiles para implementar en su tarea y asistir a los maestros.
- Integrar los distintos conocimientos de los que disponen para lograr una mejor comprensión de la realidad y del contexto educativo institucional y comunitario en el que intervienen.
- Transferir lo que aprenden en sus propias instancias de formación y coordinación a las situaciones escolares en las que se desempeñan.
- Ejercer un proceso permanente de auto-reflexión de su tarea como docente y como mentor.

De acuerdo con lo anterior, el rol del acompañante facilita y promueve junto con el docente procesos desde el marco de diálogo de saberes que les permita hacer reflexiones situadas, contextualizadas para identificar las necesidades, problemas y potencias de las prácticas educativas y desde allí configurar acciones que generen transformaciones en el contexto educativo.

El Protocolo de acompañamiento pedagógico Ministerio de Educación (2013-2016, p. 17) de Lima, Perú, afirma que el acompañante debe:

- a. Gestionar su función teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades de los docentes para promover el cambio de la práctica pedagógica y asegurar el desarrollo de las competencias priorizadas de los docentes y directivos y mejorar continuamente su rol.

- b. Conducir y promover en los docentes el desarrollo de las competencias priorizadas del PELA en el marco del buen desempeño docente.
- c. Comunicar y establecer relaciones de convivencia democrática, asertiva y ética con los diferentes actores educativos, desarrollando acciones de acompañamiento a la gestión que permitan la implementación de prácticas de liderazgo pedagógico.

Por último y en este mismo contexto Gramazonas-Dre (2011, citado en Montero, s. f.) evidencia algunas de las actitudes personales del acompañante: habilidad para comunicarse, capacidad empática, trabajo en equipo, habilidad de observación, ejercicio de liderazgo democrático, actitud asertiva, conocimiento epistemológico de lo pedagógico, actitud crítica y manejo de contenidos entre otros.

### ***Comprensión del concepto del acompañamiento, estado del arte a nivel nacional***

A partir del mapeo y rastreo en diferentes fuentes digitales, relacionadas con el proceso de acompañamiento pedagógico a docentes en el contexto de Colombia, se identifican planteamientos que reiterativamente permiten identificar las categorías relacionadas con concepciones, propósitos, metodología, características y perfil del acompañante, producto de procesos realizados en diferentes experiencias e investigaciones con docentes de diferentes regiones del territorio nacional, las cuales se presentan a continuación.

### **Concepciones de acompañamiento pedagógico**

A partir de los diferentes textos revisados se pueden identificar las concepciones sobre acompañamiento pedagógico. Frecuentemente es asumido en diferentes perspectivas como una estrategia de formación continua; es decir, un conjunto de procedimientos realizados mediante diferentes actividades, específicamente orientadas a alcanzar datos e informaciones relevantes para mejorar las prácticas pedagógicas del docente, para apoyar de manera personalizada desde un conjunto de procedimientos. Dicho acompañamiento, fortalece el ser, hacer, quehacer y querer de los docentes con miras a la reflexión individual y colectiva que aporta a transformar y mejorar las prácticas pedagógicas, así como construir sentidos. También, el acompañamiento se constituye en soporte para el maestro, el cual antes de limitarse a brindar información,

posibilita establecer la relación entre lo que piensa el docente y sus prácticas pedagógicas, estimula y desarrolla la seguridad, autoestima y solidaridad y empodera el rol que desempeña el docente.

De acuerdo con lo anterior, el origen de la palabra acompañamiento proviene de la latina *cum-panis* que significa “compartir tu pan”; es decir, tu experiencia y la mía a la luz del aprendizaje mutuo (Ministerio de Educación Nacional, 2009). Del cual, se deriva la perspectiva ponerse al lado de los actores educativos (estudiantes, docentes, rectores, entre otros), al guiar el trabajo cada día, escuchar necesidades e inquietudes, aportar perspectivas y compartir con ellos herramientas que los ayuden a cualificar su aprendizaje, su quehacer pedagógico y educativo, e inclusive haciendo aportes al crecimiento personal y profesional.

El término acompañamiento ha cobrado mayor relevancia en el contexto educativo y pedagógico, también en el familiar. En el acompañamiento involucra a dos o más personas con la ayuda y apoyo mutuo, y con miras al cambio personal, profesional e institucional. Como proceso implica flexibilidad, rigurosidad y sistematización, puesto que se ha identificado para que existan verdaderos cambios, requiere trascender del nivel informativo por lo cual se necesita reflexión, apropiación, actitud de propositividad y planeación.

El acompañamiento involucra a dos o más personas y a instituciones, que asumen un compromiso con la ayuda, la transferencia de conocimientos, de vida y de experiencias entre los acompañantes y sujetos acompañados. Asumen también un compromiso con la lógica del cambio personal, institucional y del contexto. El acompañamiento es un proceso que implica utopía y pragmatismo; hace referencia a un trabajo sistemático que permite a los sujetos leer e interpretar el futuro y, por lo tanto, trascender el inmediatismo. Les permite vivir y analizar el presente con realismo. De ahí el empeño en que acompañantes y acompañados desarrollan la iniciativa y la propositividad. Esta concepción motiva una actitud que favorece a la búsqueda de nuevos horizontes en el ámbito de las prácticas educativas, de las relaciones y de la articulación con el contexto (García Romero, 2012).

Por su parte, el acompañamiento se concibe como el reconocimiento de la capacidad que poseen los maestros para reflexionar sobre su práctica educativa y responder a los retos de los contextos social, institucional y de aula, en el cual se fortalece la toma de decisiones curriculares

(...) parte de reconocer la capacidad que tienen los maestros, profesionales y en la formación, para reflexionar sobre su práctica educativa y para responder a los retos que les plantean las situaciones cambiantes del contexto social, institucional

y del aula en la intervención pedagógica, lo cual implica el fortalecimiento en la toma de decisiones curricular (García Romero, 2012, p. 11).

Al asumir el acompañamiento como estrategia, se contempla como formación continua para el docente en servicio, centrada en la escuela, que busca mejorar la práctica pedagógica, participan actores clave de las comunidades educativas. Así mismo, se percibe como un proceso sistemático y permanente para la interacción, la reflexión y la transformación de la práctica propia del maestro “el acompañamiento pedagógico” es una estrategia de formación continua para el docente en servicio, centrada en la escuela, busca mejorar la práctica pedagógica con participación de actores claves dentro del marco de los desafíos (Ministerio de Educación Nacional, 2007).

Además, para algunos autores en el plano nacional, el acompañamiento pedagógico es visto como un proceso sistemático y permanente, mediado por un profesional en el campo relacionado al que se denomina acompañante, promueve la reflexión sobre la propia práctica, conlleva a la transformación y en él se tejen e intercambian experiencias entre el acompañante y acompañado a partir de estrategias y procedimientos, los cuales contribuyen al perfeccionamiento de la labor pedagógica, como lo expone (Serrano, 2013) el acompañamiento se da

(...) con el objeto de interactuar con él o la docente y director para promover la reflexión sobre su práctica, el descubrimiento de los supuestos que están detrás de ella y la toma de decisiones de los cambios necesarios hacia un proceso de transformación y mejora de la misma para garantizar el logro de aprendizajes en una perspectiva integral (p. 128).

De igual manera, se contempla como un intercambio de experiencias y conocimientos entre el docente acompañante y el docente acompañado, en una relación horizontal de uno a uno, utilizando un conjunto de estrategias y procedimientos orientados al perfeccionamiento de la práctica pedagógica, producido a través del diálogo, la observación y evaluación del trabajo en el aula, con la predisposición de crecer juntos para mejorar el desempeño docente. Se realiza el acompañamiento pedagógico a través de la estrategia de observación y valoración del trabajo en el aula y la reflexión conjunta.

(...) es la acción de trabajo compartido entre el profesor de aula y otro profesional, quien asume el rol de colaborador. En equipo, diagnostican prácticas docentes, toman decisiones, realizan clases, evalúan aprendizajes, se autoevalúan, preparan clases juntos (Roman Brito y Dousdebes, 2014).



Es un proceso de intercambio de experiencias y conocimientos entre el acompañante, quien posee experiencia en el proceso pedagógico y en acciones con docentes y como docente acompaña guía y aconseja a otro de aula, por lo general mediante el cual un docente experimentado (docente acompañante) enseña, aconseja, guía y ayuda a otro (docente acompañado).

El acompañamiento pedagógico es también concebido como un sistema de servicios planificados, continuos, contextualizados, orientado a mejorar la práctica del docente, los procesos de aprendizaje de los educandos y la gestión institucional, como señala Montes García (2010):

(...) un sistema y un servicio destinado a ofrecer asesoría planificada, continua, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber adquirido por los docentes y directores, orientado a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, del desempeño docente y de la gestión de la escuela (p. 45).

El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación continua del docente se centra en el contexto de la institución escolar, con acciones de intervención como las visitas en el aula, los talleres de acompañamiento y de actualización docente, a su vez liderados por quien lo realiza. Algunas experiencias han permitido identificar que es un acompañamiento crítico colaborativo, por ser un proceso sistemático y permanente para promover la reflexión sobre la práctica pedagógica, conllevando a la transformación de las mismas.

Esta estrategia de formación continua diseñada para el docente en servicio centrada en la escuela, se implementa a través de tres formas de intervención: visita en aula, micro talleres a cargo de los acompañantes pedagógicos y talleres de actualización docente liderados por el formador quien brinda soporte pedagógico. Se habla de acompañamiento crítico colaborativo cuando se trata de un proceso sistemático y permanente, mediado por el acompañante y propuesto con el objeto de interactuar con el docente y el director para promover la reflexión sobre su práctica; es decir, para incentivar el descubrimiento de los supuestos que están detrás de dicha práctica y motivar la toma de decisiones para emprender cambios necesarios. Esta reflexión debe servir para iniciar un proceso de transformación y mejora de la práctica pedagógica misma, de modo que garantice el logro de aprendizajes desde una perspectiva integral (FONDEP, p. 7).

Además, como estrategia el acompañamiento es compañía que se hace sobre la marcha que, promueve la reflexión en la cual se motiva la relación entre teoría y práctica.

(...) compañía que se hace sobre la marcha. Es una estrategia que facilita en el acompañado la reflexión de su gestión en el aula, es una estrategia que facilita en el acompañado la gestión en el aula, la articulación teoría-práctica, y el replanteamiento o fortalecimiento de los saberes al compartir las experiencias exitosas entre pares (Universidad de La Sabana, p. 16).

En la literatura identificada también puede establecerse que el acompañamiento pedagógico surge como una alternativa, como producto de los débiles resultados que ha evidenciado la capacitación clásica, basada en cursos puntuales, masivos, homogéneos y en la transmisión unilateral por parte de los expertos y especialistas, para responder a necesidades individuales, en ocasiones sin articulación a las prácticas y necesidades contextuales de los docentes, en el proceso se identifica la orientación de actividades, la formación, la profesionalización y el asesoramiento en estrategias curriculares y pedagógicas concretas, con el fin de implementar mecanismos de transformación e innovación

(...) surge como una alternativa frente a los débiles resultados que evidenció la capacitación tradicional basada en cursos puntuales, masivos, homogéneos y en la transmisión unilateral por parte de expertos y especialistas de conocimientos y habilidades que los docentes debían aplicar solos en sus aulas. El acompañamiento pedagógico implica articular y llevar adelante, de manera conjunta, cuatro procesos: orientación de las actividades docentes; formación/ profesionalización; asesoramiento en estrategias curriculares y pedagógicas concretas; y apoyo a los docentes para implementar mecanismos de transformación e innovación (Harf y Azzerboni, 2010, p. 104).

Además, el acompañamiento como proceso y estrategia se ha identificado como especializado, requiere ser permanente y sistemático a partir de la mediación de un acompañante, develando los referentes teóricos que sustentan las experiencias. En el acompañamiento pedagógico se considera pertinente partir de lo vivencial, con apoyo de tipo emocional, ético y afectivo, al cual se le denomina soporte técnico, con lo cual se promueve la reflexión crítica de la propia práctica. Esta se centra en la gestión educativa como lo expone el Ministerio de Educación Nacional (2010). El acompañamiento es un proceso sistemático, permanente y mediado por un acompañante, en el que hay encuentros convivenciales y posibilitadores de agenciar transformaciones.

En esta misma línea, el acompañamiento pedagógico promueve ambientes propicios para el aprendizaje con calidad y evoluciona de acuerdo con el tiempo de seguimiento. A este respecto, Ocampo (2009) considera que el acompañamiento puede asumirse como un andamiaje que, desde el punto de vista psicológico, da luces y orienta la práctica del docente. Además, posibilita construir nuevas estrategias como propósitos para la formación de los maestros, así mismo como un insumo para la construcción de estrategias que permiten visibilizar un aprendizaje significativo. En este sentido, puede decirse que el acompañamiento pedagógico es el seguimiento que hace alguien a otro u otros a través de la enseñanza, con la aplicación de técnicas y estrategias para llevar a cabo un desempeño educativo efectivo.

(...) con el desempeño óptimo educativo en un ambiente agradable y de calidad debe ser entendido como aquella acción que evoluciona de la supervisión educativa, definida bajo diferentes conceptos; desde un punto de vista, “como la gente que acompaña a algunos, o que van en compañía de otros” (p. 56).

En el acompañamiento se retoman planteamientos teóricos de la psicología, está conformado de acciones educativas que le sirven de “andamiaje” (en el sentido Vygotsky año del término), en tanto permiten a un estudiante apropiar las competencias cognitivas, personales y de conocimiento, para hacer realidad sus sueños de construirse como persona en la doble dimensión, personal y comunitaria. Ello le posibilita ser él, en interacción con comunidades y grupos de referencia.

También, al acompañamiento pedagógico se le considera como una acción que se aleja cada vez más con la realidad de los centros educativos, debido a la supervisión olvida o pasa por alto esta actividad tan importante y necesaria, ya que la misma unifica y orienta a quienes dirigen el proceso educativo hacia una meta concreta.

Adicional a lo anterior, se concibe al acompañamiento pedagógico como un conjunto de procedimientos realizado mediante actividades, orientadas a alcanzar datos e informaciones relevantes para mejorar las prácticas pedagógicas del docente, busca el cambio de los patrones de actuación de las personas comprometidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, quienes ejercen su labor pedagógica y tiende al mejoramiento de la situación educativa. Se centra en el desarrollo de las capacidades de los docentes a partir de la asistencia técnica, el diálogo y la promoción de la reflexión del maestro sobre su práctica pedagógica y de gestión de la escuela.

En el acompañamiento pedagógico se requiere trascender lo informativo, puesto que se entiende en el proceso prevalece la interacción con otros, conformación de comunidades de saber, el reconocimiento de la experiencia y los saberes previos de los docentes; es decir, se busca desarrollar “en el aprendizaje una serie de destrezas pertinentes al proceso de construcción del conocimiento”. En este sentido esos facilitadores son quienes le dan significación epistemológica y direccionalidad al aprendizaje, y conociendo la perspectiva de los que van a acompañar, sus conocimientos previos e intereses, que le atribuyan significación psicológica al proceso y permiten construir significados (Beatlle, 2010).

En virtud de enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el acompañamiento pedagógico es crucial la observación que implica interacción entre los docentes y los acompañantes, se estructura el proceso de producción para la construcción de conocimientos y saberes. Las acciones de acompañamiento se relacionan con el acto cognitivo del pensamiento y del agente educador, el profesor, donde este último puede establecer, en algún nivel, una relación entre lo que el docente piensa y sus prácticas educativas (Di Franco, 2004).

El proceso de acompañamiento implica además acciones relacionadas con interpretar, analizar, explicar, aplicar y resolver; no es lineal, sino, es un camino permanente de avances y retrocesos como lo identifican Jiménez y Feliciano (2006). Para llevar a cabo el acompañamiento se requiere de una formación inicial, como una formación permanente para los acompañantes desde una perspectiva flexible, de liderazgo Cox (1997), personas flexibles, con capacidad de adaptación frente a los acelerados cambios. Para garantizar el buen desempeño del maestro y así como minimizar o erradicar las fallas existentes en el mismo.

Se identifica que el acompañamiento pedagógico permite el modelaje y proceso de mediación para beneficiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, estimulando y desarrollando en los docentes seguridad, autoestima y solidaridad ante la función que desempeñan en beneficio de la sociedad, necesitado para avanzar como país potencialmente desarrollado.

En dicho acompañamiento se promueve la construcción de sentidos; a partir del compartir continuo de saberes y vivencias cotidianas contribuye a que se establezca la significación y, luego, la resignificación del papel del maestro

dentro del aula en la que está inmerso y la escuela que le acoge, así como el entorno geográfico y cultural en el que se busca apuntar a cuatro aspectos clave: su ser, su saber, su quehacer y su querer. El lugar para abordar estos aspectos integradores es la escuela por medio del acompañamiento *in situ*. Dicho acompañamiento se establece en dos direcciones: de manera personalizada, en un intercambio de saberes permanente en el lugar del quehacer docente y con la promoción de la creación de comunidades de aprendizaje en los establecimientos educativos, conformadas por los docentes acompañados, para construir un ambiente de aprendizaje sano y constructivo en sus estudiantes, depende también de los demás actores del proceso educativo.

Si bien existen experiencias de acompañamiento pedagógico con avances significativos al respecto, se identifica la necesidad de construir y definir lineamientos de acuerdo con las necesidades de cada región, con criterios comunes, y resulta coherente con lo pedagógico, lo formativo, la gestión educativa y las condiciones básicas (Agudelo, s.f.).

Desde los planteamientos de la Subdirección de Mejoramiento del Ministerio de Educación Nacional, se expone que el acompañamiento es un proceso que parte de las necesidades de los y las docentes, de los contextos en los que trabajan y de las necesidades identificadas para fortalecer sus capacidades de gestión. El acompañar significa ponerse al lado de sus directivos y docentes, compartiendo con ellos herramientas; ayudarlos en su quehacer pedagógico e institucional, desde un proceso intencionado.

Al respecto, el Ministerio (MEN, 2009) considera que los principios orientadores del acompañamiento a las comunidades educativas se relacionan con:

- **Corresponsabilidad:** el esfuerzo conjunto y organizado de los participantes permite alcanzar las metas propuestas.
- **Veracidad:** partir de intenciones claras y honestas, de unas acciones coherentes con esa intencionalidad y de una información documentada.
- **Participación:** compartir responsabilidades y conocimientos para realizar acciones conjuntas y coordinadas. El acompañamiento no se puede hacer en contra de las personas o su saber.

- **Continuidad:** los procesos de gestión se deben nutrir de los proyectos o programas, sin que la durabilidad de estos determine su mejoramiento continuo.
- **Coherencia:** una acción no tendrá el alcance o impacto deseado si no se establece una relación clara con las acciones anteriores, actuales y futuras a ella.
- **Legitimidad:** reconocimiento, validez de los actores y sus saberes, por toda la comunidad educativa.

### **Propósitos del acompañamiento pedagógico**

Entre los propósitos del acompañamiento pedagógico a los docentes, se identifica en el rastreo y mapeo:

- Generar y fortalecer una cultura de revisión e innovación de la práctica pedagógica en la institución educativa, orientada a mejorar la calidad del servicio educativo.
- Fortalecer a los docentes como líderes del cambio y la innovación, con capacidades para el diseño y la gestión exitosa de proyectos novedosos en desarrollo de capacidades comunicativas.
- Crear e institucionalizar en las escuelas espacios de reflexión, evaluación y mejora permanente de la práctica pedagógica.
- Contribuir al logro de cambios profundos en la cultura institucional de las escuelas innovadoras, orientados a la obtención de mejores niveles de aprendizaje de sus estudiantes.

### **Metodología para el acompañamiento pedagógico**

De acuerdo con la literatura, en el plano nacional se identifica que en el momento de realizar el acompañamiento pedagógico se llevan a cabo un conjunto de actividades articuladas e interrelacionadas que posibilitan la reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas antes, durante y después del proceso de ir juntos por parte de quien acompaña y de los docentes.

Para garantizar el éxito y efectividad del acompañamiento, su aporte a la reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas, se requiere de un conjunto de acciones entre las cuales se destacan procesos de observación, visitas en el aula, intercambio de experiencias, talleres y asesorías personalizadas.

Un aspecto central en la metodología del proceso de acompañamiento pedagógico es la identificación del problema a abordar mediante el diagnóstico, posteriormente se diseña la propuesta pedagógica alternativa innovadora, se pone en marcha y sistematiza dando lugar con ello a que el docente en ejercicio reflexione crítica y permanentemente su práctica para lograr transformarla.

También se encuentra la elaboración de Círculos de Interaprendizaje Colaborativo (CIAC), comprendidos como espacios de interacción y reflexión permanente entre los docentes de un grupo de aprendizaje o red. Los docentes del grupo comparten sus experiencias, debaten sobre sus reflexiones pedagógicas y establecen pautas para mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, son espacios para comunicar sus propuestas pedagógicas alternativas expresadas en los proyectos de investigación acción, en los cuales las actividades se relacionan con los procesos de tutoría, empleo de plataformas virtuales, realización de seminarios o conferencias.

## **La observación sobre las prácticas pedagógicas**

Se asume la observación como aspecto significativo del proceso de acompañamiento aterrizada al contexto escolar en la cual se plantea como habilidad del acompañante en detalle y con precisión descriptiva, analítica, interpretativa y propositiva. La observación significa examinar atentamente algo en algún lugar, en este caso el aula; abarca los ámbitos físico, pedagógico y al docente. Requiere ser planificada, desarrollada sistemáticamente y valorada formalmente, desde un enfoque apreciativo, sin interrupciones, explicitando la duración y el tipo de observación. Para su planificación, se plantea tener en cuenta los siguientes aspectos:

- En el ámbito físico, contribuye en el desarrollo de un aprendizaje de calidad y en la generación de un clima armónico de trabajo en el aula; además, con la disponibilidad de recursos didácticos y equipamiento se promueve la actividad práctica en el quehacer educativo del docente y de los estudiantes.

- En el ámbito pedagógico, permite observar el proceso metodológico utilizado por el docente para el desarrollo de la clase programada, los recursos educativos de apoyo, la calidad del contenido impartido y el nivel de autonomía de los alumnos.
- En el ámbito personal del docente, identifica la actitud del maestro hacia sus estudiantes, presentación física, el tono de voz que utiliza, cómo organiza la clase (recursos didácticos, la pizarra) y el manejo del grupo y las distintas situaciones que se generan en el aula.

### **La observación requiere de la flexión conjunta**

Luego de la observación es conveniente en el proceso de acompañamiento identificar en equipo las necesidades de apoyo, guía y orientación académica profesional para mejorar la clase, los tiempos y espacios en el aula. Su objetivo es socializar y compartir lo observado por medio de una interacción auténtica y cordial, basada en la empatía y en la generación de un ambiente de aprendizaje pedagógico pertinente a través del proceso de acompañamiento en el aula.

Así mismo, el espacio posibilita que los docentes logren autoanalizarse, autoevaluarse y co-evaluarse para lograr un mejor desempeño. Propicia el diálogo sobre las experiencias y procesos realizados en el aula, identificando a la vez las necesidades, fortalezas, dificultades y expectativas de los dos actores educativos, con capacidad de autoanálisis, autorregulación y aprendizaje a partir de sus experiencias.

### **Retroalimentación del desempeño docente**

Como otro de los componentes de la observación para el proceso de acompañamiento pedagógico, se establece la importancia de la retroalimentación del desempeño docente al contexto en el que se dan las interacciones pedagógicas, lo cual equivale a la comprensión real del sentido de educar, a partir de una reflexión sobre la acción educativa en el entorno institucional. Dicha retroalimentación hace referencia a mirar, volver a mirar y redirigir conjuntamente el proceso de acompañamiento entre el docente acompañante y el docente acompañado, que permite compartir, analizar y comprender el desempeño observado en el aula para constituirse en una verdadera fuente de aprendizaje.



## **Perfil y acciones del acompañante pedagógico**

En el proceso de acompañamiento pedagógico, quien acompaña esta estrategia como profesional de la educación, requiere contar con un conjunto de características para llevarlas a cabo y brindar una asistencia técnica que trascienda la perspectiva de tipo informativo para ampliar, orientar, explicar, retroalimentar y posibilitar la construcción de referentes y estrategias como participar en las reuniones planeadas y mantener comunicación horizontal. Además, caracterizarse por desempeñarse como un guía, investigador, agente de cambio, creativo, hábil en el manejo de las didácticas, reservado y leal, generador de un ambiente de empatía, una persona dispuesta a la formación permanente.

El acompañante ayuda a examinar críticamente su accionar y sugiere estrategias con la finalidad de contrastarlas con y en la práctica, asesorándolos, retroalimentándolos y animándolos en sus propios sitios de trabajo y de práctica formativa, compartiendo un sentimiento de aprecio por el quehacer profesional, cuando se descubre que este es un campo por explorar y enriquecerse constantemente, dado que la animación en los sitios de trabajo y práctica formativa en la acción son clave en el proceso de acompañamiento.

### ***Comprensión del concepto del acompañamiento desde el legado del IDEP***

Complementando los hallazgos obtenidos de los grupos focales realizados a los funcionarios y contratistas del IDEP que han liderado procesos de acompañamiento a experiencias pedagógicas, a continuación se presentan las reflexiones surgidas de la aproximación a las fuentes documentales que reposan en el centro de documentación del IDEP y que ofrecen un amplio panorama sobre los procesos de acompañamiento por este emprendidos.

La recuperación del archivo documental del IDEP sobre los procesos de acompañamiento arroja importantes luces sobre el concepto y su significado, los objetivos del mismo, las características del acompañamiento, las metodologías empleadas para realizar el acompañamiento y el perfil del acompañante. En total se encontraron veintisiete documentos entre informes de investigación, artículos científicos y libros que nutrieron la mirada sobre esta importante categoría.

## Aproximaciones al concepto de acompañamiento

El recorrido por la documentación relacionada con el acompañamiento realizado por el IDEP, arroja diferentes miradas que enriquecen las voces de los funcionarios y contratistas. En un primer acercamiento, el acompañamiento se entiende como un proceso que va de la mano del ejercicio investigativo de los maestros como eje de la práctica pedagógica. Como menciona (Arbeláez, 2007):

la formación a través de la investigación contribuye. Por lo menos en dos sentidos: en primer lugar, al avance de la investigación y el conocimiento en la pedagogía, la didáctica y la educación; en segundo, a la transformación de las prácticas de docentes y directivos. A partir de allí, el IDEP se perfila como un referente obligado en materia de investigación al generar espacios de encuentro y diálogo entre la academia, la escuela, la infancia y los jóvenes (p. 8).

Sus aportes en la formación de docentes a partir de la investigación permiten que el IDEP sea reconocido como “un instituto que aporta información y producción académica para repensar los fundamentos de la investigación y la pedagogía y sus relaciones con las prácticas” (Ibídem).

En ese sentido, y en concordancia con los hallazgos de los grupos focales, el acompañamiento realizado por el IDEP tiene en cuenta, desde los aportes de Arbeláez, cinco grandes ejes: “1) estar con, 2) ir durante el proceso con, 3) apoyar para, 4) interactuar con, 5) orientar en un sentido” (Arbeláez, 2007, p. 90).

Desde reflexiones más recientes, se considera el acompañamiento *in situ* como un aporte sustancial del IDEP en el periodo 2012-2016, en tanto reconoce que el interactuar con los contextos de los maestros y con su cotidianidad, se convierte en “una alternativa valiosa para la formación de maestros y maestras en ejercicio. Adopta diferentes formas, pero en general demanda hacer conciencia, a través de la interpretación de la labor pedagógica emprendida, aprender del encuentro con otros maestros, favorecer toma de decisiones en contexto, y la realización de un ejercicio pedagógico fundamentado” (Caicedo, 2015, pp. 18-19).

Desde su comprensión etimológica, este tipo especial de acompañamiento, se perfila como una opción que combina la formación y la investigación del maestro en torno a sus propias prácticas. Por ello, el acompañamiento *in situ* parte de una expresión latina que significa “en el lugar, en este caso, el lugar

natural del ejercicio pedagógico de los docentes es la institución educativa” (Caicedo, 2015, p. 19).

En un balance del Componente de Cualificación Docente publicado en el magazín *Aula Urbana* No. 99, se afirma cómo el acompañamiento *in situ* permite valorar la condición intelectual de los maestros y maestras, ya que “supone reconocer y valorar el saber y las historias de vida de maestros y maestras, posibilitando un escenario alternativo para la cualificación docente” (IDEP, 2015, p. 18). También revisa la capacidad de las prácticas pedagógicas y su potencial como “conocimiento validado, acumulado e intencionalmente orientado a la transformación individual y colectiva en la escuela” (Ibídem).

Entre los objetivos o intencionalidades del acompañamiento, Arbeláez (2007) resalta la posibilidad de que los docentes se trasformen en interlocutores permanentes de las discusiones pedagógicas. En ese sentido, el acompañamiento debe cumplir con tres condiciones indispensables que se proponen la formalización de las experiencias de los docentes, “la entrada de un tercero, la experiencia y la formación” (Caicedo, 2015).

### **Características del acompañamiento pedagógico**

Si bien los distintos documentos revisados apuntan a comprender el acompañamiento de la mano de los procesos de formación permanente de los maestros, Arbeláez (2007) señala que el acompañamiento debe salirse de la lógica de la formación, para aportar en el conocimiento propio de las instituciones y de sus dinámicas, entendiendo que cada uno posee lógicas culturales propias. En ese sentido, el acompañamiento debe propiciar el diálogo entre los diversos sujetos de la escuela, con el fin de tejer vínculos con el entorno comunitario, teniendo siempre presente que “el quehacer de los maestros y sus proyectos particulares deben ser el punto de partida de cualquier proceso de formación” (Arbeláez, 2007, p. 93).

Así como el acompañamiento debe propiciar el diálogo con los diferentes actores de la comunidad académica y con el entorno, este debe avanzar hacia un diálogo permanente con las políticas públicas de formación. Si bien Caicedo (2015) reconoce a la escuela como el escenario natural para la formación continua de los maestros, Arbeláez complementa esta formación argumentando que: “La estrategia de acompañamiento debe dialogar

permanentemente con las políticas públicas en materia de formación y dotación” (Arbeláez, 2007, p. 93).

En esa relación entre acompañamiento y formación docente, se evidencia cómo el acompañamiento *in situ*, como tipo específico de acompañamiento, cuenta con cinco fases o etapas del proceso: en primer lugar la convocatoria, seguida de la selección de los acompañantes que deben visitar la escuela, el acompañamiento en el lugar, que implica visitas cada quince días, la reconstrucción histórica de la experiencia, los antecedentes del mismo y el proceso escritural que conduce a la sistematización final. En la fase final se prepara la producción de un documento escrito que recoge el proceso (Gutiérrez, 2015).

### **Metodologías para el acompañamiento**

En términos generales el acompañamiento a experiencias pedagógicas sigue una ruta metodológica que incluye procesos de formación de maestros y maestras, el diseño de planes conjuntos que atiendan y recojan las necesidades de los acompañados y la socialización de las experiencias, que se constituye en la fase final del proceso (Arbeláez, 2007).

En el acompañamiento *in situ* “(...) los maestros y maestras revisan los conceptos y categorías, en compañía de un tercero (acompañante) y resignifican su práctica” (Gutiérrez, 2015, p. 31), pero a diferencia del acompañamiento tradicional este incluye un trabajo permanente en los contextos escolares y además “una vez los proyectos están sistematizados los maestros y maestras acompañados por un directivo docente, preferiblemente su rector, tienen la oportunidad de visitar experiencias de la misma temática en otra ciudad del país” (Ibidem). Desde la experiencia del IDEP, después del contacto del maestro con otras experiencias similares a la suya, ellos no vuelven a ser los mismos.

### **El rol del acompañante**

En relación con el acompañamiento *in situ*, es importante considerar que “el acompañante se enfrenta al conocimiento de un territorio de múltiples tensiones, demandas y necesidades que trascienden la relación con el saber” (Cai-cedo, 2015, p. 19). Así mismo, para los acompañantes, este proceso “significa

formalizar para sí su hacer, conceptualizarlo, generar condiciones para sostener su acción...” (Ibídem).

Bajo esta perspectiva, los profesionales a los que se le encomienda la tarea del acompañamiento generan condiciones para la formación, lo que para ellos “implica situar su discurso en los contextos institucionales, dialogar con ellos y generar opciones de formación para nuevos profesionales docentes” (p. 19).

De acuerdo con lo anterior, los acompañantes deben cumplir con unas condiciones básicas según Caicedo (2015), que sintonizan significativamente con los elementos reseñados en la indagación a las fuentes primarias. Estas condiciones son:

1. Profesionales que conozcan la línea de intervención sobre la cual se encuentran trabajando los maestros.
2. Es necesario que identifique el campo pedagógico, lo que implica conocer la realidad de las escuelas y las posibilidades contextuales.
3. Se requiere que sea investigador(a), ya que los procesos de la sistematización son su asunto.

De igual forma, el acompañante debe cumplir con tres funciones que definen y delimitan su rol. La primera es la política, que se asume “desde una perspectiva ética, como la posibilidad de relacionarse desde las diferentes tensiones que se producen en torno al acto educativo en las diferentes instituciones, busca fundamentalmente el reconocimiento de las iniciativas en el marco institucional” (Caicedo, 2015, p. 21).

La siguiente función es la académica, a través de la cual el acompañante domina la complejidad en la que se inscribe el campo de trabajo que adoptan los docentes en sus experiencias, esta “incluye las nociones, categorías o fundamentos que sostienen la práctica” (Caicedo, 2015, p. 24), y es fundamental para el ejercicio de acompañamiento, puesto que permite que el acompañante pueda discutir.

La última de las funciones que debe cumplir el acompañante es la investigativa, considerada como un asunto estratégico, dado que se habla de la formalización de experiencias en su forma de sistematización. No se trata de seguir la tradicional metodología de investigación, sino de “la concreción

de los aspectos que configuran las experiencias que se han construido en la incertidumbre” (Ibídem).

Desde otro documento analizado, se resalta como una característica del tercero o acompañante la capacidad de observar, de develar lo invisible para potenciar la experiencia. Como lo advierte Gutiérrez (2015):

(...) el tercero o acompañante, es un par académico que ayuda a observar lo invisible y potenciar las fortalezas. Cumple una función académica, su formación aporta a los proyectos visitados; una función política, se relaciona con distintas tensiones y actores educativos; y una función investigativa, conjuga su saber con el proyecto que se desarrolla en cada colegio con metodologías de corte investigativo (p. 31).

Todas estas apreciaciones conceptuales inspiran la perspectiva construida por el equipo investigador como “ir junto”, que significa escuchar, enlazar para construir en el colectivo y poder transformar desde allí las prácticas en la escuela.

## **La experiencia pedagógica: una aproximación conceptual**

Para comprender qué es la experiencia pedagógica, es necesario situarla en una estrecha relación con el saber pedagógico, entendido este como aquel que se produce vinculado con la práctica docente, que emana de ella y que se construye a partir de los saberes y conocimientos de los sujetos que participan de acción educativa, lo que determina que este sea un proceso dinámico y complejo (Caicedo 2015, p. 20).

En este sentido, el saber pedagógico encierra una comprensión de la pedagogía como territorio de conflicto y lucha por configurar prácticas pedagógicas y discursivas en torno a la escuela, al maestro, a los niños, a la educación, a lo que se enseña, etcétera. Al respecto, el saber pedagógico cobra sentido tal como lo expone Tezanos (2007) “el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura”. En este contexto, la experiencia pedagógica se configura como una forma de recobrar el saber y conocimientos que el maestro construye en el día a día, conlleva a indagar sobre la historia de los maestros para encontrar su significado, sus posibilidades de desarrollo pedagógico y la construcción de su sostenibilidad. No tanto desde lo que ellos dicen o afirman en sus discursos, sino, a partir de escudriñar más allá de estos, según las vivencias que han tenido. Puesto

que, de acuerdo con la experiencia de los docentes, se alimenta y enriquece el contexto escolar, afirmación efectuada y basada en los encuentros, diálogos y charlas con maestros. Así las cosas, la experiencia es un entramado de relaciones humanas, sociales y pedagógicas determinada en su sentido por la intencionalidad pedagógica de los maestros que la orientan y presiden.

**Figura 2.** La experiencia pedagógica.



Fuente: elaboración propia.

También se asume la experiencia como un microcosmos de vida abierto a la sociedad y al proceso de significación cultural, que es identificado en la escuela como la experiencia pedagógica, desde el cual es posible entender su sistema de relaciones y su proceso de evolución.

La forma en que se hace y piensa la experiencia educativa, incluye el encuentro con otros, como con sí mismos. La experiencia pedagógica desde el punto de vista conceptual según Vargas (2007) es definida como un fenómeno cultural y pedagógico, por el tramado de significaciones que emergen

y afectan los procesos de construcción formativa que realizan los maestros. Significaciones que, experimentadas por los estudiantes, son un vehículo para descubrir sus pretensiones formativas; son los temas que atraen sus intereses investigativos, su curiosidad y, por tanto, su afán de conocimiento.

Al respecto, afirma:

Las experiencias tienen caracterizaciones diversas y específicas, en su dimensión pedagógica. Todas tienen un sentido de humanización a partir de la construcción de identidades pedagógicas en las que cada maestro y cada colectivo plasma su sello fundante: desde el reto de creación de una realidad en la escuela que da cuenta de un compromiso y una búsqueda de afirmación humana, cultural, investigativa, que se afirman en sus formas de existencia como colectivos, redes, formaciones comunitarias, identidades institucionales y construcciones investigativas innovadoras, tanto disciplinares como inter y transdisciplinares (p. 119).

Así mismo, Vargas (2007) considera que en dichas experiencias se asume la praxis como método en la acción pedagógica, el sentido de la praxis, la práctica reflexionada y/o la acción-reflexión-acción, que avizora el estado de alerta o conciencia del maestro y el estudiante, punto de encuentro de enseñanzas y aprendizajes, fruto del actuar con la intencionalidad consciente del sentido de la acción pedagógica que se produce, transformando el sentido de las acciones del quehacer cotidiano de la escuela, sus formas y el proceso de interacción que allí se da. Considera cada experiencia como un objeto cultural que se visibiliza y evidencia nuevas formas de hacer pedagogía, de hacer escuela y ser maestro, insertados como hitos en la escuela y sus contextos.

Desde los aportes de Skliar (2010) se señala que la experiencia refiere a dos modos de comprensión, en tanto:

a) la de experiencia como camino, pasaje, recorrido; y también b) la de experiencia como paso, sí, pero a través de un peligro (de hecho, esa es su concepción latina literal: ex-periri) (p. 136).

Además, la experiencia tiene que ver con lo singular, poner en evidencia lo que se es, “La experiencia es más bien un saber que sabe percibir de una manera viva y singular lo otro de sí abierto a lo infinito; un saber que acoge la necesidad de poner en el mundo lo que se es, tantas veces como el deseo de ser lo que se quiera, siendo mujer u hombre” (Arnus, 2010, p. 161).



## *La experiencia educativa*

Cada experiencia es un objeto cultural que se visibiliza como evidencia de nuevas formas de hacer pedagogía, de hacer escuela y ser maestro, insertados como hitos en la escuela y sus contextos.

En el contexto de lo educativo, el saber de la experiencia es siempre un saber de la alteridad (Skliar y Larrosa, 2009), un saber que acepta la sorpresa del otro, de la otra, de lo otro del mundo, y que se interroga por sus necesidades y sentidos, y por lo adecuado de la relación (Van Manen, 2003). Este saber no solo se pregunta por lo otro, sino por sí mismo en relación con eso otro; una pregunta está, ligada a la dilucidación de qué hacer. Y es un saber que necesita contar con las dimensiones subjetivas, personales, con las propias historias que constituyen como sujetos y desde donde vivimos, pensamos, actuamos. Un saber que se nutre de lo vivido y del trabajo sobre sí, como modo de profundizar sentidos y de abrir disposiciones y orientaciones. Así pues, “saber de la experiencia” quiere ser la expresión para referirse a la relación pensante que nace del misterio del otro, y que se queda ahí pensando, para conectarse más con eso, a la espera de encontrar un camino. Es una expresión para nombrar ese saber sabio que ayuda a estar en el mundo con mayor amplitud y sensibilidad.

En esta línea de argumentación, la noción de experiencia educativa, como ocurre con otras nociones del campo educativo, es objeto de diversas interpretaciones, significados y usos en la reflexión pedagógica, en la investigación educativa y pedagógica y en los procesos de cambio y transformación educativa. Esto hace posible que la noción sea objeto de aproximaciones desde diversas miradas, entre ellas la fenomenológica, la epistemológica y político-pedagógica, de acuerdo con las necesidades, preguntas e intereses de quienes se aproximen a esta discusión. Estas, aproximaciones, valga advertir, no son necesariamente excluyentes.

La dimensión epistemológica de experiencia implica la relación saber-conocimiento, al interrogarse por las condiciones y características de su reproducción y producción en el marco de la relación dinámica entre prácticas y experiencias.

Desde una dimensión fenomenológica, la noción de experiencia educativa está relacionada con los sentimientos y las percepciones provocadas por unas prácticas educativas que se incorporan a los sujetos como aprendizajes aleccionadores que van a tomar un lugar en nuestras presencias vitales y un papel en la orientación de las personas en la maraña de las prácticas sociales. Son esas huellas vitales las que ayudan a conformar el acervo cultural

utilizado como herramientas para interpretar y representar el mundo de la vida y, por tanto, actuar en él.

Vivir y protagonizar una experiencia educativa, producto de una práctica educativa, en esta perspectiva fenomenológica, consiste en darle significatividad a los contenidos y procesos de la práctica educativa desplegados bajo determinados ambientes educativos. Dar “significatividad” a la acción educativa en el marco de una práctica social como es la educación, no ocurre de manera homogénea y al mismo tiempo en el aula de clase o en un grupo de trabajo. En la construcción de significado, los sujetos ponen en juego lugares en la división social, las historias y las memorias ligadas a contextos culturales, intereses y preguntas.

En el ámbito de la dimensión político-pedagógica, la noción de experiencia pone frente al terreno del cambio educativo como objetivo de una política educativa o como manifestación de movimientos pedagógicos, los cuales buscan la renovación y transformación de prácticas y relaciones educativas objeto de cuestionamientos por diversos sujetos e instituciones sociales.

En términos generales, la orientación de los procesos de cambio educativo se mueve, se desplaza, entre una intencionalidad modernizadora de la escuela que pretende una oferta educativa coherente con los cambios, necesidades e intereses predominantes en la sociedad capitalista contemporánea, instaurando lógicas formales y técnicas, como únicas racionalidades válidas para la construcción de experiencias educativas que movilicen la institución hacia el cambio educativo; y una intencionalidad transformativa que pretende y construye una educación centrada en los viejos y nuevos retos educativos visibilizados, unos por el incumplimiento histórico del modelo neoliberal en la conducción de la globalización contemporánea arrojando una herencia de pobreza y exclusión.

Se puede afirmar que las experiencias pedagógicas son un fenómeno cultural pedagógico por el compendio de significaciones que afectan y emergen los procesos de construcción en el contexto de la formación que realizan los maestros, y a su vez estas significaciones experimentadas por los estudiantes, son un vehículo para descubrirse, reflexionar y situarse sobre su sentido de realidad. En esta perspectiva el desarrollo de las experiencias se transforma en acciones que orientan la transformación en la escuela y sus contextos, pues al

crear un sentido de acción-reflexión-acción se vigoriza la conciencia del maestro y el estudiante, generando puntos de encuentro de enseñanzas y aprendizajes para encontrar el sentido del quehacer cotidiano en la escuela, viabilizando nuevas formas de hacer pedagogía, de hacer maestro, de hacer escuela.

### *El saber de la experiencia*

La experiencia es aquello que nos pasa, es singular. Con el término “experiencia” se suele hacer referencia a todo aquello que se vive en la práctica; y la expresión “saber de la experiencia” se refiere a la acumulación de saberes. La experiencia podría asumirse como el acontecimiento novedoso que requiere ser pensado para preguntarse por su sentido; si la entendemos como aquello que nos ocurre y que tiene un efecto personal, que ha ido labrando una forma de ser y estar ante las situaciones, una conciencia de lo significativo; si se entiende la experiencia bajo estas formas, se requiere de una disposición de ánimo para preguntarse y pensar lo vivido.

Desde este modo de estar ante los acontecimientos, ante lo vivido, hay un saber que no es siempre fácil de formular y tiene que ver en gran medida con el paso de lo vivido que deja una actitud y orientación ante la vida, y un modo de relacionarse con los acontecimientos.

El saber que procede de la experiencia es (...) el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados, sino que va en busca de su propia medida (Mortari, 2005, p. 155).

Entonces, la experiencia pedagógica cobra un sentido y significado importante en el proceso de acompañamiento pedagógico a directivos docentes y docentes, dado que desataca, recupera y se basa en las vivencias de estos actores, como entramado de relaciones humanas, sociales y pedagógicas determinadas en su sentido por la intencionalidad pedagógica de los maestros que la orientan y presiden, como aquello que pasa, que nos pasa. Las experiencias pedagógicas tienen un sentido de humanización a partir de la construcción de identidades pedagógicas en las que cada maestro y colectivo plasma su sello fundante, como camino, pasaje o recorrido desde una perspectiva singular.

Dicha experiencia está relacionada con los sentimientos, las percepciones, los saberes, los conocimientos y las capacidades provocadas por unas prácticas educativas incorporadas a los sujetos, como aprendizajes aleccionadores que van a ocupar un lugar en nuestras presencias vitales y a asumir un papel en la orientación de las personas en la maraña de las prácticas sociales.

### *El punto de partida del acompañamiento: su carácter voluntario y la caracterización de experiencias*

#### **El acompañamiento como acto intencionado y voluntario**

Todo proceso de acompañamiento pedagógico parte de un acto intencionado y voluntario de aquellos docentes, directivos docentes, orientadores y directores locales de educación (conocidos como DILES), interesados en fortalecer sus prácticas pedagógicas, en tanto el proceso de acompañamiento requiere de un importante nivel de compromiso y trabajo por parte del acompañado bajo la guía y tutela del acompañante.

En ese sentido, el acompañamiento debe partir de una convocatoria a través de la cual se invite a docentes, directivos docentes, orientadores y DILES a cualificar su experiencia pedagógica a través del despliegue de estrategias y acciones de cualificación y acompañamiento. El diseño e implementación de rutas de cualificación y acompañamiento a los colectivos de directivos y maestros permitirá la promoción del diálogo de saberes y el intercambio de experiencias como puntos clave para enfrentar problemas relativos a la enseñanza, además de la relación con pares, todo lo cual contribuirá a la consolidación de comunidades de saber y de práctica pedagógica.

En tanto el acompañamiento pedagógico tiene como propósito la conformación de comunidades de saber y práctica pedagógica, es de suma importancia que los docentes puedan garantizar la réplica de lo aprendido en el acompañamiento en su propia institución o en otras instituciones de la localidad o de la ciudad, así como promover y apoyar el desarrollo de espacios de intercambio y diálogo de saberes entre pares de las instituciones y/o de otras instituciones públicas distritales.

**Figura 3.** Ventajas del acompañamiento pedagógico.



Fuente: elaboración propia.

En ese sentido, es importante señalar cómo el acompañamiento pedagógico no solo fortalece a los maestros como líderes del cambio y la innovación, sino que crea e institucionaliza en las escuelas espacios de reflexión, evaluación y mejora de la práctica pedagógica y contribuye al logro de cambios en la cultura institucional que repercuten en los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

### **Comprender las necesidades de acompañamiento a través de la caracterización de experiencias**

El acompañamiento parte de identificar las necesidades de cada experiencia pedagógica. De allí que sea necesario iniciar por un proceso descriptivo que permita determinar la génesis de la experiencia, los antecedentes, el desarrollo de la misma, las dificultades y fortalezas y las necesidades de acompañamiento, en clave de caracterización. Lo anterior con el fin de conocer y

ubicar las experiencias en territorios concretos de ciudad, identificar posibles escenarios itinerantes e iniciar el proceso de construcción de vínculos o redes de maestros y lograr el afianzamiento o anclaje del proyecto.

La importancia de la caracterización radica en la posibilidad de identificar, entre otros aspectos, los componentes, acontecimientos (cronología e hitos), actores, procesos y contexto de una experiencia, un hecho o un proceso (Sánchez Upegui, citados por CEDEVI, 2010). En este mismo sentido, Bonilla, Hurtado y Jaramillo (2009), citados por CEDEVI (2010) afirman que la caracterización es un tipo de descripción cualitativa que puede recurrir a datos o a lo cuantitativo con el fin de profundizar el conocimiento sobre algo. Para cualificar ese algo previamente se deben identificar y organizar los datos; y a partir de ellos, describir (caracterizar) de una forma estructurada.

De esta manera, la caracterización es una descripción u ordenamiento conceptual que se realiza considerando la perspectiva de quien la elabora. Por ello, la actividad de caracterizar parte de un trabajo de indagación documental del pasado y del presente de un fenómeno, y en lo posible está exenta de interpretaciones, pues su objetivo esencial es la descripción (Strauss y Corbin, 2002).

## La cartografía como una potente herramienta de caracterización

Foto 1. Taller de caracterización 15 de junio de 2017.



Fuente: elaboración propia.

Para caracterizar las experiencias pedagógicas existen muchos recursos metodológicos que permiten la indagación y la descripción de las mismas. Por la riqueza y las posibilidades que ofrece para captar la fluidificación de los principales componentes de la realidad social al intentar configurar las ordenaciones espacio-temporales, determinando las experiencias sociales y la construcción de identidades individuales; se privilegia la cartografía social como una herramienta desde los planteamientos de Herrera (2012), dicha metodología genera la gama de pluralidades que se inscriben en una realidad determinada y busca entender cómo toda esa pluralidad de prácticas y discursos se recrean en referencia a un contexto dado y a partir de reglas de producción.

Al rescatar los aportes realizados en el diseño del Componente de Escuela, Currículo y Pedagogía en 2015, se recupera el oficio del cartógrafo para pensar en el rol que tendrán los participantes de este primer taller, en tanto se intenta capturar la enrevesada realidad, la fluidez de la experiencia y el flujo de los acontecimientos en un mapa, el cual más que demarcar la estabilidad del terreno, da cuenta de sus altibajos, sus fronteras, sus límites y formas laberínticas (Londoño, 2015).

La cartografía en clave de caracterización se sustentó en el mapear como una práctica, una acción, un modo de abordar territorios sociales, subjetivos, geográficos. El mapa es una herramienta que se cristaliza en diversos formatos y se abre a la participación. Mapear es una actividad que construye sentido. Tiene su marca en la sensibilidad, orienta y habilita la comprensión. El mapa no es solo información. Instalar el mapeo como práctica supone una tarea colectiva de reconstrucción del entramado de cada situación, de revelar (más que totalizar) la complejidad de los territorios. Mapear también es crear lazo, es habitar el territorio como espacio común.

Cartografiar puede ser también una estrategia de producción de enunciados críticos, al considerarse como una práctica generadora de conocimiento nuevo. En ese sentido, el mapeo gana densidad y fuerza cuando se vuelve parte de una red de experiencias insertas en diferentes territorios, cuando colabora con desplegar una acción y un pensamiento conjunto orientado a la resistencia y al mutuo cuidado.

En esa misma perspectiva, mapear supone coordinar unas inteligencias colectivas que conjugadas con unas voluntades interpretan el territorio como

una novedad, puesto que desde una perspectiva crítica se entiende que mapear y conocer el territorio es el primer paso para transformar, en tanto que la práctica del mapeo pone en marcha un proceso de interpretación/conocimiento del mundo a partir de territorios concretos. Por ello, se rehacen y se redibujan nuevas fronteras, fronteras móviles y en tensión.

**Foto 2.** Resultados de la cartografía, taller 15 de junio de 2017.



Fuente: elaboración propia.

## El paso a paso de la caracterización

A partir de la riqueza metodológica ofrecida por el taller, el espacio donde se desarrollará la cartografía debe adaptarse a lo que implica mapear. Por ello, usando la metáfora de un viaje por el territorio, el espacio se recrea desde lo escenográfico con imágenes de viaje, de cartógrafo, etcétera. De igual forma, desde lo simbólico se involucra a los maestros en la actividad del taller, entregándoles un brazalete marcado con el nombre de cartógrafo/cartógrafa.

Posteriormente, se realiza una sensibilización respecto de la importancia de mapear a partir del siguiente texto de Jorge Luis Borges (1946):

En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el Mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el Mapa del Imperio, toda una



Provincia. Con el tiempo, estos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el Tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Sigüientes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y los inviernos. En los Desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por mendigos en todo el país no hay otra reliquia de las disciplinas geográficas (s.p.).

Con el fin de complementar la riqueza de los relatos orales, se recomienda construir una ficha de caracterización de las experiencias, en la que se espera que los participantes registren los anteriores elementos.

**Tabla 2.** Formato de sistematización inicial experiencias de acompañamiento.

<b>Formato de sistematización inicial experiencias de acompañamiento</b>	
<b>Antecedentes</b>	
¿Cómo se originó la experiencia? ¿De dónde surge la idea que motiva la experiencia? ¿Cuál es la génesis de la experiencia?	
<b>Trayectoria</b>	
¿Cuál es el camino recorrido? ¿Qué se ha hecho durante ese camino? Identifique cinco hitos importantes ¿Qué actores se han involucrado?	
<b>Dificultades y aprendizajes</b>	
¿Qué dificultades han encontrado? ¿Qué aprendizajes ha tenido?	
<b>Resultados esperados y obtenidos</b>	
¿Qué espera lograr o qué ha logrado con esta experiencia? ¿Qué transformaciones busca o ha logrado con esta experiencia?	
<b>Necesidades de acompañamiento</b>	
Puntualmente, ¿qué apoyo metodológico, didáctico, epistemológico y producción escrita necesita mi experiencia?	

Fuente: elaboración propia.

## Ruta Sentipensante de acompañamiento “Los desafíos del ir juntos”

*Caminante, son tus huellas el camino, y nada más;  
caminante, no hay camino, se hace camino al andar.  
Al andar se hace camino, y al volver la vista atrás  
se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar.*

J. M. SERRAT EN HOMENAJE A MACHADO.

Con ánimo de reconocer el saber del maestro y acompañar la reflexión sobre su práctica se propone una ruta anclada al carácter sustantivo del programa de pensamiento crítico, denominada “Ruta Sentipensante”, término utilizado por Orlando Fals Borda que pertenece en su génesis a pescadores colombianos del río San Jorge “Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes”, el autor lo relaciona con la capacidad de sentir pensando y pensar sintiendo. En el contexto de este proceso de acompañamiento se traduce en generar escenarios de motivación a los maestros y maestras para que vinculen su sentir y pensar para lograr a través de sus estudios transformaciones en la escuela.

Esta “Ruta Sentipensante” que orienta el acompañamiento de las experiencias pedagógicas, se sustenta en dos planos. El primero, un plano experiencial-vivencial, a través del cual se espera que los maestros recuperen su experiencia, sin importar el nivel, a través de ejercicios de escritura que permitan recuperar la riqueza de sus prácticas, faciliten y potencien el proceso de escritura desde la imaginación y permitan la recuperación de los relatos desde sus protagonistas.

El segundo, un plano formal-investigativo, en el cual se pretende que las experiencias alcancen niveles de formalización importantes, según su nivel de desarrollo. Por lo que se privilegia la escritura formal de textos investigativos que reflejen la riqueza de las experiencias y puntualicen en su desarrollo. Este plano cuenta con diversos componentes extraídos de la caracterización de experiencias: conceptual, didáctico, metodológico, de intervención y creación de redes en comunidad, y de socialización y de divulgación.

**Figura 4.** Necesidades de acompañamiento.



Fuente: elaboración propia.

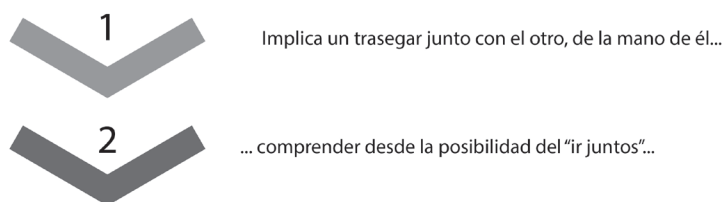
En el componente conceptual, se contempla el apoyo a las experiencias en la construcción y fortalecimiento de marcos teóricos y conceptuales del proyecto. En el didáctico, se está apoyando la construcción de didácticas en áreas, ambientes de aprendizaje y secuencias didácticas. En el componente metodológico, se estima el apoyo al diseño y construcción de instrumentos de investigación, evaluación e impacto, según se requiera. En el componente de intervención-creación de comunidad (RED), se requiere apoyar las experiencias en los procesos de oralidad, de vinculación de nuevos actores a la experiencia y de socialización de la misma. Finalmente, en el componente de socialización-divulgación, se brinda apoyo en la elaboración de textos formales, material divulgativo, ponencias o proyectos que permitan que la experiencia se dé a conocer a otros y se pueda multiplicar.

La “Ruta Sentipensante” se sustenta sobre dos metáforas contundentes. La primera, es la metáfora del camino e indica que todo proceso de

acompañamiento, implica un trasegar junto con el otro, de la mano de él, guiando y fortaleciendo su experiencia y teniendo como punto de partida el reconocimiento y la riqueza del saber del maestro. La ruta pone en permanente diálogo el lugar del que camina y el lugar de los otros, con el fin de sintonizarnos con el trabajo colaborativo y con el aprendizaje mutuo.

La otra metáfora es la que subyace de comprender el acompañamiento y el rol del acompañante desde la posibilidad del “ir juntos”, lo cual “significa escuchar, enlazar para construir en lo colectivo y poder transformar desde allí las prácticas en la escuela” (Cardozo, 2015).

**Figura 5.** Las metáforas del acompañamiento.



**Fuente:** elaboración propia.

A continuación, se presentan los momentos de la “Ruta Sentipensante”, en términos de pasos, en alusión a las metáforas que inspiran esta ruta:

***Primer paso:*** inicio el camino identificando, ¿dónde estoy y dónde están los otros?

El objetivo de este primer paso de la ruta es la caracterización inicial de las experiencias a través de un mapeo colectivo en relación con las otras, identificando entre otras lo siguiente:

1. Antecedentes.
2. Recorrido.
3. Dificultades.
4. Aprendizajes.

5. Resultados obtenidos.
6. Necesidades de acompañamiento.

Los resultados del desarrollo de este primer momento de la “Ruta Sentipensante” se abordaron con profundidad en el anterior apartado, desplegando los resultados más importantes de la caracterización de las experiencias.

***Segundo paso: entiendo y construyo el sentido del acompañamiento en cada uno de los niveles.***

Es la oportunidad, en el caso de la sistematización, para dar respuesta a las preguntas ¿qué se va a sistematizar?, ¿quiénes van a sistematizar?, ¿para qué se va a sistematizar?, ¿cuál es el sentido de la sistematización?

En términos concretos en esta fase se pone en común “lo que se va a realizar, las implicaciones que ello conlleva y los productos y utilidades de la misma sistematización de prácticas” (Ruiz, 2011, p. 7).

Adicionalmente, en este momento se define qué se va a sistematizar, cuáles fuentes de información se requieren para empezar y cuál es la pregunta que orienta la construcción del camino o ruta metodológica.

Desde la perspectiva de Posada Escobar (2017), esta fase se denomina de preparación y como su nombre lo indica en ella no solo se conforma el equipo de sistematización, sino que se demarcan los objetivos, se construye la propuesta metodológica y se seleccionan las experiencias a sistematizar, respondiendo a la pregunta: ¿qué se va a sistematizar? Finalmente, en esta fase se inicia la revisión documental y se planifica el trabajo de campo.

En este segundo momento es importante que el maestro o maestra, así como el directivo docente puedan iniciar el proceso de sistematización o de investigación a través de las narrativas y relatos que pueden contarse en un diario de maestros, como una herramienta útil para registrar las vivencias individuales y compartidas alrededor de las prácticas pedagógicas.

***Tercer paso: recupero mi experiencia desde el saber propio.***

En este momento o paso de la “Ruta Sentipensante”, se busca fortalecer y reconstruir la experiencia a partir del relato de los participantes de la experiencia, identificando necesidades, líneas de fuerza y núcleos problémicos. En este paso se intentan responder preguntas como: ¿cómo es mi experiencia?, ¿en qué contexto se inscribe?, ¿cuáles son las líneas de fuerza?, ¿qué problemas intento resolver?

Con relación al proceso de acompañamiento de la sistematización de experiencias, este momento se denomina por Posada (2007) la fase de desarrollo, que resulta determinante para reconstruir la experiencia a través de los relatos de los actores que protagonizan las prácticas pedagógicas. En el marco de este momento, se reconstruye el contexto de la experiencia, así como las líneas fuerza que determinan esas vivencias. Adicionalmente, se intenta periodizar las prácticas a partir de líneas del tiempo, la identificación de núcleos problémicos, o de áreas de trabajo, como lo denomina el maestro Germán Mariño.

En este momento es importante incorporar la riqueza de las metodologías cartográficas o de mapeo colectivo que ofrecen múltiples posibilidades para pensar las prácticas en contextos específicos.

Desde otra perspectiva el momento de recuperación involucra la producción de conocimiento a través de la experiencia, por lo que “... exige descomponer y recomponer los elementos de la práctica y sus relaciones para comprender la totalidad de la experiencia. La sistematización produce lecciones y aprendizajes desde y para la práctica” (Ruiz, 2011, p. 7).

***Cuarto paso: socializo y comparto con otros mi experiencia.***

Este cuarto paso o momento de la “Ruta Sentipensante” es fundamental para las experiencias que se están acompañando, más si se tiene en cuenta el objetivo de enriquecer el proceso a través de la mirada de otros, del compartir y del diálogo con otras experiencias y mediante el intercambio con estas, para extraer de ellas posibilidades y riquezas para las propias. En este paso se intentan responder preguntas como: ¿cuáles son las lecciones aprendidas?, ¿qué puedo aprender de los otros?, ¿qué puedo enseñar a los otros?

En este momento de la ruta se espera adelantar las actividades relacionadas con las aulas itinerantes, cuyo fundamento es el intercambio de experiencias entre maestros, bajo la premisa de “maestros que aprenden de maestros”.

Con relación a la sistematización, momento central del análisis, se dan a conocer los resultados obtenidos, los aprendizajes y dificultades experimentadas, además de remitir a la mirada y participación de agentes externos que enriquecen el proceso de sistematización. Así mismo, esta fase presupone el diseño de instrumentos y mecanismos para la socialización de los avances de la investigación: eventos, publicaciones de libros, etcétera.

***Quinto paso: andar y desandar.***

Este es el último paso de la “Ruta Sentipensante”, y más que la llegada del camino significa un alto en este, para mirar hacia atrás y valorar críticamente cada uno de los pasos andados, para revisar lo recorrido. En ese sentido, este paso tiene como objetivo reflexionar desde una perspectiva crítica el camino recorrido, identificando:

- Aprendizajes y desaprendizajes.
- Ires y venires (pliegues).
- Consolidación de comunidades de saber y práctica.
- Perspectivas de futuro y proyección de la experiencia.

### ***La experiencia de acompañamiento pedagógico del año 2017***

Los textos que componen el presente libro, hacen parte del proceso de acompañamiento emprendido por el IDEP en 2017 y se constituyen en los resultados alcanzados en cada uno de los tres niveles de acompañamiento, como se enuncia a continuación:

- **Experiencias en nivel inicial:** en este nivel se ubican las experiencias individuales o colectivas que requirieron ser organizadas, sustentadas y estructuralmente expuestas, para ser visibilizadas, llevadas a las prácticas pedagógicas y reconocidas institucionalmente en beneficio

de aportar a las nuevas generaciones, como a la cualificación y perfeccionamiento docente. En ese sentido, hicieron parte del nivel aquellas iniciativas que partían de una pregunta, necesidad de cambio, transformación, réplica de experiencia pedagógica, las vivencias cotidianas en la escuela, diálogos de los docentes, voces de los estudiantes y que necesitaban ser organizadas a la luz de la investigación o innovación.

- **Experiencias en desarrollo:** son propuestas en curso o que se están ejecutando desde hace aproximadamente uno o dos años en la escuela y/o territorio según su sentido pedagógico, el proceso lo hacen desde acciones relacionadas al quehacer docente o con el currículo y/o propuestas en ambientes de aprendizaje virtuales, entre otras. Las experiencias cuentan con un diagnóstico o línea base, unos objetivos, justificación, un problema claro y definido.
- **Experiencias para sistematizar:** son experiencias con un importante recorrido en el tiempo que se proponen construir una memoria integral y crítica de la misma, producto de la recuperación de relatos de diferentes actores e incluyendo elementos analíticos y socio-afectivos, con el fin de comprender el proceso y sus resultados, contribuyendo con ello, tanto a la producción como a la socialización y devolución de conocimientos, así como a la cualificación de la experiencia (Mariño, 2015). Estas experiencias cuentan con evidencias del recorrido pedagógico.

El proceso de acompañamiento realizado en 2017, inició con una convocatoria pública y abierta dirigida a directivos, maestros(as), orientadores (as), y DILE, así como a colectivos de maestros (as) de colegios públicos de Bogotá, que estuvieran interesados en vincularse a procesos de cualificación y acompañamiento en la formulación, puesta en marcha o sistematización de experiencias pedagógicas. A esta convocatoria se presentaron un total de 154 experiencias, que incluían la participación de 394 docentes, orientadores, directivos y DILE. De este total, y luego de un riguroso proceso de evaluación, se seleccionaron un total de 50 experiencias, pertenecientes a 50 instituciones educativas, y que a su vez vincularon un número aproximado de 136 docentes. De este total de experiencias, un 66% corresponde a 33 experiencias de carácter colectivo, lo que indica que vincularon a otros maestros o actores educativos a la misma y el restante 34% que corresponde a 17 experiencias,



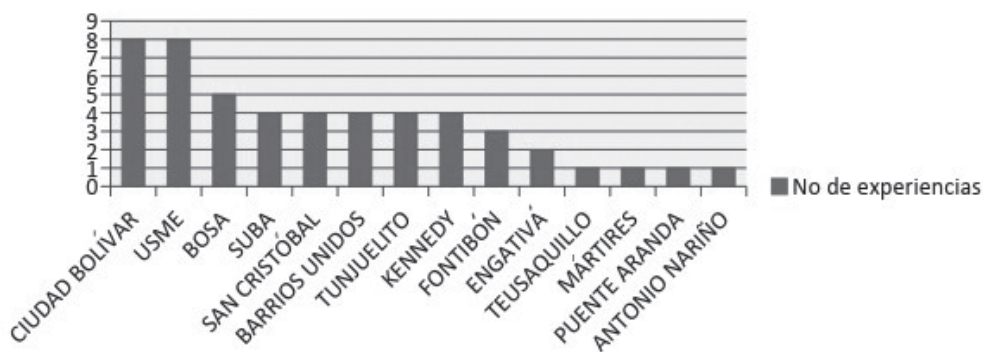
de carácter individual. Ahora, para identificar el nivel de acompañamiento, se puede ver la Tabla 3.

**Tabla 3.** Experiencias seleccionadas por nivel de acompañamiento (2017).

Nivel de acompañamiento	Número de experiencias
Iniciativa	15
Experiencias en desarrollo	25
Experiencias para sistematizar	14
Total	54

En términos territoriales, la estrategia de acompañamiento, a través de las 50 experiencias seleccionadas, hizo presencia en 14 de las 20 localidades de la ciudad, lo que corresponde al 70% de los territorios de Bogotá, demostrando así un significativo nivel de impacto, como lo muestra la gráfica 1.

**Gráfica 1.** Origen territorial de las experiencias seleccionadas.



Fuente: elaboración propia.



# Los niveles de acompañamiento a las experiencias pedagógicas

LUISA FERNANDA ACUÑA BELTRÁN<sup>1</sup>

OLGA LUCÍA BEJARANO BEJARANO<sup>2</sup>

LUZ SNEY CARDOZO ESPITIA<sup>3</sup>

ADRIANA MARCELA LONDOÑO CANCELADO<sup>4</sup>

Como parte de la trayectoria del IDEP en términos de acompañamiento de experiencias pedagógicas, se advierte la importancia de crear niveles de acompañamiento que se adapten al estado y nivel de desarrollo de las experiencias, retomando los hallazgos encontrados en los anteriores procesos, donde las experiencias se postulaban para ser sistematizadas, muchas veces sin contar con el tiempo, los resultados y la trayectoria mínima para emprender una sistematización. En ese sentido, se vislumbró la posibilidad de realizar un ejercicio de caracterización inicial para conocer en detalle las experiencias pedagógicas y determinar en qué nivel se podrían ubicar, con el fin de avanzar acertada y pertinentemente en su fortalecimiento, a partir del acompañamiento.

- 
- 1 Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Bogotá, Colombia. Magíster en Estructuras y Procesos del Aprendizaje de la Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia. Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: lacuna@idep.edu.co
  - 2 Licenciada en Educación Especial. Magíster en Educación, Convivencia y Proyectos Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana. Estudiante del Diploma Superior de Pedagogías de la Diferencia. Flacso. Maestra en Educación superior. Correo electrónico: lucasbenedecida@gmail.com
  - 3 Trabajadora Social. Docente universitaria e investigadora. Especialista en Desarrollo Humano con Énfasis en Procesos Afectivos y Cognitivos y Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Correo electrónico: luzsney@gmail.com
  - 4 Politóloga, Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana; Magíster en Historia, Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: adriana.londono.cancelado@gmail.com

De esta manera, surgen los tres niveles de acompañamiento mencionados en el anterior capítulo, y que tendrán un amplio despliegue en este capítulo, en tanto cada nivel se propone unos objetivos, una metodología y unos alcances distintos y acordes a las necesidades de cada experiencia. Igualmente, el ubicar las experiencias por niveles, permite afianzar la construcción de comunidades de saber y práctica, en tanto amplía la posibilidad de compartir sentidos, recorridos y perspectivas comunes. A continuación, se reseñarán a profundidad los niveles de acompañamiento, considerando: comprensiones del nivel, propósitos, funciones, momentos y etapas de la ruta metodológica implementada en cada nivel:

## Nivel de acompañamiento inicial

### *¿Cómo se comprende el acompañamiento pedagógico en el nivel inicial?*

El acompañamiento pedagógico en el nivel inicial se comprende como un conjunto de procedimientos y estrategias que aportan a mejorar las prácticas pedagógicas de directivos docentes y docentes, se centra desde lo apreciativo, de reconocimiento y valoración de las diferentes experiencias y acciones pedagógicas, como del ser maestro.

El enfoque posibilita estimular y desarrollar seguridad, autoestima laboral y profesional, sentido de solidaridad, compartir saberes y vivencias cotidianas y reconocimiento del saber del otro. Proceso en el que, además, cumple un papel crucial la planeación y sistematización escrita, desde las experiencias, ya sean colectivas o individuales.

**Foto 1.** Maestros taller de los cielos.



**Fuente:** archivo fotográfico del proyecto.

En el nivel inicial el acompañamiento pedagógico significa compartir la experiencia en un aprendizaje colaborativo entre directivos docentes y docentes, si bien involucra a dos o más personas, en el caso del nivel inicial, se lleva a cabo en grupos de experiencias a partir de los campos temáticos comunes, intereses y problemáticas, con la ayuda y apoyo mutuo, con miras al cambio personal, pedagógico, profesional e institucional.

En el acompañamiento pedagógico inicial el proceso es riguroso, pero flexible y sistemático. Implica el intercambio y orientación con reflexiones colectivas y de enriquecimiento mutuo, con actitudes de ayuda, colaboración, interpelación, solidaridad, intercambio de experiencias, apropiación, actitud de propositividad y planeación. Se caracteriza por ser un proceso sistemático, requiere ser permanente, mediado por un docente acompañante, en el que se dé la capacidad de propiciar valoraciones de las prácticas pedagógicas.

En este proceso se establecen vínculos, con la mediación del diálogo, el reconocimiento de las diferencias, la capacidad de escucha, el establecimiento de aspectos teóricos articulados con las prácticas, la reflexión pedagógica, la interpelación constante, en un ambiente de aprecio por la profesión, en una discusión fraterna. Allí, se da un aporte entre los participantes, capacidad de interpelación y construcción o consolidación de las mismas.

### *¿Qué es la experiencia pedagógica en el nivel inicial?*

La experiencia pedagógica adelantada por directivos docentes y docentes, quienes viven cotidianamente la dinámica escolar y de gestión en el día a día, si bien toman referentes de orden teórico se cuenta con una experiencia rica, variada con sentido y significado para los actores que la dinamizan. Son prácticas planeadas, reflexionadas y diferentes a las que se adelantadas en las instituciones educativas. Por ello, se recobra, valora y enriquece la experiencia en pro de la formación de las nuevas generaciones, así como del enriquecimiento de las propuestas educativas.

En el nivel inicial la experiencia pedagógica destaca, recupera y se basa en las vivencias de estos actores, como entramado de relaciones humanas, sociales y pedagógicas determinada en su sentido por la intencionalidad pedagógica de los maestros que la orientan y presiden, como aquello que pasa, que nos pasa. Las experiencias pedagógicas tienen un sentido de humanización a partir de la construcción de identidades pedagógicas en las que cada

maestro y cada colectivo plasma su sello fundante, como camino, pasaje, recorrido desde una perspectiva singular. Dicha experiencia, tiene que ver con las emociones, las percepciones provocadas por unas prácticas educativas incorporadas a los sujetos.

**Foto 2.** Taller sobre la historia pedagógica del maestro.



**Fuente:** archivo fotográfico del proyecto.

Una experiencia pedagógica en el nivel inicial es aquella propuesta individual o colectiva que requiere ser organizada, sustentada y estructuralmente expuesta, para ser visibilizada, llevada a las prácticas pedagógicas y reconocida institucionalmente en beneficio de aportar a las nuevas generaciones, como a la cualificación y perfeccionamiento docente. Una experiencia en el nivel inicial, se considera pedagógicamente como punto de partida para empezar o cualificar un proyecto, o encontrar soluciones a alguna problemática, o a intereses articulados alrededor de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de gestión pedagógica y directiva.

En algunos casos dichas experiencias cuentan con ideas iniciales, llevan un tiempo o requieren ser replicables en otros contextos con ajustes y reelaboraciones según las necesidades y condiciones contextuales. Por lo general, están formuladas a partir de intereses formativos o profesionales, como la identificación de problemáticas que requieren abordajes desde alternativas pedagógicas para ser solucionadas, las necesidades comunitarias o intereses

de los docentes y/o de los estudiantes. Así mismo, estas experiencias tienen la intención de fortalecerse conceptual y teóricamente, así como en la construcción y consolidación de estrategias pedagógicas. Las experiencias pedagógicas son altamente ricas y adelantadas con innovación y sentido por lo que requieren ser plasmadas a nivel escrito, como dadas a conocer a los demás actores y, por ende, institucionalizadas paulatinamente.

Las propuestas del nivel de acompañamiento inicial, requieren ser estructuradas, en términos de evidenciar argumentativamente por qué se realiza esa experiencia, cómo y desde dónde se sustenta, qué y cómo se lleva a la práctica y qué aspectos contempla para poderse llevar a cabo. Lo anterior, se formula dado que, en la mayoría de experiencias pedagógicas, han realizado acciones o actividades interesantes y llamativas, con incidencia en las prácticas pedagógicas, pero no pensadas secuencialmente de forma organizada y sustentadas con una escritura que dé cuenta de dichas experiencias de manera sistemática.

El acompañamiento en el nivel inicial requiere diálogo o un intercambio de ideas y experiencias entre maestros, para poder lograr mejores resultados en el contexto escolar, mediado por una dinámica en la que prima el interaprendizaje entre colegas. Como estrategia, promueve la articulación de sus actores y la consolidación de redes, a partir de los encuentros discursivos y de interacción convivencial, como sobre las prácticas pedagógicas periódicamente realizadas, con una organización de grupos, de acuerdo con la jornada y facilidad en el acceso y el tiempo de los docentes, como temáticas e intereses comunes.

En el nivel inicial de las propuestas de acompañamiento, se centran los encuentros y elaboraciones en la formulación de la problemática, la descripción del problema, la descripción de intereses y necesidades, las evidencias que respaldan las problemáticas identificadas, en las que se amplía desde la perspectiva de otros actores, sus voces y expresiones que posibilitan ampliar, modificar, enriquecer o resignificar lo expuesto. Así mismo, se destaca la construcción de esquemas conceptuales, los sustentos teóricos y el plan de acción, en el cual se plantea además del cronograma, las estrategias pedagógicas y didácticas para la implementación, seguimiento y evaluación de las experiencias, como las referencias bibliográficas desde las cuales se sustentan las experiencias pedagógicas.

**Figura 1.** Características del acompañamiento nivel inicial.



Fuente: elaboración propia.

### ***Propósitos del acompañamiento pedagógico en el nivel inicial***

Como propósitos del proceso de acompañamiento pedagógico en el nivel inicial, se identifican:

- Realizar la problematización, construcción de objetivos, esquema de conceptos, referentes conceptuales y el plan de acción de acuerdo con cada experiencia pedagógica y elaborar por escrito dichos aspectos.
- Promover la reflexión y discusión pedagógica que potencie el quehacer del maestro, como la formación de los educandos a partir de estrategias dialógicas y participativas. Así como la gestión exitosa de proyectos de innovación en desarrollo de capacidades comunicativas.
- Crear e institucionalizar paulatinamente en las propuestas educativas, espacios de reflexión, evaluación y mejora permanente de la práctica pedagógica a partir de las experiencias pedagógicas.

### ***Metodología para el acompañamiento pedagógico en el nivel inicial***

Para el acompañamiento en el nivel inicial se llevó a articuladas e interrelacionadas, los cuales posibilitaron la reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas antes, durante y después del proceso de “ir juntos”, por parte de quien acompaña y de los docentes. Para garantizar el éxito y efectividad del acompañamiento, resultó propicio realizar acciones como son los procesos de observación, visitas en las experiencias del aula, intercambio de experiencias, talleres, lectura y retroalimentación escrita de los avances y asesorías personalizadas.

Otro de los aspectos fue la identificación del problema a abordar (mediante el diagnóstico). Posteriormente, se diseñó la propuesta pedagógica alternativa innovadora, se realizó y sistematizó, dando lugar a que el directivo docente y docente en ejercicio reflexionaran crítica y permanentemente su práctica para lograr transformarla. Lo que se constituye en un avance significativo para conformar comunidades de saber y aprendizaje que posibiliten el fortalecimiento del maestro y de su quehacer pedagógico.



Las experiencias pedagógicas acompañadas en el ciclo I, fueron:

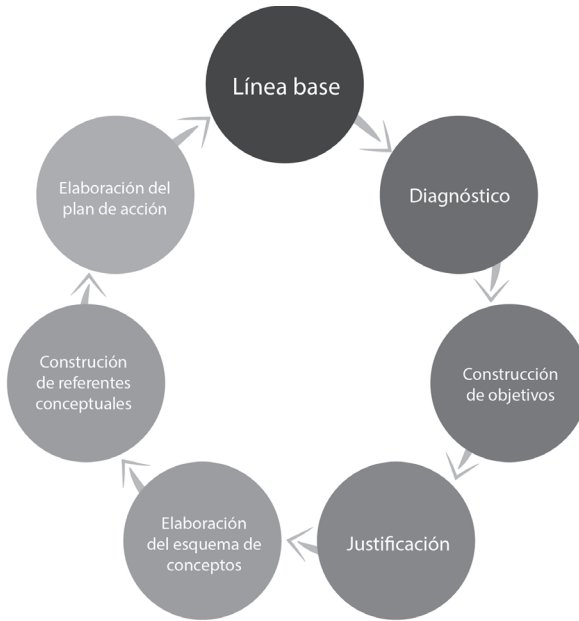
**Tabla 1.** Experiencias pedagógicas acompañadas nivel inicial

No.	Institución educativa	Nombre de la experiencia
1	Rufino José Cuervo IED	Relaciones de tecnología y sociedad a través de la lectura crítica
2	Colegio Veintiún Ángeles IED	Desarrollo de competencias científicas implementando el uso adecuado de TIC como estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Naturales en educación básica secundaria
3	Agrupación Rural Ohaca-Colegio Rural Los Arrayanes	Sendero pedagógico vereda los Arrayanes: la escuela como territorio para la re-creación, el aprendizaje y el cuidado de lo nuestro
4	Antonio Van Uden IED	Evaluación de la calidad de los procesos de enseñanza en la educación básica primaria y secundaria
5	Colegio Pablo Neruda IED	Hacia la implementación de un modelo pedagógico crítico: formación y proyección para una vida consciente
6	Colegio Villa Elisa IED	Gossip - periódico escolar virtual
7	Colegio Tomás Carrasquilla	Desarrollo de la capacidad de diseño a través de la solución de problemas débilmente estructurados
8	Colegio La Concepción	Club Catarsis: lectura escritura y oralidad
9	Colegio Julio Garavito Armero	Construcción colectiva del modelo pedagógico del Colegio Julio Garavito Armero IED
10	Colegio Manuela Beltrán IED Colegio Atenas IED Colegio El Porvenir IED Agustín Nieto Caballero IED Policarpa Salavarrieta IED Colegio Alfonso Reyes Echandía IED	Impacto de la gestión del directivo docente, coordinador en las instituciones educativas distritales
11	Colegio Juan Lozano y Lozano IED	Érase una vez un viaje al infinito con el principito
12	Colegio Fernando Mazuera Villegas IED	Lectura y escritura en familia
13	Dirección Local de Educación	En la piel de las mujeres: conversatorios sobre los derechos de ellas y ellos
14	Centro Integral José María Córdoba IED	Educación artística, plástica y visual en contextos digitales
15	Colegio Fernando Soto Aparicio IED	Prácticas pedagógicas incidencia e impacto para el desempeño escolar. Caso Colegio Fernando Soto Aparicio IED

## Momentos para la construcción del proyecto de la experiencia pedagógica en el nivel inicial

Los momentos para la construcción del proyecto de la experiencia pedagógica en el nivel inicial fueron la construcción de la línea base, diagnóstico o identificación, construcción de los objetivos general y específicos, justificación, elaboración del esquema de conceptos, construcción de referentes conceptuales y elaboración del plan de acción.

**Figura 2.** Momentos para la construcción del proyecto de la experiencia.



Fuente: elaboración propia.

### Construcción de la línea base, diagnóstico o identificación

La línea base, diagnóstico o identificación consiste en el reconocimiento de la situación inicial, base sobre la cual, posteriormente, se formula el plan de acción críticamente informado (en el cual se presentan además del cronograma las estrategias pedagógicas y didácticas que posibilitan visibilizar e institucionalizar la propuesta de la experiencia pedagógica, como enriquecer las prácticas del aula). A la hora de realizar la línea base o en la literatura denominado diagnóstico, se sugieren unos aspectos a considerar para obtener la información y posteriormente es insumo para elaborar de manera descriptiva, coherente y articulada el escrito de caracterización, diagnóstico

o línea base. Un componente fundamental en la formulación de proyectos o propuestas de innovación de experiencias significativas, es la problematización y base para la definición del problema.

En la problematización se identifican de situaciones problemas, la mayoría incidente y que amerita ser afinada, así como delimitada para apuntar a alternativas de solución, a partir de la experiencia pedagógica construida o iniciada, pues no siempre se empieza de cero la problematización, sino, que se ha omitido este paso, tan crucial en el diseño de propuestas, como de proyectos de índole pedagógico.

Entre las metodologías para identificar el problema, se encuentra la del árbol analítico de problemas.

### *Árbol analítico de problemas*

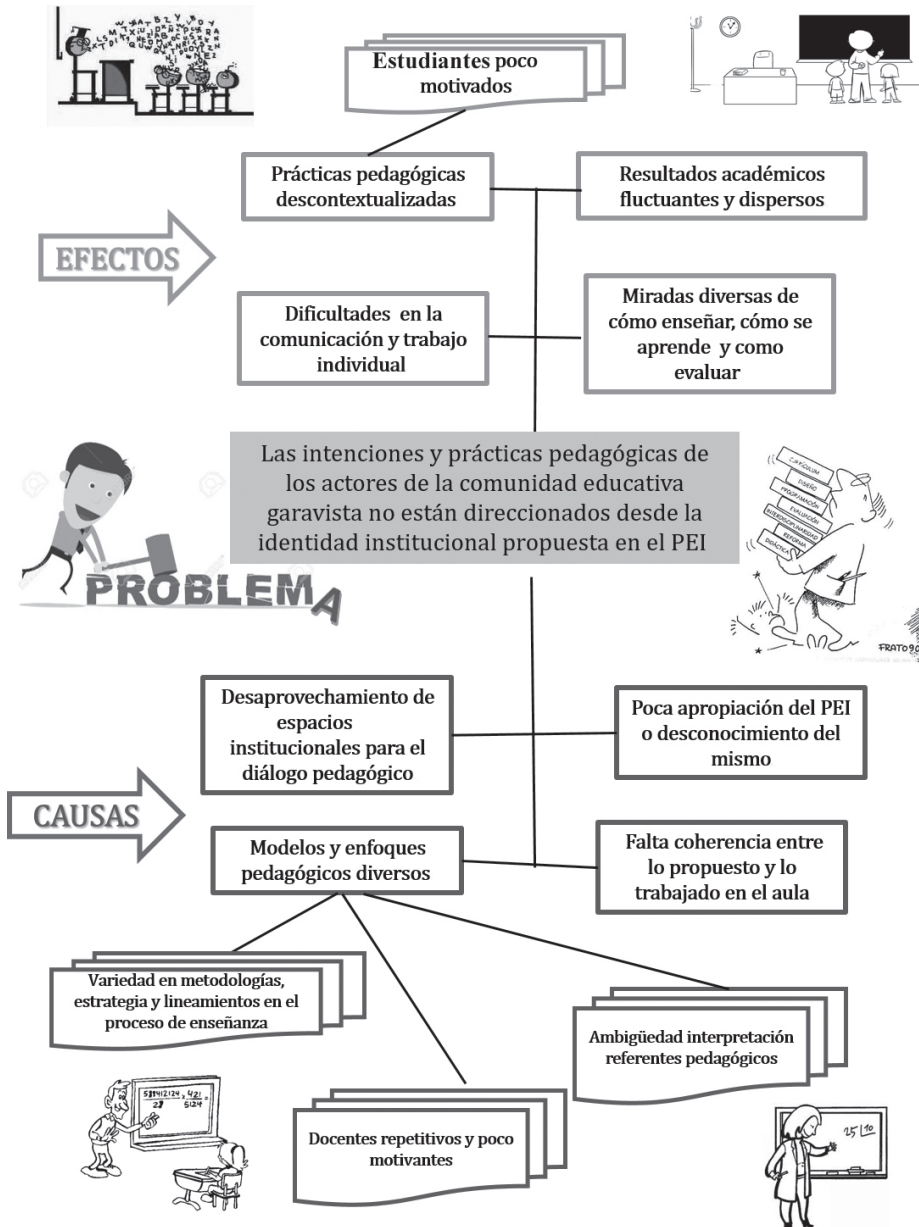
El árbol analítico de problemas es una metodología participativa, que facilita a los directivos docentes y docentes compartir conocimientos, experiencias y saberes que tienen acerca de las realidades educativas y pedagógicas, con el objetivo de reflexionar sobre sus posibles alternativas o de identificar la experiencia pedagógica significativa. Posibilita clarificar la problemática o intereses de las experiencias.

Los pasos sugeridos para construir el árbol analítico son:

- Hacer una descripción de la situación problémica, sobre el supuesto de que dicha situación es la que llama la atención de los involucrados.
- Analizar e identificar los principales problemas de la situación analizada.
- Definir las causas que se consideran originarias del problema o problemas, para así lograr la adecuada argumentación de sus orígenes.
- Definir los efectos más importantes del problema en cuestión, de tal forma analizar y verificar su importancia.
- Diagramar el árbol de causas y efectos del problema (que puede hacerse con pliegos de papel periódico y fichas bibliográficas de colores. Para luego ser representado gráficamente).
- Se elabora un esquema que muestre las relaciones de causa y efecto en forma de un árbol con raíces, tallo y hojas o en forma de un mapa conceptual.

A continuación, se presenta un ejemplo de árbol analítico de problema:

**Imagen 1.** Ejemplo árbol analítico de problemas. Experiencia Construcción Colectiva del Modelo Pedagógico del Colegio Julio Garavito Armero.



Fuente: Colegio Julio Garavito Armero. Acompañamiento inicial, 2017.

## **Formulación de objetivos generales y específicos de la propuesta de experiencia pedagógica**

Los objetivos son las metas a alcanzar en términos de lo propuesto por la experiencia. Al respecto, desde la metodología de árbol analítico de problemas, se pasa en positivo todas las condiciones negativas del árbol que se estime deseadas y viables de ser alcanzadas. Es una proyección, una visión de lo que se quiere hacer, se refiere siempre a una acción verificable con el tiempo.

Los objetivos son los faros, los referentes que permiten continuar en la senda elegida o exigen la renovación o resignificación de la ruta, de acuerdo con lo que reclama y permite el objeto de investigación. En el caso del objetivo general, recoge en general la intención del proyecto; por ejemplo, describir, explicar, proponer. En el caso de los objetivos específicos, son los resultados que se deberían obtener para dar respuesta al objetivo general, en tanto señalan aspectos particulares a conocer.

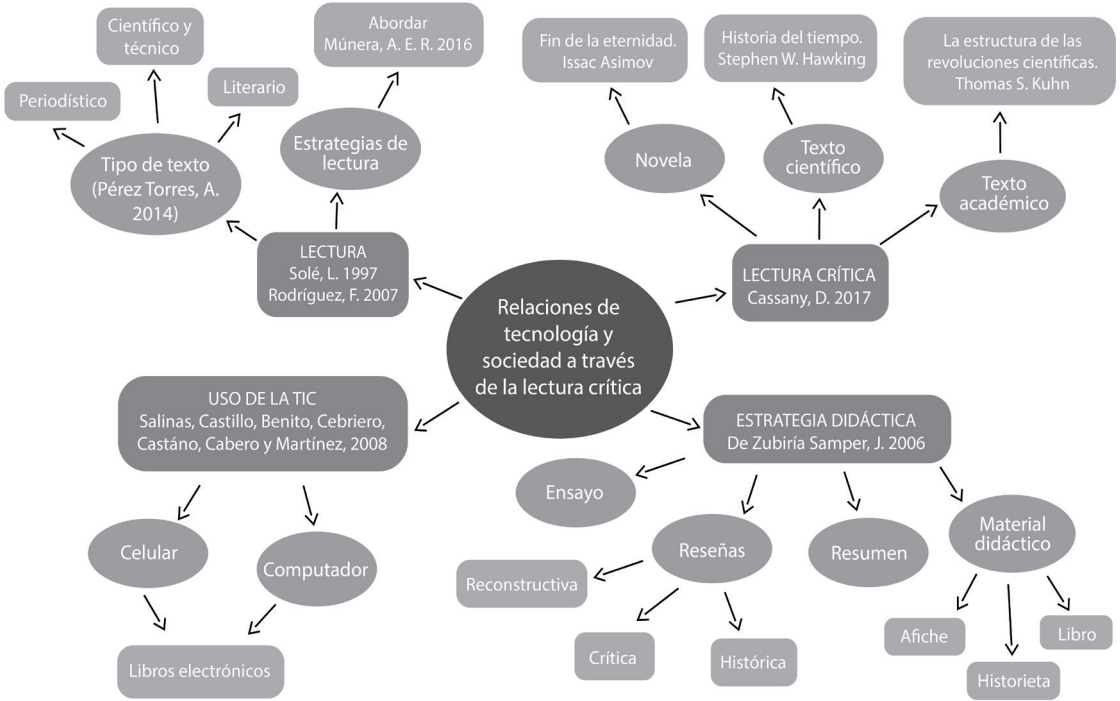
### **Justificación**

La justificación se relaciona con llenar de argumentos el por qué se hace la experiencia con el fin de mostrar la relevancia y necesidad de realizar y cualificar la experiencia. Expone las razones, el por qué de un proyecto, las causas, los motivos. Es el lugar para defender el proyecto, por tanto, su tono es argumentativo.

### **Construcción de los referentes conceptuales que sustentan la propuesta del proyecto de la experiencia pedagógica**

Los referentes conceptuales son el conjunto de teorías que soportan el tema de la experiencia pedagógica, generalmente se construyen a partir del esquema de fundamentos y posibilitan identificar los autores y teorías más representativos y que sustentan la propuesta del proyecto de la experiencia pedagógica. Se escriben a manera de tejido discursivo que anuda las posturas de los autores. Se trata de situar el problema dentro del sistema de conocimientos, en la red de relaciones con otras nociones. Para tal propósito se propone la elaboración de un esquema de conceptos, a manera de ejemplo ver la imagen 2.

**Imagen 2.** Ejemplo de esquema de conceptos. Experiencia pedagógica Relaciones de tecnología y sociedad a través de la lectura crítica.



Fuente: Colegio Rufino José Cuervo.

***Plan de acción: identificación y elaboración de estrategias pedagógicas, didácticas para estructurar la propuesta y proyectar su realización en las prácticas***

A partir de las problemáticas expuestas, así como de los medios identificados, se procede a identificar acciones, entendido esto como un proceso analítico que permite definir acciones concretas tendientes a materializar los medios. Para operacionalizar un medio pueden existir distintas formas de hacerlo, esto implica que para cada medio existen diversas acciones posibles. La identificación de estas dependerá de la creatividad y experiencia de quienes analizan un problema.

De acuerdo con las necesidades identificadas, el plan de acción se centró en la construcción de estrategias pedagógicas, didácticas, así como en la

conformación y consolidación de redes y estrategias de institucionalización de las propuestas de los proyectos de las experiencias pedagógicas.

Así se realizó una elaboración del proceso de acompañamiento pedagógico en el nivel inicial, que alentó a los directivos docentes y docentes para liderar y agenciar las reflexiones y paulatinas transformaciones de sus concepciones y prácticas pedagógicas, logrando recobrar y valorar con ello sus saberes pedagógicos, así como las experiencias de índole pedagógico. Logró también animarlos a dar cuenta de sus acciones cotidianas escolares y de gestión desde la escritura, permitiendo impulsar su visibilización en otros escenarios y aumentar su impacto visible.

## Nivel de experiencias en desarrollo

### *¿Cómo se comprende el acompañamiento en experiencia y en desarrollo?*

El acompañamiento se define como un proceso de mutua formación y retroalimentación, mediado por relaciones humanizantes, que brindan interlocución, apoyo, reflexión y orientación, planificada, continua y contextualizada para el reconocimiento del saber de maestro y el fortalecimiento de conocimientos, capacidades y estrategias necesarias para potenciar las experiencias pedagógicas e innovaciones, actualmente lideradas, en marcha y desarrolladas en el contexto de la escuela y o el territorio.

### **¿Qué es una experiencia en desarrollo?**

Una experiencia en desarrollo es una propuesta pedagógica que surge por iniciativa de un maestro o un grupo de maestros en la escuela, quienes a partir de los rostros, voces, acciones y prácticas reflexionadas en el quehacer educativo y, por supuesto, la postura ética del maestro, crean estrategias que convergen en experiencias pedagógicas para, en un primer momento, enfrentar las situaciones problemáticas en la escuela desde dimensiones socio-afectivas, cognitivas, relacionales, familiares, comunitarias o territoriales y, en un segundo momento, hacer resistencia a los esquemas tradicionales de la educación que aún en el contexto contemporáneo, tienen tanta fuerza.

Las experiencias en desarrollo son propuestas que se están ejecutando desde hace aproximadamente uno o dos años, en la escuela y el territorio; según su sentido pedagógico, el proceso lo hacen desde acciones relacionadas a su quehacer como docente o con el currículo y/o a propuestas en ambientes de aprendizaje virtuales, entre otras; si bien es cierto que las experiencias marchan en contexto, necesitan fortalecerse en aspectos ubicados en dos líneas: la primera, tiene que ver con conocimientos epistemológicos, metodológicos, didácticos desde perspectivas pedagógicas e investigativas para el alcance de sus objetivos. La segunda, en la formulación escrita de la experiencia a nivel de proyecto pedagógico o de investigación, pues se encuentra que la mayoría de las experiencias no están escritas formalmente, aspecto que dificulta la reflexión de su mirada y la gestión de la misma.

### **Propósitos del acompañamiento pedagógico en el nivel de desarrollo**

Los propósitos del acompañamiento en este nivel son:

- Identificar las necesidades del proceso de acompañamiento en relación con la experiencia pedagógica.
- Integrar distintos conocimientos en educación, pedagogía, didáctica e investigación para el fortalecimiento de la experiencia en el contexto pedagógico-investigativo.
- Promover espacios de auto-reflexión del docente y la práctica educativa y la construcción del sentido pedagógico.
- Fortalecer el proceso escritural de las experiencias en el contexto de proyecto pedagógico o de investigación.
- Incidir en el mejoramiento de las prácticas educativas y contribuir al proceso de calidad y aprendizaje de los estudiantes.
- Posibilitar la configuración de comunidades de saber y práctica pedagógica.



## **Funciones del acompañamiento en el nivel en desarrollo**

Las funciones identificadas para el nivel de acompañamiento en desarrollo son:

- Lectura, análisis y balance de la experiencia pedagógica que permita apreciar el estado de avance de la misma y, desde allí, orientar el proceso conceptual y metodológico.
- Acompañamiento individual y/o grupal con los docentes, para lograr dialogar, interactuar, valorar saberes pedagógicos y potenciar las experiencias pedagógicas.
- Orientación y formación de elementos metodológicos y conceptuales desde cajas de herramientas experienciales que faciliten el aprendizaje.
- Fomento de escenarios para la reflexión de la práctica docente articulada con su práctica pedagógica y desde allí incentivar el descubrimiento de logros en relación con su saber y la transformación en la escuela.
- Asesoría para la gestión de conocimiento producida a partir de la práctica pedagógica.

## **Momentos para la construcción del proyecto de experiencia pedagógica en el nivel de desarrollo**

El fortalecimiento del proyecto de experiencia pedagógica, comprendido como el conjunto de acciones intencionadas con propósitos claros que logran transformar las prácticas educativas en el contexto de la escuela y el territorio.

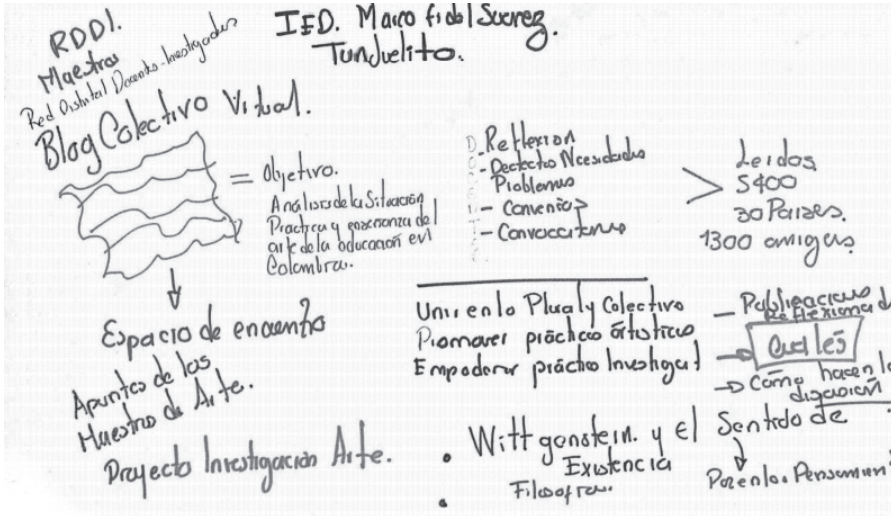
El ciclo del proyecto que en el contexto de experiencias pedagógicas se fortaleció, está compuesto por las siguientes etapas:

- Comprensión del sentido del acompañamiento.
- Formulación.
- Ejecución.
- Seguimiento y evaluación.

A continuación, se desarrolla cada etapa.

### Etapa Comprensión del sentido del acompañamiento

Imagen 3. Cartografía de conceptos de las experiencias.



Fuente: Archivo proceso de acompañamiento.

En esta etapa en un primer momento, se realizó un proceso de cartografía de conceptos de las experiencias, en la cual el investigador a partir de la lectura de documentos previos enviados con comentarios a los docentes logró la comprensión de la experiencia pedagógica, realizando las cartografías desde su ojo ilustrado para ponerlas en conversación con cada maestra y maestro, con el fin de que desde allí se pueda construir desde este análisis el plan de trabajo.

### Elaboración de plan de trabajo

Tiene como objetivo definir colectivamente qué se espera del proceso y cuáles son los objetivos trazados para el nivel de experiencias en desarrollo. Los planes de trabajo estipularon los componentes de acompañamiento cons-truidos según las necesidades de las experiencias (ver Tabla 2).

**Tabla 2.** Experiencias nivel en desarrollo.

<b>Institución donde se desarrolla la experiencia o iniciativa</b>	<b>Nombre de la experiencia</b>	<b>Plan de trabajo</b>
Colegio República Bolivariana de Venezuela IED	Co-creadores. Escolaridad Combinada	Componente Lectura-Escritura (Fortalecimiento proyecto escritural del documento)
Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas	Corografías de paz	Componente Escritural y teórico
Colegio Provincia de Quebec IED	Bio-Art/Educación y Arte para la Vida	Componente Lectura-Escritura (Fortalecimiento proyecto escritural del documento)
Colegio Marco Fidel Suárez IED	Libreta de bocetos	Componente Gestión de conocimiento
Colegio Carlos Pizarro León Gómez IED	Formación ciudadana y política de los estudiantes del Colegio Carlos Pizarro	Componente Lectura-Escritura (Fortalecimiento proyecto escritural del documento)
Colegio Gabriel García Márquez IED	La Ruta mágica de Ayeen, colección de cuentos	Componente Lectura-Escritura (Fortalecimiento proyecto escritural del documento)
Colegio San Bernardino IED	¿Y vos qué?	Componente Lectura-Escritura (Fortalecimiento proyecto escritural del documento)
Escuela Normal Distrital María Montessori	Factores asociados al proceso de enseñanza aprendizaje	Componente Lectura-Escritura (Fortalecimiento proyecto escritural del documento)
Colegio Cundinamarca IED	Atlantis-Club Astro Ciencias	Componente de investigación
Colegio Manuelita Sáenz IED	Laboratorios de afectividad para querernos mejor	Componente Lectura-Escritura (Fortalecimiento proyecto escritural del documento)
Colegio Ofelia Uribe de Acosta IED	Líneas de investigación y centros de interés como estrategias didácticas para motivar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales	Componente de investigación

Institución donde se desarrolla la experiencia o iniciativa	Nombre de la experiencia	Plan de trabajo
Colegio Gustavo Rojas Pinilla IED	REATS: caminando se conoce, conociendo se transforma (Red de emisoras escolares alternativas del territorio sur)	Formulación marco teórico
Rafael Bernal Jiménez IED	Guardianes bioclimáticos; reconociendo nuestra huella ecológica a través de los humedales de Bogotá	Componente Lectura-Escritura (Fortalecimiento proyecto escritural del documento)
Colegio Sierra Morena IED	Hacia la construcción del aula ambiental del Colegio Sierra Morena IED, sede Potosí: un escenario para la convivencia, la transformación del entorno y el fortalecimiento del conocimiento	Componente Lectura-Escritura (Fortalecimiento proyecto escritural del documento)

Fuente: elaboración propia.

### ***Etapa diagnóstica***

#### a. Formación etapa de identificación-diagnóstico:

Como se especificó, el diagnóstico es una unidad de análisis que me permite conocer, identificar, analizar e interpretar un fenómeno. Al respecto “El diagnóstico es una elaboración que consiste en una descripción que permite interpretar un fenómeno o hecho como problema o como *no problema*” (Escalada, Fernández, Fuentes, Koumrouyan, Matinelli y Travi, 2001, p. 31).

En este sentido el diagnóstico caracteriza el hecho o el fenómeno problemático que se pretende abordar en la escuela territorio. Algunas características de este, según Ander-egg e Aguilar (1999, p. 72) son:

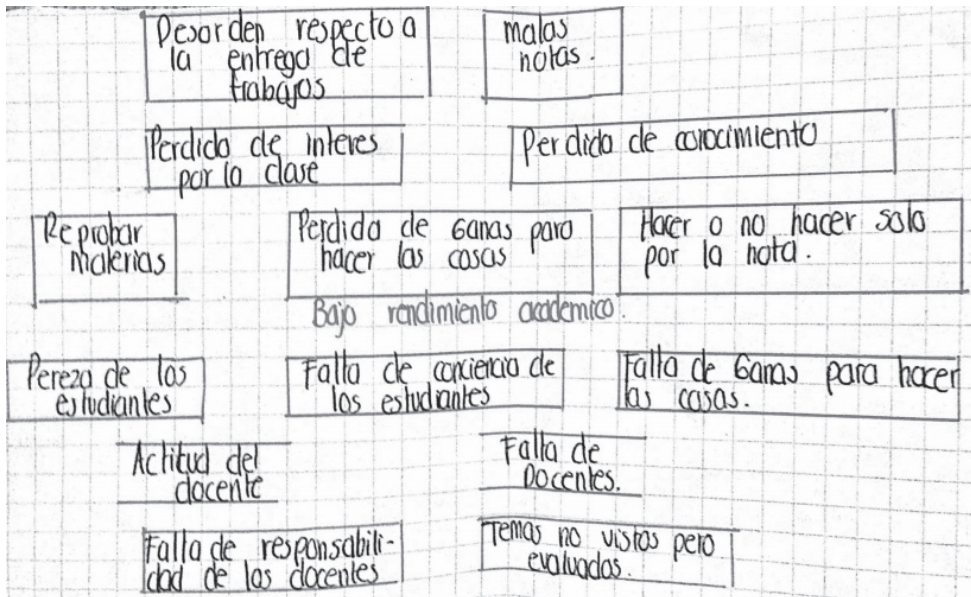
- Facilita identificar un pronóstico de la situación.
- Identificación de los recursos y medios de acción existentes y potenciales.
- Determinación de prioridades, en relación con las necesidades y problemas detectados.

- Establecimiento de las estrategias de acción, necesarias para enfrentar con éxito los problemas que se presentan en cada coyuntura.
- Análisis de contingencias, para el establecimiento del grado de viabilidad y factibilidad de la ejecución de la experiencia pedagógica.
- Identificar los problemas y necesidades más importantes. desde el punto de vista de la persona, el grupo o la comunidad a la que se quiere prestar ayuda.

Los instrumentos utilizados en el contexto de acompañamiento fueron:

- Árbol de problemas: los maestros elaboraron este árbol de problemas con diferentes actores de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y padres de familia) para identificar problemas, causas y efectos de las categorías en cada experiencia pedagógica.

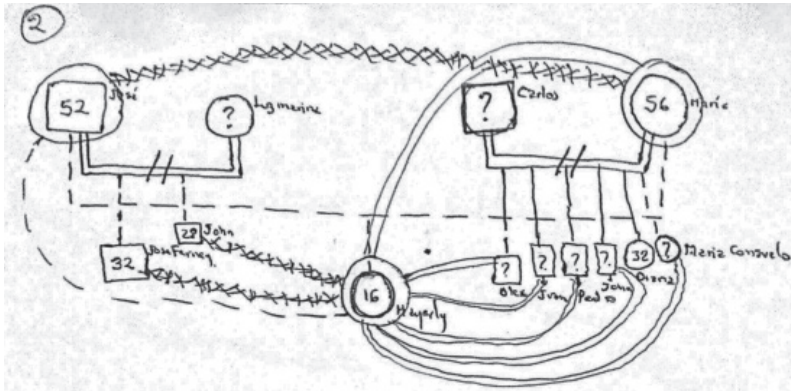
**Imagen 4.** Ejemplo de árbol de problemas.



**Fuente:** archivo proceso de acompañamiento.

- Genograma: técnica visual que permite identificar y registrar información generacional, y tipos de relaciones en los núcleos familiares.

Imagen 5. Ejemplo de genograma.



Fuente: elaboración propia.

- Libro vacío: es un cuaderno en limpio que se utiliza con preguntas orientadoras, para que las personas contesten según su percepción, pueden hacerlo a partir de narrativas o imágenes.

Imagen 6. Ejemplo de diagnóstico.

PROYECTO DE AULA AMBIENTAL

base diagnóstica

A través de las siguientes preguntas queremos conocer sus apreciaciones sobre las situaciones socioambientales que se presentan en el contexto de nuestra institución educativa. Agradecemos su valiosa colaboración.

↑ Datos Personales // Nombres y Apellidos - Área

1. Andrea Milena Fuentes Rivera. - Área artística (Música - danzas - plástica)
2. Nory Rojas Piragauta. Área de Humanidades (Primaria)
3. Alexander Chicvasaque. Área primaria
4. Dany Carolina Castillo Cuervo. Área Español.
5. Viviana Rocío Becerra Cristancho. Primaria
6. Leonidas Ospina Gutiérrez. Ética y Religión.
7. Ángela María Rodríguez B. Ed. Física

Fuente: elaboración propia.

Una vez recogidos los datos, se procede al análisis de información. Para ello propone tres niveles:

- **Nivel de superficie:** este hace referencia a las afirmaciones, preguntas que se encuentran en los testimonios.
- **Nivel analítico:** este se hace presente cuando el investigador es capaz de ordenar las afirmaciones a partir de criterios de afinidad o por criterios de diferenciación.
- **Nivel interpretativo:** consiste en la capacidad que tiene el investigador de comprender el sentido de la información a la que ha accedido dotado de un nuevo sentido.

De acuerdo con lo anterior los docentes elaboraron los siguientes pasos para el análisis.

Sistematización de la información en matriz, ubicando la información recogida por categoría y pregunta.

- Codificación de datos.
- Análisis de frecuencias.
- Supuestos (autorreflexión crítica).

### ***Etapa de formulación***

La etapa de formulación, es la visualización de la estrategia pedagógica utilizada para la solución de los problemas señalados o priorizados, según Naranjo (2008). Para esta planeación es necesario haber comprendido la lectura de realidad identificada en el diagnóstico y desde allí formular los objetivos y acciones que permitan alcanzar el cumplimiento del mismo. En esta etapa se formulan los aspectos detallados a continuación, una vez se tenga el diagnóstico o fase de identificación que se hace en el nivel de acompañamiento inicial, tal como se describió.

- a. **Justificación:** analiza las características del problema y sus efectos, precisando causas, actores, factores y consecuencias. Explica el ¿por qué es pertinente desarrollar el proyecto pedagógico en el contexto

de los beneficiarios directos, su relación con la escuela y el saber del maestro?

En el contexto de las experiencias en desarrollo, los maestros evidenciaron si los resultados de la línea base diagnóstica se articulan con la justificación de su propuesta o deben ajustarla y fortalecerla.

- b. Objetivos (general y específicos):** hacen referencia a los propósitos que pretende alcanzar la experiencia pedagógica. Deben tener características medibles y alcanzables. Deben estar planteados en infinitivo, indicando el qué, cómo y para qué se van a realizar. Los objetivos se pueden plantear como un árbol de objetivos ubicados desde el análisis realizado.
  
- c. Marco teórico:** sustenta las teorías del fenómeno que se pretende abordar y proporciona una visión donde se sitúa el campo de conocimiento en este contexto educativo, pedagógico y didáctico. En este sentido, la fundamentación teórica permitirá la comprensión de las teorías y los conceptos que orientaran el plan de acción para el cumplimiento de los objetivos. Su elaboración requiere:
  - Búsqueda de antecedentes en relación con las categorías de la problemática a abordar.
  - Búsqueda bibliográfica que permita comprender la teoría en el contexto social, educativo-pedagógico.
  - Selección de las teorías que fundamentarán y orientarán el plan de acción del proyecto de propuesta educativa.
  - Elaboración de matrices analíticas para la comprensión compleja del proceso teórico.
  
- d. Plan de acción:** es el conjunto de actividades y subjetividades que en su conjunto garantizan el logro de los resultados. Estas, a su vez, van acompañadas de indicadores de cumplimiento, recursos, responsables y medios de verificación.



### ***Etapa de seguimiento y evaluación***

En esta etapa se formulan los procedimientos, que permiten valorar desde el alcance de los resultados, el cumplimiento de los objetivos propuestos. Algunas de sus características son:

- Identifican resultados.
- Identifican logros y dificultades.
- Incorporan aprendizajes y reorientan procesos.
- Monitorea los indicadores postulados.

Los procesos de evaluación generalmente se realizan haciendo monitoreo a los indicadores planteados en el plan de acción. Al respecto argumenta Naranjo (2008, p. 167) “Evaluar es reconocer o apreciar el valor de lo que se propone en el proyecto, con el fin de calcular el grado en que lo logro. Este calcular implica para el caso de la evaluación, tener en cuenta los “objetivos planteados”.

Según Naranjo (2008) los elementos que ayudan a una evaluación son:

- Nivel de cumplimiento de metas propuestas para el objetivo (Visualizados en la formulación de los objetivos).
- Calidad en el desarrollo de la propuesta, en cuanto a las percepciones de los actores beneficiarios del proyecto.

También es fundamental el planteamiento de línea base, que es la evaluación de las condiciones iniciales de una situación que permita realizar análisis comparativos en el transcurso de evaluación. Al respecto afirma Naranjo (2008, p. 167): “Para la construcción de la línea de base, es necesario tener en cuenta el sistema de indicadores construidos y con base en estos levantar información inicial o en el momento en el cual se va a iniciar en el proceso de evaluación”.

Según Narango (2008), en esta línea existen, algunos tipos de evaluación.

- **Evaluación previa:** “Esta evaluación se realiza una vez formulado el proyecto teniendo en cuenta lo planteado en este, de tal manera que permita realizar un diagnóstico de la situación antes de iniciar las labores”.

- Evaluación durante: “Es la evaluación que se realiza a los avances del proyecto, de acuerdo con los objetivos propuestos y las actividades previstas”. En este sentido se tienen en cuenta los siguientes aspectos: logros de los objetivos intermedios, nivel de cumplimiento de las actividades previstas, capacidad de manejo en el proyecto por parte del equipo responsable, metodologías de trabajo.
- Evaluación *ex\_pots*: se interesa por saber la situación de los beneficiarios sin proyecto, evaluando el impacto de las acciones del proyecto en los beneficiarios a medio y largo plazo, impacto del proyecto en el logro de los objetivos, impacto de la solución del problema y otros impactos diferentes a los previstos (2008, pp. 168-169).

## Nivel sistematización de experiencias

### *¿Qué significa el acompañamiento a la sistematización de experiencias?*

A partir del recorrido conceptual realizado y considerando las experiencias pedagógicas como acciones reflexionadas por los propios actores educativos, o a través de un acompañante externo que oriente y guíe el proceso, es preciso entender el acompañamiento a la sistematización de experiencias como un proceso de diálogo horizontal entre los profesionales acompañantes y el grupo de maestros orientado a producir conocimientos teórico-prácticos sobre las experiencias educativas, con el fin de cualificar, reorientar y transformar dichas experiencias, en un escenario de diálogo permanente que no solo genere aprendizajes para los maestros y los estudiantes, sino para otros actores que tienen la oportunidad de conocer e interesarse en la experiencia.

En esta perspectiva, el acompañamiento de experiencias pedagógicas, desde los procesos de sistematización, implica recoger el legado y trayectoria que tiene el IDEP en el acompañamiento *in situ*, de un lado, y en aquellas experiencias de sistematización, del otro, con el fin de aportar en la construcción de un Programa de Pensamiento Crítico que empodere a los maestros y maestras del Distrito Capital al reconocerlos como sujetos productores de conocimiento. Como lo señala el libro *Pedagogías y didácticas. Experiencias de maestros en sistematización de proyectos de aula*.

La sistematización de experiencias da cuenta de la forma como se van construyendo las prácticas pedagógicas y didácticas, las estrategias de trabajo organizadas en el aula, según las necesidades educativas de los estudiantes y los contextos. Su razón de ser y la influencia en la constitución de nuevos códigos culturales, lo que implica que la sistematización como un proceso investigativo, según Suárez, Ochoa y Dávila, se hace por las siguientes razones:

1. Se fortalece y desarrolla pedagógicamente al docente, a la escuela y la sociedad.
2. Es una metodología de investigación cualitativa y social que permite interpretar la cotidianidad del quehacer docente y de la escuela.
3. Es una modalidad de desarrollo curricular poco experimentada (currículo oculto), originada en la producción de los maestros y maestras.
4. Es una estrategia de documentación que implica construcción y desarrollo de los docentes para hacer públicos y disponibles aquellos aspectos “no documentados” de los procesos escolares en los que participan.
5. Permite conocer cuáles son las reflexiones y discusiones de los colectivos de docentes, dando cuenta de las viejas y las nuevas problemáticas que los cuestiona y confronta como profesionales dentro del aula y en la escuela, desde su sentir, su experiencia y su saber.
6. Es una estrategia de formación docente didáctica, de carácter horizontal y entre pares, que permite al docente hacer una reflexión crítica sobre las lecciones aprendidas y su trayectoria en la práctica profesional para resignificar su práctica docente.
7. Permite al docente la construcción de su mirada sobre lo pedagógico y la educación, acabando desde el núcleo mismo del sistema educativo con la exclusividad de la mirada oficial o tecnócrata sobre cómo se deben constituir los maestros y maestras en sujetos intelectuales, pedagógicos y políticos, a partir de su propio fortalecimiento profesional (IDEP, 2012, p. 18).

### ***Fundamentos conceptuales de la sistematización***

Considerando que la sistematización de experiencias es el concepto central de la estrategia de acompañamiento a maestros y maestras a continuación, se despliegan los fundamentos conceptuales de la sistematización de

experiencias, que tienen como punto de partida un abordaje sobre los orígenes del concepto, las múltiples acepciones que tiene y las características del mismo con el fin de orientar el trabajo que se desarrolló con el grupo de maestros acompañados desde el IDEP en 2017.

### *Los orígenes de la sistematización*

La sistematización es un proceso de construcción reflexiva del saber que emana de la práctica de los sujetos, de su quehacer cotidiano, de sus iniciativas de resistencia a los modelos de desarrollo impuestos o a las prácticas hegemónicas que los condicionan. Es por esto, que la sistematización como herramienta de reflexión y de transformación social tiene su origen en América Latina, de la mano de los procesos de Educación Popular y de los proyectos de desarrollo.

Para ello, es necesario ubicar la emergencia del concepto de sistematización a partir de procesos históricos como el triunfo de la Revolución Cubana en 1959, que plantea una ruptura con la dominación colonial y la posibilidad de pensar y construir un modelo de sociedad distinto. Este punto de quiebre conminó a los Estados Unidos como potencia, a superar las causas históricas del atraso del subcontinente, a través de programas de desarrollo de la comunidad, que buscaban contener el avance comunista a través de un paquete de ayuda económica denominado “Alianza para el Progreso”, apoyo asociado a procesos de intervención social y comunitaria agenciado desde afuera.

Como lo advierte Óscar Jara, muy pronto estos modelos de intervención “pasaron a ser cuestionados y confrontados desde una perspectiva de transformación social, generándose a partir de allí una serie de procesos de crítica, replanteamiento y redefinición, tanto de los paradigmas de interpretación, como de los métodos de acción social” (Jara, p. 163). En ese contexto, se ubican también, los antecedentes de la sistematización según Leticia Cáceres y María Rosario Ayllon, retomadas por Jara, entre los años cincuenta y sesenta cuando se buscó la profesionalización de la disciplina del trabajo social a través del ordenamiento, la clasificación y la precisión del saber del servicio social con la idea de alcanzar niveles de cientificidad que elevaran el status de la disciplina.

Una segunda corriente crítica que se aparta de este abordaje y se conecta más con la realidad latinoamericana, surge en la primera mitad de la década del setenta y se nutre de los aportes de Diego Palma, para quien la sistematización

debe recuperar la experiencia como fuente de conocimiento destinada a la transformación social, a través de una “... intervención más rigurosa, es decir, sustentada, controlada, verificable y, sobre todo, también a la posibilidad de extraer conocimiento de las experiencias” (Ayllon, p. 164).

De ahí que la sistematización como alternativa a los paradigmas dominantes de investigación e intervención social, emergiera de la mano de otros paradigmas teóricos como la Investigación Acción, la Teoría de la Dependencia, la Teología de la Liberación, la Comunicación Popular, el Teatro del Oprimido, el trabajo social y como ya se mencionó: la Educación Popular.

De otro lado, los orígenes de la sistematización como ejercicio metodológico se remontan a los procesos de evaluación, que implicaban descripciones, reconstrucciones y análisis externos que enriquecían la mirada sobre un asunto o una experiencia, intentando siempre generar un sistema más amplio de explicación, en el que se movían las prácticas (Mejía, 2008).

Este origen asociado a los procesos de evaluación y vinculado con las apuestas de educación popular y de desarrollo, propias de nuestras realidades latinoamericanas, posibilitan que la sistematización como herramienta metodológica adquiera una fuerza importante hasta convertirse hoy en un “terreno de saber que se ha constituido en un campo propio, permitiendo que la práctica de los sujetos y actores sea convertida en un lugar de saber” (Mejía, 2008, p. 136). En ese sentido, la sistematización invierte la separación de la ciencia moderna entre el sujeto observado y objeto a observar, y convierte al sujeto de investigación en un intelectual, al estilo Gramsciano, que puede ir más allá del sentido común y se transforma en un productor de saber.

### *Un concepto con múltiples significados*

Desde su emergencia, las prácticas y procesos de sistematización han recorrido diferentes caminos y perspectivas que han delimitado sus alcances y los tipos de sistematización que se pueden realizar, dando paso a diversas escuelas de abordaje de la misma. A pesar de esta multiplicidad, todas parten de un acuerdo básico, al considerar que la sistematización implica “la producción de saber y conocimiento desde las prácticas, teniendo en cuenta el saber de los actores de ella, que buscan la transformación de actores, procesos y sociedad mayor” (Mejía, 2008, p. 134).

La sistematización desde sus múltiples acepciones ha sido interpretada como un proceso de descripción y recolección de datos, como una práctica emancipadora que permite transformar la realidad, como un ejercicio de investigación sin especificidad propia, entre otras. Lo importante es determinar de antemano las apuestas que se ponen en juego, el sentido que deviene de preguntas fundamentales para la sistematización como: ¿qué se va a sistematizar?, ¿para qué sistematizar?

## *Características de la sistematización de experiencias*

### **Sistematizar es empoderarse**

Sin lugar a dudas la sistematización marca de entrada una ruptura con el método científico y con las pretensiones objetivas de la ciencia moderna, sustentadas en la neutralidad y la asepsia del investigador frente a su objeto de estudio, en tanto convierte al sujeto en productor de saber sobre su propia práctica, radicalizando con ello incluso, las posturas de algunos enfoques de investigación cualitativa como el de la Investigación Acción Participante y la Etnografía, que mantienen la disyuntiva entre sujeto y objeto.

Como lo señala Marco Raúl Mejía,

la producción en la sistematización se hace desde el proceso mismo, y no sobre él, lo que significa un camino por el cual los sujetos de la acción se empoderan logrando no solo saber sobre su práctica, sino entrando con un saber en las comunidades de acción y pensamiento para disputar la manera como este se produce, se aprende y se distribuye.

### **Sistematizar es producir sentidos y saberes desde las prácticas**

Más que un proceso de descripción de la experiencia, el reto de la sistematización radica en la producción de sentido sobre lo que se hace, recreando creativamente las experiencias vividas. Por ello, más que una recolección de datos o de información que se organiza y clasifica, la sistematización implica la re-creación de la realidad, la resemantización de las prácticas y su complejidad.

**Foto 3.** Docentes compartiendo sus prácticas.



Fuente: elaboración propia.

En ese sentido, una de las tareas de este proceso es la recuperación de las líneas de fuerzas que determinan la existencia de esa práctica. En palabras de Mejía

toda práctica está constituida de líneas de fuerza, que no van en una sola dirección, sino que constituyen múltiples direcciones y caminos, que por ese carácter contradictorio y en ocasiones disímil, producen la complejidad de una realidad que aparece diferenciada frente a cada uno de los actores (s.f., p. 138).

### **Sistematizar es producir teoría en el camino del proceso**

Considerando que la riqueza del proceso de sistematización radica en la práctica como lugar de síntesis de múltiples relaciones y experiencias, la teoría no puede ser el punto de partida de la sistematización, sino el resultado del mismo ejercicio, del camino recorrido. En este sentido, no se trata de validar con la práctica unas categorías preestablecidas, sino dar sentido de la experiencia que se reflexiona. Los presupuestos teóricos que sustentan dichas prácticas encuentran en el camino un discurso que hable del saber acumulado, de lo aprendido.

En esta perspectiva, la sistematización se reconoce como un proceso de producción y construcción de saber

que se teje con la gramática propia de la práctica y ella, a medida que emerge, va produciendo los enlaces con ese proceso de teorización que no está fuera de ella, ni le viene como prestada, sino que le da forma y es constitución activa de su propia organización (Mejía, 2008, p. 141).

Adicionalmente, es importante advertir que el proceso de teorización encierra una apuesta política de pensar y construir saber desde los bordes, desde las fronteras del conocimiento hegemónico que intenta ordenar y controlar lo nuevo. Construir el saber desde las prácticas es nombrarlas a partir de los propios términos como alternativas, las experiencias emergentes que marcan rupturas con lo instituido, lo normalizado, la verdad paradigmática. “La sistematización no pretende sacar teoría de la práctica, como quisiera la versión más empirista de este intento. La teoría, es un producto laborioso que se elabora y enriquece con aportes que vienen de la experiencia, pero brota absolutamente de allí” (Quiroz, 1990, p. 13).

### **Sistematizar es encontrar la riqueza de las prácticas en clave polifónica**

Comprendiendo las particularidades de la sistematización como un proceso de abordaje crítico y reflexivo sobre las prácticas que termina produciendo saber sobre estas, es importante advertir, que la sistematización no sigue el tradicional camino de la investigación científica para encontrarse con la práctica, no construye categorías sobre universales como esencias o verdades que emanan de las prácticas; por el contrario, el camino que toma la sistematización implica una permanente “negociación de sentidos, una creación de actores que se produce desde la práctica misma, no sobre ella, ni para ella” (Mejía, 2008, p. 142).

Desde esta perspectiva, el proceso de sistematización entiende la riqueza de las prácticas en clave polifónica, a partir de las múltiples comprensiones y abordajes que los sujetos le imprimen a su experiencia, permitiendo que la singularidad y la diversidad se expresen y tengan un lugar en el relato, para disputar el terreno de las verdades únicas y acabadas, marcando así un camino de construcción permanente en el que el sujeto está en la práctica, no la precede, la crea con su acción.



En consecuencia, la polifonía es la mejor forma de reconocer “la riqueza de las prácticas y los saberes que están presentes en ella, de los más variados tipos: teóricos, prácticos y que el ejercicio de sistematización busca hacer explícitos convirtiéndolas en experiencias” (Mejía, 2008, p. 144). Por ello, las prácticas no son la escenografía del proceso de sistematización, son la esencia de este.

### **Sistematizar es reconocer e incorporar el contexto**

Al ubicar en el centro del proceso de sistematización a las prácticas, es preciso entender que estas no pueden desprenderse del contexto en el que emergen, por el contrario, deben permitir abordar críticamente este contexto y posibilitar su transformación. Es importante reconocer “(...) la sistematización como un tipo de reflexión sobre la práctica social o educativa que posee una intencionalidad, pertinente a un contexto particular y que no supone pensar en un sentido puramente abstracto, sino pensar acerca de algo: un quehacer, una experiencia social contextualizada” (Ghiso, 2011, pp. 151-152).

Dada la diversidad de abordajes sobre la sistematización, la incorporación del contexto puede hacerse desde el afuera, como un elemento que explica y sobredetermina la práctica, o incorporarse dentro del proceso como parte de la creación de la experiencia, como una realidad emergente que potencia la reflexión sobre la práctica misma. Por lo tanto, la integración del contexto en el proceso de sistematización no debe ser un dato que se agrega, o una teoría que se superpone “la realidad es parte de la creación de la experiencia, la cual adquiere sentido y explicación no como sobredeterminación, sino como creación de la misma práctica” (Mejía, 2008, p. 145). Es aquí donde el diálogo entre texto y contexto cobra sentido, incluso para retroalimentar los territorios concretos de los que emergen las prácticas, para complejizarlos.

### **Sistematizar es construir categorías desde el sentido de las prácticas**

Como se advirtió con anterioridad, la teorización en el proceso de sistematización no se constituye en un punto de partida, sino que debe hacer parte del entramado de la experiencia y de la reflexión sobre esta. Reflexión que involucra, más que una toma de distancia frente a la experiencia, una toma de conciencia que ponga en juego la curiosidad epistémica de los sujetos, que

desde la perspectiva de Freire implica que “la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, al contrario, al continuar siendo curiosidad, se hace crítica. Al hacerse crítica, al volverse entonces curiosidad epistemológica, rigorizándose metódicamente en su aproximación al objeto connota sus hallazgos con mayor exactitud” (Freire, 1997, pp. 32-33).

Esa curiosidad epistémica es la que orienta también la construcción de categorías como un proceso en el que confluyen múltiples voces que se encuentran en un territorio concreto y configuran las prácticas. Por ello,

la sistematización a través de dispositivos muy precisos de corte metodológico, busca que los actores de esta práctica sean capaces de nombrar con enunciados propios el saber que han tratado de constituir allí y por ello los interroga sobre el sentido y la novedad de ella (Mejía, 2008, p. 151).

En otras palabras, siguiendo al autor, las categorías se construyen desde la práctica misma, con el fin de darle forma y sentido a la experiencia.

Con esta perspectiva, el proceso de categorización se asemeja a un tejido en el que se van hilando los sentidos que despliegan los actores involucrados en las prácticas, para recrear el mundo que viven. Un tejido en el que se establecen conexiones y puntos de encuentro y desencuentro entre los relatos que nombran con sentido las prácticas y las convierten en experiencia. No es un ejercicio nominalista, sino de enunciación consciente y situada.

### **Sistematizar implica proponer, recrear y transformar mundos**

Bajo esta característica, la sistematización se entiende como un proceso político que debe apostar a la configuración de otros mundos posibles, desde los bordes y las fronteras, desde la resistencia a los saberes instituidos e inmutables. La sistematización hace realidad otros mundos posibles, no desde teorías o categorías externas, sino desde la reflexión sobre la práctica misma. Reflexión que pone en juego un saber que “propone, interpreta, crea y nombra para constituir un saber que impugna y desde la indignación frente a la manera como existe el presente intenta ir sobre la realidad transformándola” (Guiso, p. 156).

Sin lugar a dudas, los procesos de sistematización implican una doble transformación: de un lado, la del sujeto-objeto como protagonista y artífice

del abordaje crítico sobre sus prácticas, y de otro, la del contexto en el que se inscribe la práctica, que no puede ser el mismo, cuando es abordado críticamente, cuando es interpelado desde las prácticas, y cuando es transformado desde ellas. En ese sentido, “por medio de la sistematización, las personas comprenden un quehacer porque están interesados en transformarlo, en hacerlo más pertinente a los fines del cambio social” (Guiso, 2011, p. 156).

Desde esta perspectiva, la sistematización está llamada a superar la lógica descriptiva para desplegar el potencial transformador que tiene y para construir otras realidades, a partir de la pertinencia histórica y la capacidad de dar cuenta de la especificidad y complejidad de los fenómenos sociales. La búsqueda y exploración de otros caminos, de otras rutas para encontrar múltiples verdades, se constituye en el punto de partida de la sistematización para la transformación social.

### *La sistematización de experiencias de investigación e innovación en el IDEP*

Para este proyecto, la sistematización fue entendida como una práctica encaminada a lograr en los maestros, maestras y directivos del Distrito Capital:

*Reconocimiento* del maestro como un sabedor popular, que no solo transmite unidireccionalmente un saber disciplinar, sino que lo transforma y lo dota de sentido a partir del conocimiento de sus prácticas. Cuando se resignifica el sentido de lo que se hace, se abren muy fácilmente las puertas de la innovación y la transformación.

*Empoderamiento.* Se espera que con el proceso de sistematización de experiencias los maestros del Distrito Capital logren un empoderamiento en estos que les permita disputar espacios de poder y regímenes de verdad, a partir de la construcción de saberes alternativos sobre su quehacer. Desde esta perspectiva, la acción sistematizadora se transforma en una acción política que opera desde la resistencia a lo establecido y la búsqueda de otros mundos posibles, de otras formas de construir escuela, saberes y sujetos.

*Transformación de sus prácticas de aula.* De acuerdo con los planteamientos de política pública contemplados en el Plan de Desarrollo “Bogotá Mejor para Todos”, se intenta reconocer al docente como

actor protagónico del proceso de formación de los estudiantes, por lo que se intenta impactar sus prácticas de aula, transformarlas. En este sentido, el proceso de sistematización debe brindar herramientas para que las comunidades de maestros reflexionen sobre sus prácticas, las sistematicen, las doten de sentido y finalmente las transformen.

La sistematización como proceso de construcción de saber desde la práctica que se deslinda de los presupuestos de la investigación científica, para insertarse en los intersticios complejos del “hacer” cotidiano y sus dinámicas, se asume, desde los aportes de como

un ensamblaje de aprendizajes, una urdimbre de elaboraciones, intercambios, negociaciones, adaptaciones y prácticas que reunidos bajo un nombre común han permitido la coexistencia de diferencias y riqueza en enfoques o matices a la hora de su implementación, lo que constituye la potencia y originalidad de este modo de saber (Hleap, 2014, p. 1).

En ese orden de ideas, más allá de construir una única ruta de sistematización de experiencias, se intenta mostrar los diferentes caminos que pueden transitarse en el proceso de implementación de la misma, con el fin de evidenciar la riqueza de enfoques y de abordajes que este campo de saber ha tenido desde su emergencia hasta hoy. Lo anterior implica recurrir a la pluralización metodológica, como la posibilidad de acercarse a las prácticas de los sujetos desde múltiples perspectivas, dejando con ello un camino abierto para que se retome y mejore desde los grupos y actores interesados en reflexionar críticamente sobre su quehacer y con ello, transformar sus contextos.

Cualquier ejercicio de sistematización plantea de entrada un problema de orden metodológico, sustentado en la dificultad que presupone la reflexión sobre una práctica o la imposibilidad de comunicar lo que se sabe de ella, bien sea por problemas de tiempo, por la ausencia de categorías y marcos interpretativos que dialoguen con lo que se hace, o por el desconocimiento de rutas y/o caminos metodológicos para recuperar y resignificar la experiencia.

Desde esta perspectiva, el reto metodológico implica que

el educador o promotor de un proyecto recupere su relación con la acción, organizando lo que sabe de su práctica para darla a conocer a otros. Este proceso supone que el sujeto piensa y actúa al mismo tiempo, y que uno de los resultados de su práctica es incrementar lo que sabe de la misma (Martinic, 1990, p. 16).

De ahí que los desafíos metodológicos reclamen el uso de múltiples instrumentos para interpretar las prácticas desde la acción misma, sustentados en el “presente” como eje central de la sistematización, dado que es a partir de los problemas, desafíos, contradicciones, necesidades y conocimientos que se tienen en el momento actual, que se realiza una mirada retrospectiva a lo vivido, con el fin de desentrañar una visión prospectiva de los futuros posibles. Es por ello que “una práctica se sistematiza durante el proceso de desarrollo o una vez finalizada; nunca se sistematiza una práctica que no se ha desarrollado o proyectos a futuro” (Ruiz, 2001, p. 6).

### *¿Quiénes sistematizan?*

Esta pregunta inicial sobre los protagonistas del proceso de sistematización tiene múltiples respuestas que pasan por la delimitación de los actores que pueden y deben emprender el proceso de reflexión sobre las prácticas. Varios autores coinciden en afirmar que en el proceso de sistematización intervienen por lo menos tres actores: la organización o grupo de personas que participan de la práctica, el equipo promotor o agentes externos y la institución que coordina o financia el programa; a partir de los cuales surgen tres modalidades de sistematización según los sujetos que la realizan:

1. Sujetos de la acción que se encuentran participando o participaron de la práctica y están dispuestos a partir de preguntas concretas en comprender y mejorar la misma.
2. Un equipo de personas que participaron de la práctica que reciben el acompañamiento y apoyo de personas externas que asesoran, apoyan y nutren el proceso de sistematización.
3. Un equipo de personas externas contratadas o interesadas en sistematizar una experiencia, que recurren a quienes vivenciaron la práctica para extraer información o apoyar en el contacto de personas claves para la reconstrucción de la práctica (Ruiz, 2011).

Como se mencionó, el ideal en un proceso de sistematización es que los sujetos que vivencian las prácticas sean aquellos que se encarguen de reflexionar críticamente sobre ellas, con el fin de empoderar su acción y dotarla de sentido, en tanto les permite repensarse en relación con esta. Lo anterior, con la presencia de una persona externa que acompañe el proceso y permita avanzar en la producción de conocimiento sistemático y con rigurosidad metodológica.

En el caso concreto del acompañamiento a la sistematización de experiencias pedagógicas significativas, en el nivel III, se espera contar con la activa participación de un grupo de maestros, maestras y directivos docentes de los colegios públicos de Bogotá que cuenten con experiencias significativas en investigación y/o innovación que se empoderen a partir de la sistematización de sus prácticas, con la orientación y guía de un experto (a) pedagogo (a) que ofrezca una serie de herramientas para leer críticamente su quehacer, respondiendo a las necesidades del contexto local y con la perspectiva de lograr transformaciones sustantivas en sus prácticas de aula, como lo contempla el Plan de Desarrollo 2016-2020 “Bogotá Mejor para Todos”.

### *¿Qué se va a sistematizar?*

Es muy importante de entrada para responder esta pregunta, tener claro si se está realizando una sistematización de un proceso en curso; es decir, que se desarrolla en el mismo tiempo que se realiza este ejercicio; o se realiza una vez ha finalizado la experiencia. Este punto de partida de la pregunta por el qué, arroja importantes luces sobre el abordaje metodológico y los instrumentos a utilizar. En el caso concreto del acompañamiento a la sistematización de experiencias pedagógicas significativas, se encuentran procesos de sistematización en curso, o ya finalizados.

La respuesta sobre qué se sistematiza parece casi obvia si consideramos lo que son las experiencias realizadas o en curso, o aquellas prácticas individuales o colectivas ejecutadas. Se supone que las ideas, o proyectos o aquellas cosas que se piensan o se creen que se van a hacer, no son objeto de la sistematización. Lo interesante de esta postura, es que, como lo advierte Ghiso, no se puede seguir escindiendo la experiencia del saber, las ideas de las prácticas y los proyectos de las realizaciones, en tanto es importante “reconocer los elementos que enlazan las prácticas, los saberes y las experiencias, las características de estos y el papel de la sistematización al abordarlos como contenidos del proceso” (Guiso, 2011, p. 148).

En esa perspectiva, la sistematización es un proceso en el que se desentraña el saber que arrojan las prácticas con relación a los proyectos y realizaciones, por ello, cuando se habla de estas se asumen como:

- a. Actividades intencionadas que se sustentan en conocimientos previos de sujetos que tienen una visión del mundo y que parten de la

identificación de un problema y la actuación sobre el mismo, a partir de objetivos de transformación.

- b. La persona o personas que sistematizan parten de una situación sobre la que intervienen y conocen, lo que determina cómo la acción modifica la situación, al mismo tiempo que modifica al sujeto de la acción, profundizando con ello el conocimiento de la situación y de sí mismo.
- c. Las prácticas se entienden como acciones e sujetos, que experimentan diversas vivencias, intereses, visiones y formas de interpretar e intervenir la realidad (Ruiz, 2011, p. 158).

### *¿Para qué sistematizar?*

En términos generales se sistematiza para conocer a profundidad una experiencia, para cualificar o mejorar las prácticas y para dar a conocer lo que se hace. Adicionalmente, cuando se sustentan las finalidades de los procesos de sistematización, surgen otros aportes o resultados de estas experiencias que redundan en el compartir metodologías y resultados para generar apropiación colectiva de lo encontrado, propiciar el intercambio crítico y analítico de experiencias, y “favorecer una mayor capacidad para crear y manejar herramientas metodológicas para la comprensión y reconstrucción articulada de la realidad social” (Cadena, 1990, p. 43).

Así mismo, la sistematización aporta al conocimiento de las prácticas porque permite:

- Tener una comprensión más profunda de las experiencias que realizamos, con el fin de mejorar nuestra propia práctica.
- Compartir con otras prácticas similares las enseñanzas surgidas de la experiencia.
- Aportar a la reflexión teórica (y en general a la construcción de teoría), conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas (Jara, 1996, p. 15).

En esa misma línea los planteamientos de Alfonso Torres sobre la potencia del proceso de sistematización, se complementa lo planteado por Jara al

considerar que un ejercicio de investigación es entendido como sistematización cuando:

- Trasciende el análisis y la reflexión de la práctica a sistematizar a través de una producción intencionada de conocimientos.
- Le apuesta a la construcción colectiva del conocimiento desde el protagonismo de los sujetos como actores de la experiencia.
- Apropia las prácticas sociales, considerando el contexto cultural, político y económico en el cual tienen lugar las prácticas.
- Recoge en distintos momentos y desde la mirada de diferentes actores las múltiples lecturas sobre las prácticas, por contradictorias que sean.
- Interpreta críticamente las lógicas y sentidos que hacen posible las prácticas, a partir de la búsqueda de puntos de encuentro y de fractura, así como el tejido de relaciones entre actores.
- Enriquece el hacer desde lo académico y desde los aportes y alternativas de acción que se desprenden de la sistematización (Torres, 2016).

### *El abordaje metodológico - La Ruta Sistematizando ando*

La sistematización como proceso de construcción de saber desde la práctica que se deslinda de los presupuestos de la investigación científica, para insertarse en los intersticios complejos del “hacer” cotidiano y sus dinámicas, se asume, desde los aportes como

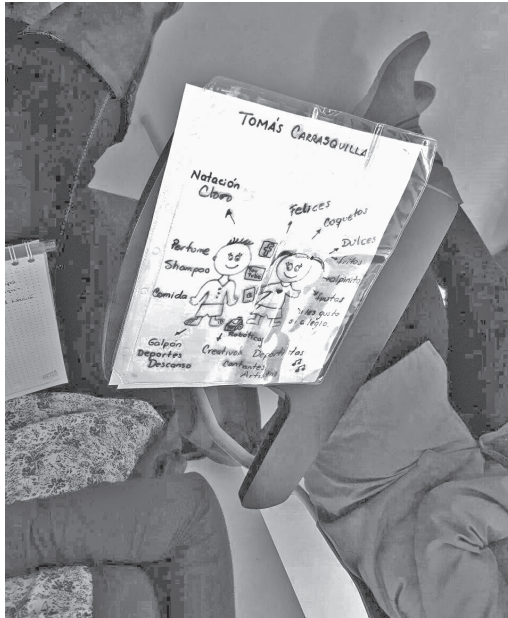
un ensamblaje de aprendizajes, una urdimbre de elaboraciones, intercambios, negociaciones, adaptaciones y prácticas que reunidos bajo un nombre común han permitido la coexistencia de diferencias y riqueza en enfoques o matices a la hora de su implementación, lo que constituye la potencia y originalidad de este modo de saber (Hleap, 2014, p. 1).

En ese orden de ideas, más allá de construir una única ruta de sistematización de experiencias se intenta considerar como punto de partida el concepto de sistematización que Mariño propone, con el fin de recurrir a la pluralización metodológica, como la posibilidad de acercarse a las prácticas de los sujetos desde múltiples perspectivas, dejando con ello un camino abierto para que se retome y mejore desde los grupos y actores interesados en reflexionar críticamente sobre su quehacer y, con ello, transformar sus contextos.



Cualquier ejercicio de sistematización plantea de entrada un problema de orden metodológico, sustentado en la dificultad que presupone la reflexión sobre una práctica o la imposibilidad de comunicar lo que se sabe de ella, bien sea por problemas de tiempo, por la ausencia de categorías y marcos interpretativos que dialoguen con lo que se hace, o por el desconocimiento de rutas y caminos metodológicos para recuperar y resignificar la experiencia.

**Foto 4.** Reflexionando la práctica docente.



Fuente: archivo proceso de acompañamiento.

Desde esta perspectiva, el reto metodológico implica que “el educador o promotor de un proyecto recupere su relación con la acción, organizando lo que sabe de su práctica para darla a conocer a otros” (Martinic, 1990, p. 16).

De ahí que los desafíos metodológicos reclamen el uso de múltiples instrumentos para interpretar las prácticas desde la acción misma, sustentados en el “presente” como eje central de la sistematización, dado que es a partir de los problemas, desafíos, contradicciones, necesidades y conocimientos que se tienen en el momento actual, que se realiza una mirada retrospectiva a lo vivido, con el fin de desentrañar una visión prospectiva de los futuros posibles. Es por ello que “una práctica se sistematiza durante el proceso de

desarrollo o una vez finalizada; nunca se sistematiza una práctica que no se ha desarrollado o proyectos a futuro” (Ruiz, 2001, p. 6).

La apuesta metodológica del acompañamiento a experiencias de sistematización se articula con la ruta general del proceso, lo que se evidencia en la siguiente tabla:

**Tabla 3.** Articulación ruta general con ruta específica de sistematización Sistematizando ando.

Momentos de la Ruta Sentipensante	Metodología Ruta Sistematizando ando	Resultados
<b>1er paso:</b> inicio el camino identificando dónde estoy y dónde están los otros	Aproximación a la sistematización Explicación del modelo Germán Mariño	
<b>2do paso:</b> entiendo y construyo el sentido del acompañamiento	Definición del equipo de trabajo que sistematizará, ¿quiénes van a sistematizar? Definición del universo a sistematizar, ¿qué se va a sistematizar? Reseña del trabajo a sistematizar (resumen del proyecto/ antecedentes)	Cuaderno Sistematizando ando Equipo de trabajo definido ¿Qué se va a sistematizar?, método epistolar definido Reseña del proyecto
<b>3er paso:</b> recupero mi experiencia desde el saber propio	Establecimiento de componentes estructurales del proyecto	Línea de la matriz tiempos y áreas de trabajo
	Recuperación del punto de vista del equipo ejecutor	Recuperación de los relatos del equipo ejecutor
<b>4to paso:</b> socializo y comparto con otros la experiencia	Recuperación del punto de vista de los participantes y de los actores indirectos	Relatos de los puntos de vista de los actores (chismógrafo, cartografía del cuerpo)
	Resultados a mediano plazo Aprendizajes individuales del equipo ejecutor	Construcción de instrumentos de medición Aprendizajes del equipo ejecutor
<b>5to paso:</b> andar y desandar	Conclusión de conclusiones Prospectiva	Conclusiones terminadas Prospectiva
	Revisión de la institución gestora (IDEP)	
<b>5to paso:</b> andar y desandar	Preparación de la publicación Socialización y devolución	Texto final de sistematización

Imagen 7. Logo del proceso de acompañamiento Sistematizando ando.



Fuente: elaboración propia.

### *El diario Sistematizando ando*

Para recuperar la riqueza del relato de los maestros y maestras y acompañar la escritura, se propone facilitar a cada una de las experiencias un cuaderno “cinco materias” argollado, denominado El diario Sistematizando ando, en el cual se puedan registrar los relatos de los líderes de la experiencia, así como del equipo ejecutor y se desarrollan los principales ejes de la ruta de sistematización. En la primera parte del cuaderno se registraron las vivencias y emociones de personas claves para la experiencia a partir del método epistolar, que consistió en la escritura de cartas dirigidas al amigo imaginario o al hijo contándole sobre la experiencia.

Adicionalmente, se registran expresiones gráficas, dibujos y esquemas de lo sucedido. Igualmente se espera que se registren las anécdotas y vivencias del equipo ejecutor (¿quiénes sistematizan?), y de los participantes directos e indirectos a partir de preguntas como: ¿qué emociones me ha despertado?, y ¿qué siento cuando cuento lo que he hecho?

A través de estos diarios autobiográficos y vivenciales se intenta recoger la experiencia de docentes y estudiantes a partir del registro escrito e iconográfico de sus vivencias en la escuela, respecto a sus prácticas pedagógicas, de una manera diferente que involucra nuevas formas de comunicación que desbordan a su vez la comunicación oral o escrita en términos formales.

Uno de los impactos que puede tener esta experiencia de registro y construcción de memoria, es la posibilidad de inmortalizar los mejores fragmentos

de los diarios de maestros contruidos a lo largo de la investigación, en un texto dinámico e interactivo donde se registren estos fragmentos y puedan ser de utilidad a todos los maestros y maestras de las escuelas públicas de Bogotá.

## **Estructura del Diario Sistematizando ando**

En este cuaderno se teje el plano vivencial con el analítico, se debe reconstruir el proceso de sistematización organizado en las siguientes partes:

### **1era parte Sistematizando ando**

Reseña del trabajo a sistematizar (resumen del proyecto/antecedentes):

Se propone trabajar desde el método epistolar la reconstrucción del proyecto y sus antecedentes. Se solicita a 6 o 10 participantes de la experiencia que escriban una carta a su padre, a su madre, a su hijo, a su novio contándole todo lo relacionado con el proyecto.

### **2da parte Sistematizando ando**

**Línea del tiempo del proyecto.** La idea es utilizar la segunda parte del cuaderno para ubicar los principales hitos o hechos históricos de la experiencia

**Mapa de actores.** La idea es realizar un mapa de los actores que harán parte de la sistematización, a partir de la delimitación de lo que se va a sistematizar. Se deben definir actores o participantes directos e indirectos.

### **3era parte Sistematizando ando**

Recuperación del punto de vista de los diferentes actores: del equipo ejecutor, de los participantes (docentes, estudiantes, padres, comunidad), de los actores indirectos.

### **3era parte Sistematizando ando**

Para la recuperación de la voz de los estudiantes se propone:

**Un chismógrafo** donde se recoja el relato de varios estudiantes y se pueda construir sobre lo construido, a partir de preguntas como:

- ¿Qué anécdota recuerdas de la participación en el proyecto X...?
- ¿Cuál es el momento que más recuerdas?
- ¿Cuál es el momento más triste?
- ¿Cuál es el momento más feliz?, entre otros.

#### **4ta parte Sistematizando ando**

En esta parte del cuaderno se intentan registrar los elementos analíticos que surgen de los relatos y de las narrativas de las experiencias, tales como:

- Categorías y subcategorías.
- Autores o referentes conceptuales y epistemológicos de la experiencia.
- Preguntas para los instrumentos de investigación.
- Ideas para el análisis y conceptualización.

#### **5ta parte Sistematizando ando**

En esta parte del cuaderno se irán registrando las conclusiones de la experiencia, a partir de lo extraído en el análisis.

Así mismo, se registrará la prospectiva de la misma, identificando los alcances, continuidades y escenarios futuros de la experiencia.

### **1er momento ruta de acompañamiento Sistematizando ando**

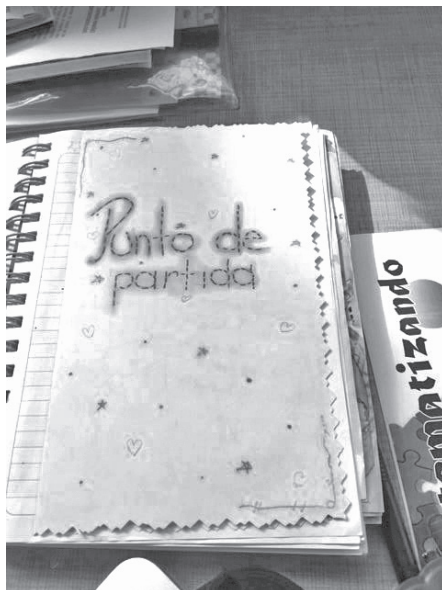
El primer momento del acompañamiento debe estar orientado al abordaje del concepto de sistematización desde un panorama general, lo que implica un recorrido por diversas tendencias y enfoques de la sistematización para determinar sus posibilidades y alcances. De igual forma, resulta sustancial aterrizar este recorrido en una propuesta de sistematización, que haciendo las veces de modelo, se constituya en el punto de partida del acompañamiento a este tipo de experiencias. En este caso, se propone adoptar el modelo propuesto por uno de los autores colombianos más reconocidos en el ámbito de la Educación Popular y la sistematización (Germán Mariño).

A partir de los aportes de este académico y educador, se empiezan a delimitar los alcances de la sistematización de cada experiencia, considerando la cantidad de material que tienen y el tiempo con el que se cuenta para realizar el proceso. En este momento se desprende la recomendación de afinar la mirada para delimitar lo que se va a sistematizar en el tiempo previsto para ello.

## 2do momento ruta de acompañamiento Sistematizando ando

El segundo momento resulta fundamental en el proceso, en tanto se intenta dar respuesta a por lo menos dos preguntas centrales: ¿qué se va a sistematizar?, y ¿quiénes van a sistematizar? De igual forma, desde el modelo de Mariño se plantea realizar la reconstrucción de la reseña del trabajo a sistematizar, mediante un resumen de la experiencia que cuente los antecedentes. En este momento es fundamental contar con un mapa o cartografía social trabajada por la facilitadora (acompañante) del proceso, para cada una de las experiencias, en tanto este se constituye en el punto de partida de la sistematización, puesto que atrapar la mirada del acompañante de la experiencia a partir de los resultados de la caracterización y del primer momento.

Foto 5. Diario Sistematizando ando.



Fuente: archivo proceso de acompañamiento.

## ¿Quiénes y qué se va a sistematizar?

Cómo ya se mencionó en esta sesión, se orientó a los docentes de las quince experiencias de sistematización sobre las preguntas centrales del proceso como ¿quiénes van a sistematizar?, por un lado, y el ¿qué se va a sistematizar? por otro. Lo anterior con el fin de definir y concretar el equipo de trabajo y revisar las posibilidades de sistematizar la experiencia o parte de ella, teniendo como limitante el tiempo que se tenía para realizar tan complejo proceso.

## ¿Quiénes sistematizan?

Esta pregunta inicial sobre los protagonistas del proceso de sistematización tiene múltiples y variadas respuestas que pasan por la delimitación de los sujetos que pueden y deben emprender esas dinámicas de reflexión sobre las prácticas. Varios autores coinciden en afirmar que en el proceso de sistematización intervienen por lo menos tres actores diferentes: la organización o grupo de personas que participan de la práctica, el equipo promotor o agentes externos y la institución y/o instituciones que coordinan o financian el programa; a partir de los cuales surgen tres modalidades de sistematización según los sujetos que la realizan (Cadena, 1990, Ruiz, 2001):

1. Sujetos de la acción que se encuentran participando o participaron de la práctica y están dispuestos a partir de preguntas concretas en comprender y mejorar la misma.
2. Un equipo de personas que participaron de la práctica que reciben el acompañamiento y apoyo de personas externas que asesoran, apoyan y nutren el proceso de sistematización.
3. Un equipo de personas externas contratadas o interesadas en sistematizar una experiencia, que recurren a quienes vivenciaron la práctica para extraer información o apoyar en el contacto de personas claves para la reconstrucción de la práctica (Ruiz, 2011).

Como ya se mencionó anteriormente, el ideal en un proceso de sistematización es que los sujetos que vivencian las prácticas sean aquellos que se encarguen de reflexionar críticamente sobre ellas, con el fin de empoderar su

acción y dotarla de sentido, en tanto les permite repensarse en relación con su práctica. Lo anterior con la presencia de una persona externa que acompañe el proceso y permita avanzar en la producción de conocimiento sistemático y con rigurosidad metodológica.

**Foto 6.** Ejemplo de ejes de trabajo de la Experiencia la Tulpa, delimitando el qué se va a sistematizar.



**Fuente:** archivo proceso de acompañamiento.

Desde la perspectiva de Mariño, es necesario definir quiénes son los integrantes del equipo ejecutor. Definición que se realiza mirando los tiempos y formas de recuperar el relato (escritor/entrevista) de cada uno de ellos, y las posibilidades que tiene de participar en la experiencia. Se instó a los líderes en vincular al proceso a padres de familia y estudiantes para contar con la pluralidad de voces que intervienen en el proceso. Un ejemplo del quiénes, se puede reflejar en el siguiente ejemplo:



Foto 7. Ejemplo de ¿quiénes van a sistematizar? Colegio Santa Martha.



Fuente: archivo proceso de acompañamiento.

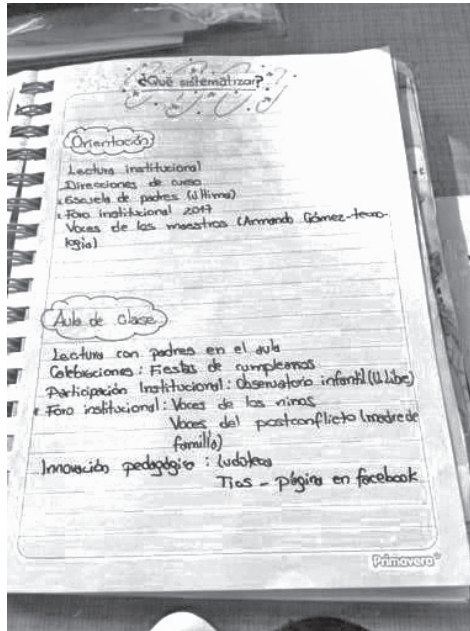
## ¿Qué se va a sistematizar?

Para responder a esta pregunta es importante tener claro si se está realizando una sistematización de un proceso en curso, es decir, se desarrolla en el mismo tiempo que se realiza este ejercicio; o se hace una vez ha finalizado la experiencia. Este punto de partida de la pregunta por el qué, arroja importantes luces sobre el abordaje metodológico y los instrumentos a utilizar. En el caso concreto del acompañamiento a la sistematización de experiencias pedagógicas significativas, se pueden encontrar procesos de sistematización en curso, o ya finalizados.

La respuesta sobre qué se sistematiza parece casi obvia si consideramos que, lo que se sistematizan son las experiencias realizadas o en curso, y/o aquellas prácticas individuales o colectivas ejecutadas. Se supone que las ideas, proyectos o aquellas cosas que se piensan o se creen que se van a hacer no son objeto de la sistematización. Lo interesante de esta postura es que,

como lo advierte Ghiso, no se puede seguir escindiendo la experiencia del saber, las ideas de las prácticas y los proyectos de las realizaciones, en tanto es importante “reconocer los elementos que enlazan las prácticas, los saberes y las experiencias, las características de estos y el papel de la sistematización al abordarlos como contenidos del proceso” (Guiso, 2011, p. 148).

**Foto 8.** ¿Qué se va a sistematizar? Colegio Santa Martha.



**Fuente:** archivo proceso de acompañamiento.

Con esta perspectiva, la sistematización es un proceso en el que se desarrolla el saber que arrojan las prácticas en relación con los proyectos y realizaciones, por ello cuando se habla de prácticas se asumen como:

- a. Actividades intencionadas que se sustentan en conocimientos previos de sujetos que tienen una visión del mundo y que parten de la identificación de un problema y la actuación sobre el mismo a partir de objetivos de transformación.
- b. La persona o personas que sistematizan parten de una situación sobre la que intervienen y conocen, lo que determina cómo la acción

modifica la situación, al mismo tiempo que modifica al sujeto de la acción, profundizando con ello el conocimiento de la situación y de sí mismo.

- c. Las prácticas se entienden como acciones de sujetos que experimentan diversas vivencias, intereses, visiones y formas de interpretar e intervenir la realidad (Ruiz, 2011).

Desde los aportes del educador popular Germán Mariño, la pregunta sobre qué se va a sistematizar es fundamental para definir los alcances del proceso, limitados en el tiempo y circunscritos al equipo de trabajo con el que se cuenta. En ese sentido, se recomendó delimitar y definir como unidad de micro sistematización.

- Un evento.
- Un periodo muy corto de tiempo.
- Una jornada de trabajo.
- Uno de los temas, áreas o ejes de trabajo.

Respecto a lo anterior se propone que cada una de las experiencias vaya delimitando sus alcances.

## **¿Para qué sistematizar?**

La pregunta por el para qué define el sentido de la sistematización y contiene la riqueza de una experiencia de producción de conocimiento desde la práctica misma. En términos generales se sistematiza para conocer a profundidad una experiencia, para cualificar o mejorar las prácticas y para dar a conocer lo que se hace. Adicional a ello, cuando se sustentan las finalidades de los procesos de sistematización, surgen otros aportes o resultados de estas experiencias que redundan en el compartir metodologías y resultados para generar apropiación colectiva de lo encontrado, propiciar el intercambio crítico y analítico de experiencias, y “favorecer una mayor capacidad para crear y manejar herramientas metodológicas para la comprensión y reconstrucción articulada de la realidad social” (Cadena, 1990, p. 43).

**Foto 9.** El sentido de la sistematización.



**Fuente:** archivo proceso de acompañamiento.

Así mismo, desde la perspectiva de Óscar Jara, la sistematización aporta al conocimiento de las prácticas porque permite:

- Tener una comprensión más profunda de las experiencias que realizamos, con el fin de mejorar nuestra propia práctica.
- Compartir con otras prácticas similares las enseñanzas surgidas de la experiencia.
- Aportar a la reflexión teórica (y en general a la construcción de teoría) conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas (Jara, 1996, p. 15).

En esa misma línea los planteamientos de Alfonso Torres sobre la potencia del proceso de sistematización, complementan lo planteado por Jara al considerar que un ejercicio de investigación es considerado como sistematización cuando:

- Trasciende el análisis y la reflexión de la práctica a sistematizar a través de una producción intencionada de conocimientos.
- Le apuesta a la construcción colectiva del conocimiento desde el protagonismo de los sujetos como actores de la experiencia.
- Apropia de manera compleja las prácticas sociales considerando el contexto cultural, político y económico en el cual tienen lugar las prácticas.

- Recoge en distintos momentos y desde la mirada de diferentes actores las múltiples lecturas sobre las prácticas, por contradictorias que sean.
- Interpreta críticamente las lógicas y sentidos que hacen posible las prácticas, a partir de la búsqueda de puntos de encuentro y de fractura, así como el tejido de relaciones entre actores.
- Enriquece el hacer desde lo académico desde los aportes y alternativas de acción que se desprenden de la sistematización.

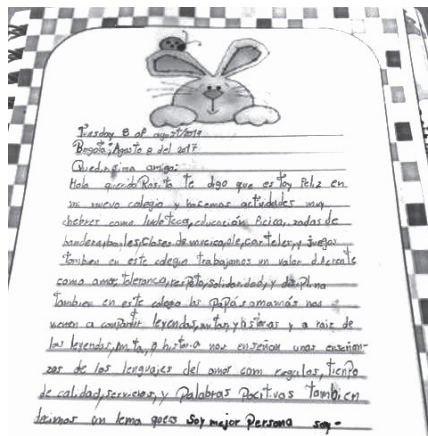
Dentro del modelo de sistematización del maestro Germán Mariño, la pregunta del para qué se sistematiza corresponde a la reseña del trabajo a sistematizar, en el que se intenta construir el resumen del proyecto y sus antecedentes. En esta parte, se propuso trabajar desde la riqueza del método epistolar (Freinet) la reconstrucción del proyecto. Algunas de las evidencias del ejercicio son:

## 1era parte Sistematizando ando

- Reseña del trabajo a sistematizar (resumen del proyecto/antecedentes):

Se propone trabajar desde el método epistolar la reconstrucción del proyecto y sus antecedentes. La idea es pedirles a 6 o 10 participantes de la experiencia que escriban una carta a su padre, madre, hijo o a su novio contándole todo lo relacionado con el proyecto, así:

**Foto 10.** Recogiendo los relatos de los participantes a través del método epistolar.



Fuente: archivo proceso de acompañamiento.

### **3er momento de la ruta de acompañamiento Sistematizando ando**

El tercer momento del acompañamiento a las experiencias de sistematización tiene como objetivo central, en primer lugar, compartir y socializar los avances de las preguntas centrales de la sistematización y el trabajo con el Diario Sistematizando ando, y en segundo lugar establecer los componentes estructurales de la experiencia y avanzar en la recuperación del punto de vista del equipo ejecutor.

Respecto a los componentes estructurales de la experiencia, siguiendo a Mariño, se establecieron y explicaron los dos ejes primordiales:

1. Líneas de tiempo (cronología).
2. Frentes o áreas de trabajo (cartografía).
3. Líneas de tiempo.

Con relación a las líneas del tiempo, se señala que existen proyectos de larga, mediana y corta duración de la siguiente manera:

- Larga duración: más de 5 años.
- Mediana duración (entre 2 y 5 años).
- Corta duración (menor de 2 años).

Las largas duraciones permiten dividir la historia en periodos (lapso con peculiaridades). ¿En las líneas del tiempo, se identifican determinando las causas probables de gestación, a través de la pregunta porque emergen?, y las implicaciones, a partir de la pregunta ¿cuáles fueron sus consecuencias?

Al respecto, se sugirió compartir una metodología para realizar línea del tiempo del proyecto a partir de la colcha de retazos, en donde cada participante va realizando su aporte y lo une al otro, a través de una pregunta orientadora. Para ganar claridad en el ejercicio, se realizó un ejemplo con las participantes del grupo de la mañana, a partir de una pregunta que las convocara a todas desde su rol de docentes innovadoras. Los resultados del ejercicio fueron:



Para las experiencias en curso o de corta duración, en las que no se alcanzan a generar periodos, se reseñan los acontecimientos más significativos o frentes de trabajo, así:

**Tabla 5.** Acontecimientos vs actividades.

Acontecimientos	Actividades
Acontecimientos No. 1	Actividad No. 1 Actividad No. 2
Acontecimientos No. 2	Actividad No. 1 Actividad No. 2 Actividad No. 3
Acontecimientos No. 3	Actividad No. 1

Fuente: elaboración propia.

Es importante aclarar que los acontecimientos son lineales, van uno después del otro y se ubican en el tiempo. Los frentes de trabajo son simultáneos y por tanto se pueden ubicar varios en un acontecimiento. Ameritan subdivisiones en términos de actividades y en ocasiones de otras categorías. Los frentes son más adecuados cuando se hablan de acciones simultáneas dirigidas a diferentes subpoblaciones y realizadas por diferentes equipos ejecutores

### *La recuperación del punto de vista del equipo ejecutor*

De acuerdo con los aportes de Germán Mariño, la recuperación del punto de vista del equipo ejecutor, implica recuperar el punto de vista del equipo sistematizador por cada uno de los frentes de trabajo, a partir de una serie de bloques, que a su vez responden a unas preguntas:

- 1. Descripción general:** en el relato se busca responder a las siguientes preguntas:

¿Para qué? (objetivos).

¿Por qué? (sentido).

¿Qué? (contenidos).



¿Cómo? (procedimientos).

¿Dónde? (lugares).

¿Cuándo? (tiempos).

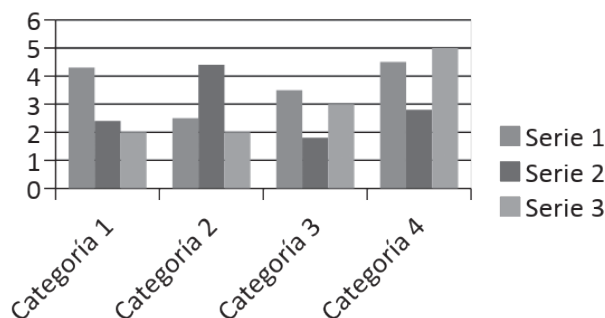
¿Quiénes? (participantes).

¿Con qué? (recursos físicos).

¿Cuánto? (costos).

2. **Estadísticas:** se recuperan estadísticas, si la experiencia cuenta con ellas.

**Gráfica 1.** Ejemplo de estadísticas. Colegio Santa Martha.



Fuente: IED Santa Martha.

3. **Ejemplificación:** la descripción general nos explica en términos globales los adelantos por lo que se requiere conocer en detalle el trabajo. Se propone incluir un ejemplo pormenorizado, para:

- Dar cuenta del comportamiento de los niños y las relaciones entre ellos y con la maestra.
- Ilustra con fotos el proceso seguido.

4. **Ilustración:** en este apartado se busca recuperar elementos como:

Mapas.

Fotografías.

Dibujos.

Gráficos.

Plegables.

Afiches.

Otros.

Estos elementos deben complementar y enriquecer la información, más que reiterarla. Por lo general expresan aspectos de la experiencia difíciles de expresar con palabras (emociones, medio ambiente, etcétera).

1. **Formatos:** en ocasiones el proyecto cuenta con formas (cuadros, fichas, lista de requisitos, protocolos, etcétera) que deben ser tenidas en el texto.
2. **Percepciones socio-afectivas:** nos demuestran que los miembros del equipo son de carne y hueso, que tienen miedos y alegrías y que el trabajo se da en medio de relaciones con contextos sociales y humanos. Hacen referencia a aspectos como lo cotidiano y lo privado (íntimo) y son esencialmente subjetivas. Se expresa lo que se siente.

Lo anterior se expresa a través de vivencias y anécdotas.

1. **Vivencia:** todo aquello que me permite expresar mis emociones en relación con acciones concretas.
2. **Anécdota:** es ejemplarizante, sintética e incluso divertida. Un incidente biográfico o pasaje de la vida privada. Es un instrumento metodológico para hacer comprensible una noción que se escapa.
3. **Ensamblaje:** los elementos correspondientes a las ilustraciones y las percepciones deben incluirse en bloques de descripción y ejemplificación. No deben aparecer sueltos.
4. **Balance (logros y dificultades):** implica plantear en primer lugar los logros para pasar a las dificultades, superando lecturas épicas.

5. **Conclusiones y recomendaciones:** esta tarea debe realizarse por cada uno de los frentes de trabajo. Las conclusiones deben ser globales, evitando repetir lo que se señala en el balance. Las recomendaciones son esos aspectos que pueden ayudar a superar las dificultades

#### **4to momento ruta de acompañamiento Sistematizando ando**

Para este momento se espera recoger el trabajo realizado por los maestros en la recuperación de la línea del tiempo y las áreas de trabajo de la experiencia, a través de la metodología aportada de la colcha de retazos. Adicionalmente se espera avanzar en la recuperación del punto de vista de los participantes de la experiencia y del punto de vista de los actores indirectos.

Se propusieron varias metodologías de recolección de relatos que se listan a continuación:

- Cartografías del cuerpo para recuperar vivencias y anécdotas.
- Chismógrafo para recoger punto de vista de estudiantes.
- Entrevistas semi estructuradas.
- Grupos focales o cafés del mundo.

#### **5to momento ruta de acompañamiento Sistematizando ando**

En este momento se espera recoger y compartir de manera colectiva, los avances en cuanto a la recuperación de los relatos de los participantes directos e indirectos de la experiencia. A su vez se abordará lo concerniente a la recolección de resultados a mediano plazo y a la construcción de los aprendizajes individuales del equipo ejecutor. Para lograr lo esperado se plantea fortalecer a los maestros con herramientas de recolección de información, de evaluación de impacto, sustentadas en instrumentos como:

- Encuesta.
- Entrevistas.
- Construcción y organización de estadísticas.

Respecto a los resultados, existe una complementariedad entre la sistematización y los resultados, que ni deben entenderse como formas fiscalizadoras que van en contravía de las lógicas participativas y comunitarias. Por ello se plantea la pregunta ¿qué sucede cuando se confronta el discurso de la sistematización con lo sucedido en nuestras experiencias? Por lo anterior, se determina que:

1. No existe una clara diferenciación entre sistematización con análisis de resultados y sistematización pura (histórica). Se debe precisar la utilidad práctica “comprender mejor lo realizado para mejorar”.
2. A veces se han contratado equipos distintos para que realicen las dos tareas (sistematización y análisis de resultados).
3. Algunas experiencias rehúyen a que sus resultados sean vistos, para evitar problemas con la ayuda financiera (población inestable, no se puede hacer seguimiento, etcétera).
4. Se manejan miedos inconscientes, amparados por una cultura del no análisis de resultados, sustentada en el imaginario de que todo lo que se hace con entrega y buena voluntad es válido.
5. Algunas veces la sistematización se hace con programas viejos que pueden tener un recorrido de 5 o más años, lo que hace evidente la necesidad de mirar resultados a largo plazo.
6. Las posturas anti-análisis no son gratuitas. Las agencias financiadoras se imitan a mirar que tanto se han cumplido los objetivos y terminan acabando programas valiosos.

A partir de lo anterior se admite que omitir establecer los resultados después de la intervención conduce a una especie de narcisismo, puesto que en últimas con unos cambios triviales es posible continuar con lo que se venía haciendo. Se propone no mirar los resultados solamente a partir de un enfoque estadístico, por las características de la población sujeto (deserción, difícil seguimiento). No se trata de “juzgar” y “enjuiciar” sino comprender. Se corre el peligro de alinearse con posiciones historicistas, donde se legitima “per se”, tan solo como una recuperación histórica.

Al final del momento se ofrecen a los docentes unos *tips* para levantar los resultados y se explicitan los elementos relacionados con los aprendizajes

individuales del equipo ejecutor, considerados como testimonios escritos que recogen aportes que van desde lo conceptual hasta lo operativo. Muchos de los aprendizajes son socio-afectivos, pero no deben confundirse con las vivencias y anécdotas. Para efectos de una posible publicación de la sistematización, por número de páginas, los testimonios no pueden ser tan extensos. Se deben extractar apartados.

## **6to momento de la ruta de acompañamiento Sistematizando ando**

En este momento se espera socializar los avances en la consolidación de resultados y en la construcción de los aprendizajes individuales del equipo ejecutor. Así mismo, se presentan las pautas para la construcción de la conclusión de conclusiones, la prospectiva de la experiencia y el afianzamiento en la escritura de la misma, de cara al último momento en la que se abordará el proceso de socialización.

Con relación a la conclusión de conclusiones, se señala que no se trata de realizar un listado de conclusiones y recomendaciones de cada uno de los capítulos de la sistematización, puesto que estas surgen de la abstracción del conjunto de conclusiones ya logradas y se evidencian los conocimientos obtenidos por el proyecto, algunos de los cuales pueden contribuir a generar conocimientos para el área en cuestión. Las conclusiones se refieren a la generación de nuevo conocimiento, en tanto los estudios cualitativos generan conocimientos obtenidos por el proyecto, algunos de los cuales, pueden cobijar a muchos casos, sin que pretendan tener un carácter universal. Se puede generar nuevo conocimiento a partir del corpus teórico y de las estrategias operativas para transformar la realidad social (los ¿cómo?)

En las conclusiones se deben considerar, de acuerdo con Mariño, los siguientes temas:

1. Encuentro de elementos no previstos (hallazgos).
2. La evidencia de las ausencias (lo que hizo falta, los vacíos).
3. El grado de flexibilidad del modelo (se mantuvo estático a pesar de..., ¿evolucionó?).
4. Los ajustes (características, pertinencia...).

5. Los aciertos.
6. Los puntos críticos (claridad, manejo).
7. La obtención de precisiones (sobre los alcances, por ejemplo).
8. Las hipótesis “comprobadas”.
9. Las preguntas que quedan.

En este momento es clave brindar al maestro las posibilidades para redactar la conclusión de conclusiones, así como los elementos centrales de la prospectiva, que se relacionan con la pertinencia, replicabilidad, impacto y sostenibilidad de la experiencia.

## **7mo momento ruta acompañamiento Sistematizando ando**

En este momento se pretende compartir los principales apartados de los ejercicios escriturales, en lo que corresponde a la conclusión y los aprendizajes. Así mismo, se deben explicar las pautas para una publicación científica y para programar y organizar colectivamente los eventos de socialización y devolución de los resultados obtenidos con el proceso de sistematización.

De acuerdo con Mariño, una vez concluye la sistematización es importante pensar en la publicación. Esta nos obliga a cualificar lo escrito, lo cual a su vez permitirá la memoria y el debate. El escrito debe lograr hacer permanecer en el tiempo la recuperación lograda, al punto de transportarla (darla a conocer) a muchas personas e instituciones, en tanto posibilita el debate, pues la interacción con los lectores evidencia las bondades y limitaciones de lo logrado.

La publicación supone dos grandes tareas: la edición y el diseño gráfico. La primera se encarga de pulir el texto, a partir de considerar elementos como la síntesis, la reubicación, la fusión, la supresión o incluso la decisión de ubicar alguna información en anexos. La segunda, se relaciona con la forma. La primera también incluye tareas como:

- Mejorar la calidad del escrito.
- Solucionar problemas de repeticiones, textos incompletos.
- Corregir ortografía y puntuación.

- Homogenizar familias tipográficas.
- Definir el tamaño de títulos y subtítulos.

De otro lado, una vez concluida la sistematización se debe presentar a otros (programas, personas, instituciones) para socializar lo vivido, de manera que les facilite a cualificar a partir de la comparación. En trabajos con las comunidades, es imperativa la devolución sistematizada a los mismos participantes de la experiencia. Por ende, Mariño propone diversas posibilidades de devolución:

- Panel del libro con varios comentaristas.
- Un video o socio drama con los participantes.
- Se puede socializar a través de dibujos o forma creativa.

## Referencias

- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 8(2), 51-74, Universidad de Caldas.
- Álvarez, S. (2009). *Sistematización de la experiencia y orientaciones para la gestión del acompañamiento docente en los colegios de Belén Educa*. Santiago: Universidad Santiago de Chile.
- Becerra, A. y Torres, A. (corp.). (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bravo, I. (2014). *Impacto de un programa de acompañamiento directivo en la satisfacción y percepción de los docentes hacia la labor de acompañamiento* (tesis para optar al grado de Magíster en Psicología con Mención en Psicología Educativa). Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- Caicedo, L., Echavarría, C. y otros. (2015). *Acompañamiento in situ como estrategia de formación docente en experiencias de inclusión y ruralidad*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Callejas, M. y Corredor, M. (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista Docencia Universitaria*, 3(1), 1-29.
- Cerda, H. (2000). *La investigación formativa en el aula*. Bogotá: Magisterio.

- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 61-81.
- Contreras J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- Cox, C. (1997). La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación. Colección de Estudios Cieplan, No. 45.
- Esteban Rivera, E.; Flores, K. y Joo Santa Cruz, M. (2012). “El acompañamiento pedagógico: una experiencia en la formación de docentes en servicio en contextos de educación intercultural bilingüe (EIB)”. Perú: Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco.
- Elliot, J. (2008). La investigación acción en la educación. Guía para el acompañamiento pedagógico en las regiones. Fondo Nacional de la Educación Peruana, Fondep. Perú, julio de 2008.
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138), 125-135.
- Harf, R. y Azzerton, D. (2010). *Estrategias para la acción directiva*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Hernández, S. y otros. (2010). *Metodología de investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, D. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las Ciencias Sociales*. Bogotá: CINDE.
- Herrera, J. D. y Rodríguez, E. (2011). *Módulo grupos de discusión y análisis de discurso y métodos de análisis cualitativos*.
- Hleap, J. (s.f.). *La sistematización de experiencias en América Latina, crónica de la constitución de un modo de saber*. Cali: Universidad del Valle.
- Jaramillo, L., Osorio, M. y Narváez, V. (2011). El acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en el preescolar de los maestros profesionales y en formación. *Revista Infancia*, 10(2) 11-118.



- Jiménez, A. y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 105-122. Recuperado de <http://www.redalyc.org>
- León, E. y Gutarra, I. (2009). “Calidad de la enseñanza: lecciones aprendidas del análisis de buenas prácticas”, Perú.
- Martínez, D., Héctor A. y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, XXXV(3), 521-541.
- Mejía, M. R. y Manjarréz, M. H. (2011). La investigación como estrategia pedagógica, una apuesta para construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Praxis & Saber*, 2(4), 127-177.
- Mejía, R. (2008). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación. (1997). *Manual de planificación participativa*. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2009). *Lineamientos para el acompañamiento a establecimientos educativos en el marco del mejoramiento de las prácticas pedagógicas y el fortalecimiento institucional*. Subdirección de Mejoramiento y Calidad.
- Ministerio de Educación Nacional, Universidad de La Sabana. (2011). *Estrategias de acompañamiento a docentes noveles*.
- Ministerio de Educación. (2014). *Protocolo de Acompañamiento pedagógico*. Lima, Perú.
- Montero, C. (s.f.). “Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente”. Perú: Consejo Nacional de Educación.
- Montes, J. (2010). *Acompañamiento pedagógico, lecciones de una experiencia rural*. Lima: Grafimax Perú.
- Naranjo, P. (2008). *Proyectos sociales. Una propuesta de aplicación del enfoque marco lógico*. Bogotá: Uniminuto.
- Ocampo, R. (1997). *El acompañamiento como estrategia de cualificación del docente*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ramírez, J. (s.f.). Notas acerca de la noción de la experiencia pedagógica. CINDE-UPN.
- Ruiz, D. (2015). *Incidencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño de los docentes de educación secundaria del colegio “Liceo Franciscano”, ubicado en el distrito no. 1 de la ciudad de Managua, departamento de Managua, durante el*

- primer semestre del año 2015* (tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, Nicaragua.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sánchez, A. y Pineda, N. (2011). *El diseño experimental para la investigación social*.
- Schmelkes, C. y Elizondo, N. (2012). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. México: Oxford.
- Secretaría Técnica de Planificación. (s.f.). *El árbol de problemas*.
- Silva, I. y Lira, I. (2003). *Metodología para la elaboración de estrategias de desarrollo local*. Santiago de Chile: ILPES.
- Vezub, L. F. (2012). Las políticas de acompañamiento pedagógico. *Revista IIICE*, 103-124.
- Vezub, L. F. y Alliud, A. (2012). “Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico a docentes noveles. Aportes, dispositivos y estrategias presentadas en el Programa de Formación de Formadores de Uruguay”. Uruguay: ANEP, CODICEN, CFE y OEI.

### EXPERIENCIAS DEL NIVEL INICIAL

# Caracterización de las tensiones en el ejercicio del rol del directivo docente coordinador y su incidencia en el liderazgo y la gestión

MARY SOL CAJAMARCA URREA<sup>1</sup>

NELLY LANCHEROS NÚÑEZ<sup>2</sup>

SANDRA PATRICIA MORENO ROMERO<sup>3</sup>

LUZ AMPARO VILLALOBOS ACOSTA<sup>4</sup>

## Resumen

El presente escrito es producto del proceso de acompañamiento inicial realizado durante el segundo semestre del año 2017, por parte del IDEP, en el que participaron las autoras con la propuesta para estructurar la Red de Directivos Docentes Coordinadores Investigadores (en adelante RED-DDCI).

La experiencia nace del interés de un equipo de Directivos Docentes Coordinadores (DDC) de conformar desde el trabajo colectivo de reflexión acción,

- 
- 1 Licenciada en Matemáticas. Especialista en Gerencia Social de la Educación y Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. Coordinadora del Colegio Alfonso Reyes Echandia IED. Correo electrónico: actchijo1@yahoo.com
  - 2 Licenciada en Psicología y Pedagogía. Magíster en Educación con énfasis en Gestión y Políticas Públicas. Coordinadora del Colegio El Porvenir IED. Correo electrónico: nellylancheros@yahoo.com
  - 3 Licenciada en Química. Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. Coordinadora del Colegio Atenas IED. Correo electrónico: educacionpatty@gmail.com
  - 4 Fonoaudióloga. Especialista en Gerencia Educativa. Magíster en Educación con énfasis en Gestión y Evaluación. Coordinadora del Colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero IED. Correo electrónico: amparovillalobossans@gmail.com

una red que se ocupe de investigar los temas propios del rol, con la intención de visibilizar la incidencia del liderazgo pedagógico y la gestión en la calidad educativa de las Instituciones Educativas Distritales (IED).

La metodología empleada para caracterizar el rol partió de un ejercicio de acercamiento denominado “actividad diagnóstica”; posteriormente, se aplicó una encuesta de percepción a diferentes miembros de las comunidades educativas sobre la incidencia del rol; de forma paralela se acudió a la metodología del árbol de problemas para indagar con el estamento el problema planteado y, finalmente los resultados obtenidos se analizaron mediante la estructura de un árbol analítico de problemas.

A partir del proceso descrito, este documento plantea la justificación, objetivos, delimitación y formulación del problema, análisis de los hallazgos encontrados, referentes conceptuales y conclusiones, además se proyectan las perspectivas a mediano plazo de conformación, dinamización y funcionamiento de la RED-DDCI.

**Palabras clave:** directivo docente coordinador, caracterización del rol, tensiones del cargo, liderazgo pedagógico, gestión educativa, mejoramiento educativo, institución educativa.

## Justificación

Si bien es cierto, a nivel local y distrital están creados y reglamentados algunos espacios de participación, se evidencia la necesidad de generar uno de estudio e investigación donde se aborden los ámbitos y modelos de gestión/dirección desde el rol del coordinador con perspectiva pedagógica; de allí la inquietud, de generar un colectivo empoderado, con sentido social y comprometido con la reflexión y paulatina transformación educativa a través del ejercicio del liderazgo; así mismo se espera que los aportes académicos incidan en los cambios pedagógicos que requiere la escuela actual.

Por otra parte, las percepciones de los diferentes actores educativos indagados, ponen en evidencia que la labor del coordinador muchas veces se ve desvirtuada, debido a las tensiones generadas por la diversidad de estilos de gestión y liderazgo, las formas de interpretar la norma y la identidad del rol; esto conlleva a que el liderazgo pedagógico y la incidencia del DDC en la

transformación de la cultura institucional esté sujeta a condiciones de índole directivo, estilos de gestión, cultura de trabajo en equipo, rutinas institucionales, legitimación del poder de decisión, entre otras.

De allí la inquietud de propiciar espacios colectivos de encuentro, estudio e investigación sobre el rol, implicaciones, alcances, problemáticas, retos, y proyecciones a la luz de los nuevos desafíos para la gestión de la escuela, a fin de poner en discusión la incidencia del rol en la institución educativa y favorecer el reconocimiento académico y social del coordinador como actor clave de la organización institucional.

Aunado a lo anterior, es el coordinador quien materializa y operativiza los proyectos pedagógicos, sin embargo, su gestión en ocasiones queda invisibilizada ya que siendo actor fundamental de la transformación educativa, la mirada distrital y nacional centra el reconocimiento del liderazgo en el directivo docente rector (DDR) y de los proyectos pedagógicos en los docentes, en contravía con investigaciones que corroboran que el liderazgo del coordinador tiene una incidencia directa en la organización y mejora continua de la institución educativa.

Al respecto Mora (2011) señala que el coordinador en una institución educativa “es pieza clave en el engranaje de la organización dada la importancia de los procesos curriculares en la concreción de la misión y visión institucionales”, como se ve, le otorga al coordinador la responsabilidad de gestionar el currículo y la concreción del PEI a la luz de los nuevos derroteros que la sociedad hace a la escuela.

## Objetivos

Para estructurar la Red de Directivos Docentes Investigadores RED-DDCI, en primera instancia se desarrollan los objetivos relacionados con la caracterización del rol, estos son:

- Caracterizar el rol del coordinador para conocer la incidencia de su liderazgo pedagógico en cuatro instituciones educativas distritales, mediante la aplicación de una encuesta.

- Identificar los factores internos y externos que inciden en el ejercicio del liderazgo pedagógico del DDC, a través de la aplicación de la metodología del árbol de problemas al estamento, en diferentes escenarios de participación para identificar las situaciones relevantes que ameritan ser objeto de estudio desde la Red.
- Cabe aclarar que el objetivo general del proyecto es estructurar la RED-DDCI como espacio de investigación e innovación que contribuya con propuestas académicas a abordar las problemáticas del rol en el mejoramiento de la calidad educativa de la ciudad, en el campo de la gestión pedagógica y dirección escolar, sin embargo, para efectos de esta publicación, los objetivos corresponden a los dos enunciados anteriormente.

## Delimitación y formulación del problema

Para delimitar y formular el problema, inicialmente se realizó un ejercicio de acercamiento denominado “actividad diagnóstica” con doce coordinadores de la mesa local de Bosa, con el fin de utilizar una metodología participativa para la definición del problema; los coordinadores realizaron aportes de índole pedagógico, administrativo y comunitario y se concluyó con la identificación de seis problemáticas recurrentes asociadas con:

Sobrecarga/multiplicidad/falta de claridad de funciones del DDC; dificultades en los procesos de comunicación organizacional; diversidad en la interpretación de la normatividad y del funcionamiento institucional; atención predominante a los procesos administrativos; falta de trabajo en equipo para la gestión institucional; y falta de claridad en la diferenciación de funciones directivas y administrativas.

Posteriormente, se formulan varias preguntas-problema, con el fin de definir una sola que recogiera tanto los propósitos de la propuesta de caracterización como los aportes realizados en la actividad diagnóstica. El problema definido fue “Invisibilización del rol del DDC como líder pedagógico en la gestión institucional y perspectivas en las IED de Bogotá”. Posteriormente se aplicó la metodología del árbol de problemas con cuarenta coordinadores como una forma de promover la participación y replicar el ejercicio del árbol analítico en tres escenarios, de manera que se recogieran las percepciones y voces de ellos en varias localidades del D.C. Los escenarios propuestos fueron:

Mesas Locales: localidades de Bosa, Chapinero y Teusaquillo, San Cristóbal y Mártires; Mesa Distrital de DDC; integrantes/interesados en vincularse en la Red RED-DCI.

De forma paralela, se aplicó una encuesta de percepción sobre la incidencia institucional del rol del coordinador, la cual estuvo dirigida a 63 actores de la comunidad educativa tales como: rectores (3), docentes orientadores (12), profesores (16), estudiantes (21) y padres de familia (11), en los cuatro colegios participantes.

En términos generales los estamentos indagados perciben el rol del coordinador con funciones asociadas a organizar, administrar y controlar la gestión educativa; reconocen el papel fundamental que tiene en la planeación, organización y desarrollo del PEI. Es considerado como un actor fundamental para establecer acuerdos institucionales y promover el trabajo en equipo entre los docentes; es reconocido por su liderazgo pedagógico, y se considera como referente para el abordaje de los conflictos en la escuela.

Entre los aspectos que desfavorecen su gestión están: en ocasiones poco respaldo del equipo directivo para la toma de decisiones y ejecución de proyectos, predominio de estilo de gestión individualizada, dificultades de comunicación con el equipo directivo y/o docente, falta de cualificación y actualización profesional, sobrecarga laboral y múltiples funciones administrativas.

El rol del DDC se percibe como un profesional que acompaña la ejecución de los proyectos educativos, apoya la labor docente, lidera las transformaciones pedagógicas de la institución, atiende de manera directa a padres, estudiantes y docentes y es determinante en el establecimiento de un ambiente escolar adecuado.

Cabe señalar que en las respuestas de los rectores se encontró una diferencia significativa con relación a los demás estamentos en lo que se refiere a la percepción del rol, pues centran principalmente la mirada en el aspecto normativo.

Con la mirada puesta en la participación, se aborda el árbol de problemas desde las causas y los efectos en los ámbitos del contexto interno (circunscrito a la institución educativa) y el externo (enmarcado en el entorno local, distrital y nacional); el primer hallazgo significativo devela que el problema

planteado requiere ser abordado desde la incidencia del rol de DDDC más que desde su invisibilización, justamente porque es percibido como un actor clave en la materialización y desarrollo del PEI, sin embargo, las diferentes circunstancias emergentes tanto internas como externas en la que está envuelto, dan origen a una serie de tensiones que inciden negativamente en el ejercicio profesional y sus resultados de gestión. Con base en este análisis, el problema del árbol se reformula de la siguiente manera “Tensiones en el ejercicio del rol del DDC y su incidencia en el liderazgo y gestión institucional”.

## Consolidación de los hallazgos

Después de la aplicación de la metodología del AP y de la encuesta en los escenarios descritos anteriormente, a continuación, se realiza la descripción de los hallazgos a partir de las causas y los efectos, tanto internos como externos que se presentan consolidados en la gráfica 1.

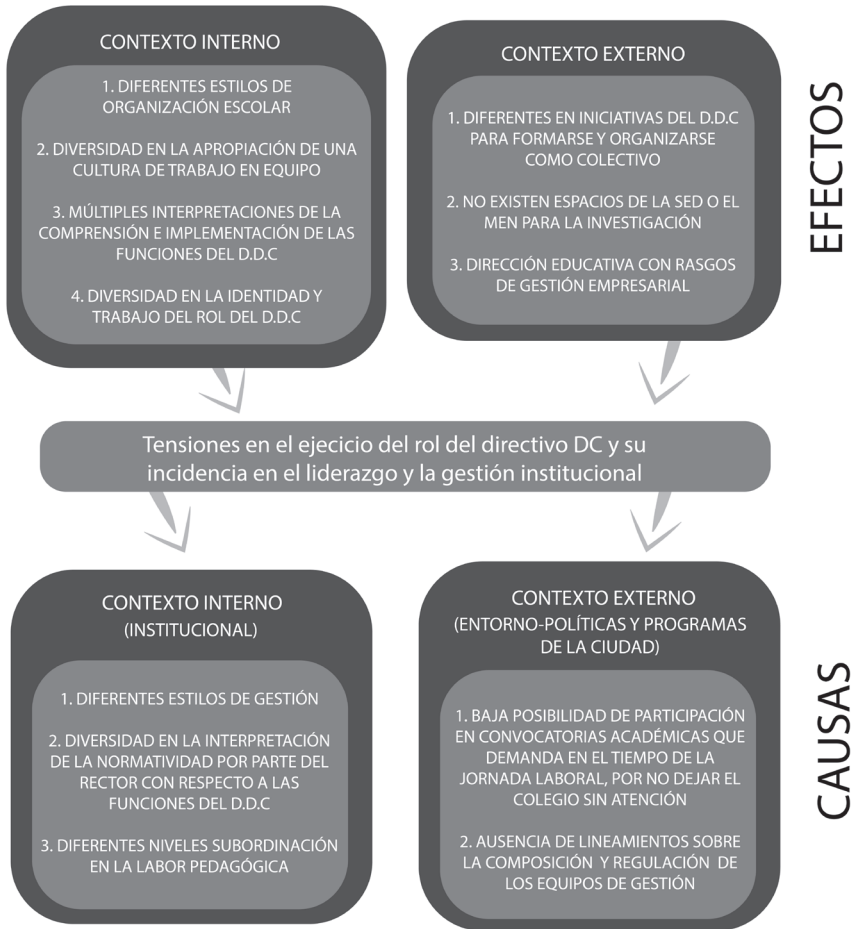
En cuanto a las causas del contexto interno, es posible precisar que se evidencian diferentes estilos de gestión. Se identifica que la dirección escolar tiene la tendencia a estar centrada en los sujetos que la ejercen, de un lado el rector, como aquella persona que puede tener un estilo de gestión normativo, mediador, líder, dialogante o centralista; de otro lado, el coordinador aparece como un sujeto que brinda apoyo, es participativo, asesor, líder orientador, promotor y articulador. El rol que cumplen los sujetos es muy importante, en algunos casos, se expresa que falta empoderamiento personal y profesional del DDR para asumir el liderazgo de la institución.

Con relación al estilo de gestión, los participantes expresaron que en algunos casos se caracteriza por modelos tradicionales en la gestión escolar por parte de los directivos.

En la práctica de la gestión institucional se resalta que han venido surgiendo varios colectivos. Hacen referencia al equipo directivo, conformado por el rector y los coordinadores o al equipo de gestión integrado por rector, coordinadores, docentes enlace y/o equipo de orientación, (en algunos casos representantes de ellos). Su conformación y papel en la participación, apoyo en la dirección del colegio y toma de decisiones está sujeta a múltiples características, entre ellas, criterio del rector, tamaño de la institución en términos de parámetros del recurso humano, sedes y jornadas a cargo.



Gráfica 1. Árbol analítico de problemas.



Fuente: elaboración propia.

La dinámica de este colectivo de personas está matizada por múltiples factores en relación con la promoción de un estilo de trabajo colegiado, de un lado, las concepciones diversas de los rectores para dinamizar y conformar los Equipos Directivos (ED), el Equipo de Gestión (EG) y hasta el Consejo Directivo (CD), el papel que les atribuyen como espacio consultivos y decisorios, la diversidad en los niveles de trabajo en equipo y construcción de confianza en los EG y ED. En algunos casos, ante la dificultad de trabajo en equipo y la escasa generación de espacios para discusión entre pares, prevalece el trabajo individual del DDC.

También se evidenció diversidad en la interpretación e implementación de la normatividad respecto a las funciones del DDC, el manual de funciones vigente para los directivos docentes es tan amplio que genera múltiples inquietudes en cuanto a su implementación; entre ellas las relacionadas con distribución de los coordinadores en la asignación de funciones, bien sea por designación del rector o por iniciativa personal y en algunos casos se siente sobrecarga de funciones.

Adicionalmente, la normatividad establece que, en la conformación de los gobiernos escolares, el coordinador no hace parte del consejo directivo, sus funciones son más de apoyo y consultoría (Decreto 1860/1994, Ley 71/2001). Sin embargo, en la práctica de la gestión institucional existen niveles de reconocimiento de su rol tanto en el consejo académico, el comité de convivencia, como en la toma de decisiones del rumbo institucional. Todo lo anterior, hace que en algunos casos se tienda a desvirtuar la labor de la gestión o se llegue a extralimitar las funciones. A nivel personal se presentan situaciones de estrés laboral y afectación en las relaciones interpersonales.

En cuanto a la labor pedagógica, se identificaron diferentes niveles de subordinación; además desbordamiento de actividades administrativas y operativas, en detrimento de la naturaleza pedagógica del cargo, dificultades para el proceso del acompañamiento en el diseño y revisión del PEI, multiplicidad de responsabilidades para poder atender a cabalidad las necesidades de las diferentes áreas de gestión.

Con relación a los efectos del contexto interno, se evidencian diferentes estilos de organización escolar, los procesos de gestión pueden ser centralizados o descentralizados, así mismo, cada institución tiene formas de planificación, organización, desarrollo y retroalimentación particulares, por tanto diversidad en modelos de gestión, que transitan desde lo normativo con baja presencia en lo pedagógico, énfasis en las rutinas, trabajos aislados, fragmentados, estructuras cerradas a la innovación y autoridad fiscalizadora, hasta una gestión estratégica, que promueve la transformación, fuerte presencia en lo pedagógico, liderazgo compartido y trabajo cooperativo.

Estos estilos de organización generan diversos niveles de empoderamiento y reconocimiento de los directivos docentes en las instituciones, así mismo desde los equipos directivo y de gestión, se presentan concepciones variadas

de gobierno colegiado lo cual incide directamente en los resultados en las diferentes áreas de gestión.

Por otro lado, se identifica diversidad en la apropiación de una cultura de trabajo en equipo: Se observa en general que en el equipo directivo hay una dinámica de trabajo individualizada, que afecta negativamente el trabajo en equipo y colaborativo, lo que conlleva a falta de implementación de acuerdos, fragmentación de los procesos y bajos niveles de sinergia para el cumplimiento de las metas propuestas; se generan variedad de tensiones en las relaciones interpersonales y profesionales entre el grupo de coordinadores y entre los coordinadores y el rector así como dificultad en la toma de decisiones.

Existen, además, múltiples interpretaciones de las funciones del DDC; la percepción generalizada es que son demasiadas las responsabilidades asignadas al cargo, que abarcan una amplia gama de tareas que abarcan lo estratégico, pedagógico, administrativo, operativo y relacional, muchas de ellas que no son inherentes al cargo y que demandan un alto tiempo de atención. Por lo anterior, se generan efectos en dos niveles, en lo personal, los coordinadores experimentan estrés laboral, en consecuencia, dificultades en la salud mental y conflictos en las relaciones interpersonales. Y a nivel institucional dificultad de consolidación de un PEI coherente y transformador que responda a las necesidades de la comunidad educativa.

Además está la diversidad en la identidad y trabajo del rol del DDC: la delegación de funciones responde a las particularidades institucionales, por lo que existen variados tipos de coordinadores, esto genera subjetividad frente a su práctica profesional porque la atención a diversas situaciones emergentes y labores del día de a día, desdibuja la esencia del cargo y su identidad profesional; como consecuencia se encuentra que los niveles de satisfacción frente a la labor desarrollada son bajos.

En esta medida se considera que hay poca incidencia en la gestión y en los resultados, contrario a lo que se pudiese lograr cuando existe un enfoque claro de funciones y espacios de trabajo pedagógico entre pares.

En cuanto a las causas del contexto externo, es pertinente precisar que se percibe una baja posibilidad de participación en convocatorias académicas; existe un marcado interés de los coordinadores por participar en espacios colectivos de cualificación profesional y personal, sin embargo, las dinámicas

institucionales hacen que su presencia sea fundamental, por lo que se limita la vinculación y participación en grupos y en eventos de carácter académico formativo y cultural. El proceso de formación del DDC presenta falta de continuidad en cuanto a la inducción pedagógica, administrativa, financiera y en cuanto a las funciones propias del cargo, faltan procesos de cualificación permanente y pertinente a nivel de la gestión escolar para atender adecuadamente las necesidades de los centros educativos.

Se han generado espacios de encuentro entre pares académicos como lo son las mesas locales y distritales, sin embargo, estas funcionan de manera diversa y según propósitos de la administración vigente. La propuesta de conformación y consolidación de la Red de Directivos Docentes Coordinadores RED-DDCI investigadores, se configura como una iniciativa valiosa de organización del estamento.

Por otro lado, se evidencia ausencia de lineamientos de los equipos de gestión; en virtud de ello, falta de criterios sobre conformación de los equipos de gestión y la participación del DDC en este, existe una diversidad para la toma de decisiones institucionales. Adicionalmente, en el consejo directivo, instancia decisoria del devenir institucional, se carece de la participación del estamento coordinador.

Aun cuando la normatividad y las investigaciones en gestión educativa reconocen la importancia del gobierno colegiado, las estrategias de implementación del MEN y la SED fomentan un estilo de dirección unipersonal, desconociendo los equipos de gestión y su importancia en la vida institucional; prevalece un modelo de corte administrativo y la promoción de la gestión a la excelencia educativa resulta siendo opcional; en la mayoría de los casos este tipo de gestión surge por el interés de participar en convocatorias, para obtener un galardón, certificación de calidad o reconocimiento social o económico.

En cuanto a los efectos del contexto externo se evidencia diversidad en iniciativas del DDC para formarse y organizarse como colectivo, por ello, ante la necesidad de formación del DDC, se presentan dos situaciones contrarias, de un lado, desmotivación y desinterés por la gestión institucional, y de otro, inquietud por investigar y mejorar el desempeño profesional, a través de redes de investigación o grupos de estudio entre los coordinadores.

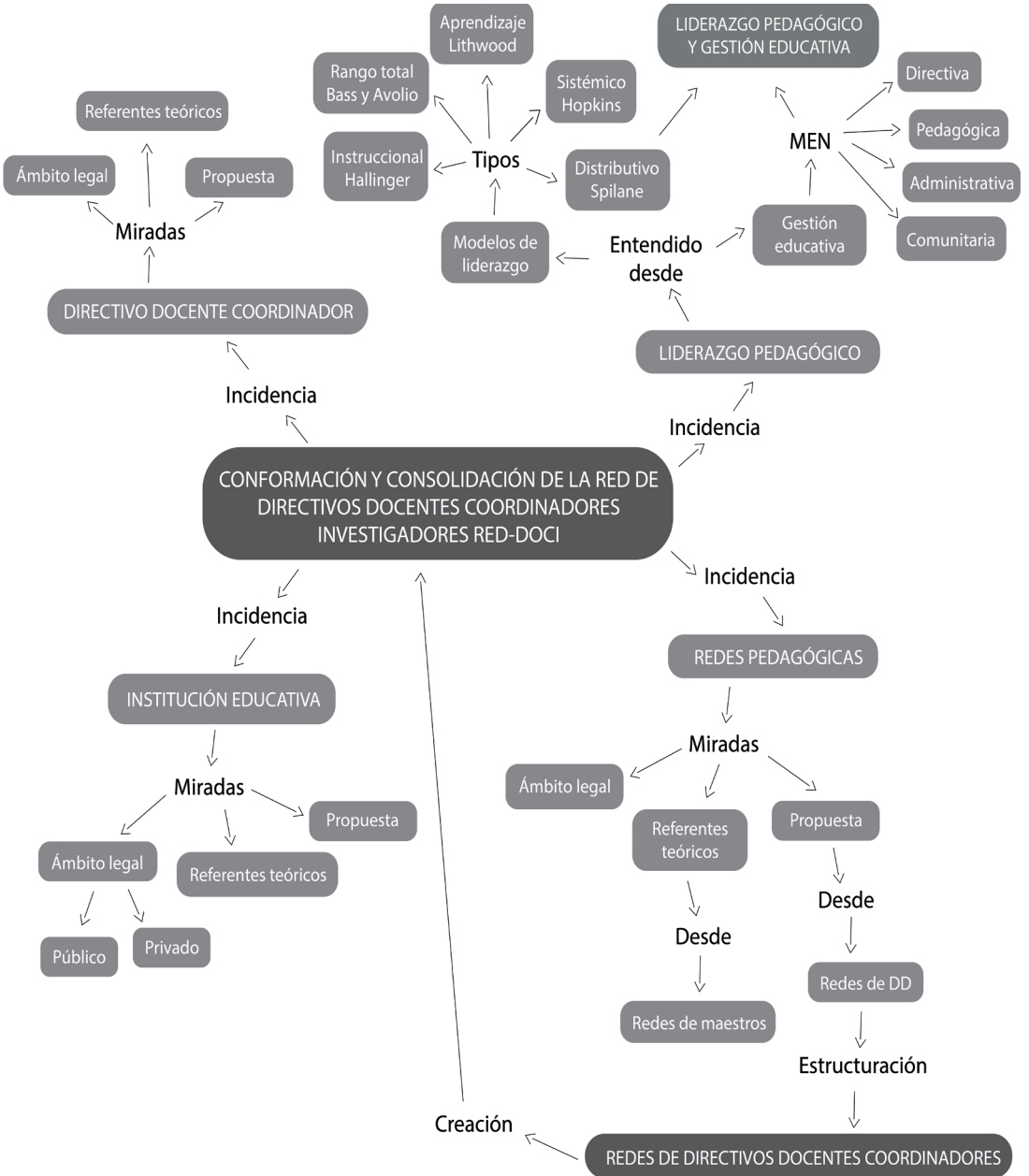
De la misma manera, aun cuando hay esfuerzos gubernamentales importantes para la promoción de la investigación, estos espacios por parte de la SED o MEN siguen siendo restringidos. Además, no hay un reconocimiento y/o estímulos a nivel social o económico de la gestión DDC ya que están dirigidos solo a rectores y docentes. Por otra parte, los parámetros del DDC no son acordes a las necesidades y/o condiciones institucionales (mega colegios, contextos internos y externos). Escasa oferta de programas de cualificación al DDC en los ámbitos de gestión y liderazgo pues está priorizada para DDR y falta de continuidad en las líneas de política de los procesos de formación entre pares, para los coordinadores en servicio.

Como efecto externo también se evidenció la percepción de una dirección educativa con rasgos de gestión empresarial, ya que los programas y políticas de cada administración, hacen que el coordinador se ocupe de la implementación y obligatorio cumplimiento de planes y proyectos que surgen desde el nivel central y/o nacional, en muchas ocasiones descontextualizados o ajenos a las necesidades institucionales para las cuales se ha trazado un plan de acción, demandando tiempo en tareas administrativas que desdibujan la mirada de los procesos pedagógicos y misionales de las IED, incorporando así, elementos con enfoque empresarial, en contravía con la misión de la escuela, cuyo centro es la persona, y su formación integral.

## Marco teórico

El marco teórico que sustenta el presente trabajo se desarrolla a partir de algunos referentes teóricos que se presentan en el esquema conceptual (gráfica 3) el cual hace referencia a los ámbitos teóricos del proyecto de Conformación y Consolidación de la Red de Directivos Docentes Coordinadores RED-DDCI. Para efectos de este escrito, relacionado con la caracterización de las tensiones en el ejercicio del rol del DDC y su incidencia en el liderazgo y la gestión, el abordaje conceptual contempla la concepción del Directivo Docente Coordinador a la luz de la normatividad vigente y los aportes de algunos autores; posteriormente se aborda la concepción de Liderazgo Pedagógico entendido desde el modelo de liderazgo distributivo y desde la concepción de gestión educativa bajo del enfoque del MEN; finalmente se presenta el abordaje conceptual sobre institución educativa a partir del referente legal y la concepción teórica de algunos autores.

**Figura 1.** Esquema conceptual “Conformación y consolidación de la RED-DDCI”.



Fuente: elaboración propia.

## Directivo docente coordinador DDC

En cuanto al ámbito normativo, es preciso señalar que, con respecto a las funciones de los directivos docentes, el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto Ley 1278 de 2002, Artículo 6) señala que “desempeñan las actividades de dirección, planeación, coordinación, administración, orientación y programación en las instituciones educativas” y afirma que “son responsables del funcionamiento de la organización escolar”. En particular sobre las funciones del coordinador, el mismo artículo indica que “auxilia y colabora con el rector en las labores propias de su cargo y en las funciones de disciplina de los alumnos o en funciones académicas o curriculares no lectivas”.

Si bien es cierto, aunque el decreto no presenta explícitamente la concepción teórica del coordinador, sí lo reconoce como directivo docente en tanto que le atribuye funciones propias de la gestión directiva en aspectos de orden administrativo, organizativo, académico y convivencial, haciendo hincapié en que es responsable junto con otros coordinadores y el rector del “funcionamiento de la organización escolar”.

Al analizar la normativa referida al coordinador, el equipo investigador de esta propuesta señala que la expresión “auxilia y colabora con el rector”, tiene las siguientes implicaciones: por un lado, la connotación de auxiliar conlleva a la acción de brindar apoyo, colaboración y asistencia, y a la vez, configura al coordinador como poseedor de conocimiento, ya que no puede auxiliar quien no sabe, además, denota una posición jerárquica subalterna con respecto al rector; por otro lado, el artículo gramatical “con” lleva implícita la concepción de la dirección y gestión escolar desde el enfoque de trabajo en equipo, con un liderazgo distributivo del equipo directivo conformado por coordinadores y rector, se reconoce entonces al DDC como actor clave en el funcionamiento y organización de la institución educativa junto con el rector.

También, el Ministerio de Educación Nacional (2011) señala que el Coordinador “es un profesional de la educación encargado de apoyar la gestión directiva y de liderar los diferentes proyectos y programas institucionales e interinstitucionales definidos en el Proyecto Educativo Institucional. Es responsable de coordinar el trabajo de los profesores, facilitar los procesos educativos que permitan el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Así mismo, tiene bajo sus funciones hacer el seguimiento de los procesos pedagógicos, monitorear la calidad educativa de la institución y establecer

planes de mejoramiento continuo, en estrecha relación con la dirección del plantel y de las diferentes instancias colegiadas de asesoría institucional”.

Esta normativa reconoce no solo el carácter profesional del coordinador, sino además enfatiza el papel crucial de apoyar la gestión directiva de la institución, lo enviste de liderazgo en los procesos, programas y proyectos de transformación institucional, reconoce además el papel central que juega el coordinador en la materialización, operativización y seguimiento de los procesos institucionales referidos a docentes, estudiantes, padres de familia y entidades externas que apoyan la gestión escolar (MEN, p. 51). En cuanto al abordaje teórico de la concepción de directivo docente coordinador, se evidencia poca literatura, es amplia la información sobre el directivo docente en general o al rector, sin embargo, con relación al coordinador la información sigue siendo limitada. No obstante, se presenta la postura de dos autores frente a la concepción del DDC Mora (2011) y MINERD (2014).

Es así como surge el rol del coordinador, en particular Mora (2011) se refiere al académico “quien es pieza clave en el engranaje de la organización, dada la importancia de los procesos curriculares en la concreción de la misión y visión institucionales”, de este modo le otorga al coordinador la responsabilidad de gestionar el currículo para garantizar el proceso de enseñanza y aprendizaje con calidad a la luz de los nuevos derroteros que la sociedad hace a la escuela.

Para Mora (2011) el coordinador es un actor educativo clave, responsable directamente de impulsar el trabajo de profesores y estudiantes. Es su deber poner en marcha los planes y programas de estudio y dar seguimiento a los profesores en los aspectos técnicos del trabajo, asesorarlos en sus dificultades y apoyarlos en todo momento, además de mantener un programa de formación del profesorado que promueva las buenas prácticas velando por la calidad de la educación (p. 16).

Según la autora, hacer vivo el currículo implica que el trabajo del coordinador esté fundamentado en cuatro principios: reflexión, planeación, investigación y participación, que fundamentan su quehacer.

Por otro lado Mora (2011) refiere que mediante la reflexión, se busca que los docentes asuman conciencia crítica de su quehacer pedagógico, con la planeación se pretende garantizar la estabilidad de los procesos de enseñanza



y aprendizaje, con la investigación se da la oportunidad de conocer avances nacionales e internacionales para retroalimentar los procesos internos y rediseñar el currículo y finalmente con la participación se plantea la posibilidad de que los miembros de la comunidad educativa hagan aportes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje y la consolidación de la misión y visión institucional (p. 17). De esta manera, se pone en evidencia que el coordinador no es auxiliar del rector, sino que las funciones y desafíos de su práctica profesional implican un nuevo concepto del cargo, superando situaciones de índole técnicas y administrativas, que, si bien son importantes, la esencia radica en su liderazgo pedagógico, elemento determinante para la transformación educativa.

Otro referente teórico es el planteado por el Ministerio de Educación de República Dominicana MINERD (2014), que concibe al coordinador docente desde la postura de Segovia (2003) que se basa en el enfoque del acompañamiento en cuanto a que interesa la relación horizontal y no jerárquica entre el rector, coordinador y docente, con la disposición de ofrecer apoyo, mediante una interrelación basada en la confianza y la corresponsabilidad, que debe ser sistematizada y dirigida a la mejora de los procesos y los resultados educativos.

## Liderazgo pedagógico

Para abordar este aspecto se tienen en cuenta los referentes conceptuales socializados por Maureira (2017) en el marco de la III Convención de DD. En primer lugar, se presenta la conceptualización del liderazgo en la organización escolar y posteriormente se define el liderazgo distributivo desde la postura de Spillane (2006) puesto que este enfoque se identifica con una forma de gobierno colegiada que está en coherencia con las apuestas teóricas contemporáneas y con las necesidades de dirección y gestión de las instituciones educativas de hoy.

Con relación a la conceptualización de liderazgo, es pertinente mencionar que son varias las concepciones y perspectivas de este a lo largo del tiempo, sin embargo, el enfoque socio-educativo resulta pertinente para las condiciones actuales del sistema educativo dado que este considera al liderazgo como un proceso, no una propiedad y, por lo tanto no es algo que al individuo tiene o con lo que se nace, sino algo que se hace y se construye a través de la formación y la disciplina.

El liderazgo no es algo que las personas hacen por su cuenta, ya que involucra a otras personas y la evidencia real del liderazgo no surge de lo que hacen los líderes individuales, sino de lo que motivan a otras personas a hacer. Según el conferencista en el vocabulario de un líder la palabra más importante es “nosotros” y la menos importante “yo”.

A propósito del liderazgo distribuido, Spillane (2006) sostiene que “el liderazgo surge en las interacciones de los grupos al interior de las instituciones educativas y no como una función o rol individual”. En este sentido, propone analizar el liderazgo desde cuatro componentes: la práctica del liderazgo, las interacciones que genera el liderazgo, las situaciones producto de dichas interacciones y el aspecto organizacional, que es la disposición estructural de la escuela que posibilita las interacciones y la práctica misma del liderazgo.

Esta propuesta de liderazgo distributivo se acoge para efectos del proyecto, dado que se considera que es interactiva, dinámica y holística, y donde el nivel de confianza organizacional alcanza un alto sentido. Razón por la cual se convierte en un atributo de la cultura organizacional, de manera que tanto liderazgos formales como informales interactúan naturalmente e influyen, para dinamizar la institución educativa hacia la mejora continua.

## Gestión pedagógica

El abordaje de este apartado tiene en cuenta, la aproximación conceptual del Ministerio de Educación Nacional, donde plantea: “La gestión escolar en los establecimientos educativos, es un proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos; conservando la autonomía institucional, para así responder de una manera más acorde, a las necesidades educativas locales, regionales y mundiales” (MEN, 2015).

Según el MEN, cartilla No. 34 (p. 27) de mejoramiento institucional, categoriza la gestión educativa en cuatro grandes áreas de gestión: directiva, pedagógica y académica, de la comunidad, administrativa y financiera.

La gestión directiva hace referencia a “la manera como el establecimiento educativo se encuentra orientado. Esta área se centra en el direccionamiento

estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno”.

La gestión pedagógica y académica “se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico”.

La gestión de la comunidad “comprende las relaciones de la institución con la comunidad; así como de la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos”.

La gestión administrativa y financiera “tiene a su cargo todos los procesos de apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física, recursos y servicios, el manejo de talento humano, el apoyo financiero y contable”.

En estas cuatro áreas de gestión están vinculados todos los miembros de la comunidad educativa para fortalecer el sentido de pertenencia y los objetivos PEI, cabe resaltar que las funciones de los DDC están categorizadas de acuerdo con estas áreas, lo que hace ver que el estamento coordinador tiene una responsabilidad general sobre la marcha y direccionamiento institucional.

## Conclusiones

La caracterización realizada al estamento refleja que el liderazgo del coordinador tiene una alta incidencia en la concreción del PEI ya que se configura no solo como referente de autoridad académica y de convivencia, sino también como actor clave para el mejoramiento educativo de las instituciones educativas.

Los resultados del análisis de la metodología del árbol de problemas-estamento DDC, pone de manifiesto que en su práctica profesional se encuentran enfrentados a una serie de tensiones derivadas del contexto interno y externo, que tiene relación con aspectos administrativos, relacionales, jerárquicos, de parámetro, legislativos, operativos, de multiplicidad de funciones, y de participación genuina en la toma de decisiones que afectan negativamente el liderazgo pedagógico.

Las percepciones de los coordinadores ponen de manifiesto que los espacios de investigación propios del rol y las posibilidades de organizarse como colectivo en coherencia con las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento, son escasas a nivel distrital, razón por la cual se ratifica la necesidad y pertinencia de conformar una comunidad de práctica y saber que promueva entre otros, procesos de intercambio de saberes y experiencias, de cualificación permanente bajo el enfoque de aprendizaje entre pares y fomente la investigación y la innovación de prácticas pedagógicas de gestión y liderazgo que repercutan en la calidad educativa a mediano corto y largo plazo.

El análisis de los resultados de la encuesta de percepción aplicada a los diferentes miembros de las comunidades educativas y el árbol de problemas aplicado a los coordinadores, permiten identificar cinco grandes categorías con relación a la incidencia del liderazgo pedagógico del DDC; estas son: liderazgo y gestión educativa, gestión del conflicto escolar, gestión académica, gestión de la comunidad y ethos del DDC, las cuales se configuran en los futuros nodos de investigación de la RED-DDCI.

En el instrumento aplicado al estamento, se evidencia como aspecto relevante la percepción generalizada de ausencia de reconocimiento académico y social del DDC en los ámbitos nacional y distrital, ya que están dirigidos al rector y a los docentes, enviando con ello un mensaje de invisibilización del cargo frente a las comunidades educativas y la sociedad en general, contrario a la realidad donde el coordinador es un referente fundamental para la sinergia y la concreción del ideario institucional.

## Perspectivas

A partir del ejercicio de caracterización realizado, se proyecta mediante un trabajo colectivo, la propuesta de conformación, dinamización y funcionamiento de la RED-DDCI, en torno a la gestión y dirección, formulando los nodos de investigación, dinámica organizativa, entre otros, de manera que se logre a mediano plazo un reconocimiento académico y social como una comunidad de saber que aporta e interactúa en diferentes espacios a nivel institucional, local, distrital, nacional e internacional en pro del mejoramiento del servicio educativo desde el estamento.

En una próxima publicación, se presentan referentes teóricos y la postura conceptual propia sobre la manera como se proyecta la RED-DDCI en aspectos tales como estructura, horizonte, mecanismos de funcionamiento, formas de vinculación, nodos de investigación, y líneas de acción que contribuyan a fortalecer el liderazgo y la identidad del estamento.

Como otro producto del proceso, se espera organizar y divulgar un evento académico que convoque a los DDC de la ciudad, para inaugurar formalmente la Red, dando a conocer los resultados de este estudio de caracterización y promoviendo la participación de los colectivos de DDC en los diferentes nodos de investigación propuestos, al tiempo que se busca garantizar la sustentabilidad y el crecimiento de la red.

## Referencias

- Ganuzo, O. (2010). La democracia en acción una visión de las metodologías participativas. España. Recuperado de <http://www.iesa.csic.es/publicaciones/120120123.pdf>
- Maureira. (Octubre de 2017). Directivos Docentes - Agentes Dinamizadores Clave de la Calidad Educativa. Conferencia presentada en el marco de la III Convención de Directivos Docentes, Barranquilla, Colombia.
- Ministerio de Educación de República Dominicana, MINERD. (2014). *Evaluación de impacto del coordinador docente en los centros educativos de República Dominicana*. Informe final. Santo Domingo.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (17 de junio de 2015). Conceptos generales de la educación preescolar, básica y media. Bogotá. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48473.html>
- . (2011). Perfil de competencias de directivos docentes y Mora, V. C. (2011). Labor del Coordinador Académico en la gestión del currículo en las organizaciones educativas de secundaria públicas. Ministerio de Educación Pública San José, Costa Rica. *Revista Gestión Educativa*. 1(2). pp. 1-34.
- . (2009). Guía No. 33, Organización del Sistema educativo. Conceptos generales de la educación preescolar, básica y media. Bogotá.
- . (2002). Decreto 1278. Estatuto de Profesionalización Docente.

Mora, V. C. (2011). Labor del Coordinador Académico en la gestión del currículo en las organizaciones educativas de secundaria públicas. *Revista Gestión Educativa*, 1(2), 1-34.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership. The Jossey-Bass leadership library in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

# Construcción colectiva del modelo pedagógico del Colegio Julio Garavito Armero

IVÁN DARÍO CÁRDENAS MOLINA<sup>1</sup>

MATILDE RINCÓN WILCHES<sup>2</sup>

JANETH ALICIA VALENZUELA<sup>3</sup>

## Resumen

En este texto, se presenta el proceso desarrollado en el Colegio Julio Garavito Armero IED para la construcción colectiva del modelo pedagógico institucional. Se mencionan las razones por las cuales fue necesario iniciar discusiones orientadas a la definición del modelo, se presenta la justificación del proceso y el análisis institucional que llevó a definir el problema, sus causas y efectos por medio de la metodología del árbol analítico de problemas. Se expone a continuación el sustento teórico y la metodología que se siguió con el fin de promover espacios de diálogo que contribuyan a vincular a toda la comunidad educativa en el diseño e implementación de un modelo pedagógico que delimite las acciones que lleven al cumplimiento de los objetivos institucionales. Finalmente, se reseña el plan de actividades que permitan construir el modelo, las proyecciones del trabajo, y las estrategias a seguir para lograr

- 
- 1 Psicólogo. Magíster en Educación. Docente orientador del Colegio Julio Garavito Armero IED. Correo electrónico: idcardenasm@gmail.com
  - 2 Licenciada en Educación Preescolar. Especialista en Orientación y Educación Sexual. Coordinadora del Colegio Julio Garavito Armero IED. Correo electrónico: matirw@gmail.com.
  - 3 Licenciada en Matemáticas y Computación Bilingüe. Especialista en Multimedia para la Docencia. Especialista en Pedagogía para la Recreación Ecológica. Coordinadora del Colegio Julio Garavito Armero IED. Correo electrónico: javalenzuelap@hotmail.com

la consolidación de una comunidad de aprendizaje que tenga impacto en la educación a nivel local y distrital.

**Palabras clave:** modelo pedagógico, comunidad educativa, objetivos institucionales, comunidad de aprendizaje.

## Introducción

Diversas investigaciones han encontrado una amplia brecha entre lo que se demanda al proceso educativo y los resultados que se obtienen (Pongi, 2014). En Colombia, aún se presentan distancias extensas entre lo que se desea lograr y lo que se alcanza en cuanto a educación de calidad (Blanco, 2014). Si bien se hace énfasis en las discusiones pedagógicas contemporáneas con respecto a la necesidad de obtener resultados altos de procesos académicos, desarrollo de competencias, capacidades para transformar la sociedad y resolución de conflictos, es importante incluir un elemento como decisivo para hablar del logro de los objetivos educativos, el cual consiste en la disminución de la dispersión de los resultados. Nada se obtiene con formar algunos estudiantes con desempeños altos si no se logra en la totalidad, o al menos en la mayoría, de aquellos que se vinculan al proceso educativo de una institución escolar.

El Colegio Julio Garavito Armero, de la localidad de Puente Aranda, en Bogotá, puede ser un ejemplo de una institución educativa con resultados educativos dispersos. Allí se encuentran logros, que sin embargo se evidencian solo en algunos procesos. Se desarrollan proyectos pedagógicos reconocidos, incluso a nivel internacional, pero en el colegio en general se cumple lo que predice Ianfrancesco (2015) cuando menciona que “si las personas empujan un automóvil para lados distintos, el vehículo no avanza”.

Dada esta situación, los resultados de la institución no son óptimos. Urge la necesidad de unificar y direccionar conjuntamente las actividades, propósitos y sentidos de la labor pedagógica escolar, si se desea el logro de la excelencia académica.

La propuesta inicial de generar un proceso que derivara en la construcción colectiva del modelo pedagógico institucional surgió del análisis de las condiciones, procesos y resultados que presenta el colegio a nivel académico y convivencial. Se generó un plan de trabajo que fue presentado y aprobado en el Consejo Académico durante el primer periodo del año lectivo 2017. Se



designaron representantes de cada una de las tres sedes y las dos jornadas con las que cuenta la institución, quienes en compañía del equipo de gestión del colegio, conformado por el rector y cuatro coordinadoras, se constituyeron como los líderes del proceso. En ese momento coyuntural se presenta la oportunidad de inscribirse a la convocatoria del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, en adelante (IDEP), para el acompañamiento a las iniciativas de cualificación de comunidades de saber y prácticas pedagógicas de 2017, con lo cual, se recibe el apoyo para la consolidación, implementación y desarrollo de la propuesta.

## Justificación

Los procesos de formación llevados a cabo durante los quince años de existencia del Colegio Julio Garavito Armero IED han dado resultados positivos en diversos aspectos. Algunas de las estrategias pedagógicas implementadas han generado un impacto en los estudiantes y sus familias, como ha sido la reducción en las formas inapropiadas de resolución de conflictos, el mejoramiento en el desempeño académico, y el interés de todos los miembros de la comunidad por crecer a nivel intelectual, profesional y personal.

En el papel, los objetivos y metodologías institucionales son claros y concisos; sin embargo, no se evidencia apropiación de los mismos de manera homogénea por todos los integrantes del equipo docente. Algunos maestros ignoran, tanto a nivel de conocimiento como en su práctica, los parámetros institucionales establecidos con el consenso de la comunidad en años anteriores. Por otra parte, no existe unanimidad en el sentido de muchos de los términos que a diario se manejan en la institución. Por ejemplo, el concepto de modelo o enfoque pedagógico, pilares del trabajo institucional, son concebidos de manera diferente por cada uno de los profesores vinculados al colegio, tal como se mostrará más adelante.

La observación de los resultados de evaluaciones institucionales, ha llevado a concluir que es necesario establecer lineamientos comunes que lleven a conseguir lo planteado en el horizonte institucional. En primer lugar, en el análisis realizado durante ya cuatro años consecutivos de los resultados de las Pruebas SABER, tanto para grado 11° como para 3°, 5° y 9°, es evidente un mejoramiento ocasional no sistemático de algunos puntajes, a la vez que se observa un aumento constante en la dispersión de los resultados. De esta

manera, es posible afirmar que los procesos educativos en lo académico pueden no ser homogéneos en el Colegio Julio Garavito Armero. En segundo lugar, las evaluaciones realizadas a la institución como producto de la presentación del colegio al PEGI (Premio a la Excelente Gestión Institucional), ha coincidido en sus informes al mostrar la disparidad de criterios y prácticas que se evidencian en la institución a diario.

Dado lo anterior, una conclusión que se ha convertido en necesidad y demanda urgente para el colegio es la unificación de enfoque, parámetros, objetivos y metodologías, por medio de la construcción colectiva de un modelo pedagógico, que promueva el trabajo en equipo y permita alcanzar resultados efectivos en los procesos educativos institucionales.

## Problema

Con el fin de precisar y tener una visión general de la situación, así como de vislumbrar tanto causas como posibles alternativas de solución, se analizará la condición del Colegio Julio Garavito Armero con la metodología del árbol analítico de problemas. Al definir el problema central se propiciará la formulación de la pregunta de investigación, así como las causas que darán lugar a las estrategias de intervención y los efectos del problema, que llevarán a identificar los medios con los cuales se avanzará hacia la solución del mismo.

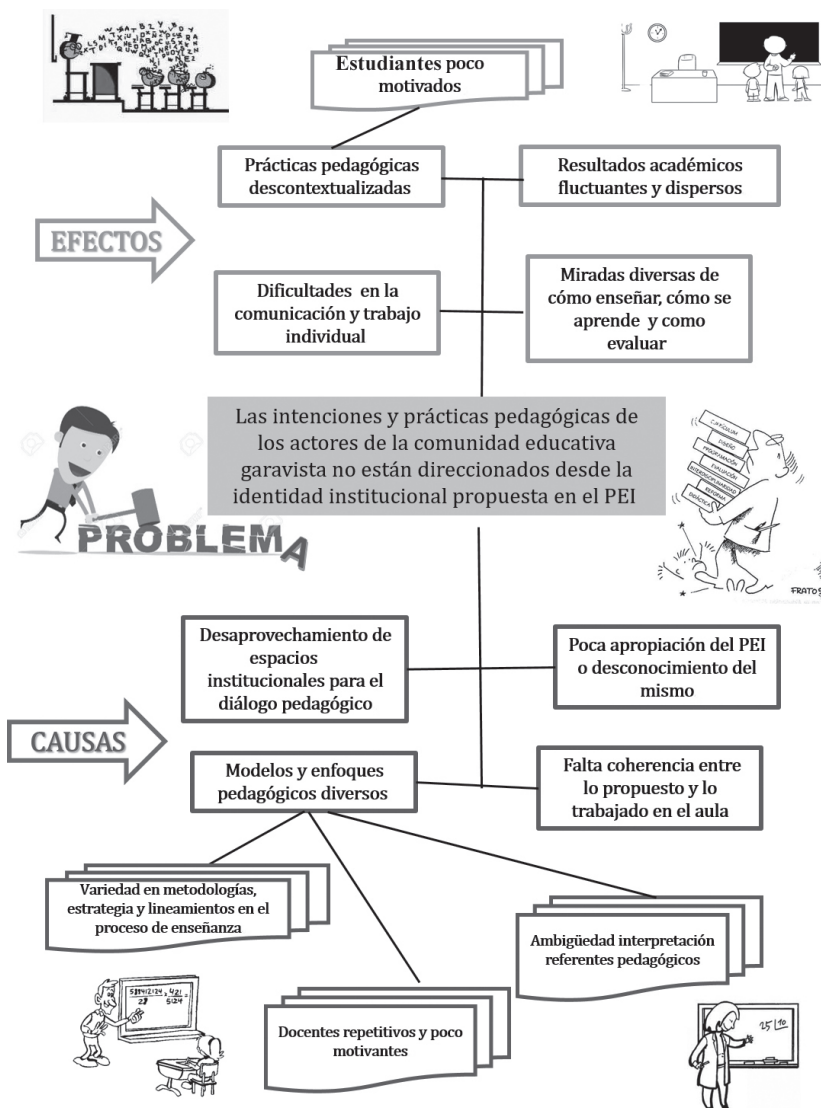
En la gráfica 1, del Árbol analítico, se observa el problema central identificado en este proceso: las intenciones y prácticas pedagógicas de los actores de la comunidad educativa del Colegio Julio Garavito Armero no están direccionadas por la definición de un modelo pedagógico que responda a la identidad propuesta en el Proyecto Educativo Institucional.

Como causas del problema, en el Colegio Julio Garavito Armero se evidencian miradas diversas por parte de los docentes acerca de cómo enseñar, cómo se aprende y cómo se evalúa, que apuntan a modelos y enfoques pedagógicos diversos. Lo anterior, se sustenta en las respuestas de los docentes del colegio a la encuesta de caracterización de prácticas pedagógicas realizada en el 2017. Ante la pregunta: ¿qué modelos pedagógicos emplea en sus prácticas pedagógicas? Se mencionan más de veinte concepciones teóricas implementadas por los docentes en sus clases, algunas de las cuales pertenecen a posturas epistemológicas completamente distintas e incompatibles entre sí: “constructivista, socialista, aprendizaje significativo, ecléctico, tradicional,

por proyectos, dialogante, cognitivo y social. interestructurante, inteligencias múltiples de Gardner, pedagogía crítica, de construcción colectiva, pero tomo algunos elementos de los demás modelos, activo, humanista, dialogante y social, enseñanza para la comprensión, social cognitivo”.

## Árbol analítico de problemas

Gráfica 1. Árbol analítico de problemas, Colegio Julio Garavito Armero.



Fuente: elaboración propia.

Algunos docentes son conscientes de la dispersión en las concepciones que sustentan la práctica educativa institucional, pues ante la pregunta de con qué modelo pedagógico se identifican, responden “con todos y con ninguno, es decir, siento que en la práctica hay elementos de los diferentes modelos desde lo tradicional y lo conductista hasta lo constructivista y crítico, tradicional”. Al respecto, otro docente manifiesta como respuesta a la pregunta que “con todos un poquito, no me rijo a uno solo pero el histórico, constructivismo y el social, romántico, conductista, experiencial, auto estructurante, modelo de enseñanza renovada, no los he estudiado lo suficiente como para seguir uno con plena conciencia de lo que es, lúdico pedagógico, desarrollista, no me caso con un modelo exclusivo, cada uno aporta algo para realizar acciones de calidad”.

El análisis de planes de área y aula que el equipo directivo realizó en 2016, evidenció diversidad de apuestas pedagógicas, que en muchas ocasiones no se visibilizan en el hacer. La mayoría de lo planteado no corresponde con una evaluación por competencias, aunque así debería implementarse según lo establece el sistema de evaluación institucional, y por lo tanto, predomina lo conceptual por sobre el desarrollo de aptitudes en la realización de las clases.

En las prácticas pedagógicas, se observa desconocimiento y/o no apropiación del horizonte institucional propuesto en el Documento del Proyecto Educativo Institucional por parte de algunos de los docentes. En los objetivos planteados para el colegio, se menciona como propósito fundamental la formación de los estudiantes en cinco ejes: habilidades comunicativas, manejo de las TIC, ciudadanía y convivencia, pensamiento crítico-resolución de problemas y emprendimiento. Sin embargo, los resultados académicos muestran que no se logra la transversalidad de estos ejes en todas las áreas.

Lo anterior, se relaciona con el hecho de que no se encuentra aprovechamiento de los espacios de socialización para la institucionalización de prácticas pedagógicas efectivas. A pesar de que el colegio establece reuniones semanales de área para la discusión pedagógica, planeación, desarrollo o seguimiento a planes y proyectos, y la socialización de acciones efectivas, en las actas de reuniones de área o ciclo se evidencian mayormente acciones instrumentales y no diálogos pedagógicos que contribuyan a la generación de comunidades de saber que fundamenten parámetros institucionales.

Como derivados de las causas anteriormente mencionadas, se encuentran entre otros, los siguientes efectos:

Existencia de prácticas pedagógicas descontextualizadas por parte de algunos docentes, los cuales emplean estrategias didácticas alejadas de consensos y acuerdos, lo que se ve reflejado en clases aburridas, poco motivantes o desorganizadas. Ello se complementa con las actitudes de algunos estudiantes, quienes se muestran desmotivados hacia algunas clases, según se reporta en la encuesta realizada a los estudiantes en el 2017.

Resultados académicos y convivenciales fluctuantes y dispersos, como se refleja en los resultados arrojados en las Pruebas SABER, sobre todo en las medidas de dispersión, así como en el análisis de cifras de promoción académica y deserción escolar.

Trabajo individualizado, poco diálogo pedagógico con y entre los colegas para la construcción de planes y proyectos. Las propuestas innovadoras no se socializan para una mayor integración con otras áreas, manteniéndose la fragmentación del conocimiento por áreas y poca interdisciplinariedad al trabajar contenidos. Cuando se implementan estrategias didácticas variadas y novedosas, se obtienen resultados aislados y momentáneos, que no se mantienen si el maestro no sigue con los estudiantes el siguiente año.

## Objetivo general

Diseñar e implementar una estrategia que permita la construcción colectiva del modelo pedagógico Garavista, contribuyendo al logro de los objetivos planteados en el horizonte institucional del Proyecto Educativo Institucional del Colegio Julio Garavito Armero.

## Objetivos específicos

- Canalizar las intenciones y prácticas educativas de los docentes, mediante la construcción colectiva e implementación unificada de un modelo pedagógico, que apunte al cumplimiento de los objetivos misionales del Colegio Julio Garavito Armero.
- Unificar criterios sobre qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar y para qué enseñar, mediante la promoción de diálogos pedagógicos de

la comunidad educativa, que permitan el alcance del horizonte institucional propuesto en el Proyecto Educativo Institucional.

- Fomentar el trabajo en equipo y el diálogo pedagógico, mediante la implementación de espacios de socialización e institucionalización de metodologías y estrategias, con el fin de compartir y potenciar las diferentes experiencias exitosas de docentes.
- Estructurar colectivamente una malla curricular que atienda las necesidades de la comunidad, dando continuidad, coherencia y pertinencia a los procesos de aprendizaje, permitiendo a la vez disminuir la dispersión de resultados académicos de pruebas externas e internas.

## Referentes conceptuales

Para este proceso, se tomarán como referentes conceptuales los términos de Enfoque y Modelo pedagógico, desde las propuestas de Not (1983), Flórez (1994), De Zubiría (2006) y Ribes (2008). Los conceptos han evolucionado desde la propuesta de Khun (1962) del concepto de Paradigma, en el texto *La estructura de las revoluciones científicas*, hasta la aplicación de términos adaptados al contexto educativo en distintas perspectivas.

## Definiciones

Al interior de las discusiones epistemológicas del siglo XX, Khun (1962) introduce el término Paradigma, al cual se le han dado, desde la epistemología, distintas acepciones. Dos de las más importantes, hacen referencia al punto de vista desde el cual se aborda un tema, problema o aspecto de la realidad, y a la “representación conceptual” de un objeto de estudio. En estos dos sentidos, se enmarcan las definiciones de los términos de enfoque y modelo, respectivamente.

## Enfoque pedagógico

Para el Colegio Julio Garavito Armero, se comprende como enfoque a “una forma de abordar el segmento de la realidad estudiado por una disciplina particular”. Especifica los criterios de lo que es válido afirmar con respecto a un

fenómeno o evento, y sus relaciones con otros eventos, a la vez que delimita el campo de estudio y la forma en la cual se aborda. Corresponde a los criterios de interacción con el objeto según un modo de conocimiento empleado (Ribes, 2013). El enfoque pedagógico, para el Colegio Julio Garavito, consiste en “la delimitación ontológica de la educación, la fundamentación epistemológica de la interacción enseñanza-aprendizaje”, así como la “especificación de los fines del proceso educativo”. Incluye la descripción de los principios bajo los que se da el desarrollo humano, la formación académica, la adquisición de competencias para la vida, y el aprendizaje de valores y principios para una construcción colectiva de la cultura (Ribes, 2008).

Los enfoques pedagógicos pueden referirse, entre otros, a tres elementos esenciales, de acuerdo con los aspectos que delimitan el proceso educativo. En primer lugar, lo ontológico hace énfasis en la definición conceptual de lo que se aprende, o en otras palabras, qué es aquello que se adquiere o desarrolla durante la interacción escolar. En este sentido, se afirma por ejemplo que un enfoque conductista privilegia el aprendizaje de comportamientos habituales, mientras que uno de tipo romántico busca el desarrollo libre de la personalidad individual. Al definir qué es lo que se aprende dentro del enfoque pedagógico, se delimitan las interacciones en las que se basa el proceso escolar.

En segundo lugar, lo metodológico especifica el tipo de interacciones con las cuales se busca el aprendizaje de lo definido por el enfoque ontológico. Dicho de otra manera, el enfoque, desde el punto de vista metodológico, se refiere al cómo se aprende. En este sentido, Luis Not (1983) define tres enfoques pedagógicos basados en los tipos de interacción que generan aprendizaje hetero-estructurante cuando la formación viene de alguien externo al individuo, como en el caso de la pedagogía transmisionista o el modelo conductista; auto-estructurante, en donde la formación es de tipo autónomo, como en el caso del aprendizaje por descubrimiento o el constructivismo, e inter-estructurante, el aprendizaje se adquiere en la interacción docente-discente, como en el caso de la pedagogía dialogante o el aprendizaje basado en problemas.

Finalmente, pueden clasificarse enfoques pedagógicos según el punto de vista teleológico o correspondiente a las finalidades del aprendizaje. En este sentido, se reconocen procesos pedagógicos que tienen como objetivo que el estudiante repita de manera memorística definiciones de conceptos, otros esperan que comprenda las relaciones entre los términos de una disciplina particular, mientras que otros enfoques buscan que los estudiantes desarrollen

competencias con las cuales puedan resolver problemas del mundo en el que viven.

Algunos enfoques pedagógicos, caracterizados de acuerdo con sus concepciones ontológicas (¿qué se aprende?), metodológicas (¿cómo se aprende?) y teleológicas (¿para qué se aprende?), son los siguientes:

**Tabla 1.** Enfoques y metodología.

<b>Enfoque</b>	<b>Ontología</b>	<b>Metodología</b>	<b>Teleología</b>
Transmisionista	Conceptos y contenidos	Hetero-estructurante	Repetición memorística
Conductista	Hábitos y comportamientos	Hetero-estructurante	Aprendizaje de conductas
Cognitivista	Construcción del saber	Auto-estructurante	Desarrollo de las estructuras mentales
Socio-crítico	Pensamiento crítico	Inter-estructurante	Adquisición de habilidades para la transformación social

Fuente: elaboración propia.

En el trabajo de construcción colectiva del modelo pedagógico del Colegio Julio Garavito Armero se hace indispensable una discusión previa sobre la definición del enfoque a adoptar en los tres sentidos especificados en este texto (ontológico, metodológico y teleológico). Desde este punto de vista, tres de las preguntas importantes a abordar en las discusiones para ello, se orientarán desde el ¿qué se enseña?, ¿cómo se enseña? y ¿para qué se enseña?, con lo cual, se generarán acuerdos institucionales en cuanto al enfoque que delimitará nuestras acciones como colegio.

## **Modelo pedagógico**

Para el Colegio Julio Garavito Armero, un modelo es una representación conceptual del objeto de estudio que se aborda. Con base en la delimitación realizada por medio del enfoque, se elaboran representaciones teóricas de todos y cada uno de los componentes del objeto, y de las relaciones que se establecen entre los componentes.

El modelo representa simbólicamente la totalidad de los elementos del objeto de estudio, y las relaciones entre sus elementos deben ser similares a



las relaciones de los elementos del objeto representado, o en otras palabras, la “forma lógica” debe ser la misma (Wittgenstein, 1999). Para Flórez (1994), “Un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía”. Para Julián de Zubiría (2006), “Las teorías se convierten en modelos pedagógicos al resolver las preguntas relacionadas con el ¿para qué?, el ¿cuándo? y el ¿con qué? El modelo exige tomar postura ante el currículo, delimitando en sus aspectos más esenciales los propósitos, los contenidos y sus secuencias, y brindando las herramientas necesarias para que estos puedan ser llevados a la práctica educativa”.

En un modelo pedagógico se establecen los lineamientos sobre cuya base se derivan posteriormente los propósitos y los objetivos. Los modelos fundamentarán una particular relación entre el maestro, el saber y el alumno.

Un documento del MEN (2007), afirma que se entiende

por modelo pedagógico la relación flexible, dinámica, dialéctica, entre contenidos, fines, maestros, alumnos y métodos. El modelo pedagógico es un constructo teórico y de interacción en un contexto específico que alimenta una perspectiva futura de formación y que se construye para concretar propósitos e intencionalidades referidas a un proyecto de sociedad, de cultura y de educación.

En síntesis, un modelo pedagógico es una representación conceptual de los elementos de la interacción educativa, que incluye los agentes interactivos ¿quién enseña?, y ¿a quién se enseña?, las secuencias didácticas: ¿cuándo se enseña?, y los recursos ¿con qué se enseña? Estas preguntas orientarán las discusiones que generarán las conclusiones alrededor de las cuales se establecerá formalmente el modelo pedagógico del Colegio Julio Garavito Armero.

Una vez establecidos los acuerdos en cuanto a definiciones de los conceptos a trabajar, las preguntas que orientarán las discusiones y la justificación y objetivos del proceso, mostramos a continuación la metodología con la cual se espera desarrollar la construcción colectiva del modelo pedagógico institucional. Consideramos que en este proceso se hace imprescindible fomentar los diálogos entre los actores de la comunidad educativa, por lo cual, el modelo pedagógico se verá como una imposición externa a sus características. En muchas ocasiones, grandes innovaciones pedagógicas se han perdido en la formalidad de la teoría abstracta, y se quedan en el papel

o en el olvido por falta de vinculación de los principales agentes del cambio escolar. Desde este punto de vista, la estrategia para la construcción colectiva del modelo pedagógico garavista sigue el proceso inverso, pues inicia con discusiones, propuestas e innovaciones que salen de las bases de la escuela, y por medio de charlas y conversatorios, se propone dar identidad y agrupar en un mismo fin las prácticas pedagógicas institucionales (Varela, Díaz y García, 2018). A continuación, se especifica la metodología propuesta para ello.

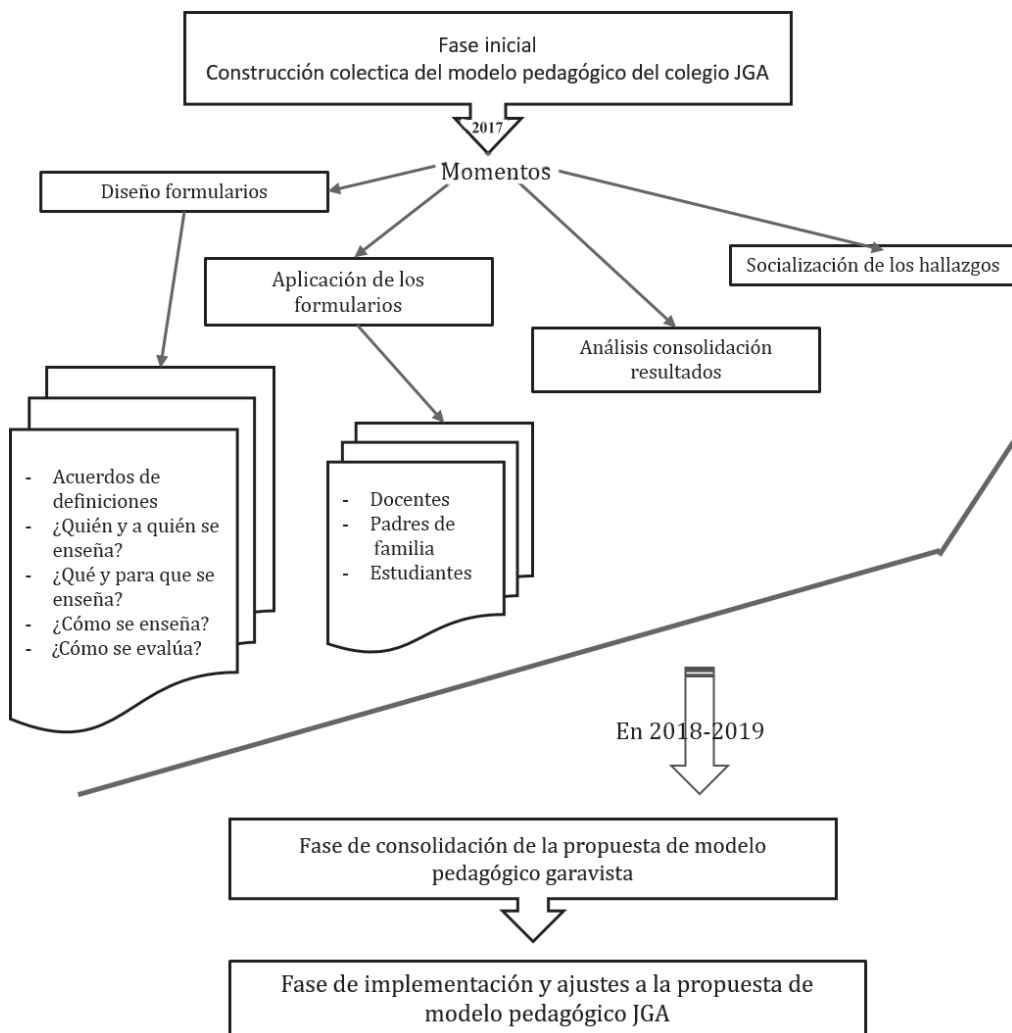
## Plan de acción

La idea fundamental para lograr la definición del modelo y enfoque pedagógico para el Colegio Julio Garavito Armero es promover la discusión continua y argumentada de los temas que se constituyen en la base de nuestro quehacer pedagógico. La única forma para lograr la implementación efectiva de un modelo pedagógico unificado es la participación activa de todos los miembros del equipo docente y la comunidad educativa en general.

El objetivo es promover discusiones por áreas y ciclos, en las cuales se realicen aportes para construir el modelo y enfoque pedagógico institucional. Las discusiones estarán orientadas por guías de trabajo que delimitan los aportes y favorecen la síntesis de pensamiento. Se diseñarán cinco guías, con base en los siguientes temas: acuerdos en definiciones de enfoque, modelo y pedagogía, definición del perfil docente (¿quién enseña?), definición del perfil del estudiante y su contexto (¿a quién se enseña?), estructuración de los objetivos pedagógicos institucionales (¿para qué enseñamos?), acuerdos sobre objeto de la enseñanza (¿qué enseñamos?), reflexiones y estructuración metodológica (¿cómo enseñamos?), y generación de propósitos, objetivos, y metodología de la evaluación (¿para qué, qué y cómo evaluar?).

La metodología la conforman cuatro momentos, aplicados a cada uno de los puntos de la ruta: diseño de guías de trabajo que sustenten las discusiones, resolución de las guías de manera individual, o por ciclos y áreas, lectura, análisis, discusión, síntesis y sistematización de la información, para finalmente realizar la socialización de conclusiones y elaboración de documentos institucionales.

Gráfica 2. Plan de trabajo.



Fuente: elaboración propia.

Como se explica en el presente texto, el escenario pedagógico del Colegio Julio Garavito Armero demanda a su colectivo docente una necesaria reforma en los planteamientos individuales para la consolidación de una propuesta colectiva que permita la construcción de un modelo pedagógico unificado.

En este momento está en juego la capacidad de colaborar reflexivamente para alcanzar esta meta. Durante los meses venideros, se generarán espacios de discusión pedagógica en los cuales se buscará llegar a acuerdos sobre los temas relacionados con el ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, y ¿para qué, qué y cómo evaluar?, consolidando, a partir de las respuestas, los fines, metodologías y criterios de calidad del proceso educativo en el Colegio Julio Garavito Armero, por medio de la formulación del modelo pedagógico garavista.

Cada fase propuesta en este proceso será dinamizada para movilizar, desde la propia reflexión, el establecimiento de una comunidad de aprendizaje, que construya en favor de sus estudiantes, una apuesta pedagógica para lograr una educación pertinente con el cambiante mundo del siglo XXI, la cual permita formar individuos comprometidos con la construcción de una cultura de paz, progreso y bienestar, y que usen efectivamente el saber para transformar nuestra realidad.

Como huella del proceso de acompañamiento inicial, nos queda el inmenso apoyo recibido para la evaluación y diagnóstico institucional, la especificación de los objetivos del proceso, la definición de metodologías y estrategias pertinentes para desarrollar la construcción del modelo pedagógico garavista, la guía para la sistematización de la experiencia y las reflexiones propias sobre nuestro quehacer. Esperamos continuar con el acompañamiento y el proceso que conduzca al logro y consolidación de una comunidad de diálogo educativo, que tenga impacto en la implementación de procesos formativos de calidad, y que lleve a que el sueño de construir una Colombia diferente por medio de la educación sea cada vez más una hermosa realidad.

## Referencias

- Blanco, J. (2014). Educación Superior, Crédito Educativo, y Equidad en Colombia 1992-2011. *Diálogos de saberes*, 40, 139-155.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

- Iafrancesco, G. (2015). Evaluación integral y del aprendizaje desde una pedagogía transformadora. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=l-k--sAGCB4>
- Khun, T. (2005). *La estructura de las revoluciones científicas*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2007). Portafolio de Modelos Educativos. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89618\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89618_archivo_pdf.pdf)
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pongi, M. (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes*. X Foro Latinoamericano de Educación. Documento Básico, 1<sup>ra</sup> edición. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Ribes, E. (2008). Educación Básica, Desarrollo Psicológico y Planeación de Competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 193-207.
- . (2013). Una reflexión sobre los modos generales de conocer y los objetos de conocimiento de las diversas ciencias empíricas, incluida la psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 30(2), 89-95.
- Varela, M., Díaz, L. y Gracia, R. (2018). Descripción y usos del método Delphi en investigaciones del área de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 7(27). Recuperado de <http://riem.facmed.unam.mx/node/204>
- Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Editorial Altaya.



# Relaciones de tecnología y sociedad a través de la lectura crítica

CARLOS ALBERTO TIQUE RIAÑO<sup>1</sup>

Los libros son los amigos más silenciosos y constantes; son los consejeros más accesibles y los maestros más pacientes.

CHARLES WILLIAM ELIOT

## Introducción

La experiencia pedagógica en el aula de tecnología e informática, apoyando los procesos de oralidad, lectura y escritura del Colegio Rufino José Cuervo, nace de la evidencia de que los estudiantes de educación media poco leen y lo que leen no está relacionado con literatura de corte académico o científico, ya que diversos procesos de alfabetización académica son algunas de las fuentes que aportan a la construcción de estos y múltiples conocimientos (Parodi, 2008), de ahí la importancia de motivar este tipo de lectura, aprovechando que desde el área de tecnología e informática de la institución se hace la propuesta de lectura a los estudiantes.

Por esta razón en 2012, los estudiantes de grado 11° debían cumplir la meta de leer la novela del escritor bioquímico norteamericano Isaac Asimov *El fin de la eternidad*, para ponerla en contexto con la realidad. Para 2014 la lectura que se trabajó fue *Historia del tiempo* de Stephen William Hawking, con esta lectura, acercamos más la física a los estudiantes y, finalmente en 2016 para abordar el tema de los paradigmas científicos, se propuso la lectura de *La estructura de las revoluciones científicas* de Thomas Samuel Kuhn.

---

1 Docente en Tecnología e Informática de la IED Rufino José Cuervo. Docente en Tecnología en Electrónica de Uniminuto Bogotá-sur. Correo electrónico: tique626@gmail.com, ctique@uniminuto.edu

A partir de cada texto sugerido se distribuyó en tres momentos para realizar un seguimiento de control de lectura. Inicialmente con indagaciones orientadoras de la siguiente manera: en *El fin de la eternidad* preguntas como ¿en qué época de tiempo se encuentra Harlan?; en *La historia del tiempo* con ¿por qué Stephen W. Hawking, escribió este libro?; y en *La estructura de las revoluciones científicas* con ¿por qué Kuhn habla de la ciencia formal? Luego, los estudiantes debían escribir o una reseña reconstructiva o un ensayo sobre lo que habían leído y, finalmente presentar material didáctico del libro que leyeron.

Este material didáctico se constituyó en un apoyo, para que los estudiantes del ciclo cuatro, de grados 8º y 9º se familiarizaran con este tipo de lectura académica, y que con el material construido por los otros, sus compañeros facilitaran la inmersión en esta, como lo sostiene Gimeno (1998) “La educación tiene que ver con procesos singulares, con sujetos de dinámicas idiosincrásicas, procedentes de un ambiente con unas condiciones, con una historia académica, con aprendizajes previos, etcétera”. El material didáctico fue realizado por pares y tuvo como propósito cambiar la actitud de los estudiantes hacia la lectura, esta fase se encuentra en desarrollo.

La experiencia fue reconocida por la Secretaría de Educación del Distrito en 2015 y, en 2017 contó con el acompañamiento por parte del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), entidad que aportó al proyecto la mirada externa y realizó sugerencias para el mejoramiento, con las cuales se corrigieron fallas, disiparon dificultades y carencias presentes en el proyecto para lograr la cualificación y consolidación de la labor pedagógica.

## Justificación

Durante el desarrollo de mi actividad como docente de educación media en el área de Tecnología e Informática en Bogotá, me preguntaba: ¿por qué a los estudiantes les cuesta trabajo leer, documentos que muchas veces no son parte de la materia?, ¿cómo motivarlos a que lean algo más desde mi asignatura?, y, ¿cómo hacerles reflexionar sobre la importancia de lecturas relacionadas con temas nuevos indiferentes para su edad?



Estas preguntas también surgen en el papel de docente universitario de la Facultad de Ingeniería en el área de Electrónica de la Universidad Minuto de Dios, Bogotá-sur, ya que muchos de los estudiantes de educación superior tienen carencias de comprensión de lectura, por lo tanto estos cuestionamientos me motivaron a generar una estrategia pedagógica de lectura desde mi aula de educación media. El primer paso fue escoger los textos que los estudiantes debían leer relacionados con la asignatura y que fuesen pertinentes para el ciclo cuatro o cinco, de ahí nació la idea de proponer lectura de autores como Isaac Asimov, Julio Verne, entre otros, en 2012 solo se hizo una labor de reflexión y simpatía hacia el género literario de ciencia ficción. Al reconocer la motivación generada por los estudiantes hacia las lecturas propuestas, en 2013 fue necesario reestructurar el proyecto de experiencia pedagógica, ya que no solo se leía, sino que además en la medida que se avanzaba en la lectura se desarrollaron tareas tomadas desde el Modelo pedagógico dialogante e interestructurante de Julián De Zubiría en el que “se tiene presente a los actores del proceso educativo, es decir, estudiantes, el entorno y el docente” (De Zubiría, 2006).

Si a los estudiantes se les motiva de forma adecuada sorprendentemente harán más actividades que lo esperado, de ahí la importancia de que la lectura de una obra diferente en su estructura literaria contribuya al fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes.

Adicionalmente los estudiantes tendrán herramientas para argumentar más sobre las lecturas técnicas relacionándolas con otras áreas del conocimiento como matemáticas, lenguajes, sociales, filosofía, entre otras; y comprenderán de otra manera las dinámicas de comportamiento aplicables a la cotidianidad. También enriquecerán su vocabulario ampliando el lenguaje oral y escrito que redunde en una perspectiva crítica en la que expongan sus puntos de vista.

Partiendo de este proyecto de experiencia pedagógica se motiva a los estudiantes a abordar las lecturas, además se incentiva al desarrollo y la curiosidad por la investigación y la ciencia, fortaleciendo aspectos de su personalidad, ya que la lectura crítica forma ciudadanos que se cuestionan por los acontecimientos de su entorno y antes de lanzar juicios a priori investigan para poder argumentar sus puntos de vista.

## Problema

Todo el proceso de la experiencia pedagógica que lleva la IED Rufino José Cuervo se ve representado en el árbol analítico de problemas (Figura 1), en el que podemos observar las categorías lectura, lectura crítica, uso de las TIC y la estrategia didáctica. Son los conceptos que se tienen en cuenta en la experiencia pedagógica presentada al IDEP en el año 2017. Cada categoría cuenta con unas problemáticas que son identificadas por unas particularidades propias de esta, por ejemplo, la lectura crítica se debe hacer en cualquier tipo de texto, si hay una metodología para que la lectura no sea lineal, sino inferencial requiriendo un nivel alto de abstracción por parte del estudiante.

La lectura inferencial contribuye a que el estudiante investigue más del tema ya que se ve obligado a consultar otros textos que lo apoyen o complementen para hacer una verdadera lectura crítica del texto propuesto, sea novela, texto científico o texto académico.

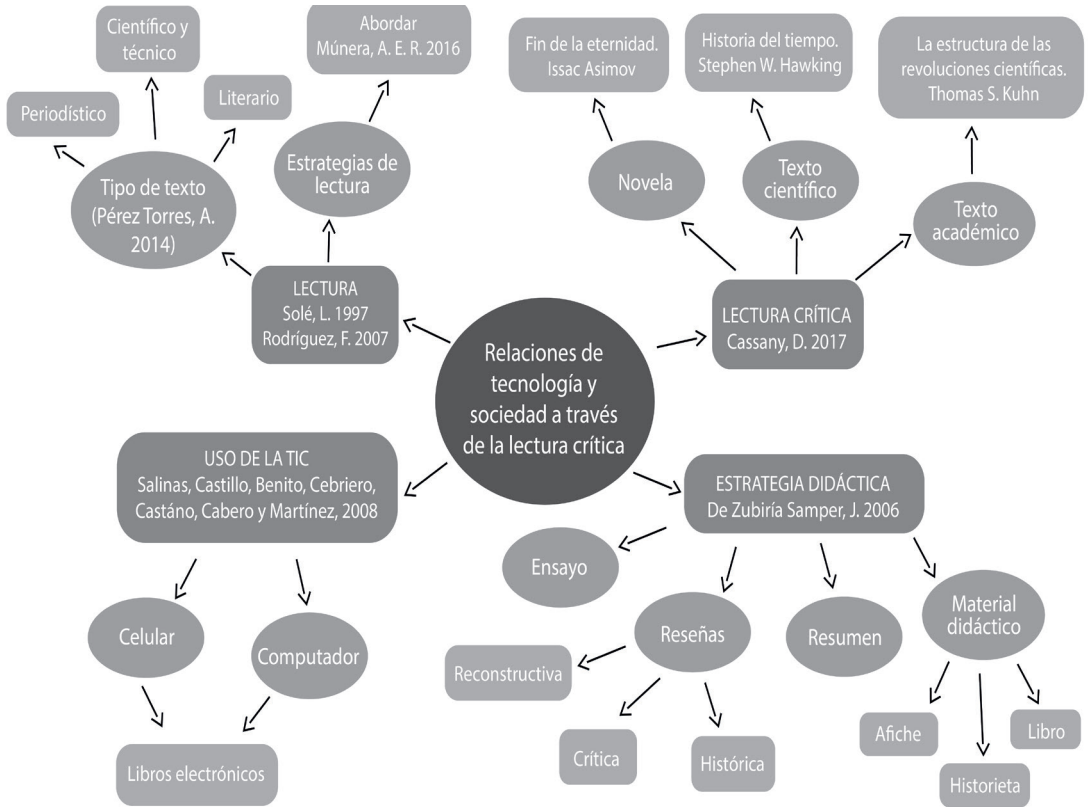
Otra de las categorías propuestas en la Figura 1 es uso de las TIC como herramienta digital para los estudiantes que no cuentan con los recursos económicos para adquirir el texto físico, sea por su alto costo o porque las editoriales no cuentan con más ediciones, como establecen Salinas, Castillo, Benito, Cebreiro, Castaño, Cabero, y Martínez (2008):

que las TIC se introducen en la enseñanza partiendo, generalmente, de las disponibilidades y soluciones tecnológicas existentes, sin partir de un análisis del contexto donde la innovación se ha de integrar, ya sea desde el punto de vista geográfico (la distribución de la población, la ruptura del territorio en islas como es nuestro caso, las condiciones socio-laborales en las que nuestros posibles alumnos se desenvuelven) pedagógico (nuevos roles de profesor y alumno, mayor abanico de medios de aprendizaje, cambios en las estrategias didácticas), tecnológico (disponibilidad tecnológica de la institución y de los usuarios, etcétera) o institucional. En la experiencia pedagógica, es importante el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación - TIC, especialmente las relacionadas con los sistemas informáticos los cuales, a través de su consulta, se facilita la comprensión de algunos conceptos que son consultados en Internet teniendo en cuenta que los estudiantes no visitan con frecuencia las bibliotecas públicas o privadas, por lo tanto estas dinámicas retroalimentan la lectura crítica resolviendo de alguna manera las dudas de forma inmediata.

Los estudiantes utilizan los medios informáticos para descargar los libros que les solicitan en las diferentes asignaturas de forma gratuita o consultado en una biblioteca virtual; algunos optan por incluir los archivos descargados

en sus equipos móviles como celulares o *tablet* y tenerlos disponibles al momento de realizar su lectura. De ahí la importancia del uso de las TIC en la experiencia.

**Figura 1.** Árbol analítico de problemas.



Fuente: elaboración propia.

La categoría estrategia didáctica propuesta en la Figura 1 está enmarcada en el producto final que presenta cada estudiante al finalizar la lectura del texto. De Zubiría (2006) lo describe como: “actividades organizadas por el docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos planteados. Esta estrategia didáctica es, en un sentido estricto, un procedimiento planificado, organizado, formalizado y orientado hacia un objetivo claro, en el caso de la experiencia pedagógica la construcción de material didáctico, que será empleado por los estudiantes de grados menores”. Cabe anticipar que en el Árbol analítico de problemas de la Figura

1 se relacionan los conceptos de estrategia didáctica, uso de las TIC, lectura y lectura crítica, para vincular la tecnología con la sociedad a través de la lectura, este proceso se realiza mediante la escogencia del libro, el plan de lectura, las actividades que den cuenta de los avances de lectura como ensayos, reseñas y finalmente, con la entrega de material didáctico construido por los estudiantes.

**Foto 1.** Estudiantes del proyecto.



**Fuente:** tomada por Jeannette De Castro.

## Pregunta problema

Las relaciones de los conceptos mencionados y la preocupación de que los estudiantes de la IED Rufino José Cuervo lean textos diferentes a los que les proponen los docentes de humanidades, condujo a preguntarse; cómo puede contribuir el área de Tecnología e Informática a mejorar las competencias comunicativas a través de la lectura crítica?

## Objetivo general

Motivar a los estudiantes para que se interesen por una literatura diferente a la propuesta desde el área de Humanidades, es decir, de los textos técnicos o científicos, acorde al grado y la institución.

## Objetivos específicos

- Promover la lectura de textos de tipo académico y científico que contribuyan a la formación de los estudiantes de IED Rufino José Cuervo.

- Explorar la literatura de autores científicos para elaborar material didáctico realizado por los estudiantes del ciclo cinco y que se pueda utilizar en otros ciclos.

## Antecedentes

Entre las publicaciones que dieron origen a esta experiencia pedagógica se encuentran investigaciones adelantadas en educación superior que dan cuenta de cuándo los estudiantes emplean estrategias pedagógicas. Se plantea que: “La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo” (Cardozo-Ortiz, 2011).

Si los estudiantes cuentan con herramientas didácticas que contribuyan con la lectura crítica, mejorarán sus competencias comunicativas, culturales y científicas. Una de las principales herramientas didácticas es el texto escolar, como se enuncia en la investigación de la pertinencia del texto en el entorno educativo:

En muchos países africanos, asiáticos y algunos latinoamericanos, el texto escolar se ha constituido en la única herramienta posible de trabajo tanto para los estudiantes como para los docentes, en razón a que este no solo ha demostrado tener una influencia positiva sobre el rendimiento de los aprendices y una incidencia significativa sobre el trabajo de los docentes, sino que también se ha convertido en una alternativa de solución a las limitaciones de orden económico y, a veces, geográfico que impiden hacer uso en la educación de otras mediaciones como las tecnologías de la información (Castañeda, Coronado y Tique, 2015).

Existen diversidad de antecedentes de lectura crítica pero lo novedoso de esta experiencia pedagógica, radica en cómo en un área técnica como la tecnología e informática se puede contribuir en el hábito de la lectura técnica y científica a los estudiantes de educación media del sector oficial.

## Esquema de conceptos

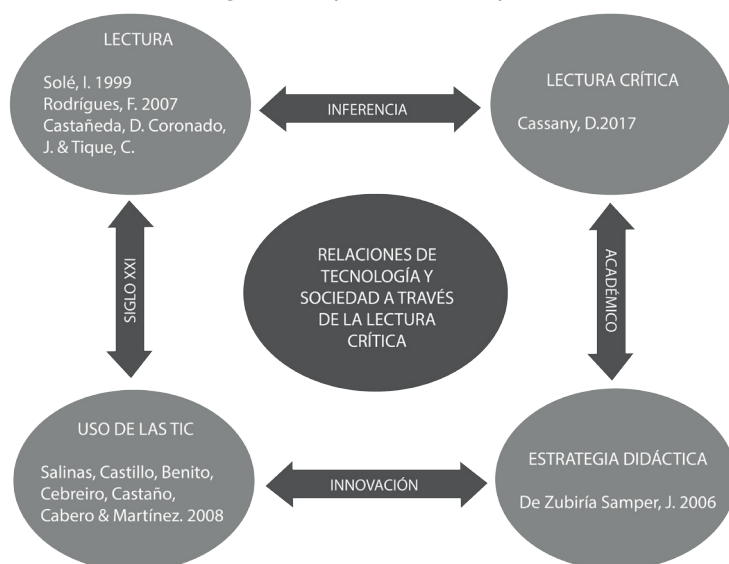
Los fundamentos teóricos que se convierten en la base conceptual, se abordan en la experiencia pedagógica titulada “Relaciones de tecnología y sociedad a través de la lectura crítica realizada en la IED Rufino José Cuervo”, y están representados en el Esquema de concepto (Figura 2) donde se hacen

evidentes las relaciones que tienen los conceptos entre sí, ya que sin uno de ellos el proceso no entregaría el resultado final de la experiencia pedagógica.

Los cinco conceptos abordados en la experiencia pedagógica que se adelanta en el aula de tecnología e informática del ciclo son los siguientes:

1. Lectura: los textos propuestos son de corte académico y científico, siendo esto lo novedoso de la experiencia ya que los estudiantes leen libros científicos y novelas de ciencia ficción de autores contemporáneos.
2. Uso de la TIC: el estudiante no solo cuenta con el libro físico sino también puede acceder a este en forma digital, visita sitios en Internet que le ayuden a complementar la lectura.
3. Estrategia didáctica: es la metodología para abordar la lectura y construir el material didáctico, teniendo en cuenta que debe realizarla de forma crítica, el estudiante hace una lectura inferencial del texto propuesto y presenta como resultado final un material didáctico que le sirva a sus pares para abordar el texto.
4. Lectura crítica: los estudiantes deben tomar una postura frente a la lectura teniendo en cuenta que son de grado 10º y 11º, y que tienen un bagaje o conocimiento previo, razón por la cual deben contextualizarlos.

**Figura 2.** Esquema de conceptos.



Fuente: elaboración propia.

En resumen, los conceptos abordados son pertinentes para la experiencia pedagógica ya que se aborda, la lectura crítica. “Ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento” (Cassany, 2017). Con relación a la lectura “todas las áreas están comprometidas con esto de aprender a leer, ya que cada una tiene sus particularidades e intereses” (Rodríguez, 2007).

## Presentación del plan de acción

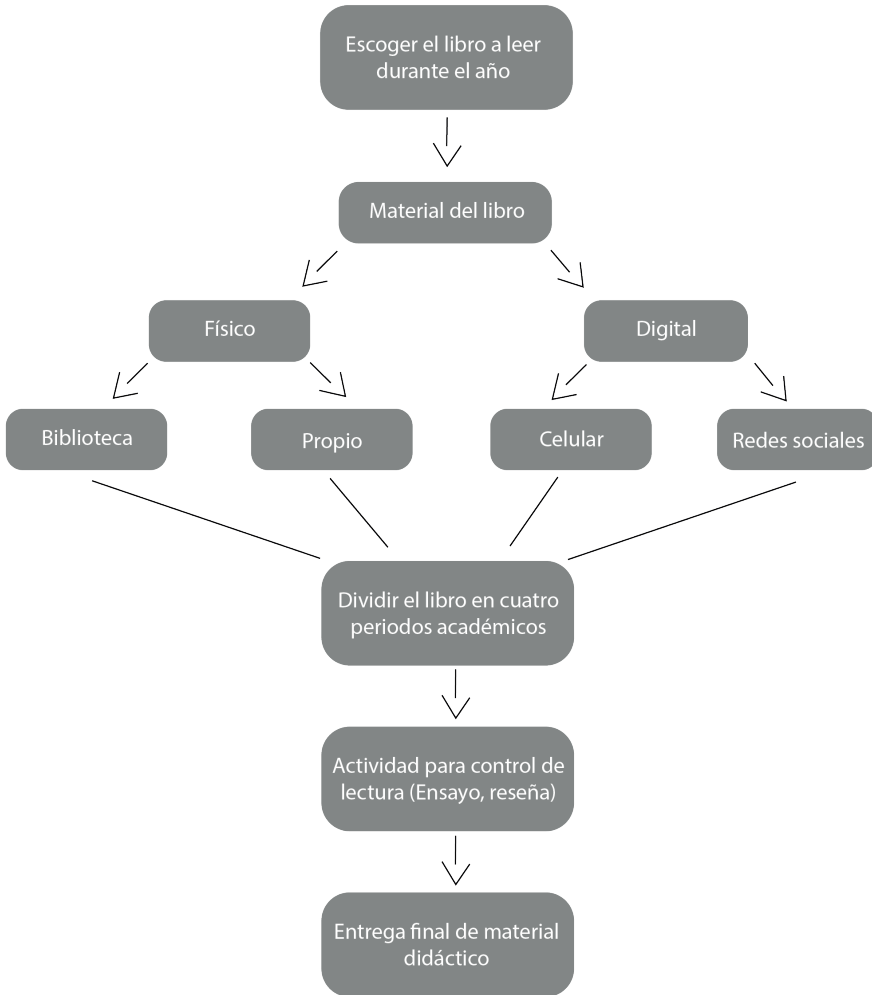
En el desarrollo de la experiencia pedagógica, a la fecha los estudiantes han realizado un material didáctico construido a partir de la lectura de un texto científico, técnico o novela de ciencia ficción, este material es el producto final de la experiencia y los pasos que deben cumplir los estudiantes están representados en la Estrategia didáctica para el proceso lector (Figura 3), la cual se realiza de la siguiente manera: durante un semestre académico, el libro elegido se divide en tres partes, cada parte tiene una duración de un mes calendario en el cual el estudiante hace la lectura correspondiente, para analizar los avances de la lectura se les solicita una reseña reconstructiva, un ensayo o una ficha analítica para retroalimentar la lectura. La prospectiva del proyecto es llevar este material didáctico a los estudiantes del ciclo 4 y alumnos de los grados 8º y 9º de la institución para que puedan utilizarlo y aborden a estos autores desde la visión de un par a través del material realizado por un compañero de ciclo cinco.

Con la experiencia pedagógica de Relaciones de tecnología y sociedad a través de la lectura crítica implementada en la IED Rufino José Cuervo en el aula de tecnología e informática en el ciclo cinco grado 11º, podemos elaborar un material didáctico de textos académicos o científicos que, en ocasiones requieren mayor desarrollo de las competencias lectoras, para que los estudiantes de grados inferiores los puedan utilizar. La prospectiva de la experiencia es poder replicarla en los demás grados de la educación básica media del colegio y otras instituciones.

Si los estudiantes hacen una lectura crítica de textos estamos formando ciudadanos críticos de su entorno, serán individuos que reflexionan y proponen soluciones coherentes frente a situaciones que los pueden afectar socialmente a mediano y largo plazo. Es decir, antes de lanzar juicios o soluciones

analizan los pro y contra de la situación, Yuste (2002) afirma que la estimulación de una actividad mental concreta, aunque sea compleja como la inferencia, genera mejoras en el desempeño bajo condiciones específicas, como la voluntad y la similitud de la tarea con el contexto de intereses del aprendiz.

**Figura 3.** Estrategia didáctica para el proceso lector.



**Fuente:** elaboración propia.

Con la estimulación mental, el estudiante tomará una actitud crítica frente a la lectura propuesta y la plasmará en su producto final, es decir, en el material didáctico que será utilizado por sus compañeros. En conclusión, el proyecto



experiencia pedagógica titulada Relaciones de tecnología y sociedad a través de la lectura crítica se benefició con el acompañamiento del IDEP. Con la visión de pares académicos el proyecto se enriqueció y espera ser replicado en otras instituciones educativas distritales públicas o privadas.

## Referencias

- Cardozo-Ortiz, C. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14(2).
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32).
- Castañeda, D., Coronado, J. y Tique, C. (2015). Pertinencia de los lineamientos curriculares en los textos escolares del área de electricidad y electrónica de los colegios oficiales, modalidad técnica, en Bogotá, para el ciclo 5° de formación media. Recuperado de [http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/3878/85122232\\_2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/3878/85122232_2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gimeno, J. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.
- Múmera, A. (2016). Estrategias de lectura. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(31), 211-215.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Rodríguez, F. (2007). *Educación con maestría*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- . (2014). La lectura y la escritura en clave didáctica. Recuperado de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/pdf/7.pdf>
- Salinas, J.; Castillo, P.; Benito, B.; Cebreiro, B.; Castaño, C.; Cabero, J. y Martínez, F. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Revista Signos*, (20), 16-23.
- Yuste, H. (2002). *Los programas de mejora de la inteligencia*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.



# Sendero Pedagógico vereda Los Arrayanes: la escuela como territorio para la re-creación, el aprendizaje y el cuidado de lo nuestro

ALEXANDER CASTAÑEDA VANEGAS<sup>1</sup>

ÁNGELA MILENA PRECIADO ALFÉREZ<sup>2</sup>

## Resumen

El presente texto argumenta la estrategia de enseñanza-aprendizaje realizada en la vereda Los Arrayanes de Usme como una alternativa educativa para vincular a las familias en el proceso educativo de sus hijas e hijos, reconocer el territorio rural y también intercambiar saberes ancestrales de los miembros de esta comunidad con los conocimientos que surgen en la escuela. Se evidencian las actividades realizadas con otros actores educativos y como la formación integral de las niñas y niños va más allá del aula y de los saberes docentes.

**Palabras clave:** educación rural, Sendero Pedagógico, territorio, comunidad, aprendizajes productivos.

## Introducción

El artículo expone los criterios que favorecieron la puesta en marcha de la experiencia del “Sendero Pedagógico Los Arrayanes: La escuela como territorio para la re-creación, el aprendizaje y el cuidado de lo nuestro”, donde las

- 
- 1 Docente de primaria del CED Rural Los Arrayanes. Magíster en Informática Educativa. Correo electrónico: alecava2001@gmail.com
  - 2 Docente del Ciclo Inicial del CED Rural Los Arrayanes. Especialista en Gerencia y Proyección Social de la Educación del CED. Magíster en Gestión Educativa. Correo electrónico: angelapreciadoa@gmail.com

familias y la escuela de esta ruralidad se encontraron con el objetivo de formar a las nuevas generaciones de niñas y niños en el cuidado del territorio, sus costumbres y la conservación de la memoria campesina.

Por ello se muestra la justificación de la experiencia, la metodología de investigación y posteriormente en el componente teórico conceptos como ruralidad, aprendizajes productivos y la relación entre familia y escuela. El texto finaliza con las acciones realizadas y las propuestas que se desean desarrollar para dar continuidad a esta experiencia.

De esta manera, para memoria de la experiencia “Sendero Pedagógico Los Arrayanes: la escuela como territorio para la re-creación, el aprendizaje y el cuidado de lo nuestro”, fue necesario conocer, escuchar, intercambiar ideas, frustraciones, expectativas, de otras experiencias y sus protagonistas. En el diálogo de cada uno de los momentos provocados por cada uno, se pudo construir el presente documento, lo cual provoca un necesario espacio de reflexión y revisión de lo que significa ser maestros en cada una de nuestras instituciones.

La metodología participativa del árbol analítico de problemas permitió visualizar cuáles son las causas de las problemáticas, situaciones por resolver, necesidades o intereses que mueven y dinamizan la investigación en la experiencia. Este ejercicio permite plantear unos objetivos generales y específicos, además visualizar el problema de la investigación.

Visualizar gráficamente lo anterior, generó la escritura de los intereses y las problemáticas que rodean a nuestra institución y cómo convertirlas en oportunidades. A su vez, diferenciar entre las causas y los efectos de un problema permite generar planes de contingencia y de mejoramiento mucho más asertivos y efectivos a la hora de abordar problemáticas en la institución.

Posteriormente a la definición del árbol analítico se procedió a la caracterización del problema y del esquema de conceptos, como ruta para la escritura del referente conceptual, desde el cual se logró reflexionar en torno al diálogo entre autores que abordan de forma distinta las categorías que emergieron del árbol analítico de problemas y a la vez, permitió conocer otras que se relacionan y dan consonancia al problema de investigación así como ideas, nuevos caminos y formas de hacer y de ser en la práctica pedagógica.

Estos conceptos como la educación rural, el trabajo, la participación y la comunicación con las familias permitieron aunar esfuerzos para resignificar la

propuesta pedagógica que se ha venido trabajando a lo largo de este año. Por último, la visita a otras instituciones y a nuestro colegio como aula itinerante (siendo esta una estrategia de cualificación y de conformación de comunidades de aprendizaje diseñada por el IDEP), los comentarios, las apreciaciones y la sorpresa frente a lo que se desarrolla en nuestra institución permitió ver con optimismo nuestra labor y aportó al crecimiento de nuestro empeño en dejar en cada tarea, en cada palabra, en cada mirada y en cada sonrisa, nuestra huella como docentes rurales.

## Justificación

El Sendero Pedagógico es una propuesta pedagógica que busca empoderar a los niños y niñas desde ciclo inicial hasta el ciclo tres de la riqueza natural de su entorno rural, siendo guardianes y promotores turísticos comunitarios del conocimiento productivo y cultural de sus mayores, acercándose a nuevos conocimientos en cuanto al cuidado, la preservación de especies de flora y fauna, así como las formas de vida y organización comunitaria y productiva.

Esta estrategia representa la apuesta por generar espacios para producción de saberes permeados por la significación y el sentido necesario en todo lo que se ejecuta en el aula y fuera de ella. Representa además una excusa legítima al hablar sobre lo rural, para lo rural y lo urbano, a propósito de los problemas y las oportunidades que acaecen en la ruralidad en etapa de paz y la reconciliación para la cual se prepara el país.

De allí, la importancia de situarse y ubicar a la escuela rural, su territorio y conocer la riqueza de la cual está rodeada, las amenazas, los riesgos y la proyección a mediano y largo plazo como escenarios de aprendizaje en donde fomenten y carguen de sentido el hecho de aprender al leer situaciones, problemas, discursos, la geografía. En donde se aprenda a escribir a partir de la vivencia, de la necesidad de comunicar, expresarse y situarse en la historia de la vereda Los Arrayanes. A través de caminatas ecológicas, visitas guiadas por los habitantes y campamentos se busca re-crear escenarios que generen experiencias significativas que conjuguen los aprendizajes y las necesidades educativas con el conocimiento, la cultura y las formas de ejercer la ciudadanía desde lo rural.

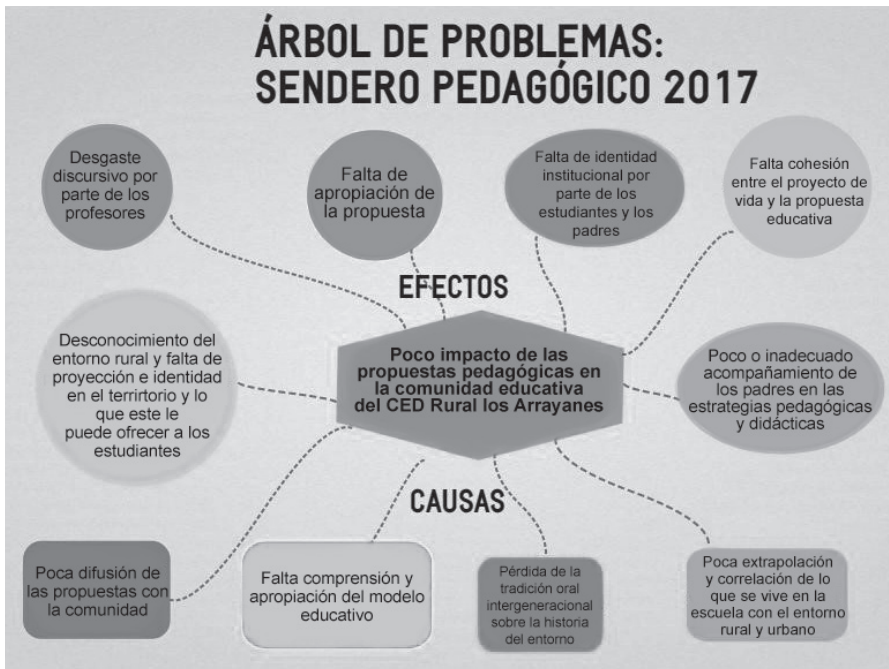
Lo anterior busca desarrollar mecanismos sistemáticos para la comprensión y la vivencia del modelo educativo institución que junto a la comunidad educativa den cuenta de lo que significa vivir y estudiar en la ruralidad,

para lo local y lo global, preservando las tradiciones y saberes de los propios y de aquellos que por las dinámicas propias del contexto, transitan por el territorio en búsqueda de mejores oportunidades, dando como resultado la necesaria identidad territorial e institucional en las prácticas pedagógicas. Lo cual posibilitaría poner en marcha el intercambio cultural, patrimonial, político y pedagógico en escenarios urbanos de forma crítica y propositiva.

## Problema

El estudio de las relaciones que se gestan en la institución en torno a las prácticas educativas para develar no solo el conocimiento, el descubrimiento, los saberes y el entramado social en la labor educativa, genera entendimiento y comprensión de las problemáticas y sus incidencias en la vida de los que intervienen en la labor educativa de forma individual y colectiva, no solo en los aspectos intelectuales sino en su singularidad y en todo lo que se pone en juego al aprender.

Figura 1. Infografía árbol de problemas.



Fuente: elaboración propia.

La deficiente difusión de los proyectos educativos que se llevan a cabo en la escuela, la falta de apropiación de los mismos por parte de los estudiantes, los padres de familia y los directivos docentes, así como la difusa relación de la vida escolar con los proyectos de vida familiares en el entorno rural, provocan la falta del necesario desarrollo comunitario convirtiéndose en una línea de tensión entre la escuela y la familia.

El desarrollo comunitario es el entendimiento o la comprensión de los problemas que rodean a la comunidad y el conjunto de acciones que como docentes y padres estamos dispuestos a desarrollar en la práctica educativa, no por separado y mediado por la desconfianza; sino en conjunto y respetando la esencia y las particularidades de cada uno para mitigar o afrontar de forma cohesionada en la vida comunitaria.

Cuando lo anterior no se da de esta forma, se comienza a evidenciar una falta de identidad institucional por parte de los estudiantes y los padres y una suerte de desgaste discursivo como del quehacer pedagógico cotidiano por parte de los docentes. En donde la sospecha y la desconfianza sobre los saberes y conocimientos de la escuela cada vez están más deslegitimados frente a la familia campesina, quien, a la vez, padece las amenazas de la urbanización, la minería, la deforestación y la pérdida de sus tradiciones artesanales y productivas. Los niños campesinos que asisten a la escuela comienzan a evidenciar el desconocimiento del entorno rural y falta de proyección e identidad en el territorio y lo que este les puede ofrecer.

Por otra parte, se evidencia poca participación de los padres en el acompañamiento y la correlación de lo evidenciado en la escuela con lo que sucede en la vida comunitaria. Las estrategias didácticas utilizadas en el marco de la propuesta pedagógica, no tienen acogida y por tanto, la respuesta de las familias en el acompañamiento es incipiente o nulo, lo que genera desmotivación en los estudiantes frente al aprendizaje y la disposición de los contenidos curriculares de acuerdo con los principios del modelo educativo de aprendizajes productivos tal como se plantea en el horizonte institucional de la escuela. Frente a aprendizajes que sus padres ven de forma accesoria o enseñada de manera poco convencional, los estudiantes reaccionan de forma indiferente y con poco entusiasmo.

**Tabla 1.** Fases de desarrollo Sendero Pedagógico.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
<b>Contextualización y Diseño</b>	<b>Implementación</b>	<b>Socialización</b>
Aporte al PPP desde los saberes previos y con sus intereses en torno a los temas de territorio y hábitat.  Reconocimiento de entorno.	Estudiantes, docentes, padres de familia y otros agentes educativos (ULATA) realizarán la propuesta en marcha del PPP (Visitas, caminatas, huerta, campamentos).	El grupo de participantes compartirá experiencias en los diferentes escenarios pedagógicos que se gestionen.  Feria Arrayanista.

Fuente: elaboración propia.

## Evidencias

Durante el periodo de exploración y planeación de la experiencia, se realizaron talleres con padres de familia sobre pautas de crianza, hábitos de estudio, prevención de abuso sexual infantil, entre otras actividades para fortalecer relaciones entre familia y escuela. Uno de estos talleres se denominó “La escuela que soñamos”, en una actividad, las madres de familia asistentes jugaron un partido de fútbol en donde un equipo representaba a los padres de familia y otro grupo representaba a los profesores.

Una vez organizados para comenzar el partido de fútbol, se procede a amarrar a los jugadores de pies y así aumentar el nivel de dificultad para ganar el juego, para que cada equipo evidencie las dificultades que surgen de trabajar por separado en la educación. Al finalizar el juego pasamos al momento de reflexión en donde se le preguntó a las familias: ¿cuál es la escuela que soñaban para sus hijos e hijas?, a lo que respondieron que deseaban que la escuela fuera una “escuela para mostrar”, reconocida por su buen nivel de inglés, expresiones artísticas, en donde hubiese acompañamiento permanente del departamento de orientación, especialidades para tratar dificultades de aprendizaje y en donde hubiese más salidas pedagógicas para sus hijos como oportunidad para aprender y explorar la ciudad. En esta reflexión se pudieron revisar los logros y las metas por cumplir en la escuela por parte de los maestros líderes allí.



De igual manera se socializa la propuesta de Sendero Pedagógico como un espacio para explorar formas de vivir en la vereda, fortalezas culturales, productivas, geográficas, amenazas, oportunidades y debilidades como institución educativa. Durante el desarrollo de este y otros talleres se visualizó el plan estratégico para el desarrollo del proyecto para una proyección de tres años. A partir de la observación, conversatorios y de la necesaria reflexión se plantearon un conjunto de actividades pedagógicas, como fueron: los campamentos, las caminatas y la huerta escolar, para socializar finalmente en la I Feria Arrayanista con diferentes muestras de todo lo que genera identidad en la vereda y particularmente en la escuela los Arrayanes.

**Figura 2.** La escuela que soñamos, actividad con padres como estrategia del Sendero Pedagógico.



Fuente: elaboración propia.

## Objetivo general

Resignificar la propuesta pedagógica del CED Rural Los Arrayanes a partir de la estrategia pedagógica Sendero Pedagógico Los Arrayanes dirigida a los diversos actores educativos.

## Objetivos específicos

Desarrollar mecanismos sistemáticos para la comprensión de las estrategias pedagógicas implementadas en el marco del modelo educativo institucional.

- Reconocer en el territorio la fauna, flora y las relaciones que surgen entre sus habitantes.
- Crear espacios para el intercambio de saberes rurales y urbanos en torno al aprendizaje, la enseñanza, problemáticas sociales y el patrimonio cultural.

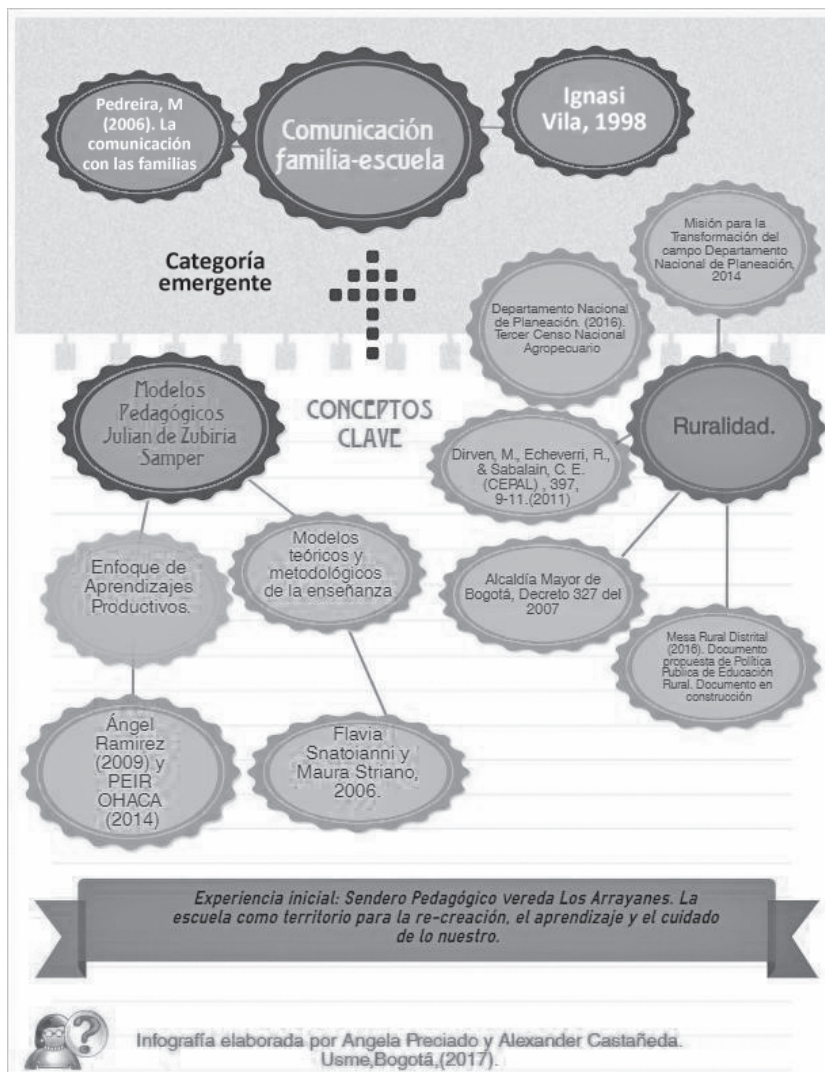
## Marco conceptual

### *Comunicación, familia y escuela*

Sin duda alguna estas dos agencias, la familia y la escuela se construyen a partir de las relaciones personales, lo cual comporta desde ya, una necesaria complejidad, en donde hay desencuentros e intereses, desconfianzas, expectativas y el necesario conflicto. Visto como un encuentro en donde la disidencia y la diferencia de puntos de vista generan un lugar para el encuentro y los acuerdos.

Carles Parellada considera que la relación familia-escuela se puede vehicular de una mejor manera a través de la comunicación sin trampas, sin desconfianza y sin vicios que muy a menudo pueden surgir en el intercambio de informaciones dentro de las instituciones. Para ello, la autora plantea la necesidad de recuperar los rituales como lo son la acogida y separación, intercambio de informaciones y compartir el trabajo de la labor educativa con los padres, pero no de forma utilitaria sino apuntándole a la construcción de una “cultura educativa solidaria” (Parellada, 2006, p. 22). La idea es buscar espacios para compartir, no solo trabajo, sino inquietudes, proyectos familiares y personales, alegrías y expectativas.

Figura 3. Infografía red conceptual.



Fuente: elaboración propia.

En este sentido, es importante que los profesores desarrollen y cualifiquen sus competencias comunicativas con el ánimo de crear un clima de confianza, de comprensión mutua, favorecer espacios de interacción y así revivir esos recursos propios, sus conocimientos, sus aportes valiosos que naturalmente poseen, pero que se opacan por la constante lucha de poder, reconocimiento y la competencia.

La comunicación entre escuela y familia es un puente que constantemente se ve afectado por remesones, fracturas y reparaciones, está expuesto a los malentendidos y, mayor medida, a la dificultad que tiene la escuela para exteriorizar y explicar lo que hace al interior. La inseguridad, el miedo y la timidez nublan esos pocos focos de encuentro con las familias o simplemente el maestro evade el encuentro para evitar críticas o comentarios que minen su confianza. Sin embargo, sugiere Montserrat Pedreira Álvarez que “los padres de familia solo tendrán criterios de valor a través de las orientaciones que les den los docentes sobre su labor con sus hijos y de las construcciones que se hagan a partir de un tipo de enseñanza concertado. Esto es, educar a los padres para que aprendan a valorar los procesos que sus hijos adelantan en la institución educativa, la labor de los docentes y su rol en los mismos” (Pedreira, 2006).

Es importante situar a los padres en términos curriculares, en los enfoques pedagógicos y didácticos y llegar a acuerdos en donde comprendan que existen nuevos y variados modelos educativos en los cuales vale la pena incursionar y que comprendan que no son mejores ni peores que los enfoques con los cuales ellos aprendieron en su escolaridad, sino que son distintos. Esto implica, volver a la tarea básica de educar y favorecer marcos de interacción con los padres en estos nuevos enfoques y en la propuesta pedagógica.

Los docentes deben buscar los recursos para concentrarse con las familias, tener un protocolo de acogida y atención a los padres para que estos se sientan auténticamente acogidos. Los padres deben conocer cómo se desarrollan las clases, preguntar y tener un espacio para curiosear, los docentes deben dar a conocer los momentos en los que se desarrolla el día a día y así se van creando marcos comunes. Además, requiere enviar eventualmente, pero de forma constante, algunas muestras de los que trabajan en el aula y no esperar para muestras finales. Esto, por el simple hecho de compartir y explorar con los padres formas comunes de trabajar.

Las reuniones con padres y madres de familia deben ser muy bien preparadas y convertirse en un espacio ameno tanto para padres como para madres.

### ***La participación en la escuela. Tensiones, encuentros y desencuentros***

La motivación escolar está influenciada en gran parte por la participación de los padres de familia debido a la carga afectiva y al apoyo en el trabajo

escolar. En este sentido, Teresa Huguet pone de manifiesto que “la relación con el aprendizaje se construye en y a partir de la familia, puesto que allí nace el interés por aprender y el empoderamiento para aprender” (Huguet, 2006).

El estímulo afectivo de la familia sobre las dinámicas escolares, hace que en los estudiantes exista un interés, confianza y seguridad a la hora de enfrentarse a las tareas escolares y en las capacidades y destrezas de desempeño en el ámbito social y familiar.

La cultura familiar, según la autora, comprende un sistema de valores, creencias, actitudes y aptitudes, ideologías y creencias frente al aprendizaje y la escuela. La distancia que exista entre la cultura escolar y la cultura familiar favorece y limita el trabajo que se traza con los estudiantes. En la familia se pueden y deben relacionar los conocimientos que el estudiante construye en la escuela y además la familia, es la primera agencia socializadora en donde hay reglas y el funcionamiento determina en gran parte el desempeño con las reglas de la escuela.

### *Lo que le acontece a la escuela en la familia*

Jaume Trilla reflexiona sobre aquello que interviene en la educación desde dos perspectivas. Una en donde la escuela debe tener en cuenta que la educación es necesariamente intervenida por lo que sucede en el mundo, (la calle, la familia, las redes sociales...), y que aquellas educaciones distintas o no formales, es decir, la educación inicial en jardines, la educación en la familia, los cursos de formación artística se complementan entre sí. Por tanto, es importante tener una visión holística y global de la educación, revisar críticamente lo que le sucede a la escuela “educativamente en la familia, en la calle, etcétera”, “...Pero, por otro lado, si no partimos de esta perspectiva global e integradora, tampoco entenderemos cuáles tienen que ser el sentido, la función, la especificidad y el encargo de cada uno de los diversos agentes e instituciones educativas” (Jaume, 2006, p. 63).

Las relaciones que se tejen entre de la escuela y otros agentes educativos resalta la complementariedad, la cual, si se tiene presente que ninguna educación es totalmente integral, cada una debe buscar y encontrar su fuerte y complementarse con otras que dominen una especificidad y así fortalecer la cooperación. Siendo esta otra relación a robustecer, debido a que por el cambio en los roles como el de la mujer en la sociedad, a la escuela cada vez se

han delegado más funciones que antes y estas realidades demandan suplencias y en la familia se han delegado temas de custodia, ocio y algunos marcos relacionales para los niños. En este sentido, otra relación a fortalecer es la suplencia. Sin embargo, las relaciones que se dan entre la escuela y las otras agencias educativas no son siempre tan armónicas y surge la contradicción. De hecho, solo en una escuela aislada y enajenada de todo lo que sucede a su alrededor puede permanecer totalmente armónica y sin tensiones.

### *Un modelo, una propuesta, una apuesta*

La comunicación con los padres de familia redundará en la socialización, la constante revisión y divulgación de todos los procesos de cualificación y constante mejora del modelo educativo. En el caso puntual del CEDR Los Arrayanes al ser parte de la agrupación OHACA la cual acoge a cuatro instituciones más, todas ellas rurales y ubicadas en la localidad de Usme, cuenta con el Modelo Educativo de los Aprendizajes Productivos. Este modelo se basa en la “Teoría crítica de la ciencia donde el quehacer de los docentes y de la institución, legitima la formación de niñas, niños y jóvenes en función a que inicien la construcción de su proyecto de vida y en el pensamiento complejo como referente del trabajo curricular de manera globalizadora” (Agrupación OHACA, 2014, p. 14).

Este enfoque se concibe y se proyecta como una forma de trabajo escolar que articula proactiva y creativamente el aprendizaje bajo un diálogo productivo entre el saber universal y el saber local lo cual genera tensiones entre el mundo de la vida cotidiana en general y el mundo productivo en particular, de modo que los niños, niñas y jóvenes a lo largo de sus procesos de aprendizaje, logran estructurar una mentalidad crítica, creativa, planificadora y productiva, que los va proyectando como actores de su propio desarrollo y según Ramírez, en el libro *Pedagogía para aprendizajes productivos*, el problema del sentido es asumido como punto de partida de la planificación del trabajo escolar y consecuentemente con este, el desafío de orientar la práctica pedagógica institucional. Es así, como se busca fundamentar la labor pedagógica desde la visualización de las demandas de saberes ordenadas por las dinámicas económicas, sociales y culturales que configuran el entorno donde actúan los educandos y que deben ser reconocidas por ellos y ellas, desde una lectura compleja orientada por los docentes. Esta acción pedagógica asume una interpretación crítica y compleja haciendo uso, para su comprensión de los saberes universales como la filosofía, la ciencia y la tecnología, la antropología, la economía, la política, la psicología, entre otras (Ramírez, 2009 p. 47).

De igual forma, el enfoque de Aprendizajes Formativos y Productivos se constituye en una orientación clara para que la institución educativa implemente una serie de estrategias de trabajo escolar que le permitan a cada estudiante ubicarse racional y actitudinalmente, en situaciones de aprendizaje que se deriven de tensionar lo práctico con lo teórico, la vida cotidiana con el saber escolar, la comunidad con la escuela, el saber regional con el saber universal, entre otras relaciones. Así lo define en su PIER:

Este proceder busca que los niños, niñas y jóvenes configuren formas de pensar, sentir, comunicar y actuar frente a realidades concretas, en una perspectiva crítica, y que en este proceder vayan desarrollando todas sus dimensiones humanas: social, productiva, volitiva, política, espiritual, lúdica, etcétera. Así, con este Enfoque se prevé lograr, en este tipo de comunidades, una formación pertinente y de calidad para la proyección creativa y productiva de sus educandos en el mundo escolar y en el mundo de la vida cotidiana (Agrupación OHACA, 2014, p. 15).

### ***Pero, ¿qué se entiende por ruralidad?***

Se hace necesario identificar las características que identifican a una escuela rural y las diferencias que presentan con otro tipo de instituciones de tipo educativo, porque tal vez la educación rural se ha visto inmersa en conceptos que ven al “campesino” como el habitante de un territorio con grandes necesidades en el acceso a la mayoría de los diferentes servicios públicos que le permiten vivir con un mayor grado de dignidad. No obstante, al hablar de calidad de vida digna se puede errar en creer que solo la oferta de estos servicios hace que la persona tenga un mejor vivir, rechazando así otros tipos de ver, sentir y pensar la vida.

Es así como al buscar una definición de ruralidad, surgen diferentes modelos explicativos que enmarcan desde la economía hasta la sociología, pero que en realidad al buscar cómo se puede ligar esta palabra con educación, el concepto ha de ser lo suficientemente flexible que enmarque las diferentes visiones del mundo pero que también permita resaltar como las comunidades de las diferentes zonas geográficas de Colombia tienen una memoria, historia e identidad propia. Por ejemplo, en los últimos años se ha generado diferentes debates al determinar a los territorios de carácter rural como sinónimo de actividades agropecuarias, pero autores como Dirven, sugieren que los habitantes de campo han reducido este tipo de actividades económicas y así mismo su percepción como campesino ha cambiado (Dirven, Echeverri, y Sabalain, 2011).

En Colombia, el concepto de ruralidad se ha entendido según el uso del suelo, como lo expresa la Ley 388 de 1997, la cual define en los Planes de Ordenamiento Territorial (POT), al suelo rural como todo aquel que no es apto para el uso urbano, o que su destinación corresponde a usos agrícolas, ganaderos, forestales, de explotación de recursos naturales y actividades análogas (Departamento Nacional de Planeación, 2014). El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) ha empleado esta definición para adelantar los diferentes censos en Colombia, pero tal vez el Tercer Censo Nacional Agropecuario (después de cuarenta y cinco años de no hacer seguimiento), permitió contemplar que no solo se trata de territorios y actividades pecuarias y agrícolas sino también de otros tipos de actividades económicas, relaciones de los territorios con estas y especialmente de poblaciones con diversas creencias, etnias y orígenes, es decir que la definición de ruralidad ha de ser más inclusiva (Departamento Nacional de Planeación, 2016).

De este modo, al reconocer la complejidad de la ruralidad colombiana y el esfuerzo por dar a los pobladores que viven en estos territorios una definición de ruralidad más incluyente, diversa y digna, el proyecto de Sendero Pedagógico puede generar estos tipos de construcción de identidad, al reflexionar desde la escuela la percepción que tienen las familias de sí mismas, de su entorno y de las relaciones que surgen entre ellos desde una visión más local pero que ha de proyectarse a lo global.

Por ello el DANE y la Misión para la Transformación del Campo desde el 2014 han trabajado en la creación de una propuesta que clasifique la ruralidad, mostrando como categorías: ciudades y aglomeraciones, intermedios, rural y rural disperso, donde se observa que el 84,7% del territorio nacional está conformado por municipios y once Áreas No Municipalizadas que están en las categorías de rural y rural disperso (Departamento Nacional de Planeación, 2014). En el Plan de Desarrollo “Bogotá Sin Indiferencia: Un Compromiso Social Contra la Pobreza y la Exclusión” del periodo 2004 al 2008, la Alcaldía Mayor de Bogotá, expone en el Acuerdo 119 de 2004 diferentes acciones de cambio con las cuales se enfrentaba esta administración pero que desde propuestas políticas contextualizadas buscarían romper las brechas sociales de los habitantes de la ciudad sin importar si estaban en suelo urbano o rural, dando como un resultado la creación de la Política Pública para la Ruralidad conocida como el Decreto 327 del 2007 (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004).



De esta manera los habitantes de la capital colombiana tienen un referente más local, que piensa en ellos como ciudadanos que hacen parte de la región Bogotá-Cundinamarca y a quienes se les garantiza la seguridad alimentaria, el cuidado del ambiente, el desarrollo sostenible de unidades de producción, la creación de infraestructura para la obtención de servicios públicos básicos, la adecuación, ocupación y transformación del territorio siempre en el marco del enfoque de justicia social para el campo (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2007).

Sin embargo, pese a tener por más de diez años esta Política Pública de Ruralidad (creada en el 2007), aún se percibe bajo la dicotomía de urbano-rural y los esfuerzos por hacer que las actuales veintinueve instituciones educativas que están ubicadas en el suelo rural bogotano se reconozcan no solo bajo este marco sino también por la identidad, historia, diversidad y memoria de las comunidades que allí habitan (Mesa Rural Distrital, 2016). Actualmente el Instituto de Estudios Urbanos (IEU) de la Universidad Nacional de Colombia, busca articular esfuerzos con la Mesa Rural Distrital y la Secretaría de Educación del Distrito, para definir entre todos una Política Pública de Educación Rural que garantice en a las niñas, niños, adolescentes y adultos una educación de calidad, pertinente, que vean en la escuela un territorio para la convivencia, el respeto y la búsqueda de una sociedad que viva en paz, de la cual el grupo OHACA hace parte por medio de su participación en el pilotaje a nivel nacional.

### *El Sendero Pedagógico marcó su camino*

Las actividades que se realizaron en el año 2017 estuvieron encaminadas a buscar la relación entre la escuela y las familias, identificar el territorio de la vereda Los Arrayanes y compartir con otros actores saberes propios de nuestra Bogotá rural. Entre estas se pueden contar: visitas a la escuela por parte de estudiantes y docentes del Colegio Nelson Mandela IED (ciento treinta y cinco personas), Colegio Estanislao Zuleta IED (cuarenta personas), como también docentes y profesionales en la estrategia de Aula Itinerante propuesta por el IDEP, como estrategia de cualificación e iniciación de conformar comunidades de aprendizaje del proceso de acompañamiento pedagógico en el nivel inicial.

Además, se realizaron dos visitas a los hogares de las niñas y niños de la institución. En la primera salida se reflexionó sobre el tema de Proyectos

Productivos comparando los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) que tiene la escuela, con los de las familias de la vereda, en este caso la familia Monroy. El tema de la segunda visita se basó en la comparación del Gobierno Escolar con la organización de la Junta de Acción Veredal (JAV) y por ello se visita la casa de la presidenta de la JAV de la Vereda Los Arrayanes.

Otras experiencias de aprendizaje realizadas en el año 2017 como estrategias para reconocer el territorio fueron las salidas al Parque del Virrey de Usme y el Camping Literario en el río Curubital.

También, se socializaron las diferentes experiencias de las niñas y niños ante la comunidad, donde padres de familia, acudientes, familiares y demás personas de la vereda pudieron conocer el trabajo realizado en Sendero Pedagógico en la I Feria Arrayanista, mostrando un alto grado de satisfacción por parte de los visitantes. Por último, no queda más que agradecer inmensamente al equipo de profesionales y formadores del IDEP, quienes, con sus orientaciones, ánimo y consejo, coadyuvaron a que este proceso investigativo en nuestra labor docente estuviera dinamizado y orientado por su invaluable acompañamiento para así hacer la sistematización y cualificación de esta experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Por lo anterior, el Sendero Pedagógico de la vereda Los Arrayanes continuará su desarrollo durante el periodo 2018-2019 y buscará vincular a otros profesionales no solo de la agrupación rural OHACA sino también de otras instituciones, además seguirá siendo el IDEP una institución que acompañe este proceso y permita así cualificar esta estrategia de enseñanza-aprendizaje.

## Referencias

- Dirven, M. (2011). Corta reseña sobre la necesidad de redefinir “rural”. En *Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 397, 9-11.
- Huguet, T. (2006). El papel de la familia en la motivación escolar del alumnado. En Alfonso Calvo, C. y otros, *La participación de los padres y las madres en la escuela*, pp. 55-59. Barcelona: Laboratorio Educativo.

- Jaume, T. (2006). La respuesta del marco escolar frente a las nuevas necesidades de la familia y el educando. En Alfonso Calvo, C. y otros, *La participación de los padres y las madres en la escuela*, pp. 61-69. Barcelona: Laboratorio Educativo.
- OHACA. (2014). *Proyecto Educativo Institucional Rural - Aprendo formativa y productivamente en lo rural, para lo local y lo global, en Agrupación Rural*. Bogotá: OHACA.
- Pedreira, M. (2006). La comunicación con las familias. En Alfonso Calvo, C. y otros, *La participación de los padres y madres en la escuela*, pp. 39-44. Barcelona: Laboratorio Educativo.
- Perellada, C. (2006). Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple: familias y centros educativos. En Alfonso Calvo, C. y otros, *La participación de los padres y madres en la escuela*, pp. 15-25. Barcelona: Laboratorio Educativo.



### EXPERIENCIAS NIVEL DE ACOMPañAMIENTO EN DESARROLLO

## Proyecto Bio-Art: arte y educación para la vida

JAVIER QUIÑONEZ QUIROZ<sup>1</sup>

LEIDY VIVIANA SALAZAR MARTÍNEZ<sup>2</sup>

JOSÉ PEÑA MORENO<sup>3</sup>

### Resumen

El siguiente documento presenta el proyecto Bio-Art: arte y educación para la vida, que desde una práctica pedagógica transdisciplinar busca crear un ambiente de aprendizaje desde tres disciplinas como estrategia didáctica que mejore el rendimiento académico de los estudiantes de los grados 10° y 11°. Se trabaja con las asignaturas de química, educación artística y filosofía, en torno a temas de pedagogía, didáctica, educación, adolescencia y arte.

Para llevarlo a cabo, se realizó una metodología teórica-práctica desde la perspectiva de la investigación acción, que acorde al Plan Educativo Institucional (PEI) nos permitió llevar a cabo el proyecto. En el desarrollo del proceso se lograron como resultados: espacios para la construcción de las temáticas desde el diálogo de las disciplinas participantes, conocimiento de las causas

- 
- 1 Filósofo Universidad de la Salle. Magíster en Filosofía de la Universidad de la Salle. Maestro de Filosofía del Colegio Provincia de Quebec IED. Correo: jlquinonez@educacionbogota.edu.co
  - 2 Magíster en Enseñanza de Química, Universidad Pedagógica. Maestro de Química del Colegio Provincia de Quebec IED. Correo electrónico: lvsalazar@educacionbogota.edu.co
  - 3 Magíster en Educación de la Universidad de la Salle. Maestro de Educación Artística del Colegio Provincia de Quebec. Correo electrónico: jdpena@educacionbogota.edu.co

y consecuencias del bajo rendimiento académico de los estudiantes, radiografía del entorno familiar, laboral y el tipo de relación que tienen entre los miembros de la familia, se desarrollaron tres ferias para socializar el trabajo realizado a la comunidad educativa, mejora en la actitud hacia las clases por parte de los educandos y en ese orden favoreció el rendimiento académico.

De acuerdo con lo realizado se concluye que la transdisciplinariedad como estrategia didáctica, permite a los estudiantes alcanzar un conocimiento dialógico, donde este no se encuentra dividido o fragmentado, sino que es complejo y relacional. Se reconoce que una reflexión sobre la práctica docente es importante en la medida en que lleva a una mejora de la actividad y a un conocimiento de la disciplina. Finalmente, el proyecto logró que el ser, el saber y el saber hacer se concretaran en las actividades realizadas teniendo en cuenta las dimensiones humanas.

**Palabras clave:** adolescencia, transdisciplinariedad, pedagogía, práctica pedagógica, didáctica, arte.

## Contexto del colegio

El Colegio Provincia de Quebec IED, se encuentra ubicado en la localidad quinta Usme. Fundado en 1981 como escuela la Flora, en 1991 se aprueba la básica secundaria y la media vocacional. Actualmente cuenta con dieciséis salones de clases, dos aulas especializadas en bilingüismo y comunicación y en arte y diseño, sala de audiovisuales, laboratorio de química, sala de lectura para niños, biblioteca, sala de profesores, baterías sanitarias para niñas, niños, preescolar, y profesores; secretaría, rectoría, orientación, coordinación, portería, cafetería, cuarto de elementos deportivos.

La institución se encuentra ubicada en la calle 74C sur 14-40 Este, barrio la Flora de la localidad de Usme. Cuenta con un total de 991 estudiantes, de los cuales 514 corresponden a la jornada de la mañana distribuidos en diez cursos de básica primaria, cuatro de secundaria y dos de media vocacional y 457 en la jornada de la tarde repartidos en cinco cursos de básica primaria, ocho de básica secundaria y tres de media vocacional. Cuenta con 42 docentes, veinte en la jornada de la mañana y veintidós en la tarde, dos coordinadores, dos orientadoras y rector.

El barrio la Flora corresponde al estrato socio-económico cero y uno, en algunos con pocas posibilidades de recreación para los habitantes ya que en

el sector solo existe un parque para practicar baloncesto y fútbol cinco, el parque entre nubes que es un mirador al cual van las familias y los jóvenes a elevar cometas, jugar y descansar, locales de juego para adultos como: salón de billares y un pequeño casino. Con relación al acceso a la cultura, los jóvenes del sector no tienen posibilidades a ello, la biblioteca pública distrital más cercana queda en la parte de abajo de la localidad, por lo tanto, es necesario hacer uso del transporte público, que dura en el trayecto una o dos horas, o en unos carros que prestan el servicio y tardan unos quince minutos.

La economía del sector se desarrolla a través de un comercio pequeño. Se encuentran: dos supermercados, locales de venta de verduras, fruterías, heladerías, droguerías, misceláneas, expendios de carne, asaderos de pollo, restaurante, tiendas de abarrotes, almacenes de ropa y se desarrolla actividad agrícola en pequeñas extensiones. La industria corresponde a dos microempresas familiares de prendas de vestir. Los empleos están relacionados en estas áreas, aunque la mayoría del comercio es de las familias y son atendidos por los miembros de estas. La población apta para el trabajo realiza esta actividad por el centro y norte de Bogotá.

La Institución Educativa Provincia de Quebec especifica en su misión el compromiso constitucional de “asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral” con el fin de “prepararlo para una vida adulta activa, inculcándole el respeto por los derechos humanos, los valores culturales propios y el cuidado del medio ambiente natural, con espíritu de paz, tolerancia y solidaridad, sin perjuicio de la libertad de enseñanza establecida en la Constitución Política”. Siguiendo los lineamientos legales y políticas públicas educativas, el colegio desde el año 2014 viene desarrollando lo que en su momento se llamó Media Fortalecida con dos énfasis: Bilingüismo y comunicación y; Arte y diseño, que buscan hacer realidad la misión y el compromiso institucional planteado en el PEI.

## Diagnóstico

El bajo nivel académico de los estudiantes del Colegio Provincia de Quebec hace necesaria una reflexión por parte de los maestros que permita conocer y comprender sus posibles causas, para actuar frente a las necesidades educativas que los estudiantes poseen, por ello es importante analizar el fenómeno y determinar las causas que afectan el rendimiento académico; para

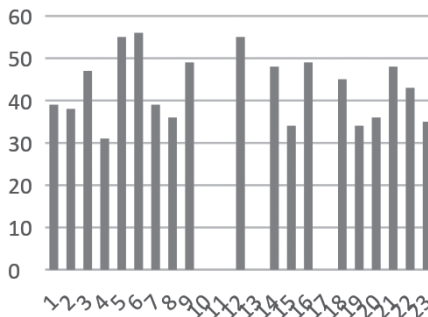
lograrlo es necesario realizar un diagnóstico que permita conocerlas. Los instrumentos usados para obtener información acerca de las posibles razones del problema y las condiciones externas que rodean a los estudiantes fueron: árbol de problemas, genograma y encuesta, los cuales fueron aplicados a una muestra de población conformada por doce estudiantes de los grados 10° y doce estudiantes de grado 11° de la jornada de la tarde.

### Caracterización familiar

El núcleo familiar de acuerdo con la encuesta realizada a veinte estudiantes está compuesto por madres cabeza de familia, su edad se encuentra entre los 32 y 57 años, el 20,8% son amas de casa, el 4,2% son independientes, 8,3% son profesionales, y el 66,7% trabajan en varias actividades como recepcionista, servicios generales, confeccionista, operaria de máquina plana y guarda de seguridad. El nivel académico de las madres es variado, encontramos que dos son profesionales, dos tienen primaria incompleta, tres terminaron la primaria, cuatro bachilleratos incompletos, once son bachilleres y dos estudiantes desconocen el nivel académico de la madre.

Con relación a los padres, la encuesta arrojó que tienen edad entre los 31 y 56 años. Los padres tienen como ocupación: vendedores ambulantes tres, taxistas tres, en construcción trabajan doce, tres son guardas de seguridad y tres estudiantes no anotaron información acerca de la ocupación de sus padres. En cuanto al nivel académico: el 4,2% es analfabeta, el 4,2% presenta la primaria incompleta, el 20,8% tiene estudios de primaria, el 16,7% presenta el bachillerato incompleto, el 29,2% es bachiller, el 4,2% tiene estudios técnicos, el 12,5% de estudiantes desconocen el nivel académico del padre y el 8,3% de los encuestados no registraron ningún dato.

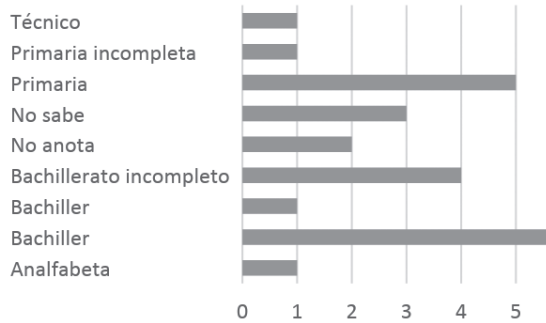
**Gráfica 1.** Edad del padre.



Fuente: elaboración propia.



**Gráfica 2.** Nivel académico del padre.



Fuente: elaboración propia.

Con respecto al tipo de relación entre los estudiantes y sus familias, el genograma muestra que, el 70% tiene una relación cercana con la madre y el 30% posee una relación distante con el padre, incluso de ese 70% que tiene una relación cercana con la madre, los que tienen comunicación con los padres la relación es conflictiva. Varias de las madres han tenido dos relaciones e hijos con la pareja anterior. Solo una familia es casada, las demás se encuentran en unión libre.

En cuanto a la seguridad y protección, entendida como cuidado y las condiciones para el desarrollo físico, emocional y cognitivo que les brinda el hogar, se observa que algunos estudiantes no encuentran en su familia factores protectores: como interés por ellos, motivación para el estudio y la vida, condiciones económicas para las necesidades básicas; otros solo relacionan la protección con la figura materna porque es ella la que está interesada en la educación de su hijo o hija, o porque es madre cabeza de hogar; algunos estudiantes encuentran protección en todos los miembros de la familia y, una estudiante con la tía.

## Situaciones que dificultan el aprendizaje: identificación de las causas y efectos

Al observar los resultados del árbol del problema encontramos, según los estudiantes, que las causas que dificultan el aprendizaje y que conllevan al problema de bajo rendimiento académico son la apatía de los estudiantes hacia el proceso académico, los conflictos maestro-estudiante-ausencia de planta docente, el entorno familiar y el *bullying*.

Con respecto a la apatía de los estudiantes hacia el proceso académico se observan situaciones como la pereza, la distracción, la irresponsabilidad, la falta de compañerismo, los problemas familiares, es más importante la nota que el aprendizaje. Sobre el conflicto maestro-estudiante-ausencia de planta docente tenemos las siguientes circunstancias: el irrespeto, los criterios no claros a la hora de evaluar, la dinámica de enseñanza, la demora por parte de la Secretaría de Educación del Distrito para nombrar a los docentes, la falta de materiales didácticos para un mejor desarrollo de clases. Además, hay situaciones que son del resorte de la convivencia como el *bullying* que genera ambientes difíciles dentro del aula de clase y que obstruye el proceso de enseñanza-aprendizaje; esta situación es en gran escala imperceptible, en la medida en que lo hacen a manera de juego o broma.

Estas causas, según anotan los mismos estudiantes, tienen como consecuencias la falta de interés y concentración por parte de ellos frente a las clases, el mal ambiente en clase, la pérdida de la explicación por lo cual no se entiende el tema, la inasistencia a clase, el no traer trabajos y tareas, las sanciones y la pérdida de la nota en las actividades. De allí que cuando se evalúan los temas, se obtienen malas notas, se genera aburrimiento, se hace sentir mal a los demás, los maestros se atrasan en las temáticas que hay que ver. Los profesores no tienen otras formas de enseñanza, ven más la nota que el aprendizaje, no hay trabajo en equipo.

De acuerdo con la información anterior podemos ver que las causas del bajo rendimiento son variadas y tienen como agentes a los estudiantes, los profesores y el espacio físico en lo que concierne a causas propias de la institución y, otras que son de carácter externo como el nombramiento tardío de los docentes que faltan y las dificultades familiares que algunos poseen. Todas estas causas afectan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal manera que consideramos que las más relevantes son la pereza de los estudiantes que lleva a que haya una apatía hacia el proceso académico, los conflictos entre maestro-estudiante que llevan a que no haya claridad en lo que concierne a la evaluación, que se genere irrespeto y que la explicación del tema no sea suficiente para alcanzar el aprendizaje. Su importancia radica en que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se desarrolla de manera óptima y debido a ello no hay el nivel académico que se espera de los estudiantes y al mismo tiempo ellos no ven en nuestra práctica un estímulo para tener un hábito hacia la búsqueda del conocimiento y un amor por la escuela como espacio donde puede acercarse a este.

La falta de docentes al iniciar el año lectivo lleva a que los estudiantes no alcancen todas las competencias, por un lado, y por el otro, al estar solos en el salón se generan problemas de convivencia debido a la indisciplina que se produce. El tipo de relación que tiene en la familia, el nivel académico de los padres y, su ocupación, hace que no haya un acompañamiento responsable y efectivo por parte de las familias.

Otro problema que es invisibilizado es el del *bullying* que los estudiantes manejan a través de los juegos, la broma y un lenguaje agresivo. Los efectos de estas situaciones, son un ambiente escolar no apto para la enseñanza-aprendizaje, bajo rendimiento académico, conflictos entre los miembros de la comunidad educativa, alto porcentaje de repitencia.

## Justificación

El bajo rendimiento académico de los estudiantes en las pruebas internas como externas, son una alarma para revisar los procesos que como docentes estamos realizando en el aula. Es así, como al hacer el árbol de problema, aparecen entre las causas situaciones de actitud de los estudiantes, ambientes de aprendizaje, convivencia y unas situaciones externas que aparecen como la fuente del bajo rendimiento académico.

El contexto en el cual se encuentra ubicado el colegio y los resultados encontrados en el diagnóstico nos presentan problemas de actitud, de motivación hacia el conocimiento y de convivencia que afecta el aprendizaje de los estudiantes. Esto hace que la escuela no sea una prioridad y, por lo tanto, la educación no sea una salida.

Es necesario llevar a cabo acciones que posibiliten soluciones a los problemas identificados en la comunidad educativa, para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y al mismo tiempo trabajar en cada una de las problemáticas.

El proyecto “Bio-Art: educación y arte para la vida”, contribuye en la mejora constante de la convivencia y los aprendizajes a partir del trabajo consensuado y transdisciplinar como estrategia didáctica que permite alcanzar los objetivos planteados tanto en el proyecto como en su desarrollo durante las clases. Se ve en los últimos dos años una mejora en las pruebas externas en cuanto a lectura crítica, ciencias naturales, matemáticas e inglés.

En lo que concierne a la convivencia, se manejan las dimensiones humanas para reconocernos como seres integrales, además del buen manejo de las emociones que llevan a que haya en el aula un ambiente de aprendizaje propicio para la adquisición o creación del conocimiento. Además, sabemos que una sana y buena convivencia se hace concreta cuando conocemos nuestros derechos y deberes y, que estos están en una relación dialéctica con los otros, por ende, es necesario reconocer la intersubjetividad del mundo como esencia del mundo político y como fundamento de la democracia.

## Objetivo general

Generar ambientes de aprendizaje desde “el arte y la educación” que incidan en el proyecto de vida de los estudiantes e impacte en el rendimiento académico.

## Objetivos específicos

- Integrar en la formación de los estudiantes aspectos académicos transdisciplinarios, personales y convivenciales. Potenciar la relación pedagógica entre docentes y estudiantes a través de nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje.
- Vincular a los procesos educativos el acompañamiento efectivo de los padres de familia y/o acudientes.

De acuerdo con la problemática que hemos encontrado, planteamos como solución un ejercicio transdisciplinar, donde se conjugan la educación artística, las ciencias naturales y la filosofía, para que a partir de un diálogo de las disciplinas se construya un saber significativo que permita mejorar el ambiente escolar, el compromiso de los estudiantes, acudientes y el nivel académico. Por lo tanto, en este espacio haremos una aproximación a los referentes teóricos que nos permiten construir la base argumentativa de nuestro proyecto Bio-Art: arte y educación para la vida.

## Referentes teóricos

### *La transdisciplinariedad: un espacio pedagógico-didáctico en los ambientes de aprendizaje*

Hemos tenido en cuenta varias teorías para el desarrollo de la experiencia. Empezamos con lo que plantea Aristóteles cuando dice que “todo hombre

busca por naturaleza el conocimiento”. Es así, como en estos momentos es necesario plantear esa búsqueda desde los aportes teóricos y metodológicos de varias disciplinas que lleven a un conocimiento que se construya y reconstruya constantemente. Es decir, actualizar constantemente la idea que tenemos de la realidad como apunta Xavier Zubiri (1980).

En este sentido, tenemos como fuente para lograr esa actualización por medio de los aportes de varias disciplinas, la transdisciplinariedad. “La transdisciplinariedad concierne, como el prefijo “trans” lo indica, lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento” (Basarab, 1996, p. 35).

Ese mundo es completamente complejo y por ende es necesario tener diferentes visiones que conduzcan a una comprensión más completa e integral. Además, permite la creación de nuevas teorías, para dar cuenta de todo aquello que percibimos y nos rodea en la cotidianidad de la existencia.

Por medio de la transdisciplina se espera llegar a un conocimiento relacional, complejo, que no es acabado porque se construye constantemente, por lo tanto, requiere del diálogo y la revisión permanente.

Los proyectos transdisciplinarios se articulan dentro de una red de significado que, estamos convencidos, —para este caso particular la química, la filosofía y la educación artística—, es la fuerza de la educación que intentamos transmitir, es la forma que tenemos como docentes de decir algo, de enseñar algo.

Cuando trabajamos por proyectos comenzamos a mirar el mundo de otra manera, donde todo se resume en un mismo objetivo, teniendo en cuenta que las distintas miradas enriquecen nuestro mundo. Nos comprometemos a trabajar en equipo y eso supone una mirada cómplice, de construcción comunitaria, trabajamos juntos, reflexionamos, abordamos un mismo tema desde distintas perspectivas y desde el diálogo acordamos, discernimos, construimos, creamos y aprendemos. Por este motivo pensamos distintos espacios desde dónde articular interdisciplinariamente e intervenir en aquellas situaciones y realidades que nos conmueven, nos tocan, nos movilizan, nos ayudan a crecer.

Desde esta perspectiva el proyecto Bio-Art trabaja cada una de las dimensiones humanas en los estudiantes y maestros que hacen parte del mismo,

buscando desarrollar cada una de ellas, a partir de una metodología teórico-práctica que está en relación con lo establecido en el PEI de la institución y su modelo pedagógico. A continuación, hacemos una breve explicación de cada una de las dimensiones.

**La dimensión corporal:** se trabajan las manifestaciones biológicas, además de las socio-afectivas, emocionales, motrices que lleven al desarrollo del cuerpo, al cuidado y responsabilidad que debemos tener porque es la fuente de nuestro estar en el mundo.

**La dimensión psico-social:** tiene que ver con la forma como cada quien percibe y asimila los efectos de los procesos comunicativos producto de la interacción social. La influencia que ejerce la comunicación en las personas, está mediada por la cultura, el nivel socio-educativo, el desarrollo del pensamiento y las experiencias vividas.

**La dimensión comunicativa:** se refiere a todas las instancias en las que los seres humanos interactúan significativamente con los demás a partir del conocimiento que poseen de una o varias formas de expresión (códigos verbales y no verbales) y su habilidad para utilizarlas en contextos reales.

**La dimensión ética y axiológica:** en ella se plantea la búsqueda de explicación del hacer y actuar humano. Es una reflexión sobre el comportamiento individual, es decir, sobre la valoración que hacemos en determinado momento y lugar de los objetos, propiedades y fenómenos que se consideran necesarios, indispensables, útiles o agradables y que sirven como medios de satisfacción de sus necesidades e intereses.

**La dimensión cognitiva:** es la capacidad humana que permite al individuo comprender, aprender, solucionar problemas, establecer juicios y razonamientos, tomar decisiones, para así asumir una actitud reflexiva, crítica, lógica y creativa, lo que le posibilita la transformación de su realidad.

**La dimensión estética:** es la más compleja y que tarda más en desarrollarse en los seres humanos. Está ligada directamente al desarrollo de la dimensión histórica. La dimensión estética empieza a manifestarse luego de una aproximación científica a la realidad de nuestro

ser como individuos que interactúan en un mundo dinámico y cambiante. La valoración estética se traduce en una apreciación sensible y racional que genera un compromiso con el ser social a través del reconocimiento de sí mismo, de los otros y lo otro en la especie humana. “el arte se engloba dentro del concepto genérico de lo que Aristóteles llamaba ποιητική ἐπιστήμη es decir, el saber y la capacidad del producir” (Gadamer, p. 22).

Para el desarrollo integral de los individuos y la colectividad, es imprescindible contar con la dimensión estética, de la que hacen parte el arte, la lúdica y la imaginación creadora, como herramientas para ejercer la libertad y capacidades humanas de recreación, creación y expresión. Es así como hacemos uso de Gadamer y lo que plantea en su texto *El arte como juego, símbolo y fiesta*, que nos permite conectar cada una de las dimensiones con la educación en democracia y sobre todo en la formación ciudadana.

**La dimensión histórica:** hace referencia a la capacidad de reconocernos como sujetos históricos que vivimos dentro de comunidades políticas social y económicamente organizadas. Además, de ser sujetos de derechos y deberes. Por otro lado, en esta dimensión reconocemos nuestro ser en la interrelación e interacción con todos aquellos que nos rodean.

En concordancia con lo expuesto hasta aquí, revisemos brevemente lo concerniente a la pedagogía y la didáctica, porque es a través de una reflexión pedagógica como se puede observar y conocer los elementos que dificultan o posibilitan la formación de los educandos y las estrategias didácticas que permitan superar los obstáculos y alcanzar los objetivos planteados. Para empezar, el doctor Ricardo Lucio en su ensayo “Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones”, considera que:

El hombre es un ser en continuo crecimiento. Crecer significa muchas cosas: evolucionar, desarrollarse, adaptarse, asimilar, recibir, integrarse, apropiarse, crear, construir. Este crecimiento se realiza (como en todo ser biológico) gracias a un permanente intercambio con el medio; y ese medio es (específicamente para el hombre) eminentemente social. Educación, en sentido amplio, es el proceso por el cual la sociedad facilita, de una manera intencional o difusa, este crecimiento en sus miembros. Por tanto, la educación es ante todo una práctica social, que responde a, o lleva implícita, una determinada visión del hombre (de lo que he llamado su “crecer”) (1989, p. 36).

*La educación se nos presenta como una práctica social que tiene que ver con la visión de hombre que una sociedad plantea.* Esto quiere decir, que la educación toma al hombre como ser global para desarrollar las capacidades que tiene. Con la educación se busca hacer de los hombres lo que se denomina un ser integral. Lo que implica desde nuestra sociedad capitalista un ser que se manifieste dentro de la esfera ético-moral, cognitiva y productiva. A esto se le llama en educación: saber, saber ser y saber hacer. Lo que, en palabras de Ricardo Lucio, es la concepción de un hombre consumista que es a la vez una mercancía.

*Con la educación se tiene una mirada global no particular.* Por ello sigue el autor afirmando que:

Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el “saber educar” implícito, se convierte en un “saber sobre la educación” (sobre sus “cómos”, sus “por qué”, sus “hacia dónde”). El desarrollo moderno de la pedagogía como ciencia —o mejor, del saber pedagógico como saber científico— significa adicionalmente la sistematización de este saber, de sus métodos y procedimientos, y la delimitación de su objetivo; en una palabra, su configuración como disciplina teórico-práctica. Por tanto la pedagogía, como ciencia prospectiva de la educación, está condicionada por la visión amplia o estrecha (mencionadas antes) que se tenga de educación y, a su vez, por la noción que se tenga del hombre, como ser que crece en sociedad (p. 37).

*La pedagogía se da cuando se piensa la acción educativa.* Es un proceso de abstracción que conduce a llenar de sentido y significado la educación teniendo en cuenta la idea de hombre que tenga la sociedad. Es una disciplina que es más bien práctica-teórica en la medida que surge de la reflexión de hechos concretos que al ser pensados se llevan a conceptos que buscan ser aplicables por lo menos a contextos que guarden ciertas características comunes. Rafael Ávila citado por Ricardo Lucio (1989, p. 37) afirma que “La pedagogía es una teoría práctica cuya función es orientar las prácticas educativas. Las teorías prácticas son ciencias aplicadas”.

Ese planteamiento nos permite considerar que las teorías pedagógicas como orientación del proceso de la práctica educativa se transforman, se difuminan, se dispersan en el quehacer educativo. Esto se da porque los contextos son diferentes y el tipo de hombre que se idealiza en una sociedad es diferente aún en un mundo globalizado. Las necesidades de un tipo de sujeto para el caso de Colombia son muy distintas al que se plantea Europa



o Estados Unidos. En nuestro caso, es importante formar antes que preparar. Se requiere formar un sujeto ético-moral, un ser político consciente de su rol, antes que un empleado. Esto no quiere decir que la esfera económica donde se manifiestan los hombres no sea importante, lo que planteamos es que la formación puede conducir a tener hombres con una preparación más idónea para la sociedad colombiana.

*La pedagogía es entonces una acción particular sobre la educación. Se hacen las preguntas que Lucio nos plantea cuando habla del ejercicio pedagógico. Pues bien, así como la pedagogía es un acto particular de la educación, la didáctica siguiendo a Lucio es una acción particular sobre la pedagogía:*

El saber que tematiza el proceso de instrucción, y orienta sus métodos, sus estrategias, su eficiencia, etcétera, se llama didáctica. La didáctica está entonces orientada por un pensamiento pedagógico, ya que la práctica de la enseñanza es un momento específico de la práctica educativa (p. 38).

*La didáctica es entonces la instrucción, los métodos, la estrategia que lleva a que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera eficiente. Permite hacer comunicable y aprehensible los contenidos de cada disciplina. En el caso de nuestro proyecto lleva a que se construyan espacios de diálogo entre estudiantes y docentes de manera dialéctica. Es así como desde lo que venimos realizando, involucra una reflexión sobre la educación que se despliega en el país, pensándonos como colombianos y una serie de actividades que permitan llevar al aula de clase un ambiente de aprendizaje desde el diálogo de las tres disciplinas.*

### ***La vitalidad en la adolescencia: fuente de búsqueda y aventura por el conocimiento***

El colegio como espacio de interacción no solo educativa sino también como acercamiento a la vida social y política de los individuos, permite generar una perspectiva de lo que se quiere lograr con los niños, niñas y jóvenes que llegan.

La escuela es una experiencia organizativa esencial en la vida de la mayoría de los adolescentes. Ofrece la oportunidad de aprender información, dominar nuevas habilidades y aguzar viejas habilidades; de participar en deportes, artes y otras actividades; de explorar las opciones vocacionales, y de estar con amigos. Amplía los horizontes intelectuales y sociales. Sin embargo, algunos adolescentes no experimentan la escuela como una oportunidad sino como otro obstáculo en su camino a la adultez (Papalia, 2009. p. 502).

En ese espacio organizativo los estudiantes adolescentes viven una etapa de crisis. Están pasando de la infancia a la adultez y es en la escuela donde adquieren los conocimientos necesarios para desplegar su vida de adultos. En consecuencia, la escuela o el colegio debe ser un espacio para el desarrollo de lo que denominamos vitalidad de los estudiantes.

La población con la cual se trabaja el proyecto son estudiantes de educación media, jóvenes que están en la adolescencia. Esta etapa de la vida tiene unas características que la hacen compleja. Por lo tanto, es necesario revisar lo que se plantea desde la teoría acerca de ella. Empezamos diciendo que:

La adolescencia es un largo periodo de la edad evolutiva que comprende dos grandes crisis: la crisis de la pubertad (de 10 a 12 años en la educación —libreta de bocetos— según el sexo), y la gran crisis del crecimiento (15-16 años) (Negri, p. 5).

Los jóvenes durante esta etapa se encuentran en dos grandes crisis en la medida en que están sufriendo unos cambios que lo llevan de la infancia a la vida adulta. El mundo y la percepción que tienen de este empieza a cambiar y, las exigencias sociales e intelectuales los llevan a experimentar unas formas diferentes de actuar y vivir la vida.

De esta forma, la adolescencia “según el psicoanálisis, la caracterología, la psicología: es un periodo de confusión, de inquietud, de angustia y de inestabilidad; de estados contradictorios entre protección y autonomía, rebelión agresiva y sumisión, entre agotismo y apertura a la sublimación” (p. 35). Las manifestaciones de los estudiantes durante esta etapa, pueden comprenderse a partir de esas manifestaciones. Podemos afirmar que en lo respecta a la educación la inquietud y la autonomía son situaciones que pueden tomarse a favor en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la medida en que permiten la construcción de conocimiento. Por su parte, la angustia, la inestabilidad y la rebelión agresiva son negativas para la convivencia escolar y los ambientes de aprendizaje. Es así como se requiere hacer una pedagogía sobre ellas, que permita transformarlas para que se llegue a la sublimación de la vida y la experiencia educativa de los estudiantes adolescentes.

Samdal y Dür, citados por Diana Papalia (2009, p. 506), afirman que “los adolescentes están más satisfechos con la escuela si se les permite participar en la creación de normas y si sienten el apoyo de los maestros y de otros alumnos”, además, que Eccles citado por la misma autora considera que “al igual que el plan de estudios y la instrucción son significativos, representan

un desafío apropiado, y se adaptan a sus intereses, nivel de habilidad y necesidades”. Precisamente lo que se plantea es el conocimiento de los intereses, habilidades y dificultades las que conducen a realizar un proyecto que sirva de estrategia para afianzar y desarrollar la imaginación y la creatividad de los estudiantes.

En este orden de ideas, según de J. Maritain, citado por Negri (p. 36), la adolescencia “es el paso del universo imaginario al universo de la racionalización, pero es con su propio razonamiento que el adolescente se embriaga”. En este sentido, lo que se busca es que la imaginación sea un puente en la construcción de conocimiento. Es decir, la racionalización de los conceptos. El imaginar permite un acercamiento al mundo y una manera de autonomía que hace del estudiante un actor concreto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos sabemos que a los jóvenes les cuesta comprender los conceptos abstractos, esto puede deberse a que son producto de la razón y no de la imaginación que es la facultad mental que han utilizado hasta ese momento. Esto implica una preparación hacia esa facultad que permite conocer el mundo y la realidad con la razón.

Por lo tanto, “Hay que desarrollar, en la educación artística, la habilidad y el talento; en la educación estética también hay que desarrollar, para todo el mundo, el gusto intuitivo emotivo-intelectual” (Negri, p. 39). El arte puede llevar a que los educandos en la etapa de la adolescencia desarrollen la intuición, manejen las emociones desde una perspectiva política, es decir, que manifiesten aquellas emociones que permiten generar espacios de acercamiento, solidaridad, comprensión, empatía. Y el gusto intelectual, que le permite crear saberes, conocimientos que lo llevan a tener la capacidad de representarse en la realidad. Podemos decir, que los conceptos no son otra cosa que una metáfora de la realidad concreta.

Desde la propuesta de trabajo transdisciplinar que estamos planteando, tomamos la educación artística, las ciencias naturales y la filosofía para desarrollar unos ambientes de aprendizaje donde los estudiantes observen la complementariedad de las disciplinas o las ciencias. Siguiendo a Negri (p. 41) “la ciencia y el arte, los educadores y los artistas, todos ellos se complementan: la ciencia expone significados, el arte los expresa”. Entonces, la ciencia y el arte permiten, por un lado, exponer las significaciones que los hombres hacen del mundo, de su realidad; por otra, expresa, dice, habla de esas significaciones. Se desarrolla una comunicabilidad del conocimiento. “El artista tiene la

pretensión de hacer de la nueva concepción del arte, a partir de la cual crea, a la vez una nueva solidaridad, una nueva forma de comunicación de todo con todos” Gadamer (p. 20).

En otras palabras, desde el trabajo transdisciplinar teniendo como uno de los ejes la educación artística para hacer comunicable los conceptos abstractos, que lleven a la comprensión y la aprehensión de estos por parte de los estudiantes. Comprender los conceptos implica reconocer que tienen como base una realidad concreta que al conceptualizarla se hace abstracta, y lo que fue aprehensible por medio de los sentidos, aprendizaje sensitivo, se hace ahora aprehensible por medio de la razón, el pensamiento.

De acuerdo con lo que hemos venido planteando, la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes conlleva a que se desarrolle el pensamiento crítico. De esta manera, se manifiesta como una construcción social donde todos contribuyen en el proceso. “El pensamiento crítico se forma en la investigación, en la comparación racional y continuada de las soluciones históricas y culturales del pasado y del presente” (Negri, 1983, p. 42). Siguiendo al autor, desde la práctica del proyecto se desarrolla el proceso investigativo que genera una actitud activa por parte de los estudiantes, haciendo que esa inquietud que tienen sirva de instrumento para la indagación.

En lo que concierne a la comparación racional se desarrollan laboratorios artísticos, filosóficos y químicos, a partir de los cuales los estudiantes pueden reconocer los argumentos o las razones válidas para la solución de un problema y, por medio del lenguaje artístico comunicarlos. “Es tarea de la filosofía encontrar lo común también en lo diferente. *συνορᾶν εἰς ἓν εἶδος* —Aprender a ver todo junto en lo uno—; esta es, para Platón, la tarea del filósofo dialéctico” (Gadamer, 1997, p. 21). La tarea que nos compete como maestros o docentes, es precisamente hacer que las partes sean percibidas en el todo y, ese todo como deviene en las partes, para que haya una mejor comprensión de los conceptos por parte de los estudiantes.

## **La educación desde una perspectiva artística: juego, simbolización y fiesta**

En este momento nos gustaría plantear tres elementos que para Gadamer son importantes en el arte: el juego, el símbolo y la fiesta. Consideramos que

estos permiten desarrollar una didáctica para el acercamiento, comprensión y aprehensión de la realidad teórica y práctica.

Para Gadamer (1997), “Lo primero que hemos de tener claro es que el juego es una función elemental de la vida humana, hasta el punto de que no se puede pensar en absoluto la cultura humana sin un componente lúdico” (p. 31). Es decir, el juego hace parte de la vida de los hombres, permite desde su inicio construir reglas, normas que permitan el desarrollo del juego. Además, el juego implica la existencia de otros, nos encontramos reunidos en un espacio con personas a las que invitamos o nos invitan a jugar.

Al mismo tiempo nos dice el filósofo alemán que “El juego aparece entonces como el automovimiento que no tiende a un final o una meta, sino al movimiento en cuanto movimiento, que indica, por así decirlo, un fenómeno de exceso, de la autorrepresentación del ser viviente” (p. 31). Desde este planteamiento, vemos que el juego no tiene un final sino que es un movimiento constante en el cual se da una autorrepresentación de quienes hacen parte del juego. Esta idea nos licencia para pensar la educación desde una visión lúdica, en la cual el proceso es una acción constante que si tiene como fin la formación de los estudiantes, esta no se agota en el tiempo ni en la escuela como espacio de formación, sino que trasciende a las manifestaciones vitales de los educandos y los maestros.

Con relación a la simbolización, Gadamer (1997) considera que:

El símbolo, la experiencia de lo simbólico, quiere decir que este individual, este particular, se representa como un fragmento de Ser que promete complementar en un todo íntegro al que se corresponda con él; o, también, quiere decir que existe el otro fragmento, siempre buscado, que complementará en un todo nuestro propio fragmento vital (p. 39).

Desde la representación simbólica se desarrolla una búsqueda que lleva a encontrar la parte o fragmento que falta. La simbolización nos empuja a la aventura del conocimiento a saber que eso que representa o simboliza un concepto y, a partir de ese descubrimiento encontrar las huellas históricas que se han dado para que esa teoría se haya encumbrado como una verdad. En este sentido, podemos comprender que ante ese hallazgo nos encontremos con eso que llama Gadamer fragmento vital. Y lo es en la medida en que los estudiantes como los maestros juntos en ese juego descubrimos los elementos sociales de la verdad, y la base empírica de los conceptos.

Para terminar con los tres elementos nos queda la fiesta. Gadamer (1997), afirma: “Si hay algo asociado siempre a la experiencia de la fiesta, es que se rechaza todo el aislamiento de unos hacia otros. La fiesta es comunidad, es la presentación de la comunidad misma en su forma más completa” (p. 46). En este aspecto vemos que el proceso de educación al igual que la fiesta implica estar acompañado o acompañar a otros. Como afirma Paulo Freire “Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”. Es como comunidad donde se puede educar. Y la fiesta se nos presenta como elemento direccionador de la práctica educativa.

En este orden, la fiesta es una acción política que permite el acercamiento con los otros, el diálogo y el disfrute de un espacio y un tiempo determinado, la fiesta al igual que la educación nos acerca unos a otros. Es de aclarar que cuando hablamos de fiesta lo tomamos desde una visión ritual. Es un rito que tiene como elemento sagrado en nuestro caso la búsqueda de conocimiento. Un conocimiento que es creado por los hombres a partir de su experiencia con el mundo y en el mundo, con los otros y en los otros.

Entonces, desde estos tres elementos podemos crear una lupa que nos permita observar lo que hemos venido pensando y desarrollando en las aulas de clase desde nuestras disciplinas en diálogo con las otras. Se planteó como un ejercicio lúdico que tiene como fin el movimiento constante de la representación de lo que somos y hacemos para acercar a los estudiantes a la fiesta del conocimiento que se desarrolla durante su permanencia en el sistema educativo.

## **La experiencia Bio-Art: arte y educación para la vida: pensar lo que hacemos**

La experiencia nos ha permitido acercar a los y las estudiantes al diálogo entre saberes desde las disciplinas: biología, química, filosofía, ciencias económicas y políticas, éticas y educación artística. Desde el ejercicio transdisciplinar se han desarrollado estrategias didácticas para que ellos aprendan los conocimientos desde un ejercicio teórico-práctico donde todos aprendemos en el hacer constante, en el cual es relevante el mundo de la vida, en el que se encuentra inmerso el hombre como ser político.

Para empezar con la implementación de las actividades fueron necesarias las reuniones en donde se discutían las temáticas, los objetivos y las estrategias

que se llevan al aula. El conocimiento de las dificultades y los problemas que plantean los estudiantes, nos permitió hacer de nuestras prácticas una labor más acorde a las necesidades de los estudiantes. No fue fácil, en las instituciones educativas es poco el tiempo que se da para desarrollar ejercicios de investigación donde se pueda conocer la realidad de nuestros jóvenes.

Por lo general la escuela desarrolla planes de estudios, mallas curriculares pensadas de manera ideal para formar un tipo determinado de individuo, desconociendo las características de los niños, niñas y jóvenes a los cuales se les enseña. Es decir, la escuela parte de una práctica deductiva con la cual amolda a los estudiantes a las necesidades de la sociedad o el país. Lo que se puede mostrar desde el proyecto es que la educación debe plantearse desde una perspectiva inductiva que lleve a que lo que se enseña responde a las capacidades, habilidades e intereses de los estudiantes.

Hacer de la escuela un espacio para la aventura del conocimiento, en el cual el juego, la fiesta y la simbología llevan a la manifestación vital de todos los que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje es una tarea que pensamos llevar a cabo. Con lo anterior, se traza un retorno a eso que es natural en los seres humanos: la necesidad de saber, de conocer. Llevar a los estudiantes por el camino del conocimiento, haciendo de este andar una experiencia ética, estética y cognitiva que los haga partícipes de su formación con el acompañamiento de las familias como fundamento para alcanzar un ambiente de aprendizaje idóneo que conduzca a la mejora académica y convivencial.

El camino que empezamos a recorrer no es fácil. Se requiere mantener una constante reflexión sobre lo que estamos haciendo, revisar las estrategias, las actividades, los avances, los estancamientos y las dificultades; analizar los resultados para observar los puntos de quiebre, las posibles fugas y aquellas situaciones que ayudan con el avance y las que lo detienen.

Continuar con el acercamiento con los padres y madres para que contribuyan con la motivación hacia sus hijos e hijas en el proceso educativo. Mantener el diálogo entre las disciplinas y consolidar un grupo con más compañeros es el siguiente paso para fortalecer el proyecto. Sabemos que lo que se está haciendo depende de muchos factores y que los resultados están condicionados a la efectividad de las estrategias que realicemos.

## Conclusiones

Para terminar, podemos decir que la realización del diagnóstico nos permitió obtener información sobre cada uno de los estudiantes a los cuales se les aplicaron: “el árbol de problema”, el “genograma” y la “encuesta”. A partir de la información encontrada se plantearon los objetivos que direccionan las actividades y estrategias del proyecto. Se pensó en la implementación de un proyecto transdisciplinar que permite actuar sobre los problemas que detectamos. Sobre todo, en lo que concierne en la motivación de los estudiantes hacia su proceso educativo, desde una perspectiva de aventura hacia el conocimiento.

Para darle sustento teórico al proyecto se trabajó el concepto de transdisciplinariedad, para aclarar las dudas al respecto, ver en qué consistía, las características, las dificultades y las ventajas que presenta. También se buscó el concepto de adolescencia, para obtener las características cognitivas de los jóvenes en esa etapa de la vida, las dificultades que presentan ante la autoridad, su rebeldía. En este tema nos encontramos con autores como Papalia y Negri que nos aportan su perspectiva de la adolescencia. En el caso de Negri nos muestra cómo se desarrolla el proceso educativo desde el arte en los adolescentes y los aportes en lo cognitivo que se puede desarrollar.

También recurrimos a Gadamer para plantear el arte desde su perspectiva de juego, símbolo y fiesta como un ejercicio humano, donde nos encontramos y estamos en comunidad, necesitamos unos de otros. Situación que se da en el proceso escolar donde maestros y estudiantes se necesitan mutuamente. La educación puede tomarse como un ejercicio lúdico de un movimiento constante cuyo fin está en la misma acción.

Se hizo un acercamiento a tres conceptos claves dentro del desarrollo del proyecto, como son la educación, la pedagogía y la didáctica. Con los conceptos clarificados encontramos que la educación es el todo y la pedagogía es una reflexión constante de todo lo que respecta a la educación, es una ciencia teórica-práctica. La didáctica es una acción particular que hace parte de lo pedagógico. No se puede pensar la pedagogía sin didáctica ni la didáctica sin pedagogía.

Todo lo anterior, es una guía para continuar con el proyecto, teniendo en cuenta, que necesita de revisión y evaluación constante. Estos conceptos dan claridad a los pasos y objetivos planteados. Es así como la idea de una



escuela vital, donde los estudiantes y maestros se manifiesten desde las esferas de lo bio-ético-estético-afectivo-cognitivo dé origen a una práctica pedagógica desde una perspectiva crítica y dialógica que sea producto del pensar y el reflexionar nuestras prácticas diarias.

## Referencias

- Aristóteles. (2008). *Metafísica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gadamer, G. (1997). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Lucio, R. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*, 17, 35-46.
- Manual de Convivencia Colegio Provincia de Quebec IED. (2017).
- Negri, O. (1983). La educación estética de los adolescentes. Edición digital a partir de Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud, 31, 35-43, Madrid. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacion-estetica-de-los-adolescentes/>
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (1999). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México: Mc Graw Hill.
- Zubiri, X. (1980). *Inteligencia sentiente: inteligencia y realidad*. Madrid: Editorial Alianza.



# Atlantis: Club de Astrociencias...

## Un ambiente de aprendizaje interdisciplinar para ser, saber y trascender

JULIO CÉSAR DONATO<sup>1</sup>

### Resumen

El Club de Astrociencias Atlantis, surge para fortalecer los procesos de experimentación previamente realizados con el Club de Astronomía Institucional (Luna Llena) con el docente Jaime Cabarcas en los ciclos inferiores (ciclos 2 y 3); a mediados de 2015 se desarrolla la propuesta interdisciplinar de crear un centro de interés en el programa de 40 x 40 con estudiantes de ciclo 4 (grados 8° y 9°), realizando un diagnóstico sobre intereses, conocimientos y aptitudes frente a la temática de la Astrociencia mediante lecturas y charlas informales. Esta experiencia se origina como iniciativa del campo científico en la jornada de la tarde con los docentes de ciencias naturales para desarrollar de forma conjunta e integrada el aprendizaje, en este caso desde la Astrociencia, aprovechando los recursos con que cuenta la institución en términos de domo y telescopios, así como en personal docente idóneo para la astronomía y las ciencias afines; se promueven y planean sesiones de trabajo con un hilo conductor como lo es el origen, evolución y destino del universo, del planeta y de la vida (particularmente el ser humano) con el fin de cuestionarnos sobre las posibilidades de la vida más allá de nuestro planeta, desde el punto de vista de las ciencias naturales (astrofísica, astroquímica, astrobiología y educación ambiental), las ciencias sociales (ética, sociedad y

---

1 Profesor del Colegio Cundinamarca IED.  
Correo: juliodonato@colegiocundinamarca.edu.co

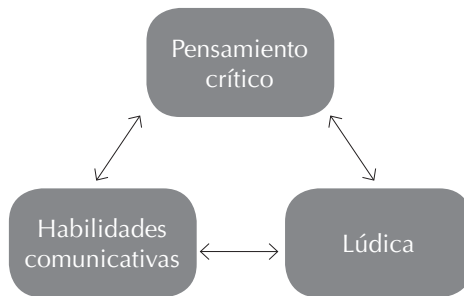
vida planetaria), la tecnología (cohetería y robótica), las humanidades (habilidades comunicativas y creación de *Blogs*) y la astronomía.

**Palabras clave:** interdisciplinariedad, Astrociencias, Investigación, experimentación, pensamiento crítico.

## Justificación

El Colegio Cundinamarca IED, ubicado en la localidad 19 de Ciudad Bolívar presenta un grupo poblacional con potencialidades para desarrollar procesos de investigación y apropiación del conocimiento para lograr la transformación de su realidad individual y colectiva. Lo anterior se evidencia desde la misión institucional del Colegio al afirmar en su PEI que este "...contribuye en la formación de personas autónomas, a partir del desarrollo humano y una educación de calidad, fundamentada en las competencias comunicativas en lengua materna e inglesa, la lúdica y el pensamiento crítico para que a partir de la construcción de su proyecto de vida transforme su realidad individual y colectiva", los estudiantes presentan una curiosidad innata, además de un pensamiento crítico que se fortalece mediante la interdisciplinariedad, eje transversal del Club de Astrociencias.

**Figura 1.** PEI Colegio Cundinamarca.



**Fuente:** elaboración propia.

## Introducción

En articulación a la misión institucional, a mediados del año 2015 se origina y desarrolla esta propuesta de innovación pedagógica, la cual consiste en un ambiente de aprendizaje interdisciplinar denominado "Atlantis Club

de Astrociencias” con el cual se pretende fortalecer el pensamiento crítico y las habilidades comunicativas mediante didácticas lúdicas alrededor de la Astrociencia como tópico generador para abordar y dar respuesta de forma integrada a interrogantes sobre el origen y evolución del universo, del planeta y de la vida (en especial el ser humano). Poco a poco la propuesta se materializa en un centro de interés del programa 40 x 40 en el año 2016, con participación de docentes de ciencias y matemáticas inicialmente, vinculándose luego áreas como las Ciencias Sociales, Informática Tecnología y Humanidades. Se consolida así, un equipo de trabajo multidisciplinar de doce docentes para ejecutar la propuesta con estudiantes en contra jornada los días lunes y miércoles de 6:15 pm a 8:15 pm al finalizar su actividad escolar regular.

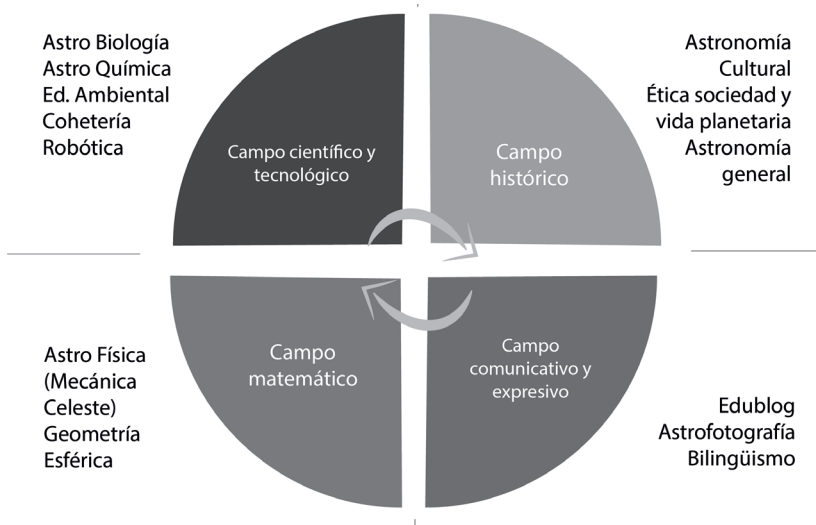
## Marco conceptual

### *La interdisciplinariedad como estrategia*

Es de destacar la importancia de la interdisciplinariedad para lograr un aprendizaje significativo desde la pedagogía crítica donde se busca “asignar a quien educa la responsabilidad de desafiar a quiénes se educan, a la búsqueda, al cuestionamiento, a construir sus propios criterios, que se convertirá en una apasionante aventura intelectual, formadora de personas libres y liberadas, sujetos creativos de la producción de nuevos conocimientos y por tanto de nuevas propuestas de interpretación y acción sobre la realidad” (Verenzuela, 2008).

En esta apuesta de innovación el estudiante observa y analiza un fenómeno desde distintos campos del conocimiento, asumiendo una postura reflexiva y crítica que le permiten desarrollar una serie de habilidades que en un futuro repercutirán en el mejoramiento de su calidad de vida. Es así que la interdisciplinariedad asumida como “...un proceso que tiene como resultado, en diferentes etapas, la integración de los contenidos y de los procesos de aprendizaje, con un progresivo aumento de su grado de complejidad” (Perera, 2009, p. 45), se constituye en la innovación, un giro metodológico que reconoce desde las disciplinas las posibilidades de integrar el conocimiento a partir de problemas referidos a la Astrociencias, aplicado en el centro de interés con preguntas orientadoras, transformándose como eje principal del trabajo curricular en el desarrollo del Club “Atlantis” en el Colegio Cundinamarca; igualmente como estrategia pedagógica, posibilita al estudiante una visión real y directa del entorno de forma integrada, además de un contacto con el mundo real donde se desenvuelve, aprendiendo a valorarlo, respetarlo y conservarlo.

**Figura 2.** Saberes disciplinares que se abordan.



Fuente: elaboración propia.

### ***Pensamiento y pedagogía crítica***

Como elemento estratégico de la propuesta de innovación se plantea el pensamiento y la pedagogía crítica como posibilidad de reconocer realidades y situaciones para que a partir de su análisis, estas se puedan transformar, en este sentido es importante destacar que con el pensamiento crítico...

se puede ver cómo la astronomía en lo que refiere al modo educativo, se presenta como una herramienta que permite desde el mismo interés que han vivido las diferentes culturas por descifrar los cielos, abrir camino a acciones formativas, no solo desde el saber disciplinar de las ciencias naturales y exactas, sino vincular de una forma activa las ciencias del espíritu o como son más conocidas en nuestro medio, las ciencias sociales o humanas (Piedrahita y Gómez, p. 209).

De igual forma “permite la integración de conocimiento, al tiempo que desemboca en posturas críticas frente a las ideas y teorías que se le presenten, de tal forma que puede procurar en la elaboración de nuevas teorías o intervenciones ya sean transformadoras, críticas o afirmantes de los conocimientos que están en juego en la dinámica educativa, privilegiando puntos de socialización y encuentro de las teorías” (Ibídem).

## *Antecedentes Astrobiología y Clubes de Astrociencias*

Internacionalmente la astrobiología aparece en 1998 en la NASA con la Asociación Internacional de Astrobiología (NIA), desde allí se promueve la investigación en esta área del saber; en Colombia sin embargo surge... “en 2004, en la Universidad Nacional de Colombia, con estudiantes y profesores de las carreras de Biología, Química, Geología, Física e Ingenierías. Con el fin de brindar un manejo científico y serio al tema de la posibilidad de existencia del desarrollo de la vida fuera de la Tierra” (Bueno, p. 7), adicionalmente como experiencias significativas se han realizado en nuestro país clubes de Astrociencias que mediante la interdisciplinariedad abordan la astrobiología y otras áreas del conocimiento, allí... “al ser la astronomía una ciencia interdisciplinaria, uno de los propósitos en el ejercicio de formación de los integrantes es concertar la especificidad de tantas áreas y su utilidad en la comprensión de los fenómenos del universo” (Gavilán y otros, p. 89), de igual manera al trabajar con la estrategia de club o centro de interés se favorece... “una estrategia organizativa que, sin alejarse del contexto académico, integra bajo un interés común tanto a estudiantes de diferentes grados de escolaridad como a maestros de diferentes disciplinas y facilita el desarrollo de un ambiente de aprendizaje colaborativo entre sus integrantes” (Gavilán y otros, p. 86).

## **Diagnóstico**

A mediados de 2015, se diagnostican mediante charlas informales y encuestas, las necesidades, intereses y aptitudes de los estudiantes de grado 8° sobre la temática de Astrociencias desde las disciplinas del campo científico (biología, química y física), se indaga a la comunidad educativa sobre la mejor manera de optimizar el uso de los recursos institucionales (domo astronómico y telescopios), de esta manera, se evidencia la necesidad institucional de ofrecer mayor cobertura, impacto y uso a estos recursos, para profundizar los aprendizajes sobre Astrociencias en el ciclo 4 (grados 8° y 9°). Los problemas o tensiones detectadas en la institución a partir del diagnóstico y que se pretendieron abordar con la innovación son de dos clases:

1. **Pedagógicos institucionales.** Se evidencia una descontextualización del aprendizaje con temas de interés para los jóvenes así como una desarticulación entre las disciplinas evidenciados en prácticas

tradicionales con didácticas monótonas y rutinarias, así como la visión fragmentada del conocimiento, a pesar de la organización escolar por campos de pensamiento (agrupación de áreas en un solo campo). Es así como "...se ha condicionado la aplicación de una verdadera interdisciplinariedad a una serie de actividades y proyectos de aula, muchas veces individuales que responden a necesidades e intereses particulares, además de estar aislados de un contexto realmente interdisciplinar (es decir, apoyo directo y específico de docentes de diferentes disciplinas del saber)" (Donato, 2016, p. 13).

2. **Contexto escolar.** Los estudiantes están inmersos en un contexto de bajas posibilidades económicas, de situaciones complejas a nivel social como problemas de pandillas, drogas y violencia en su cotidianidad; por ello es de gran importancia generar y apoyar procesos y acciones educativas tendientes a fortalecer procesos investigativos generando comunidades de saber, de reconocimiento de otros territorios, diferentes entornos así como escenarios naturales únicos propicios para la investigación en Astrociencias que posibiliten la transformación de sus realidades.

**Figura 3.** Propósitos de la innovación.



Fuente: elaboración propia.

## Objetivo general

Generar una cultura investigativa desde una perspectiva interdisciplinar a través del ambiente de aprendizaje "Atlantis" Club de Astrociencias, para el



fortalecimiento del pensamiento crítico y las habilidades comunicativas de los estudiantes de ciclo 4 en el Colegio Cundinamarca.

## Objetivos específicos

- Realizar procesos de reflexión del conocimiento en diferentes áreas mediante talleres teórico-prácticos que posibiliten el desarrollo del pensamiento crítico y la investigación multidisciplinar (saber).
- Fortalecer actitudes favorables hacia el desarrollo tecnológico y la sustentabilidad del planeta y todos los recursos que en ella existen, al reconocer tanto sus potencialidades como su vulnerabilidad (ser).
- Generar cultura investigativa posibilitando comunidades y redes de aprendizaje, con participación en eventos locales, nacionales e internacionales, vinculando asertivamente entidades externas para la cualificación de estudiantes y docentes en el proyecto (trascender).

## Metodología

El enfoque metodológico del Club de Astrociencias “Atlantis” es la metodología IAP Investigación-Acción-Participación como eje articulador ya que permite:

Mediante la interacción con el entorno el reconocimiento de los fenómenos que lo rodean y principalmente el cuestionamiento de esos fenómenos en la búsqueda de la explicación lógica de estos fenómenos, es decir como “un proceso dialéctico continuo en el que se analizan los hechos, se conceptualizan los problemas, se planifican y se ejecutan las acciones en procura de una transformación de los contextos, así como a los sujetos que hacen parte de los mismos” (Calderón y López, 2016, p. 2).

Aquí el estudiante es quien participa como parte de un equipo que busca develar el funcionamiento del universo y su relación con la vida que habita en el planeta.

Las sesiones de trabajo se desarrollan en extra jornada los días lunes y miércoles de 6:15 pm a 8:15 pm, una vez los estudiantes salen de sus clases regulares, en un ambiente de aprendizaje, es decir:

Un proceso pedagógico que se adapta a las necesidades y los contextos particulares y sociales de las y los estudiantes. En él se utilizan recursos didácticos para crear condiciones y espacios interactivos, creativos, intencionados y lúdicos, en los que los participantes desempeñan roles de acuerdo con las circunstancias y se generan sistemas de conocimiento que facilitan su vivencia práctica (SED, 2015, p. 204).

## ***Desarrollo metodológico***

El proceso metodológico de la innovación se desarrolla en cuatro etapas: preparación, despegue, navegación y alunizaje.

### **Preparación**

A mediados de 2015 se empieza a desarrollar la propuesta de crear un centro de interés en el programa de 40 x 40 con estudiantes de ciclo 4 (8° y 9°), aprovechando la experiencia de muchos de ellos quienes provenían del grupo de Astronomía “Luna llena” con el docente Jaime Cabarcas. Se realiza un pilotaje o diagnóstico sobre intereses, conocimientos y aptitudes frente a Astrociencias mediante lecturas y charlas informales. A finales de septiembre, en reuniones de campo científico, determina organizar el proceso de cualificación en la temática de las Astrociencias. De igual manera, se realiza un reconocimiento al domo, telescopios y demás materiales de apoyo para la propuesta, así como posibles espacios, responsables y tiempos destinados a la innovación. Al culminar este año y luego de identificar un buen número de estudiantes interesados en participar en este nuevo centro de interés, se optó por formular un ambiente de aprendizaje interdisciplinar que articule el conocimiento de diferentes disciplinas para fomentar y promover el desarrollo del pensamiento crítico mediante procesos de investigación y experimentación a través de prácticas lúdicas y vivenciales.

### **Despegue**

Al inicio de 2016 se hace entrega a la institución del proyecto del Club de Astrociencias para el Colegio Cundinamarca IED, el cual contiene la estructura básica, así como la forma de implementar la propuesta. Se parte con dos grupos de estudiantes, uno de grado 8° y otro de grado 9°, cada uno con treinta estudiantes, desarrollando las sesiones de trabajo en contra jornada los días lunes y miércoles de 6:15 pm a 8.00 pm. Se realiza la primera sesión de inducción con padres y estudiantes donde se da a conocer el proyecto, así

como la firma de compromisos y responsabilidades de los mismos en términos de acompañamiento a la salida de la institución. La planeación inicial en este primer año de implementación se realiza de forma independiente por parte de cada uno de los docentes según sus intereses y experiencia, sin embargo, se determina un hilo conductor general como lo es el origen y evolución del universo y de la vida, participan allí tan solo docentes de ciencias naturales y astronomía (seis docentes), como resultado se realiza la siguiente planeación:

**Tabla 1.** Planeación 2015-2016.

Sesión	Actividad	Lugar	Producto	Responsable
1	Presentación, expectativas y ruta metodológica, video	Polivalente	Firma compromiso	Javier Puentes - Julio Donato
2	Astrociencias: qué es, antecedentes y objeto de estudio	Polivalente	Preguntas de investigación	Luis Lara - Julián Orjuela
3	Historia de las ciencias	Audiovisuales	Charla y video	Javier Puentes
4	Problemas ambientales contemporáneos	Laboratorio de ciencias	Ensayo reflexivo	Julio Donato
5	Origen del Universo teorías actuales	Polivalente	Análisis video	Julián Orjuela
6	Teorías origen de la vida, video charla	Laboratorio de ciencias	Participación discusión	Luis Lara
7	Origen y formación elementos químicos	Laboratorio de química	Informe laboratorio	Nancy Castellanos
8	Calentamiento global, efecto invernadero y basura espacial	Laboratorio de ciencias	Análisis video	Julio Donato
9	La tierra en sus orígenes	Polivalente	Exposición taller	Luis Lara
10	Salida planetario	Planetario	Taller, visita cúpula	Astrónomos planetario
11	Vida primitiva	Polivalente	Taller video	Julián Orjuela
12	Física celeste	Salón 201	Taller video	Jairo Donato
13	Cohetería básica, teoría y práctica	Ciencias 2 y patio	Taller práctico	Julián Orjuela
14	Biodiversidad	Ciencias 2	Análisis video taller	Julio Donato

Sesión	Actividad	Lugar	Producto	Responsable
15	Química interestelar	Laboratorio química	Exposición taller	Nancy Castellanos
16	Geometría esférica	Salón 201	Taller	Jairo Donato
17	Astronomía básica: historia y actualidad	Domo astronómico	Guía taller	Javier Puentes
18	Astronomía y tecnología	Sistemas 2	Taller práctico	Olga Suárez
19	Coordenadas celestes	Audiovisuales	Charla y video taller	Javier Puentes
20	Aplicación de coordenadas celestes	Práctica a cielo abierto	Guía	Javier Puentes

Fuente: elaboración propia.

Además de las actividades planeadas al inicio del año se realizan otras complementarias, como:

- Participación en el programa *Misión X. Entrena como un astronauta*, donde mediante actividades científicas y de preparación física se simulan las condiciones a que se ven expuestos los astronautas en el espacio exterior.
- Visita al Planetario (museo, domo y conferencia “Galileo Galilei”) así como participación en semilleros de Astronomía.
- Primer Campamento Institucional Club de Astrociencias “Atlantis”, realizado el 11 y 12 de noviembre en las instalaciones del colegio.

## Navegación

Al realizar la convocatoria en el mes de febrero se presenta una masiva acogida para participar en este Club Atlantis por parte del ciclo 4 (grados 8° y 9°), por lo cual se amplían de 2 a 4 grupos (2 grupos de 8°, 1 grupo nuevo de 9° y 1 grupo antiguo del mismo nivel), para un total de 110 estudiantes. Luego de la evaluación y retroalimentación realizada el año anterior por estudiantes y docentes del Club de Astrociencias, se construye colectivamente a inicios de este año una malla curricular por semestre con elementos integradores

que dan coherencia a las diferentes áreas y sesiones, igualmente se vinculan docentes de áreas como Ciencias Sociales, Matemáticas y Humanidades, para visualizar de mejor manera la relación entre las distintas disciplinas, es así como surge las mallas del primer año, es decir grado 8° (I y II semestre), así como las mallas del III y IV semestre (grado 9°).

**Tabla 2.** Planeación sesiones 1° y 2° semestre Atlantis 2017.

Campo	Sesión		1	2	3
	Asignatura	Docente			
HISTÓRICO	Astronomía	Julie	¿Cómo surge la astronomía?	¿Que hay en el firmamento?	¿Que hay en el firmamento?
				La esfera celeste y terrestre	Constelaciones y zodíaco
	Ética sociedad y vida planetaria	Alejandro	¿Cómo surge la humanidad? (mito de la caverna)	¿Qué permite evolucionar a la especie humana?	¿Cómo eran nuestras culturas ancestrales?
CIENTÍFICO	Astro química	Gloria	¿De qué están hechas las estrellas?	¿De dónde y cómo surgen los elementos químicos?	¿Cuáles sustancias formaron la tierra primitiva?
	Astrofísica	Jairo	¿Cómo se imaginaba el hombre en la antigüedad como se movía los astros?	¿Cómo se mueven realmente los planetas?	¿Cómo medir en 3 dimensiones la esfera terrestre y celeste?
	Educación ambiental	Julio César	¿Qué está pasando con nuestro ambiente?	¿Somos muy ricos y no lo sabemos?	¿La luz Contamina?
	Astrobiología	Gloria-Julían	¿Cómo surge el universo? teorías actuales	¿Cómo era la tierra primitiva?	¿Cómo surge la vida? Teorías
TECNOLÓGICO	Cohetería	Julían	¿Cuál es el origen de los viajes espaciales?	¿Es posible construir un cohete con bajo presupuesto?	¿Cómo evitar que los cohetes caigan sin control?
COMUNICATIVO	Habilidades comunicativas	Mayerly	El Blog, Clases y aplicaciones	Creación, configuración y diseño del	Creación, configuración y diseño del
			Prácticas	BLOG Parte I	BLOG Parte II
	Cine foros	Emerson	Contacto	Gravity	The Martian

Campo	Sesión		1	2	3
	Asignatura	Docente			
HISTÓRICO	Astronomía	Julie	¿Cómo conocer el firmamento?	¿Cómo conocer el firmamento?	¿Se puede el cielo medir?
			Carta Celeste I	Carta Celeste II	Transformación sistemas coordenadas
	Ética sociedad y vida planetaria	Alejandro	¿Cómo es Colombia hoy en día?	Las guerras. Causas y consecuencias.	¿Qué hace estratégico a un territorio?
CIENTÍFICO	Astro química	Gloria	¿Qué compuestos inorgánicos hay en la tierra?	¿Cómo son y se transforman las funciones inorgánicas?	¿Cómo circula la materia desde los seres vivos hacia el ecosistema?
	Astrofísica	Jairo	¿Qué son las Coordenadas celestes y para qué sirven?	¿Cuáles instrumentos posibilitan reconocer constelaciones?	¿Cuáles instrumentos posibilitan reconocer constelaciones?
	Educación ambiental	Julio Cesar	¿Qué es la basura espacial y como nos afecta?	¿De qué forma el estado protege al ambiente?	¿Cuál es el estado de nuestro recurso hídrico?
	Astrobiología	Gloria-Julían	¿Que caracteriza la Vida primitiva?	¿Porque y como cambia el planeta y la vida?	¿Qué es la Astrobiología?
TECNOLÓGICO	Cohetería	Julían	¿Cómo evitar que los cohetes caigan sin control?	¿Cómo controlar el despegue de un cohete a partir de reacciones químicas?	¿Cómo determinar el punto de aterrizaje de un cohete?
COMUNICATIVO	Habilidades comunicativas	Mayerly	Análisis e inclusión de datos - EDUBLOG	Análisis e inclusión de datos - EDUBLOG	Socialización de avances por líneas de trabajo
	Cine foros	Emerson	Interestelar	Pasajeros	Oblivion

Fuente: elaboración propia.

Como eje central de los dos primeros semestres está la conceptualización sobre origen y evolución de los fenómenos que han posibilitado la vida, así como la incidencia que ha tenido el ser humano a nivel histórico en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, allí se describen las interrelaciones que se dan entre las diferentes áreas o saberes de modo que se profundizan la comprensión básica de fenómenos o situaciones que generan interrogantes y curiosidad en los estudiantes y son abordados interdisciplinariamente, evidenciándose así como una innovación curricular que da sentido al aprendizaje.

**Tabla 3.** Planeación sesiones en 3º semestre Atlantis 2017.

Campo	Sesión		1	2	3
	Asignatura	Docente			
HISTÓRICO	Astronomía	Julie	Construcción instrumentos de medida astronómica	Construcción instrumentos de medida astronómica	Cálculos de datos para cada cuerpo celeste
	Astronomía Cultural	Héctor Fabio	¿Cómo era la cosmología griega y egipcia?	¿Cómo era la cosmología Maya y azteca?	¿Cómo era la cosmología Precolombina?
	Ética sociedad y vida planetaria	Alejandro	¿El colonialismo realidad o ficción?	¿Porque en la democracia actual hay refugiados en el mundo?	¿Cuáles son las causas de la pobreza en el mundo?
CIENTÍFICO	Astro química	Gloria	¿Cómo circula la materia desde los seres vivos hacia el ecosistema?	¿Qué Biomoléculas constituyen a los seres vivos?	¿Qué Biomoléculas constituyen a los seres vivos?
	Astrofísica	Jairo	¿Cómo medir tiempos y distancias astronómicas?	¿Cómo se comporta la energía dentro y fuera del planeta?	¿Cómo se genera el electromagnetismo y cual su importancia en el universo?
	Educación ambiental	Julio Cesar	¿Qué es la Agricultura Urbana?	¿Desarrollo sostenible o sustentable I?	¿Desarrollo sostenible o sustentable II?
	Astrobiología	Julián	¿Qué importancia tiene la astrobiología?	¿Qué son los Alimentos Transgénicos y Seguridad alimentaria?	¿Cómo se hacen los Cultivos vegetales in vitro?
TECNOLÓGICO	Robótica	Fredy	¿Es posible crear máquinas inteligentes que superen a los humanos?	¿Qué es un robot?	¿Cómo se programa un motor de un robot?
COMUNICATIVO	Documentales	Emerson	Cosmos I: Hacia la Vía Láctea, y más allá	Cosmos II: Lo que las moléculas hacen	Cosmos III: Cuando el conocimiento venció al miedo

Fuente: elaboración propia.

Durante este tercer semestre se indaga y cuestiona sobre los alcances de la aplicación ética de la ciencia y la tecnología, haciendo especial énfasis en procesos de funcionamiento y mantenimiento mediante un proceso de indagación y revisión conceptual permanente de realidades científicas y sociales. Además, en el lapso de este año se implementaron estrategias pedagógicas como:

- Cine foros de las películas Gravity, The Martian e Interestelar donde se analizaron las bases científicas de las películas a la luz de los conocimientos adquiridos.

Como apoyo interinstitucional se contó con:

- Salidas de campo al Planetario en apoyo a semilleros de ciencias con visita al domo, taller y conferencia.
- Capacitación por parte del Planetario en el colegio sobre astronomía específicamente reconocimiento y manejo de carta celeste.
- El grupo de Ciencias Planetarias y Astrobiología de la Universidad Nacional realizó dos actividades de formación: una charla sobre geología planetaria y un video conferencia desde la universidad de Minnesota USA con David Tovar Científico Colombiano Codirector de la Asociación de Astrobiología sobre “Relatos de un Geólogo Planetario”.

## Alunizaje

**Tabla 4.** Planeación sesiones de 4º semestre Atlantis 2017.

Campo	Sesión		1	2	3
	Asignatura	Docente			
HISTÓRICO	Astronomía	Julie	¿Cómo explicar las leyes de Kepler y la Gravitación universal?	¿Qué es Posición aparente y distancia planetaria?	¿Cómo son los planetas de nuestro sistema?
CIENTÍFICO	Astrobiología	Julio Cesar	Vida fuera del planeta	Vida en ambientes Extremos	Expediciones en busca de Vida
	Astro química	Gloria	Atmósfera terrestre Comp. Química	Tipos de Atmósferas planetarias	Atmósferas planetarias terrestres y jovianas
	Astrofísica	Jairo	¿Cómo entender los años luz y los parsecs?	¿De qué forma la luz me habla del espacio?	¿Físicamente es posible viajar por el sistema solar?
TECNOLÓGICO	Robótica	Fredy	¿Cómo se programa un sensor de un robot?	¿Cómo funcionan Robotc en diferentes superficies?	¿Qué Tipologías de Robots existen?



Campo	Sesión		1	2	3
	Asignatura	Docente			
COMUNICATIVO	Documentales	Julio Cesar	¿Estamos Solos?	¿Porque estamos aquí?	¿Es posible viajar en el tiempo?
	Astrofotografía	Inti	Astrofotografía básica I	Astrofotografía básica II	Astrofotografía básica III
	Bilingüismo	Roosevelt	The space and us	What is a global killer?	Colonization in the space

Fuente: elaboración propia.

En este semestre final, desarrollado en 2017, el trabajo se centra en el tópico “Explorando nuestro sistema solar” donde por grupos se asigna un planeta como lugar o destino a visitar, es así como desde las distintas disciplinas se aporta para lograr de forma teórica ese viaje y poder colonizar allí a la especie humana con las condiciones básicas para su subsistencia, igualmente se diseña y construye un cohete con su robot explorador acorde a las características físico-ambientales del respectivo planeta. Desde astrofísica se realizan cálculos matemáticos de tiempos y distancias para alcanzar este objetivo planetario, desde la astronomía se trabaja en posiciones aparentes y reales, gravitación y velocidad de escape. Se vincula también en esta etapa el área de Artes con las sesiones de Astrofotografía.

Figura 4. Relación Actividades desarrolladas Atlantis con el PEI.



Fuente: elaboración propia.

De forma más específica cada uno de los docentes realiza la planeación para cada año de trabajo así:

**Tabla 5.** Planeación profesor Julián Orjuela. Área: Tecnología Cohetería.

Sesión	Tópico	Actividad (es)	Producto
1	¿Cuál es el origen de los viajes espaciales?	Análisis del video “Historia de los viajes espaciales”	Mapa mental sobre las dificultades y aciertos en la historia de la cohetería espacial
2	¿Es posible construir un cohete con bajo presupuesto?	Construcción de cohetes con material reutilizado.	Cohetes de propulsión neumática
3	¿Cómo evitar que los cohetes caigan sin control?	Adaptación de sistemas de paracaídas en los cohetes	Cohetes con sistema de paracaídas
4	¿Cómo controlar el despegue de un cohete a partir de reacciones químicas?	Pruebas de lanzamiento de cohetes a partir de reacciones químicas que producen gases como propulsión	Cohetes con propulsión a base de reacciones químicas
5	¿Cómo determinar el punto de aterrizaje de un cohete?	Elaboración de catapultas para calcular las condiciones para el control de un lanzamiento	Catapulta de materiales reutilizados

**Fuente:** elaboración propia.

Para conocer la planeación completa de maestros, ver siguiente link: <https://goo.gl/ZCxE5n>

## Seguimiento y evaluación

La evaluación se realiza mediante los siguientes indicadores:

*Asistencia y participación activa a las sesiones.* Entendida como la constancia y dedicación evidenciada en las diferentes sesiones de trabajo, allí el estudiante demostró su interés, autonomía y actitud favorable hacia la Astrociencias llevando una bitácora de cada una de las sesiones. De igual manera se llevó control de asistencia en cada sesión.

*Progreso y desempeño en ciencias naturales y sociales.* Se asume como el mejoramiento académico en las disciplinas objeto de estudio de la Astrociencias a partir del fortalecimiento de sus habilidades y capacidades de interpretar y analizar la información de manera crítica.

*Construcción de actividades por parte de los estudiantes.* En este sentido se promueve la habilidad del aprender a hacer a partir de la aplicación de sus conocimientos en diferentes actividades de tipo teórico y práctico: laboratorios, modelación, entre otros.

Para sistematizar la información se implementa un taller de habilidades comunicativas donde se enseña a sistematizar adecuadamente la información para luego construir un Edublog estudiantil temático de cada una de las áreas o asignaturas que conforman la propuesta de Astrociencias.

*Participación destacada en eventos internos y externos.* Es de esta manera que es posible dar a conocer y socializar la experiencia, dando posibilidad al estudiante de exponer sus ideas de forma argumentativa desarrollando habilidades en cuanto a la expresión oral y escrita (Foro Pedagógico Institucional 2016, Feria semilleros 2016 Planetario).

A partir de lo anterior se estructura un proceso de participación en talleres, salidas, observaciones y experimentos que buscan vincular a los estudiantes como investigadores y conocedores del universo, relacionando los procesos vitales y el origen de la vida a partir de los procesos dinámicos del espacio exterior. El proceso cuenta con un diagnóstico de los estudiantes, un desarrollo de actividades, una evaluación y retroalimentación permanente en las reuniones del Campo Científico una vez por semana, en pro del mejoramiento y logro de los objetivos fijados en el proyecto Astrociencias. Semestralmente se hace una actividad de integración (campamento) para evaluar y retroalimentar el Club de forma conjunta entre estudiantes y docentes.

## Resultados

La consolidación y ampliación del grupo de estudiantes participes de Atlantis que desarrollan habilidades del pensamiento crítico y propositivo (iniciamos con cincuenta y ocho estudiantes en el 2015 y actualmente tenemos 110 estudiantes distribuidos en dos grupos de grado 8º y dos grupos de grado 9º).

Así mismo, la creación colectiva de un *blog* en la página institucional del Colegio Cundinamarca, para socializar y dar a conocer las actividades y desarrollo de la innovación. Ver: <http://juliodonato.wixsite.com/atlantiscolcundi1>

La participación activa en eventos distritales de ciencia, así como asesoría científica y talleres con entidades externas (Planetario Distrital y Grupo de Ciencias Planetarias y Astrobiología de la Universidad Nacional).

La motivación de los estudiantes hacia el estudio y el desarrollo del pensamiento crítico desde las ciencias mediante el desarrollo de procesos de investigación en los trabajos de grado al ingresar a la educación media (actualmente más de quince estudiantes provenientes de Astrociencias desarrollan en el grado 10° investigaciones que surgieron al interior de este ambiente de aprendizaje).

El mejoramiento académico de los estudiantes pertenecientes al Club en las áreas de Ciencias Naturales y Matemáticas en su educación regular o tradicional, evidenciándose lo anterior mediante comparativos de registros entre un año y otro, así como la percepción de los compañeros docentes.

El desarrollo de procesos de sistematización y análisis de información primaria y secundaria por parte de estudiantes mediante diseño y creación de EduBlogs así como análisis de textos y material audiovisual (cine foros y documentales). Ver link EduBlog construcción: <https://edublogatlantis.wix-site.com/clubastrociencias>

La posibilidad de generar conjuntamente con la Universidad Distrital un énfasis en Ciencias del Espacio o Astrociencias en el colegio para educación media (10° y 11°) en el programa de media fortalecida.

## **Análisis y conclusiones**

El Club de Astrociencias Atlantis desde su formulación a mediados del 2015 se concibe como un trabajo en equipo interdisciplinar apoyado y fortalecido por las divergencias de pensamiento que surgen en el grupo, siempre enfocados en lograr mediante la indagación y la experimentación, el fortalecimiento de un pensamiento crítico mediante la astrociencia como eje articulador e integrador a través de prácticas de aula lúdicas, creativas y diferentes a las de la educación formal; de esta manera, estos 110 jóvenes construyen miradas y enfoques diferenciales de una situación o fenómeno en particular con lo cual se promueve la construcción de su propio conocimiento favoreciendo así un pensamiento holístico e integrador.

Luego de estos años de implementación el centro de interés, se puede afirmar que el Club de Astrociencias Atlantis se constituye en una comunidad de aprendizaje en cuanto a la flexibilidad de sus prácticas y la pertinencia de sus contenidos, lo anterior desde su organización metodológica interdisciplinar lo que posibilita más que un culto a la datagrafía, un desafío a las prácticas estructuradas únicamente desde los intereses de una disciplina. Es así que se potencian en los estudiantes del Club el cuestionamiento permanente, lo que posibilita acciones de indagación e investigación inter y multidisciplinar acorde a los intereses y aptitudes de los educandos.

Con relación a la organización escolar, la interacción de docentes de diversas áreas frente a un propósito común, generan nuevos aprendizajes, no solo en los estudiantes, sino en las reflexiones de los maestros sobre la pertinencia de su quehacer, allí se repotencia el rol docente generando reflexiones continuas y transformaciones permanentes en su praxis educativa. La política pública en educación, dentro de la cual se enmarca este centro de interés, desde la comprensión del Plan de Desarrollo 2016-2020 “Bogotá Mejor para Todos”. Bases del Plan, Programas de Sector Educación (2015), al considerar que:

las transformaciones educativas de la ciudad requieren el empoderamiento de todos los miembros de la comunidad educativa para lo cual se impulsarán estrategias de mentorías y tutorías entre estudiantes, docentes, directivos, familias e instituciones en torno del fortalecimiento de las competencias pedagógicas y de gestión que redunden en mejores aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes.

Brinda unos lineamientos que, al ser abordados desde necesidades de la comunidad educativa, generan mayor impacto que la misma formación disciplinar en horario regular; es así como la jornada extendida, asumida en clave de innovación, es un escenario potente en donde se optimizan los espacios, los recursos y las prácticas pedagógicas. Lo anterior favorece los procesos de indagación y análisis desde la construcción de los educandos.

Esta experiencia se presenta como relevante y sostenible en el tiempo pues hay un trabajo de equipo y se ejecuta un proceso de sistematización de la práctica, pues solo así, es posible contribuir a las comunidades de conocimiento pedagógico y no hacer del discurso de la calidad educativa, un cliché sobre principios empresariales. La calidad es el vehiculante de procesos de cambio, pertinencia, innovación y sostenibilidad; y su contenedor o brújula es el PEI del Colegio Cundinamarca. El centro de interés, genera vínculos del empoderamiento por parte de los que conformamos esta experiencia cuando el aprendizaje motivado por el deseo de aprender genera, más allá de una nota, nuevos referentes sobre el aprendizaje

en un contexto de gusto, constancia y ética personal. Y con estudiantes motivados las prácticas de enseñanza-aprendizaje pasan de ser aterradoras y nucleadas a ser interdisciplinarias, críticas, donde el estudiante reconoce la pertinencia de un saber y a partir de allí lo interpreta, analiza y le da un nuevo significado, es allí donde está nuestra clave para contribuir a la construcción del pensamiento crítico en el Colegio Cundinamarca. Finalmente, como resultado de esta propuesta de innovación desde el Club de Astrociencias Atlantis se puede concluir: se pudo potenciar la dimensión del Saber desde los procesos de reflexión del conocimiento en diferentes áreas con la implementación de talleres y actividades que fortalecen el desarrollo del pensamiento crítico desde la investigación multidisciplinar. Con las acciones de sensibilización y reconocimiento de realidades se fortalecen actitudes favorables hacia el desarrollo tecnológico y la sustentabilidad del planeta y los recursos que en él existen, identificando sus potencialidades así como sus problemáticas. A través de la participación en eventos locales, nacionales e internacionales, se fomenta una cultura investigativa escolar, donde se promueven comunidades y redes de aprendizaje, estableciendo relaciones con entidades externas al proyecto.

## Referencias

- Bueno, J. (2011). La astrobiología para Colombia nació en la Universidad Nacional de Colombia. *Revista Vida sin fronteras*, (1).
- Calderón, J. y López, D. (s.f.). “Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación”. I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Universidad Javeriana.
- Donato, J. (2016). La Interdisciplinariedad: Un caso práctico desde el Club de Astrociencias Atlantis del Colegio Cundinamarca. *Revista Huychica*.
- Educación, B. y Mayor. (2016). Plan de Desarrollo Bogotá mejor para Todos 2016-2020: bases del plan sector Educación. Bogotá Mejor para Todos. Recuperado de <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/7030>
- Gavilán, L., Hernández, E., López, L. y River, P. (2015). Experiencia de innovación: “Club de astronomía Orión: el conocimiento del universo al alcance de tus manos”. *Revista Nodos y Nudos*, 4(3).
- Girola, R., Santos, M. y Cabezas, D. (2011). Cuando la astronomía integra los contenidos de biología y química: un juego constructivo de cooperación, comunicación e interacción. I Simposio Nacional de Educação em Astronomia. Rio de Janeiro.

- Grisolia, M. (2008). La interdisciplinariedad en la enseñanza de las ciencias, Universidad de los Andes Venezuela. *Revista Ciencia y Educación*.
- Habermas, J. (1973). *Conocimiento e interés. Ideas y valores*. Madrid: Taurus.
- Jornada escolar 40 horas semanales. (2014). Recuperado de <http://idrd.gov.co/sitio/idrd/sites/default/files/imagenes/Jornadaescolar40horassemanales.pdf>
- Perera, F. (2009). Proceso de enseñanza-aprendizaje. Interdisciplinariedad o integración. *Revista Varona*, 48-49.
- Ramírez, M. (2012), *Modelos y estrategias para ambientes innovadores*. Monterrey: Editorial Digital.
- Secretaría de Educación del Distrito, SED. (2015). Reorganización curricular por ciclos. Vols. 1 y 3. Ambientes de aprendizaje.
- Verenzuela, J. (2008). ¿Pedagogía Crítica-Pedagogía Radical? *Comunidad y salud*, 6(1).





# Desarrollo de la capacidad de diseño a través de la solución de problemas débilmente estructurados

ROSA ADELINA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ<sup>1</sup>

LUZ ADRIANA BOHADA ROZO<sup>2</sup>

## Resumen

Este artículo consolida una iniciativa de investigación para el desarrollo de la capacidad de diseño de los estudiantes de básica primaria del Colegio Tomás Carrasquilla IED. Mediante la metodología participativa del árbol analítico de problemas, se revisa el contexto, se identifican las dificultades, causas, efectos y se formulan objetivos. Presenta el referente conceptual que incluye campos temáticos relacionados con educación en tecnología, ambientes de aprendizaje y desarrollo de la capacidad de diseño. Finalmente, contiene el Plan de Acción para el Desarrollo de la Investigación y los retos para su implementación.

**Palabras clave:** desarrollo de la capacidad de diseño, educación en tecnología, ambientes de aprendizaje, área de tecnología e informática.

## Contextualización - Problema

La experiencia pedagógica fue diseñada y se implementará en el Colegio Tomás Carrasquilla IED, ubicado en la localidad 12 de Barrios Unidos de Bogotá D.C., donde se reconocen tres ejes en el Proyecto Educativo Institucional

- 
- 1 Licenciada en Electrónica y Electricidad. Especialista en Ciencias Físicas y en Informática para docentes. Magíster en Pedagogía de la Tecnología y doctora en Ciencias Pedagógicas. Rectora del Colegio Tomás Carrasquilla IED.
  - 2 Licenciada en Electrónica. Magíster en Informática Educativa. Docente del área de Tecnología e Informática del Colegio Tomás Carrasquilla IED.

(PEI): Comunicación, Tecnología y Calidad de vida. En este proyecto la tecnología e informática son fundamentales a lo largo del proceso, y el modelo pedagógico institucional se centra en el constructivismo social con énfasis en la visión empresarial, la informática y la tecnología.

Como resultado del proceso de acompañamiento pedagógico del IDEP, en el nivel inicial para la realización de la línea base, se acudió a la metodología participativa del Árbol analítico de problemas, el cual posibilitó la identificación de causas y efectos como evidencias que sustentaron dicho problema. A través de esta metodología, también se identificó como principal dificultad por parte de los maestros y estudiantes, incongruencias para formular y resolver preguntas relacionadas con el uso de artefactos, procesos y sistemas de la Educación Básica Primaria (EBP) del Colegio Tomás Carrasquilla.

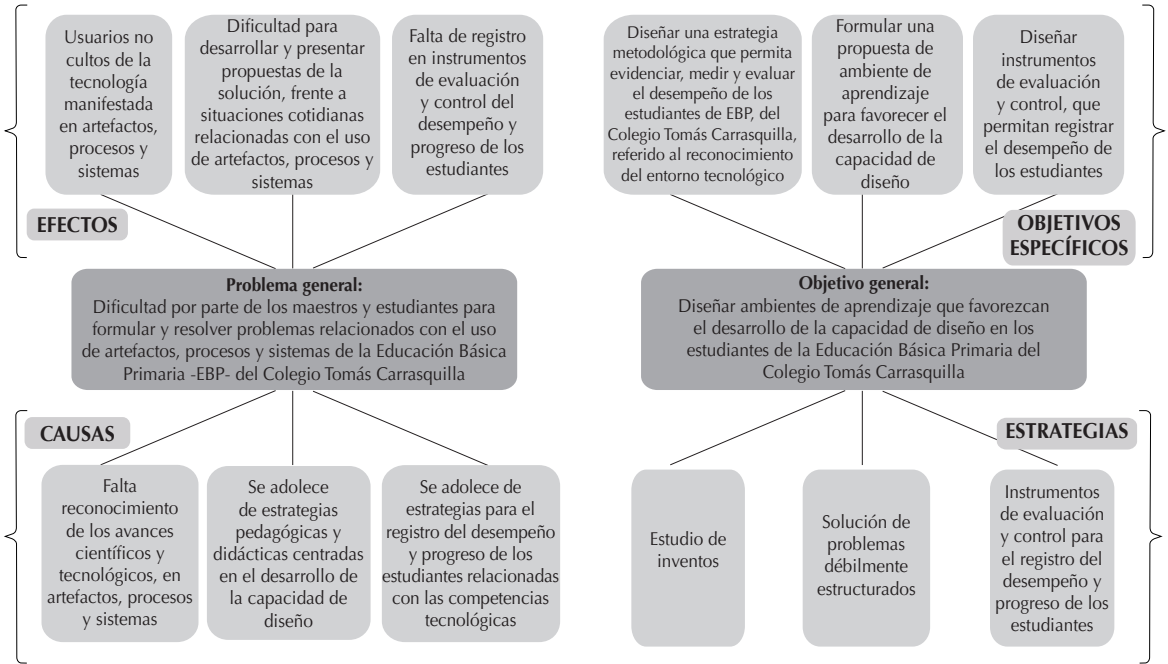
Como evidencias que sustentan el problema se destaca que hoy por hoy, los estudiantes tienen fácil acceso a la tecnología, no solo en su casa, sino, también en colegio, lo cual en algunos casos genera problemas de distracción; los estudiantes se asumen como consumidores de tecnología, situación que se incrementa al no incluir estas herramientas dentro de los procesos educativos.

Igualmente preocupante es el hecho de que se presentan bajos resultados en pruebas externas y aumento de los casos reportados a las coordinaciones y orientaciones por escaso compromiso escolar. Así mismo, la despreocupación de los padres de familia por el rendimiento académico de sus hijos que se evidencia en la inasistencia a las reuniones académicas y en el bajo acompañamiento que la mayoría hacen al proceso de formación de sus hijos; lo que contribuye a que los estudiantes centren su atención en elementos y situaciones externas que no les ayudan a mejorar sus procesos de aprendizaje, ni favorecen el desarrollo eficiente de sus habilidades de pensamiento.

En la gráfica 1 se observan las causas identificadas que generan el problema planteado. Posteriormente, se definen los efectos más importantes con el objetivo de analizar y verificar su importancia y evaluar las posibles soluciones. En contraste, lo que era la incógnita central ahora se deriva en el gran objetivo de planificación, las causas se transforman en medios (estrategias) y los efectos en fines, cuya importancia radica en que de ellos se deducen las alternativas de solución a la problemática.

**Gráfica 1.** Árbol analítico del problema.

Desarrollo de la capacidad de diseño a través de la solución de problemas débilmente estructurados



Fuente: Rodríguez (2017) Rodríguez, R. A. y Bohada, L. A.

## Objetivos

### *Objetivo general*

Diseñar ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de la capacidad de diseño en los estudiantes de la Educación Básica Primaria del Colegio Tomás Carrasquilla IED.

### *Objetivos específicos*

- Diseñar una estrategia metodológica que permita evidenciar, medir y evaluar el desempeño de los estudiantes de EBP del Colegio Tomás Carrasquilla, referido al reconocimiento del entorno tecnológico.

- Formular una propuesta de ambiente de aprendizaje para favorecer el desarrollo de la capacidad de diseño.
- Diseñar instrumentos de evaluación y seguimiento que permitan registrar el desempeño de los estudiantes.

## Referente conceptual

Para la realización del referente conceptual se abordaron cuatro campos temáticos.

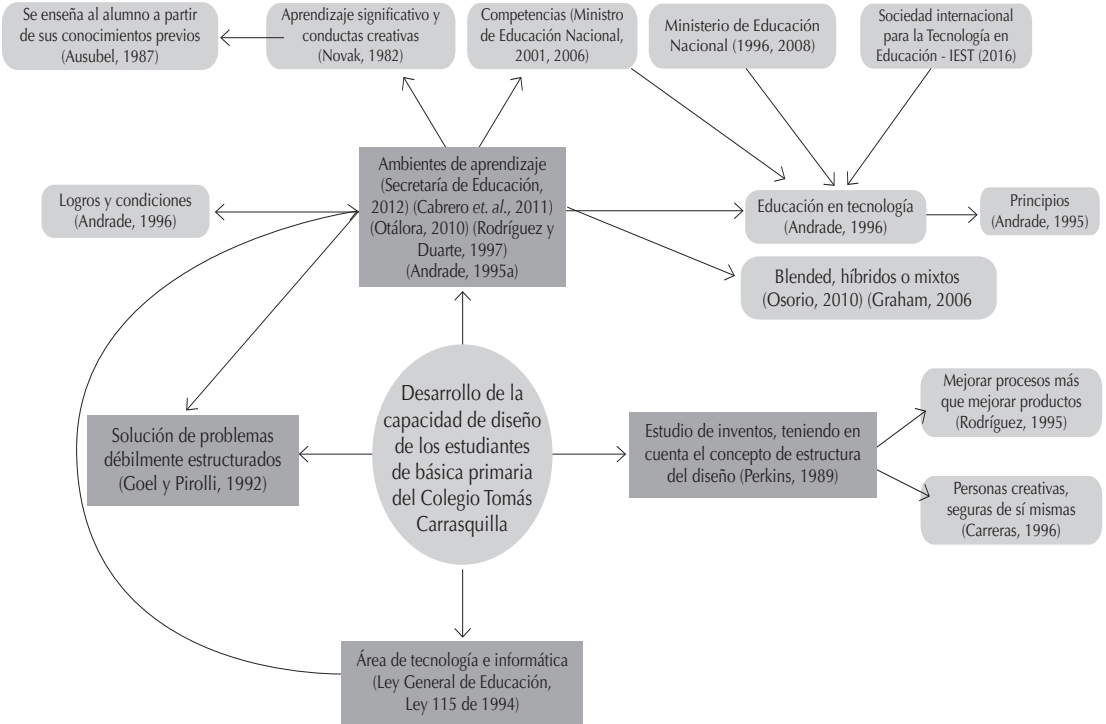
**El primero:** la educación en tecnología, sus objetivos y sus logros de aprendizaje teniendo en cuenta los aportes de la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE, 2016), Andrade (1995b), Andrade (1996), Goel y Pirolli (1992) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008).

**El segundo:** ambientes de aprendizaje en el que se proveen definiciones propuestas por la Secretaría de Educación del Distrito (2012) y Otálora (2010); se contextualiza con el rol del docente (García y Pineda, 2011); se introduce el tipo de ambiente de aprendizaje empleado en la presente iniciativa: ambientes de aprendizaje Blended, Híbridos o Mixtos ilustrado por los autores Osorio (2010) y Graham (2006); y se muestra cómo la Ley General de Educación en Colombia (MEN, 2001) propone unos lineamientos para el desarrollo integral humano y del enfoque por competencias hacia los estudiantes.

**El tercero:** ambiente de aprendizaje para la educación en tecnología que se explica de acuerdo con argumentos proveídos por el Ministerio de Educación Nacional (1996, 2008), Andrade (1995a), la Ley General de Educación (1994), Andrade (1996), Novak (1982) y Ausubel (1987). El cuarto diseño, creatividad y desarrollo del pensamiento inventivo el cual se describe mediante los aportes realizados por Rodríguez y Duarte (1997), Novak (1982) y Ausubel (1987).

La relación entre campos temáticos se representa en la siguiente gráfica:

**Gráfica 2.** Conceptos que sustentan la experiencia pedagógica investigativa.



**Fuente:** Rodríguez, R. A. y Bohada, L. A. (2017).

## La educación en tecnología, sus objetivos y sus logros de aprendizaje

La Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación - ISTE (2016) es una institución encargada de promover el uso eficaz de la tecnología y la formación de los educadores. Esta entidad propone una serie de estándares que los estudiantes deberían desarrollar, entre los que se contemplan siete áreas de competencia: 1) empoderamiento, 2) ciudadanía digital, 3) construcción del conocimiento, 4) diseño innovador, 5) pensamiento computacional, 6) comunicación creativa, y 7) colaboración.

Teniendo en cuenta las constantes manifestaciones de la tecnología en todos los contextos de la vida cotidiana, se pueden definir como objetivos de la Educación en Tecnología los siguientes:

1. Lograr que los estudiantes, además de usar los dispositivos tecnológicos sin conocimiento de causa y efecto, sean capaces de pasar al nivel de comprensión y desarrollo (Andrade, 1995b).
2. Formar seres innovadores.
3. Preparar a los estudiantes para el trabajo más no para el empleo, orientado al desarrollo de competencias clave en el individuo que lo posibilite en su inserción productiva y visionaria en la sociedad contemporánea.
4. Hacer de la educación en tecnología un espacio propicio que lo prepare en la convivencia y la socialización de los individuos.

Así mismo al conseguir los objetivos propuestos anteriormente se definen las siguientes competencias, apoyándonos en lo planteado por Andrade (1996):

- **Capacidad para identificar, acceder y manejar fuentes de información.** Esto exige el reconocimiento de todas las fuentes de información del mundo actual, sin dejar de lado el conocimiento para poder formular citas y referencias.
- **Capacidad para formular problemas.** Implica formular problemas “débilmente estructurados”, es decir, aquellos percibidos como necesidades antes que como dificultades propiamente dichos. Según Goel y Pirolli (1992), las necesidades vistas en los problemas débilmente estructurados determinan el espacio de cuestionamiento o modelo mental de una situación.
- **Capacidad para desarrollar y presentar propuestas de solución.** Se ha de tener presente que la actividad de diseño exige la solución de problemas débilmente estructurados; soluciones que dependen fuertemente del contexto, es decir, del entorno de tarea y de las condiciones dadas.

- **Adquisición de algunas destrezas técnicas.** Las destrezas técnicas incluyen tanto las destrezas manuales como las habilidades de comunicación oral y escrita. Aquí se impone la necesidad de que los estudiantes manejen con destreza ciertas herramientas y que desarmen y armen algunos artefactos.
- **Tender hacia la autoformación.** Se busca formar estudiantes reflexivos, forjadores de su propia formación y capaces de tomar conscientemente sus propias decisiones, en donde el rol del docente es atender a las diferencias y ritmos de aprendizajes de los estudiantes y acoplar los ambientes de aprendizaje a sus necesidades.
- **Capacidad para integrarse y trabajar en equipo.** El diseño se cristaliza cuando una mente encuentra la solución a una necesidad que acepta diferencias individuales, errores y aciertos propios y de los demás; favoreciendo la búsqueda de alternativas de solución, el refinamiento de ideas y la toma de decisiones. Esto fortalece el trabajo en equipo y la capacidad de integración, factores importantes para la convivencia social (Rodríguez y Duarte, 1997).
- **El plan de estudios del área de Tecnología e Informática** para los estudiantes del grado 4° que se desarrolla en el Colegio Tomás Carrasquilla toma como referente los planteamientos del documento *Orientaciones Generales para la Educación en Tecnología* del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008).

## Ambientes de aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje se han caracterizado por ser espacios físicos o virtuales en los que se establecen un conjunto de estrategias didácticas basadas en actividades seleccionadas previamente para generar la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias. Según la Secretaría de Educación del Distrito (2012): “El ambiente de aprendizaje se entiende como un proceso pedagógico y sistémico que permite entender desde una lógica diferente los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Escuela”. Al respecto Otálora (2010), afirma que: “Un ambiente de aprendizaje es un espacio

estructurado en el que se articulan diversos elementos y relaciones necesarios para alcanzar tal objetivo”.

Teniendo en cuenta las anteriores definiciones, los autores García y Pineda (2011) argumentan que el rol del docente debe ser el de apoyar a los estudiantes para que se fijan sus propias metas de aprendizaje, gestionen su aprendizaje, formalicen los contenidos y los procesos, se comuniquen con los demás en el proceso de aprendizaje y, finalmente, alcancen los objetivos. Bajo esta perspectiva los ambientes de aprendizaje se pueden generar en diferentes espacios: presencial y virtual, de allí se derivan los ambientes de aprendizaje Blended (Osorio, 2010), Híbridos o Mixtos (Graham, 2006). Al articular dichas modalidades es posible establecer algunas ventajas relacionadas con los recursos, el manejo de la información, contenidos y la interacción de los estudiantes.

A partir de 1994 con la Ley General de Educación en Colombia (MEN, 2001) se introducen lineamientos generales para el desarrollo integral humano y con estos el enfoque por competencias entendidas como “conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socio-afectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí, para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (MEN, 2006, p. 49).

## **Ambiente de aprendizaje para la educación en tecnología**

La educación en tecnología se asume como el proceso permanente y continuo de adquisición y transformación de los conocimientos, valores y destrezas inherentes al diseño y producción de artefactos, procesos y sistemas tecnológicos. Apunta a preparar a las personas en la comprensión, uso y aplicación racional de la tecnología para la satisfacción de las necesidades individuales y sociales (MEN, 1996, 2008).

Los ambientes de aprendizaje para la educación en tecnología han de tener en consideración algunos principios, entre los que se pueden destacar:

- Preparar a las niñas y niños en torno a las constantes manifestaciones de la tecnología en todos los contextos de la vida cotidiana.



- La educación estará centrada en el desarrollo de capacidades y actitudes de los procesos de pensamiento y generación de conocimiento; es decir, en el desarrollo de la crítica, la creatividad, la reflexión, la investigación, el análisis y la lógica.
- Los conceptos que se trabajarán serán definidos de acuerdo con las condiciones y características de la población a la que está dirigida, de manera tal que esta sea capaz de identificar los problemas y necesidades de su entorno con miras a proponer soluciones.
- La formación en tecnología requiere de un espacio físico y unos elementos mínimos, que constituirán el aula especializada.
- El trabajo estará centrado en ambientes que favorezcan el aprendizaje significativo, alrededor de la actividad de diseño y con el propósito de mejorar la creatividad en los niños y niñas.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje priorizará la preparación para el trabajo más no para el empleo, orientada al desarrollo de competencias claves en el individuo que lo posibilitan para su inserción productiva en la sociedad contemporánea, basados en la idea de que la educación debe apuntar a formar en el estudiante una visión científica del mundo en que viven y de su papel en él (Andrade, 1995a).

La educación en tecnología ha de contribuir de manera importante al fortalecimiento de la “concepción integral de persona humana”, merced al trabajo interdisciplinario que le es inherente, dando piso a la dimensión humana de la actividad escolar al hacerla relevante y significativa para los estudiantes, aspecto que fundamentó el sentido de la Ley General de Educación (1994).

La citada educación requiere de un ambiente de aprendizaje muy específico que incluye los espacios presenciales y virtuales más las relaciones de trabajo. Esto es indispensable para un aprendizaje significativo; sin embargo, la dotación y recursos del ambiente de aprendizaje no es lo que hace que uno aprenda. Es condición necesaria pero no suficiente. Durante el proceso es la actividad del estudiante y la calidad de las relaciones de trabajo la que le permite aprender. Andrade (1996) plantea tres condiciones para el ambiente de aprendizaje: delimitado, estructurado y flexible:

- **Delimitado:** definir los contenidos del aprendizaje, la complejidad, indicadores y niveles de aceptabilidad de desarrollo de competencias tales como la capacidad para identificar, acceder y manejar fuentes de información; la capacidad para formular problemas; la capacidad para desarrollar y presentar propuestas de solución; algunas destrezas técnicas; y la tendencia hacia la autoformación, como signo distintivo de la madurez personal.
- **Estructurado:** en el sentido de que los contenidos deben estar organizados en mapas conceptuales que guíen la planeación de las actividades en procesos cíclicos que varían de un nivel de abstracción al otro.
- **Flexible:** desarrollar nuevos criterios para administrar el currículo; centrados en la adquisición por el estudiante de las competencias definidas, al menos en los niveles de aceptabilidad, y proveer posibilidades para que el estudiante pueda controlar progresivamente el ritmo de aprendizaje.

Las condiciones planteadas por Andrade sobre los ambientes de aprendizaje para la educación en tecnología serán trabajadas en la presente iniciativa de investigación.

La idea de que los ambientes de aprendizaje permitan mejorar la capacidad de diseño y por ende la habilidad para solucionar problemas débilmente estructurados, se apoya en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1987). Este autor afirma que “se da un aprendizaje significativo cuando la información nueva se pone en relación con conceptos ya existentes en la mente del que aprende” (Novak, 1982).

## Diseño, creatividad y desarrollo del pensamiento inventivo

Hablar de diseño implica hablar de las relaciones existentes de este con la creatividad, con el desarrollo de productos y de formas nuevas (Rodríguez, 1995). El diseño tiene varias concepciones que permiten definir el lugar de este en la educación en tecnología. La capacidad de diseño es una capacidad humana fundamental; no es la posesión de unos pocos talentos, depende de

una capacidad distintiva de pensar, es decir, del modelamiento cognitivo. El diseño trata con problemas reales del mundo localizados en experiencias vividas y está relacionado con la solución de problemas débilmente estructurados (Rodríguez y Duarte, 1997).

Diseñar es una actividad intencional, es hacer moviéndose desde un presente incierto hacia un futuro desconocido. La solución a los problemas débilmente estructurados constituye una serie de episodios entrecruzados de experiencias continuas, por medio de las cuales somos capaces de construir significados, conocimientos e identidad cultural.

Se considera una persona creativa aquella que es capaz de identificar problemas y que además diseña algo nuevo dando solución a un problema “débilmente estructurado”, es decir, una persona creativa genera una respuesta que no conocía con anterioridad y resuelve el problema detectado (Carerras, 1996) y además es segura de sí misma. Para que un individuo logre fortalecer excelentemente su pensamiento inventivo se requiere que desarrolle estrategias fuertes (en las que se hacen abstracciones de alto nivel) de solución de problemas débilmente estructurados, propios del diseño, y además que posea una especie de “conocimiento supra ordenado” (Novak, 1982), lo cual en términos de la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1987), correspondería a una persona con una malla conceptual densa y que además tiene habilidades para planear, ejecutar y evaluar haciéndolo con argumentos explicativos profundos, es decir, analizando el diseño (en su estructura, en su función y en su propósito) (Perkins, 1989), determinando y comprendiendo un diseño en términos de principios subyacentes básicos.

## Proyección

El diseño e implementación de ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de la capacidad de diseño en los estudiantes de la Educación Básica Primaria (EBP) del Colegio Tomás Carrasquilla se prevé a través del cumplimiento del siguiente plan de acción, en el que se incluye la totalidad de los docentes de primaria en procesos de sensibilización, liderados por Rosa Adelina Rodríguez R., Luz Adriana Bohada R. y los docentes del área de Tecnología e Informática.

Tabla 1.

<b>Desarrollo de la capacidad de diseño a través de la solución de problemas débilmente estructurados</b>		
<b>Objetivo:</b> diseñar ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de la capacidad de diseño en los estudiantes de la Educación Básica Primaria –EBP– del Colegio Tomás Carrasquilla.		
<b>Meta</b>	<b>Actividades</b>	<b>Indicadores</b>
Diseñar una estrategia metodológica que permita evidenciar, medir y evaluar el desempeño de los estudiantes de EBP, del Colegio Tomás Carrasquilla, referido al reconocimiento del entorno tecnológico	En una primera sesión de trabajo de dos horas, en reunión de los docentes de primaria se analizan las ventajas de la incorporación de la estrategia que favorece el desarrollo de la capacidad de diseño en los estudiantes de la Educación Básica Primaria	Número de docentes que se comprometen * 100 / número total de docentes sensibilizados
	Caracterización de estudiantes y docentes de los grados 4° y 5°	Número de docentes de los grados 4° y 5° caracterizados * 100 / número total de docentes de los grados 4° y 5° Número de estudiantes de los grados 4° y 5° caracterizados * 100 / número total de estudiantes de los grados cuarto y quinto
	En reunión con docentes de los grados 4° y 5° se socializan las actividades diseñadas para la estrategia dentro implementación del Ambiente de aprendizaje	Número de docentes que se comprometen * 100 / número total de docentes sensibilizados
Formular una propuesta de ambiente de aprendizaje para favorecer el desarrollo de la capacidad de diseño, mediante la solución de problemas débilmente estructurados con diferentes niveles de complejidad	Cada docente implementa la estrategia acordada, la ajusta a las necesidades y expectativa de los estudiantes y la incorpora en el plan de aula	Número de planes de aula modificados de los docentes de EBP * 100a/ número total de planes de aula de los docentes de EBP
	Se brinda apoyo a los docentes para que consoliden los ambientes de aprendizaje cruzando las actividades de las estrategias	Número de docentes que se comprometen * 100a/ número total de docentes apoyados
	En reuniones de grado se comparten los resultados de la implementación de las estrategias, se ajustan y se buscan nuevas actividades que incluyan las herramientas que ofrece la web	Número de planes de aula modificados de los docentes de EBP que incluyen las herramientas de la Web * 100a/ número total de planes de aula de los docentes de EBP

<b>Desarrollo de la capacidad de diseño a través de la solución de problemas débilmente estructurados</b>		
<b>Objetivo:</b> diseñar ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de la capacidad de diseño en los estudiantes de la Educación Básica Primaria –EBP– del Colegio Tomás Carrasquilla.		
Elaborar instrumentos de evaluación y control, que permitan registrar el desempeño de los estudiantes	Diseño de matrices para el registro del desempeño de los estudiantes en las competencias y en la solución de problemas débilmente estructurados	Número de matrices diseñadas para el registro de evaluación de los estudiantes * 100a/ número total de matrices requeridas para el registro de evaluación de los estudiantes
	Organización de los datos y análisis del desempeño de los estudiantes	Registro de los datos de la evaluación de los estudiantes en las matrices y análisis de los mismos con herramientas de la estadística
	Validación de los ambientes de aprendizaje que se implementaron para el desarrollo de la capacidad de diseño	Estudio de correlación entre las competencias claves y la capacidad de solución de problemas

El nuevo reto es el desarrollo de esta iniciativa de investigación que indagará la correlación existente entre la solución de problemas débilmente estructurados, manifestada en la capacidad de diseño y el fortalecimiento de habilidades cognitivas para generar preguntas, detectar necesidades, buscar y el plantear oportunidades y trazar creativamente múltiples soluciones evaluadas y desarrolladas.

Además, se pondrán a prueba estrategias de aprendizaje alrededor del estudio del entorno tecnológico, la solución de problemas en diferentes niveles de complejidad y el uso de las herramientas web que apoyan el desarrollo de las capacidades ya referidas.

Finalmente, se pretende elaborar un documento que dé cuenta de los resultados del proceso investigativo y se constituya en referente para los docentes interesados en el desarrollo de la capacidad de diseño desde el área de tecnología e informática y podría pensarse también desde la física.

## Referencias

- Andrade, E. (1995a). Aproximaciones a una pedagogía del diseño. *Primer Seminario de innovación y competitividad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ingeniería.
- . (1995b). Teoría y práctica de la Educación en Tecnología. *Revista Educación y Cultura*, (150), 36-37.
- . (s.f.). Ambientes de Aprendizaje para la Educación en Tecnología. *Revista Educación en Tecnología*, 1(1).
- Ausubel, D. P. (1987). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Carreras, L. y otros. (1996). *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley General de Educación. Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.
- García C., B. y Pineda O., V. J. (2011). Evaluar la docencia en línea: retos y complejidades. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(2), 63-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3314/331427215004.pdf>
- Goel, V. y Pirolli. (1992). Structure of Design Problem Spaces. *Cognitive Science*, 6(3).
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. Definitions, current trends, and future directions. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local design model*. *Educational Technology*, 3(4), 34-37.
- ISTE Standards. (2016). *International Society for Technology in Education*. Recuperado de <http://www.iste.org/standards/standards>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1996). *Educación en tecnología. Propuesta para la educación básica*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- . (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y deben hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Ediciones Imprenta Nacional. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- . (2008). *Ser competente en tecnología: Una necesidad para el desarrollo - Orientaciones generales para la educación en tecnología*. Bogotá: Ediciones Imprenta Nacional. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-160915\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-160915_archivo_pdf.pdf)

- Novak, J. D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Osorio, L. (2010). Ambientes híbridos de aprendizaje: elementos para su diseño e implementación. *Revista Sistemas de la ACIS*, (117).
- Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS en Ciencias Sociales*, (5), 71-96. Recuperado de [https://www.icesi.edu.co/revista\\_cs/images/stories/revistaCS5/articulos/03%20Otalora.pdf](https://www.icesi.edu.co/revista_cs/images/stories/revistaCS5/articulos/03%20Otalora.pdf)
- Perkins, D. N. (1989). *Conocimiento como diseño*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Rodríguez, J. M. (1995). *Creatividad e innovación. Programa interdisciplinario. Primer Seminario de Innovación y Competitividad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, R. A. y Duarte T., N. (1997). *Ambientes de aprendizaje para la educación en tecnología que favorecen la capacidad de diseño* (Tesis de Maestría en Pedagogía de la Tecnología). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Secretaría de Educación del Distrito, SED. (2012). *Ambientes de Aprendizaje. Reorganización Curricular por Ciclos*. Recuperado de [http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/curriculo/final\\_cartilla\\_volumen1\\_web.pdf](http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/curriculo/final_cartilla_volumen1_web.pdf)



SERIE  
INVESTIGACIÓN  
IDEP

## **El desafío de “ir juntos”... una experiencia de acompañamiento pedagógico para el reconocimiento del saber del maestro**

Este libro surge en el contexto de uno de los propósitos trazados por el IDEP relacionado con “Reconocer y promover saberes y prácticas pedagógicas generadas por colectivos de docentes que contribuyan a la transformación de la escuela, al fortalecimiento de sus relaciones con la familia, la comunidad, la ciudad y la región” (IDEP, 2017). Particularmente, emerge desde el programa de Pensamiento crítico para la investigación y la innovación educativa, y su estudio orientado a diseñar, implementar y validar las mediaciones y formas de interacción que posibiliten la conformación y consolidación de comunidades de saber y práctica.

Este texto se publica en dos tomos, se organiza en cinco grandes capítulos: un primer capítulo donde se realiza una aproximación conceptual y teórica a los conceptos centrales que orientan la Estrategia de acompañamiento pedagógico: acompañamiento y experiencia pedagógica, se valora el legado del IDEP en procesos de acompañamiento, durante más de veinte años y se evidencia la ruta metodológica construida para realizar procesos de acompañamiento llamada Sentipensante. En un segundo capítulo, se despliegan en detalle los niveles de acompañamiento: nivel inicial, en desarrollo y sistematización, delimitando lo que significa una experiencia ubicada en cada nivel, los propósitos del mismo, sus fundamentos conceptuales y el abordaje metodológico asumido. Un tercer capítulo donde se agrupan los documentos realizados en el marco del acompañamiento en nivel inicial. El cuarto capítulo que reúne los documentos realizados en el marco del acompañamiento en nivel en desarrollo y, finalmente, en un quinto capítulo, que corresponde al Tomo 2, se ubican los textos correspondientes al nivel de sistematización y que fueron acompañados y fortalecidos en el 2017.

ISSN-13: 978-958-6780-79-5



9 789588 780795 >