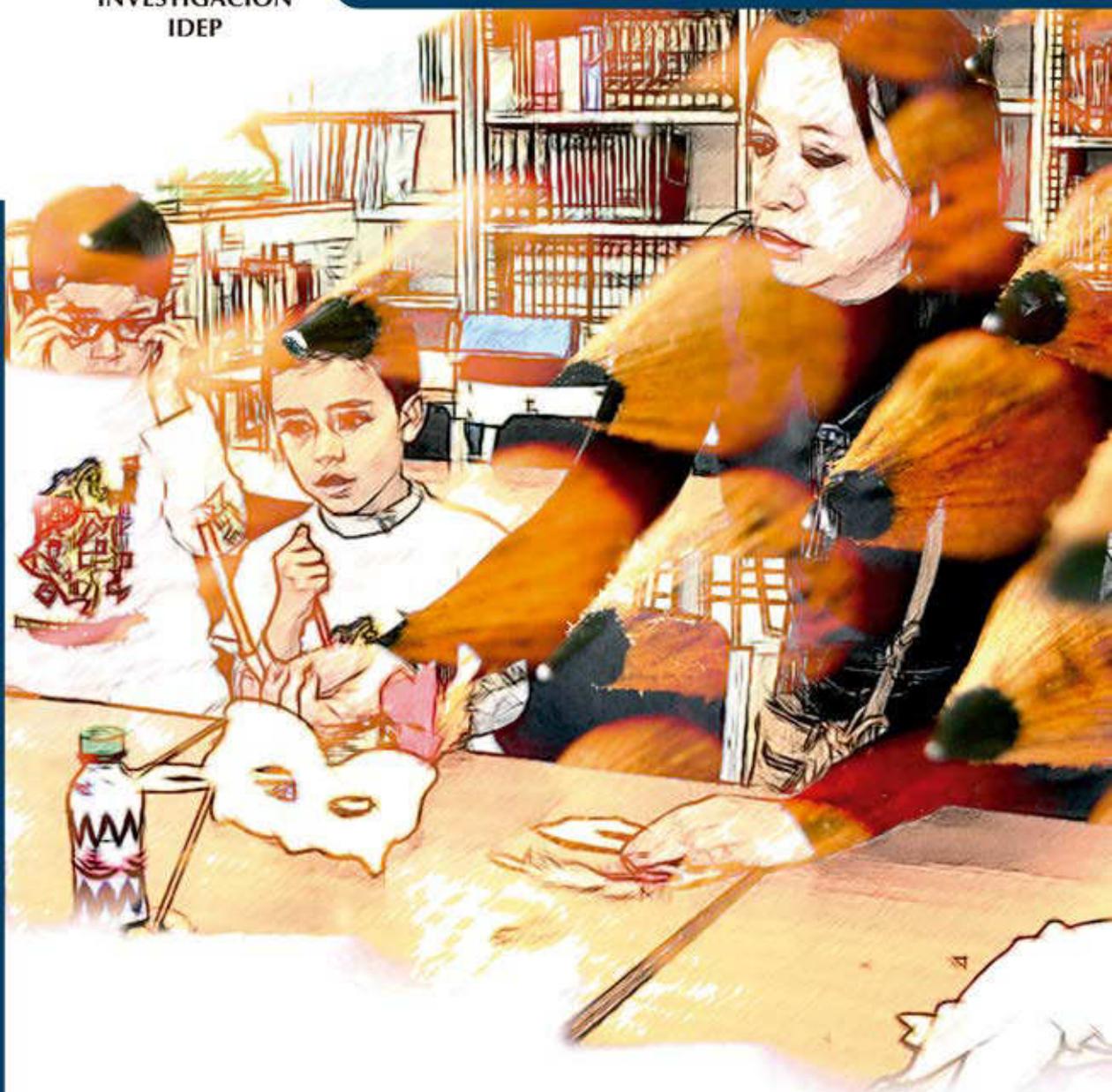




SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Educación y pedagogía

Aportes de maestros y
maestras de Bogotá



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico



S E R I E
INVESTIGACIÓN
IDEP



Educación y pedagogía
Aportes de maestros y maestras de Bogotá

IDEP

Educación y pedagogía

Aportes de maestros y maestras de Bogotá

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autor IDEP - Compilador

Andrés Santiago Beltrán Castellanos, Mirla Beltrán Castellanos,
Claudia Aracelly Quevedo Castrellón, Marco Tulio Cárdenas Forero, Óscar Leonardo Cárdenas
Forero, Jeimy Liliana Chávez Wong, Marleny Hernández Rincón,
Nair Lorena García Marín, Yanneth Guzmán Murillo, Orfi Yineth Delgado Santamaría,
Sergio Luis Caro Arroyo, Heimi Liliana Morales Cuervo, Nubia Stella Díaz López,
Karen Lisbeth Chaparro Cubillos, Adriana Rocío Díaz Cotrino, Esteban Montaña Velásquez,
Martha Patricia Vaca Vaca, Ever Hernán Sánchez Barón, Dixie Mabel Gallo Duarte,
Liliana Rivas Parra, Judith Moreno Sarmiento, Gizella Rocío Cabanillas Villalobos,
Cenaida Fajardo Rodríguez, Joan Manuel Pérez Pérez, María del Pilar Cáceres de López,
Rosalba Siachoque Mireles, Sulma Cifuentes Orozco

© IDEP

Directora General	Claudia Lucía Sáenz Blanco
Subdirector Académico	Jorge Orlando Castro Villarraga
Coordinación editorial	Diana María Prada Romero
Asesora de Dirección (Compilación)	Alba Nelly Gutiérrez Calvo
Asesor de Dirección	Fernando Antonio Rincón Trujillo

Libro ISBN impreso	978-958-8780-49-8
Primera edición	Año 2016
Ejemplares	500
Edición y diseño	Taller de Edición • Rocca® S. A. Robinson Quintero (corrección) Carolina Maldonado (revisión de textos)
Impresión	Subdirección Imprenta Distrital – DDDI

Este título fue seleccionado en el marco de la Convocatoria IDEP 2015 de recepción de artículos, obras y/o material didáctico publicable de docentes y/o directivos(as) docentes del sector educativo oficial de Bogotá, modalidad Artículos inéditos de resultados de investigación y/o innovaciones.

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.

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

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

Bogotá, D. C. - Colombia

Impreso en Colombia

Contenido

PRESENTACIÓN	9
FERNANDO A. RINCÓN TRUJILLO Asesor de Dirección IDEP	
CAPÍTULO 1.	
SELECCIÓN DE LA CONVOCATORIA 2015	
EL MAESTRO COMO CAMINO	19
ANDRÉS SANTIAGO BELTRÁN CASTELLANOS MIRLA BELTRÁN CASTELLANOS	
EL DISCURSO ORAL DEL MAESTRO EN LA CLASE DE LENGUA	33
JEIMY LILIANA CHÁVEZ WONG CLAUDIA ARACELLY QUEVEDO CASTRELLÓN	
EL TRABAJO POR DIMENSIONES EN EL PREESCOLAR: SOSPECHA POR LA NATURALIZACIÓN DE UN DISCURSO	49
MARCO TULIO CÁRDENAS FORERO ÓSCAR LEONARDO CÁRDENAS FORERO	
PORTAFOLIO ORAL: UNA PROPUESTA EVALUATIVA SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN LA EDUCACIÓN INICIAL	65
MARLENY HERNÁNDEZ RINCÓN JEIMY LILIANA CHÁVEZ WONG	

LA VOZ: UNA TARJETA DE PRESENTACIÓN
FORMAL EN PREESCOLAR 81
MARLENY HERNÁNDEZ RINCÓN

LA ESCRITURA AUTÉNTICA: UNA OPORTUNIDAD PARA
QUE LOS NIÑOS SE DESCUBRAN COMO USUARIOS
ACTIVOS DE LA LENGUA ESCRITA 99
NAIR LORENA GARCÍA MARÍN
YANNETH GUZMÁN MURILLO

EL LENGUAJE DE LAS EMOCIONES: CONDICIONES PARA LA
CIBERCIDADANÍA «MÁS ALLÁ DEL CYBERBULLYING» 117
ORFI YINETH DELGADO SANTAMARÍA

EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA 135
SERGIO LUIS CARO ARROYO

CAPÍTULO 2. PRODUCCIÓN EN LOS TALLERES DE ESCRITURA 2015

ALFABETIZACIÓN MULTIMODAL A PARTIR DE LA
CREACIÓN DE ANIMACIONES *STOP MOTION* 155
HEIMI LILIANA MORALES CUERVO

EL CONCEPTO DE VARIABLE MEDIADO POR UN
OBJETO VIRTUAL DE APRENDIZAJE (OVA) 177
NUBIA STELLA DÍAZ LÓPEZ

CONOCER LA FAMILIA...,
¡APORTA A LA CONVIVENCIA ESCOLAR! 193
KAREN LISBETH CHAPARRO CUBILLOS
ADRIANA ROCÍO DÍAZ COTRINO
ESTEBAN MONTAÑO VELÁSQUEZ
MARTHA PATRICIA VACA VACA

ALGUNAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE PRESENTES EN EL
ESTUDIO DE LA PARÁBOLA COMO SECCIÓN CÓNICA 213
EVER HERNÁN SÁNCHEZ BARÓN

ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS NATURALES EN LOS PRIMEROS GRADOS DE UN COLEGIO PÚBLICO DE BOGOTÁ CON PROYECTO BILINGÜE DIXIE MABEL GALLO DUARTE	231
EL USO DE LA REJILLA COMO ESTRATEGIA METACOGNITIVA PARA LA CUALIFICACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS LILIANA RIVAS PARRA	249
AMBIENTE DE APRENDIZAJE ESTRUCTURADO EN ACTIVIDADES CIENTÍFICAS COMO PRETEXTO PARA LA PROGRESIÓN EN LA COMPLEJIDAD DE PENSAMIENTO DE ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO EN LA ASIGNATURA DE QUÍMICA JUDITH MORENO SARMIENTO	265
ME ATREVO A CONTAR MI HISTORIA AQUÍ El placer y el ingenio como herramientas para leer los textos de la colección Libro al Viento en clase de lenguaje GIZELLA ROCÍO CABANILLAS VILLALOBOS	281
PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE <i>CANNABIS SATIVA</i> A PARTIR DE LA ENSEÑANZA DEL SISTEMA NERVIOSO CENaida FAJARDO RODRÍGUEZ	295
RELATO DE UN SUPERHÉROE Herramientas pedagógicas para potenciar la oralidad, la lectura y escritura de estudiantes en condición de discapacidad cognitiva JOAN MANUEL PÉREZ PÉREZ MARÍA DEL PILAR CÁCERES DE LÓPEZ	315
INTEGRACIÓN CURRICULAR A TRAVÉS DE LOS CENTROS DE INTERÉS EN EL COLEGIO MINUTO DE BUENOS AIRES IED ROSALBA SIACHOQUE MIRELES SULMA CIFUENTES OROZCO	335

Presentación

FERNANDO A. RINCÓN TRUJILLO
Asesor de Dirección IDEP

La producción académica de maestros y maestras está cargada de reflexiones deliberadas respecto de los sujetos, la vida y los asuntos concretos de la escuela; es una de sus formas de participación activa en procura de la pertinencia de las propuestas y de las prácticas pedagógicas. En buena medida es testimonio de cómo teorías y perspectivas se reconfiguran al ponerse en juego entre la gente, entre sus condiciones, expectativas, posibilidades y dinámicas.

Por las muchas carencias y exigencias que día a día enfrentan la escuela y sus procesos pedagógicos y socioculturales, y por el estar abocado a ser más investigador, recursivo e innovador de forma constante, el maestro actual está siendo llamado con insistencia a convertirse de manera intencionada en productor de textos académicos sobre pedagogía, pues nadie más tiene mejores escenarios para conocer en la práctica cómo se logra actualmente la educación.

De manos de los maestros y maestras que escriben, muchos de los postulados acogidos de una manera por la academia emergen con nuevas formas que resultan de las comprensiones y vivencias situadas en los barrios y las veredas de cada época. Docentes que producen aportan en la actualización de las miradas, corren velos y llaman a que la educación

sea lo que debe ser ante cada persona, ante cada circunstancia; en casi todos ellos y ellas hay más que conocimiento de causa.

A partir de esa observación, en cumplimiento de su misión y en atención al Acuerdo 273 de 2007, donde se señala que el IDEP «en ejercicio de las funciones establecidas en el Acuerdo de su creación, promoverá la edición y publicación de obras pedagógicas y/o académicas de los y las docentes y directivos docentes del Sistema Educativo Oficial de Bogotá», el Instituto ofrece a los lectores esta publicación especial, que es la compilación de artículos académicos producidos por docentes en ejercicio.

En dos capítulos se incluyen en este libro artículos entregados a publicación originados en dos ejercicios institucionales de incentivo a la producción académica de docentes:

1. una convocatoria realizada en 2015 para «Recepción de artículos, obras y/o material didáctico publicable de docentes y/o directivos (as) docentes del sector educativo oficial de Bogotá», y,
2. una serie de talleres de producción escrita realizada, también en 2015, con el apoyo de la institución universitaria UNICAFAM y con la participación de aproximadamente 400 docentes, quienes tuvieron el compromiso de producir textos académicos producto de investigaciones o experiencias pedagógicas propias.

Capítulo 1. Selección de la convocatoria 2015

La convocatoria fue atendida, para destacar, por varios egresados recientes o que en el momento finalizaban programas de maestría o doctorado con el apoyo de la Secretaría de Educación de Bogotá en desarrollo de la política pública de formación y cualificación de sus maestros en ejercicio. De ella, de acuerdo con los criterios de postulación y evaluación de la modalidad denominada «Artículos inéditos de resultados de investigación y/o innovaciones, para publicación en compilación de colección IDEP», fueron seleccionados ocho (8) artículos, los que podían tratar asuntos considerados en las siguientes temáticas:

- Desarrollos educativos y pedagógicos que se adelantan para *Escuchar a niños, niñas, jóvenes, a sus familias y comunidades.*
- Desarrollos educativos y pedagógicos que se adelantan y promueven la *Reflexión como maestra y como maestro.*
- Desarrollos educativos y pedagógicos que se adelantan para *Comprender cómo se aprende: base para disponer las condiciones de la enseñanza.*
- Desarrollos educativos y pedagógicos que se adelantan para el reconocimiento de la *Educación como derecho de las personas y el reconocimiento de la diversidad.*
- Desarrollos educativos y pedagógicos emprendidos para *Disponer escuelas y ciudad para los saberes y la vida.*

Vale resaltar que los artículos de la convocatoria seleccionados permiten una presentación de asuntos encadenados, como si sus autores se hubiesen puesto de acuerdo para exponer sobre la pedagogía como configuradora de sujetos, acción en la cual el lugar de los maestros y las maestras son absolutamente relevantes, y a partir de la pedagogía, resultan claves la lengua (con la oralidad, la lectura y la escritura) para la formación de ciudadanos, ojalá democráticos, en el mundo de hoy.

Buscando una organización para presentar los trabajos a publicar, se encontró una entrada por un artículo de los profesores Mirla y Andrés Santiago Beltrán Castellanos quienes, recogiendo de autores tan relevantes como Sócrates, Platón y Foucault, exponen el origen mismo de la idea de pedagogía en la relación maestro-discípulo, en la que él es el camino al conocimiento, y este, el sujeto para la comprensión, el cuidado y la transformación de sí por ese conocimiento.

La compilación enlaza la idea de que el maestro, siendo camino, es portador de un discurso oral como posibilidad para construir Secuencias Didácticas promotoras de la escritura en sus estudiantes, evidenciando aquí que la voz del maestro como sujeto es provocadora de la voz de sus discípulos. Este segundo artículo, de la autoría de Jeimy Liliana Chávez Wong y Claudia Aracelly Quevedo Castrellón, ambas profesoras de colegios distritales, aporta para el reconocimiento del discurso oral del maestro como provocador de saberes en los estudiantes, pero también como fuente para la reflexión de la acción docente acerca «de las

prácticas discursivas en la enseñanza de la lengua materna», como lo referencian sus autoras. Para lo uno y lo otro se argumenta que la lengua es una posibilidad muy rica de la escuela si esta se propone «movilizar a sus estudiantes hacia el desarrollo de las exigencias conceptuales y cognitivas que les permitan no sólo apropiarse de saberes disciplinares sino reconstruirlos y significarlos».

El tercer artículo, de la docente Marleny Hernández Rincón, quien toma como base su tesis de maestría realizada con otras colegas, lleva a pasar de la voz del maestro o maestra a la voz del estudiante de preescolar, proponiendo transitar del uso espontáneo del habla a «la construcción de un discurso oral con rasgos de habla formal», esto considerando que «la interacción oral se convierte en un elemento desencadenante de procesos de pensamiento» donde «se hace necesario el esfuerzo del docente para crear en el aula ambientes o situaciones didácticas».

Las profesoras Nair Lorena García y Yanneth Guzmán dan elementos, en el texto siguiente, para proyectarse de la oralidad en preescolar a la escritura «auténtica» en estudiantes de primer grado, ello en vista de la necesidad de valorar la voz y de desarrollar la autonomía de los niños y las niñas que van ingresando en la escuela formal. Como conclusiones, y luego del trabajo hecho en el marco de la investigación originaria del artículo, vale resaltar las oportunidades que ofrecen buzones para cartas en las aulas de clase de estos pequeños estudiantes, lo que les «motiva a escribir desde las situaciones que experimentan, donde los sentimientos y vivencias pueden convertirse en el motor que los mueve a escribir».

En una línea similar, y en relación con estudiantes de los primeros grados, las profesoras Marleny Hernández y Jeimy Liliana Chávez ofrecen una propuesta de evaluación que implica necesariamente una interacción en el aula en la que se desarrollen y expresen las destrezas orales de las niñas y de los niños buscando superar así la forma tradicional de limitarla a calificación de productos terminados, desconociendo los desarrollos y las condiciones particulares de cada quien. Exponen que esto permite reflexionar y «hacer evidentes los avances del evaluado en relación a su propio proceso y en relación con su desempeño en el colectivo».

Del escenario de la lengua en sus manifestaciones de oralidad, lectura y escritura con los estudiantes más pequeños, la compilación amplía su alcance al lenguaje de las emociones en el escenario del ciberespacio. El artículo de la docente Orfi Yineth Delgado relaciona la voz de estudiantes adolescentes, como emociones que se valen de las nuevas tecnologías de la comunicación, con las situaciones de abandono, soledad, exclusión o baja autoestima en medio de las cuales, o con la cual, conviven con los otros. De esta situación surge la necesidad de llegar, en palabras de su autora, a una educación «en y para la tecnología, cuyo principal objetivo sea establecer normas de comportamiento en el ciberespacio» para enfrentar, entre otros fenómenos, el *cyberbullying* entre escolares, esto como condición para una «ciberciudadanía».

En esa línea se inscribe tangencialmente el artículo del profesor Sergio Luis Caro, quien argumenta, apoyado en autores contemporáneos, que «la participación es el aspecto clave para la comprensión de una ciudadanía democrática», y que la educación es precisamente un ejercicio para «conciliar» la autonomía personal y la libertad con el sentido de lo político. Por ello sugiere abordar las nociones de autogobierno, razonamiento público, política y democracia, tal como se dan en el debate actual.

El último artículo de la selección de la convocatoria IDEP 2015 contiene una interesante mirada hecha por los docentes Marco Tulio y Óscar Leonardo Cárdenas Forero, quienes como producto de una revisión documental afirman que la curricularización de las llamadas dimensiones del desarrollo humano en contenidos del preescolar es más producto de lo que llaman «una interpretación muy particular» de las maestras de ese nivel, que como efecto de normas o del marco legal. Al proponerse «sospechar por la naturalización de ciertos enunciados en la escuela», los autores hallaron, en su estudio histórico de los términos, que mientras la Secretaría de Educación de Bogotá sugirió no convertir en áreas de conocimiento las dimensiones humanas, conservándolas sí como referentes necesarios, el Ministerio de Educación orientó «dar paso a la propuesta de las competencias de aprendizaje» en el preescolar, desplazando de esa manera el enfoque del desarrollo humano. Con esto, se aporta en el núcleo más interesante del debate sobre de qué debe ocuparse la educación preescolar en Colombia.

Capítulo 2. Producción en los talleres de escritura 2015

Como resultado de los talleres de escritura fueron seleccionados diez y ocho (18) artículos, los cuales ofrecen una gama muy amplia de reflexiones y aportes respecto de temas diversos de la educación y de la pedagogía. Estos reiteran que efectivamente los desafíos propios del mundo actual han llevado al maestro a volcarse a la investigación, y en esa medida, de acuerdo con circunstancias como lo son sus estudiantes, sus condiciones y contextos, a convertirse en creador o promotor de desarrollos pedagógicos particulares.

La selección de artículos que se ofrece en esta compilación fue realizada por el equipo de docentes orientadores de los talleres de escritura, coordinado por el profesor Fabio Jurado, y muestra una amplia gama de reelaboraciones conceptuales y formas de abordaje a problemas puntuales respecto de temas propios de la escuela como la inclusión, la convivencia, el ambiente y los aprendizajes.

Los primeros textos de este capítulo corresponden a cuatro artículos producto de actividades de investigación en colegios distritales en los que precisamente emergen cuestiones que hoy se le piden a la escuela que considere quizá con nuevos significados, como son su relación con las familias y el efecto en la convivencia de acuerdo con «estilos educativos» en los hogares; la configuración de la identidad y las músicas que prefieren los estudiantes adolescentes; la comprensión de la condición de discapacidad como un desafío para escuelas y políticas públicas; y por último, una investigación sobre un tema muy puntual referido a algunas dificultades de aprendizaje en matemáticas.

Los restantes artículos, que también tienen su componente de investigación, son fundamentalmente innovaciones, experiencias o desarrollos pedagógicos sobre diversos asuntos referidos a la gestión académica, saberes o mediaciones. Desde una comprensión más integral de la labor pedagógica de la escuela y del sentido de las áreas del currículo y de los mismos proyectos transversales de los colegios, los textos dan cuenta, en su mayoría, de abordajes interdisciplinarios experienciales a asuntos que la tradición ha llevado a asumir, por lo general, de manera meramente disciplinar, por ejemplo en relaciones como las que se exponen entre lenguaje y

discapacidades; entre la lectura y las historias de vida; entre la escritura y la reflexión que construye conocimiento; entre la enseñanza de las ciencias y el inglés; entre los nuevos lenguajes y las TIC con la creación; entre las ciencias sociales y la estética; entre las TIC y las matemáticas; entre la química e intersubjetividades en ambientes de aprendizaje; entre la lúdica y los mapas conceptuales; y por supuesto, entre el juego, la creación y la convivencia.

También dan cuenta los artículos de cómo la labor del maestro con sus estudiantes trasciende del aula y de las preocupaciones esencialmente académicas a enfrentar desafíos que comprometen, además de las nuevas generaciones, a todas las personas, como son el consumo de sustancias psicoactivas y el manejo inadecuado del medio ambiente: con experiencias didácticas sensibles y sencillas, escritas para esta compilación, queda constancia de que se están logrando transformaciones profundas y complejas en estudiantes, familias, comunidades y territorios.

Junto con elaboraciones que aportan de manera puntual y metódica a las prácticas y apuestas internas por asignaturas, grados o ciclos de los colegios, hay las que, a veces sin proponérselo, le dicen de manera clara a las políticas educativas, que aunque se hacen reales en los colegios y las aulas con las comunidades escolares, tienen en las autoridades de la educación sus principales gestores. Dentro de esta selección aparece un artículo sobre una estrategia pedagógica para la integración curricular a través de los centros de interés en un colegio distrital, que si bien expone reflexiones, elaboraciones y acciones propias en la institución para propender «por un saber holístico, integrado y funcional» en su interior, también hace aportes a la política pública de transformación pedagógica que en los años más recientes ha impulsado la Secretaría de Educación de Bogotá en procura de la extensión y resignificación de la jornada escolar.

Con esto, maestros y maestras de Bogotá registran que con la reconfiguración de su lugar como docentes se van superando algunas de las mayores dolencias de la escuela, como son la fragmentación por asignaturas y los encapsulamientos disciplinares; que así se tomen como problemas de partida asuntos puntuales de un grado o de una materia, los esfuerzos se hacen mirando a los otros, a la gente, a los contextos y posibilidades; transitando de lo disciplinar a lo inter y transdisciplinar, de lo sencillo a lo complejo, del trabajo solitario al trabajo solidario.

CAPÍTULO 1.

Selección de la convocatoria 2015

EL MAESTRO COMO CAMINO

THE TEACHER AS A PATH

ANDRÉS SANTIAGO BELTRÁN CASTELLANOS¹

MIRLA BELTRÁN CASTELLANOS²

Resumen

La autorización del dios a Sócrates para acercarse a su estudiante, se constituye para Foucault y otros estudiosos del *Alcibíades* como el momento originario del proceso pedagógico. La presencia del maestro se hace fundamental para el alumno que aunque no sabe, cree saber. Reconocer la ignorancia permite empezar el camino hacia la transformación de sí mismo por el conocimiento. Aquí, se intentará mostrar que la gracia dada por el dios no es para el maestro sino para el discípulo, llamado que se debe entender como vocación.

Palabras clave: Foucault, vocación, cuidado de sí, *Alcibíades*, pedagogía.

Abstract

The authorization of God Socrates approaching his student is for Foucault and other scholars of the *Alcibiades*, as the originating point that initiates the learning process. The presence of the master becomes fundamental for that, who although does not know; thinks he knows. Recognize the ignorance that ails, allows starting the road to the transformation of the self by the knowledge. Here, we will try to show that the grace given by God is not for the teacher, but to the disciple; call that must be understood as a vocation.

Keywords: Foucault, Vocation, Care of the Self, Alcibiades, Pedagogy.

- 1 Docente de la Secretaría de Educación Distrital. Doctorado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá. Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital. Líder del Nodo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, adscrito a la Red Distrital de Docentes Investigadores y a la Red Colombiana de Profesores de Filosofía.
- 2 Docente de la Secretaría de Educación Distrital. Maestrante en Ciencias de la Educación de la Universidad San Buenaventura. Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital. Integrante del Nodo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo de la Red Distrital de Docentes Investigadores.

Introducción

Los estudios de Foucault llegan en su última etapa de pensamiento al mundo grecorromano, donde la enunciación «cuidado de sí» adquiere una importancia singular, al presentarse como apuesta desde la cual el autor admite qué se puede hacer frente a los dispositivos³. Esto abre un nuevo espacio de reflexión que reivindica la autonomía de los sujetos, al brindar margen de maniobra para contrarrestar las estrategias de saber y poder a partir de acciones de autoformación, lo cual hasta el momento no era factible dentro de una teoría que ataba a estos, por medio de prácticas discursivas y no discursivas, a una sinfonía de configuración que se repite infinitamente y prescinde de la posibilidad de concebir a un individuo como alguien auténtico y libre.

Cuestionar la interpretación foucaultina del diálogo *Alcíbiades*, permite ubicarse en el límite de la pedagogía occidental e ir más allá de la crítica a los dispositivos escolares. Entender la «vocación»⁴ como el momento previo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje muestra que la adquisición de un conocimiento debe transformar y potenciar el ser a partir de encontrar *eso* por lo que se desea luchar, lo cual permite desmarcar a la educación de su actual subordinación al mercado para hacer de esta una experiencia que apunta a un plano no instrumental, sino ontológico.

-
- 3 El dispositivo es la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho (Castro, 2004, p. 148).
 - 4 La «vocación» como categoría analítica en construcción por los autores, da cuenta de la conexión del ser con el mundo. Aquí, se exponen algunas intuiciones. Se espera en un próximo escrito profundizar en ella.

El «cuidado de sí» en Foucault

Pues bien, Alcibíades, sea fácil o no, la situación sigue siendo la siguiente: conociéndonos, también podremos conocer con más facilidad la forma de cuidar de nosotros mismos, mientras que si no nos conocemos no podríamos hacerlo.
(ALCIBÍADES, 129a).

Foucault llega al «cuidado de sí» principalmente desde la lectura de la *Apología* y el *Alcibíades*⁵, pues es en estos diálogos platónicos en los que encuentra los elementos para cuestionar la manera en que Occidente pretende llegar a la verdad desde la modernidad, caracterizada por desvincular el plano del conocimiento y el de la espiritualidad, concebida esta última como la exigencia del individuo por transformarse a sí mismo mediante una serie de prácticas intencionadas.

Se denominará espiritualidad, entonces, el conjunto de esas búsquedas, prácticas y experiencias que pueden ser las purificaciones, las ascesis, las renunciaciones, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia, etcétera, que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar por tener acceso a la verdad (Foucault, 2005, p. 30).

En *La hermenéutica del sujeto*, Foucault (2005) afirma que dicha forma de pedagogía había marcado el espacio de tiempo que va entre la Antigüedad y el mundo cristiano, por lo menos hasta que Aristóteles hizo ingreso en la escena por medio de Santo Tomás, ya que es a partir de la teología que este binomio entre espiritualidad y saber se rompe. La exigencia de conocer a Dios como máxima, traslada el conocimiento del hombre concreto hacia algo exterior a él, asunto no presente en San Agustín y por el cual se puede rastrear la dislocación a partir de Santo Tomás.

5 Foucault aceptará el diálogo como legítimo a pesar de que «sobre la autenticidad, hay que señalar que la duda sobre si este diálogo era o no de Platón aparece solamente con Schleiermacher en el siglo XIX, quien cuestiona la fecha y el estilo del diálogo, contribuyendo así a su definitiva retirada de las obras auténticas de Platón» (Valentim, 2012, p. 9).

En Descartes se consolidará el divorcio entre verdad y espiritualidad iniciado por la teología. Para Foucault, el cogito ubicó el «conócete a ti mismo» como autoconocimiento de la existencia, alejándose en definitiva de la concepción socrática de autotransformación como requisito para saber. Desde entonces, lo que permitirá tener acceso a la verdad será el conocimiento mismo y no la transformación del ser del sujeto.

El autor francés hallará que el requisito délfico de conocerse a sí mismo (*gnothi seautun*), que opera sólo como consejo para el momento de consultar a Apolo, es la punta del iceberg de una cuestión más profunda y radical, «la inquietud de sí» (*epimeleia heautou*), ya que este opera sólo como consejo para el momento de consultar a Apolo. En auxilio de esta inferencia, recurre a Defradas, para el cual el *gnothi seautun* no es en absoluto un principio de autoconocimiento» (p. 17), y a Roscher, quien lo considera una especie de regla, de «recomendación ritual relacionada con el acto mismo de la consulta» (p. 16) a los que se acercaban al oráculo.

Foucault reivindica la inquietud de sí escudriñando en el *Alcibíades*, en el que encuentra que nace la preocupación por el sí mismo en el punto más álgido de la vida del muchacho ateniense, después de su paso de la tutela del maestro a la vida pública, cuando aspira a participar en el gobierno de la ciudad.

...dice Sócrates a Alcibíades, hay que hacer una comparación: quieres entrar en la vida política, quieres tomar en tus manos el destino de la ciudad; no posees la misma riqueza de tus rivales y, sobre todo, no tienes la misma educación. Es preciso que reflexiones un poquito sobre ti mismo, que te conozcas a ti mismo (Foucault, 2005, p. 47).

Para Foucault, «la inquietud de sí» sufre en la Antigüedad una serie de mutaciones, desde la *Apología* de Platón, en la que se encuentra como una función general (Sócrates enviado por los dioses para que los atenienses cuiden de sí mismos), hasta el helenismo, periodo durante el cual los epicúreos y estoicos la observan como una obligación de los individuos. En el intermedio está el *Alcibíades*, en el que la inquietud de sí «se inscribe no sólo dentro de un proyecto político, sino dentro del déficit pedagógico» (p. 49), que al reconocerse brinda el horizonte a seguir,

pues tal ignorancia hace que la mirada se dirija hacia el conocimiento de sí. Para Foucault, el *Alcibíades* no es la cumbre, sino la introducción de la inquietud de sí, ya que es en este diálogo donde Platón presenta la teoría acabada.

El *Alcibíades* de Foucault

...ese cuidado de sí va a llevar al interrogante de qué es, en su verdad, en su ser propio, aquello que hay que cuidar. ¿Qué es ese «yo», ese «sí mismo» que hay que cuidar? Esos interrogantes los encontrábamos en el Alcibíades, y conducían en este diálogo a descubrir que aquello de que debíamos ocuparnos, aquello que debíamos contemplar, era el alma.
FOUCAULT, p. 259.

Sócrates se acerca a Alcibíades, al descubrir en el joven algo especial, algo que va más allá de aprovechar su estatus y belleza para conseguir logros, y decide ser más perseverante que los enamorados rechazados con arrogancia y que en el fondo no buscan más que complacer sus apetitos, pues un verdadero enamorado se preocupa de que su amante se ocupe de sí mismo⁶.

Hijo de Clinias, estarás sorprendido de ver, que siendo yo el primero en enamorarme de ti, sea el único en no abandonarte cuando los demás lo han hecho, a pesar de que, mientras ellos te estuvieron importunando con su conversación, yo a lo largo de tantos años, ni siquiera te dirigí la palabra (*Alcibíades*, 103a).

Pero, «¿qué quiere decir ocuparse de sí mismo, y qué es esa cosa de la que uno tiene que ocuparse?» (Foucault, 2010, p. 171). Para Foucault, tal interrogante hace que la inquietud de sí pase de nuevo por la grilla del *gnothi seautun*, que en el desenvolverse del diálogo se ha desplazado

6 Sócrates hará también del cuidado del cuerpo una especie de campo de batalla contra los que se aprovechan del cuerpo y su belleza, así como de la ingenuidad de los chicos. Critica con eso las prácticas que eran habituales entre los tebanos y los lacedemonios (Valentim, 2012, p. 29).

desde un consejo de prudencia como cuestión metodológica hasta llegar al imperativo del autoconocimiento como ejercicio de mirada hacia el interior, «lo que permitiría ver el alma, pues ella es la que debe conocerse a sí misma» (Foucault, 2005, p. 77). En este aspecto, Foucault coincide con estudiosos de Platón como Azcárate, quien propone que «estudiar su alma, tal es el fin de todo hombre que quiera conocerse a sí mismo» (Azcárate, 1871, p. 115).

Pero, ¿cómo se observa el alma? De acuerdo con Foucault, esto se logra cuando «esta consigue volverse hacia lo divino» (Foucault, 2005, p. 78), que en el caso de Alcibíades le dará la sabiduría para gobernar con justicia, pues ha aprendido a distinguir el bien del mal, lo justo de lo injusto.

...todo el juego del diálogo consiste, a partir de la pregunta: ¿cómo puedo convertirme en un buen gobernante?, en llevar a Alcibíades al precepto *ocúpate de ti mismo* y, mediante el desarrollo de lo que es y de lo que debe ser ese precepto, el sentido que hay que atribuirle, se descubre que *ocuparse de sí mismo* es ocuparse de la justicia. Y a ello se compromete Alcibíades al final del diálogo (Foucault, 2005, p. 80).

El maestro comienza a interrogar a su estudiante y a señalar su autoridad, a partir de evidenciar que él conoce cosas que este último ignora y necesita saber para vencer a sus rivales internos (los atenienses) y externos (espartanos y persas), para increparlos, pues hasta el momento tal aspiración no deja de ser un acto temerario de alguien que confiado en el orgullo, por su desconocimiento del otro y de sí mismo, se considera mejor que aquellos que han recibido la más consagrada educación.

¡Ay, Alcibíades, qué desgracia la tuya! Aunque yo vacilaba en calificarla, sin embargo, como estamos solos, debo hablar. Porque estás conviviendo con la ignorancia, querido, con la peor de todas, tal como te está delatando nuestro razonamiento, e incluso tú mismo. Por eso te lanzas a la política antes de recibir formación en ella. Y no eres tú solo el que padece esta desgracia, sino también la mayoría de los que gestionan los asuntos de nuestra ciudad, excepto unos pocos, y entre ellos tal vez tu tutor Pericles (*Alcibíades*, 118b-c).

De este modo, lo exhorta a proyectarse hacia lo divino. No obstante, le indica que este contemplar no se puede conseguir con la sola decisión, que es preciso encontrar un buen maestro y, para no equivocarse el camino, de un guía como el mismo Sócrates, que luego de percatarse a Alcibíades de sus limitaciones, le interpela: «Tú ignoras, pero eres joven; por lo tanto, tienes tiempo, no de aprender, sino de ocuparte de ti» (Foucault, 2005, p. 56). Insiste en que debe hallar el tutor adecuado, pues: «se corre el riesgo de engañarse...de no saber muy bien qué hacer cuando uno quiere ocuparse de sí mismo» (p. 62). Este reparo se encuentra nuevamente en el diálogo *De la oración*. En este, Sócrates le reafirma a Alcibíades su autoridad al aconsejarle en el momento de consagrar sus propósitos:

Sócrates. —Es preciso esperar hasta que seas consciente de la actitud que hay que adoptar frente a los dioses y frente a los hombres.

Alcibíades. —¿Y cuándo llegará ese momento, Sócrates, y quién será mi maestro? Porque sería muy agradable para mí ver quién es ese hombre.

Sócrates. —Es el que se preocupa de ti, pero me parece que lo mismo que Homero dice que Atenea disipó la niebla de los ojos de Diomedes, «para que pudiera reconocer si era un dios o un hombre», así también será necesario empezar por quitar de tu alma la niebla que en este momento la cubre y aplicarte a continuación los remedios con los que podrás reconocer tanto el bien como el mal. Porque creo que ahora no serías capaz (*Alcibíades II*, 150d-e).

Sócrates exclama, de acuerdo con Azcárate, el pasaje I, 32 de *La Odissea*, que describe los peligros de orar sin saber en realidad lo que se desea:

Yo temo que los hombres no tienen verdaderamente la razón para achacar a los dioses la causa de sus desgracias. Ellos mismos son, es preciso decirlo, los que, por sus faltas y por sus locuras, se hacen desgraciados a pesar de la suerte (*Alcibíades II*, traducción de Azcárate, 1872, p. 48).

Sócrates considera su relación con Alcibíades «emanada por el dios» (*Alcibíades*, 124e), y el estar ahí, perseverante, es una obligación para

cumplir con el designio de mostrar a su alumno el sendero para cumplir con su deseo de gobernar a los atenienses. Afirma que sin él, tales planes no podrán realizarse, y que por lo tanto, es preciso que le preste atención, pues aquel es el momento indicado, ya que los dioses han concedido su aval, justo antes de que encare a la Asamblea y deba demostrar que es el más apto.

Porque de la misma manera que tú tienes la esperanza de demostrarle a la ciudad que lo vales todo para ella y de esa manera conseguirás al punto plenos poderes, también yo tengo la esperanza de ser muy poderoso a tu lado, demostrando que para ti lo valgo todo, hasta el punto que ni tu tutor, ni tus parientes ni persona alguna son capaces de conseguirte el poder que deseas, excepto yo, con la ayuda del dios, por supuesto (*Alcibíades*, 105e).

Para Foucault, el *Alcibíades* enfatiza en el descubrimiento y la postulación del alma como realidad a la que se debe dirigir la atención, cerrándose el círculo de la inquietud de sí en el autoconocimiento que permite homologar lo útil, lo honesto, lo bueno y lo virtuoso en lo divino. Proceso que requiere la orientación de un tutor que haya adelantado este camino, para que señale el horizonte con sus sabios consejos y permita con ello acceder a la verdad.

De modo que el platonismo va a realizar a lo largo de toda la cultura antigua y la cultura europea, me parece, ese doble juego: replantear sin cesar las condiciones de espiritualidad necesarias para el acceso a la verdad y, a la vez, reabsorber la espiritualidad exclusivamente en el movimiento del conocimiento, conocimiento de sí mismo, de lo divino, de las esencias (Foucault, 2005, p. 85).

La vocación como llamado

Uno no puede preocuparse de sí mismo sin pasar por el maestro, no hay inquietud de sí sin la presencia del maestro... el maestro es quien se preocupa por la inquietud que el sujeto tiene respecto a sí mismo y quien encuentra, en el amor que tiene por su discípulo, la posibilidad de preocuparse por la preocupación de este con relación consigo mismo.

FOUCAULT, p. 70.

Foucault ahondará en la relación maestro-alumno como el necesario paso para que el que carece de conocimiento inicie su consecución. Perspectiva que engrandecerá el papel de Sócrates, al igual que lo han realizado otros estudiosos del tema de la educación de la Grecia clásica como Valentim (2012), que coinciden en señalar que luego de haber recibido el aval del dios para guiar a Alcibíades, Sócrates logra convencerlo de seguir sus indicaciones, a partir de demostrar su autoridad en los temas en los que el estudiante requiere tener pericia, mediante el paso mayéutico del reconocimiento de la ignorancia que lo aqueja y del cual no era consciente.

Como veremos en su momento, el cambio de actitud producido en Alcibíades será sobre todo influenciado por la perspicacia del trabajo socrático, y es esta perspicacia lo que suscitará también la gran admiración y la confianza de Alcibíades en Sócrates (Valentim, 2012, p. 36).

No obstante, aquí se pretende cuestionar tal interpretación, esa que concibe al estudiante como esperado por su maestro para iniciar el proceso educativo al recibir la autorización del dios⁷, pues es preciso entender que sólo Sócrates logra acceder a Alcibíades cuando este quiere ingresar en la escena pública, cuando ha encontrado su «vocación». Entonces, el llamado del dios no es para este pretencioso Sócrates de Foucault, sino para Alcibíades, que ha sido ungido por la gracia y por ello ha descubierto en el ímpetu de sus motivaciones el motor para resplandecer, regalo

7 El *daimón* (el espíritu guardián), como sabemos, es esta conciencia interior, la voz interior que actúa sobre todo para vetar o para autorizar, es la voz que no deja a Sócrates cometer los errores y que sólo le permite actuar para decir la verdad... esta voz autoriza a Sócrates para hablar con Alcibíades (Valentim, 2012, p. 27).

divino que lo saca de la ignorancia, pues le quita el velo de la arrogancia y lo empuja al campo de batalla que representa la búsqueda del saber.

«Alcibíades rechazó al comienzo a todos sus amantes porque él mismo quería estar en la situación de dominador y no de dominado» (Valentim, 2012, p. 15), pues tal era su belleza y relaciones de familia, que consideraba no necesitar de ninguna orientación; ya en él, por regalo de la naturaleza, se encontraban todas las virtudes para ser admirado. Sin embargo, ese descubrir la vocación le hace comprender que el aprender es una cuestión de humildad, de abrazar el vacío que estremece cuando se reconoce que falta algo y que este algo se debe buscar. Allí surge la vergüenza por ignorar, no antes. Allí, y sólo allí, se sale de sí y se puede ver en los otros los posibles caminos.

La elección del maestro no se constituye en el punto originario del acto pedagógico, sino en un estadio posterior de un proceso que inicia en el sujeto de aprendizaje y que tiene que ver con aspiraciones e intereses personales, mas no con la trasmisión de determinado saber. Al igual que Alcibíades escogió a Sócrates por su conocimiento en política, pudo haber fijado la atención en un maestro de otra disciplina, pues no estaba alejado de las artes o la gimnasia. Así, el prerrequisito en la educación no es encontrar el guía sino la claridad y la fuerza para empezar a caminar, expresada en saber lo que se quiere y reconocer que no se posee.

Como lugar originario, el llamado divino impone el horizonte, y quien mejor lo conoce desde lo que Alcibíades aspira es Sócrates, no escogido entre tantos como premio por esperar al joven a quien lo han comenzado a abandonar sus pretendientes, sino por la fortuna de presentarse como el camino que Alcibíades quiere emprender. En este sentido, el camino hacia el conocimiento, el querer saber lo que no se sabe, ata al estudiante con su maestro más allá de lo gnoseológico, pues se parte de una elección adscrita a lo afectivo.

Recordemos que la relación amorosa es para los griegos, y de manera muy especial para Platón, también una relación pedagógica. El deseo amoroso —y no las técnicas o los intercambios mercantiles de los sofistas, que pretenden servir a la enseñanza— es el que

produce en el amado el movimiento del aprendizaje y, por ende, la posibilidad de la apropiación (Páez, 2015, p. 7).

Ahora bien, tal relación no es posible si sólo existe una parte enamorada. No basta con que el maestro ame a su alumno. La vocación de Alcibíades permite la correspondencia romántica donde se posibilita el aprendizaje; el que adolece del conocimiento, al admitir la ignorancia, abre las puertas del corazón. Cuestión que Alcibíades expone en el *Banquete*, cuando debe hacer su discurso en torno a Sócrates. Al reconocer su autoridad como maestro, confiesa que se ha invertido la relación establecida hasta el punto de convertirlo en amante y a Sócrates en amado.

Pues bien, señores, cuando se hubo apagado la lámpara y los esclavos estaban fuera, me pareció que no debía andarme por las ramas ante él sino decirle libremente lo que pensaba. Entonces le sacudí y le dije:

—Sócrates, ¿estás durmiendo?

—En absoluto.

—¿Sabes lo que he decidido?

—¿Qué exactamente?

—Creo que tú eres el único digno de convertirse en mi amante y me parece que vacilas en mencionármelo (*Banquete*, 218e).

Así, el ejercicio pedagógico traslada el eje gravitacional del maestro al sujeto de aprendizaje, pues sólo se aprende si se ha recibido el aval del dios, si se ha sido bañado con la gracia de la vocación. Situación que llena de fuerza y empuja a la búsqueda de lo perdido, ya que el que ha sido desarraigado de sí por el conocimiento, paradójicamente, postula este como ausencia. De este modo, se posee aquello que falta, se conoce aquello que no se conoce.

Ahora bien, en lugar de envidiar a aquel que lo posee, se le admira, se le reconoce, pues el conocimiento no es una cosa que se pueda arrebatar, comprar o regalar. Este sólo se obtiene al transitar el camino, expedición que se convierte en sí misma en una finalidad: es horizonte y meta. En tanto, el maestro se presenta no como guía, acompañante o mediador. Se constituye en el camino mismo. Así, el estudiante pretende andar el camino para situarse en el límite que permite trasgredir la frontera e iniciar un nuevo camino: el propio.

Referencias

- Azcárate, P. (1871). «Argumento del Primer Alcibiades». *Obras completas de Platón*. I. Madrid: Medina y Navarro.
- Azcárate, P. (1872). «Argumento del Segundo Alcibiades». *Obras completas de Platón*. II. Madrid: Medina y Navarro.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido por los conceptos, temas y autores*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal Editores.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Páez, C. (2015). «Platón y Derrida: sobre la escritura». Recuperado el 4 de junio de 2015. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/265705051/Paez-Ciro-Platon-y-Derrida-Sobre-La-Escritura#scribd>.
- Platón. (1871). «Apología de Sócrates». En: *Obras completas de Platón*. I. Madrid: Medina y Navarro.
- Platón. (1871). «El primer Alcibiades o de la naturaleza humana». En: *Obras completas de Platón*. I. Madrid: Medina y Navarro.
- Platón. (1872). «El segundo Alcibiades o De la oración». En: *Obras completas de Platón*. II. Madrid: Medina y Navarro.
- Platón. (1988). *Fedón, Banquete, Fedro*. Diálogos III. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos, 93.

Platón. (2002). «Alcibiades 1», «Alcibiades 2». En: *Diálogos dudosos, apócrifos, cartas*. Diálogos VII. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos, 162.

Valentim, I. (2012). *Las lecturas platónicas de Michel Foucault. Lenguaje, Ética y Política: Parresía y el cuidado de sí en el Alcibiades, el Eutifrón y el Laques*. Recuperado el 2 de octubre de 2014. Recuperado de: http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/15173/tesis_inacio_valentim.pdf?sequence=1

EL DISCURSO ORAL DEL MAESTRO EN LA CLASE DE LENGUA

TEACHER'S SPEECH LANGUAGE CLASS

O DISCURSO ORAL DE PROFESORES
EM SALA DE AULA LÍNGUA

JEIMY LILIANA CHÁVEZ WONG¹

CLAUDIA ARACELLY QUEVEDO CASTRELLÓN²

Resumen

El artículo presenta resultados de la investigación «El discurso oral del maestro y la construcción de conocimiento sobre lengua en los estudiantes». Específicamente, estudia y describe desde una perspectiva sociocultural dicho discurso en el marco de una Secuencia Didáctica (SD) orientada a la escritura. Desde un enfoque cualitativo, empleando como metodología la teoría fundamentada y a partir de un estudio de caso, se identificaron rasgos característicos del discurso oral del maestro que contribuyen a reconocer su

Abstract

The article presents results of the research entitled Oral speech teacher and the construction of knowledge about language students. Specifically, studies and describes from a sociocultural perspective, oral speech teacher focused on teaching language, as part of a teaching sequence oriented writing. From a qualitative approach using grounded theory and methodology and based on a case study, characteristics of oral speech teacher who contribute to the recognition of its impact on the construction of knowledge in

- 1 Licenciada en Educación Infantil. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Colombiana. Docente Colegio Orlando Higuera Rojas. Correo electrónico: jeimychavezw@yahoo.com
- 2 Licenciada en Educación Preescolar. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Colombiana. Docente Colegio Ciudad de Bogotá. Correo electrónico: claudiaquevedo2012@yahoo.es

incidencia en la construcción de conocimiento y que aportan elementos de reflexión para mejorar las prácticas discursivas en la enseñanza de lengua materna.

Palabras clave: discurso oral, conocimiento de lengua, construcción de conocimiento.

students identified and provide food for thought for the improvement of discursive practices in teaching language.

Keywords: Oral Speech, Language Knowledge, Knowledge Building.

Resumo

O artigo apresenta os resultados da pesquisa intitulada professor discurso oral ea construção de conhecimento sobre os estudantes da língua. Especificamente, estudos e descreve a partir de uma perspectiva sociocultural, professor do discurso oral, focado no ensino de línguas, como parte de uma seqüência de ensino de escrita orientado. A partir de uma abordagem qualitativa, utilizando a teoria fundamentada e metodologia e com base em um estudo de caso, as características do professor do discurso oral, que contribuem para o reconhecimento do seu impacto sobre a construção do conhecimento em alunos identificados e fornecem alimento para o pensamento para o melhoria das práticas discursivas no ensino de línguas.

Palavras-chave: discurso oral, conhecimentos linguísticos, a construção do conhecimento.

Introducción

En Colombia los bajos niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes de básica primaria de las instituciones oficiales en las pruebas Saber, permiten detectar que son pocos los que cuentan con buenos niveles de comprensión y de conocimiento de la lengua, de su estructura y sus funciones. Así lo expresa el primer informe del Sistema Nacional de Evaluación (2012), en el que se basa el Ministerio de Educación Nacional para fortalecer sus planes de mejorar la calidad educativa, fomentando la reflexión sobre la didáctica³ orientada a lograr un aprendizaje comprensivo. Lo anterior implica mejorar las prácticas que en el aula movilizan los aprendizajes, en especial en el área de lenguaje.

De este modo, se consolidan acciones como el programa para la Transformación de la Calidad Educativa «Todos a Aprender» (2010), en cuyo marco se constituye la Secuencia Didáctica titulada «De la lectura a la escritura de un diálogo ficcional», objeto de estudio de esta investigación, orientada hacia el desarrollo de la competencia comunicativa a través de una actividad significativa de escritura, promoviendo en los estudiantes acciones interpretativas, argumentativas y propositivas frente al contenido y estructura de los textos. Esta secuencia derivada de un ejercicio de formación docente realizado por la Universidad del Valle en 2013, tiene como propósito otorgar referentes conceptuales y didácticos a los maestros para el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas.

Como investigadoras vislumbramos la importancia de estudiar esta práctica considerando que posee una adecuada sistematización que permite visualizar un proceso de enseñanza completo, ya que «La observación y el análisis de lo que ocurre en el aula cuando se enseña y aprende lengua es el camino para avanzar en el conocimiento de qué actividades de enseñanza promueven un aprendizaje de la lengua que pueda calificarse de significativo» (Camps, 1996, p. 56).

3 Entendida desde la perspectiva de Camilloni (2007) como la disciplina teórica que estudia las prácticas de enseñanza con el fin de describirlas, explicarlas, fundamentarlas teóricamente y mejorarlas.

Teniendo en cuenta que a través de la oralidad del maestro se promueve el aprendizaje en el aula, este estudio cualitativo se enfocó a la comprensión, desde una perspectiva sociocultural, del discurso oral que emplea el docente en la clase de lengua para movilizar a sus estudiantes hacia el desarrollo de las exigencias conceptuales y cognitivas que les permitan, no sólo apropiarse de saberes disciplinares, sino reconstruirlos y significarlos mediante el desarrollo de competencias comunicativas. Nuestro interés investigativo se propuso comprender ¿cómo se relaciona el discurso oral del maestro con la construcción de conocimiento sobre lengua?

Elegimos como metodología la teoría fundamentada, ya que su diseño flexible y semiestructurado nos permitió realizar un proceso inductivo en el que los datos no condicionaron el estudio sino que lo orientaron a partir de la comparación constante, constituyendo categorías emergentes que fueron estudiadas desde la perspectiva de las investigadoras con la intención de reducir la brecha entre la teoría y la práctica, y de este modo lograr una comprensión que aportara a la transformación de las actividades educativas, incluyendo las nuestras como maestras investigadoras, en busca de mejorar la calidad a partir de la descripción del discurso, del reconocimiento del enfoque de enseñanza que lo subyace y del desarrollo que promueve en la competencia comunicativa.

Diversos investigadores, desde enfoques cualitativos, han tratado de comprender la relación entre el discurso oral y la construcción de conocimiento en áreas disciplinares diferentes al lenguaje. Lo evidencia la revisión de antecedentes, que permitió reconocer la importancia de la interacción discursiva en el aula de clase. Candela (1991), por ejemplo, concluye a partir de su investigación que un contexto discursivo en el cual se permite la participación de los estudiantes, propicia la construcción del conocimiento en disciplinas como las ciencias naturales, considerando la interacción abierta y de confianza entre el maestro y los alumnos como elemento fundamental para la construcción de un discurso sólido, en el cual se emplee una terminología acorde con los nuevos aprendizajes. Candela rescata que para ello no sólo el estudiante debe considerarse responsable de su proceso de aprendizaje, sino que el maestro debe contar con absoluto dominio del tema que enseña.

Este tipo de organización de la clase, en la que el maestro fomenta el diálogo y la negociación de significados, promueve nuevas formas de pensamiento en los estudiantes (Cubero, *et al.*, 2008) y, además, cada tipo de discurso origina un diferente modo de participación y, por lo tanto, de construcción de conocimiento. El maestro debe conocer diversidad de discursos para orientar su práctica de manera consciente, de acuerdo con su intencionalidad.

Los antecedentes advirtieron también sobre la prevalencia de una interacción maestro-estudiante enmarcada en situaciones de orden normativo, enunciativo, instructivo y unidireccional; llamaron la atención sobre el predominio del discurso del maestro y la presencia de preguntas no auténticas⁴ que disipan los procesos metacognitivos y limitan las posibilidades de recomprensión por parte del estudiante (Goldrine y Rojas, 2007). Sumado a ello, es manifiesta una orientación hacia aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos, que deja de lado la pragmática y que genera una disyunción entre el conocimiento de uso y el conocimiento abstracto de la lengua, eludiendo sus funciones comunicativas, cognitivas y recreativas, esas que permitieron la consolidación y desarrollo de la humanidad a través de la transmisión cultural y la construcción de conocimiento. La orientación meramente teórica desconoce que el lenguaje es forma social del pensamiento y herramienta cultural fundamental para transformar en saber la experiencia (Mercer, 1997).

En cuanto a la manera de enseñar y orientar el conocimiento y la apropiación del lenguaje escrito es importante destacar que este proceso requiere de actuaciones específicas antes, durante y después de la experiencia, tales como hacer explícitos los propósitos didácticos, recapitular los criterios importantes, hacer uso de una «tabla guía», comparar las producciones con los textos de pares y con los textos expertos y registrar y sistematizar los aprendizajes (Niño, 2009). Así mismo, conviene realzar la importancia del maestro como guía del proceso de enseñanza y comprensión de las prácticas letradas, enfatizando que este debe regular

4 Esas preguntas en las que los actores saben que el docente conoce la respuesta y se espera que el alumno dé una respuesta acorde al discurso que se maneja en la clase.

y equilibrar las relaciones de saber y poder con sus estudiantes, toda vez que su participación activa y dispuesta es fundamental para que las acciones didácticas tengan resultados positivos.

Ahora bien, comprender la enseñanza de la lengua como una práctica social y cultural nos llevó a mirar la interacción discursiva como factor clave del proceso, porque tal como lo expresa Morales (2004) «el conocimiento es una construcción discursiva, que se elabora y se transmite a través de los discursos» (p. 45), y como la principal función del discurso del maestro es contribuir a la comprensión de los estudiantes, apoyado en diferentes actos de habla como centrar la atención, probar la comprensión y precisar la información, entre otros (Forero, 2008), se asume que el discurso que fortalece la interacción es aquel en que el docente no tiene todo el control, sino que paulatinamente da un «traspaso» de este a los estudiantes, convirtiéndolos en protagonistas de su aprendizaje.

Es importante así mismo destacar la importancia de la pregunta como estrategia fundamental para llevar a los estudiantes a reelaborar el conocimiento, y el papel de las estrategias metacognitivas para obtener información sobre sus procesos constructivos, de modo que se oriente mejor su aprendizaje. Además, Correa (1995) en su estudio evidencia un dominio empírico de los actos de habla en las aulas, especialmente de preguntas y aserciones, las primeras orientadas a constatar si el alumno tiene información sobre un tema (evidenciándose una rutina que impide preguntas estimulantes), y las segundas destinadas generalmente al control del comportamiento, denotando así el poco tiempo que los maestros y estudiantes trabajan juntos.

Todo lo anterior ratifica que los actos de habla que estructuran el diálogo entre maestros y alumnos pueden crear, obstaculizar o no posibilitar las condiciones adecuadas para la comunicación, y que estos actos de habla son al mismo tiempo fundamentales en la construcción social del conocimiento ligada a los contenidos escolares. No obstante, y pese a la importancia de la lengua como objeto y medio de aprendizaje, son escasos los estudios del discurso del maestro en clase de lengua, y prevalece en cambio el interés por estudiar las prácticas discursivas del maestro en clases de ciencias y matemáticas, lo que consolida la importancia de nuestra investigación.

Metodología

En el marco de la línea de investigación⁵ en que se inscribe nuestro estudio, y con sus fines orientados hacia la interpretación y la construcción de nuevas comprensiones que aporten a la sistematización, conceptualización y transformación de las prácticas de enseñanza del lenguaje, se asume una indagación de corte cualitativo en la que «el investigador privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas» (Vasilachis, 2007, p. 48). Se marca así una precisión en la forma como se entiende el conocimiento y la producción del mismo.

Con el interés de recuperar, explicitar y comprender el conocimiento que guarda las prácticas de enseñanza, se asumió la teoría fundamentada como perspectiva bajo la cual se desarrolló la investigación. Strauss & Corbin (2002), gestores de la misma, la definen como la teoría que se desarrolla a partir de la recolección, sistematización y análisis de datos, procesos que se llevan a cabo de manera simultánea y que hacen posible la construcción de conocimiento y el aporte de elementos de orientación para la acción. Esta perspectiva marca ciertas particularidades a la ruta metodológica: su desarrollo no es lineal, las descripciones deben respetar el carácter «natural» de la situación estudiada; se asume un proceso inductivo en el que se le permite a los datos «hablar», y su análisis depende de la perspectiva de los investigadores más que de las técnicas utilizadas.

El enfoque que se asume es el estudio de caso, retomando la Secuencia Didáctica «De la lectura a la escritura de un diálogo ficcional», sistematizada por la Universidad del Valle en el módulo Viaje al Centro de la Escritura, la cual se trabajó en la institución educativa rural La Buitrera de la ciudad de Cali, en el Departamento del Valle, durante ocho (8) sesiones con estudiantes del grado cuarto de primaria, orientados por la

5 Prácticas de enseñanza, prácticas discursivas y lenguajes en el campo educativo. Pontificia Universidad Javeriana.

docente Ingrid Muñoz, quien no sólo la ejecutó sino que la planeó junto con el equipo de expertas⁶ en lenguaje.

Contando con un material de sistematización que abonaba gran parte al proceso investigativo, se procedió a plantear tres fases: descripción, análisis e interpretación, las cuales y en concordancia con la perspectiva de la teoría fundamentada, se interrelacionaron entre sí, sin que se dieran de manera lineal.

La primera fase de carácter descriptivo contempló el proceso de recolección, organización y descripción de la información, recurriendo a dos de los métodos que usualmente se utilizan en el estudio de caso: la observación y la revisión de documentos. A través de la observación no participante de los videos de las clases se generaron dos formatos, uno de carácter global de la Secuencia Didáctica, que nos permitió reconocer la superestructura, sus partes y las relaciones que establecen entre ellas como un proceso completo de enseñanza-aprendizaje, y que sirvió, además, de contexto para el segundo formato, orientado a identificar fragmentos de las transcripciones de las clases, en los que el discurso del maestro potenciara la construcción de conocimiento sobre la lengua, teniendo en cuenta la secuenciación temporal, pues una observación de un sólo momento no da cuenta del proceso.

La revisión documental estuvo enfocada a fortalecer el proceso de codificación abierta que se realizó sobre las fuentes de información. Para tal fin se accedió a las planeaciones, relatorías, bitácoras y entrevistas hechas a la maestra después de cada clase. De esta forma, no sólo se saturó la información sino que se aclararon suposiciones, volvimos sobre aspectos pasados por alto o los ratificamos. Establecimos un total de cincuenta y cinco códigos de todas las fuentes de información de la Secuencia Didáctica, en un proceso netamente inductivo.

6 Gloria Amparo Rodríguez Barreneche, Coordinadora General de la Sistematización; Claudia Quintero, Mary Kleiner y Ángela Romero, investigadoras de la Universidad del Valle.

En la segunda fase, orientada al análisis, continuó la tarea de codificación con el propósito de reagrupar en categorías los datos que fueron fragmentados en el proceso anterior; con la idea de pasar de una codificación abierta a una codificación axial, en la que más que asignarles categorías a los datos se trataba de conceptualizarlos, plantearles preguntas, redescubrirlos, buscando lo implícito y dando apertura a la interpretación. Para tal fin, se diseñó otra rejilla en la que se indagó sobre el mensaje implícito de los fragmentos discursivos del maestro en relación con la construcción de conocimiento de lengua en los estudiantes, logrando reagrupar en subcategorías los códigos producto de la fase anterior.

Se establecieron cuatro subcategorías denominadas i) el texto como unidad de análisis, ii) el discurso oral de la maestra, iii) la interconstrucción del conocimiento y iv) la perspectiva de enseñanza de la maestra. Luego se procedió a reorganizar la rejilla anteriormente descrita de manera que permitiera visualizar y estudiar los datos de manera más acertada.

Tabla 1. Fragmento Rejilla Subcategoría «El discurso oral de la maestra»

Subcategoría «Discurso Oral de la Maestra»				
Insumo/ Ubicación	Fragmento	Código inicial	Mensaje explícito	Mensaje implícito
Transcripción video clase 1, momento 3	Profesora: Bueno un aplauso para ellos. Bueno entonces como ven, ellos asumieron el papel de Grillito y de Cocuyo, cada uno ¿cierto? Y pensaron y ustedes le ayuda..., les ayudaron a entablar una conversación eso en literatura se llama diálogo.	Experiencia y teoría bases para la construcción de conocimiento. Ayuda a conceptualizar.	Desde la experiencia se define el concepto «diálogo».	El discurso de la maestra ayuda a conceptualizar y dar sentido teórico a las experiencias desarrolladas por el estudiante; es decir, ayuda a poner andamios al conocimiento de lengua que están construyendo los estudiantes.

Subcategoría «Discurso Oral de la Maestra»				
Insumo/ Ubicación	Fragmento	Código inicial	Mensaje explícito	Mensaje implícito
Relatoría clase 5	Relator: Luego va pidiendo de manera consecutiva, a distintos niños, que lean algunas de las preguntas con sus respectivas respuestas; durante el desarrollo de la actividad, la profesora interviene después de cada niño, les hace preguntas y los guía para que interactúen con el texto.	Intencionalidad de la pregunta. Promueve la participación de estudiantes. Aprendo con y de los otros. El papel del estudiante en el proceso de aprendizaje.	La maestra revisa el trabajo de producción escrita de los estudiantes a través de preguntas.	La maestra a través de su discurso interactúa con los estudiantes para que estos se apropien y comprendan el plan de escritura que se elaboró de manera conjunta.

Se inició entonces la tercera fase, el proceso de interpretación, enfocado en la construcción de sentido y fortalecimiento del constructo explicativo del objeto de estudio. De este modo, se empezó a hacer explícita la interrelación que se tejía a lo largo del proceso investigativo entre los códigos y las subcategorías, pues «aunque las claves de la forma como se ligan los conceptos se pueden encontrar en los datos, sólo cuando el analista reconoce las relaciones como tales, estas emergen» (Strauss & Corbin, 2002, p. 158). Emergieron tres categorías: i) discurso como mediador entre el texto y el estudiante, ii) discurso como interconstructor de conocimiento sobre lengua, y iii) discurso como manifestación de una perspectiva socio-constructivista, que más que consolidar una teoría en torno a nuestro objeto de estudio, fortalecieron la comprensión del discurso oral del maestro en relación con la construcción de conocimiento sobre lengua.

Resultados y discusiones

Este estudio de caso nos muestra de manera puntual que la principal función del discurso oral de la maestra era lograr la comprensión por parte de los estudiantes de los conocimientos de lengua que requerían

para la escritura de un diálogo ficcional. Las tres categorías destacadas del estudio ratifican la importancia del discurso oral del maestro como mediador en el proceso de adquisición de conocimientos a través de la implementación de estrategias como, entre otras, la interrogación, la reiteración, la ejemplificación, la discusión y la reflexión, que orientaban al estudiante hacia la comprensión, apropiación y posterior uso de aquellos elementos que demanda la escritura de un texto ficcional.

Este propósito se logra a través de un discurso que vincula el proceso de aprendizaje de los estudiantes, que los reconoce como protagonistas, los escucha y les plantea conflictos cognitivos que paulatinamente los llevan a niveles de interpretación profundos. Es un discurso que refleja una toma de conciencia por parte de la maestra sobre la manera como habla en el aula y los efectos que está teniendo en la comprensión de sus estudiantes. De este modo se ratifica lo dicho por Mercer (1997), que en el aula no sólo se enseña a hablar sino también a pensar, hecho que fue visible gracias al estudio del discurso en un proceso completo de enseñanza-aprendizaje: la Secuencia Didáctica.

Este discurso mediador e interconstructor de conocimiento sobre la lengua apoyado en la inscripción epistemológica de la maestra a un enfoque socio-constructivista y en el conocimiento pedagógico y didáctico sobre la lengua, también se apoyó en un profundo conocimiento disciplinar, enmarcando dos de los recursos discursivos a los que acude la docente: la pregunta y la lectura en voz alta.

La pregunta en el contexto de la clase de lengua demandó de los estudiantes procesos cognitivos como, entre otros, la inferencia, la relación, reorganización y planificación, necesarios para pasar a un nivel profundo de interpretación del texto-guía, desde un nivel literal a uno crítico-intertextual. De otro lado, más que demandar la respuesta del estudiante, procuró su participación, dando apertura a discusiones grupales, en busca de la confrontación con el texto-guía para lograr su comprensión a partir de relaciones dialógicas que llevaran a concertar significaciones al desarrollo de aprendizajes colaborativos y a la construcción conjunta de conocimientos sobre el texto.

La comprensión del discurso oral de la maestra ratifica la idea presente en los antecedentes en cuanto a las estructuras dialógicas que subyacen a las prácticas de enseñanza entre docente y estudiante. Podríamos decir que el discurso de la docente tenía como base la estructura interrogación-respuesta-retroalimentación (Sinclair & Coulthard, 1975), pero la retroalimentación no se asumió como evaluación sino como oportunidad para seguir cuestionando y confrontando al estudiante frente a las hipótesis que proponía en relación al conocimiento que iba construyendo del texto-guía; es decir, se asumió como dinamizadora de aprendizaje, fortalecida por el análisis, dando apertura a la construcción de sentido.

El discurso de la maestra condujo a un conocimiento de lengua dinámico, social, cultural, histórico, que hace parte de los estudiantes y de todos, pues nos configura y reconfigura constantemente. Gracias a ello, los alumnos no sólo se acercaron al conocimiento estructural de la lengua sino también a su uso y a algunas de sus funciones e intencionalidades, infiriendo que se habla con un propósito y que las palabras crean nuevas realidades, en este caso ficcionales. También reconocieron que se escribe para otros y que por ello la escritura debe contar con cualidades específicas que permitan comprender lo que el escritor quiso decir.

La lectura en voz alta es otro recurso discursivo por resaltar, ya que la voz de la maestra se convirtió en el primer referente para acceder a los conocimientos explícitos de lengua que albergaba el texto-guía. Con su lectura, refleja su «competencia literaria», su saber literario, mediado por el reconocimiento del canon literario y por la apropiación de enfoques teórico-analíticos. Los estudiantes lograron reconocer características del texto poético como la rima y la musicalidad de manera significativa y aplicada; también identificaron las voces del texto, tanto del narrador como de los personajes, y hasta lograron en algunos casos darle entonación a la lectura de sus escritos, siguiendo el ejemplo de la docente al leer en voz alta.

Expresan los *Lineamientos curriculares de lengua castellana*:

...es determinante para trasvasar las impresiones primarias de las obras hacia la búsqueda de las lógicas de sentido que las constituyen: ir siempre de unas lecturas más profundas en donde se pone

en juego la red de saberes que la escuela, entre otros espacios, ha proporcionado (MEN, 1998, p. 88).

El discurso de la maestra connota la lectura de textos de diferente tipología. Trabalenguas, poemas, entrevistas, cuentos, leyendas, etcétera, fueron a lo largo de la Secuencia Didáctica herramientas que facilitaron a los estudiantes moverse en un universo narrativo-ficcional, llevándolos no sólo a la comparación, la contrastación y el reconocimiento de características e intenciones de diferentes tipos de texto, sino también a realizar un trabajo de transposición intertextual, que trascendiera la labor poco profunda que se le ha dado a otra clase de textos no narrativos en la escuela.

En este punto se abre la discusión en torno a si se continúa profundizando en el estudio, no del tipo de preguntas como recursos discursivos, sino de la intencionalidad de las mismas en el contexto de la enseñanza de determinado saber disciplinar, pues como lo afirma Bajtín (1995), aunque las preguntas sean nominadas de la misma manera, no todos los docentes las utilizan con la misma intención, es decir, «el significado de estas se interpreta en los contextos de interacción». También se debe estudiar en detalle la incidencia de la formación profesional de los docentes en sus prácticas discursivas, pues no debemos olvidar que:

...la meta de toda educación es el cambio intraindividual y el aprendizaje del estudiante, por lo que hemos de considerar el modo en que las palabras dichas en clase afectan a los resultados de esa educación, es decir, cómo el discurso observable en el aula afecta al inobservable proceso mental de cada uno de los participantes, y por ello, a la naturaleza de los que todos aprenden (Cazden, 1991, p. 111).

Ratificamos la importancia de continuar con procesos investigativos sobre las prácticas de enseñanza como fuentes de conocimiento y reconocimiento del saber implícito que guardamos los maestros. Es importante reconocer el llamado que hacemos al cambio, a la transformación de las prácticas de enseñanza, a posicionar a nuestros estudiantes como constructores de su conocimiento, y una forma de lograr ese cambio es a través de la expresión, mejorando primero la nuestra para que esta sea

consciente y consistente con nuestra perspectiva y práctica, para que reconozcamos a los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje y les devolvamos la palabra, pues muchos pasan gran parte de su escolaridad escuchando al docente, por lo que pierden el interés por la comunicación. Esto se debe tener en cuenta porque el éxito de muchos aprendizajes está relacionado con el lenguaje oral, con la conversación, con el intercambio de ideas.

Llamamos a fortalecer la enseñanza de la lengua desde prácticas planeadas, estructuradas y argumentadas atractivas para los estudiantes, que se consoliden a través del discurso del maestro y muestren las diversas y ricas posibilidades del lenguaje, de ese lenguaje que la misma escuela les ha robado.

Referencias

- Bajtım, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Candela, A. (1991). «Argumentación y conocimiento científico escolar». *Revista Infancia y aprendizaje*, No. 55, pp. 13-28.
- Camps, A. (1996). «Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica». *Revista Cultura y Educación*, No. 2, pp. 43-57.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Correa, M. (1995). «Contexto, interacción y conocimiento en el aula». En: *Pensamiento psicológico*. Vol. 12, No. 7, 2006, pp. 133-148. Universidad del Valle: Cali.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., De la Mata, M., Carmona, M., & Prado, M. (2008). «La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula». *Revista de educación*, No. 346, pp. 71-104.
- Forero, A. (2008). «Interacción y discurso en la clase de matemáticas». Universidad Javeriana. *Revistas científicas*. Vol. 7, No. 3. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/392>

- Goldrine, T., & Rojas S. (2007). «Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumnos». *Estudios Pedagógicos*. Vol. 33, No. 2, pp. 177-197. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514134010>
- ICFES. (2012). «Informe del Sistema Nacional de Evaluación Educativa». Recuperado de: http://www.icfesinteractivo.gov.co/sniece_ind_resul.htm. Recuperado el 4 de diciembre, 2014.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Editorial Magisterio: Santafé de Bogotá, D.C.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Morales, M. (2004). «Lenguaje y conocimiento común y especializado». *Revista interamericana de Bibliotecología*. Vol. 27, No. 1, pp. 45-72. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Niño, R., (2009). «Análisis de una secuencia didáctica para enseñar lenguaje escrito. Ya lo tengo profe, ¡las inundaciones!, a casi todos se nos inunda la casa en La Virginia». *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. IV, No. 4, p. 15-39.
- Sinclair, J., & Coulthard, R. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English used by Teachers and Pupils*. Londres: Oxford University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases para la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Universidad del Valle. (2013). «Módulo viaje al centro de la escritura». Recuperado de: <http://dintev.univalle.edu.co/todosaaprender/index.html>
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

EL TRABAJO POR DIMENSIONES EN EL PREESCOLAR: SOSPECHA POR LA NATURALIZACIÓN DE UN DISCURSO¹

WORK BY DIMENSIONS IN PRESCHOOL: SUSPICION FOR THE NATURALIZATION OF A SPEECH

MARCO TULIO CÁRDENAS FORERO²
ÓSCAR LEONARDO CÁRDENAS FORERO³

Resumen

El presente artículo es una revisión documental e histórica que sospecha de la naturalización de ciertos enunciados en la escuela, entre ellos, el discurso de las dimensiones en el preescolar. Este discurso es comprendido hoy por las maestras como contenidos de enseñanza o ejes articuladores que orientan las actividades curriculares y la labor pedagógica, y que

Abstract

This article as a historical and documentary review tries to suspicious for the naturalization of certain statements and some practices in the school, in which take place the speech of the dimensions in preschool, that has been understood today, by teachers, as those teaching content or relevant elements of this content, from which all curricular activities

- 1 Agradecimiento a la doctora Graciela Fandiño por los comentarios hechos durante la escritura de este artículo.
- 2 Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la IED San Francisco de Asís, jornada tarde, y de la Universidad del Tolima. Integrante del grupo de investigación: «Historia de las disciplinas escolares en la escuela». Correo electrónico: mtcardenas08@gmail.com. Bogotá.
- 3 Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente del Colegio Entre Nubes S. O., jornada de la tarde, y de la Universidad del Tolima. Integrante del grupo de investigación: «Historia de las disciplinas escolares en la escuela». Correo electrónico: olcardenasf@ut.edu.co Bogotá.

constituyen nuevas formas de hacer currículo para orientar la enseñanza con niños.

Palabras clave: Preescolar, dimensiones de desarrollo humano, currículo, Educación Inicial.

and the educational work are oriented, for this reason have been constituted and understood in preschool school as those new ways to guide teaching in preschool.

Keywords: Preschool, dimensions of human development, curriculum, initial education.

A modo de introducción

En las últimas décadas, un discurso que se instala en el preescolar para orientar las prácticas de enseñanza es el «trabajo por dimensiones». Cuando se pregunta hoy a las maestras acerca de qué y cómo enseñan en el preescolar, por lo general suelen comentar que trabajan en el aula por «dimensiones» para referirse a aquellos aspectos que contemplan «lo que se va a enseñar y lo que deben aprender» los niños, considerando dicha apreciación como un asunto ajeno a las áreas de conocimiento, de las que se distancian pues consideran que estas plasmaciones son un modo de escolarización de los niños.

Esta idea se instaura y naturaliza en los discursos y prácticas de las maestras al punto que se convierte en un componente que guía los modos como se organizan los contenidos, las didácticas y evaluaciones en el aula. Las maestras adoptan formas de materializaciones de la enseñanza consideradas por muchos ajenas a las asignaturas y a las áreas de los planes de estudios, lo que genera cierta escisión entre las dinámicas para hacer currículo en el preescolar y los demás niveles de formación. Esto lleva a cuestionarse si los niños de educación preescolar o de educación inicial deben aprender lo mismo que en primaria y bachillerato, pero además, lleva a sospechar sobre si se forma un niño para la educación preescolar y uno distinto para la educación inicial.

Parece ser que las dimensiones humanas han adoptado el carácter de contenido curricular y de enseñanza, fundamento de la organización de aquello que se enseña y orientador de las actividades y labores pedagógicas. Este fundamento se convierte en una posibilidad para analizar en la historia, en términos de una sospecha, aquello que se desvanece o

permanece en el preescolar, y para describir eso reciente que se constituye y manifiesta como natural en este nivel educativo.

Lo anterior conlleva a preguntarse: ¿cómo las dimensiones humanas se convirtieron en una forma de hacer currículo asociado a un contenido de enseñanza para adelantar procesos de formación en niños y niñas? Esta pregunta cuestiona las maneras que se formulan para enseñar en el preescolar, los modos como se hace currículo de la enseñanza, y reflexiona sobre si esas «formas» siempre han tenido el mismo rostro, las mismas conceptualizaciones, o al contrario han adquirido nuevos imaginarios en las prácticas y discursos de las maestras. Esto es importante porque al rastrear en el archivo la «procedencia» de esas formas, es escasa la referencia que formula explícitamente que las dimensiones del desarrollo humano se convierten en un modo de elaborar el currículo en el preescolar o una forma de integrar temáticas para adelantar las actividades educativas.

Abordar el tema de los saberes escolares y del currículo en el preescolar produce incomodidades y malestares, pues hay una tendencia que considera que reflexionar sobre «qué» se enseña en el preescolar significa escolarizar y formalizar los procesos educativos, colocando a la enseñanza en un lugar de tensiones y desafíos. El aprendizaje también entra en confrontación: se debate sobre los propósitos de la educación preescolar o la inicial, se discute si es la preparación para la educación primaria o para el desarrollo integral de los niños.

Referirse en el preescolar y en la educación inicial a lo que se enseña, a sus tiempos, secuencias, intenciones y recursos, a sus asignaturas, a los contenidos o materias escolares, es decir, referirse a currículo o plan de estudios, produce cierta desazón, pues se considera que debatir sobre lo curricular implica necesariamente un proceso de preescolarización infantil, olvidando «que cuando hablamos de escuela siempre hay un currículo, es decir, hay unas definiciones de «para qué, qué, cómo y cuándo» (Fandiño, 2011, pp. 11-12), lo cual no significa que ese currículo de la educación inicial deba organizarse por asignaturas.

Este artículo es una apuesta por describir histórica y documentalmente las distintas formas como se ha curricularizado el preescolar, por

evidenciar cómo en un determinado momento las dimensiones del desarrollo humano se convirtieron en un modo de organizar los contenidos de enseñanza.

Algo de historia

Desde la década de 1970 la preocupación por el desarrollo infantil está presente en los propósitos de la enseñanza en el preescolar, asociado a unas dimensiones humanas particulares pero también a la necesidad de regular a la infancia tempranamente y al interés de disponerla para asumir los desafíos de la educación primaria. De este modo se pretendió enfrentar la deserción y el fracaso escolar. En cada momento, las normas, los documentos y demás textos producidos por la comunidad académica, los maestros, el Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en representación del gobierno, o las instituciones del sector privado, consideraron fundamental apostar al desarrollo y crecimiento infantil en los primeros años de escolaridad, pues ello garantizaba entre otras cosas la supervivencia humana y la constitución de unos niños aptos para desenvolverse en la sociedad. Esta apuesta no desconocía los distintos cambios sociales, la incorporación masiva de la mujer al trabajo fuera del hogar e incluso los movimientos feministas y las luchas de las mujeres por salir al mundo de lo público.

El documento «Orientaciones sobre la Educación Preescolar», realizado en 1971 por Gilma Martínez, consideró que uno de los objetivos de la educación preescolar consiste en facilitarle al niño los medios necesarios y posibles para su desarrollo físico y natural. En consecuencia, las actividades formuladas por las maestras debían orientarse a dotar de experiencias a los niños para el desarrollo de sus sentidos y de la mente y a relacionar el desarrollo infantil con lo físico y mental, con el uso permanente de los sentidos, del lenguaje y la imaginación, de los sentimientos, tanto individualmente como en el trabajo grupal.

En el marco del modelo activista se propuso que los contenidos de enseñanza se debían articular a una serie de actividades (de expresión y comunicación, de desarrollo social e integral, de comportamiento social) que a su vez componen una «Unidad de Actividades» basadas en los

intereses de los niños. La enseñanza se articuló al desarrollo de una serie de acciones planeadas por las maestras bajo la orientación de los principios decrolyanos. Estas unidades de actividades, como otra forma de hacer currículo, se planificaban siguiendo tres momentos. En el de «planeación» se seleccionaba el tema central, se calculaba la duración de cada unidad, se distribuían las actividades y se escogían los materiales educativos. En el de «desarrollo», la maestra pensaba en la motivación, la introducción a las temáticas, la elaboración y adquisición de materiales y en el desarrollo de la unidad, es decir, en el progreso de las actividades dentro y fuera del aula. En el momento de «evaluación» se observaban las realizaciones de los niños, se culminaba el trabajo y se daba cuenta del interés suscitado.

Para el periodo 1975 y 1985 se produjo en el país un fenómeno de renovación curricular que fortaleció la introducción de la Tecnología Educativa, plasmado en una serie de documentos, entre los que se destacó el «libro azul» *Fundamentos generales del Currículo*. Este plantea que uno de los objetivos de la educación preescolar, articulado a los propósitos de la educación en general, se relaciona con la importancia de «participar en las actividades programadas para el desarrollo físico, intelectual, emocional y social» (MEN, 1990, p. 14). Allí se resaltó que la estructura curricular haría énfasis en el diseño de «experiencias de aprendizaje» integradas a unos «contenidos nacionales mínimos» con suficiente uso de materiales concretos, en el trabajo de equipo y la reflexión en grupo: discusiones, mesas redondas, exposiciones, etcétera.

Posteriormente, se promulgó el decreto 088 de 1976, que enunció el nivel preescolar como componente del sistema educativo colombiano y visibilizó la necesidad de diseñar y elaborar el currículo de la educación preescolar en colaboración con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), labor que se delegó a la División de Diseño y Programación Curricular de Educación Formal. En esta norma el desarrollo humano apareció como objetivo de la enseñanza, definido a partir de la promoción de los aspectos físico, afectivo y espiritual, complementado por el impulso a la integración social, la percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares. A pesar que allí se hizo alusión a que el currículo de la educación básica primaria y el de básica secundaria estaría orientado por áreas, las formas y contenidos de enseñanza para la educación preescolar no aparecieron incluidos.

Dos años más tarde, apareció la «Guía Práctica de Actividades para niños de 3 a 6 años» (Acosta, Concha & Garcés en asocio con el ICBF, 1978), que expuso que para lograr los objetivos de la atención integral al preescolar era fundamental el diseño y realización de unas «actividades educativas» (actividades orientadas, actividades de juego-trabajo, actividades de rutina) basadas en la teoría activa y en el reconocimiento del juego como estrategia para el trabajo en el preescolar. La enseñanza se relaciona con unas «rutinas» y una «secuencia de actividades» fundamentadas en la aceptación de que «todo proceso educativo será esencialmente activo para el niño, utilizando actividades verbales, el juego y trabajo y manipulando cosas y objetos concretos, para luego representarlos, en un ambiente de relaciones cooperativas que faciliten las actividades colectivas o de grupo» (p. 10). De este modo, la secuencia de actividades se convirtió en la manera de organizar y planificar los contenidos de enseñanza y de orientar el trabajo con los niños en el preescolar, además de visibilizar la implementación del juego Libre, la unidad didáctica, el trabajo en grupo y la participación de la Familia como estrategias de enseñanza y de hacer currículo en el preescolar.

Más adelante, el decreto 1004 de 1984 estableció el plan de estudios para la educación preescolar y declaró que uno de los objetivos del preescolar se relacionaba con el desarrollo integral y armónico en sus aspectos biológico, sensoriomotor, cognitivo y socioafectivo, estimulando la comunicación, la autonomía y la creatividad y propiciando un aprestamiento adecuado para el ingreso de los niños a la Educación Básica. Para lograrlo, se propuso la implementación de «actividades integradas» ajustadas al reconocimiento de la importancia de aprovechar y convertir en ambiente educativo la realidad social en que vive el niño, utilizando los recursos y materiales propios de la comunidad, adecuando el contenido y duración de las actividades a los intereses de los niños, empleando el juego como actividad básica y propiciando el trabajo en grupo, el espíritu de cooperación y amistad y el desarrollo de su autonomía y servir como aprestamiento y preparación para la educación primaria. Por ello recalcó que en la educación preescolar no se determinarían áreas ni grados específicos.

Hacia 1985 surgió la «Guía de Trabajo en las Unidades de Protección y Atención al Niño», cuyo propósito se enfocó en proporcionar «un nuevo enfoque de atención al menor en lo que se refiere a acciones integrales

de supervivencia y desarrollo del niño» (Concha y Jiménez, p. 4), reconociendo al juego como expresión infantil que permite analizar e interpretar la realidad mediante la acción, el lenguaje, la imaginación y los sentimientos. La guía propuso el desarrollo de un conjunto de «rutinas» centradas en «actividades con una secuencia lógica» con una estructura particular, formuladas dependiendo de las etapas de desarrollo.

Ahora bien, es necesario distinguir que a pesar que las propuestas pedagógicas y educativas formuladas hasta el momento por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y por el ICBF tuvieron propósitos que podían converger, se dirigieron a instituciones, a niños y educadores distintos, con unas particularidades propias que constituyeron maneras diferentes de concebir la educación temprana. Un año atrás en el «Currículo de Preescolar» (MEN, 1984), se propuso un conjunto de «temas relacionados con el preescolar» referidos a las «áreas de formación» que se consideraron debían trabajarse con el niño para adelantar los procesos formativos, como por ejemplo, Educación Física, Educación Estética, Educación Sexual, Educación Religiosa, Ciencias Naturales y Salud, Ciencias Sociales, Prelecto-Escritura y Prematemática. Se cita: «una selección de los contenidos más relacionados con la vida, los intereses y las características infantiles y ordinariamente considerados en las distintas áreas de formación del alumno» (MEN, 1987, p. 7). En este documento se describen los propósitos de los contenidos escolares, las estrategias metodológicas y los recursos a utilizar, entre los que se destacan el trabajo comunitario, el juego libre, la «Unidad didáctica» y las actividades en grupo. Cada una de estas propuestas presentó aquello que se debía enseñar, momentos y secuencias, los propósitos que debían orientar la educación preescolar, las indicaciones para la enseñanza, el acondicionamiento de los lugares de trabajo, la organización de los materiales educativos, los tiempos de ejecución de cada actividad y las rutinas que las maestras debían adoptar para adelantar sus acciones pedagógicas con los niños. Hasta ese momento, el concepto de dimensiones no aparecía como un componente esencial de las prácticas pedagógicas en el preescolar.

La década de 1990

Con el inicio de la década de 1990 floreció la propuesta de los «Lineamientos curriculares» (1998), que materializó la intención de transformar y renovar el concepto de currículo, uno de los aspectos fundamentales a considerar para el mejoramiento educativo, y destacó la «urgente necesidad» de hacer de la educación un sistema competente y eficiente, factor determinante en el desarrollo humano, trascendiendo la tendencia hasta ese momento instituida en la que la educación aparecía concebida como un elemento primordial en el desarrollo y crecimiento económico del país.

Para 1990, el ICBF propone el «Lineamiento pedagógico, educativo y comunitario», que manifestó que cada jornada pedagógica diaria o momentos pedagógicos debían tener un instante de apertura o bienvenida, y uno de cierre. En conjunto con estos instantes, la jornada con los niños se componía del momento pedagógico «vamos a explorar», en el que los alumnos comenzaban a explorar su medio socio-cultural, familiar y comunitario; del momento «vamos a crear», en el que se relacionaban con la pintura, el modelado, el plegado, el trabajo con cartón y arcilla, actividades artesanales que enriquecían el juego como actividad central; del momento «vamos a comer», que representaba la organización del espacio, la asignación de responsabilidades y la disposición de los niños para el consumo de los alimentos.

Años más tarde apareció la Ley General de Educación (1994), que estableció que el desarrollo humano era un proceso integral que constituía los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, los que se debían promover a través de experiencias de socialización pedagógicas, recreativas y actividades lúdicas. La ley declaró que la enseñanza se cumpliría bajo la modalidad de proyectos pedagógicos. Efecto de ello, emergió el decreto 1860 de 1994, que dispuso que el plan de estudios de las instituciones educativas incluiría las áreas del conocimiento definidas como obligatorias y fundamentales en la ley general de educación 115, los grupos de áreas o asignaturas que adicionalmente podría seleccionar el establecimiento educativo para lograr los objetivos del proyecto educativo institucional. Dichas áreas podían presentarse a modo de asignaturas o de proyectos pedagógicos, comprendiendo que en

el desarrollo de las asignaturas y por supuesto, de la enseñanza, se deben aplicar estrategias y métodos pedagógicos activos y vivenciales.

En 1996 se promulgó la resolución 2343 que enunció los lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y estableció los indicadores de logros curriculares para la educación formal, resaltando que los indicadores de logros para el nivel de preescolar se formularían a partir de las dimensiones del desarrollo humano (corporal, cognoscitiva, comunicativa, estética, espiritual y valorativa).

El decreto 2247 de 1997 estableció las normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar, entre ellas el reconocimiento del currículo como un proyecto permanente de construcción e investigación pedagógica, validando lo formulado en los «Lineamientos Pedagógicos en el Preescolar» (1998), que señaló que los procesos para hacer currículo se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico pedagógicos y actividades que tuvieran en cuenta

...la integración de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa; los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad (art. 12, decreto 2247, 1997, p. 2).

Justamente, en el marco de la propuesta de los «Lineamientos Curriculares-Indicadores de Logros Curriculares» (1998), se comprendieron los logros como «aquello que se ha alcanzado en un proceso, algo que ya se ha obtenido, que ya es una realidad y que puede corresponder a una o varias etapas de un mismo proceso» (MEN, 1998, p. 23). Por ende, el desarrollo humano comenzó a comprenderse como un componente integral constituido por una multiplicidad de dimensiones, entre las que se destacan las dimensiones corporal, cognitiva, comunicativa, ética, espiritual y estética, que debían considerarse al momento de la planificación curricular de los maestros. Como se ve, el desarrollo humano y sus dimensiones empezaron a enunciarse como base para el diseño de la propuesta curricular para la educación preescolar y como orientación para definir los contenidos de enseñanza a abordar en el trabajo con los niños.

Articulados a los «Lineamientos pedagógicos» (1998), aparecieron los «Lineamientos curriculares para el preescolar», que proporcionaron los «elementos conceptuales para constituir el núcleo común del currículo en las instituciones y la formulación de los indicadores desde las dimensiones del desarrollo humano» (MEN, 1998, p. 11). Consecuentemente, se comprendió el desarrollo humano en una visión integral que incluía todas las dimensiones del desarrollo (ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa socio-afectiva), relacionándolo con la necesidad de diseñar y organizar una estructura curricular, con núcleos temáticos, orientadores de los procesos de formación de los niños. En el documento se enunciaron las dimensiones constitutivas del desarrollo infantil, pero también se resaltó que para el nivel de educación preescolar el trabajo de las maestras no se abordaría en áreas de conocimiento ni asignaturas, sino que «se realiza a través de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades complementarias que potencien su desarrollo y respondan a su contexto particular» (MEN, 1998, p. 40).

La década de 2000

Durante esta década ha habido un fuerte interés, tanto del Ministerio de Educación como de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), por apostarle a la transformación de la enseñanza y la escuela en la perspectiva de formular propuestas orientadas a la reestructuración curricular, de aquello que se enseña, de los medios, de los recursos, de los tiempos y propósitos y de las formas como se evalúa la enseñanza. En 2001, el MEN formuló las «Orientaciones para promover el desarrollo de competencias básicas en la educación inicial», que resaltó la importancia del desarrollo integral de los niños a partir de sus competencias personales y sociales en los campos del lenguaje, las matemáticas, las ciencias naturales y la expresión artística, planteando como formas de trabajo ciertas metodologías como las «unidades integradas» y los «ejes temáticos», que podrían ser productivas en la consecución de esta intención. Complemento de estas intervenciones en el aula para hacer currículo y orientar la enseñanza, se propusieron los centros de interés, el trabajo por problemas, el trabajo por proyectos integrados (como la Huerta Escolar o los Dinosaurios), modos con un enfoque integral e integrador en que los niños son el centro de las acciones a desarrollar. Con ellos se intentó superar

esa imagen según la cual en el preescolar «los niños solamente juegan y no aprenden nada» (MEN, 2001, p. 61).

Del mismo modo, para el año 2003 se publicó el documento «Desarrollo Infantil y Educación Inicial: Avances del Proyecto Pedagógico del DABS», que hizo la propuesta del «Cubo Pedagógico», en el que «se definen los principios básicos orientadores del proceso pedagógico de los jardines de la Secretaría. El cubo tiene tres vectores: *el qué*, las dimensiones de desarrollo; *el cómo*, las estrategias de aprendizaje, y *el con quienes*, los niños y niñas según las edades» (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, p. 20). El documento acentúa que las dimensiones del desarrollo infantil son fundamentalmente la Comunicativa, la Lógica del pensamiento, la Personal-social y la Corporal-cinética, dimensiones que no deben entenderse «como áreas del conocimiento a atender desde el punto de vista educativo, ni se confunden con ellas» (Departamento Administrativo de Bienestar Social, 2003, p. 147). Estas ideas, posteriormente, fueron adoptadas por el «Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial» (2010).

En 2006, la SED publicó «Respuestas grandes, para grandes pequeños: Lineamiento de Primer Ciclo de Educación Formal en Bogotá», que resaltó la existencia de un

... manejo equivocado de la relación entre las áreas y las dimensiones, que ha vuelto una verdad incuestionable el hecho de que en preescolar los niños y niñas potencian sus dimensiones de desarrollo y desde primer grado se deben introducir en el dominio de áreas o disciplinas del conocimiento aisladas de su proceso de desarrollo integral (p. 28).

Ya para 2007, apareció el documento «Orientaciones para la discusión curricular por campos del conocimiento», propuesto por la SED, que procuró avanzar en la transformación de la enseñanza y la escuela, exponiendo una nueva forma de hacer currículo que trascendía a las áreas, asignaturas y resultados de aprendizaje, para ubicarse en los Campos de Conocimiento —Pensamiento Histórico, Comunicación, Arte y Expresión, Pensamiento Científico y Tecnológico y Pensamiento Matemático—, constituidos por «ejes articuladores» y «estrategias básicas» y presentados

como modos de acercamiento de los niños al conocimiento y maneras de interrelación de las diversas perspectivas y disciplinas que sirven de referente para abordar la reflexión sobre los fenómenos del mundo.

También en 2007 se planteó con la SED la propuesta «Reorganización Curricular por Ciclos (RCC)», en el marco del Plan Sectorial «Educación de calidad para una Bogotá Positiva» (2008-2012), documento que pretendió aportar en la transformación de la enseñanza para la calidad de la educación a través del reconocimiento del desarrollo humano como un proceso integral, en la perspectiva de Max-Neef, asociado a los aspectos cognitivos, socioafectivos y físico-creativos. Sin embargo, con este tipo de afirmaciones, se indujo a considerar que existe una manera particular de hacer currículo en el preescolar y otra en los grados primero y segundo. En el preescolar, centrada en las dimensiones del desarrollo humano, y en los grados primero y segundo, en las áreas del conocimiento. En 2009, el Ministerio de Educación Nacional formuló el documento 10 «Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia», que propone las experiencias reorganizadoras para el desarrollo de las capacidades y competencias de los niños.

Un año después, convenio de la Secretaría Distrital de Integración Social y la SED, surgió la propuesta «Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito», compuesta por unos Pilares de la Educación Inicial, unos Ejes del Trabajo Pedagógico, los Desarrollos a Fortalecer y unas Dimensiones de Desarrollo (Personal-Social, Corporal, Comunicativa, Artística y Cognitiva). Dicho documento insiste en que las dimensiones de desarrollo infantil no se plantearon con el objetivo de concebirlas como «[...] áreas de conocimiento a atender desde el punto de vista educativo, ni se confunden con ellas» (SED, 2010, p. 48).

Cabe señalar que para ese mismo año, el MEN planteó el documento borrador de las «Orientaciones Pedagógicas para el Grado de Transición», que resaltó la importancia y necesidad —en el proceso de articulación del grado de transición con la básica primaria— de reconocer las potencialidades de los niños y niñas para desarrollar y adquirir aprendizajes. Se propuso en ese momento superar el énfasis en el desarrollo de dimensiones humanas y asumir el reto de las competencias, entre las que se especificaron la competencia comunicativa, competencia corporal,

competencia estética, competencias en ciencias sociales, competencias en matemáticas, competencias en ciencias naturales, competencia en tecnologías de la información y la comunicación, que se asociaron a las áreas de conocimiento, a las temáticas y contenidos de enseñanza abordados en la educación primaria, pero también, con unos entornos de interacción, a unas competencias específicas y unos desempeños o habilidades para el desarrollo de los aprendizajes y competencias, recurriendo a estrategias didácticas como el Proyecto de Aula, los Centros de Interés y la Pregunta-Problema. Así las cosas, el discurso de la dimensión del desarrollo humano, como eje integrador de los contenidos de aprendizaje, comenzó a ser desplazado en la perspectiva del MEN para dar paso a la propuesta de las competencias de aprendizaje.

No obstante, en 2012 se enunció el «Programa de Atención Integral a la Primera Infancia en Bogotá», en el contexto del Plan Sectorial de Educación Bogotá Humana (2012-2016), que declaró que el desarrollo de los niños se podría fortalecer «[...] a través de actividades pedagógicas intencionadas, donde esta población infantil disfrute del juego, el arte, la literatura, la pregunta, la exploración del medio entre otros» (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012, p. 2).

Por lo visto, la consideración de las dimensiones de desarrollo humano como formas de hacer currículo en el preescolar en los discursos de las maestras, al parecer obedece a una interpretación muy particular de lo que se ha estipulado en los documentos y formulaciones en cada momento de la historia de la educación preescolar e inicial, en particular en la resolución 2343 de 1996.

Así mismo, en 2014 aparecieron las «Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de educación inicial» (Guía No. 51, Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral), propuestas por el MEN, que recurren al planteamiento de un Plan Pedagógico, comprendido como un «documento escrito que presenta las intencionalidades y las apuestas educativas y pedagógicas, así como las formas de acompañar y seguir el desarrollo de las niñas y los niños» (MEN, 2014, p. 60), orientaciones que pretenden «planear las experiencias pedagógicas y organizar los ambientes de manera intencionada para lograr los objetivos

propuestos en relación con la educación de las niñas y los niños de primera infancia» (p. 61).

Reflexiones finales

Después del recorrido realizado, los análisis de los documentos permitieron vislumbrar cómo en determinado momento de la historia de la educación preescolar y de la educación infantil, el discurso de las dimensiones del desarrollo humano se instauró como un modo de hacer currículo en el trabajo en el preescolar, en la perspectiva e imaginario de las maestras del preescolar, más que como una visión dada o generalizada en el marco legal. Con este artículo se pretendió entonces describir aquello que permanece y se desvanece en relación con la enseñanza en el preescolar, con sus contenidos, con los modos de elaborar currículo, y con ello, dar apertura al debate por aquello que se enseña o debería enseñar en el preescolar y la educación inicial.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). «Programa de Atención Integral a la Primera Infancia en Bogotá». Documento preliminar. Recuperado de: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/2012/Documento%20preliminar-%20programa%20AIPI%20BOGOTA%20abril%202019.pdf
- Concha, M., & Jiménez, C. (1985). «Guía de Trabajo en las Unidades de Protección y Atención al Niño». Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Bogotá.
- Fandiño, G. (2011). «De la educación preescolar a la educación inicial». En: Revista *Educación y cultura*. No. 93. Bogotá: Federación Colombiana de Educadores (FECODE).
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (1990). «El Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en el ICBF». Subdirección Técnica de Protección. División de Protección Preventiva. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). «Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de

educación inicial». Guía No. 51, Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articulos-341487_guia51.pdf

Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2010). «Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial». Bogotá.

Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2006). «Respuestas grandes, para grandes pequeños: Lineamiento de Primer Ciclo de Educación Formal en Bogotá». Recuperado de: http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Lineamientos%20Primer%20Ciclo.pdf

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos Curriculares Preescolar. Lineamientos Pedagógicos. Niveles de la Educación Formal*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos Curriculares. Indicadores de Logros Curriculares. Hacia una fundamentación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

PORTAFOLIO ORAL: UNA PROPUESTA EVALUATIVA SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN LA EDUCACIÓN INICIAL

ORAL PORTFOLIO: AN EVALUATIVE PROPOSAL
ON LANGUAGE LEARNING IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION

PORTAFÓLIO DE DEFESA: UMA PROPOSTA
DE AVALIAÇÃO SOBRE APRENDIZAGEM DE
LÍNGUAS NO EDUCAÇÃO INFANTIL

MARLENY HERNÁNDEZ RINCÓN¹
JEIMY LILIANA CHÁVEZ WONG²

Resumen

El artículo presenta la propuesta *Portafolio oral* como estrategia didáctica para poner en práctica una forma de evaluación que se aleja del sistema tradicional de la medición de los procesos alcanzados por los estudiantes de educación inicial en lengua oral, que promueve la interacción en el aula de clase como un trabajo de calidad que permite

Summary

The article presents the proposal «oral portfolio» as the teaching strategy to implement an evaluation form that departs from the traditional system of measuring processes achieved by students of early childhood education in oral language and promotes interaction in the classroom as a work of quality that allows clear oral skills in a school context and validate this teaching

- 1 Licenciada en Educación Preescolar. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Correo electrónico: marhdezrincon@gmail.com
- 2 Docente-investigadora de la Secretaría Distrital de Educación. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Correo electrónico: jeimychavezw@yahoo.com

evidenciar las destrezas orales en un contexto escolar y que valida esta herramienta didáctica en los primeros grados de escolaridad.

Palabras clave: evaluación, portafolio oral, lengua oral, educación inicial.

tool for application in the classroom in the early grades of schooling.

Keywords: Evaluation, Portfolio Oral, Language, Initial Elicitation.

Resumo

O artigo apresenta a proposta «portfólio por via oral» como estratégia de ensino para implementar um formulário de avaliação que parte do sistema tradicional de processos alcançados pelos alunos da educação infantil em linguagem oral medição e promove a interação no sala de aula como uma obra de qualidade que permite habilidades orais claras em contexto escolar e validar esta ferramenta de ensino para aplicação em sala de aula nas séries iniciais da escolarização

Palavras-chave: avaliação, Portfólio, Linguagem Oral, elicitación inicial.

Introducción

La mejora de la oralidad de nuestros alumnos, tanto en la producción como en la recepción, llegará de la mano de prácticas culturales reflexivas que les ayuden a crecer y a desarrollar las capacidades cognitivas, discursivas y estratégicas para comunicarse en toda clase de contextos, sobre todo los que requieren una oralidad más especializada y formal (Vilá, 2005, p. 12).

Si bien en las últimas décadas se ha generado un interés especial en torno a los procesos evaluativos en el país y los esfuerzos en esta materia han permitido abordar la evaluación como un proceso inherente a

los diferentes momentos del acto educativo, que contribuyen a la mejora cualitativa de la educación en diversos sentidos, viéndose reflejado en el auge de evaluaciones no sólo en el interior de las instituciones sino también por fuera de ellas, aún faltan muchas discusiones, precisiones y concertaciones que permitan trascender de una cultura evaluativa con enfoque instrumentalista y objetivista a una histórica, social y subjetiva.

Gran parte de las formas de evaluación que vemos en nuestras aulas de clase muestran una cercana correspondencia con un paradigma de la medición que asume una relación asimétrica entre evaluador y evaluado, en la que el docente da un concepto o un juicio y el estudiante se limita a recibir o aceptar. Sin embargo, investigaciones en el campo evaluativo de la escuela como las realizadas por Cabra (2010), Bustamante (2013), Tamayo (2013), Álvarez (2003), nos permiten ver una nueva perspectiva de la evaluación en el aula de clase, evidenciando la conexión de criterios de calidad pedagógica entre enseñanza y aprendizaje (con base en una serie de principios éticos y formativos de la vida cotidiana en el aula), la interacción que surge entre docente y estudiante, y planteando cómo estos prevalecen sobre las cuestiones técnicas de una medición.

Para nuestro caso particular, surge el interés por la interacción que se da en el contexto escolar, específicamente en el aula de educación inicial, donde la interacción por parejas o grupos pequeños puede llegar a considerarse como un referente para la enseñanza de la lengua oral. Sin embargo, nuestra realidad en el aula de clase muestra diversos factores evaluativos que dificultan un trabajo sistemático de la lengua oral en la escuela, ya que se cree que los estudiantes en los primeros grados de escolaridad hablan por sí solos y no necesitan reflexiones profundas sobre sus procesos de exposición y argumentación oral, quedando su trabajo segmentado y enunciado por medio de descriptores que hacen parte del registro de seguimiento que se lleva en el lugar.

En este sentido, surge la idea de poder evaluar de una forma práctica, que no mida los resultados específicos de los estudiantes sino que promueva una reflexión metacognitiva a través de un trabajo de pares académicos, cuyos encuentros o sesiones fueran consolidados u organizados en una carpeta de audio y video denominada *Portafolio oral*. Concretamente, es plasmar una experiencia en la cual el portafolio dejara ver

procesos de sistematización de las destrezas orales de los estudiantes involucrados y más concretamente, la interacción oral que se da en el marco de una propuesta didáctica, y así hacer evidente cómo el habla de los niños de educación inicial puede alejarse de la espontaneidad y llegar a tener connotaciones de formalidad académica.

Portafolio oral se inscribe como una propuesta innovadora en materia evaluativa. Parte de considerar que la evaluación no es un asunto de carácter instrumental sino una cuestión que considera su impacto sobre los estudiantes, que se convierte en un componente integral de una situación en el aula de clase, donde se reflexiona y evidencian los avances del evaluado en relación con su propio proceso y en relación con su desempeño en el colectivo, y se hacen también notables los obstáculos que se presentaron en esa situación particular. Por tal motivo, en el marco de esta propuesta «evaluar significa reconocer y valorar el estado y los procesos de los estudiantes, para potenciarlos, exigirles y retar su avance» (Pérez & Roa, 2010, p. 56).

De igual manera, la figura de evaluador en el aula de clase «como experto en medición que elabora conclusiones a partir de una teoría general científica soslayando los significados y la heterogeneidad de los sujetos implicados, pierde sentido» (Cabra, 2010, p. 28) y da cabida a la interacción entre docentes y estudiantes en un plan metodológico que combine los diferentes enfoques de los juicios de valor, para hacer de la evaluación un espacio de goce, comprensión y construcción de nuevas subjetividades. El evaluador deja de lado su experiencia en torno a la medición y se convierte en un promotor de situaciones de comunicación, las cuales aborda desde la perspectiva de dejarse sorprender por lo que ve en el aula.

Así pues, se deben potenciar en el aula situaciones de comunicación que posibiliten reflejar las voces de los estudiantes y docentes, ya que estas pueden contribuir a perfeccionar el funcionamiento no sólo de una escuela concreta, sino del sistema educativo en su conjunto (Rudduck & Flutter, 2007). Situaciones de comunicación en las que la evaluación haga un reconocimiento de las diferencias en un contexto escolar y en las que cobre importancia la voz de cada uno a la hora de interactuar en el aula, pues estas constituyen un factor propio de la convivencia.

Desde las evaluaciones estandarizadas este tipo de relaciones de interacción no se podrían dar ya que los resultados no dan cuenta de «la diversidad de habilidades y actitudes que intervienen en un proceso de aprendizaje complejo» (Cabra, 2010. p. 30) y la práctica evaluativa se puede convertir en una educación autoritaria en la que se naturalizan las relaciones de poder basadas en la desconfianza, la descalificación y la exclusión (Cabra, 2009).

La interacción entre docente y estudiante, desde la perspectiva de una práctica evaluativa, exige un compromiso emocional y cognitivo que como actividad humana necesita un conjunto de virtudes como la tolerancia, la paciencia, la apertura y la disposición para escuchar, que se convierten en herramientas para habilitar al otro a que hable (Albarracín, Hernández, Urrea, & Villamil, 2010). Es a través de los intercambios orales que surgen en una práctica de evaluación en el aula que se logran establecer las relaciones interpersonales en un ambiente comunicativo real del evaluador y evaluado, lo cual implica que el proceso adquiere importancia en el momento que la voz de los sujetos allí involucrados es reconocida y posicionada.

La intención de nuestra propuesta evaluativa tiene como fin ocuparnos de esta interacción que se da en el aula de clase y específicamente en el contexto de la educación inicial. Para tal fin se planteó la intervención didáctica «pequeños guiones ficcionales en voces de gigantes»³, con la intención de brindar oportunidades a los niños de interactuar en el mundo ficcional narrativo y construir un guion de forma oral. Esta propuesta didáctica nos ayudó a desarrollar un trabajo sistemático en relación a la lengua oral y a poner en práctica una forma de evaluación que no se basa en el sentido de medir la producción de los estudiantes sino en el de promover un trabajo de calidad. La herramienta del *Portafolio oral* asumió como finalidad documentar las capacidades adquiridas de

3 Los niños de preescolar se ven enfrentados a la construcción de un guion ficcional de forma oral, que denote coherencia. Para dicho fin se diseñaron ocho sesiones de trabajo que se organizaron en veintidós actividades en el interior del aula de clase, cuya intención fue desarrollar aspectos de la oralidad en los niños de grado transición.

los estudiantes en un periodo determinado y servir para el docente de fuente de reflexión, de análisis e interpretación de su práctica.

A partir de allí, se propone un modelo de evaluación auténtico que surge como un diálogo que permite la construcción de un discurso bilateral entre evaluador y evaluado, en el que existe un proceso de aprendizaje mutuo, de respeto y confianza. En pocas palabras, «es un proceso en el que al principio nadie lo sabe *todo*, pero en el que ambas partes saben *algo* y mediante el diálogo saben cada vez más» (Nevó, 1997, p. 186).

El *Portafolio oral* se configura en una propuesta evaluativa procesual que se da durante el proceso de enseñanza, en este caso de la lengua, pues promueve la evaluación formativa de los aprendizajes y moviliza el trabajo pedagógico de calidad en aras de seleccionar los trabajos más representativos del proceso mismo por parte de los estudiantes y de los docentes.

En coherencia con esta perspectiva, asumimos la definición de portafolio propuesta por Arter & Spandel (1992), citados por Escobar (2001):

Una colección con un propósito determinado de los trabajos del alumno que explican la historia de sus esfuerzos, el progreso, o los éxitos del estudiante en un área o áreas determinadas. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio; las directrices para la selección; los criterios para juzgar el mérito; y evidencia de la autorreflexión del estudiante (p. 72).

Rescatamos dos aspectos claves para el diseño de nuestra propuesta. El primero, los propósitos determinados bajo los cuales se llevó a cabo el esbozo. Para ello es importante reconocer que un proceso evaluativo debe orientarse hacia la identificación de que de lo que estamos enseñando están aprendiendo nuestros estudiantes, la identificación de qué tan bien lo están aprendiendo y cómo podemos mejorar estos aprendizajes. Enfocados hacia ello, determinamos como objetivo principal de la propuesta valorar los conocimientos y competencias que los niños y las niñas han adquirido y desarrollado durante el proceso de enseñanza de la lengua oral.

El segundo aspecto clave del diseño de nuestra propuesta es la participación del estudiante, enfocada en un proceso auto reflexivo de su proceso de aprendizaje, es decir, se asume la evaluación como un proceso que se hace con el alumno y no sobre él. Ahora bien, teniendo en cuenta el grupo de estudiantes al que va dirigida nuestra propuesta, consideramos fundamental la elaboración del *Portafolio oral* ya que nos permite destacar sus voces al estimular el desarrollo de su competencia comunicativa, identificar de manera clara y veraz los avances cognitivos que han logrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de igual manera, proporcionar elementos que permitan a los estudiantes saber qué saben, aproximándose a un ejercicio metacognitivo.

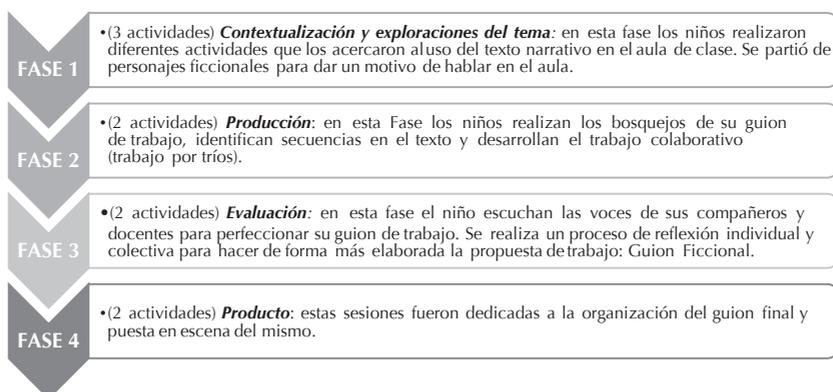
La voz en contexto

El desarrollo de esta propuesta se dio en el marco del diseño e implementación de la intervención didáctica anteriormente mencionada. Su desarrollo tuvo lugar durante el segundo semestre de 2014 en el Colegio Friedrich Naumann, institución educativa distrital de la localidad de Usaquén, en la ciudad de Bogotá, que ofrece el servicio de atención en educación inicial a niños de estratos 1 y 2, con edades entre los cinco y seis años. La institución cuenta con siete grados de transición, de los cuales se seleccionó para este proceso el grupo 02 de la jornada de la tarde, conformado por 28 estudiantes.

Teniendo en cuenta que los estudiantes de este grado asisten a la institución cinco horas diarias, se organizó la Secuencia Didáctica por medio de nueve actividades, las cuales se ajustaron en el interior del aula en veintidós sesiones de trabajo, que se correlacionaron en momentos de inicio, ejecución y producción.

Fases de trabajo SD

Pequeños guiones ficcionales en voces de gigante⁴



Portafolio: La voz en audio y video

Con el desarrollo de esta secuencia didáctica cada estudiante logró consolidar su portafolio oral conformado por veintidós videos, los cuales muestran su proceso de aprendizaje en un tiempo determinado. La evaluación fue un proceso transversal a esta intervención, no fue el producto final ni se asumió como elemento secundario a la enseñanza, sino como un proceso a través del cual se fortalecía la mirada evaluativa formativa de cada uno de los estudiantes, a la vez que iba cobrando validez el uso del portafolio como una práctica evaluativa sistemática, en la que tanto el evaluador como evaluado logran tener una mirada en retrospectiva de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

El desarrollo de la propuesta tuvo varias fases. Veamos.

Colección de evidencias

Esta fase hace mención a la confección de un portafolio a través de diferentes documentos que manifiestan el progreso en el aprendizaje del

4 Tomada de la tesis La construcción del discurso oral formal en niños de preescolar, autoría de Marleny Hernández Rincón, Milena León Pérez y Claudia Fernanda Calvo, en el marco de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia) y sustentada en junio de 2015 en la misma ciudad.

estudiante. Para nuestro caso, dichos documentos de información están en los videos que realizaron los estudiantes, los cuales se organizaron por códigos en relación a la sesión y por el código asignado a cada estudiante. Es importante aclarar que esta fue una organización personal para sistematizar la información y así tener todo un archivo documentado del proceso realizado.

Registro de evidencias⁵

Estudiante	Código asignado
Arias Omer, José	C01
Armenta Acosta, Holman Yesid	C02
Armenta Acosta, Yasbleidys	C03
Boívar López, Carlos David	C04
Cabarcas Navas, Alejandro	C05
Camargo Naranjo, Laura Sofía	C06
Cárdenas Johan, Sebastián	C07

SESIÓN 01	SESIÓN 02	SESIÓN 03	SESIÓN 04	SESIÓN 05	SESIÓN 06	SESIÓN 07	SESIÓN 08
S1V001C01	S2V001C02	S3V004C02	S4V001C01	S5V007C01	S6V001C02	S7V001C01	S8V001C02
S1V002C04	S2V002C04	S3V005C02	S4V009C02	S5V008C06	S6V002V03	S7V002C02	S8V002C04
S1V003C05	S2V003C06	S3V007C06	S4V010C03	S5V009C02	S6V003C05	S7V003C03	S8V003C05
S1V004C07	S2V004C07	S3V008C05	S4V006C05	S5V010C07	S6V001C07	S7V004C04	S8V005C01

Selección de evidencias

En esta fase se eligen las evidencias que responden a aquellas actividades que muestran un buen desarrollo en el proceso de aprendizaje. Para nuestro caso, este objetivo se concreta en la selección de videos con un mayor grado de interactividad. Por esto se seleccionaron seis de los veintidós videos que refieren a las actividades que realiza la maestra con los estudiantes. Los seis videos seleccionados refieren a actividades puntuales con alto grado de participación e interacción entre estudiantes y docente.

5 Cada video se clasificó con el código (S= sesión, 1= el número de la sesión, V= tipo de información (Video), 001= numeral asignado de secuencia al video, C= código del estudiante).

Reflexión sobre las evidencias

En esta fase logramos incluir en el proceso evaluativo reflexiones personales y grupales que responden a la pregunta «¿Qué harías tú para que fuera mejor?». En este momento de la evaluación, se propició que los niños vieran los videos de la primera presentación de su texto y que recibieran una retroalimentación de sus pares académicos (compañeros de aula), para que se expresaran los puntos de vista de los unos y los otros y de este modo sugerir y plantear ideas de cómo hacerlo mejor en la siguiente ocasión. Seguida a esta documentación se realizó una entrevista de forma individual a los estudiantes para indagar sobre cómo se sintieron frente a lo expresado por sus compañeros, cuál es la actitud para asumir los cambios sugeridos y qué nuevos retos se plantean para conseguir el objetivo de presentar un guion ficcional oral con coherencia, claridad y fuerza expresiva.

Publicación del portafolio

Después del proceso, se realizar una filmación final del producto elaborado y se organiza una presentación general con padres de familia y estudiantes. Al finalizar, cada alumno obtiene una carpeta de audio con videos específicos que muestran el inicio, los avances en su proceso y/o dificultades y el producto final. Adicionalmente, cada portafolio contiene ejemplos de estos productos (guiones ficcionales).

Ejemplo - Guion ficcional⁶

LA HISTORIA DE LA MARIPOSA MONARCA Y LA MARIQUITA	
Narrador	Les voy a presentar la historia de la Mariposa monarca y la Mariquita
Narrador	Había una Mariposa enredada en una telaraña
Narrador	La araña se la quería comer y apareció la Catarina
Catarina	¡Hola Mariposa! ¿Qué te pasa?
Mariposa	Estoy enredada en esta telaraña,
Mariposa	Me podrías ayudar. ¡Por favor!
Catarina	Déjame voy a tu lado, para que la araña piense que te llene de veneno y así no te comerá
Mariposa	¡Ven rápido! Así no me comerá
Narrador	La araña salió corriendo, porque pensó que la Catarina era venenosa por sus puntos
Narrador	La Mariposa y la Catarina se fueron de la mano y se hicieron amigas

«En portafolio las voces de los niños»

Como hemos visto, la información documentada en el portafolio permitió que los estudiantes participaran activamente en la regulación de su aprendizaje. Fue impactante para ellos verse en video y escuchar a sus compañeros hablar de su proceso. Verificar su forma de hablar, de expresarse, verificar el uso de la voz para relacionarse y ser reconocido ante sus compañeros de clase, les permitió aceptar sugerencias para hacerlo mejor. La mayor ganancia es que los estudiantes se dieron cuenta de que la lengua oral tiene una presencia constante en las aulas y que puede hacerse evidente en diversas situaciones. Los videos en serie permitieron ver las secuencias adquisitivas que tienen los alumnos a nivel oral.

Con la implementación del *Portafolio oral* como herramienta de seguimiento y evaluación se puede evidenciar el propósito oral que se gestiona en el aula de clase, donde se establecen por medio del diálogo las normas

6 Producto (SD) de audio y video elaborado por los niños de grado transición del Colegio Friedrich Naumann, IED.

de funcionamiento de escenarios de conversación. Es decir, se hace uso de la voz para resolver conflictos, para pedir la palabra, escuchar ideas y emociones, lo que acerca al niño a identificar «géneros orales básicamente conversacionales»⁷.

Así mismo se hizo evidente cómo la interacción en el aula tiene una doble finalidad. En primera instancia constituye una base esencial para guiar la reflexión e incidir en el aprendizaje de conocimientos académicos, posibilitando en el aula situaciones conversacionales que constituyen un paso necesario para movilizar los conocimientos previos de los alumnos, sus dudas y percepciones. Esto sirve de base para la segunda instancia, que es construir en conjunto nuevos conocimientos a través del diálogo y la discusión, en los que el estudiante los verbaliza, los estructura con coherencia y elige un registro lingüístico cada vez más especializado.

No podemos olvidar que estas actividades registradas en video permiten estructurar intervenciones en el aula de forma didáctica, ya que los niños y niñas van aprendiendo poco a poco a controlar variables que intervienen en los géneros orales complejos⁸. Estas situaciones requieren planificación y deben estar bien estructuradas, pues con estos usos lingüísticos se constituye uno de los ejes de la enseñanza de la lengua, alejándose de las prácticas cotidianas y llevando a los estudiantes a analizar la situación comunicativa⁹ con el fin de planificar unos discursos adecuados y contextualizados. Para Vilá (2005), dominar todo el conjunto de elementos lingüísticos, discursivos y retóricos, sobre todo en los discursos monologados, «es una tarea compleja y lenta, que requiere reflexión e intervención didáctica durante el proceso de planificación de las intervenciones orales» (p. 15).

-
- 7 Es decir, que están inherentes en la vida social del aula, entendida como un contexto reglado.
 - 8 Como lo son explicar conocimientos a los compañeros, exponer un trabajo, dar una conferencia, narrar experiencias reales o ficticias en público, defender un punto de vista, contra argumentar una tesis en un debate, etcétera.
 - 9 Intención, relación entre los participantes, lugar y tiempo del que disponen para hablar.

El *Portafolio oral* nos permitió evidenciar cómo las voces de los estudiantes muestran progresivamente el uso de un lenguaje con un nivel de formalidad académica, atribuido a la utilización conjunta de las actividades de autoevaluación, que dejan ver sus procesos reflexivos en torno a sus propios aprendizajes, fortaleciendo los procesos metacognitivos que realizan gracias a la interacción constante con sus pares académicos y con el docente. Los estudiantes a lo largo de la situación comunicativa lograron notar componentes claves en la construcción de un discurso, porque su constante interacción con el otro les permitió expresarse con mayor coherencia y cohesión en cada una de sus intervenciones. Esto indica que cuando en el aula de clase se proponen situaciones planeadas sobre la lengua oral, cuando son sistematizadas o registradas en video y cuando se facilita el acceso a los estudiantes de la información de su desempeño durante el proceso desarrollado, se generan procesos autorreflexivos que generan nuevos aprendizajes, que plantean retos y exigencias en cada una de las actividades desarrolladas, que evidencian en el estudiante un discurso con connotaciones de formalidad académica.

El portafolio como herramienta sistemática y descriptiva del proceso, tanto del estudiante como del grupo, abocaba continuamente la voz del docente, su pronunciamiento, pues este apoyado desde su conocimiento y reflexión pedagógica se configuró en un investigador que buscaba comprender los modos de aprendizaje de los estudiantes, redireccionando o modificando sus prácticas de enseñanza y valorando los procesos y resultados de las mismas. Sumado a ello, esta propuesta logra posicionar al docente como intelectual de la pedagogía, como constructor de propuestas no sólo de enseñanza sino también evaluativas, acordes a sus fines y rutas didácticas, propuestas que realmente retroalimentan sus prácticas y presentan resultados que le permiten tomar decisiones sobre la pertinencia del ajuste, sobre dónde poner en práctica la responsabilidad derivada del saber decidir y del saber hacer propia su labor profesional y didáctica (Álvarez, 2000). El docente muestra la complejidad y riqueza del proceso educativo, en el que la evaluación externa no se puede convertir en el único referente válido para conocer, investigar y tomar decisiones sobre la educación.

El *Portafolio oral* posibilita atender con rigor a la lengua oral en la educación inicial, fortaleciendo la interacción y las tareas comunicativas

entre los actores involucrados. También permite hacer un seguimiento a las singularidades de los procesos de aprendizajes de los sujetos en relación al conocimiento específico de la expresión hablada. Por lo tanto, esta propuesta de evaluación se configura como una posibilidad de apertura al aprendizaje de la lengua desde una verdadera práctica de interacción, en la que se valida la voz del evaluador y la del evaluado. El *Portafolio oral* constituye una herramienta para la iniciación y sentido de una evaluación formativa, dialógica, consensuada e investigativa, disponiendo el punto de encuentro de cuestionamientos, conjeturas, ideas y propuestas en torno a la evaluación como práctica investigativa.

Referencias

- Albarracín, R., Hernández, M., Urrea, D., & Villamil, P. (2010). *Pintando un cuadro de voces. Un análisis sobre los modos de habla del maestro en el aula de clase*. Bogotá D. C., Colombia. IDEP. Recuperado el jueves 13 de agosto de 2015 de <http://es.calameo.com/books/0003378789d489bfb62c8>.
- Álvarez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Álvarez, J. M. (2003). *La evaluación educativa en una perspectiva crítica. Dilemas prácticos*. Revista *Opciones Pedagógicas*. No. 28. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- Bustamante, G. (2013). *Validez, confiabilidad y pertinencia: criterios de evaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cabra, F. (2009). *Los efectos no pretendidos de la evaluación de los aprendizajes (PUJ)*. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado el domingo 16 de Agosto de 2015. Recuperado de: https://www.academia.edu/924635/CabraTorres_F_2009_Los_efectos_no_pretendidos_de_la_evaluaci%C3%B3n_del_aprendizaje
- Cabra, F. (Mayo de 2010). *El diálogo como fundamento de comunicación ética en evaluación*. En: Revista *Educación y educadores*. Vol. 13, No. 2, pp. 239-252.
- Cabra, F. (2010). *Atención a la diversidad y prácticas de evaluación en el aula*. En: *Perspectivas en educación*. No. 1. pp. 27-34.
- Nevó, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

- Pérez, A., & Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el primer ciclo*. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Rudduck, J., & Fluteer, J. (2007). *La voz de los alumnos y los centros escolares: el potencial transformador. Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumna-do*. Cap. VI. pp. 130-140. Madrid: Morata.
- Tamayo, A. (2013). Epistemología, currículo y evaluación (una relación por construir). En: *De la perspectiva crítica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Colciencias.
- Vila, M., & S. (2001). Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal: propuesta de un modelo. En: Escobar, C. *Investigación en acción en el aula de lengua extranjera: la evaluación de la interacción mediante el portafolio oral*, pp. 69-84. Barcelona: Graó.
- Vila, M., & S. (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona. Graó.

LA VOZ: UNA TARJETA DE PRESENTACIÓN FORMAL EN PREESCOLAR¹

THE VOICE: A BUSINESS CARD FORMAL PRESCHOOL
A VOZ: U CARTÃO DE VISITA DO PRÉFORMA

MARLENY HERNÁNDEZ RINCÓN

Resumen

Este artículo trata sobre el uso espontáneo del habla de los niños de grado transición de una institución educativa pública de Bogotá. Establece la manera en que las interacciones en el salón de clase posibilitan la construcción de un discurso oral con rasgos de habla formal y evidencia la interacción en los primeros grados de escolaridad de una forma multidimensional, en la que aparecen de manera simultánea y articulada códigos verbales que constituyen las propiedades de la voz y se convierten en tarjeta de presentación formal de un hablante, brindando una orientación para la enseñanza de la lengua oral en la Educación Inicial.

Palabras clave: oralidad, lengua oral, discurso oral formal, interacción oral, secuencia didáctica.

Summary

This article presents the distinction between the spontaneous use of speech of children transition from grade school advertises Bogota and sets out how the interactions in the classroom allow the construction of an oral discourse with features of formal speech, and thus demonstrate the interaction in the early grades of schooling in a multidimensional way where they appear simultaneously and articulated verbal codes that are the properties of the voice and become a card of formal presentation of a speaker, providing guidance for teaching oral language in Early Childhood Education.

Keywords: Oral, Oral Language, Formal Oral Discourse, Oral Interaction, Teaching Sequence.

- 1 El presente artículo es producto de la tesis «La construcción del discurso oral formal en niños de preescolar», realizada en el marco de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia) y sustentada en junio de 2015 en la misma ciudad, con la autoría de Marleny Hernández Rincón, Milena León Pérez y Claudia Fernanda Calvo.

Resumo

Cet article présente la distinction entre l'utilisation spontanée de la parole des enfants transition de l'école primaire de la publicité Bogota et définit la manière dont les interactions en classe permettent la construction d'un discours oral avec des fonctionnalités de discours officiel, et démontrer ainsi l'interaction dans les premières années de scolarité de façon multidimensionnelle où ils apparaissent simultanément et articulés codes verbaux qui sont les propriétés de la voix et de devenir une fiche de présentation formelle d'un haut-parleur, fournissant des orientations pour enseignement de la langue orale en éducation préscolaire.

Palavras-chave: oral, linguagem oral, do discurso oral formal, interação oral, seqüência de ensino.

Introducción

En los grados iniciales de escolaridad no se da la importancia necesaria a trabajar la oralidad desde un punto de vista sistemático e intencional, pues se cree que los estudiantes hablan de una forma natural y que no necesitan una orientación específica por parte del docente. Por lo tanto, estos procesos de reflexión, argumentación, descripción y explicación quedan atribuidos a los grados superiores de educación, perdiendo así la posibilidad de encontrar elementos valiosos en la construcción de discursos de los niños más pequeños. Adicionalmente, el uso de la oralidad supone unos procesos especiales que no se dan en una conversación espontánea y la interacción oral se convierte en un elemento desencadenante de procesos de pensamiento, por lo que se hace necesario el esfuerzo del docente para crear en el aula ambientes o situaciones didácticas que garanticen una enseñanza de la oralidad en un entorno rico en interacciones, con reglas y pautas que aporten a la construcción de una ética de la comunicación², la que aplicarán no sólo en la escuela sino en su vida cotidiana.

Es en la escuela, a través de la interacción oral, que se establecen las relaciones interpersonales en el ambiente comunicativo real del hablante, teniendo como finalidad «conseguir que los alumnos sean capaces de comprender ideas complejas y de expresarlas de una forma estructurada, compacta y precisa» (Vilá, 2005, p. 11). De tal manera, el propósito de reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en el aula de clase de Educación Inicial y los elementos que inciden en este proceso, permiten realizar distinciones entre lo que realmente se encuentra en la forma de enseñar en las aulas, específicamente en una Institución Pública de Bogotá, y las necesidades que demanda el mundo fuera del contexto escolar.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de esta investigación surgió de un interés particular por abordar la enseñanza de la lengua oral, porque

2 Desde la perspectiva Burbules (1999). Es una actividad humana de larga tradición, encarna y exige además un conjunto de virtudes, que incluyen tolerancia, la paciencia, la apertura, la mesura y la disposición a escuchar, con las que se habilita al otro a que hable.

es una temática poco explorada en la población de Educación Inicial y su estudio logra proporcionar una aproximación teórica para comprender cómo los estudiantes de preescolar pueden alejarse de producciones orales espontáneas e informales e inclinarse por la construcción de un discurso que denote rasgos de habla formal.

Por tal motivo surge la necesidad de abordar el aula de Educación Inicial, en especial el grado transición del Colegio Friedrich Naumann IED, Institución Pública del Distrito Capital, con una propuesta didáctica que permita establecer cómo se construye el discurso oral formal de los niños de preescolar a través de la interacción en el aula de clase en una Secuencia Didáctica (SD).

Para abordar esta pregunta de investigación se optó por un enfoque cualitativo que describe un proceso cíclico y una actividad reflexiva, que pretende detallar y conocer situaciones, enunciados, interacciones comunicativas y relaciones en el aula de clase, obtenidas de grabaciones en video de las sesiones trabajadas en la SD, datos que de una u otra forma ayudan a explicar los fenómenos educativos en un contexto particular.

La metodología utilizada para orientar el proceso y análisis de datos fue la Teoría Fundamentada, que permitió agrupar la información en tres fuentes: bitácoras, transcripciones de video de las sesiones realizadas y el Portafolio oral, en el que encontramos los videos de los guiones ficcionales producidos por los estudiantes. Esta información fue abordada de una forma inductiva y proporcionó unos códigos iniciales que dieron origen a descriptores, que de cierta manera sintetizaron los elementos claves registrados y conllevaron a determinar tres categorías de análisis: i) escuchando la voz del maestro que posibilita la construcción de un discurso, ii) propiciando el uso de la voz en el aula de clase, y iii) una voz planificada como tarjeta de presentación formal de un hablante.

Marco teórico

En las últimas administraciones públicas de la ciudad de Bogotá se ha consolidado un esfuerzo sobre los procesos educativos en Educación Inicial, tal como lo expresa el «Lineamiento Pedagógico y Curricular para

la Educación Inicial del Distrito» (2010), cuya propuesta teórica plantea que los niños sean usuarios del lenguaje y puedan darle uso en el medio que se encuentran. Es decir, que se debe hacer partícipe a los niños de situaciones cotidianas que propicien la necesidad de explicar y argumentar sus ideas.

Visto de esta manera, el aula de clase de Educación Inicial es el contexto donde se produce el intercambio de significados del sistema social, se relacionan e interactúan los estudiantes y maestros mediante la lengua oral. Al respecto, Casalmiglia & Tusón (2007) advierten que «la interacción social cara a cara se construye, en gran medida, gracias a la puesta en funcionamiento de la oralidad. Desde los encuentros mínimos, más o menos rutinarios o espontáneos hasta encuentros altamente elaborados y más o menos ritualizados» (p. 18). Desde esta postura, la interacción social elabora cierta versión sobre el mundo y establece el rol de los participantes, quienes estructuran un discurso gracias a los conocimientos que reciben en cada intercambio conversacional.

Hablar de discurso es hablar de la interacción que se da entre los individuos en una práctica social, pues «el discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea vida social» (Casalmiglia, H., & Tusón, A. 2007, p. 1). Una de las modalidades que se reconocen para que el ser humano realice estas interacciones es la modalidad oral, que es innata de los individuos y que les permite su desarrollo social.

El lenguaje es parte fundamental y central en las relaciones humanas para el desarrollo de pensamiento y una forma de acción mediante la cual el ser humano es capaz de transformar la realidad. Esta transformación permite distinguir el discurso como práctica social, en la que se analizan las diferentes interacciones que surgen entre distintos grupos sociales. Por lo tanto, las producciones orales efectuadas en una situación se definen como textos que poseen una estructura y características diferentes, y son justamente estas estructuras las que designan el término del discurso. Es decir, este es consecuencia de la interacción dialógica entre el docente y el estudiante, inmersos ambos en una cultura en la que cada miembro comparte las categorizaciones, las diferenciaciones y las negociaciones con los miembros de la comunidad.

La acción e interacción entre docente y estudiante presuponen procesos mentales, representaciones y estrategias discursivas que regulan las bases de las actividades. En consecuencia, se podría entender el discurso como una forma específica del uso del lenguaje y una forma de interacción social, como un evento comunicativo completo en una situación social. Estas situaciones son reales y están al servicio de la producción de contextos y son el fondo de cualquier interacción discursiva. En ellas se producen relaciones entre el hablante y el oyente, y en ese proceso se genera una interpretación y se instauran características cognitivas, afectivas y axiológicas que determinan una presencia discursiva.

Como lo definen Besson & Canelas (1994), «Los discursos son las diferentes formas de organización que se pueden observar en una lengua natural dada» (p. 32). Estas formas pueden variar según las lenguas, por lo tanto cualquier persona que produce un texto dispone de modelos del discurso (las formas de discurso usadas en su lengua y a las que ha tenido acceso) y, según la situación de comunicación en la que se encuentra, elegirá, es decir, tomará decisiones para realizar concretamente una producción verbal en una situación de comunicación dada y con los medios que su lengua ofrece.

Al situarse en el aula de clase, esta interacción se debe abordar como objetivo didáctico, lo que se concreta en la creación de situaciones de producción oral que posibilitan un control más ajustado sobre los géneros discursivos que se producen. Una de las propuestas didácticas para alcanzar este fin es la programación en las unidades amplias denominadas Secuencias Didácticas (SD). Para Dolz (1994), citado por Vilá (2005), este concepto se relaciona con las siguientes palabras:

Las Secuencias Didácticas consisten en pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje formados por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir, a la producción de un texto oral o escrito. Pretenden articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo o de producción verbal. Se proponen unos objetivos limitados y compartidos por los alumnos, y las actividades metalingüísticas y metadiscursivas que se presentan en estas secuencias están minuciosamente planificadas y adaptadas a cada situación educativa (p. 119).

La Secuencia Didáctica (SD) posibilita hacer un seguimiento de los procesos escolares de aula, ya que está constituida por un conjunto de «tareas diversas, pero todas ellas relacionadas con un objetivo global que les dará sentido. Lo que le otorga unidad al conjunto, no es sólo el tema, sino la actividad global implicada, la finalidad con que se llevan a cabo» (Camps, 2006. p. 3). Se hace evidente cómo el uso de esta propuesta metodológica se convierte en el escenario ideal para suscitar una interacción que ocurre gracias a los intercambios entre docentes y estudiantes en un contexto determinado.

Estrategia metodológica

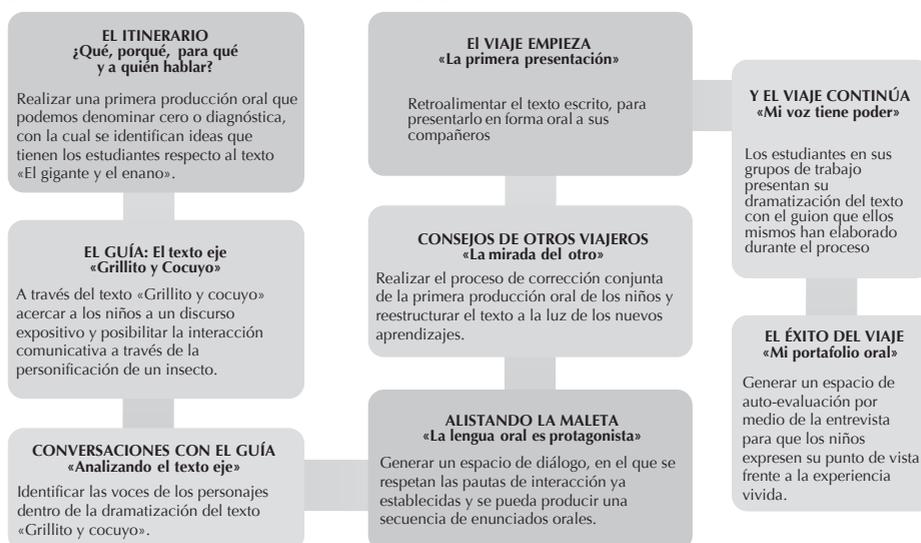
Desde estos principios, se realizaron diferentes indagaciones teóricas que permiten ver la implementación de la SD en el aula de clase. Se encontró la experiencia de la profesora Ingrid Muñoz³, cuyo trabajo investigativo fue sistematizado en un módulo interactivo de autoformación denominado «Viaje al centro de la escritura, apuntes para la transformación de los maestros». En esta SD, su planeación curricular permitió identificar usos no explorados por parte de la maestra sobre la lengua oral. La misma también brindó insumos para el diseño de una nueva SD que permitiera favorecer la construcción de la voz del sujeto en el aula de clase.

Por lo tanto la nueva ruta de trabajo se enmarcó en la propuesta didáctica «Pequeños guiones ficcionales en voces de gigantes», en la que los niños de preescolar se ven enfrentados a la construcción de un guion ficcional de forma oral, que denote coherencia. Para dicho fin se diseñaron 8 sesiones⁴ de trabajo que se organizaron en 22 actividades en el interior del aula, cuya intención fue promover la interacción entre docente y estudiantes. Como soporte de la implementación de esta SD, se realizó una sistematización de la información, la cual se convirtió en la fuente de insumos para iniciar un proceso de análisis e interpretación.

3 Profesora de la Institución Educativa La Buitrera, corregimiento de Cali.

4 Es la unidad que corresponde a los cortes temporales de la SD. Puede asimilarse a lo que comúnmente se entiende por «clase», en el sentido de cada encuentro maestra-alumnos en torno a un objetivo parcial.

Gráfica. Sesiones de trabajo SD «Pequeños guiones ficcionales en voces de gigantes»



Entre las formas de estudiar la realidad e interpretarla, propias de la investigación cualitativa, se opta por la metodología de la Teoría Fundamentada (TF), que según Strauss, A., & Corbin, J. (2002) se concibe como «La teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática, y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos, guardará la estrecha relación entre sí» (p. 13). En consecuencia, el estudio se desarrolla con la intención de buscar patrones; la relación entre los datos y los hallazgos son formulaciones teóricas de la realidad. Con el diseño e implementación de la SD, se obtuvieron herramientas para crear hipótesis y alcanzar niveles explicativos de relaciones causales en un contexto natural concreto: el aula de clase.

Contexto

La secuencia didáctica se implementó en el colegio Friedrich Naumann, Institución Educativa Distrital de Bogotá, ubicado en la localidad de Usaquén, al norte de la ciudad, que presta el servicio de atención a la población de Educación Inicial de estrato socio económico 1 y 2, con niños

en la etapa de desarrollo de cinco a seis años de edad, los cuales asisten al colegio durante cinco horas de lunes a viernes. De los siete grados de Educación Inicial existentes en la institución, se seleccionó el grado transición 02, jornada de la tarde, conformado por veintiocho niños y niñas.

La propuesta didáctica se desarrolló durante dos meses, con una intensidad de tres horas diarias de la jornada escolar, y sus sesiones fueron registradas en video. La sistematización de esta información se rastreó por medio de diferentes rejillas que hicieron visibles características que se resaltaron por medio de colores específicos; dichos fragmentos fueron agrupados por similitudes o puntos de encuentro, los cuales dieron origen a descriptores que representaban las características del investigador, el enfoque y el contexto que ayudó a clasificar la información bajo categorías de análisis que respondían a los fenómenos investigados, y que fueron: Escuchando la voz del maestro, que posibilita la construcción de un discurso, propiciando el uso de la voz en el aula de clase y una voz planificada como tarjeta de presentación formal de un hablante.

Resultados

La forma de abordar la oralidad en el aula de clase tiene implicaciones en las maneras de hablar de los estudiantes y maestros, que se convierten en locutores e interlocutores en una interacción. Cuando estos intercambios orales se vuelven planificados en el contexto escolar, los discursos pueden adquirir cierto grado de formalidad. Por este motivo, el análisis de los datos permite identificar el rol de la maestra que propicia la participación, tomándose el tiempo adecuado para involucrar a los niños en un contexto hablado y para ayudarles a dar el paso de expresarse espontáneamente a una forma de hablar reflexiva y elaborada.

La primera categoría, que relaciona la voz del maestro que propicia la construcción de un discurso, da cuenta de las reflexiones que este deja entrever en su práctica y registra el impacto positivo que tiene la SD en los estudiantes, porque asume el aula de clase de una forma planeada e intencionada que posiciona la voz de los niños, lo cual se evidencia en los registros (bitácoras de clase) cuando la docente reflexiona sobre su

discurso y lo prepara nuevamente para hablar con seguridad en una sesión de trabajo, o cuando identifica los avances y dificultades de cada niño en las situaciones de participación colectiva e individual. Esto conlleva que la palabra en el aula de clase sea compartida y la voz del maestro sea sólo el instrumento que potencia el aprendizaje al llevar a los niños a conocer diferentes maneras de expresión oral, teniendo en cuenta el escenario donde se encuentren, los interlocutores que estén presentes, la función de la escucha en la conversación y la intención que pretendan darle a su discurso.

La siguiente categoría logra determinar aspectos que posibilitan la construcción de un discurso oral de los estudiantes de preescolar a través de la interacción entre ellos y la maestra. Los datos indican que en el aula de clase se propicia el uso de la voz, a través de diferentes relaciones y preguntas que tienen una intención determinada o definida por parte de la docente. Por ejemplo, el tipo de pregunta que propicia la apertura para el diálogo y que consiste en plantear un desafío o una crítica por parte del estudiante. Aquella pregunta que permite que esta trascienda la respuesta y lo lleve a plantearse más preguntas.

Las situaciones de habla que genera la docente en el aula de clase permiten al estudiante la participación. Se evidencia que formular diferentes preguntas, dar la palabra para recibir respuesta a estas preguntas, es fundamental en la construcción de conocimiento individual y colectivo y constituye un hecho que puede llegar a favorecer o limitar a los alumnos en las diferentes situaciones orales que se den.

Los datos indican que la docente es un ente regulador que busca propiciar el uso de la voz durante el desarrollo de las sesiones, llevando a los niños por diferentes actividades que posibilitan la construcción de un discurso oral. Esto implica no sólo el cambio de códigos al hablar sino también tener en cuenta los diferentes aspectos estructurados que guían y orientan una conversación en un ambiente de respeto y continuo intercambio de saberes, auto-regulándose en las participaciones, escuchando la voz del otro y adquiriendo seguridad en sí misma.

Igualmente, surgen reflexiones que permiten puntualizar cómo la voz se aleja del lenguaje coloquial y prepara su estructura y contenido en la

construcción de enunciados que permiten una interacción, por ejemplo, la producción de un guion oral. La voz transmite una serie de sonidos de forma organizada, a través de elementos como la entonación, el ritmo y la intensidad, que permiten la construcción de un discurso oral.

Se podría deducir que una voz necesita del dominio de características específicas que la provean de herramientas para alcanzar éxito en la comunicación. El conjunto de esas características se convierte en la rama de estudio de la fonología estructural o competencia prosódica. Algunos autores utilizan el término «prosodia» para referirse globalmente al estudio de los elementos suprasegmentales. Y son justamente estos elementos de la voz los que se encontraron en los guiones elaborados por los niños de preescolar: un diálogo que posibilitó un intercambio oral entre el emisor y receptor o el hablante y oyente, en que la interacción se realizó cara a cara en un tiempo y espacio determinado, permitiendo que los sujetos involucrados compartan conocimientos. En este caso, el uso de un lenguaje narrativo ficcional.

Guion ficcional «La historia de la Mariposa Monarca y la Mariquita»⁵

Estudiante (Esteban): Hola amigos / les voy a presentar la historia de la Mariposa Monarca y la Mariquita.

/ (I) Había una vez una mariposa enredada en una telaraña y la araña se la quería comer.

== / (t) ¡EN UN MOMENTO! apareció la Catarina y le dijo:

Estudiante (Nasly): (¡!) ¡Hola mariposa! (¿?) (t) ¿Qué te pasa?

Estudiante (Karol): (I) / (¡!) Que me quedé enredada en la telaraña, (II)... y la araña me quiere comer.

Estudiante (Karol): == (¡!) Tú me podrías ayudar (I) ¡por favor!

Estudiante (Nasly): (t) ¡Espera y voy a tu lado!, <...> para que la araña piense que ¡te llené de veneno! y (I) así no te comerá.

Estudiante (Karol): (¡!) ¡Ven rápido!, ¡Veen <...> ven rápido!

5 Producto de la SD implementada. Sesión 8 (clase No. 21). Se incorporaron en estas transcripciones detalles de aspectos no verbales y rasgos dialectales que se produjeron en el momento de la interacción. Se tomó como referente de simbología la propuesta de Tusón (1997) de los símbolos prosódicos.

Estudiante (Esteban): / Después, la Catarina fue al lado de la Mariposa Monarca (...-) y (↓) la araña se fue corriendo porque pensó que la Catarina era venenosa por sus puntos.
== / (↑) Y se fueron de la mano y se hicieron amigas.
== (¡!) ¡Fin!
Estudiantes: / (↑) <<y colorín colorado>>, (↓) <<esta historia se ha acabado>>

En los diferentes guiones orales, grabados en video, se observa el proceso de los estudiantes y cómo estos prestan sus voces en el marco específico de una situación en el aula de clase. En primer lugar, se observa que la voz de estos alumnos tiene que adaptarse a un destinatario y por eso ella está en función de los interlocutores. Cada uno tiene un turno determinado para intervenir, es decir, cada interlocutor está sujeto a las indicaciones que recibe de los emisores del enunciado. Estas señales se diferencian en la entonación, el ritmo y la intención que realizan los participantes para captar la atención del oyente.

La entonación cumple la función de resaltar el sentido del enunciado, evitando la monotonía y buscando efectos expresivos. Por lo tanto, es importante la curva melódica que ponen los estudiantes a su voz para desplazarse de un tono medio a uno alto, tonos que definen el inicio de un enunciado y la apertura del otro. Estos elementos ayudan a determinar cómo una voz puede ser apropiada a una situación, pues el hablante posee seguridad frente a lo que dice y hace, y utiliza estos mecanismos prosódicos que evidencian la primera propiedad de un discurso oral formal.

Por ejemplo:

== (¡!) Tú me podrías ayudar (↓) ¡por favor!

Este enunciado da una señal clara de la finalización de un intercambio oral, porque su voz desciende para dar apertura al otro interlocutor y se convierte en un marcador de inicio y final en cada intervención. Luego, el oyente toma la decisión de si acepta el lugar que le cede el hablante y recurre al uso de pausas que preparen dicha aceptación.

Estudiante (Karol): == (¡!) Tú me podrías ayudar (↓) ¡por favor!
 Estudiante (Nasly): (↑) ¡Espera y voy a tu lado!, <...>para que la araña piense que ¡te llené de veneno! y (↓) así no te comerá.
 Estudiante (Karol): (¡!) (↑) ¡Ven rápido!, ¡Veen <...> ven rápido!

Con este fragmento se puede argumentar cómo las «pausas» son también importantes en el transcurso de la elaboración de un discurso oral. En la intervención realizada por la segunda estudiante del fragmento (Nasly), esta hace un silencio o pausa corta en la cual toma aire y da un nuevo sentido a su enunciado, el cual da un grado de coherencia al intercambio realizado. Su pausa le ayuda a plasmar un ritmo lento al enunciado y estructurar adecuadamente su respuesta, teniendo en cuenta la secuencia de significados que se vienen suscitando en la interacción oral. Ella, a su vez, decide finalizar su enunciado y da apertura a un nuevo hablante (Karol), que recapitula lo que se ha dicho y añade una respuesta en un ritmo relativamente rápido que denota una menor precisión articuladora.

El discurso adquiere coherencia cuando el hablante selecciona información relevante y le da un sentido a los enunciados, cuando permite que su voz subraye el valor de las unidades más relevantes del discurso, cuando hace evidente un nivel de interpretación y de jerarquización y con las modulaciones de la voz transmite esa serie de interpretaciones.

Guion ficcional «La historia del Insecto Palo y la Avispa Japonesa»⁶

Estudiante (Carlos): / (↑) ¡Yo te ayudare a salir de esa rama!
 Estudiante (Laura Sofía J):/ (↓)Gracias, (¡!) (↑) ¡Eres un súper héroe!
 Estudiante (Carlos): (I) (↑) ¡Me agrada ayudarte!

En el ejemplo se puede notar cómo los estudiantes seleccionan con su voz parte de los enunciados y emiten una función focal: « / (↑) ¡Yo te

6 Producto de la SD implementada. Sesión 8 (clase No. 21).

ayudará a salir de esa rama!» La entonación en el enunciado es una señal para que el interlocutor seleccione información pertinente y de una respuesta coherente en el turno asignado de la interacción: «(/ (↓) Gracias, ¡!) (↑) ¡Eres un súper héroe!»). Se suma a esta función, que emite la voz y le da un grado de coherencia al discurso, la función cohesiva, ya que los enunciados se relacionan entre sí para dar origen a una interacción que produce un discurso. Para Grau & Vila (2005), la voz ha de comunicar «con los cambios de entonación, con las pausas o con las variaciones entonativas, esta sintaxis que explicita los vínculos existentes entre las distintas partes que lo integran y que lo convierten en una unidad comunicativa» (p. 92).

Se puede concluir que al tener una «voz planificada»⁷, esta se convierte en la tarjeta de presentación de un hablante, y el hacer uso de los elementos prosódicos suprasegmentales permiten que el enunciado oral sea adecuado, coherente y cohesionado en una situación comunicativa, lo que posibilita la construcción de un discurso oral que puede llegar a ser formal. Sin embargo es importante resaltar que la planificación de una voz tiene que ver con los insumos que recibieron los estudiantes en el desarrollo de las actividades de la secuencia didáctica y el modo cómo estos dotaron al hablante de una seguridad que lo aleja de su forma de hablar cotidiana, mostrando rasgos de formalidad académica.

Se ha visto cómo el hacer uso de los elementos prosódicos permite que el enunciado oral tenga una adecuada entonación en una situación comunicativa, lo que posibilita la construcción de un discurso. Esta aproximación puede ser válida como un primer paso. Ahora bien, resulta imprescindible atender al conjunto de la interacción y de modo especial a la negociación que se produce entre los interlocutores, ya que una perfecta interpretación de la entonación «sólo es factible cuando el oyente tiene en cuenta, además del contexto lingüístico en sí, el contexto situacional comunicativo» (Cortés, 2002, p. 25). Es decir, para poder establecer la manera en que se construye el discurso oral de los estudiantes de preescolar también es importante mirar el papel de cada participante, la

7 Entendida como la voz que muestra una estructura y contenido; es decir, es el proceso cognitivo en el que se relacionan ideas y se posibilita un aprendizaje.

relación entre ellos y la experiencia conversacional compartida antes de la producción de los guiones orales.

Por consiguiente es importante asumir que el discurso producido por los estudiantes está situado en un contexto comunicativo determinado. Esto propicia una interacción entre pares que «trae consigo una constante negociación de significados y sentidos entre quienes participan de la situación comunicativa» (Cuervo y Flórez, 2004. Citados en SED, 2010, p. 119).

Lo anterior ayuda a establecer que los procesos involucrados en la construcción de un discurso oral no sólo se dan en términos individuales sino colectivos, en términos de entender la clase como una comunidad lingüística. Sucede entonces que la interacción iniciada en el aula por la lectura de un texto narrativo se convirtió en el pretexto para identificar estrategias que ayudaran a los niños a producir un guion oral, permeado por la creatividad y voces de los personajes en medio de un contexto ficcional que posibilitó recibir insumos de los compañeros y la maestra.

Se puede concluir que la planificación de una voz en el marco de la secuencia didáctica propuesta para construir un texto narrativo ficcional tiene que ver con:

- Aprender a pedir la palabra.
- Hacer uso de diferentes tonos de la voz para demarcar importancia a una idea o enunciado.
- Generar un silencio activo para identificar señales del emisor del enunciado y hacer uso de los turnos conversacionales adecuadamente.
- Aprender a preparar la voz según la situación comunicativa en la cual esté inmerso el estudiante y seleccionar cuál es el volumen más pertinente para cada enunciado.
- Descubrir el sentido que se le quiere dar al enunciado para que este adquiera grados de coherencia en el texto oral.
- Detectar el gesto, la mirada, los movimientos y la expresión facial que el enunciador incorpora armónicamente con la voz y el contenido de los enunciados.

- Incorporar las distintas formas de participación en el aula de clase, pues estas posibilitan una actitud positiva para aprender y relacionar nueva información.

El uso de estos elementos permite que la voz tenga una intención en una situación comunicativa determinada. La voz se convierte en una tarjeta de presentación del hablante y puede llegar a ser formal dependiendo del éxito de la comunicación.

En resumen, estas categorías de análisis hacen evidentes los componentes claves para que un discurso oral adquiriera connotaciones de formalidad. Se analizó, por una parte, la relación de la voz con la producción de un discurso para dotarlo de coherencia y adecuarlo a una situación comunicativa. Por otra parte, se describieron los elementos que surgen en el aula de clase cuando se plantean situaciones de comunicación diferentes a las que se trabajan comúnmente en el salón de preescolar, lo que implica una reflexión metadiscursiva durante el proceso de construcción del guion narrativo ficcional que permite que los estudiantes tomen conciencia de las características de un discurso para ejercer un mayor control sobre los enunciados orales realizados.

Conclusiones

Los diferentes acercamientos a las fuentes de información y análisis de la interacción oral en el aula permiten identificar indicios de cómo construir aprendizajes en torno a la lengua oral formal desde diversos escenarios y actores de impacto.

Se observa cómo la interacción oral en el aula de clase produce aprendizajes en los niños y posibilita la construcción de un discurso con rasgos de habla formal, lo cual determina que el asumir la enseñanza de la lengua oral desde una perspectiva didáctica implica una adecuada planeación, organización y articulación por medio del uso de Secuencias Didácticas. Los insumos de estas experiencias en el aula brindan elementos que pueden ser tenidos en cuenta para la enseñanza y aprendizaje del discurso en la educación inicial con el fin de fundamentarla y mejorarla.

La interacción en el aula transforma el quehacer de la maestra que acompaña el proceso educativo, al darse la oportunidad de realizar actividades que en la cotidianidad de su práctica no desarrolla. Esta prepara su discurso para hablarles con seguridad a sus estudiantes y logra escucharlos para dar una pauta de interacción, haciendo uso de diferentes géneros discursivos. De este modo, cobra importancia el uso del lenguaje en el aula de clase de preescolar, pues se convierte en el contexto comunicativo que favorece la reflexión y argumentación bajo una unidad de análisis denominada Secuencia Didáctica, que facilita el aprendizaje en torno a un tema determinado.

La investigación se convierte en un nuevo punto de reflexión para indagar si lo que se enseña en las aulas de preescolar en relación a la lengua oral corresponde verdaderamente a las necesidades del mundo exterior, porque de una u otra forma es responsabilidad de la escuela ofrecer escenarios significativos que conlleven a los estudiantes a transformar sus realidades. Una de estas realidades es su forma de expresarse, que debe ser clara, coherente y segura para que la voz de niños y niñas de Educación Inicial sea reconocida y tomada como una tarjeta de presentación formal a nivel académico.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación no ofrecen fórmulas para la construcción de un discurso en los niños de Educación Inicial, pero ofrecen el carácter de la construcción de un discurso oral formal dentro de un escenario particular ofrecido por la implementación de una SD. Los hallazgos también contribuyen a generar alternativas en torno a los procesos de enseñanza de la lengua oral en educación preescolar.

Referencias

- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. España: Amorrortu Editores.
- Bruner, J., & Watson, R. (1986). *El habla del niño aprendiendo a usar el lenguaje*. España: Editorial Paidós Ibérica.
- Barrio Valencia, J. L. (2001). La Lengua oral en la educación infantil. En: B. Valencia, *El aula como espacio de investigación y reflexión*, pp. 109-127. Barcelona: Graó.

- Besson, M. J., & Canelas-Trevisi, S. (1994). Para una pedagogía de la lengua oral. Los discursos orales en clase. *Comunicación, lenguaje y educación*. Vol. 6, No. 3, pp. 29-43.
- Casalmiglia, H., & Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Escobar, C., (2001). Investigación acción en el aula de lengua extranjera: la evaluación de la interacción mediante el Portafolio oral. En: C. Escobar, *El aula como Espacio de Investigación y Reflexión*, pp. 69-85. Barcelona: Graó.
- Lerner, D., Levy, H., & Lobello, S. (1999). Lengua. Documento de trabajo # 5: tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currículo. Argentina.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social. Secretaría de Educación Distrital. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación en el Distrito*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Morrison, G. S. (2005). *El habla del niño*. España: Editorial Paidós Ibérica.
- Pérez, A., & Roa, C. (2010). *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el primer ciclo. Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Secretarí+a de Educación Distrital. Bogotá. Editorial Kimpres Ltda.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases para la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Vilá, M. (2005). *El Discurso Oral Formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

LA ESCRITURA AUTÉNTICA: UNA OPORTUNIDAD PARA QUE LOS NIÑOS SE DESCUBRAN COMO USUARIOS ACTIVOS DE LA LENGUA ESCRITA

AUTHENTIC WRITING: AN OPPORTUNITY FOR CHILDREN TO DISCOVER AS ACTIVE USERS OF WRITTEN LANGUAGE

NAIR LORENA GARCÍA MARÍN¹
YANNETH GUZMÁN MURILLO²

Resumen

En vista de la necesidad de rescatar la voz y autonomía de estudiantes del grado primero a la hora de escribir, este artículo busca reflexionar sobre la importancia de la escritura auténtica como una salida a dicha dificultad y una estrategia para que los niños se descubran como productores de texto y verdaderos usuarios de la lengua escrita. Para tal fin, se desarrollan temáticas como: antecedentes, reflexión docente, fundamentos teóricos sobre la

Abstract

In view of the need to rescue the voice and autonomy of first grade students at the time of writing, this article reflects in the importance of the authentic writing as a solution of this difficulty and strategy for children to discover as producers text and actual users of the written language. To this purpose, the following themes are developed: history, teacher reflection, theoretical foundations of the influence of context on authentic writing and its relevance in the

- 1 Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Candidata al título de Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: nlgarciam@correo.udistrital.edu.co
- 2 Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá. Licenciada en Educación Especial-Tiflogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Candidata al título de Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: yaguzmanm@correo.udistrital.edu.co

influencia del contexto en la escritura auténtica y su importancia en el aula, metodología, y finalmente, algunas conclusiones.

Palabras clave: aprendizaje, contexto, escritura auténtica, producción escrita, sociocultural.

classroom, methodology, and finally some conclusions.

Keywords: Learning, Context, Authentic Writing, Written Production, Sociocultural.

Introducción

En el marco del proyecto de investigación titulado «La escritura auténtica: una forma de potenciar la producción escrita», se ha determinado que uno de los problemas que aún aqueja a la educación inicial y específicamente el abordaje de la escritura en el grado primero, es que continúan vigentes metodologías que impiden que los estudiantes ejerzan un papel activo en la apropiación de la escritura. Esto se traduce en un conjunto de prácticas que asumen la escritura como producto, no como proceso, y que además, sitúan al niño como agente pasivo que acata indicaciones del maestro en cuanto a qué y cuándo escribir, todo bajo efectos de métodos sintéticos de enseñanza. De lo anterior se derivan inquietudes sobre las que los docentes deben pensar: ¿qué importancia tiene la iniciativa del niño al escribir?, ¿qué tan necesaria es la escritura auténtica en el aula? y, pese a que esta no hace parte del plan de estudios de español, ¿merece o no importancia para el desempeño del niño en su entorno sociocultural?

Estos interrogantes y muchos otros que surgen acerca de la escritura invitan a los profesores a investigar sobre aspectos relacionados con este tema, como se enseñará en los antecedentes investigativos consultados. A partir de dichos antecedentes, se demostrará que algunos se han interesado por encontrar una forma adecuada para la enseñanza de la escritura, otros, se han preocupado por cómo promover la producción escrita de diferentes tipos de texto o por la manera de movilizar procesos metacognitivos relativos a esta actividad; mientras que unos pocos se han interesado en cómo promover la escritura auténtica o los tipos de texto relacionados con esta.

Esta última consideración será comprobada en cabeza de Cassany (2008), quien confirmará a partir de uno de sus estudios que la mayoría de las investigaciones sobre la escritura giran en torno a prácticas letradas dominantes, mas no se enfatiza en la exploración de prácticas letradas vernáculas. Esto permite reflexionar sobre la necesidad de ahondar en este tema, puesto que, aunque la escritura auténtica no haga parte del plan de estudios del área de español, no indica que desmerezca importancia, pues los resultados de estudios consultados como los de Sánchez & Rodríguez (2002), Tovar & Morales (2005), David (2008) y Amaya (2013), demuestran que en este tipo de producción escrita el estudiante se motiva a escribir debido a la necesidad de comunicar, hecho que facilita aún más la consolidación del código escrito y el posterior dominio de la competencia escritora.

Para orientar este proceso se ha realizado un rastreo teórico que, en primer lugar, sustenta la importancia de la escritura auténtica en el aula, basado en Cassany (2008); en segundo lugar, se hace referencia al contexto sociocultural y su influencia en la escritura auténtica, para lo que resultan pertinentes los postulados de Vygotsky (1995, 1996), Braslavsky (2004), Ferreiro (1982) y Teberosky (2009), Jolibert (1998). Las teorías en mención, serán desarrolladas a lo largo del artículo y buscan demostrar la pertinencia del tema y la importancia de su investigación.

Antecedentes investigativos

Los estudios que anteceden la presente investigación se agruparon en tres categorías: i) el abordaje didáctico de la escritura (alfabetización inicial), ii) la producción escrita en los primeros grados y iii) los tipos de texto relacionados con la escritura auténtica. Dichos estudios demuestran que el tema de la escritura ha sido cuestionado por el impacto que ejerce en el desarrollo del aprendizaje de los niños y por las implicaciones que posee el ejercicio de la enseñanza por parte del docente. De ahí que las investigaciones rastreadas a nivel internacional, nacional y local se pregunten: ¿de qué manera es pertinente abordar didácticamente la enseñanza de la escritura? o ¿de qué modo facilitar su aprendizaje?, como se verá a continuación.

Respecto a la primera categoría, se encuentran los trabajos investigativos realizados por Linuesa y Martín (2014) en España; Montealegre, Rangel, Sánchez y Beltrán (2011) y Ortega, P. (2011) en Colombia, quienes coinciden en encontrar problemáticas relacionadas con el desarrollo de metodologías tradicionales en la enseñanza de la escritura. A partir de ello se plantearon posibilidades didácticas como proyectos de aula con actividades desarrolladas en situaciones contextualizadas. Esto sustentado en la importancia que tienen situaciones del diario vivir y de su entorno en relación con el aprendizaje de la escritura.

Frente a la segunda categoría, se ha cuestionado sobre ¿cómo se desarrolla la producción escrita en los niños? Esto ha inquietado a los docentes porque se requiere comprender cómo se da el proceso de consolidación que el niño realiza al escribir un texto. Este caso se refleja en los estudios de Gutiérrez (2004) y Sepúlveda (2011) en España y Sánchez, Borzone y Diuk (2010) en Argentina, quienes respectivamente se centraron en: i) propiciar animación a la lectura para el desarrollo de la escritura con intención comunicativa; ii) favorecer la reescritura de textos de literatura infantil, como medio facilitador de incorporación de convenciones, productividad y complejidad textual, y como estrategia para determinar procesos de aprendizaje significativo en la construcción de la lengua escrita mediante proyectos de aula; y iii) promover habilidades de comprensión y producción de textos orales y escritos basados en tres dominios de conocimientos: mundo sociocultural de los niños, procesos de enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura.

A nivel nacional Correa, M., Aragón, L., Mosquera, S., & Ochoa, S., (2010) en Cundinamarca, Moreno (2013) en Cali, y en el ámbito distrital Ruiz (2012) y Gallo (2009), se dedicaron en su orden a: i) promover la escritura autorregulada de textos de tipo narrativo con ejercicios que involucran las habilidades metacognitivas; ii) reflexionar sobre las implicaciones cognitivas de la creación de la dimensión intersubjetiva en textos narrativos; iii) establecer cómo la relación entre representaciones sociales de escritura que elaboran los niños y concepciones de la escritura de docentes favorecen la construcción de la escritura como actividad social y cultural; y iv) promocionar la producción textual con énfasis en aprendizaje social, significación y prácticas contextualizadas.

En cuanto a la tercera categoría: tipos de textos relacionados con la escritura auténtica se han preguntado por ¿cómo generar la escritura de textos propios? De manera que en sus investigaciones, Cassany (2008) en España, Tovar y Morales (2005) en Venezuela, David (2008) en Francia, Sánchez y Rodríguez (2002), y Amaya (2013) en Colombia, se han concentrado respectivamente en: i) describir las prácticas letradas vernáculas de un grupo de estudiantes catalanes desde una perspectiva sociocultural y basada en los nuevos estudios de literacidad; ii) desarrollar talleres de corte constructivista encaminados a motivar y permitir leer y escribir autónomamente; iii) promover y analizar escritos espontáneos realizados en el aula tales como: diarios, poemas, cartas, etcétera; iv) establecer bajo qué condiciones se producen textos espontáneos en el aula y caracterizarlos desde componentes cognitivos, lingüísticos y discursivos; y v) promover el análisis de las representaciones sobre escritura y escritos elaborados al interior de la escuela o fuera de ella.

Se aplaude el hecho, por un lado, de que exista una gama de estudios que aborden la escritura desde diferentes puntos de vista, dado que así se contribuye a plantear nuevos conocimientos que favorecen la construcción de teorías que orientan el quehacer pedagógico y didáctico de docentes. Pero, por otro, se insiste en la necesidad de ahondar en el estudio de la escritura auténtica, puesto que poco se ha hecho y menos aún en primaria.

Situación para reflexionar como maestros

Los antecedentes investigativos respaldan la importancia del tema de estudio del proyecto (escritura auténtica), que se justifica aún más con el análisis de la Lectura Etnográfica del Contexto (LEC, 2014) realizada en dos colegios de Bogotá, dado que se observa que en la alfabetización inicial se interviene con métodos sintéticos y se procede a escribir durante las clases siempre a partir de consignas propuestas por el maestro. Al respecto, Pérez y Roa (2010), en «Referentes para la didáctica del lenguaje», afirman que: «[...] no da lo mismo aprender de un modo que de otro, finalmente todos los niños aprenden a codificar y decodificar, pero de ahí a considerarlos usuarios activos del lenguaje escrito hay mucho trecho» (p. 34). La intervención del docente, según los *Lineamientos curriculares*

de lengua castellana (1998), debe basarse en que «el manejo del código alfabético convencional es un punto de llegada y no un punto de partida en el desarrollo natural de la significación en el niño» (p. 32). En otras palabras, es necesario que en la enseñanza de la escritura se parta de situaciones o estructuras lingüísticas cargadas de sentido para el estudiante, en vez de presentar grafemas, fonemas o sílabas sueltas que carezcan de significado para él.

A partir de lo que es representativo para el niño, se garantiza que los aprendizajes sean significativos, pero dado el caso contrario, este no desempeñará un papel activo en su proceso escritor, no comprenderá para qué sirve la escritura más allá de los ejercicios de clase y tampoco usará la escritura con intención comunicativa contextualizada. Por lo que es importante señalar que

[...] la prioridad en el primer ciclo, además de construir el sistema escrito, consiste en que los niños se descubran productores de textos y descubriéndose productor de ideas, de textos, no implica el dominio del sistema de escritura. Concebir la escritura como producción de ideas, y no sólo como el dominio del código, abre la posibilidad de que los niños escriban sin lograr aún la convencionalidad del sistema escrito, pues por ejemplo, alguien puede transcribir sus ideas cuando él las dicta, en este caso la producción no es del «escriba», sino suya (Pérez & Roa, 2010, p. 34).

De acuerdo con lo anterior, se deduce que no hay que esperar que el estudiante domine el código escrito para pensar en que comience a producir textos. Este ejercicio puede estimularse desde que ingresa a la escuela, puesto que con pseudoletas o dibujos, el niño también está representando ideas y con estas representaciones busca transmitir mensajes. Así que es bueno abrir un espacio en las aulas para que los estudiantes se formen como productores de texto independientemente de encontrarse en la etapa pre-silábica, silábica o silábica-alfabética (Ferreiro, 1998, p. 21), en el que también se le motive a escribir por sí mismo, según sus impulsos de expresión y a aprender a usar la escritura con fines comunicativos.

Fundamentos teóricos

La escritura auténtica en el aula

El concepto sobre escritura auténtica que se adopta en el proyecto se apoya especialmente en Jolibert (1998), quien a partir de diversas experiencias, enseña la importancia de trabajar en el aula con «textos escritos que son significativos para los niños [...] textos auténticos que los niños enfrentan a partir de una necesidad suya y con un propósito determinado» (p. 57). Textos en función de un contexto que den cuenta de la intencionalidad del autor, de mensajes reales dirigidos a destinatarios reales (Jolibert, 1998, p. 217). En este sentido, el hecho de no abordar la escritura desde frases sueltas o ejercicios de transcripción es garantía de alejarse de metodologías centradas en la repetición y memorización mecánica que no promueven aprendizajes significativos.

Aunque esto último es importante, como se demostró al inicio, el rastreo de antecedentes investigativos acerca de la escritura auténtica en todos los grados de escolaridad, permitió determinar que es mínima la información sobre el tema, puesto que se ha enfatizado en el estudio de las prácticas letradas dominantes más no en las vernáculos. Se entiende por prácticas letradas el uso que cada uno le da a la escritura, por prácticas letradas dominantes la escritura practicada formalmente en la escuela y otras instituciones (texto narrativo, expositivo, argumentativo...). Y por prácticas letradas vernáculos las que pertenecen al espacio privado, que obedecen a impulsos propios de quien desea escribir (Cassany, 2008). Dicha situación es confirmada por este mismo autor, al expresar que

La investigación sobre la escritura se ha centrado sobre todo en los ámbitos públicos, dominantes e institucionales, como el lenguaje jurídico-económico, el discurso académico, los géneros periodísticos o la comunicación científica, por poner sólo unos ejemplos, sin duda a causa de la importancia que tienen estos registros en la sociedad contemporánea (p. 3).

Es así como el panorama investigativo en la básica primaria y especialmente en el grado primero se reduce a ahondar en el trabajo de textos narrativos o creativos, ejercicios de reescritura y en el desarrollo de

procesos cognitivos y metacognitivos que están involucrados en la producción escrita. Se evidencia entonces, que se da gran importancia a la escritura de los tipos de textos que comprende el plan de estudios y a los aspectos que influyen en ellos. Mientras que, como afirma Cassany (2008):

Han merecido menos interés los usos escritos privados, vinculados con la vida familiar y personal, con el día a día, que tienen menos trascendencia puesto que ni permanecen ni se hacen públicos, como la correspondencia privada, los diarios íntimos o cualquier otra forma de escritura que elabore una persona por su cuenta (p. 3).

La situación expuesta por el autor pone en conocimiento que es demasiado común que al interior de las aulas se deje de lado la escritura propia y auténtica, esa que surge en situaciones reales, puede ser en horas de clase, de descanso o en casa, aquella que habla de lo que se vive o lo que se siente. Situación generada probablemente porque los docentes con el afán de cumplir lo estipulado en el plan de estudios olvidan motivar y valorar este tipo de producción textual, que entre las posibilidades de enseñanza de la modalidad escrita de la lengua es tan válida como las demás y así mismo, merece reconocimiento, ya que en esta se evidencia realmente la apropiación del código escrito que el niño ha alcanzado, aparte de incluir sentido y significado en sus producciones.

El contexto sociocultural y su influencia en la escritura auténtica

Debido a que el proyecto tiene como objeto de estudio la escritura de niños de 6 y 7 años, se hace necesario revisar la manera en que esta habilidad surge en ellos y cómo evoluciona. Para ello, resultan apropiadas las teorías de Vygotsky (1995, 1996), Braslavsky (2004), Ferreiro (1982) y Teberosky (2009), en la medida en que han estudiado el acercamiento a la escritura en las etapas iniciales. En este sentido, el panorama que se ofrece empieza con los aportes de Vygotsky (1996), quien fue uno de los primeros en fijarse en que los niños comienzan el aprendizaje de la escritura mucho tiempo antes de ingresar a la escuela, como se explica a continuación.

En primer lugar, este autor sostiene que todo el proceso inicia con los primeros signos visuales, específicamente con el gesto que a su vez establece una estrecha relación con los garabatos: «el niño señala con el gesto lo que intenta representar y la huella dejada por el lápiz no es más que el complemento de lo que representa con el gesto» (Vygotsky, 1996, p. 186). En otras palabras, «un niño que intenta representar una carrera, señala con los dedos los movimientos; los puntos y las rayitas trazadas en el papel son representaciones del acto de correr» (Braslavsky, 2004, p. 51).

En el transcurso del proceso aparece una conexión entre juego simbólico y dibujo. El primero, comprendido por Vygotsky (1996) como «un sistema del lenguaje muy complejo que mediante gestos informa y señala el significado de los diversos juguetes» (p. 187), permitirá reemplazar unos objetos con otros, es decir, si el niño juega al jinete, puede tomar un palo y asignarle la función y el significado de caballo. Lo que sucede con esto, es que a medida que participa de estas actividades socializa con otros chicos y designa objetos con su respectivo nombre, de manera que incrementa su vocabulario, y es en este momento cuando se ve impulsado a dibujar cuanto hay a su alrededor. Este suceso es tan importante en el proceso, que es considerado como etapa que antecede a la escritura (Vygotsky, 1996. P. 187).

En la misma línea, Ferreiro (1982) y Teberosky (2009) afirman que aproximadamente a los cuatro años de edad, gracias a la información escrita que le circunda en su medio sociocultural y a los modelos de escritura tomados de los adultos, el niño genera una serie de hipótesis en relación con la misma. Así, en una primera fase, este empieza a fijarse en que dibujo y escritura son diferentes, pese a que los adultos no lo perciban de sus trazos debido a que sus expresiones gráficas son círculos, palitos, ganchos, etcétera, que no permitan distinguirlos. De ahí que se les llamen escrituras indiferenciadas.

En la siguiente fase, el niño elabora hipótesis sobre el funcionamiento del código, a saber: de cantidad, donde encuentra que se requiere de una cantidad mínima de caracteres para que diga algo; de variedad interna, donde considera que dichos caracteres deben variar porque las letras iguales no dicen nada y de combinación, en la que intuye que no todas las letras pueden combinarse con otras. Posteriormente, se desarrolla la

etapa silábica, en la que una sílaba es representada por una letra acompañada por una vocal; luego, se encuentra el periodo silábico-alfabético, en el que comienza a aparecer más de una letra en la escritura de una sílaba, y finalmente, se alcanza la etapa alfabética, en la cual el niño descubre una relación entre fonemas y grafemas (correspondencia fonética) (Ferreiro, 1998, p. 21).

Hasta este punto, se ha hecho una breve descripción de la génesis de la escritura, pero acaso, ¿todos los docentes son conocedores de esto?: seguro que no. Muchas investigaciones encuentran que la mayoría de ellos las desconocen y creen que los niños inician su proceso escritor en el instante en que ingresan a la escolaridad. Motivo por el cual, piensan que se debe partir de cero, enseñar en orden los grafemas y fonemas para luego poder escribir sílabas y demás, y que hasta que no se domine una letra, no se puede avanzar a la otra.

Lo que se debería hacer en las aulas, desde una perspectiva socio-cultural, es enseñar a escribir al niño de la misma manera que empezó a hablar, es decir, desde los motivos que lo llevan a expresarse, pues si se establece la diferencia entre el desarrollo del lenguaje oral y el escrito, se encuentra que

[...] mientras el primero se inicia porque el niño tiene necesidad de comunicarse, rara vez la tiene de escribir para comunicarse con un interlocutor ausente. Por eso tiene muy poca motivación para escribir cuando se le empieza a enseñar. No siente la necesidad de hacerlo y tiene una vaga idea de su utilidad (Braslavsky, 1992, p. 19).

Esto último expresa claramente la situación del estudiante que aprende bajo el método sintético, pues no se entera de los usos reales de la escritura, dado que generalmente acata instrucciones o consignas que el maestro le ofrece a la hora de escribir. De ahí, el propósito de promover la escritura auténtica como una oportunidad para que las situaciones del contexto sociocultural lo motiven a expresarse por escrito y le ayuden a comprender que este ejercicio representa una utilidad.

Bogotá, 03-Febrero de 2016



Profesora:
Balbina Pérez

Asunto: Bienvenida

Apreciada profesora

Hola profesora Balbina, te queremos mucho, estoy muy contenta de que vuelvas la próxima semana. Gracias por que nos cuidaste con la profesora no estaba, la amo mucho.

♡♡♡♡♡

Cordialmente,
Valentina Araque Arias

Bogotá, 29 de febrero de 2016

Compañeros
Julian Camilo Delgado

Asunto: Saludo

Querido amigo:

Hola Julián espero que te recuperes y espero que vuelvas con nosotros para jugar y para que podamos ser amigos.

Atentamente:

Firma: Tomás Josué Durán Segura

Metodología

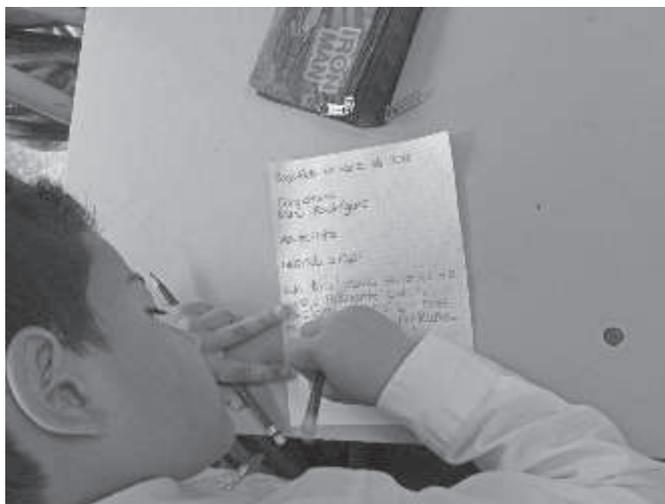
El trabajo se desarrolla en el marco de la investigación cualitativa interpretativa, basada en los postulados de Gurdíán (2007), quien plantea que su objetivo es «comprender, explicar e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones» (p. 58), propósito que se caracteriza por ser «flexible, envolvente y emergente» (p. 58). Así mismo, el trabajo se centra en la Investigación Acción bajo los fundamentos de Elliott (1993), quien propone tres ciclos para su desarrollo: i) identificación de la idea inicial, ii) implementación y revisión, y iii) reconocimiento de los efectos (Elliott, 1993, pp. 89-90).

En correlación con el proyecto, en el primer ciclo se identificó la idea inicial, es decir, se determinó el tema de la investigación a partir de la problemática encontrada en dos colegios distritales (reconocimiento), donde se toma como población un curso del grado primero de cada institución y se usaron instrumentos de recolección de datos como la observación participante, el análisis documental, las encuestas y entrevistas dirigidas a docentes y estudiantes. Se estableció un plan general en el que se revisó el problema inicial para plantear los objetivos y las acciones a realizar como la revisión de antecedentes, de referentes teóricos y didácticos que orientan el proceso, así como la determinación de la metodología. En el segundo ciclo se encuentra en ejecución la propuesta, esta comprende tres Secuencias Didácticas en las que se desarrollan las categorías de investigación como son la escritura auténtica y el género epistolar. En cuanto al tercero, la reflexión, revisión y evaluación de esta, se proyecta a una siguiente etapa.

A manera de conclusión

Dado que la implementación de la propuesta se encuentra en proceso, se exalta que la estrategia que mayor impacto ha tenido es el uso de los buzones que se han dispuesto en cada salón, a saber: i) buzón personal: cuya función es permitir que cada estudiante le escriba a un compañero o reciba cartas y mensajes de otros, ii) buzón para la familia: destinado para que los niños puedan escribirle a sus padres, hermanos y demás parientes, iii) buzón para profesores: disponible para que los estudiantes le

escriban a cualquier docente de la institución; y iv) buzón interinstitucional: utilizado para comunicarse con los amigos del mismo grado que han hecho por medio de cartas (entre los dos colegios).



Cabe resaltar que la importancia que estos buzones han merecido se debe a que se convirtieron en herramientas al alcance de los estudiantes que permitieron hacer útil la escritura, en cuanto a que pueden usarlos

cada vez que necesitan comunicar algo por escrito; ejercicio que revela que los niños aprenden más rápido a escribir y con mayor motivación cuando lo hacen desde la necesidad que los impulsa a hacerlo. Este hecho resulta bastante importante en el favorecimiento de la dimensión pragmática de la escritura en el aula, pues, como asegura Jurado (2007) «No se puede aprender a escribir sin saber para qué sirve hacerlo» (p. 1). De manera que,

Dominar las convenciones (las combinaciones entre las letras, entre las palabras y entre las frases) no es saber escribir; es decir, se puede saber juntar letras para armar palabras y juntar palabras para armar frases, pero esto no es, por sí mismo, escribir. Comprender lo que es el acto de escribir implica preguntarse por su utilidad (para qué sirve) (Jurado, 2007, p. 1).

La importancia de producir textos auténticos se explica en que se convierten en una forma de rescatar la voz del niño por medio de la escritura propia y en una oportunidad de aprender en contexto, puesto que se le motiva a escribir desde las situaciones que experimenta, en las que los sentimientos y vivencias pueden convertirse en el motor que los mueve a escribir. Así, la escritura se acoge como una herramienta y ejercicio útil, en vista de que con ella se puede dar un mensaje, resolver conflictos, felicitar, ofrecer disculpas, etcétera.

Además, por medio de este tipo de textos, el niño puede comprender que la escritura realmente es un medio de comunicación, que se escribe para alguien, con algún motivo en especial, que los mensajes tienen sentido y causan efectos en los demás siempre que existan emisores y receptores reales en su entorno. La escritura auténtica fortalece la autonomía, pues cada quien determina el momento en que desea escribir según su necesidad, permite al niño ser usuario activo de la lengua escrita, estimula la creatividad, lleva a imaginar cómo plasmar en el papel aquello que se desea expresar, qué dibujar o escribir. El contexto sociocultural se convierte en la base del aprendizaje de la escritura y en la fuente de motivos para expresarse por escrito, ya que escribir sobre las vivencias supone un acercamiento a la escritura contextualizada y con fines comunicativos. Que en definitiva, son los ideales del abordaje de la escritura en todos los niveles de escolaridad.

Bogotá, 01 de marzo del 2016.

Compañera:
 Angie María Díaz

Asunto: felicitaciones

Querida amiga te felicito

Angie te doy todas las felicitaciones
 eres muy linda espero que los cumpleaños
 vayan más y más y Dios te va a bendecir por
 que te portas bien te quiero

Atentamente:

Eliana Carolina Guerrero mora




Bogotá, 01 de marzo de 2016

Señora:

mi mamá Diana

asunto: Felicitación por el día del maestro

querida mamá:

te doy muchas felicitaciones por este día
 que te amo mucho gracias Dios es
 grande la mejor mamá del mundo te amo
 una una mamá te amo todo y por te
 felicitar.

Atentamente:

Querida mamá Diana





Referencias

- Amaya, J. (2013). *Escritura de Textos Espontáneos. Textos elaborados por adolescentes en el contexto de aula ¿Rescate o condena?* Bogotá: Editorial UD. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Braslavsky, B. (1992). Teoría socio-histórica cultural y el rol del maestro en la alfabetización inicial. *Revista latinoamericana de innovaciones educativas*. Vol. 4, No. 11, pp. 11-28.
- Braslavsky, B. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas?: una introducción a la alfabetización temprana* (1ª ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Cassany, D., Sala, Q. J., & Carme, H. (2008). Escribir al margen de la ley»: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes. Academia.edu. Recuperado de: http://www.academia.edu/2976099/Escribir_al_margen_de_la_ley_pr%C3%A1cticas_letradas_vern%C3%A1culas_de_adolescentes_catalanes.
- Correa, M., Aragón, L., Mosquera, S., & Ochoa, S., (2010). Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. En *Educación y educadores*. Vol. 13, No. 1. Chía. ISSN 0123-1294. Recuperado de: http://www.google.com/url?q=http%3A%2F%2Fwww.scielo.org.co%2Fscielo.plnp%3Fscript%3Dsci_serial%26pid%3D0123.
- David, J. (2008). Escritura y reescritura extraescolares: aspectos lingüísticos y cognitivos. *Revista Enunciación*. No. 13, pp. 192-206.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización teoría y práctica*. (2ª ed.). México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Ferreiro, E., & Gómez, M. [Comp.]. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (1ª ed.). México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Gallo, Dixie Mabel. (2009). *Escritura y Creatividad la educación Inicial*. (Tesis de Magíster en Educación). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

- Gutiérrez, R. (2014). *Interacción de los componentes del Lenguaje oral en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Jolibert, J., & Jacob, J. (1998). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Santiago de Chile: Dolmen Estudio.
- Jurado, F. (2007). *La dimensión pragmática de la escritura en el contexto universitario*. I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, 26 y 27 de abril.
- S. N. (2014). *Lectura etnográfica de contexto (LEC)*. (2014). Bogotá: Instituciones educativas.
- Linuesa, M. C., & Martín, I. R. (2014). Enseñanza inicial de la lengua escrita. De la teoría a la práctica. *Aula*. No. 20, pp. 105-121. Recuperado de: <http://searchproquest.com.bdigital.udistrital.edu.co:8080/socialsciences/docview/1665180292/fulltextPDF/3310E8108A2A4170PQ/11?accountid=34687>
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lengua castellana. Lineamientos curriculares*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Montealegre, Rangel, Sánchez & Beltrán (2011). *Las prácticas pedagógicas movilizadoras de la expresión escrita en niños y niñas de grado primero a través de los proyectos de aula*. (Ponencia). Primer Encuentro de Transformaciones e Investigaciones en Pedagogía del Lenguaje. Encuentro Tiple. Didáctica de la composición escrita. Unisangil Editora.
- Moreno, F. (2013). *Narrar por escrito: intersubjetividad y procesos recursivos en el niño como escritor*. Universidad ICESI. Cali, Colombia. CS. Scielo 11. ISSN 2011-0324.
- Ortega, P. (2011). *El Proyecto de aula y su relación con la construcción de la lengua escrita*. (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana. Facultad de Educación, Chía.
- Pérez, M. Roa, C. (2010). *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo*. Bogotá: Kimpres Ltda.

- Ruiz, A. (2012). *La construcción de la escritura en el primer ciclo: entre las concepciones de los docentes y las representaciones sociales de los niños*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Sánchez, V., Borzone, A., & Diuk, B. (2010). La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición. (Estudio). *Universitas Psychol*. Bogotá. Vol. 6. No. 3, pp. 559- 569. Septiembre a diciembre de 2007. ISSN 1657-9267.
- Sánchez, C., & Rodríguez, U. (2002). Subliteratura y adolescencia: los textos que circulan por debajo del pupitre. *Educación y pedagogía*. Vol. XVI, No. 32, pp. 223-241.
- Sepúlveda, L. A. (2011). El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re) escritura. [En línea]. (Tesis de Doctorado). Universidad de Barcelona. Barcelona. Recuperado de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/80535/LASC_TESIS.pdf?sequence=1
- Teberosky, A. (2009). *Aprendiendo a escribir*. (1ª edición). Universidad de Barcelona, ICE: Editorial Lukambanda.
- Tovar, R. M., & Morales, O. (2005). Los jóvenes sí pueden leer y escribir autónomamente: experiencia pedagógica con adolescentes venezolanos». *Lectura y Vida*. Vol. 26, No. 2, pp. 22-32. Recuperado de: <http://search.proquest.com/bdigital.udistrital.edu.co:8080/Socialsciences/docview/237005875/citation/491A948A28FB4A5EPQ/83?accountid=34687>
- Vygotsky, L. S. (1995). Génesis de las funciones psíquicas superiores. *Obras escogidas, III*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1996). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. *Obras escogidas, III*. Madrid: Visor.

EL LENGUAJE DE LAS EMOCIONES: CONDICIONES PARA LA CIBERCIUDADANÍA «MÁS ALLÁ DEL CYBERBULLYING»

THE LANGUAGE OF EMOTIONS: CONDITIONS FOR CYBER CITIZENSHIP «BEYOND CYBERBULLYING»

ORFI YINETH DELGADO SANTAMARÍA

Resumen

Estudio sobre la presencia de la tecnología en la vida de los adolescentes y su influencia en el lenguaje de las emociones que disfrazan «vacíos» como: el abandono, la soledad, la exclusión o baja autoestima que se desprenden de sus relaciones o encuentros sociales digitales. Al cruzar la relación de los estilos de relaciones interpersonales con los actores directos del *cyberbullying*, los resultados fueron los siguientes: los hombres se consideran en un 46% *víctimas*, y sobresalen con el estilo de relación interpersonal *pasivo* con un 69,19%; en cuanto a las mujeres se consideran *agresoras* con un 36% y se destacan con el estilo de relación interpersonal *agresivo* con un 89,96%. Por lo anterior, se evidencia que los hombres pueden ser los que mayormente reciben ofensas, insultos, amenazas, humillaciones o murmuraciones, situación que les provoca guardar silencio, aceptando lo que le sucede, mostrándose preocupados

Summary

Study on the presence of technology in the lives of adolescents and their influence on the language of emotions that disguise «empty» as: abandonment, loneliness, exclusion or low self-esteem arising from relationships or digital social encounter. Across the relationship of the styles of interpersonal relationships with direct stakeholders of cyberbullying, the results were as follows: men are considered victims in 46,6%, and stick with the style of passive interpersonal relationship with a 69,19%; as women are considered aggressors with 36% and highlights the aggressive style of interpersonal relationship with a 89,96%. Therefore, this research shows that men may be those who mostly receive offenses, insults, threats, humiliation or backbiting situation that causes them to remain silent, accepting what happens, appearing worried or sad and agreeing with their peers; also it is reported that women who use offenses, insults, threats, humiliation or murmurings

o tristes y dándole la razón a sus semejantes; igualmente se notifica que las mujeres son quienes utilizan las ofensas, insultos, amenazas, humillaciones o murmuraciones para acusar, pelear, amenazar o culpar a otros. Esta investigación advierte la necesidad de una nueva educación en y para la tecnología, cuyo principal objetivo sea el fortalecimiento de habilidades socioemocionales para establecer normas de comportamiento en el ciberespacio.

Palabras clave: *Cyberbullying*, ciberciudadanía, estilos de relaciones interpersonales.

to accuse, fight, threaten or blame others. This research notes the need for a new school in and for technology, whose main objective is the strengthening of socio-emotional skills to establish norms of behavior in cyberspace.

Keywords: *Cyberbullying*, *cybercitizenship*, *lifestyle relationships*.

Preliminar

Hoy en día los adolescentes comunican de múltiples formas su identidad, sus expresiones, su sentir y sus diferencias y la tecnología y sus conexas redes sociales son el nuevo escenario de interacción que les permite navegar, explorar e interactuar con algún rol que puede ser determinante para ellos. Es una oportunidad abierta, que se diferencia de la relación presencial para sostener o ampliar su círculo social (Morduchowicz *et al.*, 2010).

Los jóvenes sobrevaloran los lazos de amistad y su entorno, pero Internet generó nuevas maneras de relacionarse, nuevas formas de sociabilidad, que conllevan en ocasiones conductas disímiles entre unos y otros, aflorando sentimientos o actitudes de opresión, dominación y reduccionismo, sin que los mismos jóvenes puedan medir sus efectos, ni sus posibles consecuencias. De acuerdo con esto, las representaciones y significaciones que hacen de su sentir se reflejan en algunos episodios de agresividad a través del uso de estas tecnologías (Cabra & Marciales, 2012).

Son varios los riesgos derivados de la masiva presencia de estas tecnologías en la vida de los adolescentes (Solano *et al.*, 2013): en primera instancia el exceso de tiempo diario dedicado al uso de estos artefactos, y en seguida la variedad de posibilidades y servicios atrayentes para los

menores, conjugado con la rapidez, la inmediatez, la disponibilidad, la intensidad y hasta la ocasión para el anonimato. Intereses que disfrazan ocasionalmente algunos vacíos como: la sensación de abandono, la frustración, la soledad, la exclusión y la baja autoestima que se desprenden de relaciones familiares o escolares, y que los sobrelleva a replantear su identidad para la aceptación social de sus semejantes (Echeburúa & Corral, 2010).

Esta investigación en principio se concentró en la noción de *cyberbullying*, entendida como:

El uso de la información y comunicación a través de la tecnología que un individuo o un grupo utiliza deliberadamente y de manera repetida para el acoso o amenaza hacia otro individuo o grupo mediante el envío o publicación de texto cruel y/o gráficas a través de los medios tecnológicos (Del Río *et al.*, 2010, p. 117).

Quienes participan o padecen las consecuencias de este fenómeno se ven afectados en su tranquilidad, su autoestima, su emocionalidad y su proyección social, con posibles secuelas adversas para su integridad.

De acuerdo a lo anterior, la presencia de la tecnología entre los menores, requiere complementarse con otro tipo de formación, no sólo en competencias de manejo y empleo de estas herramientas, sino que también deben estar dirigidas al uso responsable e integración de normas de comportamiento en el ciberespacio (*Netiquette*). La Netiqueta¹, según Virginia Shea, es la etiqueta que se utiliza para comunicarse y comportarse adecuadamente en línea.

Estas nuevas formas de comunicación planteadas en el ciberespacio pueden conducir a que las personas se expongan a cometer errores. Estas pueden ofender sin proponérselo, o malinterpretar lo que otros dicen y molestar. Lo peor es que en ocasiones estos usuarios olvidan fácilmente que están interactuando con personas que traspasan el teclado

1 Ver más información sobre este concepto en: <http://www.eduteka.org/Netiqueta.php3>

y la pantalla (Delgado, 2015). Esto propone los siguientes interrogantes: ¿cuál es el uso que hacen los adolescentes de la tecnología? y ¿cómo formar «en» y «para» la tecnología a las nuevas generaciones? A partir de las competencias ciudadanas, ¿pueden los escolares participar en escenarios virtuales de convivencia, en tanto que se valoren a sí mismos, respetando el sentir de los otros? Una pregunta más: ¿las habilidades sociales y comunicativas proyectan competencias para la ciberciudadanía, contemplando algunas convenciones como «no hacer al otro, lo que no le gusta que le hagan», «colocarse en los zapatos del otro» y «defenderse tratando de no herir los sentimientos de los demás»?

Estado de la cuestión

En Colombia, según MINTIC² y la ONU el 55 % de los jóvenes han sido víctimas de ciberacoso. En otro estudio³, que incluye a Colombia McAfee dice que: el 87 % de los jóvenes han presenciado el ciberacoso. De aquellos que respondieron que fueron víctimas de ciberacoso, el 72 % informó que era debido a la apariencia, mientras que el 26 % respondió que era debido a raza o religión; el 22 % declaró que su sexualidad era el factor desencadenante. Y de aquellos que presenciaron el ciberacoso, el 53 % respondió que las víctimas se pusieron a la defensiva o se enojaron, mientras que el 47 % dijo que estas borraron sus cuentas de las redes sociales. Esto pone de relieve un significativo impacto emocional.

Un estudio⁴ hecho con adolescentes de Bogotá revela las siguientes cifras: la edad promedio de iniciación con Internet es a los nueve años; el 68 % se conecta diariamente, el 30 % entre tres y seis días semanales, y sólo el 2 % entre una y dos veces por semana. Las aplicaciones más

2 Recuperado de la página oficial del MINTIC el día 9 de agosto de 2104. Para consultar: <http://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-2757.html>

3 Recuperado el 9 de agosto de 2014: <http://www.bafing.com/noticias/industria/20140603.html>

4 Estudio hecho el 24 de febrero de 2014 en la Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia. Recuperado el 20 de octubre de 2014: <http://www.grupoestudio.com/index.php/component/content/article/13-noticias/76-los-ninos-inician-su-acceso-a-la-web-a-los-9-anos>

utilizadas están relacionadas con las comunidades virtuales y las redes sociales. El 27 % afirmó que ingresa frecuentemente a Facebook. En promedio el 45 % de los adolescentes se conecta a Internet para «estar» con otros, el 19 % por distracción, el 3 % para conocer gente y sólo el 1 % para escapar de la cotidianidad. Los adolescentes bogotanos fortalecen su vida social cuando están conectados en Internet, sintiéndose el 80 % más libre y desinhibido.

La escuela no es ajena a estas mismas prácticas de uso de la tecnología por parte de los escolares, con posibles episodios de *cyberbullying*. Durante esta investigación se pudo evidenciar que el ciberespacio es en la actualidad la extensión del universo social de los adolescentes para mantener y ampliar su red social existente, que este les ofrece nuevas oportunidades en el campo de la comunicación; pero a su vez, la ausencia de códigos sociales, contextuales y afectivos acentúa que los estudiantes sean en ocasiones menos sensibles, sin expresar remordimiento por sus comportamientos e inhabilidades sociales (Navarro & Yubero, 2012).

Esta investigación se dio en un colegio del sur de Bogotá, en el área de tecnología e informática, grados sexto a undécimo, con aproximadamente 453 estudiantes, con edades entre los once y los dieciocho años, de los ciclos 3, 4 y 5, de género masculino, femenino o diferente; este último no se tuvo en cuenta en la medición ya que sólo tres estudiantes se identificaron con este ítem. Por lo anterior, se tomaron resultados sólo de hombres y mujeres.

Cuando se habla de *cyberbullying*, se identifican los siguientes roles, en su forma básica:

Agresor (ciberagresor): persona o grupo de personas que realizan los actos negativos en contra de otro(s). *Víctima* (cibervíctima): persona que sufre el abuso, y que puede padecer consecuencias psicológicas y sociales. *Testigo u observador* (ciberobservador): persona que se percata del abuso o del acto negativo ejercido en contra de otra, pero que no hace nada por miedo o por indiferencia (Alianza por la Seguridad en Internet A.C., 2012).

Para aclarar las formas de la ciberagresión, vale la pena recordar las definiciones de Nancy Willard (Ortega, *et al.*, 2007, p. 10).

1. *Hostigamiento*: envío repetido de mensajes ofensivos o «vulgares» que muestran enfado hacia la víctima; 2. *denigración*: es la difusión de rumores falsos sobre la víctima; 3. *suplantación de la identidad*: es el envío de mensajes maliciosos haciéndose pasar por la víctima; 4. *violación de la intimidad*: difusión de secretos o imágenes embarazosas de la víctima; 5. *exclusión social*: exclusión deliberada de la víctima de grupos virtuales; 6. *ciberacoso*: acoso repetido que incluye amenazas altamente intimidantes e intrusivas de la privacidad de una persona (víctima); 7. *provocación*: es la incitación a peleas, discusiones acaloradas que utilizan un lenguaje vulgar y ofensivo; 8. *manipulación*: es la forma de usar a alguien para que revele secretos o información comprometida y difundirlos luego en la red.

Dentro del rol de Observador existen unos que se derivan según la intención:

1. *Testigos u observadores*: se percata del abuso o del acto negativo ejercido en contra de otra persona, pero no hace nada por miedo o indiferencia también llamados «espectadores»; 2. *seguidores o adeptos*: están a favor de los agresores, y toman parte activa en ellas, pero no los inician ni asumen el papel de líderes; 3. *partidarios o agresores pasivos*: están a favor de la agresión, por ejemplo incitan a dar «me gusta» emplazando la agresión; 4. *seguidores pasivos*: a los que les gusta la agresión, pero no manifiestan señales de apoyo hacia ella; 5. *testigos desinteresados*: no participan de agresiones, pero tampoco se manifiestan en contra; 6. *posibles defensores/neutrales y ajenos*: no les gustan las agresiones, pero no hacen nada al respecto; 7. *defensores*: no están de acuerdo con las agresiones, y hacen algo, o al menos tratan de hacer algo por ayudar a la víctima (Alianza por la Seguridad en Internet A. C., 2012).

En este estudio se indagó sobre el número de agresiones presentes en cada uno de los actores: las recibidas, las impartidas o las observadas. De los datos recolectados en los 453 escolares, 103 dicen no haber

sido afectados por ningún tipo de agresión virtual. Esto equivale a decir que un 77,3 % ha sufrido al menos algún tipo de agresión de las anteriormente mencionadas. Del total de víctimas, el 46,6 % son hombres y el 53,4 % mujeres.

Las agresiones que soportan los indagados son: las mujeres con el ciberacoso en un 16,1 %, refiriendo que el acoso se presenta de forma repetida y en ocasiones puede incluir amenazas altamente intimidantes e intrusivas de su privacidad, del mismo modo, en los hombres es la exclusión con un 16,1 %, refiriendo que sienten en alguna forma rechazo, aislamiento, desprecio, repudio, discriminación o la exclusión deliberada de estos grupos sociales virtuales. En los dos géneros la agresión con menor proporción de riesgo es por *hostigamiento*, entendido este como el envío repetido de mensajes ofensivos o «vulgares» que muestran enfado hacia quien lo padece.

De esta población encuestada, un 58,7 % ha participado como ciberagresor. En general, el 30 % de los hombres y el 36 % de las mujeres se consideran agresores, predominando en ambos casos la exclusión. Así mismo, la ciberagresión que menos se presenta es el hostigamiento, aunque la cantidad de estudiantes afectados es un número considerable frente al número de cada forma de presión.

Para esta investigación, el 94,9 % considera haber sido ciberobservador de variadas situaciones de agresión entre los escolares. En general, se consideran observadores «neutrales y ajenos». Finalmente, de los 453 encuestados, 23 estudiantes dicen no haber observado situaciones de agresores y víctimas. Algunas investigaciones⁵ demuestran que hablar tanto de riesgos individuales como sociales o relacionales es un hecho fundamental para prevenir el *cyberbullying*.

Referentes

El uso de las nuevas tecnologías no sustituye la comunicación cara a cara, pero sí amplía y complementa la existente. La proximidad ya no importa,

5 Hawdon *et al.*, 2013; Luengo, 2011; García *et al.*, 2011; Calmaestra, 2011; Yus, 2001.

las redes sociales y la tecnología son cada vez más extensas en el tiempo y el espacio (Marques, 2004). Así, las relaciones interpersonales juegan un papel fundamental en el desarrollo integral de las personas. En este caso los adolescentes, a través de ellas, obtienen importantes refuerzos sociales del ambiente más inmediato, lo que favorece su adaptación e integración a su entorno (Álvaro & Garrido, 2003).

El ser humano es esencialmente social:

Los procesos básicos para saber cómo llegamos a conocer a otras personas e interactuar con ellas son un aspecto clave en la comprensión de todas las relaciones sociales, pues tratamos a los demás no tal y como son realmente, sino tal y como los percibimos (Ovejero, 2007).

Se plantea una aproximación al lenguaje de las emociones en los adolescentes que hacen uso continuo de estas plataformas sociales digitales; con la propuesta de adoptar la Netiqueta como una forma de interacción directa o indirecta entre los usuarios escolares. Instaurando los protocolos que aportan emotividades, actuaciones y aptitudes que manifiesten la ciber ciudadanía como único canal de comunicación en el ciberespacio, donde además se favorezca la construcción de nuevas identidades ciudadanas entendidas desde su carácter móvil y nómada (Rueda, 2013).

En este punto es importante entender la percepción social del estudiante, el «cómo él se percibe a sí mismo», y «cómo se percibe interactuando con los demás», y todo esto sobreviene de entender ciertas conductas que pueden ser una combinación dinámica de factores individuales, ambientales y sociales que interactúan entre sí en un momento específico y diferente para cada adolescente en el ciberespacio. Así,

La acción de un ecosistema comunicativo dinamizado por el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación desarrolla nuevos modos de estar juntos y nuevas sensibilidades, pero también la interconexión de conflictos y causas equivalentes en espacios desterritorializados (Bacigalupe & Camara, 2012).

El objetivo principal de este estudio es caracterizar las experiencias emocionales y comunicativas que se manifiestan cuando los escolares interactúan en un escenario virtual. También, determinar los efectos del uso de la tecnología en los adolescentes, algunas particularidades de la identidad digital que consienten en el ciberespacio y, finalmente, cotejar los estilos de relaciones interpersonales que reflejan los comportamientos sociales entre los escolares.

En principio, este trabajo tomó como punto de partida los estándares básicos de competencias ciudadanas propuestos por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2004, con la intención de identificar los principios que rigen el ejercicio de las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo en cualquier escenario de la vida.

De acuerdo con este enfoque, se identificaron competencias:

Las ciudadanas: una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan de manera articulada para que todas las personas sean sujetos sociales activos de derechos. *Las emocionales:* habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. *Las comunicativas:* aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. *Las competencias integradoras* articulan, en la acción misma, todas las demás (MEN, 2004).

Por igual, se configuran «nuevas ciudadanías» (glocales)⁶, o «ciber-ciudadanías», en estas prácticas escolares y sociales, mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a partir de una relación compleja entre juventud, comunicación y tecnología, desde la cual se empiezan a constituir nuevas formas de sentir, percibir, desear, negociar «ser ciudadano» (Rueda, 2013), entendiendo que la ciudadanía

6 Término que nace de la composición entre globalización y localización. Insumos globales, efectos locales.

se refiere a la forma de vida social actual, con las nuevas representaciones de sociedad y de comunidad que se producen en el ciberespacio.

En las relaciones interpersonales se describen tres estilos de respuesta: la pasiva, la asertiva y la agresiva (Monjas, 2004).

1. *Estilo pasivo*: caracterizado porque no se expresan los propios sentimientos, pensamientos y opiniones, o se hace la relación con falta de confianza. Es un estilo pasivo, conformista y sumiso. La persona pasiva no se respeta a sí misma ni se hace respetar; 2. *estilo asertivo*: se expresan los propios sentimientos, necesidades, derechos y opiniones, pero respetando los derechos de las demás personas. La persona asertiva dice lo que piensa y siente y escucha a los demás; tiene confianza en sí misma, se respeta a sí misma y a los y las demás; 3. *estilo agresivo*: se defienden los propios derechos y se expresan los propios pensamientos, sentimientos y opiniones, por encima de las demás personas. Es un estilo autoritario y dominante. La persona agresiva no respeta a las y los demás.

Fases de la investigación

Primera fase: se definió la caracterización de la población, se determinó el uso del computador por los estudiantes y se describieron las situaciones en las redes sociales virtuales. Segunda fase: se realizó el estudio y medición de los actores participantes en el fenómeno del *cyberbullying*, de los tipos de agresiones en menor y mayor escala desde cada uno de los roles, y se verificó la posible clasificación de los observadores más relevantes dentro de este escenario.

Finalmente, a partir de los hallazgos anteriores se busca la evolución y tránsito de esta investigación desde el uso y manejo exclusivo que hacen los adolescentes de la tecnología, hacia las relaciones intersubjetivas —sujeto, subjetividad, ética, alteridad y emocionalidad— que toleran sus experiencias emocionales y comunicativas. Este nuevo enfoque parte de la necesidad de analizar las relaciones intersubjetivas de los adolescentes, teniendo en cuenta las redes de interacción social que establecen y

el hecho de que las personas realizan acciones que están cargadas de significados. Por igual, parte de la necesidad de determinar los efectos del uso de la tecnología en los adolescentes y algunas particularidades de la identidad digital que construyen en el ciberespacio. Después, establece los estilos de relaciones interpersonales que expresan sus comportamientos sociales en la virtualidad.

Corolarios

Los resultados indicaron que el 93,6 % de los estudiantes muestra varias señales de alarma respecto a la afición o adicción a la tecnología; que el 51,43 % dedica más de tres horas diarias a estar expuesto a Internet y Facebook; que el 7,28 % dedica más de seis horas diarias, lo que implica un alto uso y dedicación a participar en este escenario virtual/social, alcanzando un significativo interés por las relaciones que establece. Lo característico de la adicción a Internet es que ocupa una parte central de la vida del adolescente, quien utiliza la pantalla del ordenador para escapar de la vida real y mejorar su estado de ánimo (Echeburúa & Corral, 2010).

El número de contactos aceptados por los estudiantes en su perfil oscila entre 600 y 750. Según estos, el tener un buen número de contactos los hace sentir más «populares» (Feldman, 2007). El 82,3 % de los alumnos evidencia riesgo por tener un alto número de contactos. Así mismo, el 43 % respondió que «no» conoce a todos sus contactos. En cuanto al conocimiento y participación que tienen los padres en estas actividades virtuales, el 32,7 % dice que sus padres no conocen sus movimientos en la red.

Las mujeres señalan que en la mayoría de los casos sus relaciones interpersonales son de estilo agresivo con un 89,96 % de los contactados. Por el contrario, los hombres indican que regularmente sus relaciones interpersonales son de estilo pasivo con un 69,19 %. Para este estudio, los investigados se consideran altamente asertivos, en apariencia defienden sus propios intereses, sentimientos y pensamientos, expresándolos de forma clara, respetando los derechos de los demás, explicando sus opiniones, pidiendo aclaraciones, discutiendo al respecto, teniendo en cuenta y respetando la opinión y los sentimientos de los demás (Zupiria, 2000). Las personas acentúan alguno de los tres estilos citados, dependiendo de

la situación, los intereses o de con quien compartan, mostrándose moderadamente pasivo, asertivo o agresivo (Monjas, 2004).

Cruzando los datos de actores del *cyberbullying* y de estilos de relaciones interpersonales, los hombres se consideran víctimas en un 46,6 %, con un estilo de relación interpersonal pasivo de 69,19 %, por lo que se colige que asumen un papel que acepta la opinión de los demás a pesar de no estar de acuerdo. Estos muestran mayor conformidad con tal de no enfrentarse. Son en su mayoría los que no saben decir que no, los que no saben manifestar disconformidad, los que no saben manifestar sus pensamientos, sentimientos y prioridades con claridad (Zupiria, 2000).

Las mujeres, contrario a los hombres, se consideran mayormente agresoras (con un 36 %) y agresivas (89,96 %), algo más que los hombres en ambos casos. Se percibe que las que no toman en cuenta ni respetan las ideas y sentimientos de los demás, a menudo toman decisiones sin consultar, no explican bien su opinión, no toman en cuenta la opinión de los demás y, en varias ocasiones, amenazan, acusan o agreden a quienes se interponen en sus asuntos. Estas, por conseguir lo que se proponen, disfrazan sus auténticos sentimientos y pensamientos, maquinan mucho antes de entrar en materia e igualmente utilizan la adulación y las alabanzas para dominar a sus contrarios (Zupiria, 2000).

Aportes de la investigación

Cabe considerar, para esta investigación, el modelo bidimensional de la asertividad, según Monjas (2004). Este despliega que entre una expresión directa y no coactiva se establece la asertividad; en cuanto a una expresión directa pero coactiva surge la agresividad. De igual forma, si es una expresión indirecta pero no coactiva surge la pasividad, disímil a esto, si se da una expresión indirecta pero por el contrario es coactiva, surgirá el estilo de relación interpersonal agresivo-pasivo. Bajo esta perspectiva, los adolescentes socialmente habilidosos/as y competentes tienen un buen autoconcepto y alta autoestima de ellos mismos, pero expresan sus emociones y afectos de forma impositiva, lo que en sociedad no es tan aceptable, conjuntamente reciben y aceptan de manera inadecuada las posturas y emociones de los demás. En ocasiones por defender sus

ideas, opiniones y derechos, trasgreden de forma involuntaria de los derechos de los otros.

Cuando los escolares participan en las redes sociales, todo comienza como un juego. Se participa, explora y clasifica a todos los copartícipes; por eso resulta «gracioso» para estos adolescentes, en primera instancia, tomar a uno de ellos para exhibirle algún punto débil, de tal forma que se le vayan sumando colaboradores y así burlarse, comentar o acompañar la agresión. En esta travesura o mofa, se va trasgrediendo y victimizando a alguno de los partícipes, que la mayoría de las veces lo asumen como un juego que al volverse reiterado se sale de control. El individuo está de algún modo desplazado respecto de sí mismo (Garcés, *et al.*, 2009).

El adolescente que sistemáticamente adopta, cuando sus derechos son violados, conductas de pasividad e inhibición, sufre secuelas a futuro, se encuentra descontento y se valora poco ante sí mismo y ante los demás. Por igual, el que sabe defender sus derechos y opiniones de forma agresiva, autoritaria, imponiéndose sobre los demás, logrando que el otro se sienta mal, se hace desagradable y es rechazado por sus compañeros y compañeras. Desde luego, el comportamiento sumiso es tan inadecuado como el agresivo, y aunque las conductas sumisas alteran y distorsionan menos que las agresivas, son igualmente disfuncionales.

Las personas asertivas son mucho más genuinas cuando manifiestan lo que piensan y lo que sienten. De ellas se destaca su respeto por las ideas y sentimientos ajenos; saben escuchar y les resulta fácil lograr empatía y aceptar incondicionalmente a otros (Ovejero, 2007). Estas pueden explicar su punto de vista mostrando con claridad sus preferencias, comunicándose de forma eficaz. En la investigación fue notable que aunque la población se autodenomina asertiva, su condición difiere del análisis de los roles en el *cyberbullying*, porque el alto número de agresores, víctimas e inclusive observadores, no corresponde con un estilo interpersonal tan asertivo.

Los factores de riesgo, los aspectos emocionales involucrados en situaciones de riesgo y las estrategias de intervención para prevenir o superar situaciones complejas, sugieren tomar un camino alternativo para la comprensión del problema. Lo anterior supone hacer un desplazamiento

desde la conceptualización teórica del fenómeno hacia las experiencias de los directamente involucrados, para hacer aproximaciones a una conceptualización más pertinente (Echeburúa & Corral, 2010).

Para terminar, las TIC se transforman en instrumento prioritario de placer, en ansia por estar a la moda, pero pueden al mismo tiempo enmascarar necesidades más poderosas. Las redes sociales atrapan a un adolescente porque el mundo virtual contribuye a crearle una falsa identidad y a distanciarle (pérdida de contacto personal) o a distorsionarle el mundo real. Participar en estas tecnologías un tiempo mayor de tres horas representa un riesgo tanto de dependencia como de vulnerabilidad. Más de seis horas es «adicción» (Oliva *et al.*, 2012).

Discusión

Para que el estudio no tenga una mirada reduccionista es necesario contemplar las implicaciones psicológicas, sociales y posiblemente legales. Lo contrario significaría un manejo escaso, limitado y distractor del verdadero efecto del *cyberbullying* porque limitaría su acción a explorar —cuando el fenómeno va en aumento— conductas específicas de los agresores y víctimas. Se requiere una mirada mucho más amplia, con la intervención de cuerpos colegiados de especialistas psicológicos, educativos, legales, académicos y sociales que materialicen la campaña en contra de la violencia escolar y sus derivados.

Es ineludible, también, hacer énfasis en los medios más que en los fines del uso de las tecnologías. Las investigaciones e intervenciones deben dirigirse hacia las formas de regular el uso de las TIC en espacios públicos y privados, y las posibles formas de ejercicio de una cibervigilancia y ciberseguridad que pueda controlar la ocurrencia de situaciones de agresión entre escolares.

Apremia la formación de la nueva «ciudadanía digital» o «ciberciudadanía». Se estructuran nuevos códigos de comunicación y normas de comportamiento con respecto al buen uso de las tecnologías entre los escolares, exaltando la aplicación de los derechos y deberes ciudadanos,

esos que surgen con su adelanto. Se sugiere la comprensión de asuntos humanos, culturales y sociales relacionados con el uso de las TIC, la aplicación de conductas pertinentes a la comprensión de los principios que las orientan: ética, legalidad, seguridad y responsabilidad de uso.

Los padres desempeñan un papel fundamental al momento de evitar el *ciberbullyng*. En primera instancia, desde el *covisionado* (la mirada conjunta de padre y madre) para que hagan acompañamiento, sin que sea necesario que discutan o comenten su interacción y contenido. En segunda instancia, desde la mediación *restrictiva*, para que establezcan reglas sobre el contenido, el tiempo, los contactos y en general sobre el uso apropiado de las redes sociales y las TIC. Y en tercera instancia, desde la mediación, en altas dosis, *instructiva*, de tal manera que los adolescentes reflexionen y compartan su experiencia con el ánimo de formar valores y actitudes frente a la tecnología y su navegación por el ciberespacio.

Referencias

- Alianza por la Seguridad en Internet A. C. (2012). *Guía ASI para la prevención del ciber-bullying*. México: Programa CENETIC.
- Bacigalupe, G., & Camara, M. (2012). *Adolescentes digitales: el rol transformador de las redes sociales y las interacciones virtuales*. Deusto: Universidad de Bilbao.
- Cabra, F., & Marciales, G. (2012). Comunicación electrónica y *cyberbullying*: temas emergentes para la investigación e intervención socioeducativa. *Revista Psicología desde el Caribe* issn 0123-417x (impreso) ISSN 2011-7485 (on line). Vol. 29, No. 3, septiembre-diciembre de 2012, Barranquilla: Universidad del Norte.
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. España: Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Delgado, O. (2015). *Estudio sobre los estilos de relaciones interpersonales que emergen del cyberbullying*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Ciencia y Tecnología, Departamento de Tecnología.

- Del Río, J., Sádaba, Ch., & Bringué, X. (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al *cyberbullying*. Revista *Estudios de juventud*, marzo. Vol. 10, No. 88. España: Universidad de Navarra.
- Echeburúa, E., & Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. Facultad de Psicología. Revista *Adicciones*. España: Universidad del País Vasco. Vol. 22, No. 2.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá.
- García, G., Joffre, M., Martínez G., & Llanes A. (2011). *Cyberbullying*: forma virtual de intimidación escolar. *Revista colombiana de psiquiatría*. Vol. 40, No. 1, 2011. Tampico, Tamaulipas, México.
- Hawdon J., Oksanen, A., & Räsänen P. (2013). Victims of Online Hate Groups». En: *The Causes and Consequences of Group Violence: From Bullies to Terrorists*.
- Luengo, J. (2011). *Cyberbullying: guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso*. Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, España.
- Marques, P. (2004). *Nuevas tecnologías y jóvenes: ¿qué hacen los jóvenes en el ciberespacio?* España, Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB.
- Monjas, M. (2004). *Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia*. Memoria de Investigación.
- Morduchowicz, R., Marcon, A., Sylvestre, V., & Ballestrini, F. (2010). *Los adolescentes y las Redes Sociales, Escuela y Medios*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación de Argentina.
- Navarro R., & Yubero S. (2012). *Impacto de la ansiedad social, las habilidades sociales y la cibervictimización en la comunicación online*. España: Psicología. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Oliva, A., et al. (2012). *Uso y riesgo de adicciones a las nuevas tecnologías entre adolescentes y jóvenes andaluces*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla. España: Editorial Agua Clara.
- Ovejero, A. (2007). *Las Relaciones Humanas: psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

- Rueda, R. (2013). *Ciberciudadanías y culturas políticas: prácticas sociales y teorías en tensión*, 1ª ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación, 2013.
- Solano I., González, V., & López, P. (2013). Adolescentes y comunicación: las TIC como recurso para la interacción social en educación secundaria. *Revista de medios y educación*. No. 42, enero, 2013, pp. 23-35.
- Zupiria Gorostidi, X. (2000). *Relación enfermo-profesional de la salud*. Universidad del País Vasco. Euskal Herriko Unibertsitatea, D. L. España: Editores Leioa.

EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA¹

EDUCATION AND DEMOCRATIC CITIZENSHIP

SERGIO LUIS CARO ARROYO²

Resumen

El propósito central de este escrito consiste en mostrar que la «participación» es el aspecto clave para la comprensión de una ciudadanía democrática en el contexto de la intersección entre los modelos deliberativo y agonista de la política. Para esto se realiza una lectura crítica de la idea de educación democrática, que finalmente deviene en una comprensión de la ciudadanía que logra integrar la dimensión política y moral de la persona.

Palabras clave: educación democrática, ciudadanía, política agonista, política deliberativa.

Abstract

The main purpose of this work is to show that «participation» is the key aspect for the understanding of a democratic citizenship in the context of the intersection between the agonistic and deliberative models of politics. To this end I do a critical reading of the idea of democratic education that ultimately transforms into an understanding of citizenship that is capable of integrating the political and moral dimensions of people.

Keywords: Democratic Education, Citizenship, Agonistic Politics, Deliberative Politics.

- 1 El texto es una síntesis preliminar de la investigación titulada «Para una crítica de la Educación Democrática», que se realiza como requisito para obtener el título de Magíster en Filosofía en la Universidad del Rosario. Fue asesorada por Wilson Herrera Ph.D., durante el periodo 2013-II a 2015-I. El apoyo financiero de la investigación se debió al plan Bogotá Humana 2012-2016 de la Secretaría de Educación del Distrito, a través de la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia y la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas.
- 2 Candidato a Magíster de la Maestría en Filosofía de la Universidad del Rosario. Especialista en Filosofía del Derecho y Teoría Jurídica, Universidad Libre, Bogotá. Filósofo de la Universidad del Atlántico, docente de la SED, Bogotá, en IED Floridablanca. Correo electrónico: asnofilosofo@gmail.com

Introducción

Una de las tareas especiales de la educación actual consiste en repensar cómo orientar procesos de construcción de la ciudadanía que articulen en el imaginario de los estudiantes el compromiso por participar en la configuración de una cultura de paz que, desde las familias, los barrios y las instituciones educativas, agencie iniciativas en beneficio de la consolidación de un camino para la reconciliación de los colombianos. Con la conciencia de que la firma de un acuerdo en la Habana es sólo un punto de partida, y que tal vez la tarea más relevante y exigente consista en transformar la actitud ciudadana de tal forma que ella no se limite, en el mejor de los casos, al respeto pasivo de la ley, en este trabajo se propone una reflexión filosófica acerca de la idea de ciudadanía democrática, cuyo objetivo es trazar un marco normativo para la educación democrática, que no sólo permita comprender su finalidad sino, además, identificar su potencial moral, bajo el entendido de que la ciudadanía democrática es una forma de identidad política coherente con la realización de la autonomía, pues permite ejercicios de reconocimiento participativo que cubren las dimensiones moral, ética, legal, política y social de la persona.

Si bien es cierto que existen otros elementos contextuales relevantes en la reflexión sobre la ciudadanía en Colombia, como la reconstrucción de la memoria histórica o la promoción de las políticas locales y nacionales para orientar un proceso de perdón y reconciliación, este ensayo se enfoca exclusivamente en elaborar una meditación filosófica en el terreno moral y político, que debe estar en la base del horizonte normativo de cualquier planteamiento acerca de la construcción de la ciudadanía en nuestras instituciones educativas.

Breve marco teórico para una educación democrática

La reflexión sobre los fines de la educación debe considerar cuestiones como el ejercicio de la autoridad que debe orientar la relación educativa entre menores y adultos, de modo que su comprensión promueva que niños y niñas tengan la posibilidad de un futuro abierto³ (Arendt 1996,

3 En la obra *La crisis en la educación*, Arendt defiende la relación existente entre educación y política, en la cual la agencia de ambas produce una afectación mutua, en el sentido que el ejercicio de la autoridad política puede determinar los

pp. 185-208), capacidades necesarias para realizar juicios de todo tipo y para emprender su proceso de autodeterminación moral (Adorno 1993, p. 84) y competencias relativas a la participación ciudadana, requeridas de cada sujeto moral para la construcción del proyecto de sociedad pluralista exigido por el ideal de la democracia (Touraine, 2000, p. 16).

En la relación educación y política, Penny Enslin & Patricia White (2003) y Axel Honneth (2013) argumentan que en el grueso de la reflexión política sobre la democracia, el tema de la educación no recibe el interés y desarrollo que debería, teniendo en cuenta el valor que le corresponde. Honneth, por ejemplo, señala:

[...] mientras que Kant, Durkheim o Dewey contemplaban el tema de la educación democrática como parte intrínseca de sus trabajos de filosofía política, en la actualidad este tema desempeña un papel marginal dentro de la teoría de la democracia de orientación normativa (p. 380).

Al respecto, también opinan Enslin y White:

[...] después de su periodo de inactividad, la filosofía política empezó a revivir en los 70s, con los estudios amplios y extensos de Rawls (1971) y Nozick (1974) sobre la justicia social y los derechos, un tema que no logró entrar en la agenda: los niños. La filosofía política parecía suponer un mundo compuesto solamente de adultos [...]. En cierto sentido esto era extraño, ya que, para los grandes filósofos políticos, como Platón y Rousseau, la educación cívica era un tópico central (pp. 120-121).

contenidos y prácticas educativas, así como las prácticas educativas pueden determinar el ejercicio de la autoridad política. Por esto, Arendt opina que la educación debe tener cierto margen de autonomía frente al interés político por reproducir la actualidad de la hegemonía del poder, de modo que los niños y jóvenes en proceso de educación conserven la posibilidad de generar transformaciones novedosas en sí mismo, con respecto a los adultos, y en su entorno social, con respecto a las formas de poder vigentes. Según Arendt, la educación tiene el deber de actualizarse y renovarse constantemente, de manera que no caiga, consciente o inconscientemente, en prácticas que busquen fijar en las nuevas generaciones una forma exclusiva de vivir en el mundo y de ser del mundo (Cfr: Arendt 1996, pp. 185-208).

También autores como John Dewey (2004), Amy Gutmann (2001), Guillermo Hoyos (2008, 2013a, 2013b) y Cristina Lafont (2011), defienden la interdependencia natural entre educación y política democrática, argumentando que es precisamente el ejercicio democrático de la educación el medio para lograr conciliar la libertad política y la autonomía personal, en el sentido que el sistema de legitimación normativo de la democracia persigue beneficiar a sus gobernados, por lo que el ciudadano democrático es al mismo tiempo el autor y el destinatario de la ley.

En este orden de ideas, el proyecto de una educación democrática tendría las siguientes condiciones: por un lado, proteger la autonomía de la persona, y con ello la libertad (y el pluralismo que se genera del ejercicio de la misma en dominios distintos al moral, como el ético, el legal, el político y el social⁴), y por otro, promover una ciudadanía basada en la cooperación social reflexiva⁵ (Honneth, 1999, p. 85), el razonamiento público⁶ (Sen, 2010, pp. 354-357) y el compromiso con la distribución de la autoridad y los procedimientos decisorios característicos del autogobierno democrático (Bobbio 1986, p. 14), debidos a su participación en el ejercicio colectivo de la soberanía.

La dificultad inicial para comprender el significado de una educación democrática consiste en entender el sentido que lo político puede imprimir en la definición de lo democrático en el contexto educativo, dada la pluralidad de significados acerca de la política y la democracia que participan del debate filosófico-político contemporáneo⁷. Esta dificultad exige delimitar la comprensión de «educación democrática» a partir de la identificación de una o varias concepciones de lo político que

4 Una buena síntesis de la naturaleza multidimensional de la autonomía la encontramos en *The Right of Justification*, de Rainer Forst (2012). Ver además Forst (2005, 2014).

5 La interpretación de la democracia como *forma reflexiva de cooperación social*, obedece a la interpretación propuesta por Axel Honneth de las ideas política de John Dewey (Honneth, 1999).

6 Sen retoma aquí el debate Rawls-Habermas, para señalar que, a pesar de las diferencias, ambos coinciden, como muestra de que la democracia recoge entre sus cuestiones centrales la participación política, el diálogo, y la interacción pública.

7 Ver Gargarella (1999), Habermas (2010), Cuervo, Hernández & Ugarriza (2012) y Mejía (2004 y 2010).

satisfagan las condiciones de la democracia mencionadas arriba, al mismo tiempo que las exigidas por las necesidades formativas de la educación. Tal discusión se desarrolla entre diversas posturas⁸, de las cuales se pueden identificar dos polos: por un lado, aquellas posturas libertarias que no ven ningún valor político en la educación ciudadana, y por otro, aquellas extremas, conservadoras, que consideran que la formación de ciudadanía está centrada en la defensa de una nación. En medio de estas tendencias se encuentran concepciones de la educación que entienden que la formación ciudadana debe educar un sujeto crítico y participativo. En este conjunto de posturas, las más reconocidas son el enfoque deliberativo y el agonístico.

El planteamiento de un marco teórico para la educación democrática tendría que presentar las líneas generales del debate de los enfoques «deliberativo»⁹ y «agonístico» de la política democrática, que en las versiones de Amy Gutmann y Chantal Mouffe permiten una comprensión de la ciudadanía como ejercicio que incluye la crítica social a manera de acción afirmativa frente a la contingencia de la hegemonía establecida. En ambas perspectivas se desarrollan con igual importancia conceptos como consenso, participación, pluralismo o libertad; no obstante, existe un desacuerdo aparentemente insuperable en la comprensión de lo político. Para el agonismo lo político se entiende como conflicto y confrontación, y para la política deliberativa como deliberación racional y consenso¹⁰. El hilo conductor que se sigue discute la afirmación radical de la dicotomía

8 Ver Gutmann (2001), pp. 37-96.

9 En el contexto de la democracia deliberativa se presentan una serie de matices que se caracterizan en las propuestas de A. Gutmann (2001, 2004), David Estlund (2003, 2008, 2011) y Habermas (2010, 1999). La diversidad de enfoques sobre lo político y la democracia producen igualmente una variedad de concepciones sobre el tipo de ciudadanía al que debe orientarse la educación, concepciones que a su vez permiten identificar diferentes miradas sobre la educación democrática. En este trabajo no entramos en ese debate.

10 Según Oliver Marchart (2009), para comprender este tipo de desacuerdo sobre lo político, vale la pena estudiar la diferencia entre H. Arendt y C. Schmitt: «los arendtianos ven en lo político un espacio de libertad y deliberación públicas, los schmittianos lo consideran un espacio de poder, conflicto y antagonismo» (p. 59).

insalvable entre política deliberativa y agonística¹¹, pretendiendo mostrar que en el contexto de tal debate existe una comprensión de la educación democrática que integra los requerimientos de ambos modelos, pues se precisa que la idea de política deliberativa defendida por Gutmann, así como la crítica de Mouffe, aportan reflexiones complementarias entre sí, las cuales satisfacen las condiciones de autodeterminación (individual y colectiva), autogobierno, cooperación, participación y crítica, exigidas por los ideales moral y político de la democracia¹².

Ciudadanía democrática como participación

Se discute acerca de la extensión de los valores ciudadanos promovidos en una sociedad, pues dependiendo de si ellos se consideran universales, es decir, válidos para todos por igual o no, se corre el riesgo, por un lado, cuando se determinan derechos diferenciados, de legitimar ventajas sociales para algunos grupos, y por otro, cuando no se atienden las diferencias de los diversos grupos minoritarios, el peligro de que la ciudadanía sea utilizada en estrategias políticas para realizar un proceso de homogenización social, bajo el prejuicio de un ideal particular de sociedad.

Will Kymlicka (1996) señala que, aunque la reflexión liberal sobre los Derechos Humanos busca resguardar en la esfera de la vida privada la expresión de las minorías, no da respuesta a las cuestiones planteadas por los grupos minoritarios, por lo que se deben «complementar los principios tradicionales de los derechos humanos con una teoría de los derechos de las minorías» (p. 18). La dificultad radica en pensar una ciudadanía basada en el reconocimiento de derechos diferenciados que sea compatible con la ciudadanía democrática, que supone restricciones a

11 El problema de fondo que se desarrolla en el debate entre deliberación y agonística, se expresa en la contraposición de la naturaleza conflictual o consensual de la política. Ver Grueso (2008), & Franzé (2014).

12 Para la reconstrucción de este punto de vista, ver Gutmann (2001, 2004, 2008, 2009, 2010); Gutmann & Thompson (2004), y Mouffe (1999, 2007, 2010, 2012a, 2012b, 2014). Para una revisión más detallada de la interpretación de la democracia en la intersección de los enfoques deliberativos y agonal de la política ver Caro (2015).

los grupos con identidad en beneficio de los principios de igualdad frente a la ley y la justicia (Kymlicka, 1996, pp. 239-241). Así, según Kymlicka (1996), el reto del multiculturalismo consiste en «acomodar dichas diferencias étnicas y nacionales de una manera estable y moralmente defendible» (p. 46).

Esta dificultad también es estudiada por Martha Nussbaum (1999a), ya no en el nivel de las relaciones internas de una sociedad sino en la dimensión internacional. La tesis de Nussbaum expresa que la política y la educación de un país deben promover una ciudadanía cosmopolita, debido a que los valores políticos basados en el reconocimiento de la identidad nacional o la identidad étnica o cultural, no son razones moralmente relevantes a la hora de justificar las obligaciones y compromisos que tienen los individuos por pertenecer a la comunidad de los seres humanos. La argumentación de Nussbaum defiende que una ciudadanía mundial es, por encima de la democrática, aquella que facilita un mayor conocimiento de la propia identidad, en la medida que facilita identificar aquello que compartimos con las demás comunidades; además, amplía la dimensión de la cooperación entre naciones, en cuestiones que, como las relacionadas con la ecología, afectan a toda la especie y requieren una deliberación internacional. En este sentido, una ciudadanía cosmopolita reconoce que las obligaciones morales de los seres humanos trascienden las fronteras nacionales y por fuerza, las fronteras de la raza, la clase, el género o la etnicidad (Nussbaum 1999a, pp. 25-26). En resumen, lo que Nussbaum defiende es que «considerar a las personas como moralmente iguales es tratar la nacionalidad, la etnia, la clase, la raza y el género como “moralmente irrelevantes”» (Nussbaum 1999b, p. 161). La educación y la política deberían pensarse teniendo en cuenta este principio de equidad moral en su base.

Para Kymlicka y Nussbaum, la ciudadanía consiste en el reconocimiento de aquellos derechos que facilitan el desarrollo moral de la persona en un contexto social. Por su parte, Jürgen Habermas propone una teoría de la ciudadanía basada en la acción, por lo cual, su enfoque general defiende una concepción del ciudadano que se reconoce, principalmente, en el ejercicio de la participación en el contexto de prácticas deliberativas procedimentalmente estructuradas.

Con Kymlicka y Nussbaum se esbozó que la comprensión de la ciudadanía varía de acuerdo con la comprensión de lo moral. Una segunda cuestión es la relativa al ejercicio de la ciudadanía que se deriva de las distintas concepciones de la política. Al respecto, J. Habermas (1999) plantea una distinción entre la ciudadanía basada en la comprensión liberal, republicana y deliberativa de la política. Para el caso de la perspectiva liberal, señala que la política sirve como mediadora entre los ciudadanos y el Estado, dado que su propósito es formar la voluntad política, es decir, busca lograr que los ciudadanos, que tienen intereses particulares, reconozcan al Estado como la estructura encargada de administrar la sociedad con el propósito de la consecución de objetivos colectivos en los términos de la economía de mercado. Por su parte, para el modelo republicano, la política debe promover una idea de vida buena, encargada de integrar, en términos de solidaridad y dependencia recíproca, a los miembros de la comunidad. La solidaridad republicana se presenta como una forma de integración social, diferente al poder administrativo que se produce por el ejercicio de la soberanía estatal y la regulación del mercado de los intereses privados (Habermas, 1999, p. 231-232).

Para Habermas, la «política deliberativa» vendría a satisfacer las dificultades planteadas con el liberalismo y el republicanismo. Habermas (1999) afirma:

El tercer modelo que yo quisiera proponer se apoya precisamente en las condiciones comunicativas bajo las cuales el proceso político tiene para sí la presunción de producir resultados racionales porque se llevan a cabo en toda su extensión de un modo deliberativo (p. 239).

Este modelo identifica en la comunicación la acción en la que se desarrollan las relaciones políticas, aspecto compartido tanto por el modelo dialógico planteado por el republicanismo como por el modelo de política estratégica del liberalismo. Para Habermas el modelo deliberativo integra las condiciones para la configuración de la voluntad común en sociedades pluralistas, a saber, la autocomprensión ética, el establecimiento de acuerdos y compromisos, las relaciones medio-fin, las fundamentaciones morales y la coherencia jurídica.

El núcleo de la política deliberativa consiste en el «poder comunicativo»¹³. El poder comunicativo se refiere a la manifestación de las relaciones discursivas que producen la opinión pública y la voluntad común, las cuales se desarrollan de manera racional aunque informal, generando decisiones electorales y resoluciones legislativas que se pueden expresar finalmente como poder administrativo (Habermas, 1999, p. 242-243). La discusión de Habermas permite identificar una serie de aspectos de la ciudadanía, que si bien él presenta como pertenecientes a modelos distintos de la política, en la práctica no necesariamente se manifiestan fragmentados de ese modo, dado que la dinámica de formación de la opinión pública en espacios de comunicación informales no está exenta de argumentos basados en la afirmación del poder administrativo o en la reproducción de un ideal nacional de vida buena.

Sin embargo, la argumentación de Habermas permite precisar que la ciudadanía no puede comprenderse únicamente como una condición para la atribución de derechos, ni como una práctica hegemónica de alguna visión ética, ni como una participación sin más, dado que la tematización que ella proponga o el procedimiento que la regule no es invulnerable a ser una expresión de la hegemonía excluyente de algún ideal de bien o de una extensión del poder administrativo.

Autores como Otfried Höffe (2007a) identifican algunos de los aspectos de la ciudadanía que se derivan del análisis de Habermas. No obstante, tratan de articularlos en una visión ampliada de la ciudadanía, según la cual sus dimensiones económica, institucional y cosmopolita o mundial, se presentan como respuesta a las exigencias para la vida ciudadana en las sociedades democráticas (liberales). Dichas exigencias se pueden agrupar como un conjunto de deberes para una especie de ética política o de identidad democrática que analiza a profundidad el valor que cada dimensión tiene para la realización de la libertad.

Höffe (2007a) propone una interpretación según la cual la dimensión económica de la ciudadanía entiende que el trabajo funciona como un espacio específico de autorrealización del ser humano. En este espacio la

13 Para una descripción más amplia ver Habermas (1992).

persona debe, mediante su esfuerzo, ocuparse de desarrollar las habilidades necesarias para la realización laboral y profesional. Para Höffe (2007a) «el trabajo propio presenta junto con la educación y la instrucción, en parte previas y en parte simultáneas, oportunidades para la autorresponsabilidad y la autorrealización, que importan un potencial de humanidad» (p. 26). Así, para Höffe (2007a) «el ciudadano económico se evidencia no como individuo atomizado sino como persona que participa intensamente de un entramado social y que actúa tanto para procurarse a sí mismo una buena vida como para tener una buena convivencia» (p. 28).

De acuerdo con esto, no parece haber una dicotomía insalvable entre la vida política de la democracia y la realización de los intereses económicos del individuo. Esta dimensión puede ser comprendida como un hecho relevante para entender la integración de lo moral y lo político en el contexto de la educación democrática, puesto que la planeación del proyecto de vida de un individuo, que empieza a configurarse en la época escolar, siempre incluye una concepción acerca del trabajo y la profesión, la cual se orienta por expectativas que encuentran las condiciones para su realización en el marco de la comunidad.

Si comprendemos, como señala Höffe (2008), que la moral de una persona se relaciona en parte con el interés propio, con la autoestima, con el respeto de aquello que se considera valioso «como instancia que impregna nuestra mirada hacia el mundo y la dirección de nuestro impulso [...]» (p. 126), entonces no resultará complicado ver que el nivel de compromiso con respecto a las responsabilidades y deberes ciudadanos no puede desligarse de las experiencias individuales relativas a la autorrealización personal. A las personas les interesa desenvolverse de tal modo que se produzcan relaciones de estima social, pues ello a su vez beneficia la estima de sí mismo (Höffe, 2007b, pp. 131-162). En este sentido, la dimensión económica de la persona no necesariamente se comprende como una condición de su egoísmo ni como una aspiración que la distancia moral y políticamente de los otros.

Con relación a la dimensión institucional o estatal del ciudadano, Höffe (2007a) no piensa que se limite a la recepción pasiva de la ley. Considera que el ciudadano debe practicar cierto sentido cívico compuesto por virtudes como el sentido del derecho, que exige que «no se cometan

faltas; se conforma, pues, con una fidelidad al derecho que obedece a las leyes» (p. 92): «disposición a actuar contra el injusto y en favor del derecho» (p. 92). Höffe denomina esta disposición como una especie de coraje cívico o valor cívico, ejercicio de un sentido elevado y valiente del derecho que expresa a la vez valor social y político. Por otro lado considera que el ciudadano debe practicar el sentido de justicia, que refiere a la construcción y ejercicio de un juicio que permita a los ciudadanos evaluar y ampliar la justicia de las leyes en sus dimensiones constitucional y legislativa, esto orientado por los principios de «reconocimiento de la igualdad y de la libertad de todos los ciudadanos y de todos los estados con vocación de paz» (p. 93).

Finalmente, practicar el sentido comunitario, que tiene un primer tipo, el compromiso con la propia cultura, no en el significado de un nacionalismo sino más bien como la responsabilidad por preservar lo propio de ella para las futuras generaciones, y un segundo tipo, que hace notar «el hecho de que la ciudadanía se dedique por su cuenta y riesgo a tareas de bien común» (p. 97); es decir, el compromiso social que trasciende los límites institucionales del Estado. El sentido comunitario tiene también un tercer tipo: el compromiso de la pertenencia ciudadana y la disposición para la participación (p. 98). Estas virtudes hablan de las disposiciones personales que presupone el ejercicio de la ciudadanía, necesarias para que sea posible una verdadera autoorganización democrática sobre la base de la justicia.

La dimensión de la ciudadanía mundial es un complemento para el ciudadano de Estado, que extiende «su sentido del derecho, de la justicia y comunitario hasta una perspectiva regional y en definitiva global» (Höffe, 2009, p. 170), pues comprende que las condiciones de la globalización del mundo contemporáneo dificultan la posibilidad de un Estado absolutamente independiente. Los compromisos cívicos de ciudadanos y de grupos de diferente carácter trascienden «las fronteras nacionales, y asumen un compromiso inter y supraestatal y con el paso del tiempo conforman una sociedad cívica global» (Höffe, 2009, p. 171).

Uno de los argumentos de Höffe para justificar la existencia de intereses humanos que trascienden los límites territoriales y nacionales hasta convocar a toda la comunidad, apela a una concepción antropológica

según la cual dada la posibilidad «de que el hombre puede ser lesionado pero también puede ejercer la violencia, puede ser a la vez ejecutor de la violencia que amenaza la capacidad de acción y también su víctima» (Höffe, 2009, p. 171). Esto reconoce que la protección de la capacidad de actuar se presenta como un interés común de toda la comunidad, porque es una condición previa para ser humano.

Las visiones de la ciudadanía propuestas por Kymlicka, Nussbaum, Habermas y Höffe, y la visión de la comprensión de lo político en Mouffe y Gutmann, permiten identificar en el concepto de participación un hilo conductor, relativo acerca del tipo de ciudadano que debería formar una educación democrática, de tal forma que las responsabilidades y deberes que imponen el ejercicio de la ciudadanía sean coherentes con la conservación de un potencial moral en la persona, que mantenga siempre abierta la posibilidad real de iniciar procesos de transformación social.

Hasta aquí se ha mostrado que la participación en el contexto de la ciudadanía democrática se configura con base en el reconocimiento de autonomía como expresión principal del carácter moral de la persona.

Conclusiones

En esta reflexión se ha intentado configurar un breve marco normativo para la educación de la democracia, con el propósito de que la participación, entendida como la acción central de la ciudadanía, se constituye en una forma de identidad política democrática, cuya agencia deviene en una forma de acción que logra integrar la dimensión política y moral de la persona.

En este orden de ideas, la integración de los modelos deliberativo y agonista de la política democrática, articulada al análisis de diferentes enfoques sobre la ciudadanía, dan lugar a una concepción de la dimensión política de la educación democrática que deja como resultado una serie de consideraciones normativas, relevantes para orientar la formación

ciudadana del sujeto político que requiere la democracia. El ciudadano democrático reconoce en la dinámica de la deliberación el medio natural para resolver los conflictos, sin olvidar la contingencia e imperfección de los procedimientos y de los acuerdos que pueda lograr, dado que él comprende que las reglas actuales que definen la praxis discursiva, así como el contenido de los argumentos y las tesis de las disputas, nunca agotan de manera absoluta las alternativas posibles de decisión. Él sabe que entre sus deberes se encuentran el mantenerse informado de los asuntos públicos, preocuparse por participar en la gestión de la vida colectiva de la comunidad¹⁴, y sobre todo, comprender que los procedimientos y espacios institucionalizados para la formación de la voluntad política no son inmutables, que debe entender, por el contrario, que el ejercicio de la ciudadanía lo habilita para vigilarlos y para alterar sus límites¹⁵.

Además de lo anterior, un ciudadano democrático es empático y tolerante frente al pluralismo de intereses de los distintos grupos que habitan la sociedad democrática; no obstante, repudia aquellas concepciones de bien que puedan ser represivas o discriminatorias. Es precisamente frente a las injusticias, institucionales o no institucionales, que se activa la conciencia moral que impide que la cultura democrática se flexibilice radicalmente y ceda a la premisa: todo vale. Finalmente, un ciudadano democrático se concibe a sí mismo como el agente central del poder político, que integra un mundo compartido, en el cual se le impone la tarea permanente de intervenir, incluso, más allá del margen del sistema político representativo, en beneficio de la construcción, conservación y transformación de un orden social democrático, en el que se facilite cada vez más la convivencia pacífica y libre de todos los individuos.

14 Ver F. Ovejero (2008).

15 Ver I. Cheresky (2015).

Referencias

- Adorno, T. (1993). *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Anderson, J., & Honneth, A. (2005). Autonomy, vulnerability, recognition, and justice. En: J. Christman & J. Anderson. *Autonomy and the Challenges to Liberalism: New Essays* (pp. 127-149) New York: Cambridge.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Bobbio, N. (1986). *El Futuro de la democracia*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Caro, S. (2015). La educación Democrática en el contexto de la deliberación y el agonismo político. *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, No. 113, pp. 153-179.
- Cheresky, I. (2015). *El nuevo rostro de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cuervo, J., & Hernández & Ugarriza, J. (2012). *El giro deliberativo en la democracia: teoría y evidencia empírica*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata Editorial.
- Estlund, D. (2003). The Democracy/Contractualism Analogy. *Philosophy & Public Affairs*. Vol. 31, No. 4, pp. 387-412.
- Estlund, D. (2011a). *La autoridad democrática: los fundamentos de las decisiones políticas legítimas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Estlund, D. (2011b). Reply to Copp, Gaus, Richardson, and Edmundson. *Ethics*. Vol. 121, No. 2, pp. 354-389.
- Forst, R. (2005). El derecho básico a la justificación: hacia una concepción constructivista de los derechos humanos. *Estudios políticos*, No. 26, pp. 27-59.
- Forst, R. (2012). *The Right of justification*. New York: Columbia University Press.
- Forst, R. (2014). *Justificación y crítica: perspectivas de una teoría crítica de la política*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Franzé, J. (2014). *Democracia: ¿Consenso o conflicto? Agonismo y teoría deliberativa en la política contemporánea*. Madrid: Catarata.

- Gargarella, R. (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls. Un breve manual de filosofía política*. Barcelona: Paidós Editores.
- Grueso, D. (2008). *La filosofía y la política en el pluralismo. La metafilosofía del último Rawls*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Gutmann, A., & Dennis, T. (2004). *Why Deliberative Democracy?* New Jersey: Princeton University.
- Gutmann, A., & Thompson, D. (2010). The Mindsets of Political Compromise». *Perspectives on Politics*. Vol. 8, No. 4, pp. 1125-1143.
- Gutmann, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gutmann, A. (2004). Democracia deliberativa y regla de la mayoría: una réplica a Waldron. En: Hongju, H., Harold & Ronald, S. *Democracia deliberativa y derechos humanos* (pp. 269-278). Barcelona: Gedisa.
- Gutmann, A. (2008). *La identidad en democracia*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Gutmann, A. (2009). Introducción. En: Taylor, Ch. *El multiculturalismo y «la política del reconocimiento»*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (1999). Tres modelos normativos de Democracia. En: *La inclusión del otro: estudios de Teoría Política* (pp. 231-346). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Habermas, J. (2010). *Facticidad y validez: sobre el Derecho y el Estado Democrático de Derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta Editorial.
- Höffe, O. (2007a). *Ciudadano económico. Ciudadano del estado. Ciudadano del mundo. Ética política en la era de la globalización*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Höffe, O. (2007b). Tres dimensiones de la ciudadanía (Entrevista realizada por Elisabeth Schwabe). *Revista internacional de filosofía política*. No. 29, pp. 161-173.
- Höffe, O. (2008). Sobre el poder de la moral. En: *El proyecto político de la modernidad* (pp. 105-126). México: Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (1999). La Democracia como Cooperación Reflexiva. John Dewey y la teoría de la Democracia del Presente. *Estudios Políticos*, No. 15, pp. 81-106.
- Honneth, A. (2013). La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la filosofía política. *Revista Isegoría*, No. 49, pp. 377-395.

- Hoyos Vásquez, G. (2013a). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Bogotá: Civitas Magisterio.
- Hoyos Vásquez, G. (2013b). *Filosofía de la educación: apuntes de su último seminario*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Hoyos Vásquez, G. (2008). La comunicación: la competencia ciudadana. En: G. Hoyos y A. Ruiz. *Ciudadanías en formación* (pp. 135-172). Bogotá: Civitas Magisterio.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2010 [1985]). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lafont, C. (2011). ¿Es coherente el ideal de la democracia deliberativa? En: L. García Jaramillo. *La democracia deliberativa a debate* (pp. 21-40). Medellín: Universidad EAFIT.
- Marchart, O. (2009). *El pensamiento político posfundacional: la diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mejía Quintana, O. (2004). *El posestructuralismo en la filosofía política francesa contemporánea: presupuestos, críticas y proyecciones*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mejía Quintana, O. (2010). Modelos alternativos de democracia deliberativa. Una aproximación al estado del arte. *Revista Co-herencia*. Vol. 7, No. 12, pp. 43-79.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, C. (2012a). *Dimensiones de democracia radical*. Buenos Aires: Prometeo.
- Mouffe, C. (2012b). *La paradoja democrática: el peligro del consenso en la política contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Mouffe, C. (2014). *Agonística: pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (1999a). Patriotismo y cosmopolitismo. En: *Los límites del patriotismo*, (pp. 13-32). Barcelona: Ediciones Paidós.

- Nussbaum, M. (1999b). Réplica. En: *Los límites del patriotismo*. (pp. 159-174). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ovejero, F. (2008). *Incluso un pueblo de demonios: democracia, liberalismo, republicanism*. Madrid: Katz Editores.
- Penny, E., & White, P. (2003). Democratic Citizenship. En: Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., & Standish, P., *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, (pp. 110-125). New York: Blackwell Publishing.
- Sen, A. (2010). *La idea de justicia*. Bogotá. Taurus.

CAPÍTULO 2.

Producción en los talleres de escritura 2015

ALFABETIZACIÓN MULTIMODAL A PARTIR DE LA CREACIÓN DE ANIMACIONES *STOP MOTION*

HEIMI LILIANA MORALES CUERVO

Introducción

La incursión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pone de manifiesto la importancia de plantear estrategias para el fomento de competencias relacionadas con el manejo, la comprensión y creación de textos que incorporan varios modos de representación de la información: textos multimodales.

Este documento da cuenta de una estrategia pedagógica para adelantar la alfabetización multimodal a partir de la creación de animaciones con la técnica *Stop Motion*. Su implementación inició a mediados de 2013, con un taller extra-curricular en el que participaron estudiantes de grado quinto del Colegio Nicolás Buenaventura IED, con edades entre 10 y 12 años, inscritos de manera voluntaria, que desarrollaron actividades a lo largo de un semestre académico con el objetivo de comprender los modos de representación de la información y las etapas que requiere elaborar una animación.

De la alfabetización a la alfabetización multimodal

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) definen que la alfabetización es el conjunto de habilidades básicas que toda persona debe poseer para no ser o no estar socialmente excluida. Durante varios años el proceso de alfabetización estuvo ligado al libro y a los textos impresos; se hacía énfasis en enseñarle la lengua materna al mayor número de ciudadanos, en especial, a los de edad adulta.

Sin embargo, la aparición de las TIC y sobre todo de Internet, ha generado cambios en las prácticas sociales, principalmente en la manera como nos comunicamos e interactuamos. Esa transformación da lugar a nuevas formas de escritura y lectura, que amplían el conjunto de habilidades que una persona debe poseer para considerarse alfabetizada. La red y los medios impresos incorporan textos que no se componen únicamente de palabras escritas sino que interrelacionan elementos visuales, gestuales, icónicos, entre otros, los cuales exigen nuevas destrezas para su comprensión y producción.

Surge entonces el término Alfabetización Multimodal, que según Walsh (2010) referencia el significado de las decisiones que origina la lectura, visualización, comprensión, producción e interacción con multimedia y textos digitales. El proceso de lectura y escritura puede incluir diferentes usos para representar la información y crear significado, tales como el modo visual que relaciona colores, formas, tamaños y texturas; el gestual que incorpora las expresiones faciales y posturas corporales; el lingüístico, que comprende el vocabulario, la estructura genérica y la gramática de la lengua oral y escrita; el auditivo, que integra la voz, los efectos de sonido y la música; y por último el espacial, que tiene en cuenta la posición y organización de los objetos en un entorno, haciendo hincapié en la perspectiva y el manejo de planos.

¿Por qué abordar la alfabetización multimodal en el aula?

Para que los estudiantes —desde su etapa escolar primaria— se desempeñen con efectividad en la sociedad actual. Esto genera la necesidad de plantear estrategias metodológicas dentro del aula que permitan fomentar competencias de tipo multimodal, para que los alumnos de manera intencional y crítica usen las posibilidades que proveen las TIC.

De hecho, desde las directrices educativas nacionales y distritales se plantea la necesidad de promover el acceso de niños y jóvenes a distintas herramientas tecnológicas para que, con una adecuada orientación, «puedan desarrollar capacidades para comunicarse, ampliar sus conocimientos,

establecer relaciones, plantearse interrogantes, enriquecer el análisis y resolver inquietudes» (SED, 2012, p. 62).

Todo ello acentúa la importancia de orientar a niños y jóvenes en el uso de distintos recursos tecnológicos con propósitos educativos, de manera que se transformen en agentes activos, es decir, que no sean únicamente consumidores de información, usuarios pasivos, sino usuarios capacitados para producir, comprender y expresar a través de textos y recursos de naturaleza multimodal.

La producción de textos multimodales en el aula cobra relevancia al momento de planear y poner en práctica actividades orientadas al desarrollo de habilidades que les permitan a niños y jóvenes participar en la sociedad, no sólo con una mirada hacia el futuro, para el siguiente año o hasta finalizar su etapa escolar, sino con el propósito de imaginar y crear en el ahora, de trabajar en equipo, siendo partícipe activo de su propio aprendizaje y comprendiendo el uso de recursos semióticos presentes en el acto comunicativo.

Stop Motion: la propuesta que fomenta la creación de textos multimodales

«La técnica de animación denominada *Stop Motion* consiste en la creación de una secuencia de vídeo donde se aparenta el movimiento de objetos estáticos a partir de una serie de imágenes fijas sucesivas» (Cuenca, Perea, García, Pomares & Torres, 2012). Aunque existen distintos tipos de programas para realizar una animación a partir de esta técnica (entre otros Linuxstopmotion.org, ANIMATORHD, StopMotionPro y Jellycam), «todos ellos parten de la premisa de que el animador es el que mueve manualmente la escena y activa el disparador de la cámara manualmente o cada cierto periodo de tiempo» (Cuenca *et al.*, 2012).

Esta práctica se convierte en un pretexto pedagógico para entrelazar el desarrollo de habilidades de pensamiento, el currículo y el uso de las TIC como herramientas que alcancen objetivos de aprendizaje. Las investigaciones implementadas en el aula (Grant, 2009; Ruiz, 2012; García, 2012)

permiten evidenciar que la realización de proyectos mediante la animación *Stop Motion* ayuda al desarrollo de habilidades para el tratamiento de información, dado que exige organizar ideas para transmitir un mensaje entendible, no sólo por medio del lenguaje verbal (por ejemplo, cuando se realiza la animación en un equipo de trabajo y es necesario llegar a acuerdos, o cuando se incluye voz en la animación), sino también a través del lenguaje visual, cuando se hacen representaciones gráficas para exponer las ideas y elaborar un *storyboard*.

La animación *Stop Motion* permite, además, potenciar la competencia digital desde el uso seguro y crítico de información, de objetos y programas, como editores de video. Así mismo consiente la proyección de escenarios y la creación de los personajes que serán parte de la animación, lo que implica poner en escena la apreciación artística, la iniciativa y la autonomía personal. Sumergirse en el mundo de la animación por medio de la técnica *Stop Motion* permite también a los niños ampliar sus conocimientos de los factores que influyen cuando se toma una fotografía, considerando elementos como, entre otros, la iluminación, la posición de la cámara, la distribución de los objetos en un espacio, el reflejo de la luz en determinados colores o materiales, aspectos propios de los textos multimodales.

Se puede afirmar que la creación de animaciones como un producto multimodal pone en escena el uso de múltiples inteligencias y propicia un espacio para llevar a cabo un ejercicio creativo. «Además promueve el desarrollo de competencias relacionadas con la colaboración, la planificación y el trabajo por proyectos. Los alumnos, asumiendo un rol de productores creativos, construyen narrativas y representaciones de sí mismos y de la realidad en que viven» (Karmioli & Rossaro, 2013, p. 81).

¿Cómo se aborda el proceso en el aula?

El Ambiente de Aprendizaje (AA) se inicia con el propósito de que los niños estén en capacidad de integrar distintos modos de representación de la información en una animación realizada mediante la técnica de *Stop Motion*. Para alcanzar el objetivo, se genera un espacio en el cual un

grupo de niños experimenta las etapas que tienen lugar en una producción audiovisual, por medio de la aplicación de un taller centrado en la técnica de animación mencionada. Durante el proceso se indaga a los participantes cuáles de los usos dados a los modos de representación multimodal que se incorporan en las animaciones son integrados de manera intencional; luego se presenta el producto animado frente a un grupo de estudiantes y padres de familia. Por último, se evalúa el producto multimodal a partir de unas pautas diseñadas para tal fin.

El taller tiene tres etapas secuenciales, propias de un producto audiovisual: preproducción, producción y posproducción. Para desarrollar los contenidos de la primera etapa se tiene en cuenta la secuencia que se presenta en la Figura 1. Cada una de las sesiones inicia con la indagación del docente alrededor de los conocimientos que tienen los participantes de cada uno de los temas programados. Es decir, se parte de la convicción de que los niños y niñas asistentes tienen conocimientos, básicos o profundos, de los contenidos que se tratan. Sus aportes sirven de punto de partida para la explicación o aclaración de la maestra, quien posteriormente propone una actividad para aplicar el concepto expuesto.

Figura 1. Secuencia para el desarrollo de los contenidos de la etapa de preproducción



Fuera del aula de clase, y en horario distinto al de las sesiones del taller, los participantes tienen la posibilidad de ingresar a la página web *heimylu.wix.com/stop-motion*, en la que encuentran información complementaria

para cada uno de los contenidos, tanto de los que se abordaron como de los que se van a tratar en encuentros futuros. Al iniciar otra sesión, se hace la realimentación de los contenidos anteriores y se vuelve a comenzar el ciclo.

Los contenidos que se abordan en esta etapa se relacionan con la técnica de animación, haciéndose énfasis en la importancia del trabajo en equipo, de la responsabilidad que adquiere cada integrante al ser parte de un grupo de trabajo; también se abordan los aspectos conceptuales para representar la información de distintos modos. Los contenidos que corresponden a esta etapa son: ¿qué es *Stop Motion*?, ¿cuáles son las etapas a seguir para crear una animación por medio de *Stop Motion*?, ¿quiénes participan en la creación de la animación?, ¿qué vamos a contar?, ¿qué necesitamos saber? y ¿cómo lo vamos a contar?

Los interrogantes se resuelven en la «Guía para la elaboración de Animaciones *Stop Motion*», cartilla diseñada por la docente, que entrega a cada uno de los equipos de trabajo. El apartado ¿qué necesitamos saber? expone los distintos modos de representación de la información, entre otros, generalidades de la teoría del color, uso de texturas visuales en una imagen, posturas corporales y expresiones faciales más comunes adoptadas por un personaje y planos y posiciones usuales de la cámara.

Las actividades desarrolladas en esta etapa permiten el acercamiento de los niños al lenguaje audiovisual desde la conformación del equipo de trabajo, pasando por el planteamiento de una idea para contar una historia, hasta la elaboración de un guion con introducción, nudo y desenlace. Dicho acercamiento finaliza con la elaboración de un *storyboard*.

En la etapa de producción, niños y niñas construyen personajes, objetos y escenarios que han esbozado en la experiencia anterior, con el propósito de aplicar principios básicos de los elementos visuales, por ejemplo, el color, la forma, el tamaño y el material. Además, toman sobre los escenarios fotografías a los personajes diseñados. Es en este momento cuando aplican distintos planos, expresiones faciales y posturas corporales. Posteriormente, los integrantes de cada equipo graban las voces, descargan o producen los efectos de sonidos que acompañan a la imagen y que han sido planeados en la primera etapa.

Los contenidos correspondientes a esta etapa son: ¡Manos a la obra!; en este se organizan los personajes y el escenario siguiendo el *storyboard* y se tienen cuenta generalidades para la toma de fotografías, la búsqueda y descarga de efectos de sonidos y la grabación de voces.

En la última etapa, la de posproducción, se organiza el material visual y sonoro para enlazarlo y publicarlo. Los contenidos que se desarrollan son: ¿cómo guardar la información en el PC?, es decir, cómo crear carpetas y subcarpetas; ¿cómo usar el editor de video?, y ¿cómo guardar y publicar un archivo de video? En posproducción, cada grupo escoge las fotografías que serán parte de la animación final, pudiendo editar o eliminar las que consideren pertinentes, y se asegura de que el tiempo transcurrido en las imágenes sea acorde con el que duran los diálogos, los parlamentos, los efectos de sonido y la música previamente seleccionada. De este modo editan el contenido hasta conseguir los resultados deseados.

En el ambiente de aprendizaje (AA) las TIC cumplen dos roles fundamentales: i) proyectar frente a un público los productos animados, lo que facilita ampliar y ejemplificar los contenidos planeados por la docente investigadora, y ii) servir de herramienta a cada uno de los equipos de trabajo para consolidar su animado final.

Tabla 1. Resultados de la etapa de preproducción

MODO	PRECONCEPTOS	TRABAJO EN EQUIPO	REALIMENTACIÓN
VISUAL	Los niños no reconocen los elementos que componen una imagen, entre otros, color, textura visual, posición, tamaño y expresividad de las líneas. El concepto de textura, por ejemplo, es relacionado con el tacto y no con el sentido de la vista. En general, los niños aplican los colores de manera homogénea, con fuerza, intentando no salirse de los límites del dibujo.	Aplicar, entre otros, los conceptos de colores cálidos, colores fríos, textura visual, expresividad de las líneas y forma en onomatopeyas y composiciones gráficas que expresen emociones, de manera que cada equipo llegue a un acuerdo y presente una propuesta gráfica ante todo el grupo.	Se evidencia mayor identificación y recordación de los conceptos relacionados con el modo visual. En las composiciones gráficas se hace uso de distintos tipos de líneas para dar la sensación de movimiento. El color ya no se aplica de manera homogénea, pues se utiliza la textura visual para aplicar el color.

MODO	PRECONCEPTOS	TRABAJO EN EQUIPO	REALIMENTACIÓN
GESTUAL	Algunos niños relacionan las expresiones faciales con gestos realizados por el rostro y emociones que exteriorizan los movimientos de la cara. Otros relacionan las posturas corporales con las posiciones del cuerpo. Sin embargo, la mayoría de los niños desconoce las palabras «gesto» y «postura».	Tomar fotografías a los compañeros de equipo de trabajo mientras estos hacen gestos y posturas que representan una emoción. Por ejemplo, se sugiere a los niños expresar, entre otras emociones, alegría, tristeza, cansancio, enamoramiento, a través de su rostro y cuerpo.	Los niños expresan correspondencias entre expresiones faciales y gestos que realizan con el rostro, así como entre posturas corporales y posiciones del cuerpo que expresan emociones o sentimientos.
ESPACIAL	Los niños manifiestan no tener conocimiento de los planos que se utilizan en una fotografía ni de las distintas posiciones de la cámara.	Plasmar distintos conceptos sobre planos y posiciones de la cámara, explicados en el aula y en la cartilla guía, fotografiando a sus compañeros de equipo.	Los niños no recuerdan los nombres técnicos de los planos y de las posiciones de la cámara. Sin embargo si recuerdan la ubicación de la cámara y los efectos visuales que se obtienen.
CONTENIDO	<p>Tema: Los inventos.*</p> <p>La mayoría de los niños relaciona los inventos con objetos creados por el hombre desde de su ingenio o imaginación, es decir, que son fabricados, lo que indica un proceso de construcción. Varias respuestas de estos sugieren que un invento es un objeto tangible, pues se puede ver y tocar.</p> <p>* Los inventos de objetos inexistentes es uno de los temas que propone el Ministerio de Educación Nacional en las orientaciones generales para la educación en tecnología: «Ser competente en tecnología: ¡una necesidad para el desarrollo!».</p>	<p>Pensar en un objeto no existente, que les gustaría crear. Describir: ¿qué nombre recibe el objeto?, ¿para qué sirve?, ¿cómo funciona?, ¿cuál es su tamaño?, ¿quién lo usa?, ¿con cuales materiales está fabricado?, ¿por qué?</p> <p>Escribir un cuento que muestre el uso del invento creado, siguiendo la secuencia de un texto narrativo: introducción, nudo y desenlace. Para finalizar esta etapa, cada grupo realiza un storyboard a partir del cuento.</p>	<p>Los niños dan mayor importancia al trabajo en equipo que a los aspectos relacionados con los inventos. Es posible que esto se deba a la dificultad para ponerse de acuerdo tanto en el invento que se va a mostrar en la animación como en sus características.</p> <p>Los inventos que los grupos determinaron fueron: el lápiz mágico, la patineta voladora, la estufa mágica, el sombrero mágico, el carro volador y el reloj transportador.</p>

MODO	PRECONCEPTOS	TRABAJO EN EQUIPO	REALIMENTACIÓN
AUDITIVO		Redactar en el storyboard los diálogos de los personajes. Hacer una lista de efectos de sonidos que se puedan incorporar en la animación, teniendo en cuenta el lugar y las acciones que se desarrollan en la animación.	

La docente asume el rol de guía, planea, orienta, realimenta y motiva a los diferentes equipos de trabajo, verifica con anticipación la disponibilidad de recursos y prevé inconvenientes, introduce y orienta las temáticas, da a conocer a sus estudiantes los objetivos y productos esperados, así como el papel que cada uno desempeña durante el proceso; plantea actividades teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo y motriz del grupo, asume de mediadora cuando se requiere. Por su parte, los estudiantes asumen tareas específicas que contribuyen a alcanzar el objetivo propuesto en su equipo de trabajo, participan en la organización del grupo, en la toma de decisiones, en la comunicación y manejo de dificultades y en otro tipo de acciones concretas.

Y, ¡manos a la obra!

En este aparte se presentan los resultados de la experiencia, organizados de acuerdo con las etapas en que se implementó el proyecto.

Preproducción: «Conociendo elementos multimodales». Como aparece en la Figura 1, en esta etapa tienen lugar cuatro momentos: modo, preconceptos, trabajo en equipo y realimentación. Los estudiantes se organizan en equipos para desarrollar actividades alrededor de los distintos modos: visual, gestual, espacial, auditivo y de contenido.

Producción: «Construyendo escenarios y personajes para la animación». En esta segunda etapa los niños utilizan gran variedad de materiales para elaborar los personajes que aparecerán en su animación y los escenarios en los que ocurren los hechos de la historia. En estos dos productos, los niños tienen la posibilidad de aplicar o no los conceptos que se abordaron en la etapa de preproducción. Sin embargo, se les solicita que los personajes muestren por sí solos aspectos como género, edad, estrato socioeconómico y características de personalidad.

La explicación de los niños sobre algunos personajes construidos, aparece a continuación:

Figura 2. Caracterización del personaje Viviana Broderick



P¹: ¿Por qué escogiste este color?

G-A/ E1²: Porque nosotros cuando pensamos en Viviana Broderick, pensamos en alguien muy cariñosa, muy femenina, muy chévere, ¿sí? Y el morado porque a mí me parece que es un color muy para niña, entonces a mí me parece que se veía muy bonito.

- 1 La letra P se utiliza para indicar que es la profesora quién interviene en el diálogo.
- 2 La expresión g-a hace referencia al grupo de trabajo; en este caso, el grupo A. E1 denomina al estudiante 1 de ese colectivo. Si se encuentra en el texto la expresión g-b/e2, corresponderá al Grupo B, estudiante número 2, y así sucesivamente.

Figura 3. Caracterización del personaje: El cazador

G-A/ E2: se viste de verde porque es para distinguirse entre los animales, entre las plantas, perdón. Entonces, para que los animales no lo logren captar, así él los puede capturar. El cazador es el maléfico de la historia.

P: y ¿cómo hicieron para caracterizarlo así, que se viera maléfico?

G-A/ E2: pues como cara de calavera je je je

G-A/ E3: o sea los cachetes gordos y aquí flaco (señalando la mandíbula).

Figura 4. Caracterización del personaje Ezio

P: Cuéntenme, ¿cómo es su personaje?

G-D/E1: Ezio es una persona con curiosidad que le gusta hacer nuevas cosas y por eso inventó el carro volador. Sus emociones son contento y aprendizaje.

P: ¿Ustedes creen que los colores y el material que expusieron, la textura que le pusieron a la ropa, al vestuario del personaje, lo pensaron con anticipación o simplemente fue saliendo así como... pongámosle esto?

G-D/E1: Yo cuando hice a Ezio estaba pensando en hacerlo con ropa clara, pero me di cuenta que esa ropa no le lucía tanto como a mí no me luce la ropa muy clara. Entonces yo me puse a pensar cómo los muchachos de ahora se visten, los de 15 años. Yo iba caminando por la calle y vi a un muchacho igual de vestido a mi muñeco y se le veía muy bien. Yo dije: ¡así va a ser mi muñeco!

Las imágenes y argumentos presentados por los niños ponen en evidencia las relaciones que influyen en la toma de sus decisiones. Por ejemplo, establecen conexiones del color con la feminidad o el camuflaje, de la forma del rostro con la maldad o del vestuario con la edad, hechos que indican que tienen en cuenta la información trabajada en la preproducción, en especial a la que alude a las generalidades del color y la forma.

Otros elementos que se planean durante la producción se relacionan con el modo gestual: ¿cómo mostrar que el personaje cambia su postura corporal y sus gestos? Los movimientos del cuerpo se logran representar gracias al uso de una plantilla que permite elaborar un esqueleto articulado. Para figurar las expresiones faciales, cada equipo opta por distintas técnicas, por ejemplo, utilizar ojos móviles, dibujar diferentes expresiones y cambiar rasgos al momento de tomar las fotografías (Figura 2), mantener la misma expresión (Figura 3) y en algunos casos tomar la decisión de no incorporar expresiones faciales (Figura 4).

Después de caracterizar y construir los personajes y los escenarios, se graban las voces de los estudiantes interpretando los diálogos y pensamientos de los personajes. Utilizando la grabadora de sonidos de Windows o un celular, se descarga la música y los efectos de sonido que se planearon en la preproducción desde la página web del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado (INTEF)³. Posteriormente se procede a tomar las fotografías (Figura 5).

Figura 5. Equipos de trabajo realizando la toma de fotografías



3 <http://recursostic.educacion.es>

Durante el registro fotográfico, los estudiantes se organizan para obtener el botón de la cámara o celular, para hacer cambios en las posturas y expresiones faciales de los personajes y tener preparados los objetos que hacen parte del escenario y que deben quedar capturados en el plano.

Última etapa, posproducción: «Las animaciones como producto del aprendizaje». Los niños organizan el material auditivo (voces, efectos de sonido y música) y el fotográfico obtenido durante la producción de carpetas y subcarpetas. Se seleccionan los audios e imágenes que no van en la animación, ya sea porque se escucha un ruido externo, una risa, una palabra mal pronunciada o porque en la fotografía aparece una sombra, una mano, un zapato u otro elemento que no pertenece a lo planeado.

Con la información visual y auditiva seleccionada, se inicia el uso de un editor de video para sincronizar imagen y sonido; durante esta actividad, es posible que se continúe con la selección de información. Los niños realizan la introducción a la animación ubicando el título y sus nombres, así como los créditos correspondientes. Por último guardan el trabajo realizado en un formato de archivo de película (.wmv) y lo publican para ser evaluado a partir de la rúbrica que aparece en la Tabla 2.

Tabla 2. Rúbrica de evaluación de las animaciones como un producto multimodal⁴

MODO	ELEMENTOS	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
VISUAL	Composición de la imagen.	No se aplican elementos dentro del escenario -que representa la composición (color, textura visual, forma, tamaño y material) con un propósito comunicativo. No se evidencia orden en la composición.	No se aplican elementos de la composición (color, textura visual, forma, tamaño y material) de manera intencional. Sin embargo, existe orden en la composición.	Se aplican algunos elementos de la composición visual de manera intencional, siendo evidente la organización y el manejo del espacio.	Se aplican todos los elementos visuales en la composición con un propósito comunicativo. Es evidente el cuidado para mantener el orden de los elementos que componen el escenario desde el manejo del espacio.
	Aplicación del texto escrito.				
GESTUAL	Expresiones Faciales	No se seleccionan ni aplican distintas expresiones y posturas corporales para comunicar pensamientos o estados de ánimo de los personajes que participan en la animación.	Se seleccionan y aplican sólo dos cambios de expresiones y/o posturas corporales para comunicar pensamientos o estados de ánimo de los personajes. Además la transición entre un gesto y otro se hace de manera repentina.	Se seleccionan y aplican varios cambios de expresiones y posturas corporales para comunicar pensamientos o estados de ánimo de los personajes. La transición entre un gesto y otro aún se hace de manera repentina.	Se seleccionan y aplican varios cambios de expresiones y posturas corporales para comunicar pensamientos o estados de ánimo de los personajes. La transición entre un gesto y otro se hace de manera pausada por lo que se logra percibir la secuencia de animación.
	Posturas Corporales				
AUDITIVO	Voz	No incorpora voces en los personajes, ni efectos de sonido ni música de fondo para dar mayor realismo a la animación.	Incorpora con dificultad algunos de los elementos que componen el modo auditivo. Sin embargo, no hay correspondencia entre la imagen que aparece en pantalla y los sonidos que se escuchan.	Incorpora los tres elementos que componen el modo auditivo. Hay correspondencia entre la imagen y el audio. Sin embargo, el volumen, la entonación y las pausas no son las adecuadas para que el espectador interprete el mensaje.	Incorpora todos los elementos que componen el modo auditivo. Hay correspondencia entre la imagen y el audio. El volumen, la entonación y las pausas no son las adecuadas para que el espectador comprenda e interprete el mensaje.
	Efectos de Sonido				
	Música				

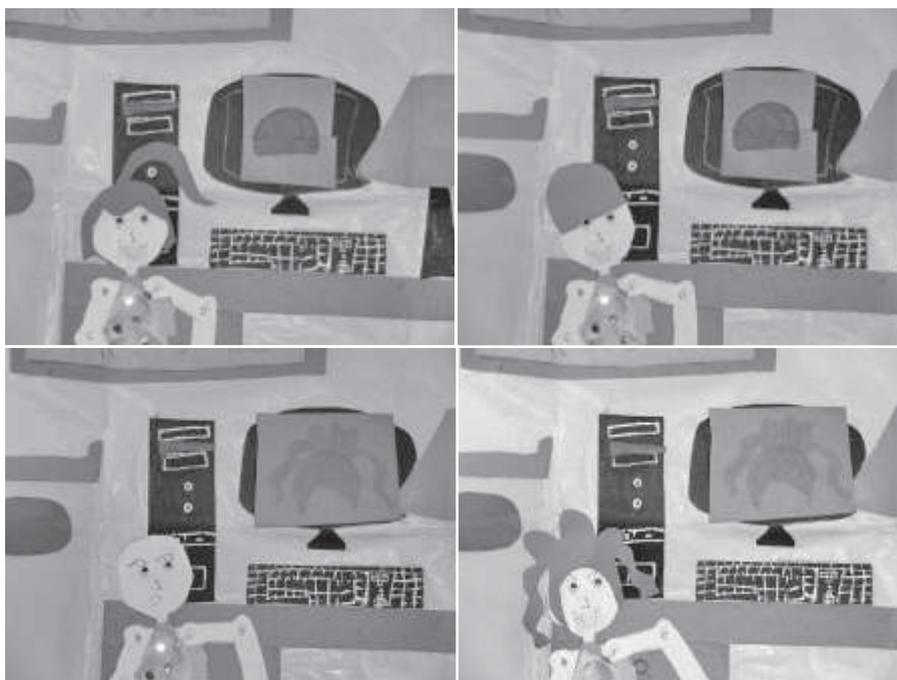
4 Creación propia teniendo en cuenta las características del diseño e implementación del Ambiente de Aprendizaje.

Alfabetización multimodal a partir de la creación de animaciones *Stop Motion*

MODO	ELEMENTOS	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
ESPACIAL	Planos	No se evidencia manejo técnico ni aplicación de planos y posiciones de la cámara en el transcurso de las escenas que conforman la animación.	Es notable un nivel mínimo del manejo técnico para ubicar la cámara y registrar distintos planos en la animación.	Se destaca un buen nivel del manejo técnico para ubicar la cámara y registrar distintos planos en la animación. Sin embargo, en la secuencia animada resaltan fallas de enfoque y transición en los planos.	Es evidente un buen nivel del manejo técnico para ubicar la cámara y registrar distintos planos en la animación. No hay fallas de enfoque y transición en los planos.
	Posiciones de la cámara				
CONTENIDO	Tema relacionado con los inventos. El propósito y su alcance comunicativo. Relación de los modos.	No hay relación entre los modos utilizados en la animación. No hay coherencia entre los elementos narrativos (introducción, nudo y desenlace), por lo que no es claro el propósito comunicativo.	Resalta con dificultad la relación entre los modos utilizados en la animación. Hay poca coherencia entre los elementos narrativos. El propósito se intuye de manera general.	Destaca parcialmente la relación entre los modos utilizados. Existe coherencia entre los elementos narrativos. Sin embargo, el espectador tiene dificultad en comprender el tema y el propósito.	Es claramente notable la relación entre los modos utilizados. Existe total coherencia entre los elementos narrativos, por lo que es evidente el propósito comunicativo de la animación. El espectador comprende claramente el tema.

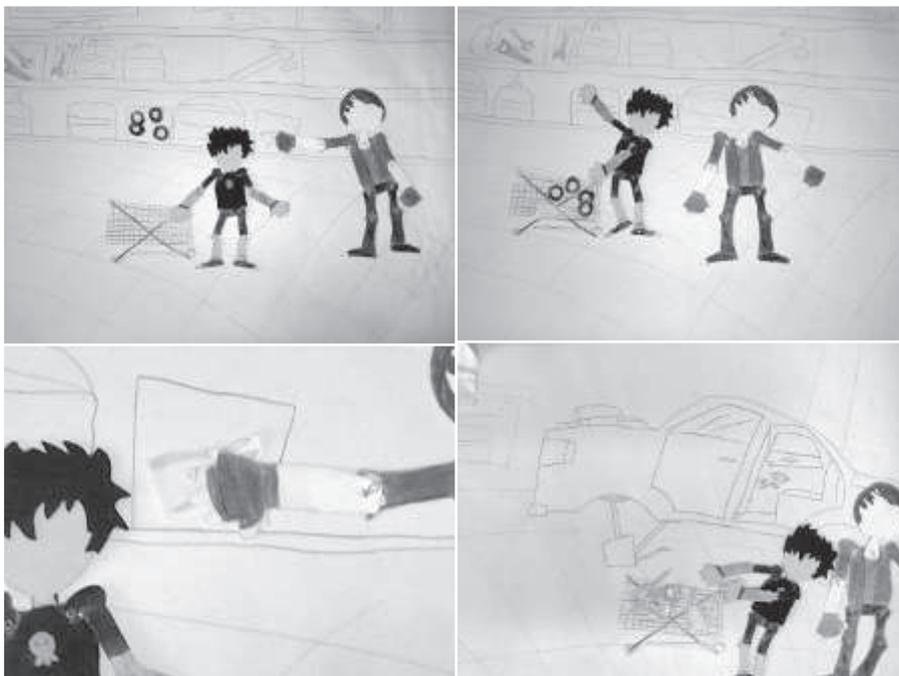
Se presentan, a modo de ejemplo, algunas de las animaciones creadas en el taller:

El peluquero mágico⁵ es un programa de computador que le permite a cualquier persona seleccionar un color de cabello y tipo de corte. Al hacerlo, de manera inmediata cambia el aspecto del usuario.



5 <http://bit.ly/1E5bvrH>

El carro volador⁶, vehículo de uso doméstico que transporta a un grupo de personas de un lugar a otro mientras levita.



6 <http://bit.ly/1DISWVw>

El sombrero mágico⁷ permite al usuario cambiar de vestuario sólo con pensar en el tipo de ropa que quiere utilizar.



Reflexiones finales

La alfabetización multimodal reseña el significado de decisiones que se originan a través de la lectura, visualización, comprensión, producción e interacción con multimedia y textos digitales. La técnica de animación *Stop Motion* se convierte en un pretexto pedagógico para entrelazar el desarrollo de habilidades motrices y de pensamiento relacionadas con el uso de distintos modos de representación de la información, y con el currículo y uso de las TIC como herramienta para alcanzar objetivos de aprendizaje.

La técnica de animación, así como la creación de cualquier producto audiovisual, exige que los niños desarrollen las actividades en equipo.

7 <http://bit.ly/1JsVhNz>

Esto los incentiva a trabajar con otros, a discutir sus ideas y compartir experiencias, a explorar materiales y recursos visuales y sonoros para producir sus animaciones con distintos contenidos, a crear, expresarse y trabajar en la consecución de un objetivo común.

Desde el modo visual los estudiantes aprenden a combinar elementos en una composición, en particular, en un escenario en el que ocurren determinados eventos, integrando de manera deliberada el color, la forma y la textura de los objetos para transmitir sensaciones, entre otras, de tranquilidad, alegría y tristeza. Para ello, aplican las generalidades del color, específicamente las implicaciones del uso de colores cálidos y fríos; aplican la expresividad de los distintos tipos de líneas, utilizando rectas para mostrar rigidez y curvas para generar sensación de movimiento; además, adicionan formas y figuras que apoyan el concepto de textura visual e incorporan texto escrito en el producto para mostrar la ubicación de lugares y objetos.

Con respecto al modo gestual, los estudiantes logran identificar las posiciones que adoptan cada una de las partes de la cara y del cuerpo para expresar diferentes emociones y las plasman en los personajes de sus animaciones. Se concluye que si se hace un buen trabajo corporal, las expresiones faciales pueden ser complementarias pero no necesariamente indispensables y viceversa. Este aspecto cobra relevancia, pues sirve de referente para abordar el lenguaje no verbal en el aula.

Por otra parte, los niños son conscientes de que en una producción audiovisual las voces son fundamentales para lograr mayor realismo en la obra, así como para crear significado y transmitir el mensaje de manera concreta. Por esta razón deciden incorporar en sus productos la voz del narrador —encargado de plasmar información que la imagen no presenta en determinado momento—, integrar efectos de sonido característicos de objetos y lugares y articular los pensamientos y habla en sus personajes.

Estas acciones están directamente relacionadas con la coherencia que los niños, en cada equipo de trabajo, le asignan al texto digital desde la relación con la imagen que aparece en pantalla, así como con la habilidad de identificar, descargar, guardar, editar e incluir los elementos auditivos

en sincronía con la imagen en la secuencia del video, antes de publicarse como archivo de película.

Al utilizar la cámara para generar una secuencia fotográfica, los estudiantes logran comprender la importancia de hacer un encuadre. Para contextualizar al observador, emplean el plano general tomando el lugar y situación que vive uno o varios personajes, y enfatizan detalles al hacer un cambio de toma.

Es importante tener presente que el hecho de que los participantes del taller desconocieran aspectos generales de las prácticas multimodales, evidencia la necesidad de contemplar estos asuntos en el currículo de educación básica primaria, pues son primordiales para ser partícipes en la era digital. Por ello es pertinente probar sistemáticamente la estrategia con grupos de diversas edades, en distintos contextos, para contar con los elementos que permitan diseñar ambientes de aprendizaje en los que se fomente exitosamente la alfabetización multimodal.

Referencias

- Cuenca, D. Perea, I. García, G. Pomares, J., & Torres, F. (2012). *RASMA: Plataforma para la Creación de Animaciones Stop Motion con Asistencia Robótica*. Trabajo presentado en la xxxiii Jornada de Automática de la Universidad de Vigo, Pontevedra, España.
- García, D. (mayo de 2012). *Stop Motion: comunicación, creación y diversión*. Revista *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*. Vol. 1, No. 1, pp. 107-118.
- Grant, D. (2009). *Animation-Digital Storytelling in the Classroom*. Recuperado de: <http://bit.ly/1FHW7Rk>
- Karmioli, L., & Rossaro, A. (2013). *Introducción a la técnica de Stop Motion. Reflexión académica en Diseño y Comunicación*. Recuperado de: <http://bit.ly/1GIoi4q>
- Ruiz, A. (2012). *El uso del Stop Motion como medio para potenciar y desarrollar las capacidades del alumnado*. (Tesis). Universidad de la Rioja, España. Recuperado de: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1272>

Secretaría de Educación de Bogotá. (2012). *Bases para el plan sectorial de Educación 2012-2016: Calidad para todos y todas*. Recuperado de: <http://bit.ly/1Nnkg66>

Walsh, M. (2010). *Multimodal Literacy: What does it Mean for Classroom Practice?* Recuperado de: <http://www.alea.edu.au/documents/item/63>

EL CONCEPTO DE VARIABLE MEDIADO POR UN OBJETO VIRTUAL DE APRENDIZAJE (OVA)

NUBIA STELLA DÍAZ LÓPEZ¹

Introducción

El presente artículo cuenta una experiencia de aula realizada en la ciudad de Bogotá, en el Colegio Centro Integral José María Córdoba, con un grupo inicial de 31 estudiantes de grado noveno. La experiencia surge como respuesta a las dificultades que tienen los estudiantes para determinar la relación existente entre dos variables en gráficas, tablas, contextos y modelos matemáticos, para extrapolar otros datos que los pueden llevar a hacer predicciones y para hacer generalizaciones en función y obtener el modelo matemático. Identificar dichas variables es considerado por Sierpinska (1992) un proceso necesario para llegar al concepto de función. Esta situación fue evidenciada en grados de la media articulada en asignaturas como trigonometría, cálculo y física, y para resolverla la experiencia tuvo como objetivo que el educando identificara, en contextos dados, las variables dependiente e independiente y las generalizara por medio de la modelización, todo lo anterior mediado por el diseño de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA).

El diseño de un OVA permite el uso de herramientas didácticas como videos y simuladores, que recrean contextos conocidos por los estudiantes; además, otorga al docente la posibilidad de verificar, de manera inmediata, los avances de sus alumnos. Su creación está fundamentada por un enfoque conductista desde el cual, según Mayer (2000), el aprendizaje se da como fortalecimiento de la respuesta, bajo un diseño de prototipización rápida que permite la elaboración a pequeña escala, siguiendo

1 Licenciada en Matemáticas y Computación, especialista en Informática Educativa, postulante al título de Magíster en Didáctica de las Ciencias. Docente de la SED de Bogotá. Correo electrónico: n.sdiaz@hotmail.com

las fases de análisis, desarrollo, implementación y evaluación, del objeto virtual (Williams, Schrum, Sangrá & Guardia, 2012).

Como resultado de la implementación del OVA se encontró que 43 % de los estudiantes que cumplieron con lo planteado lograron la identificación de las variables dependientes e independientes en contextos diferentes a los propuestos, y la sistematización de la información en tablas y su posterior representación en el plano cartesiano. El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el salón de clase favorece la recreación de situaciones que ayudan a los estudiantes a la comprensión de conceptos matemáticos, permitiéndoles retomar y reforzar el tema fuera del aula. Otro aspecto importante y positivo fue la posibilidad de valorar los resultados de los estudiantes de manera inmediata, lo cual admitió que alumno y docente tuviesen información fiable sobre el tema, permitiendo una retroalimentación oportuna.

Metodología

La experiencia de aula, que tiene como objetivo que el educando identifique en contextos dados las variables dependiente e independiente y las generalice por medio de la modelización y la mediación de un OVA, se desarrolló en cuatro fases:

1. Delimitación de la problemática.
2. Diseño del OVA, que incluye el diagnóstico, el desarrollo de las actividades y la evaluación de los aprendizajes.
3. Implementación.
4. Evaluación.

En la primera fase, la referente a la delimitación del problema, se evidenció que las diversas problemáticas que se presentan en los grados de la media articulada en asignaturas como trigonometría, cálculo, física, entre otras, pueden ser causadas por las dificultades que tienen los estudiantes

para identificar en una función las variables dependientes e independientes, cuando se presenta en tablas, gráficas y contextos cotidianos.

Los resultados de las pruebas Saber 11° muestran que los promedios de los estudiantes de la institución, en el área de matemáticas, fueron de 47.42 para 2011, de 47.94 para 2012 y de 44.72 para 2013. En el área de física fueron, para cada año respectivo, de 43.88, 43.93 y 45.58. Esto indica falencias en el pensamiento variacional, en la resolución de problemas y en la modelación, aspectos relacionados con el concepto de variable, que la prueba tiene en cuenta en su evaluación.

Dado que identificar dichas variables es considerado por Sierpinska (1992) un proceso necesario para construir epistemológicamente el concepto de función, se llevó a cabo la experiencia de aula con estudiantes de grado noveno, que tuvo por objeto la iniciación formal al concepto de variable dependiente e independiente para, de alguna manera, subsanar la dificultad.

En la segunda fase se diseñó un OVA que, como herramienta pedagógica, se implementó intencionalmente con el propósito de facilitar aprendizaje, pues es útil a los actores de las diversas modalidades educativas. Un OVA es un conjunto de recursos digitales, auto contenible y reutilizable, con una intención educativa, constituido por al menos tres componentes internos: contenidos, actividades y elementos de contextualización. El objeto de aprendizaje tiene una estructura externa llamada metadatos, que facilita el almacenamiento, la identificación y recuperación de información, y que se presenta como recurso para desarrollar aprendizajes significativos (MEN, 2014).

Según Zamora (2011), los objetos de aprendizaje deben tener todo lo necesario para cumplir con el objetivo didáctico y permitir el acceso del usuario a la totalidad de los recursos. De este modo se cumple con el propósito para los cuales fueron pensados.

Cuando se incursiona en la creación de este tipo de herramientas es importante tener una panorámica sobre varios asuntos, por ejemplo, la pregunta en torno a cómo lograr un Objeto Virtual de Aprendizaje que sea eficaz, competente e interesante para los usuarios; la pregunta en

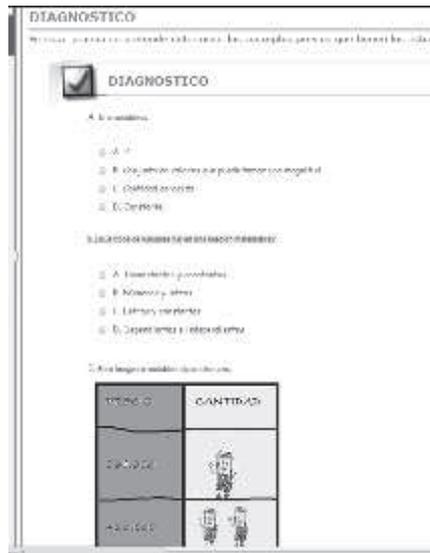
cuanto a las etapas generales por las que pasa la creación de un OVA, y la pregunta sobre las diferentes teorías del aprendizaje, con la intención de comprender la forma como las personas aprenden y, de este modo, incluir esa información en el diseño del OVA.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, la elaboración del Objeto Virtual de Aprendizaje se fundamentó bajo el diseño de prototipización rápida, que desarrolla las fases de análisis, desarrollo, implementación y evaluación, correspondientes con la metodología de la experiencia (Williams *et al.*, 2012). Para auto contener las actividades se utilizó el *exe-learning*, «una aplicación que ayuda a publicar contenido web sin necesidad de dominar lenguaje HTML o XML» (Educativas, 2014).

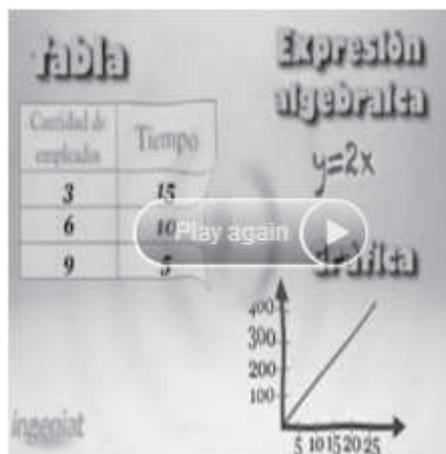
Mayer (2000) determina tres enfoques posibles para el desarrollo de objetos virtuales de aprendizaje: en el «cognitivo» el aprendizaje se concibe como adquisición del conocimiento, en el «constructivista» como construcción del conocimiento y en el *conductista* como fortalecimiento de la respuesta. Este último fue el que se adoptó en la experiencia.

El Objeto Virtual de Aprendizaje fue nominado «las variables dependiente e independiente». Se empaquetó en el *exe-learning* y se subió a la plataforma www.didacticaweb.org/aulas/. Los objetivos de aprendizaje planteados para la actividad fueron: identificar en un contexto dado las variables dependiente e independiente y generalizar, por medio de la modelación, los contextos dados.

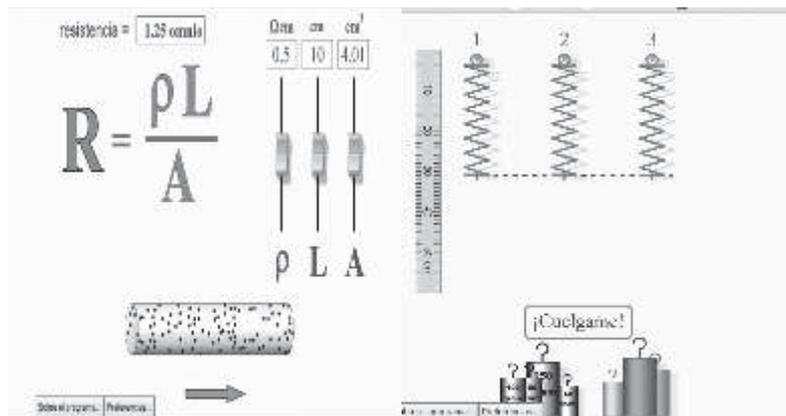
La prueba diagnóstica elaborada en SCORM del *exe-learning* hace una valoración automática cuyo puntaje mínimo es cero y máximo cien. Esta permitió vislumbrar los conocimientos previos que tenía el estudiante sobre el concepto de variable, y sobre la identificación de variables dependiente e independiente en varios contextos.



El video de Youtube, de diez minutos de duración, aportó una definición contextualizada sobre las variables dependiente e independiente con múltiples ejemplos, que muestran cómo identificar las variables, al igual que la manera de hacer el registro en la tabla y en el plano para llegar al modelo matemático. Con base en el video se pide al estudiante elaborar un mapa conceptual.



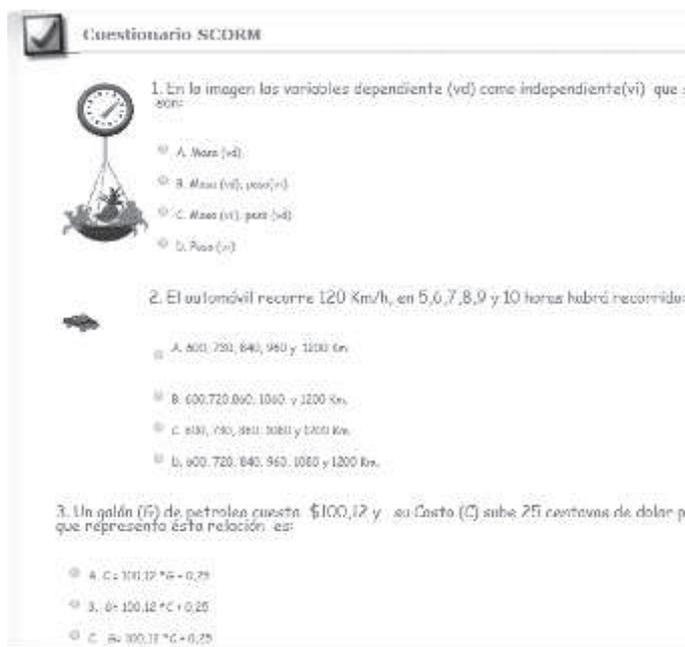
Los dos simuladores incorporados corresponden a las dos primeras actividades, sobre la ley de Ohm y la ley de Hooke, y permitieron la manipulación de botones con variables independientes como longitud, área, masa, entre otras, y observar la relación directa con la variable dependiente resistencia o elongación, según el simulador. En este caso se pidió al estudiante identificar las variables dependientes e independientes, presentar la información que se obtenía del simulador en geogebra o Excel, en tabla y gráficas, y expresar el modelo matemático.



Recuperado de: <https://goo.gl/3Rzht0>

Recuperado de: <https://goo.gl/q42jsq>

La prueba de evaluación, elaborada en el SCORM del *exe-learning*, contenía *gifs* animados como una balanza colgante y un automóvil en movimiento, tablas y gráficas que mostraban datos tomados de contextos cercanos al estudiante, como el consumo de un recibo público. Esta prueba de salida se contrastó con la prueba diagnóstica para determinar los avances de los alumnos respecto al concepto de las variables dependiente e independiente.



Estructura básica del Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA)

TEMA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE *	LISTA DE RECURSOS	INSTRUMENTO
Las variables dependiente e independiente.	Prueba diagnóstica de conocimientos previos: variables dependiente e independiente.	SCORM.	Cuestionario.
	Variable dependiente e independiente.	Video https://www.youtube.com/watch?v=sZlcLmsFknM	Mapa conceptual.
	Reconocer Variables dependiente e independiente (en contextos, completando tablas, gráficas, etcétera).	Imágenes, situaciones problema propuestas en sitios web como simuladores u otros.	Mediante uso de geogebra o Excel mostrar, la información.
	Evaluación.	Imágenes, SCORM.	Cuestionario.

La tercera fase, la implementación del OVA en el aula de clase, se realizó en tres sesiones presenciales de dos horas y de una hora extra clase, para lo que se dispuso de una sala de informática del colegio Centro Integral José María Córdoba.

En la primera sesión se explicó a los estudiantes el ingreso a la plataforma, se hizo una exploración del OVA y se explicó la manera de entregar las actividades. Algunos estudiantes, en esta reunión inicial, lograron la exploración del objeto virtual, mientras que otros tuvieron que explorarlo en casa, ya que la plataforma no permitió el ingreso de todos los alumnos.

La prueba diagnóstica fue presentada en distintos momentos por los estudiantes, pues algunos la respondieron en casa, como se esperaba, pero unos más durante la segunda sesión, debido a que no recordaron la ruta de ingreso a la plataforma. La prueba, que fue realizada por el 79 % de los alumnos, muestra en su media aritmética una asertividad del 65 % en la identificación de las variables dependientes e independientes, lo que significa que, aunque tienen algún dominio del concepto, dicho dominio no es lo suficientemente claro como para llegar a encontrar la relación existente entre las variables y, posteriormente, su generalización.

Durante la observación del video los estudiantes estuvieron muy atentos a las definiciones de variable dependiente e independiente, y a la manera de encontrar la relación entre las mismas para llegar a la generalización en un contexto conocido por ellos, como es el costo de una llamada por minuto. Después de observado el video, durante la elaboración del mapa conceptual, a los alumnos se les dificultó plasmar de manera escrita qué era una variable independiente y qué una dependiente, aunque lo expresaban oralmente con ejemplos. Por lo anterior fue necesario que se diera la discusión con el grupo para llegar a acuerdos sobre lo que era cada tipo de variable.

Las actividades uno y dos, desarrolladas con los simuladores, causaron diferentes reacciones entre los estudiantes: mientras en algunos causó impaciencia y disgusto, pues los simuladores no cargaban de manera inmediata, en otros originó emoción y motivación al lograr cargarlos; resalto que era la primera vez que el grupo trabajaba con este tipo de herramientas. Con este ejercicio se pudo observar que en la actividad uno

la media aritmética de los resultados fue de 79.5, y en la dos de 87.5, lo que evidencia un avance significativo en el conocimiento del concepto variables dependiente e independiente.

En la prueba de salida se muestra una media aritmética del 68.2 del total de los estudiantes, es decir, de los que presentaron la prueba y de los que no, por diversas circunstancias; al promediar únicamente los resultados de quienes la presentaron, se obtiene una media aritmética de 79.7, que indica un mayor dominio del concepto.

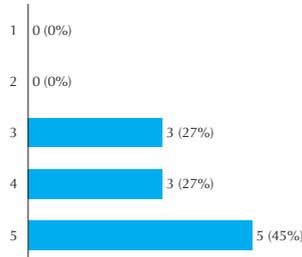
En la cuarta fase, la de evaluación, se pudo observar que al comparar la prueba diagnóstica de los estudiantes con la evaluación final, hay una mejora en el dominio del concepto de variables dependiente e independiente, ya que el promedio inicial fue de 65.04 y, al terminar el curso, de 68.26. Los promedios obtenidos en las actividades, que son respectivamente 79.50 y 87.5, indican que la implementación del Objeto Virtual de Aprendizaje favoreció la aprehensión del concepto de variable en contextos dados, pero para llegar al modelo matemático, en el caso de la ley de Hooke, fue necesario hacer la discusión en el grupo para llegar al modelo matemático.

Con los estudiantes se propusieron otros contextos, entre otros, valor de una llamada por minuto, el costo de una colombina y de una empanada, la variación de la base y altura de rectángulos obtenidos con un mismo cordón; a partir de estos ejemplos se logró que los estudiantes identificaran las variables, tomaran los datos, los representaran en la tabla y que expresaran el modelo matemático.

Adicionalmente, se realizó una encuesta de satisfacción en donde se observaron algunos resultados interesantes, ya que los estudiantes en la mayoría de las preguntas dan una puntuación mayor a tres en una escala de uno a cinco, siendo esta última la más favorable. Por ejemplo, en la pregunta cuatro, referente a si el OVA facilita el aprendizaje, el 100 % de los estudiantes dieron una valoración superior a tres.

4. ¿Facilita el aprendizaje?

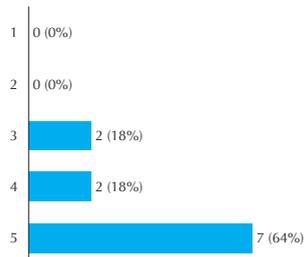
[Responda las siguientes preguntas teniendo en cuenta que 1 es la calificación más baja y 5 la más alta]



A la pregunta de si recomendarían el uso de esta herramienta didáctica, un 64 % de los estudiantes dieron respuesta favorable.

5. ¿Recomendaría el uso de esta herramienta didáctica?

[Responda las siguientes preguntas teniendo en cuenta que 1 es la calificación más baja y 5 la más alta]



Justificación

Los estudiantes de grado noveno del colegio Centro Integral José María Córdoba requieren apropiarse del concepto de variable dependiente e independiente para que en los grados de la media puedan modelar la realidad que los rodea de una manera eficaz, es decir, solucionar problemas escolares partiendo de contextos reales, matemáticos y aquellos relacionados con otras ciencias como la física.

La modelación, de acuerdo con Blum & Borromeo-Ferri (2009), se origina de una situación real que se debe simplificar y estructurar, para luego matematizarla al tomar los datos, generar hipótesis y hacer predicciones;

para ello es fundamental el reconocimiento de las variables dependiente e independiente, en tanto que permiten sugerir un modelo matemático del cual se extrapolan otros datos que se interpretarán para corroborar en la realidad. De esta manera se puede validar el modelo que, en términos más formales, puede denominarse función.

La relación entre dos variables se encuentra en la vida cotidiana, como las relaciones que hay entre edad y altura de una persona, peso y elongación, longitud de un cable y su resistencia, o paso de los días con relación al tiempo. Estas relaciones han sido estudiadas por la humanidad para comprender su realidad, no sólo desde la matemática sino desde disciplinas como la astronomía, la medicina y otras. Por lo anterior, las relaciones entre las variables y los procesos de modelación son importantes para la noción de función.

La comprensión del concepto y su aplicación son tan complejos que se hace necesario que desde la educación básica se hagan acercamientos importantes al pensamiento variacional, así como al reconocimiento de variables, entendidas como patrones para establecer las relaciones y representarlas en tabla, en plano cartesiano y, simbólicamente, con la expresión algebraica.

En la educación media, el concepto es importante para el aprendizaje de la trigonometría, pero fundamentalmente para el del cálculo; en esta perspectiva, la noción de variable es coyuntural para los aprendizajes no sólo en los grados de la educación media sino también a nivel de los diversos cursos universitarios.

En síntesis, la comprensión del concepto de variable es fundamental para la construcción epistemológica que debe hacer el estudiante del concepto de función, pues de acuerdo con lo señalado por Sierpínska (1992), se hace necesario el paso por cuatro operaciones mentales que surgen como necesidad de describir y predecir cambios, a saber: la primera es la «identificación» que hace referencia a los cambios, es decir a qué cambia y que permanece; la segunda es la «discriminación», relativa a las variables, es decir, cuáles son dependientes y cuáles independientes, cuáles conocidas y cuáles desconocidas, cuáles relevantes y cuáles irrelevantes, mensurables y no mensurables; la tercera es la «generalización»,

que hace referencia a la determinación de la regularidad entre las variables, con lo que se llega a la noción de función; y la última es la «síntesis», que alude a la representación formal de la función, es decir, la expresión algebraica, en la que la relación es privilegiada para describir una función.

Por otra parte, el diseño del OVA se consideró importante porque permitió en un paquete auto contenible incorporar la prueba diagnóstica, un video y actividades en las cuales se mostraron los simuladores y la evaluación; todo esto, en conjunto, permitió los avances de cada estudiante. En el caso de las pruebas, que se podían volver a realizar varias veces (con la claridad de que sólo sería tenida en cuenta la máxima valoración), los alumnos movilizaron la concepción de la evaluación desde una perspectiva netamente punitiva, pues la convirtieron en un reto personal para lograr un mayor puntaje.

El video que contenía el concepto de variable, construido con ejemplos cercanos al estudiante, le daba la posibilidad a este de observarlo tantas veces como fuera necesario, permitiéndole estar pendiente de lo que allí se indicaba y no de tomar apuntes que, tal vez, no entendería.

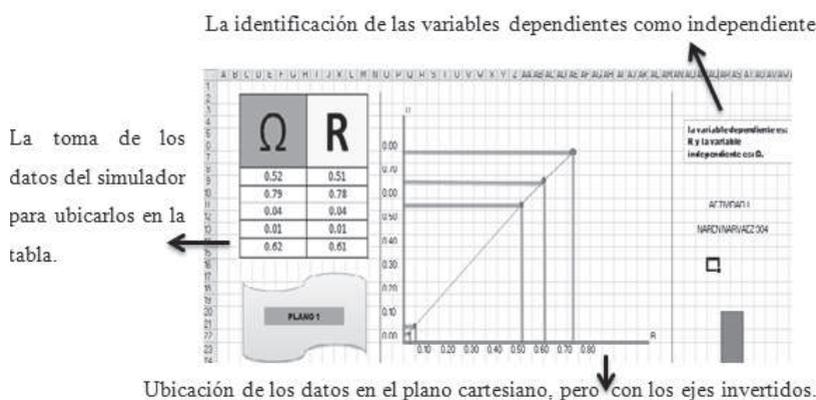
Los simuladores, con los cuales el estudiante pudo interactuar, le mostraron las variaciones cuando manipulaba los diferentes botones, lo que ayudó a identificar las variables dependientes e independientes y su relación.

En conclusión, el OVA se pensó para que el estudiante, a partir de reconocer sus limitaciones en el tema, tuviera acceso a suficiente información para lograr su aprendizaje y así, de manera autónoma, pudiese superar sus limitantes en el conocimiento del concepto de variables dependiente e independiente.

Resultados y discusión

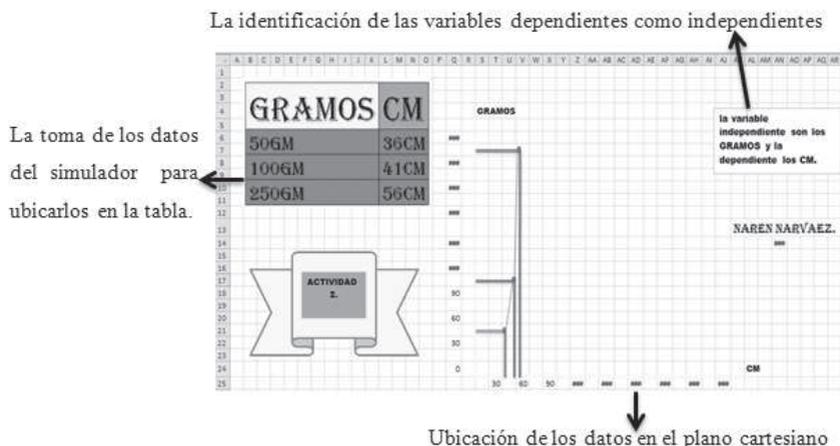
En el presente apartado se mostrarán algunos de los resultados obtenidos por los estudiantes, significativos para la experiencia de aula. Lo anterior da paso también a algunas reflexiones.

En la siguiente imagen se observa una parte de la solución de la actividad, uno con el simulador de la ley de Ohm, el cual mostraba una resistencia, los botones de las diferentes variables y el modelo matemático o ecuación. En este ejercicio, los estudiantes presentaron tres tablas, cada una con su plano cartesiano:



Podemos decir que, teniendo en cuenta los procesos de pensamiento que indica Sierpinska (1992), los estudiantes alcanzaron el proceso de discriminación de las variables, pues determinaron cuáles son dependientes y cuáles independientes; sin embargo, presentaron una mayor dificultad al invertir los ejes del plano cartesiano. En este caso fue necesario aclarar con el grupo la manera de ubicar la información en el plano para continuar con el proceso epistemológico de la construcción del concepto de función.

En la actividad número dos, realizada con el simulador de la ley de Hooke, se pidió a los estudiantes hacer la toma de los datos teniendo en cuenta las masas y la elongación del resorte; este simulador requería de una mayor observación, pues sólo se presentó el contexto sin el modelo matemático:



Durante la segunda actividad se llegó al proceso de discriminación de las variables plenamente, pues los estudiantes lograron determinar las variables dependientes e independientes con base en los datos que, aunque recolectados con algunas imprecisiones, ubicaron con propiedad en el plano cartesiano. De esta manera, alcanzaron cierto nivel del proceso de modelación, de acuerdo con Blum & Ferri-Borromeo (2009); debido a que en ninguno de los casos los alumnos presentaron el modelo matemático, fue necesario profundizar con otros ejemplos para que encontraran la regularidad y presentaran un modelo matemático en un contexto dado.

Conclusiones

A partir de la experiencia de aula que se desarrolló en torno a la variable, se pudo concluir que el concepto de variable, visto desde situaciones cercanas al estudiante, en las cuales puede manipular y observar situaciones de cambio, le otorga la transcendencia necesaria al objeto matemático, pues se muestra incorporado a un todo y ligado a otros saberes.

Para los estudiantes es más significativo su proceso de aprendizaje cuando tienen la oportunidad de interactuar con herramientas

tecnológicas que lo contextualizan en el uso y aplicación de los objetos matemáticos, partiendo de situaciones cercanas a él.

Es fundamental que los docentes dimensionen las ventajas pedagógicas y didácticas que tiene el uso de herramientas como el OVA en el aula, pues permite simplificar procesos y superar algunos obstáculos cognitivos.

La modelación es un proceso matemático que requiere ser abordado con una planeación juiciosa, en la que se tengan bien definidos los objetivos y la manera como se pretenden lograr, ya que no sólo exige creatividad del docente sino del estudiante.

Referencias

- Blum, W., & Ferri-Borromeo, R. (2009). Mathematical Modelling: Can it Be Taught And Learnt? *Journal of Mathematical Modelling and Application*, pp. 45-58.
- ¿Qué es un objeto informativo? (2014). *Colombia aprende. La red del conocimiento*. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-172371.html>
- IDE. (2014). *Instituto de Tecnologías Educativas*. Recuperado de: http://www.riate.org/version/v1/recursos/cursoexenavegable/qu_es_exelearning.html
- Mayer, R. E. (2000). *Diseño educativo para un aprendizaje constructivista*. Madrid: Santillana-Siglo XXI.
- Sierpiska, A. (1992). *The concept of function aspects epistemologyc and pedagogy*. EE.UU.: Board.
- Williams, P., Schrum, L., Sangrá, A., & Guardia, L. (2012). *Fundamentos del diseño técnico pedagógico en ex-learning*.
- Zamora, F. J. (2011). ¿Objeto de aprendizaje, de información o recurso digital? Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <http://comunidad.udistrital.edu.co/fzamora/2011/11/06/objeto-de-aprendizaje-de-informacion-o-recurso-digital/>

CONOCER LA FAMILIA..., ¡APORTA A LA CONVIVENCIA ESCOLAR!

KAREN LISBETH CHAPARRO CUBILLOS
ADRIANA ROCÍO DÍAZ COTRINO
ESTEBAN MONTAÑO VELÁSQUEZ
MARTHA PATRICIA VACA VACA¹

Acerca del comportamiento escolar y la familia

Es reconocida la importancia de la familia y el papel fundamental que tienen los padres o cuidadores en el proceso educativo de sus hijos. Así mismo, la escuela es un contexto en el que se presenta día a día una innumerable gama de situaciones que son objeto de estudio por parte de las ciencias de la educación. Muchas de ellas se convierten en problemáticas cada vez más frecuentes, tanto en los contextos familiares como en los contextos escolares de nuestro país.

Esta investigación tuvo como objetivo identificar los estilos educativos que predominan en seis familias de estudiantes de grado quinto de una Institución Educativa de Bogotá. Participaron ocho personas, entre padres y cuidadores; tres de estas familias fueron seleccionadas porque, para los docentes, sus hijos se identificaban por presentar dificultades de convivencia en el proceso educativo: evasión de normas, falta de respeto a pares y a la autoridad, agresiones verbales y físicas. En las otras tres familias sus hijos eran reconocidos por presentar en su proceso educativo una convivencia escolar caracterizada por el liderazgo de proyectos y por el respeto a sus pares y docentes. Se propuso una metodología cualitativa, hermenéutica-interpretativa. La información fue recogida a través de entrevistas semiestructuradas que se realizaron a los padres y/o cuidadores y que fueron elaboradas alrededor de cinco categorías de análisis

1 Karen Chaparro es docente de básica primaria y Esteban Montaña docente orientador, ambos del Colegio Colombia Viva IED; Adriana Díaz es docente orientadora del Colegio El Robledo IED, y Martha Patricia Vaca es docente investigadora y asesora de la Universidad de la Sabana.

que caracterizan los componentes claves de un estilo educativo familiar: autoridad y normas, afectividad, comunicación, convivencia y como categoría emergente, experiencias previas, que comprendió las vivencias de estos padres en su niñez y cómo estos fueron criados.

Posteriormente se realizó un análisis comparativo que permitió conocer la incidencia de los estilos educativos de estas familias y su impacto en la convivencia escolar de sus hijos. Este es un primer paso de análisis y profundización, una aproximación a la cuestión central de qué sucede en la relación familia-escuela como vínculo primario de socialización.

Una realidad compleja vista con esperanza

Día a día se presenta en la escuela una innumerable gama de situaciones familiares que son objeto de estudio por convertirse en problemáticas cada vez más frecuentes. Entre las situaciones recurrentes se pueden contar: desintegración familiar, irrespeto a la autoridad, pobre o nulo acompañamiento familiar a los hijos, agresiones verbales, agresiones físicas y en general, hijos que apoyados en muchos casos por sus familias, no están dispuestos a cumplir los acuerdos establecidos en el manual de convivencia de la institución. Por contraste, suelen identificarse familias con actitudes solidarias, dispuestas a acompañar los procesos educativos de sus hijos y a superar los conflictos actuando en grupo, encontrando oportunidades en medio de la diferencia; son familias conocedoras y cumplidoras del manual de convivencia de la institución educativa a la que pertenecen sus hijos, quienes, además, muestran mentes abiertas a la tolerancia y son líderes con valores.

Esta es la historia de uno de los tantos colegios de Bogotá, en el que se identifican realidades contrastantes que viven muy cerca una de la otra y que por tal razón suelen ser complejas cuando hacen erupción. En este sentido, surgió la necesidad de conocer y comprender el origen de dos realidades tan dispares, que se evidencian en la convivencia escolar y que requerían ser comprendidas en el presente, a partir del conocimiento de las relaciones y los estilos educativos que operan en las familias de los estudiantes.

Ahora bien, la familia es el primer sistema social en el que se resalta la innegable influencia del ejercicio del rol paterno y materno, pues son los responsables de que sus hijos se desarrollen tanto personal como socialmente (González, 1995). Por lo tanto, es necesario conocer e identificar la dinámica familiar desde los estilos educativos, presentes en las dos clasificaciones familiares escogidas, de tal manera que este conocimiento permita a la institución generar estrategias de formación más acordes a la realidad y sustentadas en un análisis objetivo y formal del tema. Vale la pena anotar que aunque este es un tema ampliamente investigado por diferentes autores (Carpio, García, de la Torre, Cerezo & Casanova, 2014; Jiménez, Estévez & Murgui, 2014; Muné 2012, y en Colombia Guevara, Cabrera, González & Devis, 2015), para la comunidad educativa en la que se realizó el presente estudio no existía hasta el momento ningún trabajo formal que profundizara en los estilos educativos familiares, que analizara las características de las familias de estudiantes con y sin dificultades de convivencia y su influencia en la convivencia escolar.

Familia sólo hay una

Existe un sinnúmero de definiciones para familia. No obstante, para el presente artículo, se elige la definición de Arranz & Oliva (2010), que concibe a la familia como un sistema abierto y flexible, afectado en su configuración externa (intersistema) e interna (intrasistema) por múltiples factores, de carácter interactivo pues es multiinfluido, bidireccional y ecológico, en tanto que ocurre y se proyecta hacia diferentes contextos (mesosistema) a los que afecta, siendo también afectado. Además, se considera que la familia es un grupo unido por vínculos consanguíneos y de afecto al que se suman otros actores sociales como la familia extensa, que en muchos casos son los acudientes o cuidadores. Se denomina cuidador a aquella persona que bien sea con un lazo de consanguinidad o no, asume los roles paternos y/o maternos de manera permanente por ausencia de los padres biológicos.

En cuanto a la socialización, la familia es uno de los primeros agentes en este proceso, pues es en la interacción con sus diferentes integrantes que las personas construyen las primeras concepciones y explicaciones

acerca de la convivencia, en la que aprenden los primeros tipos de relaciones con otros seres.

Arranz, Bellido *et al.* (2004), mencionan que en muchos casos es más importante que todo niño o adolescente viva en un entorno familiar provisto de una estabilidad emocional independiente de su estructura familiar. Al respecto el autor afirma:

La calidad del clima emocional familiar parece más importante que la propia estructura de la familia, ya que los niños que suelen tener más problemas en las relaciones parentales, están mucho menos dispuestos a extender su energía a las actividades escolares (p. 74).

Dicha afirmación confirma que la familia necesita estar internamente cohesionada, es decir, precisa mantener un acompañamiento constante y consciente de las necesidades e intereses que surgen en el interior de la misma, que posteriormente le permita identificar la importancia de relacionarse con la escuela (intersistema) para aprender y fortalecer su estructura de sistema abierto y flexible. Es de esta manera como Comellas, Missio, Sánchez, García, Bodner, Casals y Lojo (2013) explican el origen y estructuración de la familia, afirmando que las relaciones del microsistema familiar se establecen inicialmente cuando cada persona trae consigo su bagaje personal, permitiendo en ocasiones que padre y madre construyan los criterios y estilos educativos a adoptar. Sin embargo, no se puede ignorar la presencia de dificultades entre la pareja, que perjudica las relaciones intrasistémicas.

Es posible afirmar entonces que las familias y la escuela son los principales lugares en los que niños y adolescentes encuentran oportunidades para actuar como ciudadanos, en los que aprenden a relacionarse. Se ha observado que cuando ellos cuentan con una familia que se involucra en la vida escolar obtienen aprendizajes más pertinentes y mejores resultados académicos (Ministerio de Educación Nacional —MEN—, 2013). Sin embargo, no se puede desconocer que el papel de la familia no puede suplantarle ninguna institución, como tampoco omitir que el sistema educativo formal cumple un papel relevante en la educación del niño y del adolescente (Torio, 2004).

La importancia de la familia en la convivencia escolar

La convivencia se establece en la cotidianidad y se da en diferentes contextos, incluida la escuela. Para el MEN (2013) la convivencia es:

La acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral (p. 25).

Otra definición, que se considera complementaria a la anterior, es de Ortega (2014), quien precisa la convivencia escolar como el entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa y en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, estatus y poder. Aunque la definición de convivencia citada anteriormente menciona el ideal de convivir «de manera pacífica y armónica», en la actualidad son muchos los conflictos que evidencian que el clima escolar es cada vez más brusco, agresivo y hostil. Autores como Ruiz-Silva y Chau, (2005) refieren que en todo grupo social se presentan conflictos debido a las diversas percepciones e intereses; sin embargo, estiman que pueden convertirse en oportunidades que inviten a la transformación y al cambio.

Zubiría y Zubiría (2009) también afirman la importancia del conflicto como generador de creación y de búsqueda, como una oportunidad para un adecuado manejo emocional de la persona. Entre otros factores para entender el conflicto como oportunidad, se encuentran el diálogo para transformar las relaciones, el pensamiento crítico para entender lo que ocurre, la capacidad de empatía sintiendo lo que está sintiendo el otro como una oportunidad para reconocerse mutuamente y, finalmente, la concertación para salvar las diferencias (Ruiz-Silva & Chau 2005).

Marco legal de convivencia escolar

El Estado colombiano, con el fin de intervenir en el panorama actual de la convivencia escolar, afligida por un sinnúmero de agresiones y el

aumento de la violencia, sancionó la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013. Esta ley propugna, entre otras aspiraciones, la formación en competencias ciudadanas y la educación para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos; la prevención y mitigación del acoso escolar o *bullying* y del ciberacoso escolar o *ciberbullying*; el fortalecimiento de la educación por y para la paz y el desarrollo de la identidad y la coexistencia en la escuela. También defiende el estímulo de mecanismos de prevención, protección, detección temprana y denuncia de conductas atentatorias contra la convivencia escolar, la ciudadanía y los derechos humanos.

Las instituciones educativas son responsables del cumplimiento de la Ley 1620. Para tal fin deben contar con un comité escolar de convivencia conformado por miembros de la comunidad educativa, fundamentados en el Manual de Convivencia como herramienta que consigna los acuerdos de la comunidad educativa, que define las expectativas sobre cómo deben actuar las personas, que delinea los recursos y procedimientos para dirimir un conflicto con el fin de facilitar la armonía en la vida diaria de los estudiantes (Chaux, Vargas, Ibarra & Minski, citados por MEN, 2013).

Dicho manual, elaborado y aprobado por todos los miembros de la comunidad educativa, se ampara en la legislación vigente: Constitución Nacional de Colombia, Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación; Ley 1098 de 2006 de la Infancia y la Adolescencia; Ley 1620 de 2013 y decreto 1965 de septiembre 11 de 2013.

Profundizando en el tema de cómo educa la familia

La investigación trata el tema de estilos educativos desde el lente micro-sistémico interactivo argumentado por Arranz *et al.* (2004), cuyo origen se remonta a finales de 1900 con Brofenbrenner y su teoría ecológica, que permite analizar la interacción familiar y, en ella, el impacto de los diferentes estilos. Al hablar de este tema es necesario retomar los estudios iniciales de Baumrind, quien nomina este término en comienzo como estilos parentales, comprendiendo aspectos como el control disciplinario y el afecto (Arranz & Oliva, 2010, p. 24). Posteriormente, los mismos autores caracterizan cada uno de los estilos educativos que comprenden,

además de la autoridad, entre otros aspectos, acciones de comunicación, madurez y afectividad. Arranz *et al.* (2004) añaden que los procesos bidireccionales en los subsistemas que existen en la familia determinan unas estructuras o estilos relacionales que se estabilizan a través de las dinámicas que ocurren en su interior, estableciendo los estilos educativos.

Baumrind (1971) y Arranz & Oliva (2010) definen un estilo educativo como el conjunto de pautas, hábitos, comportamientos, normas y disciplinas construidos e impartidos en el interior de la familia, hechos que se constituyen en estructuras de crianza, empleando acciones como el control o monitorización, el afecto, la confianza y la comunicación abierta y alternada. Por tanto, se habla de estilos educativos y no únicamente del estilo de madres o padres, ya que a estos los cubren diversas características que rodean el contexto familiar, como relaciones, rasgos, acuerdos que conforman un híbrido entre el desarrollo personal y las propiedades intrínsecas que posee el microsistema familiar (Bronfenbrenner, 1979). Así, un estilo educativo se constituye a partir de la interacción de padres e hijos y de estos con sus intrasubsistemas. Por lo tanto:

Desde la perspectiva interactiva y bidireccional actual, se debe tener en cuenta que los padres no practican un solo estilo y de forma continuada a lo largo de toda la crianza, y que la respuesta al uso de un determinado estilo educativo estará condicionada por las características del niño (Arranz, *et al.* 2004, p. 81).

Esta contribución marca una transformación en la concepción de convivencia y socialización, en la que el niño aporta a su propio desarrollo influyendo sobre sus padres. Baumrind (1971) confirmó que no es posible desligar los comportamientos de padres e hijos, que el estilo parental es una característica de la relación entre ambos, y no una característica propia de los padres. Por lo anterior, es fundamental conocer y comprender la influencia de los estilos educativos familiares en el desarrollo social de un individuo y específicamente de un adolescente en su ámbito escolar, por ser este el contexto en el que queremos percibir el grado de influencia.

Tipos de estilos

Baumrind (1971) presenta tres prototipos de control de los padres adultos: el autoritativo —democrático o autorizado—, el autoritario y el permisivo. Posteriormente, Maccoby & Martin (1983) agregan a esta clasificación el estilo negligente.

Tabla 1. Tipología de estilos educativos familiares, basada en Baumrind (1971, 1991a). Adaptación tomada de Raya, 2008

CARACTERÍSTICAS DE LOS PADRES SEGÚN SU ESTILO EDUCATIVO	
AUTORITATIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Los padres prestan atención a las demandas y preguntas de sus hijos y muestran interés. - Manifiestan una combinación de afecto y apoyo con ciertas dosis de control y democracia. - Favorecen la autonomía e independencia. - Son controladores y exigentes en sus demandas, pero al mismo tiempo se muestran cariñosos, razonables y comunicativos. - Establecen reglas claras y promueven la conducta asertiva. - Sus prácticas disciplinarias se orientan más hacia la inducción que hacia el castigo. - El castigo es razonado y verbal, pero no físico. - La comunicación es efectiva y bidireccional, sin órdenes ni gritos. - Esperan de sus hijos cooperación, responsabilidad y control. - Los hijos muestran pocas conductas problemáticas y bajos niveles de estrés.
AUTORITARIO	<ul style="list-style-type: none"> - Los padres combinan altos niveles de exigencia y control con escasa sensibilidad o responsividad. - No consideran las peticiones de sus hijos ni responden a sus demandas. - Son distantes, poco afectuosos y manifiestan conductas de coerción. - Desarrollan una comunicación unidireccional. - Proporcionan ambiente ordenado, con reglas claras dictadas por los padres. - Son más restrictivos, convencionales y prestan escaso apoyo emocional al hijo. - Presentan más problemas de conducta e insatisfacción en la pareja.
PERMISIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Los padres combinan baja dosis de control y exigencia con relativa sensibilidad hacia las necesidades del niño. - Son indulgentes y no establecen restricciones. - No muestran autoridad frente a sus hijos. - No asumen conductas maduras con sus hijos y evitan el enfrentamiento. - La comunicación es poco efectiva y unidireccional. - Mantienen gran flexibilidad en el seguimiento de reglas. - No existen reglas claras y el ambiente familiar es desorganizado.

CARACTERÍSTICAS DE LOS PADRES SEGÚN SU ESTILO EDUCATIVO**NEGLIGENTE**

- Los padres muestran ausencia de demandas y de responsabilidad ante la conducta de los hijos.
- Muestran falta de estructuración, control y apoyo de las conductas del niño.
- Evaden sus responsabilidades paternales a otras personas.
- Presentan problemas de conducta: son indiferentes, irritables y ambiguos.
- Proporcionan un ambiente familiar desorganizado.
- Son altamente vulnerables a la ruptura familiar

Estrategia de acercamiento a las familias

La investigación se enmarcó en la metodología cualitativa, con enfoque hermenéutico interpretativo, que permite entender e interpretar las voces de los actores sociales, los procesos culturales subjetivos, es decir, acciones humanas, experiencias de vida hechas costumbres, y creencias que están presentes en toda realidad social. Se elige esta metodología por que ofrece flexibilidad, libertad y apertura (González, 1995). Como instrumento o técnica de recolección de información se utilizó la entrevista semiestructurada. Para la realización de estas se implementó una guía de preguntas teniendo en cuenta, entre otras categorías claves, las siguientes: autoridad y normas, afectividad, interacción social, comunicación y experiencias previas de crianza. Se buscó determinar cómo impactan los estilos educativos la vida de los niños y también realizar un análisis comparativo entre estos y la convivencia escolar.

Resultados

La información obtenida en las entrevistas fue analizada a partir de cinco categorías que dan cuenta de los estilos educativos y su relación con los procesos de convivencia:

Categoría N° 1 AUTORIDAD Y NORMAS Influencia positiva que sostiene y acrecienta la autonomía y la responsabilidad de cada hijo;... implica el poder de decidir y sancionar; es un componente esencial del amor a los hijos (Cervera & Alcazar, 2006)		
SUBCATEGORÍAS	VIVENCIAS	
Familias	Padres o cuidadores de familias sin dificultades: «Dar el ejemplo, saberlos educar, enseñarles buenos modales. ...que hagan caso, si uno les dice no, no, si les dice que sí, sí...».	Padres o cuidadores de familias con dificultades de convivencia: «Hacer caso. Cuando yo les digo a ellos obedézanme es porque me tienen que obedecer, porque yo soy la autoridad en la casa».
Rutinas	Conocidas, estructuradas, constantes y respetadas	Fluctuantes, no identificadas, pueden omitirse.
Castigos y Sanciones	Reflexión y corrección oportuna: «Yo le exijo, yo no sé si estaré haciendo bien o mal...»	Disciplina punitiva o castigo físico: «El mico aprende a bailar dándole palo».
Monitoreo	Acompañamiento con acciones de motivación y seguimiento oportuno.	Emplean a menores o terceros para el acompañamiento. No hay constancia, ni consistencia.
Autonomía	Responsabilidades inculcadas y estructuradas.	Responsabilidades negociables al punto de evadirse.
Normas	Combinación entre afecto y firmeza. Estrategia de formación y razonamiento: «Yo le exijo que haga las cosas, pero no de mal modo eh, ni mandándolo mal, sólo que él cumpla».	Notoria identidad de poder univoca y vertical: «Mmmm, darle correa pa' que haga caso».

Ambos grupos familiares coinciden en la realización de diferentes rutinas. No obstante la diferencia radica en el grado de acompañamiento, cercanía y conocimiento que los padres y/o cuidadores tiene de sus hijos. Ambos grupos reconocen la importancia de que sus hijos sean responsables, pero la finalidad es diferente.

<p>Categoría N° 2 COMUNICACIÓN «Arte de transmitir ideas, creencias, sentimientos de una persona a otra. Es entrar en contacto con alguien, penetrar de algún modo en el mundo de otro. El fin de esta se logra cuando produce un cambio en la manera de pensar, sentir o actuar de la persona que recibe esa comunicación» (Franco, 2005).</p>		
SUBCATEGORÍAS	VIVENCIAS	
Familias	<p>Padres o cuidadores de familias sin dificultades:</p> <p>«Especialmente los Domingos, Como él sabe que la norma está que en la comida estamos todos, hay buena relación, comentamos que pasó en la semana, o como le ha ido el día o que hay que hacer, que plan para salir y bueno...».</p>	<p>Padres o cuidadores de familias con dificultades de convivencia:</p> <p>«Cuando nos llaman a nosotros, que Alejandro está haciendo eso, yo hablo mucho con él y le digo: usted, ¿por qué está haciendo eso? Usted sabe que eso no lo puede hacer ¿ah? Él sabe que tiene que portarse bien».</p>
Confianza	<p>Los padres ven que sus hijos dicen la verdad, pues en el monitoreo (realizado más por conocimiento que por control) lo confirman:</p> <p>«Pero he tenido oportunidades de verificar que lo que ha dicho es verdad».</p>	<p>El padre reconoce que no todo lo que dicen sus hijos es verdad. Sin embargo, los padres confían en ellos.</p> <p>«A veces me llegan con una o dos mentiras», «Es que pa' que yo voy a escuchar, ellos pueden hacer las cosas y le están diciendo a uno no, yo no he hecho eso».</p>
Diálogo entre padres e hijos	<p>Ha sido encaminado como un medio de prevención y guía. Conversación inspirada en el interés de conocer al otro y de fortalecer un vínculo cada vez más estrecho.</p>	<p>Se basa en rendir informes al padre proveedor. Hay amenaza y gritos constantes. Conversación en la que prima únicamente la notificación de obligaciones y comportamientos.</p>
Diálogo en la pareja	<p>Dialogo abierto, aun en las diferencias y conflictos:</p> <p>«Primero hablo con él, luego hablo con María para ver qué acuerdo hay y ya después cuando mi esposo tiene tiempo, porque es muy poco el tiempo, le cuento y ya comentamos los cuatro».</p>	<p>Existe temor por parte de la madre de informarle toda situación a su esposo:</p> <p>«La verdad muchas veces no lo hacía, porque eh, por el mismo temor o el miedo que ¿sí?».</p>

En esta categoría se evidencia la presencia de estímulos y palabras de reconocimiento de padres a hijos y se logra iniciar y mantener una conversación adecuada en el caso de las familias con hijos sin dificultades;

mientras que en el otro grupo, se resaltan más los errores o debilidades de la familia y se da por concluida una conversación de modo autoritario por parte de los padres.

Categoría N° 3 AFECTO		
«El conjunto de estados y tendencias que el individuo vive de forma propia e independiente, que influyen en toda su personalidad y conducta, especialmente en su expresión» (Vallejo, 1999, p. 222).		
SUBCATEGORÍAS	VIVENCIAS	
Familias	Padres o cuidadores de familias sin dificultades: «Su abrazo diario, yo soy de las que me levanto «hola muñeca, buenos días, cómo amaneciste, estás bien, dormiste bien?». Y la acompaño hasta la puerta».	Padres o cuidadores de familias con dificultades de Convivencia: «Yo los acaricio, a veces juego con ellos y ellos mantienen todas sus cositas».
Enojo	Padres e hijos identifican lo que les enoja. Los padres llaman la atención y dan tiempo de calma: «Cuando le da mal genio algo, uno le dice no por algo, de una vez tira la puerta,... entonces espero que primero le pase un poquito el enojo, porque si no hay vamos a chocar las dos».	Se evidencia en los padres al no acatar instrucciones, también al ocultar a la pareja malos comportamientos de los hijos. Algunos padres expresan dicho sentimiento con indiferencia: «Yo lo ignoro, yo ni lo miro... (padre)». «Yo lo regaño, le hablo, lo cantaletéo (madre)».
Expresión de sentimientos	Fuerte vínculo afectivo, las demostraciones de afecto son recíprocas: «Lo trato bien, le doy sus cosas y cuando llega él, me recibe con un tintico». Los sentimientos y emociones son identificados, enseñándoles a reconocerlos y expresarlos de modo asertivo.	Se manifiesta principalmente en la provisión de necesidades materiales y donde difícilmente se identifican los sentimientos y emociones de sus hijos. Hay algunas verbalizaciones escasas: «Él dice que lo abraza, pero yo a él no lo quiero, entonces, pero no es que él no hace caso, entonces toca a veces el rechazo, pa' que se sienta mal, pa que haga caso».

Esta categoría comprende diferentes formas de afectividad en la familia, expresándose algunas de ellas a través de palabras, gestos, actos de servicio y detalles. Se evidencia receptividad para escuchar los sentimientos

de sus hijos en las familias con proles que no presentan dificultades. En los otros padres continúa siendo prioridad sus propias ocupaciones de adultos, es decir, su vida laboral, los quehaceres de la casa y su propio descanso luego del trabajo, dejando a un lado las necesidades invisibles de sus hijos, que se hacen tangibles cuando se evidencian problemáticas.

Categoría N° 4 CONVIVENCIA		
«La acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica, se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, y debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral» (MEN, 2013, p. 25).		
SUBCATEGORÍAS	VIVENCIAS	
Familias	Padres o cuidadores de familias sin dificultades de convivencia: «Eso sí es algo que yo pienso que acá, aquí en el colegio él se comporta bien, como se comporta en la casa, pienso y para mí, yo creo en eso».	Padres o cuidadores de familias con dificultades de convivencia: «Yo si le he dicho a Andrés no le pegue, háblele, pregúntele en donde está, qué necesita, qué quiere».
Acuerdos	Existen teniendo en cuenta su edad, conocimiento y comprensión de normas que se dan dentro y fuera de su hogar: «María está en la edad que no quiere parque y Raúl que a toda hora sus películas, entonces esa es la dificultad más grande, lo que le gusta al uno no le gusta al otro, entonces un fin de semana para uno, así el otro se aburra, pero entonces hay que concientizarlos que también es una actividad familiar y hay que complacer al otro».	Una de las familias evidencia que su hija aprende a respetar algunas de las normas en casa y las organizadas socialmente. Las demás familias presentan problemas en el seguimiento y cumplimiento de normas en ambos contextos: «...allá en la casa, allá todos gritan, allá ninguno habla, yo aprendí a gritar allá, entonces claro pues ya como a eso, que todo el mundo lo grita, que todo el mundo lo trate mal, ... entonces él ya se acostumbró así, ya cuando uno le va a hablar de buena manera, no eso el no, el parece que no entendiera».

<p align="center">Categoría N° 4 CONVIVENCIA «La acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica, se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, y debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral» (MEN, 2013, p. 25).</p>		
SUBCATEGORÍAS	VIVENCIAS	
Grupo social del hijo	<p>Es reducido, conformado por algunos compañeros de colegio y algunos vecinos que son identificados y se podría decir, aceptados por sus padres:</p> <p>«Los de acá del estudio y los del vecino».</p>	<p>El grupo de amigos de los chicos es ilimitado, no es identificado por los padres, por lo tanto es incierto hablar de aceptación o no:</p> <p>«Muchacho es muchacho y el muchacho en la calle no hace sino buscarle problemas a uno... sí... Que, que llegan, que miren que Alejandro hizo esto, que mire que Alejandro me le pegó al muchacho, entonces esos ya son conflictos que le van conformando ellos a uno».</p>
Conflictos	<p>Se orienta a los hijos a que actúen de forma pacífica ante estos:</p> <p>«Yo le digo papito que si un niño quiere pegarle, usted no...».</p> <p>Convivencia armónica socializadora y desde la comprensión.</p>	<p>En la familia son abordados con autoritarismo, permisividad o negligencia, dejando el problema original sin resolver. Aunque es una preocupación latente. El esposo refiriéndose a su pareja:</p> <p>«Yo peleo mucho con ella por eso, porque es que ella no les habla durito, no tiene mano dura con ellos».</p> <p>Convivencia que carece de rutinas y claridad en el establecimiento de amistades, que es indiscriminada y donde puede presentarse en algún momento la agresión física.</p>

Las familias con hijos sin dificultades de convivencia mencionan que el comportamiento de sus hijos en el hogar y en el colegio es producto de la formación que se ha infundado en casa, mientras que el grupo de familias con hijos que presentan dificultades y que ejercen un estilo autoritario reportan que los comportamientos de sus hijos son resultado de los amigos, es decir, se deben a factores externos.

Categoría N° 5 EXPERIENCIAS PREVIAS		
La información de cómo ser padres no inicia a partir de cero, cuando se tiene un hijo, ya que lo que han experimentado en el pasado desde el rol de hijos y las lecturas que han realizado del modelo de sus padres, atribuyen sentido a la construcción del significado y ejercicio de ser padre. Esta categoría registra las diferentes vivencias del pasado en el rol como hijos, analizadas desde las mismas subcategorías: comunicación, autoridad, convivencia, afecto y pautas de crianza.		
SUBCATEGORÍAS	VIVENCIAS	
Familias	Padres o cuidadores de familias sin dificultades de convivencia: «Yo le tenía mucho miedo a mi mamá, porque mi mamá con lo que encontraba nos daba. Así como yo los cogía a ellos, así él me cogía a mí..., a pata y a puño».	Padres o cuidadores de Familias con dificultades de Convivencia: «Los cuchos le hablaban a uno y uno tenía que obedecerles porque en el campo, al menos mi mamá con lo que encontraba le daba a uno».
Autoridad	Duro trato y exigencia, marcados por una línea de poder unilateral por parte de los padres, que recurrían al castigo físico y punitivo. «Mi crianza también fue dura y yo no quiero que mis hijos vayan a hacer lo mismo con mis nietos. Lo mismo, era así..., con lo que fuera ella me daba, igualito, si alguna cosa ella me cogía y me amarraba y me colgaba de una viga». La familia en la que ahora predomina un estilo negligente, refiere que en su niñez nunca tuvo ningún regaño, rutina, norma ni responsabilidad, sólo a sus hermanos. «Ellos sí, si no le hacían caso, mi papá llegaba y les pegaba, los regañaba, ellos tenían que cuidarme a mí, porque si no mi papá llegaba y les daba una pela».	
Comunicación	Se vincula a las necesidades vitales y a las responsabilidades delegadas en casa. Las entrevistadas refieren que no defraudaron la confianza de sus padres por las funciones de hogar que debían realizar.	Su crianza se caracterizó por palabras soeces, contacto físico brusco y gritos, pero había confianza: «[Yo confío], plenamente, porque pienso que para eso son los papás».

<p>Categoría N° 5 EXPERIENCIAS PREVIAS</p> <p>La información de cómo ser padres no inicia a partir de cero, cuando se tiene un hijo, ya que lo que han experimentado en el pasado desde el rol de hijos y las lecturas que han realizado del modelo de sus padres, atribuyen sentido a la construcción del significado y ejercicio de ser padre. Esta categoría registra las diferentes vivencias del pasado en el rol como hijos, analizadas desde las mismas subcategorías: comunicación, autoridad, convivencia, afecto y pautas de crianza.</p>		
SUBCATEGORÍAS	VIVENCIAS	
Afecto	<p>El afecto de estas hijas hacia sus padres era expresado por la obediencia y sumisión a la figura de autoridad y al cumplimiento de los deberes delegados. Algunos recibieron el afecto de sus padres mediante palabras y cuidados. Sólo una de las tres madres no mencionó ningún tipo de afecto:</p> <p>«En los cumpleaños especialmente era doloroso porque siempre mi mamá llegaba con su ponqué y a mi no, fue duro».</p>	<p>Predominan actos de servicio y provisión como muestras de afecto de padres a hijos, además se les inculca la vida laboral como vínculo de contacto. En otra familia se evidencia indiferencia y un escaso recuerdo de caricias:</p> <p>«Mi mamá nunca... Mi abuelito me abrazaba...Una tía también, entonces pues... yo si algo».</p>
Convivencia	<p>En una de las familias el juego era castigado. Las demás familias no podían salir; por ello estas familias se escapaban de sus padres para poder acceder a espacios sociales, pese a que sabían que serían castigadas. Se destacan diferencias de género, baja o nula importancia de lo educativo y dificultades económicas difíciles que impedían mayor acceso a otros espacios sociales.</p>	<p>Su grupo de amigos en la infancia eran sus compañeros del colegio y sus vecinos con quienes trabajaban:</p> <p>«Se decía en ese tiempo un parchecito, teníamos carros esferados, nosotros llevábamos gasolina, los mercados para la casa y pues ahí se ganaba uno la voluntad de la gente, la monedita y pues así hacia uno diario para la casa, para llevar para la casa».</p>

Discusión

El análisis de la narrativa permite concluir que existen diferencias entre el estilo educativo de los padres/cuidadores participantes. Es así como las familias cuyos hijos presentan una convivencia escolar sin dificultades evidencian en el trato con ellos un estilo educativo autoritativo, democrático o autorizado. En congruencia, Guevara *et al.* (2015) afirman que se fortalece y facilita la conducta prosocial a través de una disciplina inductiva. Es necesario anotar que estos padres o cuidadores manifiestan

que no en todos los aspectos asumen una actitud democrática, pues en ocasiones y de acuerdo con la situación, optan por tomar decisiones sin ser consultadas o compartidas con sus hijos. La anterior multiplicidad en los estilos educativos presentes en las familias se argumenta desde la perspectiva interactiva y bidireccional de Arranz & Oliva (2010), que comprueba que los padres no practican un sólo estilo y de forma continuada a lo largo de toda la crianza, pues el estilo educativo no depende únicamente de los padres sino también de las características del niño y de otras variables contextuales e interactivas. Ello confirma la necesidad de dimensionar los estilos educativos desde lo familiar y no únicamente desde lo parental, postulado que menciona Baumrind (1966), quien revela que un estilo educativo no es una característica propia del progenitor, sino que por el contrario es un producto de la relación que se constituye entre padre, madre e hijo.

En el caso de las familias con hijos que presentan dificultades de convivencia se puede determinar que los estilos educativos evidenciados son el autoritario, el permisivo y el negligente. Es notable en las relaciones padre e hijo dificultades en la comprensión adecuada de la autoridad, que es débil en afecto y comunicación. Es manifiesto también el inadecuado seguimiento de las tareas escolares y la formación personal de los hijos, lo que puede causar en los menores comportamientos agresivos con sus pares, falta de seguimiento de las instrucciones dadas por figuras de autoridad (padres, cuidadores, familia extendida y maestros), bajo rendimiento académico y otras situaciones que afectan a la persona y a los sistemas donde se desenvuelve. Tal como se encontró en el estudio de Carpio, García, de la Torre, Cerezo, & Casanova (2014), los padres que carecen de un estilo democrático conducen a que sus hijos presenten problemas externalizantes, es decir, dificultades a nivel de convivencia.

Es evidente, que la familia proporciona la formación para una adecuada convivencia, pues es el espacio principal de formación de la persona y de la convivencia en sociedad. Por lo anterior, vale la pena resaltar la importancia de la familia y sus relaciones, pues si la convivencia se construye a través de aprendizajes prácticos, es necesario conocer, comprender y trabajar en pro del núcleo principal de la sociedad, confirmando así lo expuesto por Jiménez *et al.* (2014), quienes afirman que las relaciones positivas familiares son favorables para el desarrollo de percepciones de

autoridad positivas, tanto formales como informales, y protegen conductas agresivas entre pares; y confirmando lo expuesto por Muné (2012), quien dice que cuando se establecen vínculos basados en el afecto se logra una relación favorable entre autoridad y el cumplimiento de los objetivos escolares. Así mismo, la escuela es el espacio donde los comportamientos familiares se reflejan. Para cumplir con su función de socializar, debe estar preparada no sólo para brindar los conocimientos, pues estos ahora ingresan a través de diferentes medios de comunicación con un fácil acceso, sino también para enfrentar las necesidades que la realidad le ofrece a la niñez.

Se sugiere, para futuras investigaciones, profundizar en la categoría emergente de experiencias previas, teniendo en cuenta las variables contextuales e interactivas que rodean a la familia, con el fin de determinar qué factores influyen en el aprendizaje de los estilos educativos favorables para la formación de sus hijos. También se recomienda conocer la perspectiva del estilo educativo familiar desde la percepción de los hijos y docentes, con el fin de reducir los sesgos que pueden proceder al entrevistar un sólo miembro de la familia, en este caso, a los padres y cuidadores. Finalmente, se pretende que mediante esta investigación se fortalezcan las escuelas de padres, pues aunque el tema ha sido ampliamente investigado, en esta institución educativa no se contaba con ningún estudio en esta temática.

Referencias

- Arranz, E., & Oliva, A. (2010). La Influencia del contexto familiar en el desarrollo psicológico durante la infancia y la adolescencia. En: Arranz, E., & Oliva, A., *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares* (pp. 15-34). España: Pirámide.
- Arranz, E., Bellido, A., Manzano, A., Martín, J., & Olabarrieta, F. (2004). Contexto Familiar y Desarrollo Psicológico durante la infancia. En: Arranz, E., *Familia y desarrollo psicológico* (pp. 70-95). Madrid: Pearson Educación.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior, *Child Development*. *Genetic Psychology Monographs*, pp. 887-907.

- Baumrind, D. (1971). *Effects of authoritative parental control on child behavior*. California: University of California.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós transiciones.
- Cervera, J. M., & Alcázar, J. A. (2006). Los padres protagonistas de la educación de sus hijos. En J. M. Cervera, & J. A. Alcazar, *Hijos, tutores y padres* (pp. 21-56). Madrid: Hacer familia, Medios Educativos.
- Chaux, E. V. (2013). Procedimiento básico para los establecimientos Educativos. (Documento Final de la Consultoría para la elaboración de la reglamentación de la Ley 1620 de 2013). En MEN, *Guías pedagógicas para la convivencia escolar*, No. 49, pp. 163-208. Bogotá: Amado Impresores S.A.
- Comellas, M., Missio, M., Sánchez, L., García, B., Bodner, N., Casals, I., & Lojo, M. (2013). Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario. *Colección Recursos*, No. 138.
- Franco, G. E. (2005). *La comunicación en la familia*. Madrid: Ediciones Palabra.
- González Agudelo, E. M. (2013). *Acerca del estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico*. [PDF]. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co>: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/16119/13980>
- Maccoby, E., & Martin, J. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. En: E. Maccoby, & J. Martin, *Handbook of Child Psychology, 4, Socialization, personality and socialdevelopment* (pp. 1-101). New York.
- Mineducación. (2006). *Plan Nacional Decenal de Educación*. Recuperado de: www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_resumen.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Guía N° 6. *Estándares Básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: IPSA.
- Ministerio de Educación Nacional. (15 de Marzo de 2013). Ley 1620. *Ley de Convivencia Escolar*. Bogotá.
- Ortega Ruiz, R. (2013). «La convivencia escolar: qué es y como abordarla». *Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Recuperado de: <http://harcelement-entre-eleves.com/images/presse/convienciaqosarioortega.pdf>

Ruiz Silva, A., & Chaux, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá: Asociación colombiana de facultades de educación -ASCOFADE. Recuperado de: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/LA%20FORMACION%20DE%20COMPETENCIAS%20CIUDADANAS.pdf>

Torio López, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*. No. 83, pp. 35-52.

Vallejo, R. (1999). *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría*. Barcelona: Masson s.A.

Zubiría, X., & Zubiría, S. (2009). *El conflicto en el contexto escolar: una oportunidad para avanzar en el desarrollo*. Recuperado de: www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/mediaciondeconflictosescoalres.pdf

ALGUNAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE PRESENTES EN EL ESTUDIO DE LA PARÁBOLA COMO SECCIÓN CÓNICA

EVER HERNÁN SÁNCHEZ BARÓN¹

Introducción

La preocupación de investigadores y maestros que han puesto su mirada reflexiva a las dificultades surgidas en el aprendizaje de la matemática constituye un campo de investigación que busca dar respuestas a problemas que tienen los estudiantes en los diferentes niveles educativos en esta disciplina. El proceso de construcción del conocimiento en matemáticas requiere de una reformulación de los roles de docentes y estudiantes que haga posible involucrar nuevas herramientas dentro del aula, promover el autoaprendizaje en los estudiantes e incentivar la investigación en el docente como la oportunidad para reflexionar sobre su práctica, no sólo para hacer evidentes sus fortalezas y debilidades para sí mismo, sino para hacerlas trascender a las prácticas de otros.

En el colegio IED María Cano, jornada de la tarde, donde se llevó a cabo la investigación, se identifican problemáticas relacionadas con el pensamiento matemático evidenciadas en los resultados obtenidos en las pruebas SABER (2010 al 2013) y en la práctica dentro de las clases. En términos generales se observó en los estudiantes la falta de dominio de las operaciones básicas, además de procesos inadecuados en representaciones de lo geométrico, simbólico y verbal de una situación problema. Por otra parte, en la institución las matemáticas son abordadas con material tradicional —clase magistral, resolución de ejercicios con lápiz y papel—, y aunque este establecimiento educativo cuenta con recursos tecnológicos con los cuales se puede dar giro a las formas magistrales de

1 Profesor del Colegio María Cano, jornada de la tarde.

enseñanza, el aprovechamiento de estos recursos es muy limitado, dado que los computadores se encuentran en dos aulas casi exclusivas para el área de tecnología e informática y el resto de las áreas, para el trabajo en dichas salas, deben repartirse ocho horas semanales disponibles. El artículo está dividido en cuatro apartados. El primero se enfoca en las dificultades de los estudiantes en el estudio de las secciones cónicas, en especial la parábola, teniendo en cuenta los trabajos de otros investigadores sobre el tema que motivaron a adelantar la investigación. El segundo apartado expone de manera sucinta los referentes pedagógicos que respaldaron la propuesta de investigación, resaltando los planteamientos en lo concerniente al Aprendizaje Significativo y a sus aportes a la enseñanza de la matemática. Además, se destaca la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el uso del *software* como recurso en el aula para la enseñanza de la matemática. En un tercer momento se describen los aspectos metodológicos de carácter cualitativo utilizados en las diferentes etapas de la investigación para organizar, recopilar, analizar e interpretar los datos, aspectos que permiten describir las dificultades cognoscitivas en el proceso con los estudiantes. Finalmente, se presenta la secuencia de acciones implementadas para superar las dificultades evidenciadas en la etapa diagnóstica.

Justificación y problema

La investigación realizada por Ancochea (2011) muestra cómo en los últimos cursos de bachillerato los estudiantes proponen soluciones a problemas de la temática propia del estudio de la parábola, basados en la comparación con problemas solucionados por otros, sin plantearse ningún interrogante previo, esquema gráfico o expresión algebraica como recursos de análisis para la propuesta de solución. En el estudio realizado por Santa & Jaramillo (2011) se muestran algunas dificultades, específicamente en la enseñanza de las secciones cónicas, que se imparte en estudiantes de grado décimo y primeros semestres de universidad. Los autores citados indican que hay una desarticulación entre procesos y conceptos de este tema de la geometría. En su experiencia detectan la dificultad que tienen los estudiantes en comprender el concepto como

lugar geométrico de una figura cónica, y muestran cómo a pesar de esta debilidad tienen la facilidad de determinar el algoritmo de la ecuación.

Gómez & Carulla (2000) manifiestan que los estudiantes aprenden de memoria las ecuaciones, no hacen procesos de análisis y tienen dificultad en relacionar las diversas escrituras algebraicas, además de no relacionar de forma lógica una representación algebraica con una geométrica. Una situación similar vivencia este tipo de dificultades en grados superiores del colegio María Cano: en los problemas que tienen los estudiantes para relacionar elementos gráficos con fórmulas o ecuaciones y en la escritura incorrecta de expresiones matemáticas. En concreto, las dificultades de aprendizaje de la matemática obedecen a varios factores que inciden en el dominio que tienen los estudiantes de esta materia. Factores de tipo cognitivo (dificultad para asimilar contenidos), emocional (baja autoestima), problemas externos al aula (sociales y familiares), dan cuenta de las múltiples causas en las dificultades de aprendizaje, como lo relatan D'Amore *et al.* (2007). Cruz (2008) reitera que la enseñanza tradicional de la matemática se limita a un sólo contexto; por tal motivo, propone que en una situación problema los alumnos trabajen en tres contextos: numérico, geométrico y algebraico. Además, Blancas (2012) afirma que es necesario incorporar en la enseñanza de las matemáticas, y en especial en el estudio de la geometría analítica, programas de *software* educativo acompañados de actividades que sean novedosas y que posibiliten modificar las prácticas tradicionales de enseñanza, de tal forma que los estudiantes visualicen, manipulen, clasifiquen y utilicen este mecanismo para una mejor comprensión de los temas.

Las reflexiones de estos autores, junto con las dificultades de aprendizaje de los alumnos de la IED María Cano, me motivaron a introducir el uso del *software* Geogebra en la enseñanza de la parábola. Este programa se caracteriza por su fácil acceso, su amplia variedad de herramientas, además de su rapidez y sencillez en el manejo por parte de estudiantes y docentes. Pero su mayor virtud está en que facilita la construcción y comprensión de esta cónica.

El estudio de las secciones cónicas es muy importante en la educación media, particularmente en el grado once, pues facilita que los estudiantes comprendan algunos fenómenos de la física, ejercitando de paso ciertos

conceptos matemáticos abordados en los cursos anteriores. La parábola es quizás una de las curvas que presenta una mayor simplicidad en su construcción y en su estructura, característica que hace que su estudio sea apropiado para una primera aproximación a la temática de las secciones cónicas. Usualmente el estudio de este tema se inicia en décimo grado con la parábola, pues si bien la circunferencia hace parte de este conjunto de curvas, su construcción ha sido abordada en temáticas de cursos anteriores. Y aunque el estudio de la parábola pueda parecer simple y de fácil comprensión por parte de los estudiantes, ocurre que su apropiación genera mayor dificultad que otros conceptos de la geometría. La pregunta obvia que surge es ¿por qué tienen los alumnos tanta dificultad para la interpretación y comprensión matemática de la parábola? La respuesta anticipada es que las dificultades surgen, entre otras razones, por las diferencias en las representaciones gráficas y algebraicas, y por el tratamiento geométrico que requieren unas y otras de las secciones cónicas. Teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones señaladas, además de las condiciones específicas de los estudiantes y la implementación de una secuencia didáctica usando el *software* Geogebra, enmarcada en el aprendizaje significativo, abordaremos la pregunta: ¿qué dificultades presentan los estudiantes de undécimo grado de la IED María Cano en el estudio de la parábola?

Referentes pedagógicos

En los lineamientos curriculares de matemáticas del MEN (1998), se afirma que es necesario propiciar aprendizajes de mayor alcance y más duraderos, que puedan servir para resolver situaciones del cotidiano vivir. Por otro lado, Godino (2003) enfatiza que la enseñanza de la matemática tiene que verse reflejada en el medio social del estudiante; tal condición obliga a reformular la actuación del docente en la enseñanza de las matemáticas dentro del aula. Por tal razón, para el estudio de la parábola, se hace necesario el diseño, implementación y análisis de una estrategia metodológica, que apoyada con el *software* Geogebra, permita evidenciar las posibles dificultades de los estudiantes relacionadas con el pensamiento espacial y los sistemas geométricos, el pensamiento numérico

y el pensamiento métrico, y admita realizar un ejercicio reflexivo que contribuya en el campo de la enseñanza de las matemáticas.

Debido a que las matemáticas tienen un alto grado de aplicación en varios campos de la actividad humana, su enseñanza viene consolidándose como un amplio espacio de exploración e investigación didáctica. Estudiosos en el tema se han dado a la tarea de rastrear las problemáticas de aula, enfocándose en los contenidos que se imparten, cómo se enseñan y qué dificultades surgen en su construcción. Así mismo, los investigadores ven su importancia y trascendencia en el progreso de la ciencia y tecnología. Esto ha obligado a que su enseñanza sea de vital necesidad y no un cumplimiento de contenidos, a verse como un mecanismo necesario para la sostenibilidad de una sociedad en vías de desarrollo. Esta propuesta considera que el conocimiento matemático convive y encaja con la vida social de los hombres, y que es fundamental como aplicación en el desarrollo de la ciencia y tecnología, como lo expresa Ernest (1998) en los lineamientos en matemáticas.

Metodología

La investigación se desarrolló mediante la metodología de estudio cualitativo, pues su propósito era observar, comprender e interpretar las dificultades que tienen los estudiantes de grado undécimo en la construcción de la parábola como sección cónica. De igual manera, la investigación permitió observar las dificultades y fortalezas que tenían los estudiantes al comienzo de su proceso de aprendizaje de las secciones cónicas (la parábola) estableciendo inductivamente las ideas previas sobre el tema. Por último, la investigación es interpretativa, dado que se desea conocer el nivel matemático que tienen los estudiantes para poder estudiar las secciones cónicas.

La investigación se cataloga como estudio de caso porque trata de dar solución a un problema específico, intentando describir sus dificultades en el contexto real (Stake, 1998). La muestra estuvo conformada por un grupo de 6 estudiantes de grado undécimo de la jornada tarde del Colegio María Cano. En el proceso de recolección de información se aplicó

una prueba de entrada para identificar las dificultades iniciales de los estudiantes; a continuación se desarrollaron actividades de aprendizaje de la parábola apoyadas en el *software* Geogebra. Por último, se aplicó una prueba final que, acompañada de los comentarios de los estudiantes seleccionados para la muestra, permitió determinar los alcances de la estrategia metodológica. La investigación se desarrolló en cinco etapas. En la primera se diseñó y validó el *pre-test*. En la segunda se aplicó este a la muestra seleccionada. En la tercera se diseñaron e implementaron actividades basadas en el estudio de la parábola. En la cuarta se aplicó el *post-test*, y en la quinta se realizó una evaluación de las actividades y una autoevaluación de las dificultades que percibieron los estudiantes en la construcción de la parábola como sección cónica. Las distintas etapas y sus actividades se pueden observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Panorama general de la investigación

Diseño y validación del <i>pre-test</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión y delimitación de los conceptos a trabajar. • Construcción del <i>pre-test</i>. • Validación del Instrumento.
Aplicación del <i>pre-test</i> y selección de la muestra.	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación del <i>pre-test</i> a curso completo. • Selección de una muestra de 6 estudiantes.
Diseño e implementación de actividades basadas en el estudio de la parábola.	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión 1: el <i>software</i> Geogebra. • Sesión 2: representación de puntos en el plano cartesiano. • Sesión 3: expresiones y ecuación algebraica. • Sesión 4: taller de representación verbal, simbólica (algebraica) y geométrica. • Sesión 5: las secciones cónicas.
Aplicación del <i>post-test</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación del cuestionario <i>post-test</i>. • Aplicación del cuestionario de apreciaciones sobre la estrategia didáctica.
Evaluación de las actividades y autoevaluación de las dificultades que perciben los estudiantes en la construcción de la parábola como sección cónica.	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de las categorías de análisis. • Organización de la información recolectada en los diferentes registros. • Contrastación y análisis de acuerdo con los referentes pedagógicos y de investigación.

Esta investigación se desarrolló con una muestra de estudiantes seleccionada de un curso del undécimo grado, en la Institución Educativa María Cano, ubicada en la localidad Rafael Uribe de la ciudad de Bogotá. Dicho grado se encontró constituido por dieciséis mujeres y catorce hombres con edades entre los 16 y los 19 años, pertenecientes a estratos socioeconómicos 1 y 2; de este grupo se estableció una muestra de seis estudiantes, seleccionados de acuerdo con los resultados obtenidos en matemáticas durante el primer y segundo trimestre del año 2014, según los criterios de superior, alto, básico y bajo del decreto 1290 de 2009. Después de aplicar los instrumentos de recolección de la información, se procedió a determinar las dificultades presentadas por el grupo de estudiantes de la muestra seleccionada, y por medio del diario de campo, se analizó su desenvolvimiento en la serie de actividades propuestas (*pre-test*, actividades secuencia didáctica, *post-test*), que evidenció las dificultades persistentes en la muestra escogida, en relación al estudio de la parábola como sección cónica. Finalmente, la información recogida a través de los cuestionarios se contrastó con el cuestionario de opinión y reflexión.

Análisis de resultados

En términos generales, los seis estudiantes de la muestra presentaron en el *pre-test* las mismas dificultades en la representación algebraica de situaciones descritas verbalmente, en la aplicación del Teorema de Pitágoras. También presentaron desconocimiento total de la ecuación de distancia y, en algunos casos, la no interpretación y ubicación de las coordenadas cartesianas. Los temas que notaron mayor dificultad, y por lo tanto un desempeño determinado como insuficiente, fueron: a) reconocimiento y uso de la ecuación de la distancia entre dos puntos; b) uso de argumentos geométricos para resolver problemas, y c) representación simbólica de una situación expresada de manera verbal. Mientras tanto, la subcategoría en la que se presentaron los mejores resultados fue la de «Estimación numérica a partir de una representación». Desde estas dificultades se diseñó una secuencia didáctica con el propósito de fortalecer en los estudiantes los conocimientos previos requeridos para el estudio de la parábola como sección cónica.

Actividades de desarrollo y reestructuración

Identificadas las dificultades más comunes entre los estudiantes de la muestra, y con el apoyo del Aprendizaje Basado en Problemas, se diseñó una serie de actividades para desarrollar en una secuencia didáctica. En esta secuencia se integran actividades y temas que implican al estudiante tanto el uso de lápiz y papel como el apoyo en el *software* Geogebra para la construcción de la parábola. Para la evaluación del proceso, en la ejecución de estas actividades se tuvieron en cuenta:

- La observación del trabajo individual y grupal por parte del docente.
- Las actividades desarrolladas por los estudiantes: utilizando lápiz y papel (construyen la parábola doblando papel) y el uso del *software* Geogebra.
- Las reflexiones que hacen los estudiantes a partir de las actividades de la secuencia didáctica (tablas 2 y 3).

Tabla 2. Encuesta de opinión 1

Estudiante	¿Qué opinión tiene sobre las actividades realizadas al estudio de la parábola como sección cónica?
E1	Me pareció muy interesante ya que pudimos aprender a hacer una parábola bien hecha.
E2	Pues me parecieron buenas y muy bien realizadas, lo único es no tuvimos tanto tiempo para saber más sobre sección cónica.
E3	Con Geogebra no me quedó claro, pero el resto de actividades con lápiz y papel me gustó porque pensé por mí mismo y así comprendí más.
E4	Me pareció muy interesante esta actividad que se realizó, ya que aprendí y entendí mejor varios conocimientos.
E5	Fue interesante porque fue con problemas de la vida cotidiana y así se facilitó su realización.
E6	Aunque hayan sido pocas las clases sobre este tema, pudimos explorar y aprender nuevas cosas.

Tabla 3. Encuesta de opinión 2

Estudiante	Los contenidos que se abordaron en sala de audiovisuales, sala de sistemas y salón de clase, ¿aún no son claros para usted?
E1	Sí fueron claros, ya que por medio de estos sistemas pudimos aprender más de lo que son las parábolas.
E2	Sí son claros, porque entendí mucho más y gracias a estas ayudas pudimos comprender sobre el tema abordado en clase.
E3	En algunos casos, porque hubo cosas que no me quedan claras.
E4	Sí fueron claras, ya que aprendí nuevos conceptos y mejor conocimiento frente al tema.
E5	Sí, esto ayuda a que se aclararan varias dudas que eran frecuentes.
E6	Sí, porque nos están dando las herramientas para poder aprender más.

Dificultades detectadas en el *post-test*

En el estudio de la parábola como sección cónica, Font (2001) expone sobre la representación verbal que es la capacidad lingüística que tienen las personas para interpretar situaciones relacionadas con el pensamiento numérico, geométrico y simbólico. En la recolección, el análisis, comparación y evaluación de la información obtenida de las pruebas aplicadas a la muestra escogida, persiste la dificultad para modelar algebraicamente situaciones que se relacionen con el entorno del estudiante, además de presentarse otras complejidades como la no utilización correcta de la ecuación de la distancia, debido a que confunden la ubicación de coordenadas de puntos en el plano y hacen operaciones de suma y resta entre componentes, lo cual no es acertado. Se presentan algunos comentarios de los estudiantes en la Tabla 4.

Tabla 4. Dificultades que evidenciaron los estudiantes

Estudiante	Reflexión de dificultades
E1	Tengo dificultad en encontrar la distancia de un punto a otro. Tengo dificultad en reemplazar los números en las ecuaciones. Se me dificulta mucho estas ecuaciones ya que no sé cómo reemplazar bien. Tengo dificultad de explicar de manera verbal una situación simbólica ya que me confundo mucho.

Estudiante	Reflexión de dificultades
E2	<p>Tengo un poco de dificultad, ya que sumo las coordenadas.</p> <p>Tengo un poco de dificultad en los procesos algebraicos, porque hay veces confundo los símbolos o algo por el estilo.</p> <p>No tengo claro cómo hallar la distancia con las ecuaciones, entonces tengo un poco de dificultad.</p> <p>No tengo muy en claro cuando me dicen algo verbal para ubicarlo en simbólico en el plano.</p>
E3	<p>Tuve dificultades en el reconocimiento de puntos en los cuadrantes y coordenadas.</p> <p>Tuve dificultades en la identificación de coordenadas desde un punto en el plano.</p> <p>Tuve algunas dificultades en la interpretación de la distancia entre puntos en el plano.</p> <p>Tuve dificultades en determinar coordenadas y en los procesos algebraicos y geométricos.</p> <p>Tuve dificultades en la representación de una situación verbal y simbólica.</p>
E4	<p>En el momento de la ubicación de puntos en el plano tuve una confusión para ubicar cada coordenada.</p> <p>En la interpretación de puntos tuve dificultades en el momento de su ubicación en el plano.</p> <p>Se me olvidó aplicar la fórmula binomio al cuadrado.</p> <p>En este proceso, al despejar el teorema de Pitágoras, tuve una confusión al despejar las coordenadas.</p>
E5	<p>Tuve dificultad al entender que las coordenadas no se pueden sumar.</p> <p>Cuando no tenía las coordenadas claras se dificultaba hallarlas.</p> <p>Es difícil llevar a cabo este proceso de determinar la distancia entre dos puntos.</p> <p>No tuve claro lo del teorema de Pitágoras.</p> <p>No sé explicar estos procesos de representación verbal y simbólico, por eso se me dificultan.</p>
E6	<p>Tengo dificultad en la comparación al hallar las coordenadas, al hallar un punto en el plano.</p> <p>Tengo deficiencia en cómo hallar las distancias entre puntos.</p> <p>La dificultad es no saber interpretar, hacia una representación verbal, una simbólica, para poder hallarla.</p>

Análisis y comparación prueba *pre-test* y *post-test*

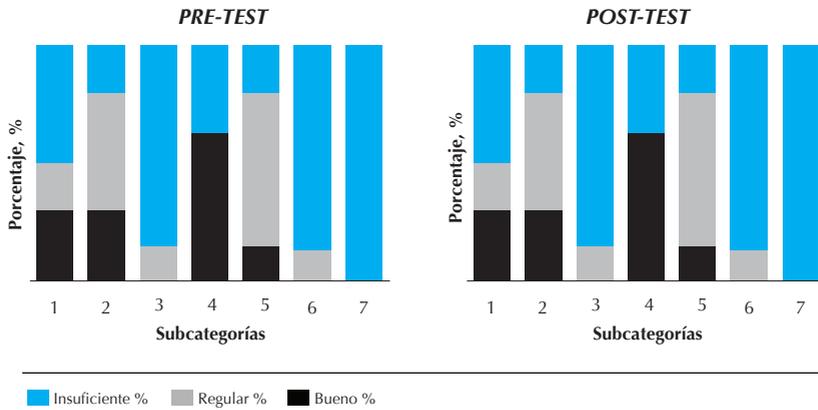
A partir de los resultados que se evidenciaron en la prueba de entrada *pre-test*, y teniendo en cuenta la Tabla 5 de subcategorías y el gráfico comparativo de barras, se puede establecer que:

- El grupo de estudiantes tiene dificultades para representar algebraicamente situaciones que están expresadas verbalmente.
- Los estudiantes no identifican recursos geométricos (teorema de Pitágoras) para resolver problemas.
- Los estudiantes desconocen notablemente la ecuación de la distancia entre dos puntos. Esta deficiencia va acompañada de la dificultad para ubicar puntos en el plano cartesiano y establecer sus coordenadas.

En cuanto a los resultados de la prueba *post-test*, que se expone en el gráfico de barras, es notoria la mejoría en el aprendizaje de temas que en un principio tuvieron un alto grado de dificultad, como la ubicación de puntos en el plano, la representación algebraica, geométrica y numérica de una situación cotidiana, aunque sigue siendo obstáculo tener argumentos geométricos para resolver problemas y utilizar la ecuación de la distancia. Se vislumbra una mejoría en poder representar situaciones de lo verbal a lo simbólico. Hay falencias en la localización de coordenadas de puntos en el plano y estimación numérica. Es importante mencionar que se incrementa esta dificultad con respecto a la prueba diagnóstica.

Tabla 5. Categorías y subcategorías

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA
Pensamiento espacial y sistemas geométricos	1. Identificación de puntos en el plano cartesiano.
	2. Localización de coordenadas de puntos en el plano cartesiano.
	3. Argumentos geométricos para resolver problemas (triángulos y T. de Pitágoras).
Pensamiento numerico y sistemas numéricos	4. Estimación numérica a partir de una representación.
	5. Representación numérica de coordenadas de puntos.
	6. Representación de una situación de lo verbal a lo simbólico.
Pensamiento métrico y sistemas de medidas	7. Ecuación de la distancia entre dos puntos



Descripción de los resultados

A partir de las actividades realizadas con las herramientas brindadas por la institución, las recomendaciones y explicaciones hechas por el docente y el trabajo individual y grupal de los estudiantes, se puede afirmar que se evidencia compromiso por parte del grupo de estudiantes. A pesar de sus dificultades, es notable su participación en preguntas y argumentos hacia las temáticas que se realizan en cada sesión. El trabajo realizado con lápiz, regla y papel (doblado de papel para obtener la parábola) fue motivante para el grupo, porque rompió con la manera tradicional de hacer la clase de matemáticas.

La incorporación del *software* Geogebra para el estudio de la parábola resulta también motivante para el grupo de estudiantes; aunque para algunos es difícil familiarizarse con este programa, otros en cambio logran asimilar rápidamente el manejo de este *software*. La dificultad más frecuente es la utilización adecuada de los comandos, a pesar de la explicación y recomendación dada por el docente. Esto se debe también al poco trabajo con este tipo de programas.

Comentarios y opiniones expresados por los estudiantes al finalizar la clase:

Estudiante	¿Qué sugerencias puede dar a este tipo de actividades?
E1	Me pareció que estuvo bien hacer estas actividades, pero creo que deberían de hacerlas con más estudiantes y más seguidas.
E2	Que en el cronograma le apliquen más horas a estas actividades.
E3	Me parece bien todas estas actividades, pero considero que faltó más tiempo para mejorar los errores.
E4	Pues que se deberían hacer más continuamente, ya que es muy interesante y se aprende mejor y más rápido.
E5	Que se hagan más seguido para que los estudiantes le pongan más interés a esto.
E6	Que haya más tiempo hacia este tipo de temas, ya que fue muy corto el tiempo.

Con respecto a las actividades que se elaboraron a partir de las dificultades evidenciadas en la prueba *pre-test* (desconocimiento de la ecuación

de la distancia, del teorema de Pitágoras y de la representación algebraica de situaciones), y teniendo en cuenta la teoría del aprendizaje significativo para su elaboración, fue necesaria la explicación magistral y la participación de los estudiantes para solucionar esta serie de inquietudes. En su inicio, desarrollo y finalización, fueron notables las falencias en temas de la matemática que son fundamentales para la construcción de la parábola como sección cónica. Cabe destacar que el desarrollo de tales actividades, que hacen parte de la secuencia didáctica con el acompañamiento del docente, permitió en cierta medida reducir las dificultades que se presentaron en la prueba diagnóstica.

Comentarios de los estudiantes:

Estudiante	¿Esta secuencia de actividades logró un mejor aprendizaje de los contenidos temáticos en el estudio de la parábola? ¿Por qué?
E1	Muchos de nosotros no sabíamos cómo podíamos obtener una parábola y pudimos aprender, no todo, pero sí la mayoría.
E2	Sí, porque aprendí muy bien sobre qué era la parábola y cómo se formaba con el programa Geogebra.
E3	Sí, porque fue más didáctico y mejor elaborado.
E4	Sí. Se obtuvo un aprendizaje mayor, ya que es más fácil y mejor de entender la construcción.
E5	Sí, porque al usar ejemplos cotidianos e interactivos hace que el aprendizaje sea mucho mejor.
E6	No, ya que no hubo mucho tiempo para terminar el proceso de aprendizaje.

Frente al estudio de la parábola se manifestó interés y preocupación ante la importancia de articular este conocimiento con situaciones de su cotidianidad. Para ellos resulta prioritario tener la capacidad de expresar diferentes situaciones en el lenguaje propio de las matemáticas; y si bien plantean como una dificultad esta situación, reconocen que en la medida en que se abran de manera más frecuente espacios como éste podrían alcanzar esta meta.

En cuanto a la forma como se aprende, los estudiantes reconocen las actividades como novedosas, posibilitadoras de aproximar y profundizar en nuevos temas; les parece interesante el uso de ejemplos de

la cotidianidad y recursos tecnológicos. Aunque el uso de Geogebra en comienzo se pensaba que sería un elemento innovador y llamativo para los estudiantes, sólo uno de ellos lo mencionó para destacar una dificultad, por lo que se puede afirmar que este recurso tecnológico aplicado al estudio de la parábola se podría aprovechar mejor y llegar a ser valorado por los estudiantes en la medida en que los tiempos de interacción con él sean más amplios y frecuentes, como ellos mismos lo señalan.

Conclusiones

En el caso específico del estudio de la parábola como sección cónica se necesitan ciertos conceptos previos para su construcción; en muchas oportunidades, a pesar de los esfuerzos de los docentes, el alumno no encuentra su utilidad práctica, lo que se convierte en un obstáculo para su aprendizaje. La realización del *pre-test* como una de las etapas de la investigación, permite la delimitación de las dificultades que los estudiantes presentan frente al pensamiento espacial y los sistemas geométricos, el pensamiento numérico, los sistemas numéricos y el pensamiento métrico y de sistemas de medidas, de manera tal que en el diseño de la secuencia didáctica se incluyen acciones para retomar, aclarar y reforzar el uso del plano cartesiano y la representación numérica de coordenadas de puntos, así como del Teorema de Pitágoras. La explicación y apropiación de estos temas son herramientas que sirven *a posteriori* para la construcción de la ecuación de la distancia entre dos puntos y su integración en la construcción de parábolas con lápiz y papel.

La integración del *software* Geogebra en el estudio de la parábola representa un valioso aporte para la enseñanza de la geometría y, específicamente, para el estudio de las parábolas. Esta secuencia didáctica hace posible que de forma dinámica los estudiantes construyan representaciones de este objeto.

La teoría del aprendizaje significativo fue fundamental en el diseño de la secuencia didáctica porque es enfática en proponer actividades que sean del medio y cotidiano vivir de los estudiantes. No fue fácil la elaboración de estas actividades, pues además en su aplicación fueron constantes

las preguntas por parte de los estudiantes acerca de ¿cómo ubicar las coordenadas en el plano?, ¿cómo determinar la distancia entre puntos sin regla?, ¿cómo aplicar la ecuación de la distancia? y ¿qué quiere decir este enunciado?, etcétera. Esto presupone una revisión de las mismas actividades, que conlleve a la realización de ajustes necesarios para una próxima aplicación. Tal vez la redacción de los enunciados relacionados con su entorno no fue precisa y clara; también pudo ser que los recursos matemáticos necesarios para este tipo de actividades no han sido asimilados por los estudiantes y son un obstáculo que paraliza su creatividad.

Con la elaboración y aplicación de la prueba *pre-test* se concluye que es necesario utilizar un lenguaje claro y adecuado para que los estudiantes puedan comprender lo que se les explica. En especial en la enseñanza de la matemática, el trabajo del docente implica hacer comprensible el lenguaje matemático para que este pueda ser entendido. Una de las dificultades en el estudio de las secciones cónicas, y específicamente en el caso de la parábola, es que si no hay dominio del contenido geométrico y algebraico por parte del estudiante, el desarrollo del curso se hace extenso y no permite cumplir con la temática planeada en principio. Finalmente, es importante anotar que el diseño, implementación y valoración de propuestas pedagógicas como estas permiten, por un lado, el mejoramiento y fomento de las habilidades para la comprensión y el uso de las matemáticas por parte de los estudiantes, y por otro, el enriquecimiento de la labor docente como ejercicio de investigación y reflexión en el fortalecimiento de la enseñanza de las matemáticas. Esto consiente estar en sintonía con los retos que la sociedad actual plantea a los niños, niñas y jóvenes, y por lo tanto, a los educadores.

Referencias

- Ancochea, B. (2011). Un panorama de la TAD. *Centre de Recerca Matemática*. No. 10, pp. 533-551. Barcelona: Bellaterra.
- Font, V. (2001). Reflexiones didácticas desde y para el aula. Expresiones simbólicas a partir de gráficas. El caso de la parábola. *Revista Ema*, 2001. Vol. 6, No. 2, pp. 180-200.

- Gómez, P., & Carulla, C. (1999). *La enseñanza de la función cuadrática en las matemáticas escolares del distrito capital*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Palmero, M. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. España: Ediciones Octaedro, s.l.
- Godino, J. (2003). *Didáctica de la Matemática para maestros*. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/jgodino/edumat-maestros/>
- Blancas, M. (2012). *Integración de tecnología informática en tópicos selectos de Geometría Analítica*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- D'Amore, B. (2006). *Didáctica de la Matemática*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Santa, Z. M., & Jaramillo, C. M. (2010, septiembre-diciembre). Aplicaciones de la geometría del doblado de papel a las secciones cónicas. *Revista Virtual*. No. 31, Medellín: Universidad Católica del Norte.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS NATURALES EN LOS PRIMEROS GRADOS DE UN COLEGIO PÚBLICO DE BOGOTÁ CON PROYECTO BILINGÜE

DIXIE MABEL GALLO DUARTE¹

El Colegio Cundinamarca es una Institución Educativa Distrital que participa en el proyecto *Bogotá Bilingüe*, cuyo propósito es fortalecer el aprendizaje de una segunda lengua en algunos colegios de la ciudad; busca una formación intensiva en inglés, con un promedio de 8 horas semanales de clase en la básica primaria: 5 horas de inglés y 3 horas de ciencias en inglés. Este colegio se ubica al sur de la ciudad, en la localidad de Ciudad Bolívar, y ha logrado posicionarse como una de las instituciones educativas distritales con mayores avances en el desarrollo del proyecto bilingüe.

Una de las estrategias utilizadas por la institución para alcanzar los objetivos del proyecto ha sido la conformación de equipos de docentes, encargados de definir las rutas y las estrategias para implementarlo en los distintos ciclos. Este es el caso del Science Work Team (SWT), equipo al que pertenezco desde el año 2011, en el que se tratan los asuntos relacionados con la implementación de las ciencias en inglés. Las reuniones se han desarrollado, año tras año, en medio de resistencias y desconfianzas, pues para muchos y muchas docentes, el proyecto bilingüe puede privilegiar, en la práctica, el desarrollo de las habilidades lingüísticas del inglés sobre el desarrollo del pensamiento científico, al tiempo que

1 Docente del Colegio Cundinamarca IED Contacto: dixie_mgd@yahoo.es

implica para quienes no dominan el inglés, iniciar o retomar el aprendizaje de esta segunda lengua.

De modo semejante, asumir la enseñanza de las ciencias en inglés es una idea que tampoco llama la atención de los docentes de inglés. Existen temores debido a la complejidad del proceso, al reto que representa asumir la enseñanza de un área distinta, a la incertidumbre relacionada con los resultados, y a los obstáculos que comporta la ausencia de materiales, recursos, orientación y estímulos.

Iniciar el recorrido

En el año 2011 comenzó mi labor como docente de ciencias naturales del proyecto bilingüe, primero de manera parcial en el primer grado y actualmente con carga completa en esta área, en los grados segundo y tercero de la educación básica primaria. Estos primeros grados están conformados por niños y niñas cuyas edades oscilan entre los seis y los diez años. A niños y niñas los caracteriza su curiosidad y su interés por aprender; nunca se muestran temerosos cuando se les habla en inglés y por el contrario tratan de atender y de responder a las orientaciones de la clase; manejan bajos niveles de agresividad y les gusta participar en clase, a pesar de encontrarse en grupos de 40 estudiantes y de no lograr a veces ser escuchados o escuchadas por sus compañeros. Disfrutan de jugar, de las actividades fuera del salón de clase y de que se lleven al aula recursos tecnológicos o «experimentos científicos».

En este contexto, surgió la pregunta y la preocupación que cada vez cobró mayor fuerza en mi práctica pedagógica: *¿cómo aportar al desarrollo del pensamiento científico de los niños y las niñas a través de una clase de ciencias con enfoque bilingüe?* Para construir respuestas necesitaba aprender sobre didáctica de las ciencias, fortalecer mis saberes sobre bilingüismo, buscar estrategias que potenciaran el aprendizaje de las ciencias y diseñar acciones que me permitieran implementar dichas estrategias en lengua inglesa. Una situación compleja, sobre todo porque debía lograr dichos propósitos en la inmediatez y ante las vicisitudes del día a día escolar.

Bien se sabe que comenzar es siempre difícil, más aún cuando sólo se cuenta con la propia experiencia y cuando al mirar alrededor no se hallan referentes o personas que te expliquen cómo lograrlo. Imagino que muchos y muchas docentes de los primeros grados de colegios distritales con proyecto bilingüe se han sentido como yo, al iniciar un camino que se ve demasiado largo, inseguro y movedizo. Es por esto que he querido compartir mi experiencia a través de este texto, producto de estos años de indagar y de intentar acercarme cada vez más a una respuesta que satisfaga mi búsqueda, que, estoy segura, no es una búsqueda sólo mía.

Las ciencias y el mundo de la vida

A partir de 1960 comienza a surgir el interés por renovar los procesos de enseñanza «tradicionales», en los que sólo interesa la transmisión de conocimientos científicos. Así, modelos y enfoques como el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje por resolución de problemas y el constructivismo (en la perspectiva del cambio conceptual, la investigación dirigida, la metacognición, la ciencia-tecnología-sociedad o la educación ambiental) iniciaron su desarrollo en respuesta a las demandas sociales y educativas del momento. Actualmente, una de las propuestas más relevantes es la que refiere la «alfabetización científica» como mecanismo para poner la ciencia al alcance de todas las personas (Sáenz, Bernadou *et al.*, 2009; Campanario & Moya, 1999).

No obstante, más allá del enfoque pedagógico y didáctico que se desee privilegiar en el aula, me interesa explicar el concepto de mundo de la vida, planteado por Edmund Husserl, pues este me ha permitido resignificar mi práctica pedagógica. Husserl, de manera escalonada y a lo largo de toda su vida, describió y delimitó este concepto, por lo que ha tenido varias interpretaciones. Para el propósito de este trabajo, conviene señalar que el mundo de la vida es el de la experiencia humana, aquella que ha sido ignorada por el afán de comprender el mundo de manera idealizada, es decir, a través de fórmulas y teorías que sólo existen en la abstracción del pensamiento humano. En palabras de Daniel Herrera (2007): «el mundo de la vida es el horizonte no explicitado sino anónimamente vivido», compartido por todos, tanto por los científicos como por

los no científicos. La educación en ciencias no debe llevar al niño hacia las ideas científicas, como si estas estuvieran lejos de su propia realidad, pues dicho olvido ha significado para los maestros ser transmisores de la verdad científica como única y absoluta, sin tener en cuenta que esa verdad también es una construcción humana y que no es la única racionalidad posible (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

De esto se deriva la producción de visiones deformadas de la ciencia que son transmitidas por la enseñanza. Al respecto, los autores Fernández, Gil, Cachapuz, Carrascosa & Praia (2002) presentan las erróneas o ingenuas concepciones de estudiantes y profesores acerca de las ciencias, en la formación del pensamiento científico en la escuela, entre las que destacan: i) una concepción de la ciencia como algo rígido, mecánico, lineal, exacto y acumulativo, por lo que se entiende el método científico como una serie de pasos que no dejan espacio para la duda, la creatividad o la ambigüedad; ii) una concepción no problemática y no histórica, que desconoce que el conocimiento científico ha surgido como respuesta a problemas específicos de épocas y comunidades específicas; iii) una visión exclusivamente analítica que fragmenta y aísla los saberes y, por tanto, ignora la necesaria integración disciplinar que ha permitido el avance científico; y iv) la atribución del desarrollo científico exclusivamente a individuos considerados genios, lo que no permite valorar la ciencia como una construcción humana cuyo avance es posible gracias a hombres y mujeres dedicados al estudio de los fenómenos.

Estas deformaciones en la manera de concebir el aprendizaje científico son observables en los libros de texto y en muchas prácticas escolares, de hecho, son estas visiones deformadas las que perpetúan una enseñanza que transmite el conocimiento como si este fuera un constructo teórico ya elaborado y acabado, distante de la experiencia escolar y social.

Bajo esta óptica, iniciar a los niños en el aprendizaje de las ciencias no es un tarea simple que pueda ser resuelta siguiendo libros de texto o guías tomadas de Internet de manera incauta y desprevenida; enseñar ciencias implica hacerse consciente de que esta es una de las muchas formas en que los seres humanos hemos tratado de comprender el mundo, el entorno y a nosotros mismos. Entonces, iniciar a los niños y a las niñas en ciencias significa relacionarlos con los modos como los seres humanos

hemos tratado de construir conocimiento a partir de la duda y la verificación, insertos en la cultura, en relación con la comunidad y el medio ambiente, y con la plena conciencia de que la búsqueda del conocimiento nunca acaba y de que estamos aquí para lograr vivir en armonía con nosotros mismos y con el entorno al que pertenecemos. Ahora bien, si hacer esto posible en el aula de clase es de por sí desafiante, pensemos en cómo lograrlo cuando la clase se hace en inglés.

El enfoque bilingüe

Como se explicó previamente, el Colegio Cundinamarca IED es una de las instituciones piloto en las que, desde 2008, se implementa el proyecto *Bogotá Bilingüe*, el cual busca fortalecer el aprendizaje de una lengua extranjera en los colegios públicos distritales a través del enfoque de «Bilingüismo aditivo por contenidos». En este enfoque, también referenciado como «Aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera» (AICLE)², la lengua extranjera (en adelante, L2) es utilizada para enseñar y aprender los contenidos curriculares de un área diferente a la lengua misma (Bermúdez & Fandiño, 2012), razón por la que en la IED Cundinamarca se determinó que el área de ciencias se enseñaría en inglés.

Las principales características de la metodología AICLE son: un múltiple enfoque, pues integra lengua, contenidos, proyectos, etcétera; el establecimiento de ambientes de aprendizaje seguros y enriquecedores; el uso de textos y materiales auténticos; el aprendizaje activo, cooperativo y metacognitivo; y el aprendizaje como proceso escalonado que desafía el avance de los aprendices y el trabajo cooperativo entre maestros, padres de familia y estudiantes (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008).

Particularmente, en la IED Cundinamarca las directivas proponen, como estrategia de planeación de las clases de ciencias en inglés, el seguimiento del instrumento o esquema GANAG³. Este esquema de planeación

2 En inglés, CLIL (Content and Language Integrated Learning).

3 GANAG (Goal, Assessing Prior Knowledge, New Information, Application, Generalization). Este esquema, propuesto por Jane Pollock, está basado en la taxonomía

organiza la experiencia de clase en 5 momentos: i) establecimiento de objetivos; ii) activación de saberes previos; iii) introducción de la nueva información; iv) aplicación; y v) generalización, con el fin de desarrollar diversas habilidades cognitivas y favorecer diferentes estilos de aprendizaje.

Hasta este momento, he presentado dos perspectivas: la primera, concerniente al aprendizaje de las ciencias a partir del concepto del mundo de la vida, y la segunda alusiva a la enseñanza de una lengua extranjera a través de los contenidos de una disciplina distinta a la de la lengua misma. A continuación, presentaré las estrategias y acciones a través de las cuales he logrado conciliar estas dos perspectivas, así como los materiales que he diseñado para los niños y las niñas de la institución.

Estrategias y acciones

Conciliar en la práctica los objetivos de la didáctica de las ciencias naturales con los del proyecto bilingüe ha sido una construcción progresiva y dinámica, que ha pasado por distintos momentos. Sin embargo, las estrategias, acciones e incluso los materiales que he diseñado tienen cuatro puntos de convergencia: la experiencia sensible, lo que acompaña la experiencia sensible, el aprendizaje en comunidad y el aprendizaje para vivir en armonía con el entorno. Estos puntos comunes representan de manera sencilla la forma como se ha desarrollado el pensamiento científico, pues toda idea científica nace de la experiencia proporcionada por los sentidos, de nuestra capacidad de otorgarle a esta significaciones valorativas, con la pretensión de comprobarla en la experimentación y mediante acuerdos intersubjetivos, inserta en un entorno al que pertenecemos y con el cual mantenemos una relación de interdependencia.

de Bloom, por lo cual tiene en cuenta las operaciones mentales involucradas en el proceso de aprendizaje.

El mundo de la vida parte del mundo de la vida: la experiencia sensible

El desarrollo del pensamiento científico, así como el desarrollo de toda forma de comprensión del mundo, parte de la experiencia sensible, es decir, de la información a la que accedemos a través de los sentidos. En coherencia con esta idea, el origen de todo conocimiento se sitúa en el



mundo de la vida y en la posibilidad que tenemos de observar, oler, tocar, probar y escuchar. Desde esta perspectiva, surgieron las salidas de observación (*observing strolls*), en las que los niños y las niñas salen del aula para acercarse y relacionarse con su entorno de maneras distintas a las habituales; así, los pasillos, patios y rincones de todos los días se convierten en fuente de información diferente en cada salida de observación.



Esta estrategia busca promover la experiencia sensible, despertar el interés por las temáticas abordadas en clase, reconocer saberes e ideas previas y presentar el vocabulario inicial. Las salidas de observación se acompañan de materiales y guías que he diseñado y que aportan a los objetivos particulares de cada una de ellas.

Las imágenes a la izquierda muestran unos niños en una salida de observación, y una guía elaborada para el desarrollo de la misma.

Más allá de la experiencia sensible

El significado que otorgamos a la experiencia afectiva, estética, valorativa, volitiva, etcétera, es lo que llena de sentido la experiencia de «ser ahí»⁴. Por esta razón, el arte, la música, la emoción y el interés genuino necesitan tener un lugar en la clase, no pueden ser factores ajenos al aprendizaje ni dejarse por fuera de la experiencia escolar. Acciones particulares como entonar una canción, trabajar en grupo, felicitar en un día de cumpleaños, sentirse respetado y respetada en el aula, usar témperas y plastilina, jugar, visitar la biblioteca, disfrutar de una buena lectura o escribir un texto auténtico⁵, son también maneras de favorecer el desarrollo del pensamiento científico y no científico. A modo de ejemplo, la primera imagen, muestra una foto de los niños y las niñas de primero entonando la canción «Are you living?», la cual hace parte de la secuencia didáctica «Living and Nonliving Things». En la segunda imagen se observan las cartas de bienvenida a las plantas de zanahoria que se sembraron en el salón, cuya idea nació de los mismos niños y niñas.



- 4 Martín Heidegger en *El ser y el tiempo* (1995/1927) expone que el ser humano es *ser ahí*, es decir, está ubicado dentro del mundo, y la experiencia de encontrarse presente en el tiempo es encontrarse en un estado de ánimo, en un estado de comprensión y en un estado de expresión (sensación, pensamiento y lenguaje).
- 5 Para Fabio Jurado, una escritura «auténtica» o «genuina» es aquella que se produce por una pulsión, por una necesidad. Es decir, cuando se escribe desde el mundo interior, se produce una irremediable necesidad de expresar. Las diferencias entre escribir auténticamente y escribir por obligatoriedad escolar determinan la relación entre mundo-texto-escriptor (Jurado, 1999).

El mundo de las ideas científicas se construye en comunidad

La construcción de las ideas científicas sólo es posible a través de la validación intersubjetiva, histórica y cultural, es decir, la ciencia es una construcción y un acuerdo humano. La clase de ciencias puede convertirse, entonces, en un espacio para aprender a dialogar, a reconocer y a escuchar la experiencia ajena, un espacio donde la imaginación, la duda y la comprobación generen acuerdos y donde dichos acuerdos sean contrastados con las ideas científicas.



El aprendizaje activo es un método recomendado por la UNESCO para la enseñanza de la física, que promueve la imaginación, la predicción, la puesta en común de las ideas, la construcción de acuerdos grupales, la comprobación de hipótesis, la comparación entre hipótesis-hechos y la determinación de conclusiones⁶. En mis clases, esta estrategia da sentido a la experimentación puesto que no se comprueban las ideas de manera individual, simple o arbitraria, sino que estas se construyen, modifican y mejoran en colectivo. Los experimentos pueden ser concretos (con elementos físicos) o abstractos (con ideas).

6 Según la UNESCO, se ha demostrado que el aprendizaje activo mejora sustancialmente la comprensión conceptual de la física en la educación secundaria y universitaria. Las estrategias de aprendizaje activo utilizan la secuencia PODS: Predicción, Observación, Discusión y Síntesis (Lakhdar y otros, 2006).

En las imágenes pueden observarse distintos momentos de los talleres diseñados con el método de aprendizaje activo. Arriba, una experiencia de clasificación de elementos en segundo grado y, abajo, una experiencia de clasificación de animales en tercer grado.



Aprendemos ciencias para comprender que somos parte del entorno



Si la ciencia es uno de los modos humanos de producir conocimiento y comprender el mundo, necesariamente esta comprensión debería derivar en el desarrollo de una capacidad progresiva para vivir en armonía con nuestro entorno y los seres que nos acompañan en él.

Esta estrategia es coherente con el enfoque de educación ambiental en ciencias. Algunas acciones concretas para incidir positivamente en el entorno han sido: la conformación de equipos de guardianes del agua (las dos imágenes arriba), campañas de tenencia responsable de «animales

amigos» (fotografías de la mitad en la página anterior), y jornadas de trabajo con materiales reciclables (fotografías de la parte inferior en la página anterior).

Reflexiones en torno al bilingüismo

Aprender ciencias a partir de los planteamientos expuestos es posible en lengua extranjera. Se sabe que lograrlo implica mayores tiempos de duración de las secuencias, pero también se sabe que enriquecerá las posibilidades de aprendizaje de los niños y las niñas. Sin embargo, la cuestión acerca de cuándo, cómo y por cuánto tiempo usar el inglés en la clase de ciencias es agobiante.

Al respecto, debo decir que el logro de una clase desarrollada al ciento por ciento en inglés sí es posible con niños y niñas de los primeros grados, pero esta afirmación tiene varias aristas sobre las que es necesario profundizar. En primer lugar, esto es posible en el marco de una secuencia didáctica que progresivamente relacione y prepare a los y las estudiantes con el vocabulario, las estructuras lingüísticas y las actividades propias del núcleo temático que se esté trabajando; de esta manera, uno de los productos finales de dicha secuencia será una clase en la que el uso del español sea mínimo, sin que esto interfiera en la comprensión.

En segundo lugar, lo anterior no implica que al inicio de una nueva secuencia las clases se puedan hacer totalmente en inglés, más bien sugiere que, con la implementación de las Secuencias Didácticas será cada vez menos difícil lograr una clase de ciencias en inglés. Por último, lograrlo demanda varios esfuerzos entre los cuales se encuentra el establecimiento de prácticas bilingües fijas, permanentes y progresivas de tipo oral, escrito, gráfico e, incluso, digital. Al respecto, presento una descripción de estas prácticas y su incidencia en el aprendizaje de mis estudiantes.

Inglés en la oralidad

Los instrumentos de planeación de clase y el establecimiento de momentos habituales permiten generar en el aula un ambiente de confianza y seguridad muy favorable para el aprendizaje. En esta medida, introducir

expresiones fijas propias de cada momento de la clase permiten a los niños y a las niñas sentirse confiadas al momento de recibir instrucciones o solicitudes en inglés. Con estas prácticas, propias de la didáctica de las lenguas extranjeras, los y las estudiantes pueden interactuar con sus docentes y compañeros con propósitos comunicativos reales como: saludar y despedirse, pedir permiso (para ir al baño, levantarse del puesto, borrar el tablero, etcétera), preguntar o informar (sobre la fecha, la hora, etcétera), pedir prestado (en el caso de los útiles escolares), ofrecer disculpas o disculpar, comprender instrucciones escolares (abrir el libro, dibujar, contestar, escribir, etcétera.).

El número de frases, su extensión y la expectativa de respuesta de parte de los y las estudiantes dependen del grado en que se utilicen (primero, segundo o tercero) y pueden ser particulares de una secuencia didáctica. Las expresiones fijas cotidianas o diseñadas en el marco de una secuencia didáctica no requieren inicialmente de interacción inglés-inglés ya que se espera generar en los niños y niñas confianza al escuchar la lengua extranjera y estimular progresivamente la comprensión; en tanto ellos y ellas analizarán la estructura, contenido y uso de dichas unidades lingüísticas, año tras año, según su avance en el aprendizaje de la lengua inglesa. Momentos claves de la clase, como aquellos en los que los niños y niñas preguntan, en los que se generan discusiones y reflexiones, en los que se amplía la información sobre un tema, en los que se leen textos, etcétera, requieren del uso del español en el contexto de estos primeros grados.

Inglés en la escritura

En cuanto a la escritura, me interesa que los niños y las niñas logren una inmersión total en el código escrito del inglés desde el primer grado, en consecuencia, los cuadernos de ciencias se escriben totalmente en inglés, exceptuando las comunicaciones que van dirigidas a los padres y madres de familia, de la misma forma que las guías, los talleres y las evaluaciones. Deseo subrayar que hace dos años diseñé una cartilla para la secuencia didáctica sobre materia (*matter*), la cual me permitió organizar y articular las actividades de dicho núcleo temático. Actualmente, cuento con recursos como sellos didácticos y los libros de la serie *Science*, de la editorial McMillan, donados por la Secretaría de Educación Distrital;

empero, continuó empleando algunas actividades de la cartilla que no difieren de la postura que he presentado sobre el pensamiento científico.

Personalmente, considero que iniciar a los niños y las niñas en el código escrito del inglés a través de los cuadernos ha sido una estrategia exitosa. No obstante, conviene hacer claridad en tres aspectos importantes que han orientado esta práctica: para comenzar, es necesario favorecer la interacción con el código escrito de la L2 procurando la correspondencia permanente entre palabra e imagen; igualmente, se deben respetar las hipótesis de comprensión que parten de la lengua materna y las posibles interferencias derivadas de la convergencia entre las dos lenguas, y naturalmente, debe acompañarse la escritura en L2 de estímulos positivos y gratificantes para los niños y las niñas (Pinilla, 2010).

La cohorte que acompaño desde primer grado y que actualmente cursa tercer grado, es evidencia de que los niños y las niñas logran importantes avances en la comprensión del código escrito en L2, cuando se les permite avanzar a su ritmo en el desarrollo de sus conceptualizaciones sobre la escritura en esta lengua. Los desempeños de un 15 % de niños y niñas de cada grupo (6 estudiantes) son muy destacados en las actividades escritas y logran desarrollar las evaluaciones de cada periodo de manera autónoma, sin requerir apoyo oral en español o inglés.

En relación con quienes logran menores niveles de comprensión debe decirse que, a pesar de ello, son niños y niñas habituados a enfrentarse a textos escritos en inglés, lo que les ha permitido desarrollar algunas habilidades como: i) la identificación de vocabulario conocido para encontrar la idea general; ii) el reconocimiento de marcas gráficas y textuales que sirven como pistas de significado; y iii) la aplicación de estrategias de traducción sencillas que minimizan la ansiedad y la necesidad de comprender el significado palabra a palabra⁷. Destáquese también el hecho de que los desempeños bajos alcanzan usualmente un máximo de 20 % (8 estudiantes)⁸.

7 Información obtenida a partir de observaciones de clase.

8 Promedio tomado de las evaluaciones aplicadas al final de las secuencias durante tres años.

Simultáneamente, se han logrado avances en la lectura oral en inglés y se ha encontrado que los niños y las niñas realizan adecuaciones fonéticas al leer, lo que evidencia el surgimiento y desarrollo de hipótesis de pronunciación que ellos y ellas ponen a prueba durante las actividades de clase.

Inglés a través de recursos gráficos

Generar espacios para el uso y la interacción en inglés en las rutinas de clase es fundamental pero no es suficiente; para desarrollar progresivamente el uso de esta lengua en la clase de ciencias e ir más allá de la fugacidad de lo oral, he recurrido al diseño de ambientes bilingües que hagan presente el vocabulario clave de cada núcleo temático, de forma permanente, en el salón de clase. Así pues, carteleras, murales y trabajos son expuestos en las paredes y ventanas de cada salón por temporadas.

Sin embargo, para lograr un impacto importante en el aprendizaje de habilidades en inglés no basta con decorar el salón con los elementos mencionados. Dichos elementos deben ser producto del trabajo cooperativo en clase; el «hacer cosas» con lo que se aprende, el trabajo en equipo y la publicación de un producto hecho en colectivo sobre los muros de los salones, tiene efectos muy positivos en la experiencia escolar: no sólo incide en el componente emocional sino que también hace más cercanas las palabras y las temáticas a los niños y las niñas. Adicionalmente, estos productos se convierten en un recurso pedagógico útil para el refuerzo de las temáticas cuando se hace referencia a ellos con frecuencia en las clases subsecuentes.

El inglés a través de las TIC

Apoyarse en las herramientas tecnológicas resulta fundamental en tanto gran parte de los procesos básicos de aprendizaje, socialización y comunicación de las nuevas generaciones están mediados por los recursos digitales. En este sentido, la experiencia escolar resulta más familiar y gratificante para los niños y las niñas si se les permite tener contacto con las tecnologías de la información y la comunicación. Al respecto, la

integración de videos, el diseño de presentaciones en PowerPoint y el uso de juegos interactivos o cd-rom resultan muy efectivos para presentar contenidos, afianzar conceptos o habilidades, y verificar niveles de comprensión. Por otra parte, es muy importante recurrir a textos auditivos auténticos que modelen y cualifiquen la pronunciación en inglés tanto en los estudiantes como en la docente.

A modo de conclusión

Inicié mi búsqueda preguntándome ¿cómo aportar al pensamiento científico de los niños y las niñas a través de una clase de ciencias con enfoque bilingüe?, y las respuestas que poco a poco he construido han superado mis expectativas. Las estrategias descritas son resultado del diálogo entre las ideas provenientes de la filosofía y la didáctica, con aquellas construidas en la experiencia escolar. Deseo insistir en que más allá de los métodos o enfoques, he intentado compartir el horizonte que iluminó el incierto camino en el que me encontraba; un horizonte que transformó profundamente mis concepciones sobre enseñanza del inglés, y me permitió alcanzar una nueva comprensión de lo educativo a partir de la reflexión sobre el mundo de la vida.

En lo concerniente a las ideas científicas, la renovación en las prácticas de la enseñanza de las ciencias debe fundamentarse en nuestra posibilidad de aprender a través de los sentidos, de otorgar significaciones valorativas (desde lo afectivo, lo estético, lo volitivo, etcétera), de dudar y verificar, de establecer acuerdos y de vivir en armonía con el entorno. Dicho lo anterior, se mostró cómo las estrategias propuestas evidencian que el inglés se convierte, para los niños y las niñas, en un modo alternativo de comprender y comunicar información, lo que no va en contra de los procesos de aprendizaje científico sino que, más bien, es una manera de enriquecerlos.

A manera de reflexión, debo resaltar que la complejidad de la enseñanza de las ciencias supera la voluntad gubernamental e institucional en pro del bilingüismo. Lo anterior, debido a que se tiende a simplificar los procesos que tienen lugar en los primeros grados, lo que se demuestra en prácticas tan comunes como ubicar a los profesores con menor

formación académica en el preescolar y la primaria, o solicitar la implementación de complejas políticas educativas sin reflexionar seriamente en torno a la relevancia e incidencia social de los procesos que se adelantan en los primeros grados.

Falta acompañamiento, faltan recursos, falta formación, pero sobre todo, falta que quienes diseñan las políticas y los materiales, así como quienes administran la educación, reconozcan que el trabajo con niños y niñas no es más sencillo sólo porque las «temáticas» del currículo así lo parecen. Esta visión incide de forma negativa sobre las posibilidades de los maestros y las maestras en las aulas, además de perpetuar una enseñanza simplista, fragmentada y descontextualizada.

Para terminar, debo decir que espero haber aportado con mi experiencia a la definición de estrategias que esclarezcan la cuestión sobre cómo promover la formación del pensamiento científico a través de un segundo código lingüístico, y haber contribuido a la reflexión didáctica sobre el aprendizaje de las ciencias enmarcado en el mundo de la vida.

Referencias

- Bermudez, J., & Fandiño, Y. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de la Salle*, No. 59, pp. 99-124.
- Campanario, J., & Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. *Enseñanza de las ciencias*. Vol. 17, No. 2, pp. 179-192.
- Fernández, I., Gil, D., Cachapuz, A., Carrascosa, J., & Praia, J. (2002). Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. *Enseñanza de las ciencias*. Vol. 20, No. 3, pp. 477-478.
- Heidegger, M. (1995/1927). *El ser y el tiempo* (2a reimpresión de la 2ª ed.). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Herrera, D. (2007). Fenomenología. En: J. A. Serrano Sánchez, *Fenomenología actual en perspectiva latinoamericana*. Bogotá: Editorial San Pablo-Universidad Pedagógica Nacional.

- Jurado, F. (1999). La literatura como provocación de la escritura». *Memorias del Congreso colombiano de lectoescritura en lengua materna y lengua extranjera para un nuevo siglo*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas-IDEP.
- Lakhdar, Z. B., Culaba, I. B., Lakshminarayanan, V., Maquiling, J. T., Mazzolini, A., & Sokoloff, D. R. (2006). *Aprendizaje activo de óptica y fotónica: manual de entrenamiento*. (J. Benegas, Trad.) UNESCO.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Mcmillan Education.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. Serie Lineamientos Curriculares. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Pérez, M., Roa, C., Villegas, L., & Vargas, A. (2013). *Escribir las prácticas: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pinilla, Y. (2010). «El despertar de la habilidad escrita en lengua inglesa en niños de primero, cuyas bases escritas en L1 están en proceso de consolidación». (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Sáenz, J. L., Bernadou, O., Dibarboure, M., Santos, E., & Toro, I. (2009). *Aportes para la enseñanza de las ciencias naturales*. Santiago: UNESCO-LLECE.

EL USO DE LA REJILLA COMO ESTRATEGIA METACOGNITIVA PARA LA CUALIFICACIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

LILIANA RIVAS PARRA

El escrito se presenta con toda complejidad del lenguaje humano como herramienta individual de supervivencia, como un organizador de la sociedad moderna y como una poderosa arma de elaboración de opiniones colectivas. Su dinámica es ágil y sutil, trasmite mucho más de lo que se dice, clava sus raíces en el contexto y deja que sus usuarios proyecten en su cuerpo todo tipo de significados, hasta el punto de llegar a conseguir que las palabras se amolden a los intereses de las personas

CASSANY, 1996

Lo que algunos teóricos afirman sobre la escritura como proceso

Con la escritura se nomina, se precisa, se expresan pensamientos e ideas, se construyen saberes. Escribir corresponde a un proceso complejo que requiere de la implementación de diversas estrategias: análisis de la situación comunicativa, planificación, revisión y elaboración de varias versiones. El texto escrito es un modo de representación del conocimiento y se constituye en un «producto siempre inacabado», que es menester evaluar constantemente, priorizando la construcción de significado.

Tuson y Calsamiglia (1999) le conceden a la escritura un valor epistémico y la vinculan al avance del saber. Estas autoras aseguran que procesos como el de la reflexión y la abstracción se potencian por medio de la escritura. Es por ello que los escenarios que en la escuela propicien ejercicios escriturales, resultan valiosos y fundamentales para desarrollar el pensamiento de las y los estudiantes. Es decir, que crear ambientes favorables para la producción de textos, cuyo propósito sea otorgarle significado a los mismos, debe materializarse en actividades flexibles y reflexivas.

Las autoras señalan que la escritura es una actividad compleja que requiere de ejercitación y que cada situación nueva de producción o de interpretación supone un esfuerzo de adecuación que necesita lectura, reflexión, pruebas y revisiones. Procesos estos que activan operaciones de revisión de planes, de redefinición de objetivos y reescritura, que a su vez exigen un ejercicio de metacognición.

Lo anterior cobra mayor sentido para mi ejercicio docente, cuando en una revisión bibliográfica descubro que Cassany (1996) considera la escritura como una manifestación de la actividad lingüística humana, la cual comparte rasgos como: intención, contextualización, organización del discurso, género y polifonía. Esto quiere decir que durante la composición de un texto existen varios momentos y propósitos: buscar la palabra que dé cuenta de lo que se desea expresar, ponerla en una proposición, seleccionar el sinónimo, etcétera. Así mismo considera este autor que al escribir se organizan y clasifican datos que emergen de la memoria para responder a la formulación de objetivos que se planifican de acuerdo a lo pedido en clase. Esto se hace para finalmente redactar, o sea transformar las ideas en una representación jerárquica, donde se tienen en cuenta propósitos y contenidos, ortografía y caligrafía, reglas gramaticales, cohesión y sentido global del texto.

Cuando en el marco de la producción escrita se habla de determinar un plan para construir un producto es oportuno considerar, como se menciona arriba, la metacognición. Esta puede ser interpretada como la capacidad que tiene un individuo para auto regular el propio aprendizaje, planificarlo, aplicarlo, controlarlo, y de esa manera, transferirlo a una nueva actuación. Sumado a lo anterior se puede afirmar que la metacognición es una modalidad de evaluación contraria a las prácticas generalizadas que califican y juzgan las producciones escritas de las y los estudiantes. Por el contrario, esta supera las concepciones de que los aprendizajes se logran por medio de estrategias preconcebidas e impuestas por los docentes. Al respecto asevera Peronarn (2001) que:

El conocimiento metacognitivo incluye todo aquello que el sujeto sabe o cree saber de los factores que afectan su desempeño como lector o escritor, es decir, acerca de sus propias capacidades, del

objetivo que persigue con la lectura o la escritura y de las acciones o estrategias que puede poner en juego para lograr dicho objetivo.

Es decir que la metacognición corresponde a un proceso evaluativo que tiene como intención centrarse en el individuo. No homogeniza y, como valor agregado, propicia el diálogo entre los integrantes del grupo. El diálogo, como se explica más adelante, fue primordial para llegar a acuerdos.

En ese contexto las situaciones de valoración del otro y la retroalimentación de la producción escrita son la base de un trabajo de carácter metacognitivo en el marco de una evaluación alternativa. No obstante, para que lo anterior se dé o fluya en el aula, la gestión individual es el primer paso en la producción de un texto. Al respecto dice Peronard (2001):

La ventaja de visualizar los fenómenos relacionados con una lectura y escritura crítica y una verdadera comprensión, dentro de un marco metacognitivo, es que se enfatiza con ello en el carácter de agente que tiene el estudiante, es decir, su responsabilidad acerca de su propio conocimiento, de sus propias estrategias y del control de sus procesos cognitivos en función de un determinado objeto.

Lo dicho hasta aquí supone que la evaluación no debe ser entendida como una mera acreditación de las tareas de aprendizaje realizadas por las y los estudiantes, sino como una valoración en donde se reúnan aspectos cuantitativos y cualitativos en miras no específicamente de «medir» cuánto dice o hace una o un estudiante. Por el contrario, la finalidad debe ser ayudarles a tomar conciencia de sus procedimientos estratégicos a lo largo del proceso a través del cual toma forma un texto.

Consideré enmarcar mi trabajo apoyada en los autores mencionados anteriormente, para así formular una propuesta pertinente a lo que sucedía en mi colegio cuando las y los estudiantes se veían enfrentados a una hoja en blanco y no sabían cómo exponer sus ideas a través de un texto escrito.

Lo que ocurría con los procesos escriturales de niñas, niños y jóvenes en básica secundaria

*(7 años) —¿Qué vamos a hacer con este libro, profe?
—¡Van a copiar de la página 10 hasta la 15! ¡Ahhh, y la
palabra que les quede mal escrita la repiten 20 veces!*

La propuesta se puso en marcha con estudiantes de la jornada de la mañana en la IED Nuevo San Andrés de los Altos, ubicada en la localidad de Usme, donde laboro como docente de Humanidades. En el PEI de este Centro Educativo, la educación integral de niñas, niños y jóvenes es el pilar de una propuesta pedagógica que busca mejorar la calidad de vida de las familias del sector. Específicamente los objetivos del proyecto PILEO (Proyecto de Lectura, Escritura y Oralidad) son: fortalecer las habilidades comunicativas a través de actividades de lectura y producción de textos, fomentar hábitos de lectura y promover la producción oral y escrita de diversos tipos de texto. En la mañana hay dos cursos por grado, desde preescolar hasta once. El promedio por aula en básica secundaria es de 40 personas.

Los antecedentes del trabajo con rejillas para evaluar producciones escritas se sitúan dos años y seis meses atrás. En el año 2013 tuve la oportunidad de trabajar con los grados noveno y décimo, como titular de Lengua Castellana. Durante el desarrollo de una de las clases, mientras proporcionaba una lista de parámetros a los cuales, las y los estudiantes debían atender (criterios de cohesión, coherencia, intencionalidad y superestructura) surgieron diversos cuestionamientos, que a su vez derivaron en un debate. Conviene subrayar que en el espacio destinado a trabajar en temas relacionados con la escritura terminamos enfrascados, mis estudiantes y yo, en una discusión acerca del sentido y la utilidad que posee la escritura en la vida y si existía una técnica para hacerlo bien. Más adelante, en 2014, además de implementar en clase el uso de rejillas para cualificar la escritura de textos informativos y argumentativos, noté que al concertar los criterios con las y los jóvenes, estos eran interiorizados tan certeramente que los niveles de cualificación de textos escritos se elevaron. Tanto así que, con un par de esas elaboraciones, participamos en el concurso Leer para comprender y Escribir para transformar, que promueve la SED.

A esta altura del texto debo decir que en el colegio la escritura tradicionalmente comienza —en ciclo inicial y ciclo uno— con trazos aislados de fonemas vocálicos y consonánticos, que más tarde se transforman en palabras y frases. En esos contextos la transcripción es una práctica común y vigente, sumada al tradicional dictado y elaboración de planas. Dichas prácticas dejan de lado la importancia de otorgarle sentido a las producciones textuales, obvian la necesidad de tener claridad acerca de la intención comunicativa y en definitiva, desconocen la escritura como una expresión del pensamiento.

Concretamente en la asignatura de Lengua Castellana¹ se nota que, como consecuencia de aquellas prácticas basadas en concepciones tradicionales de la escritura, en las que es más fácil organizar tareas de tipo mecanicista que actividades que posibiliten una apropiación sólida de la competencia, no se hacen mayores esfuerzos por formular estrategias enmarcadas en el desarrollo de habilidades escriturales. De allí que la producción textual no sea abordada como el resultado de una serie de etapas interrelacionadas, en la que el pensamiento se va configurando a través de la planeación, revisión y reescritura.

Como conclusión de este subtítulo dedicado a esbozar los antecedentes de la experiencia, cabe señalar que las rejillas fueron usadas como instrumento de cualificación de los escritos de los estudiantes media vocacional (además de los de grado noveno) en los años 2013 y 2014, lo que se constituyó en una forma de evaluación que abordó la escritura en función de sus características pensadas y reflexionadas por estudiantes, en tipos de textos que se suelen trabajar en dicho ciclo.

Si bien con las y los jóvenes de los grados mal llamados «superiores» la utilización de rejillas tuvo un buen resultado en lo referente a procesos de escritura, en lo que resta del documento comentaré brevemente el impacto que en el año 2015, en los grados de sexto y séptimo, se dio con la misma propuesta.

1 Dado que solamente docentes de la asignatura de Lengua Castellana desarrollan procesos escriturales, no se ha logrado consolidar una propuesta interdisciplinaria en la que se comprometan otras áreas del conocimiento y que se traduzca en un proyecto que visibilice lo consignado en el PEI.

Cabe aclarar en este punto que una dificultad del paso de los estudiantes de básica primaria a básica secundaria surge cuando niñas y niños ingresan a los ciclos en los que los docentes rotan. Entonces cada una de las disciplinas solicita producciones textuales, por lo general cortas, que den cuenta de un tema tratado o discutido.

Así pues, cuando expresar lo que se concluye o se opina de forma escrita es un requerimiento, emergen todo tipo de inconvenientes en los textos, que ponen de manifiesto procesos y subprocesos en los que no se trabaja en el aula desde ciclos anteriores.

Las consecuencias de prácticas «desfavorables» mencionadas al inicio del presente documento (planas, dictados, copia de libro recurrentes en los ciclos uno y dos), se hicieron innegables. Pero más allá de formular cuestionamientos acerca de la concepción de escritura y sus respectivas prácticas, no como proceso sino como un ejercicio carente de sentido, era pertinente fortalecer el uso de rejillas como estrategia metacognitiva. Las habilidades y competencias escriturales que se espera tengan las niñas y niños que ingresan a grado sexto, son de un nivel bajo². Entonces la implementación de rejillas construidas democráticamente en el aula consolidó una magnífica oportunidad para cualificar la escritura.

Los estudiantes, usando dicha herramienta, deberían poder escribir sobre temáticas diversas para dar cumplimiento a peticiones que desde las diferentes disciplinas del conocimiento les fueran hechas. Escribir es una práctica social de gran valor, en la que procesos de pensamiento se ponen en juego.

2 Se espera que, según Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del MEN para grados sexto y séptimo, la producción de textos escritos respondan a necesidades comunicativas siguiendo un procedimiento estratégico para su elaboración, para lo cual las y los estudiantes deben poder elegir un tema, diseñar un plan, producir una versión atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) y reescribir un texto.

El problema

(9 años): —Profe, profe: ¿me revisa? ya acabé.
—¡Te señalo con ROJO los errores para que te des cuenta lo MAL que escribes!

Son diversas las estrategias usadas en clase que centran el esfuerzo en el docente y definitivamente no tienen impacto en las y los niños ni en sus procesos escriturales: i) revisión o retroalimentación de tipo individual o en pequeños grupos; ii) explicación constante de las reglas básicas para escribir uno u otro tipo de texto; y iii) corrección directamente del texto —con rojo— haciendo énfasis en «lo mal que escribe el estudiante», como la que se presenta a continuación.

Correcciones como las de la imagen 1 son hechas de manera tradicional. Estas no tienen mayor impacto en la cualificación de los textos escritos y resultan frustrantes para estudiantes y docentes (a veces hasta para padres de familia), pues suelen ser acompañadas de regaños a causa de la omisión de reglas gramaticales y ortográficas. Aquellos criterios que deben ser tenidos en cuenta aunque son «enseñados» durante años, no son interiorizados por niñas y niños, ni puestos en práctica en sus elaboraciones escritas. En suma, la escritura se torna una actividad obligatoria, difícil y poco motivante.



Imagen 1

Al panorama anterior se sumaban las falencias de sus elaboraciones escritas, que evidenciaron que mis estudiantes no reconocían diferentes tipos de textos, y que aunque intentaban plasmar ideas de forma organizada, siguiendo una secuencia lógica, no lograban establecer de manera clara las relaciones entre una idea y otra, a través de algunos nexos. Imagen 1

Lo anterior lo ilustra la siguiente transcripción correspondiente al final alternativo de un cuento leído en clase (transcripción fiel y sin corrección a los escritos realizados en clase), sobre un árbol de chicle que empieza a crecer en el patio trasero de la escuela, al cual se le omitieron los dos últimos párrafos:

El final es que, descubrieron que era un árbol el cual había crecido por todos los cauchos del chicle y los profesores también decidieron y que la entrada al huerto iba a quedar prohibida.

Los estudiantes daban cuenta oralmente de la puntuación y de su uso. Sin embargo, la segmentación no era reconocida en la de la definición de los signos, de función de estos, como marcas de construcción de proposiciones y párrafos. Esto evidenciaba un resquicio entre el saber y el hacer, como se puede observar en el siguiente ejemplo:

Mi Final es que como ellos escondían los chicles, un árbol. Pues yo pensé que por eso creció el árbol creció y creció y las hojas sabían a chicle, y a medida de que se iban cayendo las hojas al final todos quedaron muy aburridos. Y se fueron para un colegio donde si permitían chicle.

A nivel general, eran comunes dificultades relacionadas con el uso inadecuado de la referencia, lo que concretamente se traducía en producciones de escritos donde no se notaba control del tipo de texto, no se respondía a requerimientos de las situaciones de comunicación a intencionalidades, y las expresiones de nexos de significación no aseguraban la unidad cohesiva, y menos aún, la coherencia.

En último término se podría decir que niñas y niños de grado sexto y séptimo tenían dificultad para reconocer intenciones comunicativas. Lo que explicaba que no establecieran claramente si a través de un texto se pretendía narrar, convencer, informar o explicar. Por lo mismo, planear una producción de texto que tuviera en cuenta condiciones óptimas, pensando en los posibles lectores de las producciones y sobre todo pensado desde la función comunicativa y no evaluativa, se constituía en todo un reto.

La propuesta

(12 años)... —¡El de sociales dijo que le dijéramos a usted, que nos enseñara a hacer un resumen; dizque escriben mejor los niños de primero, ¡qué pasado ese «cucho»!

La petición, una mañana que llegué a clase a grado sexto fue: «Profe, el cucho de sociales nos pidió un resumen de una guía y dijo que le pidiéramos a usted que nos enseñara» (ya había escuchado la misma queja en grado séptimo). Lo anterior, de nuevo, demostraba el poco aprovechamiento de la escritura como instrumento en clases diferentes a la de lenguaje, además de la demanda constante de calidad de los productos escritos en dichas áreas.

Se hizo necesario generar un escenario de interacción, en el que las y los estudiantes construyeran saberes sobre aspectos relacionados con características básicas de producción textual. Lo que además debería privilegiar la reflexión, y específicamente la metacognición, idealmente en un ejercicio de corrección conjunta. Para ello se necesitaba elaborar un instrumento que resultara cercano y muy útil —inclusive en clases diferentes a la de lenguaje— para que cada estudiante adquiriera habilidades que le permitieran monitorear sus producciones escritas y evaluar las de otros.

Como veníamos haciendo ejercicios en donde queríamos extrapolar y jugar con la construcción de finales alternativos para algunas de las historias del libro del plan lector, se acordó con los integrantes de los cursos sexto y séptimo adelantar dos actividades simultáneas: la elaboración de un resumen (para atender la petición del docente de sociales, referida en el título de este aparte) y la redacción de un párrafo, en el que debían inventar un final alternativo para una historia que se les leyó incompleta.

Consolidación y construcción de la herramienta

*(12 años o más): —¡A ver! ¡a ver!
¿Cómo se escribe bien un texto?
—¡Pues redactándolo bien, profe!*

«Primer momento: todos tenían la palabra, yo sólo organizaba sus aportes».

Fue caótico cuando, en las siguientes clases, se le preguntó al grupo cuáles eran las características básicas que debía tener un texto escrito en prosa y se anotaron en el tablero, de manera aleatoria, todos los aportes, independientemente de que resultaran relevantes o no. La «cosa» fue más o menos así:

Profesora: ¿Qué se necesita para que un texto esté bien escrito?

Niños y niñas: ¡Qué esté bien redactado!

Profesora: Pero, ¿qué significa que esté bien redactado?

Niños y niñas: Que tenga buena ortografía y buena letra.

Profesora: Eso es muy importante. Vamos anotarlo acá en el tablero, pero abajito, pues hay unos aspectos que son aún más importantes. ¿Qué más?

Niños y niñas: ¡Qué se entienda! Debe entenderse la letra. También hay que ponerle tildes, puntos y comas y mayúsculas. También signos de puntuación, hay que ponerle «puntos de puntuación».

Profesora: Ok, ok. Ponerle signos de puntuación. ¿Da igual poner puntos que comas?

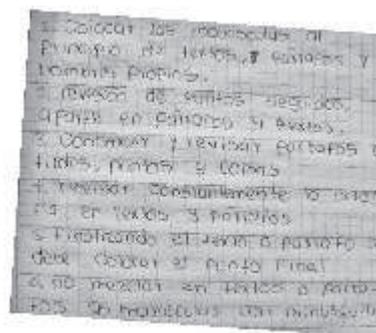
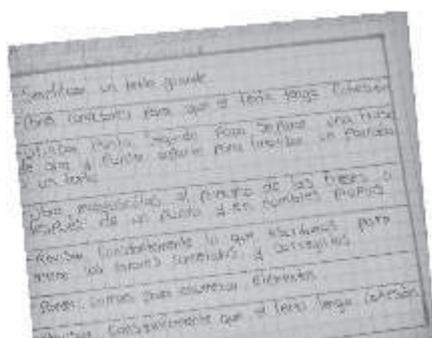
Era claro que conocían y recitaban las fórmulas que solemos repetir los docentes en clase de Lengua Castellana, a pesar de que no las usaban en sus escritos. Ello me interpeló respecto a la necesidad de volver significativos los aprendizajes que, como docentes, pretendemos que nuestros

estudiantes adquieran, para que desarrollen competencias a través de formas flexibles de trabajo, acordadas y negociadas.

En el camino de elaboración y consolidación de la herramienta, fue valioso rescatar los saberes de ellas y ellos, no sólo para que al sentirse partícipes de la realización de una lista de parámetros —que más adelante iba a configurarse en un instrumento para monitorear y revisar sus producciones textuales— se implicaran auténticamente, sino también para brindar el espacio de disenso y consenso. Así pues, fueron necesarias tres semanas más, en las que voces se alzaban las unas sobre las otras. No faltaron los insultos y el malestar porque el otro era un «bobo» o «una severa loca» si repetía lo que alguien ya había dicho o mencionaba algo que no tuviera relación con el tema.

«Segundo momento: uso de las rejillas para evaluar los textos propios y los de otros».

En este orden de ideas se configuró, en el interior de la experiencia, una herramienta de evaluación que permitiera, en primera instancia, visibilizar los esquemas a partir de los cuales los estudiantes abordarían la producción de textos escritos y, en segunda, modificar los mismos a partir de la generación de escenarios de evaluación alternativos. Es decir, se depuró el listado, lo que dio como resultado la creación de las siguientes rejillas, que serían instrumentos con los cuales se evaluarían los textos.



Imágenes 2 y 3

«Tercer momento: una evaluación de pares vs calificación de la profesora»

El acto de escribir se relacionó con la transformación del conocimiento, puesto que las niñas y los niños de grado sexto y séptimo adelantaron autónomamente operaciones mentales involucradas en el acto de escribir, por lo que la ejecución y aplicación de la rejilla entre pares, con el fin de someterla a discusión, para posteriormente reescribir una o dos veces los textos, correspondió a una actividad eminentemente metacognitiva. En conclusión, la co-evaluación y la autoevaluación jugaron un papel primordial en el asunto, pues las y los estudiantes supervisaron de manera continua el desarrollo de su proceso de escritura y pudieron controlarlo de forma consciente, de modo que cuando una estrategia les daba resultado, se reorientaba el proceso y se recurría a un par o al docente para hacer la retroalimentación.

Transformaciones y discusión del resultado

—Entonces, ¿qué aprendimos? ¿Y para qué nos sirve lo que aprendimos?
—¡No ve profe que ya no nos pueden decir que escriben mejor los niños de primero!

Después de más de dos años de trabajar con rejillas elaboradas en aula, principalmente refiriéndome a la experiencia de mayor impacto y con mayor rigor registrada como lo fue la adelantada con grado sexto y séptimo, recapitulo mis aprendizajes como docente en las siguientes reflexiones.

La evaluación del aprendizaje se dio en contextos de desarrollo personal y social, desde un carácter comunicativo de relaciones democráticas, menos directivas y menos autoritarias entre los participantes, pues cada una de las y los estudiantes mencionó en varias sesiones de clase lo que le parecía importante al momento de escribir uno u otro tipo de texto. Así, durante varias sesiones hicimos ajustes a través de procesos de argumentación, para después implementar los criterios obtenidos en actividades de producción textual significativas.

Se lograron avances respecto a la cualificación en producción de textos escritos, en áreas diferentes a la de Lengua Castellana y como es obvio, en esta última (texto elaborado en una clase de sociales).

Escribir adquirió más sentido del que tenía antes de usar las rejillas. La calidad de los textos se elevó, debido a que estos últimos poseían coherencia lineal, local y global, respondían a un requerimiento de tipología textual de acuerdo con una intencionalidad y eran el resultado de una planeación, de revisiones que reflejaban el monitoreo constante. Ejemplos del resultado de dicho proceso se ilustran a continuación:

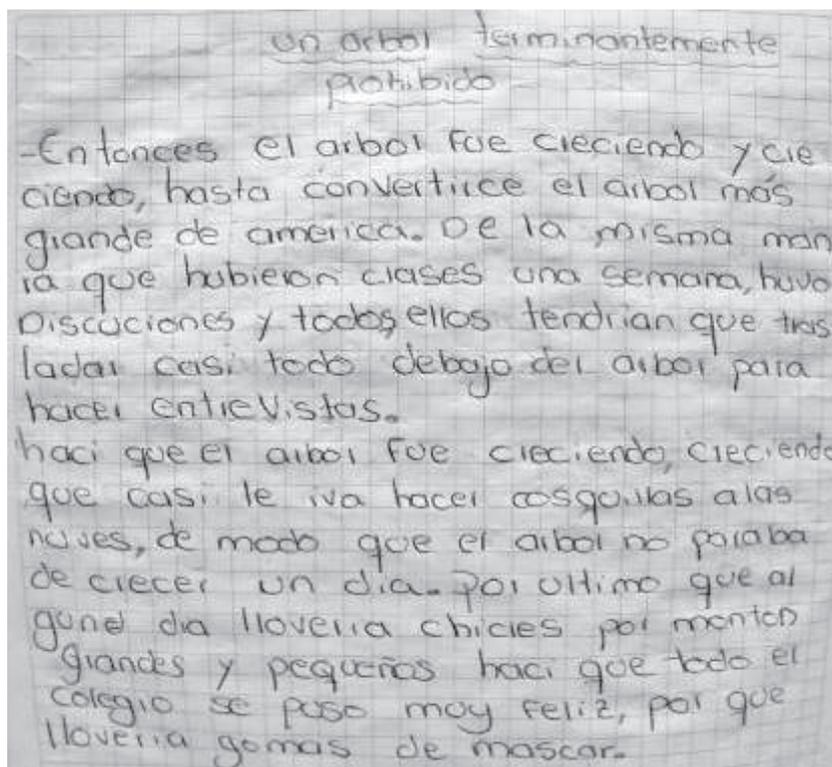


Imagen 4³

- 3 Las imágenes 4 y 5 corresponden a dos reescrituras: la primera del final alternativo del cuento «Un árbol terminantemente prohibido» y la segunda correspondiente al resumen del cuento «El día que no hubo clase». Ambos del libro: *El Terror de Sexto B* de Yolanda Reyes.

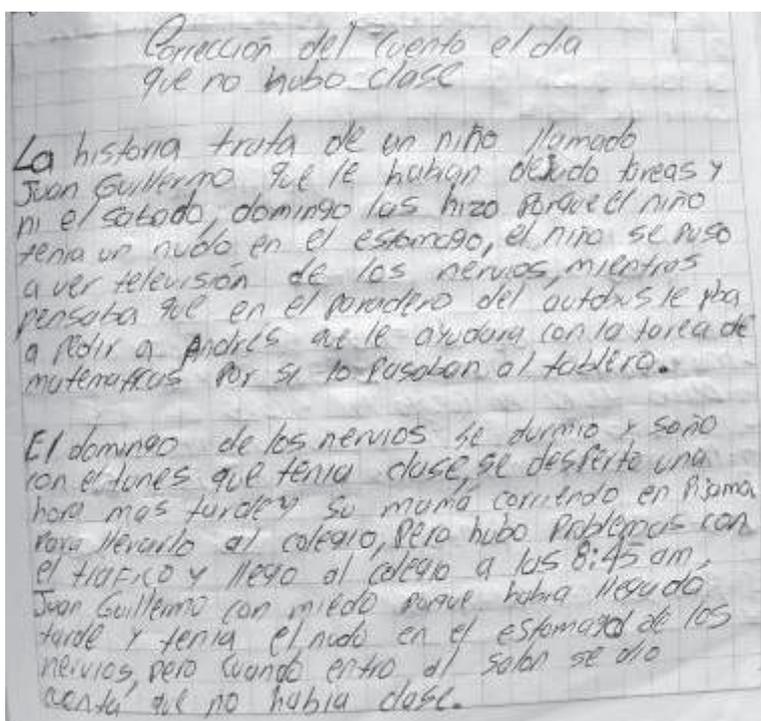


Imagen 5

Se generaron escenarios de discusión entre pares, donde mi papel como docente se transformó en el de un acompañante y no en el de la persona que califica y dice: «Está mal. Corrige».

Desde lo metodológico y conceptual, el trabajo por rejillas se presentó como la oportunidad de hacer conciencia de la utilización de herramientas evaluativas con un carácter metacognitivo, lo que dio como resultado que las y los estudiantes tuvieron control sobre la propia cognición, pues el trabajo en el aula implicó que tomaran conciencia de la forma en que aprendieron y comprendieron.

La regulación de actividades propias del proceso de aprendizaje incluyó la planificación de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados con el fin de mejorar las versiones finales de sus escritos.

Es imprescindible considerar e indagar, a futuro, el sentido del proceso de aprendizaje como estrategia de monitoreo en el aula, tanto para maestros como para estudiantes, en una concepción de evaluación de aprendizajes que no se limite a la calificación.

Si en el caminar que hacen los estudiantes por los ciclos de enseñanza deben progresar, cuando de adquirir saberes cada vez más complejos y abstractos se trata, resultará más efectivo que sean ellos mismos quienes puedan planear, revisar y mejorar sus escritos.

El uso de rejillas como herramientas metacognitivas plantea interrogantes sobre lo experimentado anteriormente, cuando no hubo mayor impacto (prácticas de escritura, carentes de sentido o poco significativas), y sobre lo que aún es necesario hacer para potenciar el aprendizaje del lenguaje en contextos escolares.

Para finalizar me atrevería a decir que las reflexiones consignadas en este documento podrían ser el punto de partida para la consecución de un proyecto pedagógico que tenga impacto en todos los ciclos de la Institución Educativa. En especial si se inscribe, a su vez, en una propuesta en la que la escritura sea un potenciador de experiencias personales que otorguen a los sujetos la posibilidad de trascender en el marco de un proyecto interdisciplinario.

Referencias

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Calsamiglia, E., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias.
- IED Nuevo San Andrés de los Altos. (2012). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Peronard, M. (2001). Desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. Coordinadora cátedra UNESCO, teleseminario de la cátedra UNESCO en lectura y escritura.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE ESTRUCTURADO EN ACTIVIDADES CIENTÍFICAS COMO PRETEXTO PARA LA PROGRESIÓN EN LA COMPLEJIDAD DE PENSAMIENTO DE ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO EN LA ASIGNATURA DE QUÍMICA

JUDITH MORENO SARMIENTO¹

*El conocimiento científico no puede ofrecernos más que
una limitada ventana al universo.*

Ilya PRIGOGINE

Enseñanza de la Química en el ámbito escolar

En el contexto escolar la enseñanza y aprendizaje de la Química se ha venido abordando de manera independiente. Basta con ver algunos de los planes de estudio o algunos libros de texto de la disciplina para corroborarlo. En los dos casos se han limitado a proporcionar de manera escalonada y fragmentada una lista extensa de temáticas que promueven una cobertura superficial de la materia, donde lo primordial es la cantidad de conceptos científicos «trabajados» en detrimento de la calidad con la que se deben abordar. En ambos casos, también, se hace énfasis únicamente en el desarrollo de habilidades algorítmicas que le exigen al estudiante resolver preguntas o problemas y no en el hecho de realizar análisis, críticas, reflexiones y socializaciones sobre ideas y conceptos centrales de la Química (Talanquer, 2009).

1 Docente del Colegio Rafael Uribe Uribe.

Lo anterior se ve reflejado en el inconveniente que se viene presentando en el trabajo académico en el aula, en cuanto al pensamiento que se espera desarrollar en el estudiante. Así, es común que en las clases de Química se propenda por el desarrollo de un estudiante netamente lógico, que promueve el razonamiento deductivo, inductivo o analógico y deja de lado la complejidad de los procesos y su evolución. Por ende, el discente sólo desarrolla habilidades para ordenar, aclarar, interpretar, argumentar, sintetizar e inferir información (De Oliveira & Serra, 2005).

En este orden de ideas, para que este desarrollo y evolución tenga lugar en la escuela, se debe hacer uso de un ambiente de aprendizaje adecuado con una serie de actividades científicas coherentes y contextualizadas que permitan la comunicación y resignificación del conocimiento en el contexto del diálogo, la negociación y la elaboración conjunta de significados. En estos espacios de subjetividad compartida o de intersubjetividad, el profesor y los estudiantes deben participar de manera colaborativa.

Ahora bien, la cuestión principal trata realmente de la capacidad del maestro para diseñar, ejecutar y evaluar diferentes actividades científicas que respondan de manera contextualizada a las necesidades de los estudiantes y la sociedad, para que vayan a la vanguardia con los avances científicos, culturales, tecnológicos y sociales.

Tomando como base lo planteado con anterioridad, en la presente investigación se establece el siguiente problema de estudio: ¿en qué medida la implementación de un ambiente de aprendizaje, basado en actividades científicas, favorece la progresión en la complejidad de pensamiento de un grupo de estudiantes de grado décimo del Colegio Rafael Uribe Uribe, en el contexto temático de la asignatura de Química?

Para dar respuesta al problema citado, se plantea el objetivo general de evaluar en qué medida el ambiente de aprendizaje, estructurado en el diseño e implementación de diferentes actividades científicas, favorece la progresión en la complejidad de pensamiento de un grupo de estudiantes de grado décimo del Colegio Rafael Uribe Uribe.

Para coadyuvar al desarrollo del mencionado objetivo, se plantean los siguientes específicos:

1. Generar un ambiente de aprendizaje basado en la implementación de diferentes actividades científicas en la asignatura de Química, que permita una progresión en la complejidad de pensamiento de estudiantes de grado décimo.
2. Identificar diferentes dimensiones de pensamiento de un grupo de estudiantes de grado décimo, en diferentes etapas del ambiente de aprendizaje, respecto al contexto temático seleccionado.
3. Contribuir a la transformación de las prácticas educativas en la asignatura de Química, mediante la implementación de estrategias innovadoras que permitan generar conocimiento y fortalecer los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

Las actividades científicas en el ámbito escolar y la progresión en la complejidad de pensamiento

Los saberes de la complejidad ofrecen una nueva visión de las ciencias, en la cual estas ya no funcionan como mecanismo de control sino de participación, actuación y aprovechamiento de la complejidad misma, rompiendo con la óptica tradicional de objetividad y ausencia del observador. Además, la complejidad de la naturaleza depende directamente de la presencia e influencia de sistemas vivos, los cuales actúan de manera sorpresiva y paralela en ella, no de manera serial y secuencial, como se pensaba desde siglos atrás. Estas ciencias se interesan más en la explicación del sistema o del fenómeno y en la forma de accionar de este más que en la predicción, y en el establecimiento de tiempos posibles, de escenarios futuros y de dinámicas probables, no solamente en la ciencia real y actual (Maldonado, 2005).

Teniendo en cuenta los argumentos anteriores, desde la perspectiva de las ciencias de la complejidad, el aula y el estudiante, al igual que su pensamiento, son un sistema abierto y complejo, el cual se caracteriza porque es difícil de manejar debido a las múltiples imprecisiones, vacíos, incertidumbres, falta de linealidad, sorpresas, ausencia de control local e inestabilidades que se presentan en su interior. En síntesis, las aulas, los estudiantes, los maestros y los acontecimientos que en ellos ocurren, son dinámicos, presentan movimientos impredecibles, irregulares y variables (Maldonado & Gómez, 2011).

Cabe aclarar que en esta investigación no se asume la noción de pensamiento complejo, puesto que este concepto es limitado y simplifica la rigurosidad del conocimiento, así como reduce la diversidad del mundo a la ciencia tradicional. En el presente trabajo se considera la creciente complejidad del individuo, del conocimiento, de la naturaleza y de la vida desde la óptica de las ciencias de la complejidad. Por tal motivo, se asume la noción de pensamiento multidimensional constituido por cuatro dimensiones específicas de pensamiento: lógico, creativo, crítico y deliberativo.

La bibliografía revisada de los últimos cinco años revela algunos estudios relacionados, de manera general e independiente, sobre ciencias de la complejidad y educación. No obstante, se evidencia el escaso trabajo que se ha realizado en torno a la educación y las ciencias de la complejidad. De cualquier forma las publicaciones analizadas denotan la preocupación de profesores y de investigadores por esta poca relevancia y por las falencias que presentan los estudiantes en estos contextos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, en 2010, León & Prado publican los resultados obtenidos al implementar una unidad dinámica no lineal de aprendizaje en un grupo de estudiantes de secundaria de la ciudad de Bogotá, en el cual a través de estructuras moleculares promueven el desarrollo del pensamiento de los jóvenes, aumentando la complejidad de su red conceptual en conocimientos químicos particulares. Este estudio, al estar inscrito en el marco de las ciencias de la complejidad, sirvió de base para la presente investigación al promover el desarrollo y aplicación de las ciencias de la complejidad en la enseñanza y aprendizaje de la Química, diseñando e implementando ambientes de aprendizaje, con múltiples

actividades científicas, para promover una progresión de complejidad de pensamiento en estudiantes de grado décimo.

Ahora bien, en el año 2003, France, de la Garza, Slade, Lafortune, Pallascio & Mongeau pusieron en marcha un proyecto de aula para desarrollar el pensamiento dialógico crítico en un grupo de estudiantes mexicanos, australianos y canadienses con edades que oscilaban entre los diez y doce años en la asignatura de Matemáticas. En este estudio encontraron que los jóvenes cuando tienen experiencia en la metodología de trabajo son capaces de realizar un intercambio dialógico crítico en esta área de conocimiento. La metodología utilizada en este trabajo sirvió como aporte para la presente investigación, puesto que en el aula de clases es pertinente estudiar las producciones de los estudiantes para verificar sus falencias y avances en la producción de conocimientos, sin hacer distinción de qué área de conocimiento lo esté aplicando. El estudio de France *et al.* brinda herramientas básicas para el desarrollo de una dimensión de pensamiento específico en otras áreas del conocimiento, por tanto, en la presente investigación se aborda el desarrollo de actividades científicas que promueven la progresión en la complejidad de pensamiento en la asignatura de Química.

Si bien elementos de los anteriores estudios orientaron la investigación, aun así son muy pocos los trabajos que se han desarrollado en esta línea, y menos todavía los desarrollados para la asignatura de Química. Es por eso que en esta experiencia se implementa una nueva estrategia con los estudiantes ya mencionados, basada en procesos dialógicos que coadyuven a la comprensión y el aprendizaje de diversas actividades científicas en la asignatura de Química. Esto con el objetivo de suscitar en los estudiantes una progresión en la complejidad de su pensamiento, para que, como lo menciona Izquierdo (2005), desarrollen su capacidad analítica, creativa, transformadora, imaginativa, reflexiva y crítica. Esto contribuirá a mejorar su desempeño en un mundo cambiante y necesitado de individuos capaces de resolver con acierto los inconvenientes que se presentan en la cotidianidad. Y contribuirá para que aporten a la reforma social que se busca en estos tiempos: una sociedad más democrática y equitativa. Por otro lado, se busca transformar las prácticas educativas en Química estableciendo estrategias innovadoras donde se genere conocimiento y aprendizaje, permeando el diario académico de la

institución para que las clases sean más dinámicas, despierten el interés científico de los estudiantes y promuevan su papel como protagonistas de su propio aprendizaje.

¿Cómo generar un ambiente de aprendizaje estructurado en actividades científicas en la asignatura de Química?

El enfoque que se trabaja en la presente investigación es cualitativo, y su interés central es comprender la progresión en la complejidad de pensamiento que desarrolla un grupo de estudiantes de grado décimo del Colegio Rafael Uribe Uribe IED, mediante el uso de estrategias narrativas que les permitan comprender diferentes temáticas científicas en la asignatura de Química.

En primera instancia es necesario destacar la importancia de los aportes de la lingüística para la enseñanza, puesto que, mediante el lenguaje, los estudiantes desarrollan sus competencias para hablar, escuchar, leer y escribir sus experiencias y conocimientos con el fin de comunicarse con los demás. La habilidad comunicativa no consiste sólo en transmitir información sino en codificar y decodificar mensajes de acuerdo a los intereses y experiencias de cada sujeto. Cuando un individuo hace uso de la comunicación se está expresando mediante una serie de símbolos que representan su propia experiencia, para lo cual se hace indispensable que tenga claridad de pensamiento y conciencia de sí mismo (Mata, 1991).

Se hace uso de la narrativa puesto que escribir y hablar se configuran como actividades sociales de comunicación, básicas en cualquier situación de enseñanza y aprendizaje. El sentido de escribir tiene sus fundamentos en la facilidad que le presenta a su autor para recordar, retener contenidos de interés, memorizar un procedimiento experimental, copiar o exponer conclusiones, plantear problemas o cuestionamientos, expresar o rebatir opiniones o formular diferentes alternativas para resolver un problema. En otras palabras, la escritura brinda un número interminable de funciones que, al igual que las ofrecidas por el diálogo, permiten el desarrollo evolutivo del proceso educativo. Así mismo se aprovecha

la relación recíproca entre el pensamiento y el lenguaje, pues mientras que el primero precede al segundo, con su evolución hace que las expresiones sean cada vez más elaboradas. A su vez, el lenguaje hace que el pensamiento se vuelva más preciso, lo traduce en palabras y lo comunica (Jorba, Gómez & Prat, 2000), lo cual conlleva a una progresión en la complejidad de pensamiento.

El diseño e implementación de ambientes de aprendizaje se desarrolla desde agosto de 2012 con los diferentes estudiantes de grado décimo que están año tras año en la institución. Estos ambientes vienen estructurando con actividades científicas acordes con los intereses y necesidades de los jóvenes y con los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para la asignatura de Química.

Los resultados que se especifican en el presente artículo provienen de los que se obtuvieron y analizaron durante el año 2013, con una muestra intencionada de 35 estudiantes de grado décimo, con edades entre los 15 y 17 años, pertenecientes a estratos socioeconómicos 2 y 3 en la localidad de Tunjuelito de Bogotá.

Como lo plantea Bisquerra (2009), debido a los objetivos y variables de la presente investigación, se hace improbable la predicción y generalización para todos los estudiantes, pues la adecuación e implementación de un ambiente de aprendizaje estructurado en actividades científicas causa efectos inusitados e imprevisibles, difíciles de controlar en cada uno de los estudiantes. Esto en algunos casos dificulta la medición, cuantificación y comparación de una manera tradicional; por lo tanto, se explica el desarrollo de un grupo específico de estudiantes que permite comprender fenómenos, procesos y situaciones presentes en su progresión de complejidad de pensamiento.

Las actividades científicas se desarrollaron durante todo el año escolar y tuvieron como escenarios principales el aula de clases, la huerta, el jardín y el oasis escolar, el laboratorio de química, la sala de informática, la sala de proyecciones y un lugar de acceso personal a redes informáticas (por ejemplo, las casas de los estudiantes).

Los instrumentos que se utilizaron para el desarrollo de la investigación son los resultados obtenidos durante las prácticas de laboratorio, escritos, narraciones y mapas mentales realizados por los estudiantes en los diferentes momentos de trabajo del ambiente de aprendizaje. Mediante estos fue posible analizar la progresión de complejidad de pensamiento de los discentes en cada una de las actividades. Los instrumentos narrativos se rigen por la matriz de análisis construida y ajustada para este ambiente de aprendizaje en Química, tomando como base los cuadros desarrollados por France *et al.* (2003), que ilustran el proceso cognoscitivo y epistemológico observado en su investigación alrededor del desarrollo del pensamiento dialógico crítico del grupo objeto de estudio. La matriz elaborada describe las dimensiones de pensamiento lógico, deliberativo, creativo y crítico en los cinco niveles de complejidad establecidos para la categorización de las narraciones realizadas por los estudiantes en esta investigación.

También, se han venido analizando los mapas mentales construidos por los estudiantes teniendo en cuenta la representación gráfica, la estructura, organización y comprensión del núcleo temático de los mismos.

Por otra parte, el ambiente de aprendizaje ha girado en torno a las actividades científicas que describe la siguiente tabla:

Tabla 1. Actividades científicas desarrolladas en la asignatura de Química

AÑO	TEMÁTICA CENTRAL	ACTIVIDAD CIENTÍFICA	EVIDENCIA
2012	Algunas propiedades del suelo	Determinación de heterótrofos. Determinación de porosidad, humedad y materia orgánica.	Anexo 3: http://cienciade-mente.blogspot.com/p/experien.html
2013	Fertilidad del suelo	Programa guía de actividades.	Anexo 4: http://cienciade-mente.blogspot.com/p/experien.html

AÑO	TEMÁTICA CENTRAL	ACTIVIDAD CIENTÍFICA	EVIDENCIA
2014	Experimentos científicos	Pasta de dientes para elefantes, gelatiarte, bolas saltarinas, tatuajes, air bag casero, jardín químico, moco magnético.	Anexo 5: http://cienciade-mente.blogspot.com/p/experien.html
2015	Criminalística y gastronomía molecular	La Gymkhana, perdidos en la Nieve, Sherlock Holmes. Gastronomía molecular.	Anexo 6: http://cienciade-mente.blogspot.com/p/proyectos-quimica.html

Avances en la comprensión de complejidad de pensamiento de los estudiantes de grado décimo

En este trabajo de investigación se estudia la progresión de la complejidad de pensamiento de estudiantes de grado décimo, realizando un seguimiento de la construcción de mapas mentales y de los textos elaborados por ellos mismos en cada una de las actividades del ambiente de aprendizaje desarrolladas en la asignatura de Química. Los resultados son producto del análisis cualitativo e inductivo de las narraciones de los estudiantes, realizadas por estos antes, durante y después de diversas interacciones con ellos mismos, con el objeto de estudio, con el profesor y con el ambiente de aprendizaje. Estos escritos están caracterizados por contenidos explícitos e inmersos en su discurso, producto de la experimentación en el ambiente de aprendizaje desarrollado en el año 2013 alrededor del análisis de la incidencia de las propiedades del suelo sobre su fertilidad.

De manera general y después de analizar los diversos instrumentos, se puede afirmar, en primera instancia, que los individuos utilizan, en un contexto dado, dimensiones específicas de pensamiento que les permiten interactuar en un determinado momento entre ellos mismos, con el objeto de conocimiento o con el ambiente de aprendizaje. En algunos casos, estas dimensiones de pensamiento llevaron al estudiante a la apropiación de conceptos y a establecer una posición crítica frente a él; en otras, la enajenación tuvo cabida, y dio paso al continuo fluir de conocimientos sin

significado para ellos y así, a la falta de participación de los estudiantes o a su ausencia durante el trabajo.

En segunda instancia, los jóvenes entablaron distintos tipos de diálogo, pues los intercambios entre ellos fueron de variado nivel, debido a los procesos de pensamiento individual y a la experiencia particular. Por ello, se dieron diversos niveles en las distintas dimensiones de pensamiento, siendo este intercambio el que marcó la progresión en el proceso de complejidad de pensamiento de cada estudiante. En dicho proceso iniciaban con una focalización individual en el punto de vista propio, para luego compartir y comprender los enfoques de los demás, para ponerlos en discusión, confrontarlos grupalmente y de este modo autocorregir o afianzar las visiones y significaciones propias de cada discente. En los niveles más altos de complejidad, los educandos se orientaron por el intercambio y negociación de significados, lo cual generó un diálogo crítico.

En las narraciones escritas, los estudiantes evidenciaron diferentes niveles de complejidad de pensamiento, ya que sus planteamientos y afirmaciones están subsumidas en las diferentes dimensiones de pensamiento de un determinado nivel de complejidad. Así mismo, algunas de las manifestaciones comunes que se presentaron en dichos escritos fueron: dar ejemplos, realizar preguntas entre ellos mismos o al profesor, proponer soluciones y contextos que ayudaran a resolver el cuestionamiento solicitado en cada instrumento. En lo particular, los estudiantes evidenciaron de manera general el uso de varias dimensiones de pensamiento, pero a medida que se avanzaba en el ambiente de aprendizaje alcanzaron en sus narraciones niveles altos de complejidad (3 y 4). A continuación se presentan los escritos del estudiante 4 al iniciar y finalizar las actividades de aprendizaje, al igual que los respectivos análisis en cuanto a nivel de complejidad alcanzado.

El estudiante 4, al iniciar la investigación, realiza su primer escrito correspondiente al primer instrumento, siguiendo un enfoque lógico con niveles de complejidad 2 y 3. En los dos primeros párrafos manifiesta, de una manera medianamente justificada, la relación de la observación con una explicación sencilla, haciendo uso de argumentos encontrados en otras fuentes expertas de referencia:

El suelo es la primera base que tiene una planta para germinar, pero este debe tener ciertas ayudas como la humedad, aquella que le ofrece a la semilla oxígeno e hidratación.

Cuando esta planta realiza su proceso de fotosíntesis es necesario que el suelo tenga las bases necesarias para nutrirla, con ayuda de la descomposición de materiales orgánicos que permiten generar nutrientes para el suelo y en la planta en sí.

Mientras que el tercer párrafo lo escribe haciendo uso de explicaciones sencillas desde su punto de vista y sin un argumento sólido:

En el proceso de descomposición se genera el humus el cual está conformado por hongos y pequeñas bacterias estas generan ácidos los cuales ayudan a nutrir el suelo y esto beneficiara a la planta y su crecimiento.

COLEGIO RAFAEL URIBE URIBE IED
PRUEBA I FASE DE INICIO
QUÍMICA DÉCIMO
2013

NOMBRE: María Alejandra Díaz Ferrera FECHA: 22/03/2013

Teniendo en cuenta la opinión de todo el grupo de trabajo elaboren un escrito que esté relacionado con lo que se solicita en cada punto.

1. Realicen un escrito en el cual se incluyan descriptivamente las siguientes palabras: suelo, descomposición, humedad, materiales orgánicos, humus, bacterias, hongos ácidos y bases.

R/ El suelo es la primera base que tiene una planta para germinar, pero este debe tener ciertas ayudas como la humedad, es aquella que le ofrece a la semilla oxígeno e hidratación.

Cuando esta planta realiza su proceso de fotosíntesis es necesario que el suelo tenga las bases necesarias para nutrirla, con ayuda de la descomposición de materiales orgánicos que permiten generar nutrientes para el suelo y en la planta en sí.

En el proceso de descomposición se genera el humus el cual está conformado por hongos y pequeñas bacterias estas generan ácidos los cuales ayudan a nutrir el suelo y esto beneficiara a la planta y su crecimiento.

Imagen 1. Escrito de la estudiante 4 al iniciar las actividades del ambiente de aprendizaje

COLEGIO RAFAEL URIBE URIBE IED
PRUEBA IV FASE DE RETROALIMENTACIÓN
QUÍMICA DÉCIMO
2013

NOMBRE: MARIA ALEXANDRA DIAZ PARRA FECHA: 09-09-2013

Teniendo en cuenta lo trabajado en las diferentes fases realice un escrito que explique lo que se enuncia en el siguiente apartado.

1. La incidencia que tienen las propiedades fisicoquímicas y bioorgánicas del suelo sobre la fertilidad del suelo y el crecimiento de plantas de lechuga.

La incidencia de las propiedades físicas las cuales son las que podemos apreciar con nuestros sentidos como vista y tacto, podemos describirlas como características fundamentales sobre la fertilidad del suelo y estas son: La porosidad, la cual depende de la cantidad y tamaño de las partículas del suelo, esta propiedad física se relaciona con la humedad y permeabilidad, con la primera en la forma en que el suelo absorbe y retiene el agua y con la segunda en que determina si el agua recorre el espacio entre partículas o no la absorbe, también dependiendo de la humedad puede variar su textura volviéndola arenosa, arcillosa o franco; al mismo tiempo teniendo en cuenta su color podemos determinar que tipo de suelo es basándonos en el humus y en la materia orgánica que posee.

Todas estas características conforman la consistencia del suelo, la que determina que tan moleable puede ser y una última característica física es la densidad la cual determina la masa según el peso, además incluir en el desarrollo de microorganismos como hongos y bacterias, los cuales necesitan favorables condiciones de las características físicas para ellos poder regular el nivel de acidez del suelo, más conocida como Ph.

Reuniendo todas estas propiedades se obtiene un suelo fértil y rico en minerales y nutrientes, el cual incide en el crecimiento de nuestras lechugas o cualquier planta que queramos sembrar.

Imagen 2. Escrito de la estudiante 4 al finalizar las actividades del ambiente de aprendizaje

Ya en este último instrumento, la estudiante hace uso de las dimensiones crítica y creativa con nivel de complejidad de 4 y 3, respectivamente. En el primer párrafo evalúa la pertinencia de los diferentes significados (propios y de terceros) trabajados en el objeto de conocimiento, poniendo de manifiesto sus diferentes realidades y su posición frente a la incidencia sobre su fertilidad de las propiedades fisicoquímicas y bioorgánicas del suelo:

La incidencia de las propiedades físicas las cuales son las que podemos apreciar con nuestros sentidos como vista y tacto, podemos

describirlas como características fundamentales sobre la fertilidad del suelo y esta son: la porosidad, la cual depende de la cercanía y tamaño de las partículas del suelo esta propiedad física se relaciona con la humedad y permeabilidad, con la primera en la forma que el suelo absorbe y retiene el agua y con la segunda en que determina si el agua recorre el espacio entre partículas o no lo absorbe, también dependiendo de la humedad puede variar su textura volviéndola arenosa, arcillosa o franca; al mismo tiempo teniendo en cuenta su color podemos determinar qué tipo de suelo es basándonos en el humus y en la materia orgánica que posee.

En los dos últimos párrafos la estudiante hace uso de la dimensión creativa con un nivel de complejidad de 3, para contextualizar el significado del suceso que se está estudiando, dándole más significación a los conceptos y acontecimientos por medio de relaciones simples:

Todas estas características conforman la consistencia del suelo, lo que determina que tan maleable puede ser y una última característica física es la densidad la cual determina la masa según el peso, además influir en el desarrollo de microorganismos como hongos y bacterias, las cuales necesitan favorables condiciones de las características físicas para ellos poder regular el nivel de acides del suelo, más conocido como Ph.

Reuniendo todas estas propiedades se obtiene un suelo fértil y rico en minerales y nutrientes, el cual incide en el crecimiento de nuestras lechugas o cualquier planta que queramos sembrar.

Este discente, en el transcurso de la investigación, hace uso de las diferentes dimensiones de pensamiento iniciando con la lógica, pasando por la deliberativa y terminando con la crítica y creativa, utilizando los niveles de complejidad 2, 3 y 4 en sus procesos de pensamiento. Se caracteriza por organizar sus razonamientos, ordenar, aclarar, interpretar, sintetizar e inferir información científica relacionada con el objeto de estudio del ambiente de aprendizaje. Se le facilita obtener nuevas ideas a partir de unas ya preexistentes a través del establecimiento de una serie ordenada y precisa de reglas, así como mediante la jerarquización de nuevas resignificaciones que guían las creencias y acciones que le permiten

ser reflexivo, consciente y activo dentro del grupo de trabajo. En el documento se referencia los resultados completos obtenidos por este estudiante y otros participantes de la investigación.

Por otro lado, los resultados obtenidos en la construcción de mapas mentales durante la investigación evidencian la progresión en la complejidad de pensamiento de los estudiantes si se comparan las construcciones iniciales con las finales. A medida que se avanza en el proceso, la representación gráfica, estructura, organización y comprensión del núcleo temático de los mapas mentales evoluciona notablemente. A continuación se muestran algunos casos².



Imagen 3. Mapa mental 1 sobre tatuajes (2014).

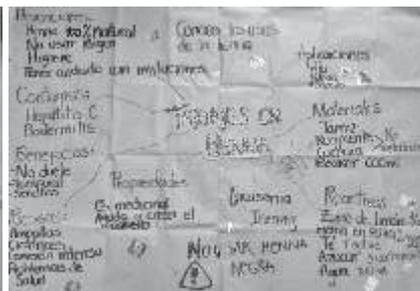


Imagen 4. Mapa mental 2 sobre tatuajes (2014).

Aportes realizados a la progresión en la complejidad de pensamiento y a la enseñanza y aprendizaje de la Química en el ámbito escolar

Las actividades científicas que se han venido trabajando con los jóvenes de grado décimo cobran gran importancia, pues se promueve la interacción dialógica de los educandos, lo cual ha permitido que el estudiante tenga una progresión en su complejidad de pensamiento. Los alumnos se favorecen de una práctica variada e integrada con la experiencia personal e intereses de sus protagonistas, que presenta desafíos y novedades, en la que predomina el trabajo colaborativo que les da la

2 Los demás mapas mentales se encuentran en el blog <http://cienciade-mente.blogspot.com/p/experien.html>

oportunidad de equivocarse y de aprender de los errores. Además, los estudiantes pueden experimentar e intercambiar con otros compañeros y aprovechar su curiosidad. Así mismo, la práctica les permite enriquecer su experiencia, ser conscientes de su accionar en un contexto, dándole resignificación a sus conceptos gracias a los procesos de reflexión y autocorrección, y afianzando sus conocimientos relacionados con el objeto de estudio a nivel teórico, práctico y vivencial.

De la misma manera, los estudiantes a medida que interactúan entre sí, con el objeto de estudio y con el ambiente de aprendizaje, emiten juicios cada vez más elaborados. Al principio surgen únicamente de manera individual, pero a medida que se avanza en el proceso lo hacen de manera grupal, hasta tornarse en un proceso social. En ambos casos, el flujo de información entre las diferentes fuentes y las numerosas interacciones permite que los estudiantes, como primera medida, jerarquicen subjetivamente sus ideas ligándolas a su experiencia, a sus normas y sus emociones particulares, para así ponerlas en consenso con el grupo y tomar las decisiones pertinentes que les ayudan a resolver cada uno de los cuestionamientos realizados, estableciendo una objetividad aproximada de los argumentos presentados.

Finalmente, a partir del análisis de los resultados se puede afirmar que los individuos objeto de estudio tienen sus propios niveles de complejidad y poseen procesos de pensamiento particular y multidimensional. Son sujetos en estado creciente de complejidad; cada uno posee su propia experiencia y ritmo de aprendizaje. Este pensamiento multidimensional se caracteriza por una serie de operaciones mentales que le permiten al discente describir, explicar, definir, justificar y argumentar en química; esto es, realizando afirmaciones desde la perspectiva de las teorías científicas trabajadas en el ambiente de aprendizaje, que le permiten identificar relaciones, establecer variables, entablar y analizar posibles soluciones a las problemáticas planteadas en las actividades.

Referencias

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla s.A.
- De Oliveira, M., & Serra, P. (2005). La creatividad, el pensamiento crítico y los textos de ciencias. *TARBIYA, revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, No. 36, pp. 59-80.
- France, D., De la Garza, M., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R., & Mongeau P. (2003). ¿Qué es el pensamiento dialógico crítico? *Revista Perfiles educativos*. Vol. 25, No. 102, pp. 22-39.
- Izquierdo, M. (2005). Hacia una teoría de los contenidos escolares. *Revista Enseñanza de las ciencias*. Vol. 23, No. 11, pp. 111-122.
- Jorba, J., Gómez, I., & Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: Editorial Síntesis.
- León, A., & Prado, L. (2010). «Diseño de una Unidad Dinámica No Lineal de Aprendizaje (UDA)». (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Maldonado, C. (2005). Ciencias de la complejidad: ciencias de los cambios súbitos. *Revista Odeón*, No. 2, pp. 1-47.
- Maldonado, C., & Gómez, N. (2011). *El mundo de las ciencias de la complejidad. Una investigación sobre qué son, su desarrollo y sus posibilidades*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Mata, F. (1991). Las ciencias fundamentales de la glotodidáctica. *Revista española de lingüística aplicada*, No. 7, pp. 167-181.
- Talanquer, V. (2009). Química ¿Quién eres, a dónde vas y cómo te alcanzamos? *Educación Química. Conferencias plenarias*, pp. 220-226.

ME ATREVO A CONTAR MI HISTORIA AQUÍ

El placer y el ingenio como herramientas para leer los textos de la colección Libro al Viento en clase de lenguaje

GIZELLA ROCÍO CABANILLAS VILLALOBOS

La portada

«Quedé paralizada», dice Michelle, al recordar la primera vez que leyó *Memorias palenqueras y raizales* de la colección Libro al Viento. El capítulo «Navidad con Tante Friday», escrito por Hazel Robinson, cuenta la historia de una mujer negra esclava, con cabello blanco y tieso. «En ese momento imaginé a Corina Prado, mi bisabuela que hoy tiene 95 años. Casualmente, tiene los mismos rasgos de Tante y vivió su misma historia. Cuando leí el libro, inmediatamente viajé a Tumaco y le pregunté a mi bisabuela cómo había sido su historia. Quería que me contara todos los detalles». Con el libro en sus manos, Michelle recuerda cómo en las playas de Cartagena su bisabuela se convirtió en esclava. Corina tenía tan sólo 8 años y, junto a sus padres, tuvieron que pasar abusos, maltrato físico y verbal y trabajar cultivando verduras. Además, recuerda cómo eran marcados con hierros calientes en su cuello y cómo muchas de las mujeres eran vendidas y abusadas sexualmente. «Fue algo que me marcó», agrega la estudiante. Michelle manifiesta que el mejor día de la vida de su bisabuela fue cuando la liberaron, en 1925. Cuando eso pasó, quienes los tenían oprimidos les dijeron que se largaran o si no los mataban. Salieron al mar y nadaron más de 5 horas, caminaron en tierra firme durante varios días hasta llegar a Tumaco, donde, «llena de cicatrices en su corazón, mi bisabuela hizo una nueva vida» (SED, 2013).

Ella es Michelle Ruiz, estudiante del colegio Simón Bolívar de Engativá, quien protagonizó el conversatorio anual programado sobre Libro al Viento en la institución. Libro al Viento es la colección de obras literarias, en su mayoría clásicas, que el Distrito ha puesto a disposición de sus ciudadanos para acceder a la lectura. Este instrumento, que llega a los colegios públicos en cantidades generosas, con ilustraciones atractivas y tamaño práctico, es el insumo que me ha permitido enseñar el gusto por la lectura y romper con el beligerante silencio de mis estudiantes. Entonces, se convirtió en reto la pregunta: ¿cómo enseñar el gusto por la lectura y romper con el silencio de los estudiantes después de abordar un texto literario?

El título-el autor

Me propuse el reto pedagógico de estimular el goce por la lectura e implementar un proyecto que permitiera a los estudiantes atreverse a relacionar el texto leído con su historia de vida y hablar de ello. El reto inició en 2010. Tarea titánica, temeraria y casi insolente. Mi modesta experiencia como docente de Lengua Castellana y mis propios estudiantes, me han permitido desarrollar la habilidad para desempeñar esta labor. Se debe tener en cuenta que cualquier placer excluye la imposición, por lo tanto, el primer encuentro con el libro debe ser planeado. Por ejemplo, buscar el vestido perfecto, que ajuste pero que no apriete. Como lo afirma el escritor William Ospina (2006): «cuando un libro se convierte en una obligación o en un castigo, ya se ha creado entre él y el lector una barrera que puede durar para siempre».

El texto debe ir acorde con el grupo, siendo en algunas ocasiones irreverente con el plan de estudios, porque cada grupo es una «caja de sorpresas» de la que no se sabe qué pueda salir. La elección del libro es fundamental. Afortunadamente, los grupos de adolescentes tienen algo en común, luchan con pasados sin resolver, se caracterizan por espíritus insumisos, personalidades desmesuradas, pero todos sueñan, intuyen un futuro y cuentan con un universo de significaciones e imágenes inagotables.

Pensar en codificar y decodificar un texto sería como un golpe directo a la yugular. El libro debe conmover el alma del grupo lector, su existencia humana. Leer en voz alta, en voz baja, mentalmente, no importa. Lo realmente importante es enseñar la disciplina de leer, porque el goce requiere también de disciplina, de la sumisión a la lectura.

Las ilustraciones

Todo comienza con la asignación y posesión del texto. Los estudiantes pueden llevárselo a su casa para que lo exploren cómo y cuándo quieran. No sin antes, claro está, haber elaborado un estuche especialmente para el libro. Los niños fabrican su «estuche-lector» en clase (el empaque en cualquier artículo comercial, seduce), con sus propias manos. Emplean el material de su agrado, lo personalizan y lo marcan con plena libertad. A veces recibo estuches o bolsas viajeras personalizadas con ayuda extra por excelentes abuelitas tejedoras, mamás expertas en *foamy*, papás con escasas clases de costura y teoría del color; pero no importa, bienvenidos son. Cómo las aprecian los niños y, en ocasiones, cómo me odian los padres. Por mi parte, garantizo en algo la preservación de los libros.



Aunque se los llevan a sus casas, los estudiantes deben traer los libros al aula porque ahora son su compañía y su responsabilidad: en clase se inicia la disciplina hacia la lectura. Todos sacan su ejemplar de Libro al Viento (a todos se les asignó un libro, no hay disculpas para quien no lo tiene), acompañándolo del mejor amigo de este encuentro, el diccionario,

que permite aclarar los significados de las palabras y colocarlas en contexto. Así, comienza la lectura en voz alta, en ocasiones dirigida por la maestra, en otras, por niños habilidosos en el tema: escuchar es mucho mejor entre pares. Se corrigen problemas de dicción, se aclaran conceptos, se detectan problemas de visión, de audio y de tedio de la lectura. A algunos de los alumnos se les critica duramente, otros se salvan y unos más se quedan en sala de espera. Luego, se comienza a entrelazar la lectura con la vida misma, a deleitarse con personajes y espacios que no son revelados pero sí construidos en sus propios universos.

La tabla de contenido

«Me atrevo a contar mi historia» es una propuesta pedagógica innovadora que se ha puesto en marcha desde la clase de Lenguaje. Nace como una oportunidad para relacionar y socializar el texto leído por los jóvenes y niños con sus propias historias de vida. Permite escuchar un interlocutor que humaniza el libro leído y se atreve a compartir sus vivencias y experiencias a la comunidad académica, develando a sus receptores un cúmulo de conocimiento que se encontraba implícito en el texto. Este descubrimiento, a través de su mismo compañero de clase, ha aflorado la inquietud en los estudiantes frente a los temas tratados en los textos, a hacer preguntas, a cuestionarse, a ser críticos, a romper con el silencio. Corroborando, además, que la construcción de conocimiento también puede darse desde ellos mismos.

La biografía del autor

La metodología propuesta está basada en la práctica obtenida durante varios años de leer algunos textos de la colección Libro al Viento y de relacionarlos con experiencias de vida. Como han sido los casos de la tragedia de Sófocles, *Antígona*, entrelazada con la vivencia de un estudiante desplazado por la violencia (2010); los *Cuentos e historias* de León Tolstói, contextualizando la cultura rusa con la experiencia de una niña de ese país, que vive en Colombia, como invitada al conversatorio (2012) y la historia de Tante Friday, la última esclava que habitaba la isla de San

Andrés, fuente de inspiración para descubrir que una compañera de clase tenía aún viva a su bisabuela, quien también había sido esclava (2013). O el conocimiento obtenido con *Recetario santafereño*, libro que recoge la memoria gastronómica de Bogotá y que posibilitó visibilizar las experiencias de algunos niños como «chefs» y otros como «ayudantes de cocina» en negocios familiares, aportando orgullosamente al desarrollo de economías informales que les brindan el sustento diario (2014).

¡Libro al Viento en acción!

Y es precisamente al entrelazar la lectura con la vida donde me encontré con mi primer conversatorio. Después de leer *Antígona* de Sófocles, el joven que venía desplazado del Urabá antioqueño descubrió su vida en el libro. Así es que quiso compartir cómo lo había impactado la historia y cómo encontró respuestas al actuar de su madre y tías.

¿No ha juzgado Creonte digno de honores sepulcrales a uno de nuestros hermanos, y al otro tiene en cambio deshonrado? Es lo que dice: a Etéocles le ha parecido justo tributarles las justas, acostumbradas honras, y le ha hecho enterrar de forma que en honor le reciban los muertos bajo tierra. El pobre cadáver de Polinices, en cambio, dicen que en un edicto dio a los ciudadanos prohibiendo que alguien le dé sepultura, que alguien le llore, incluso. Dejarle allí, sin duelo, insepulto, dulce tesoro a merced de las aves que busquen donde cebarse (Sófocles, 2004).

El joven relató cómo había sido su infancia en esa región, su vegetación, sus ríos, los animales, la distancia que tenía que recorrer para llegar a la escuela, el tamaño del río Atrato y la violencia. Aclaró que la violencia no le había tocado tan duro como a su mamá, tíos y abuelos. De manera pausada, algo tímida pero con voz grave y firme, narró cómo sus tías, madre y abuela fueron víctimas de la guerra, ya que se encontraban en medio del fuego de tres fuerzas armadas diferentes, e hicieron lo mismo que Antígona: después de una masacre enterraron a sus muertos a pesar de la orden de no hacerlo.

Todos quedamos en silencio. No había tenido una clase como ésta, ni mis estudiantes ni yo. Un relato desgarrador, diáfano y real. Y al terminar, comenzaron las preguntas: ¿Urabá?, ¿Atrato?, ¿Chigorodó?, ¿Urabá antioqueño?, ¿masacres?, ¿cuáles fuerzas armadas?

El ingenio no daba espera. Ante tanta materia prima, el corazón se hinchaba y el conocimiento aclamaba manantial de respuestas. El texto de *Antígona* dio para todo. Desde lo geográfico, lo político, lo lingüístico, lo económico, desde las bases del derecho y, lo más importante, desde la participación masiva del curso para aclarar las dudas que surgieron. Me sorprendieron con su claridad, creatividad y capacidad de análisis y reflexión. El impacto de la lectura del texto, el relato del joven y el apoyo decidido del curso, merecía tener mayor impacto. Y allí nació el primer conversatorio llamado: «Mi madre y mis tías, como Antígona, también fueron decididas».

Se realizó la logística del evento, el montaje de todos los detalles y, por supuesto, llegaron los cursos invitados. Durante la presentación, el relato en el auditorio produjo el mismo silencio. ¿Y qué generó en los cursos invitados? Admiración y respeto por el joven. ¿Preguntas en el conversatorio?: muchas. Pero increíblemente, una demanda inmensa por leer *Antígona*, tanto así que se me agotaron los libros y tuve que crear préstamos limitados y con fechas concretas de entrega. Éxito total.

Al siguiente año, me propuse incluir dentro de mi práctica docente un conversatorio anual. Y se volvió casi una necesidad, porque el primer conversatorio dejó enlazado el segundo. Era costumbre que los estudiantes preguntaran: y este año, ¿sobre qué va a ser el conversatorio? ¿Profe, tienes otras historias? Entonces, a partir de leer *Fábulas e historias* de León Tolstói, surgieron muchas preguntas sobre las supersticiones, el clima y la cultura y los vocablos y fiestas de la cultura rusa. En general, las dudas aparecieron especialmente en los contextos de los cuentos. ¿Qué era un «mujic»? El «zar», ¿era un rey? ¿Por qué los acertijos?

El que encuentre esta piedra, leyeron, debe tomar el camino del bosque al amanecer. Encontrará un río; tendrá que atravesarlo a nado hasta alcanzar la otra orilla. Allí encontrará una osa con sus crías y correr montaña arriba con ellas, sin mirar atrás ni una sola

vez. En la cima de la montaña hay una casa, y en esa casa encontrará la felicidad (Tolstói, 2005).

Y, ¿qué hago en este caso? Dio la casualidad de que mi nueva vecina era rusa, Alona Lyentsova. A pesar de no hablar aún muy bien el castellano, nos hicimos amigas. Me acostumbré a decir en nuestras conversaciones: ¡*Spacibo!* o ¡*Droboye utro!* («¡Gracias!» o «¡Buenos días!»). Así que la invité a mi nuevo conversatorio llamado «Tolstói, *Spacibo*». Ella estaba algo nerviosa, y fue acompañada de su hija adolescente, Cristina, quien también es rusa y domina mejor nuestra lengua. Entre las dos presentaron características de su país y respondieron, una a una, las preguntas del auditorio, aquellas que les había generado la lectura previamente realizada y los aspectos que sobre el tema habían consultado. Además, Cristina preparó un escrito en el que contaba su experiencia de vivir en Colombia y cómo había sido su primera vez en una plaza de mercado. Le parecía increíble que, a sólo dos horas de viaje, existiera un clima diferente; además, estaba feliz con la comida, la música y la gente. Para este conversatorio la preparación fue aún mayor, ya que se tenía la oportunidad de contar con nativos, quienes podrían acompañar imaginariamente el viaje que había proporcionado la lectura. El resultado de este conversatorio fue nuevamente la curiosidad por el libro. Para esta ocasión, ya tenía mejor planeada la organización del préstamo de libros ante la masiva demanda del texto.

El tercer conversatorio «África, la otra madre olvidada», surgió después de socializar la lectura del texto *Navidad con Tante Friday*, de Hazel Robinson; el evento apareció como reportaje en la página principal de la Secretaría de Educación, sección noticias institucionales (Secretaría de Educación Bogotá, 2013). El libro narra la historia de una anciana que representaba los vestigios de la época de la esclavitud en la isla de San Andrés a mediados de los años de 1960.

Mi madre siempre le regalaba una bolsa de víveres los domingos en pago del cuidado que ella dedicaba al jardín alrededor del templo. Mi madre también me contó en varias ocasiones, que Tante Friday era la última descendencia, nieta directa, de esclavos. Decía tener más de cien años pero nunca supo decir cuántos. No tenía documento alguno y su partida de nacimiento no apareció en

la iglesia Bautista, lugar a dónde acudí mucho después, por ser los que registraron por décadas los nacimientos, matrimonios y muertes de los nativos de la isla (Robinson, 2011).

Después de la lectura, mi estudiante se acercó y me dijo que su bisabuela también había sido esclava. Ante este comentario, quise conocer muchos detalles, pero la niña carecía de estos. Pregunté si su bisabuela aún vivía y que si podríamos conversar con ella. Me respondió que en esas vacaciones iría con su familia a visitarla. Así que le propuse que nos permitiera conocer la historia de su bisabuela a través de ella. El texto tuvo tal impacto en mi estudiante, Michelle Ruiz, que en esas vacaciones del mes de junio cumplió con su objetivo a cabalidad: escuchó atentamente la historia de su bisabuela.

Ella nos contó, orgullosa, la historia. Con detalles, con fotos y con la emoción de las lágrimas y del sufrimiento de sus antepasados. Reveló que su bisabuela aún conservaba el sello con el que los marcaban; lo conservaba entre un paño que lo cubría y no dejaba que nadie se acercara o lo tocara. Y contó la voluntad explícita de su bisabuela de ser sepultada con él, «porque así quería enterrar sus recuerdos». Las preguntas sobre Tumaco, la perla del pacífico, surgieron al terminar el relato. Durante los preparativos de presentación y dirección del conversatorio, ella me preguntó si podría traer a sus padres, pues ellos querían escucharla. En ese momento encontré que al conversatorio podrían asistir padres de familia de los cursos invitados. Sus padres la acompañaron y apoyaron durante todo el evento. Corroboraron su historia y también respondieron preguntas de manera informal. Quizás este acompañamiento familiar generó un discurso afable, alegre, mesurado y marcó al auditorio, como a su bisabuela, la señora Corina. También estuvieron presentes funcionarios de la Secretaría de Educación, quienes escucharon el conversatorio, entrevistaron a Michelle, a algunos estudiantes y a mí.

Luego, un compañero docente del colegio de jornada contraria fue quien me contó que el conversatorio estaba en la página de la Secretaría de Educación; me felicitó y siguió. Yo no sabía hasta ese momento de este reconocimiento. Después fueron mis compañeras de área quienes colocaron en la cartelera del colegio este sencillo logro y, por supuesto, la comunidad se enteró. Este acontecimiento terminó empoderando aún

más el trabajo que se lleva a cabo. No sólo el conversatorio, porque esta es la actividad final, si no la infinita posibilidad de enlazar la lectura con la vida misma, a través de la imaginación y la creatividad. Por lo tanto, estoy atenta a cualquier oportunidad, porque siempre se dan. Sólo tengo que aprovecharla.

Y este fue el caso del último conversatorio con el texto *Recetario santafereño*. Comenzamos con la apropiación del libro, y la introducción nos atrapó. De inmediato se evidenció el interés de los chicos por el tema, y la curiosidad por los platos (sopa de indios, sopa de ruyas, papas en «chupe», mistela, islas flotantes...), y los nombres exóticos de algunos (caspiroleta, rosquetes, envueltos huecos, arepas trasnochadas, papas postizas, cabeza de rostro divino). De la mano del libro se recorrió el camino gastronómico desde el descubrimiento de América —contando la mezcla de influencias culturales de cocina—, hasta la cosmopolita ciudad actual de influencias nacionales e internacionales.

Hacia mediados del siglo XIX, la capital no fue ajena a la expansión y hegemonía culinaria francesa: salsas, gratinados, rollos, *soufflés*, así como toda una *pâtisserie* y *boulangerie* vinieron a competir con los sudados y sopas, las mogollas, las garullas, rosquetes y colaciones autóctonas —campo en el que teníamos buenas credenciales, gracias al impulso de la cocina conventual (García, 2012).

La lectura y la imaginación hicieron que el paladar, el gusto y la sazón no dieran espera. Surgió entonces el conversatorio «No hay como el sazón de mi mamá». Y esto generó múltiples propuestas. De manera que se hicieron líneas de investigación: restaurantes antiguos y contemporáneos de Bogotá, estudio de nombres de platos santafereños y el legado culinario en mi familia. Esta lectura dio para todo, tanto así que disfrutamos de papas «chorriadas» que mandaron las abuelitas, masato de arroz de las mamás que, sin duda, nos comimos hasta la «pega». Aprendimos y disfrutamos mucho, desde la lectura inicial hasta la organización de las actividades que llevaron al convite. Y el uso de la primera persona del plural es necesario, porque gracias al apoyo de las familias, yo también aprendí.



AFRICA- LA OTRA MADRE- OLVIDADA

Leticia Cubanillas Villalobos

Asociación Educativa Doctoral Simón Bolívar - Jugueteros Lengaje
 Investigación sobre el libro "Historias de Lengaje y Lengajes"
 2012

EN EL COLEGIO SIMÓN BOLÍVAR DESCUBRIMOS.....

LIBRO AL VIENTO

GRADOS DECIMO Y ONCE

LENGUAJE

COLEGIO SIMÓN BOLÍVAR

La contraportada

Modelo pedagógico

La propuesta de modelo está basada en los modelos pedagógicos constructivista-social y el significativo. Del primero se emplea la interacción colectiva como la fuerza que impulsa el desarrollo y el aprendizaje. Del segundo se tienen en cuenta los conceptos y vivencias propias que tienen los estudiantes y que aportan en la construcción de conocimiento.

Qué enseñar

Se propone enseñar en los estudiantes el gusto por la lectura, la posesión del texto para ser abordado como objeto de compañía —que debe cuidarse— y como instrumento para socializar historias de vida, vivencias y memorias que les permitan compartir sus experiencias a la comunidad educativa mediante el Conversatorio Anual Institucional.

Cómo enseñar

Enseñar requiere la planeación de actividades que van desde la elección del texto a leer —teniendo en cuenta la población a la cual va dirigido—, pasando por enseñar a tener posesión del libro —compromiso y responsabilidad con su cuidado—, estimular la lectura dirigida o acompañada, su socialización y su cruce con historias de vida propias de los estudiantes, hasta construir el conversatorio para la comunidad educativa.

Recursos

El insumo principal es la colección de textos Libro al Viento, material asignado por la Secretaría de Educación Bogotá. Este permite garantizar que al abordar la lectura cada niño o joven tenga su propio ejemplar en calidad de préstamo. Para la presentación del conversatorio se utilizan todos los recursos con que cuenta la institución educativa, *videobeam*, micrófonos, amplificadores y computadores. A esto se suma el recurso humano de los estudiantes, la maestra e invitados.

Población

Hago parte del equipo docente del Colegio Institución Educativa Distrital Simón Bolívar, ubicado en la localidad 10 de la ciudad de Bogotá. Cuando nació el proyecto, hace 5 años, se realizó especialmente con los grados décimos y once de la jornada de la tarde. Sin embargo, cuando se dio mi traslado a la jornada de la mañana en 2011, el proyecto incluyó a los grados novenos. Actualmente, la propuesta se empieza a implementar en grado sexto, de manera que permita un mejor acompañamiento del goce y disciplina de la lectura.

Evaluación

Es necesario el acompañamiento constante de la lectura, más por placer que por imposición, debido a que el objetivo de la propuesta es que los chicos escuchen, lean y hablen. Lo anterior se da mediante conversaciones que se convierten en herramientas para la evaluación del ejercicio de la lectura. También es necesaria la retroalimentación de los padres, quienes acompañan también este proceso en casa mediante la elaboración de talleres diseñados especialmente para cada libro. Por supuesto, estas actividades tienen una valoración en el desempeño académico de los estudiantes en la asignatura de Lenguaje.

Artículos con el PEI

La propuesta pedagógica se articula con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) desde el eje de comunicación y se está integrando al eje de convivencia desde la propuesta del PIECC (Plan Institucional Educativo de Ciudadanía y Convivencia).

Los agradecimientos - el resultado

Utilizar los textos de la colección Libro al Viento para llevar a cabo esta propuesta pedagógica en la clase de Lenguaje ha permitido que los estudiantes y expositores descubran legados, entre otros, históricos, familiares, culturales y gastronómicos, y que los enlacen a su propio entorno, socializando y visibilizando estas historias de vida con sus compañeros.

Se ha logrado que los chicos en estas edades conversen, hablen entre sí y se escuchen atentamente. Se trata de escuchar para hablar y para ir más allá, integrando a la lectura temas del diario vivir y contextos que incluso superan la imaginación. Respetar y escuchar han sido actitudes fundamentales porque se reconoce, se valida, se visibiliza el compañero de clase y su historia. Estas experiencias han permitido a los alumnos descubrir otras culturas e incluso la propia, valorándola; han permitido comparar aspectos del pasado y del presente y que se sientan orgullosos de su origen y del legado familiar. Han permitido acercarlos a otros contextos culturales y motivarlos a explorarlos.

Estos paralelos entre el contenido del libro y las experiencias de vida desarrollan posiciones críticas de reflexión, e incluso cambios drásticos de paradigmas personales, pues en algunos casos su conocimiento previo o el que aporta el libro se ve rebozado por la realidad extrema. Esta confrontación ha permitido una conexión entre el estudiante-lector, su experiencia y la construcción de conocimiento. En este aspecto se integra la familia, porque al libro pueden recurrir para indagar, construir historias que desconocían, y en algunos casos, convertirse en oficiosos «detectives» para encajar piezas sueltas de un rompecabezas.

Después de cada conversatorio se aprecia un cambio en la audiencia, que quiere leer. Entonces solicitan el préstamo del libro. Algunos son primeros lectores, otros quieren releerlo, con el fin de precisar detalles, comparar aspectos que les llamaron la atención; la curiosidad y el interés se despiertan. Durante el proceso práctico de la propuesta se ha observado un mayor número de rotación y utilización de los libros de la colección. Se hizo necesaria la creación de la Sala de Lectura de Libro al Viento, actividad que también lideré para mayor organización en la asignación y control de los textos de lectura, facilitando el trabajo del proyecto lector dentro del plan de estudios institucional.

Un logro no menos importante ha sido la tarea de conservar los libros, ya que el colegio cuenta orgullosamente con una buena cantidad y calidad de textos para continuar con esta propuesta.

Actualmente el proyecto comienza a llevarse a cabo en grado sexto, con el fin de implementar desde estas edades el goce y la disciplina de la

lectura, desarrollar el hábito de escuchar y escucharse a sí mismo y, por supuesto, agudizar el ingenio para que el estudiante esté atento a cada oportunidad que ofrece un texto, integrando experiencias de vida al libro para que, finalmente, cualquier estudiante diga: «Hoy me atrevo a contar mi historia aquí».

Referencias

- García, A. (2012). *Recetario santafereño*. Bogotá: Libro al Viento.
- Ospina, W. (2006). Lo que entregan los libros. En W. Ospina: *Por qué leer y escribir*, pp. 45-64. Bogotá: Libro al viento.
- Robinson, H. (2011). *Navidad con Tante Friday*. Bogotá: Libro al viento.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED) (2013). Recuperado de: <http://www.educacionbogota.edu.co>
- Sófocles. (2004). *Antígona*. Bogotá: Colección Libro al Viento.
- Tolstói, L. (2005). *Fábulas e historias*. Bogotá: Libro al viento.
- IED Simón Bolívar, Localidad 10. Recuperado de: <http://www.educacionbogota.edu.co/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-institucionales/como-en-el-libro-mi-bisabuela-tambien-fue-esclava>

PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE CANNABIS SATIVA A PARTIR DE LA ENSEÑANZA DEL SISTEMA NERVIOSO

CENAIDA FAJARDO RODRÍGUEZ

El proceso de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental cada vez se hace más complicado y exigente para el docente y el estudiante. Para el maestro los retos en esta época crecen no sólo por los cambios rápidos sino también por los conocimientos que debe integrar, según los ejes curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, originados por las demandas que la sociedad le plantea a la escuela o por los problemas que se viven en el contexto escolar. Esto hace que el rol del docente asuma retos como innovador e investigador.

Para los adolescentes el día a día no es fácil, ya que tienen que enfrentar no sólo la realidad de los cambios propios de su edad sino también problemas, entre otros, como la angustia, la depresión, la soledad, la iniciación a las drogas, las pandillas y las exigencias familiares y escolares. Los estudiantes del Colegio Domingo Faustino Sarmiento no son ajenos a los cambios, las realidades y circunstancias que presenta la sociedad actual.

El Colegio se encuentra ubicado en el barrio Rionegro, de la localidad de Barrios Unidos (12). Ofrece el servicio educativo a 1.800 estudiantes desde el ciclo de primera infancia hasta el quinto ciclo, en cuatro sedes y dos jornadas. La mayoría de los alumnos son de la localidad, pero hay un buen número que proviene de Suba; otros pocos provienen de Engativá. Esta institución es de carácter técnico en las especialidades de operaciones comerciales y financieras y en la organización de eventos recreo-deportivos.

En la institución, hasta el año 2005, no se registraban estudiantes consumidores de *cannabis sativa* o marihuana, pero años después ha venido

creciendo el número de consumidores con índices semejantes a los de del consumo de drogas en Colombia, especialmente entre 1998 y 2006 (Scopetta, 2010). Para los docentes es difícil olvidar hechos como los siguientes: «señor X, se presume que su hijo está consumiendo marihuana». «Por favor, usted no sabe profesora que es mi único hijo y que yo estoy sobre él las 24 horas del día» (2006). «Señor X, ¿su hijo no va a venir a recibir el diploma de Bachiller?» «Profesora, está hospitalizado, anoche se fue a celebrar con algunos amigos y usted ya sabe» (2007). Los padres se niegan a reconocer el problema del consumo en sus hijos y cuando lo aceptan, a veces, es tarde.

Los docentes del área de Ciencias Naturales al reconocer este problema se preguntan: ¿cómo contribuir con acciones que ayuden a la prevención del consumo de marihuana desde los conocimientos trabajados en el área?, ¿cómo fortalecer las capacidades ciudadanas y el pensamiento crítico en los estudiantes?, ¿cómo sensibilizar a los padres de familia en la corresponsabilidad de la formación de sus hijos? Con los estudiantes se hicieron reflexiones a partir de los siguientes interrogantes: ¿qué opinan sobre el consumo de las drogas?, ¿cómo evitar caer en el mundo de las drogas? Después de la lluvia de ideas, se generaron contra-preguntas con base en sus respuestas: ¿los efectos del consumo de marihuana son iguales para un consumidor adolescente que para un adulto?, ¿el consumo de drogas cambia el proyecto de vida?

Con estos interrogantes, tanto de docentes como de alumnos, los profesores del área decidieron, desde 2007, integrar a los ejes curriculares la prevención del consumo de sustancias psicoactivas (SPA). Con tal acción se pretendía que los estudiantes reconocieran los efectos del consumo en las funciones de respiración, reproducción, relación y control. Como estrategias pedagógicas se emplearon talleres, video-foros y análisis de casos, especialmente con alumnos del ciclo cinco.

Se contó con la asesoría de la Universidad Distrital F. J. de Caldas, representada por un docente del grupo de investigación de Neurociencias y otro de la licenciatura en Biología. Ellos tuvieron en cuenta la experiencia del colegio en el tema de la prevención y los reportes de Moreno y colaboradores (2013) sobre los efectos del consumo de delta-9-tetrahidrocanabinol en el organismo y su influencia en la capacidad cognitiva

de consumidores universitarios habituales. El proyecto se inició con la planificación de una propuesta didáctica que llevara a los estudiantes, a partir del estudio del sistema nervioso, a la toma de conciencia y a asumir decisiones respecto al consumo de cannabis.

Se proyectó, además, caracterizar las ideas previas de los estudiantes acerca del Sistema nervioso y de la cannabis. Así mismo fue necesario rediseñar la propuesta para la enseñanza del s. N., a partir de los efectos del consumo de marihuana, y crear estrategias con la colaboración de los alumnos que incluyeran los resultados de la aplicación de la propuesta para prevenir el consumo en la población escolar.

En esta fase preparatoria también se integró al módulo didáctico La Misión del Colegio para construir y vivenciar con los estudiantes procesos pedagógicos para su desarrollo humano, mediante la constante motivación por el conocimiento y el cultivo de principios y valores que les permita forjar su proyecto de vida e interactuar con su entorno con autonomía y espíritu emprendedor.

La innovación estuvo enmarcada dentro del enfoque sociocultural de Vigotsky. Según este enfoque, la construcción del conocimiento se entiende como un proceso en el cual se edifican nuevos conceptos basados en saberes previos. Así mismo, el conocimiento construido es en realidad el producto de la interacción entre los sujetos y el objeto conocido, con el apoyo de otros, que pueden ser sus compañeros y el docente. Este apoyo o colaboración se conoce como proceso social de construcción del conocimiento, en el que «se interactúa con otros reconociendo y respetando sus ideas y generando la participación activa de todos los actores» (Cerda, 1999).

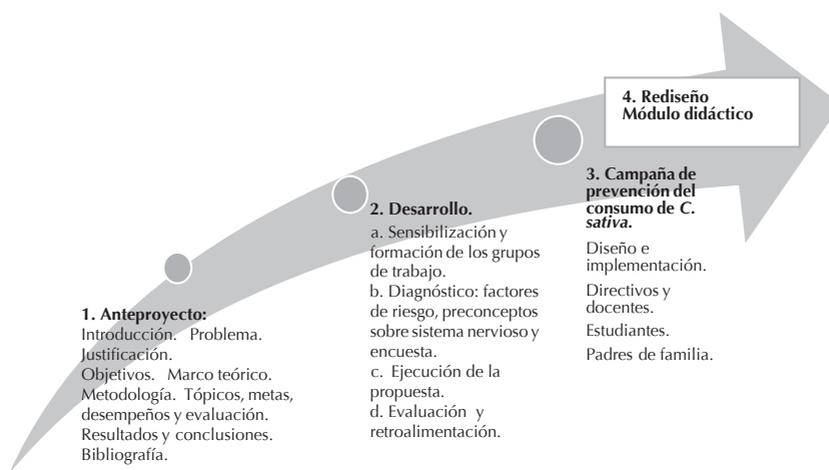
La propuesta didáctica que se muestra es el resultado del camino recorrido, desde 2013 hasta la fecha, con estudiantes del ciclo 4. Este grupo estaba integrado por 121 estudiantes, en edades entre 14 y 18 años, caracterizados por la sencillez, la camaradería, el gusto por trabajar en equipo y por cambiar de actividad permanentemente.

La metodología utilizada en el proceso fue la Enseñanza Para La Comprensión (EPC). Como lo plantea Perkins: «La comprensión se presenta

cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe» (citado por Stone, 1999, p. 70). Se espera que en el aula no se busque sólo la repetición de los conceptos trabajados sino también la apropiación por parte de los estudiantes, de tal forma que estos conocimientos obtenidos puedan trascender y aplicarse a la solución de problemas de la vida cotidiana. Desde las reflexiones sobre qué y cómo enseñar, qué vale la pena comprender y cómo verificar esas comprensiones, tanto por parte de los estudiantes como del docente, se construye la ruta de trabajo, basada en los elementos de la enseñanza para la comprensión, como son: tópico generativo, metas y desempeños de comprensión y evaluación continua.

El proceso metodológico tiene cuatro etapas. Gráfico 1. Durante la primera se plantea un anteproyecto con los elementos contemplados en el Gráfico, teniendo en cuenta las reflexiones de la fase preparatoria.

Gráfico 1. Etapas del proceso metodológico



En la segunda etapa (desarrollo) se hace un debate con los estudiantes a partir de la pregunta: ¿por qué los jóvenes fuman marihuana a escondidas? Algunos comentarios son: por la prohibición por parte de padres y docentes sin dar mayores argumentos, porque el consumo es ilegal y

porque existe el temor a perder la confianza de padres y docentes. Luego, los estudiantes formaron grupos de trabajo libremente. Pactaron nombres que los identificaran y acordaron que en el interior de cada equipo todos iban a compartir responsabilidades en cuanto a consecución de materiales y digitación de la bitácora, que contenía datos como: fecha, sesión, nombre del grupo, tópico generativo, desempeño de comprensión, narración de la actividad, proyecto síntesis y compromisos. Los nombres de los equipos fueron, entre otros: Conciencia verde, Ambiente para la vida, Los cachimba y Delta 9.

Para conocer las ideas previas de los alumnos sobre los factores de riesgo asociados al consumo de *C. sativa* y los preconceptos sobre el s. n. se realizaron tres actividades: la elaboración de un mapa del colegio y de zonas aledañas, y la aplicación de una encuesta y una guía.

En la primera actividad se daba respuesta a preguntas como: ¿qué problemas presenta el colegio?, ¿cómo se originan?, ¿cómo afectan la calidad de vida?, ¿qué papel tiene la escuela en la solución del problema? y ¿cómo aporta la clase de biología a la solución del problema? Cada grupo registró en el mapa problemas de hostigamiento y producción de basuras, de robos y, por supuesto, de consumo de *C. sativa*. Estos problemas se integraron al núcleo temático, perspectiva sistémica de la vida: origen, características y evolución. Los datos de la socialización sobre los factores de riesgo se organizaron en una matriz (Tabla 1).

Tabla 1. Percepciones de los estudiantes sobre factores de riesgo asociados al consumo de *C. sativa*

ORIGEN DEL CONSUMO DE MARIHUANA	COMO AFECTA LA CALIDAD DE VIDA	PAPEL DE LA ESCUELA
Por curiosidad se acepta la «probadita».	Se tiene que aguantar el olor a marihuana en los baños.	Capacitar sobre el conocimiento del daño que producen estas SPA.
Por malas influencias fuera y dentro del colegio.	Cambia de aspecto físico (flaco, loco, desesperado) y el lenguaje. Se vuelven agresivos. Cambian de amigos.	Realizar proyectos que motiven la prevención del consumo. Requisas permanentes.

ORIGEN DEL CONSUMO DE MARIHUANA	COMO AFECTA LA CALIDAD DE VIDA	PAPEL DE LA ESCUELA
Por falta de autoestima, que permite dejarse fácilmente influenciar. No saber decir NO.	Se pueden perder amistades, el cupo, el año de estudio. Cambian de vestuario y se ponen aderezos.	Orientación sobre la relación del consumo de drogas y cambios psicológicos y sociales en el estudiante y la familia.
Por escape a los problemas familiares. Por llamar la atención.	Sentimientos de soledad, fracaso, aislamiento. Perder la familia y los amigos.	Capacitar a los padres de familia en el tema. Construir corresponsabilidad familia-escuela.
Por ignorancia.	Caer en el problema. Enloquecer a los jóvenes.	Informar sobre los efectos del consumo.
Por no tener claros los sueños.	Sentimientos de fracaso, deserción y suicidio.	Trabajar proyecto de vida.
Porque las directivas ignoran el problema.	Aumenta el número de consumidores y puede involucrarse la seguridad de muchos otros estudiantes.	Protagonizar procesos de prevención y control.

A medida que los estudiantes exponían sus argumentos se les hacían nuevas preguntas para aclarar o retroalimentar las percepciones. «Si un amigo le manifiesta a usted que le han ofrecido marihuana, ¿qué le contestaría?» Algunas respuestas fueron: «eso es problema suyo», «usted es libre para tomarla o rechazarla», «pruébela y me cuenta», «le digo que no, porque la marihuana mata». Estas y otras respuestas crearon nuevas preguntas: ¿qué responsabilidad tiene cada uno de ustedes con sus colegas?, ¿con qué argumentos pueden explicar el daño que produce el consumo de marihuana en un adolescente?

La información de la Tabla 1 relaciona los datos logrados en la encuesta aplicada a 165 estudiantes tomados al azar de los grados 6º, 9º, 10º y 11º. El 50,9% de los alumnos encuestados corresponde al sexo masculino y el 49,1% al sexo femenino, en edades de 11 a 19 años. Se plantearon preguntas como: ¿qué hace en el tiempo libre?, ¿qué problemas observa en el colegio?, ¿qué SPA conoce o ha consumido?, ¿cuál es el origen del consumo?, ¿de quién recibe información sobre las drogas?, ¿a qué edad se inicia el consumo?, ¿conoce o no compañeros consumidores y/o vendedores de marihuana? y ¿qué efectos produce la marihuana en

el organismo? La sistematización de estas respuestas generó datos para fortalecer cada uno de los encuentros de clase.

Los estudiantes consideran que los niños y jóvenes empiezan a consumir marihuana por muchas causas, entre las más comunes: curiosidad, presión de grupo, rebeldía, necesidad de ser aceptado en el grupo; otra más: porque en los colegios no se ha asumido la responsabilidad de prevenir el consumo de cannabis (Gráfico 2). En otras palabras, todos los aspectos del medio en el que niños y jóvenes se desenvuelven son factores de riesgo para iniciarse en el mundo de las drogas. La mayoría de alumnos conocen gran parte de SPA. El alcohol (iniciando su uso a los 8 años) es la sustancia que más han consumido alguna vez (60 %); sigue el cigarrillo (27 %), la marihuana (18 %), el éxtasis (2 %) y el pegante (3 %). Es preocupante para un docente la cifra de estudiantes que regularmente consumen alcohol (19 %), cigarrillo (8 %) y marihuana (12 %). Véase el Gráfico 3. Esto significa que se requiere mayor intervención y compañía por parte de la familia y el colegio. Los alumnos piensan que a cualquier edad se puede iniciar el consumo de SPA, pero valdría la pena considerar su uso en edades menores a los 12 años.

**Situaciones asociadas al consumo de SPA
Estudiantes**

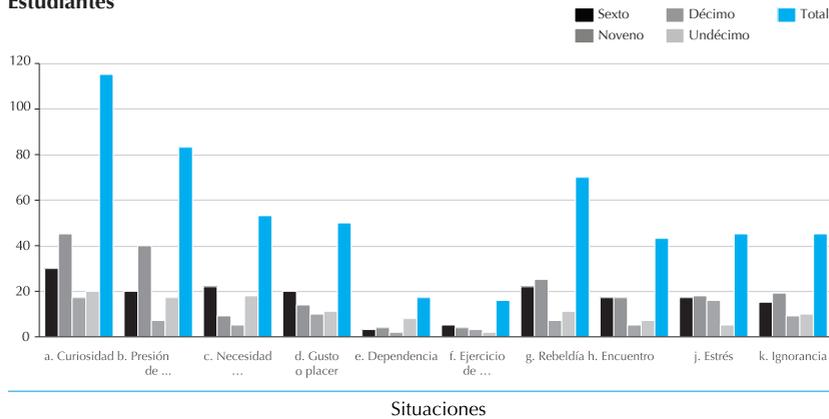


Gráfico 2. Situaciones asociadas al consumo de spa

Conocimiento de SPA Estudiantes

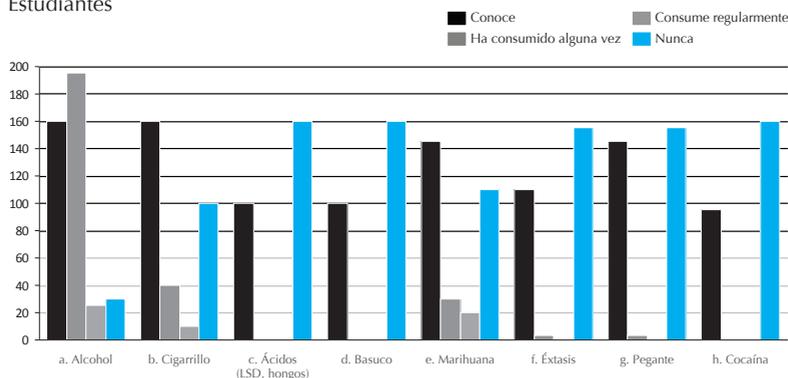


Grafico 3. Conocimiento sobre spa

En la socialización de la guía de preconceptos sobre el s. N., los estudiantes indican no tener claro sus órganos y funciones, ya que lo confunden con el sistema circulatorio. En cuanto a las relaciones entre el s. N. y los otros sistemas, no las visualizan y expresan muchas confusiones; algunos estudiantes creen, por ejemplo, que los sentimientos y comportamientos son originados en el corazón. A la pregunta, ¿por qué el consumo de SPA afecta el comportamiento de las personas?, se encontraron respuestas como estas: «porque las SPA tienen algo que ponen a la persona rara», «porque las ponen ansiosas, se alejan de la sociedad y se vuelven inconscientes de lo que hacen». Algunos, con sus respuestas, se acercan a la realidad, pero en las explicaciones se quedan cortos. Por fortuna, crearon un gran número de preguntas acerca del tema.

Los resultados del diagnóstico muestran que la escuela se convierte en un lugar privilegiado para intervenir este problema. Además, la Ley 1098 de 2006 asigna a los colegios la obligación ética de prevenir el tráfico y consumo de todo tipo de SPA. Así mismo, desde los planteamientos de la didáctica de la biología, se plantea que el objetivo de un docente no se reduce a enseñar biología sino también a formar ciudadanas y ciudadanos críticos, capaces de resolver problemas y participar en la toma de decisiones que involucren a toda una comunidad (Jiménez, 2003).

La ejecución de la propuesta parte de las incógnitas que los estudiantes crean sobre las SPA y el s. n. Hecho el listado de preguntas, se eligieron las siguientes: ¿de qué manera se altera el organismo con la administración de cannabinoides?, ¿cuáles son los efectos del consumo de *C. sativa* a corto, mediano y largo plazo?, ¿todas las plantas de cannabis comparten las mismas características? y ¿cómo sensibilizar a la comunidad sarmientista para evitar el consumo de marihuana? Con base en estos interrogantes se crearon los tópicos generativos que se relacionan para la comprensión del hilo generador, a la espera de que los alumnos comprendieran los efectos del consumo de *C. sativa* en el organismo, mediante el estudio del s. n., con el fin de generar posturas críticas y decisiones responsables a nivel individual y social.

Cada sesión-clase presentó los elementos de la EPC (tópicos, metas, desempeños y evaluación) con tres momentos (inicio, desarrollo y final): Tabla 2. En comienzo se revisó y socializó la tarea, haciendo énfasis en no copiar sino leer, en seleccionar información, analizarla y construir puntos de vista según el saber requerido para la temática de estudio (los estudiantes generalmente buscan información en Internet, recortan y pegan sin dar sentido). En este espacio también se realizaron los desempeños de exploración. En el momento de su desarrollo se ejecutó en el grueso de la clase la investigación guiada, correspondiente a los desempeños que posibilitan las comprensiones del tópico generador, es decir, se pretendió lograr la meta de la sesión. La clase se cerraba con conclusiones hechas por parte de los estudiantes y del docente, evaluándose los aprendizajes, recordándose la tarea y el proyecto síntesis (Tabla 2).

Tabla 2. Planeación de una sesión

Tópico generador	¿Cuál es la relación entre sistema límbico y los neurotransmisores?
Meta de comprensión	Los estudiantes comprenderán la estructura y funciones del sistema límbico y las relaciones con los neurotransmisores a partir de las reflexiones y explicaciones de los efectos de estos en la pulga de agua y el caracol.
Desempeños de comprensión	Los estudiantes explicarán las relaciones entre las funciones del sistema límbico y los neurotransmisores mediante la reflexión y socialización de la consulta, la elaboración de explicaciones sobre los efectos de los neurotransmisores en los dos ejemplares y la extrapolación de estos resultados en la fisiología humana.

Valoración continua.	<p>Autoevaluación: cada estudiante valorará la participación y producción individual.</p> <p>Coevaluación: los alumnos, en grupo, reflexionarán y valorarán la participación y producción colectiva, como también revisarán y ajustarán el plegable de acuerdo a los contenidos comprendidos acerca del sistema límbico y de los neurotransmisores.</p> <p>Heteroevaluación: el docente valorará desempeños individuales y colectivos y hará una retroalimentación sobre las relaciones entre los neurotransmisores y las sensaciones de placer, euforia, hambre, agresión. También permitirá que los estudiantes, a partir de preguntas, argumenten relaciones con los efectos del consumo de <i>C. sativa</i>.</p>	
Rol del estudiante	Participar en la construcción de su aprendizaje y en el de los otros.	
	Inicio	Socializar el escrito y participar de las reflexiones.
	Desarrollo	Realizar la guía en forma colectiva y diligenciar datos.
	Final	Participar en la socialización del trabajo realizado. Construir y dar a conocer sus comprensiones del tema. Sustentar la relación de los neurotransmisores y el sistema límbico. Elaborar el plegable sobre sistema límbico y neurotransmisores. Copiar la tarea.
Rol del docente	Orientar, motivar y observar del proceso.	
	Inicio	Liderar la socialización de la consulta sobre órganos vinculados con la producción de emociones: memoria, hambre, sed y regulación de temperatura. Los estudiantes, espontáneamente, leen la información y se hacen preguntas de lo leído. Por ejemplo: el aumento de la sudoración, ¿por qué se produce?, ¿en dónde se ubica el centro del apetito y el centro de la saciedad?, el balance entre la producción y pérdida de calor ¿qué órgano la realiza?, los sistemas nervioso y circulatorio ¿cómo se relacionan en la dilatación de la pupila? El docente recoge los escritos para ser corregidos y ampliados.
	Desarrollo	El docente, mediante el uso de diapositivas, explica los órganos que constituyen el sistema límbico y sus funciones. Estimula a los estudiantes a elaborar preguntas, hará contra preguntas y dará ejemplos. Organiza los grupos de trabajo, explica la guía. Entrega materiales. A cada grupo se le entrega una guía, una caja de Petri y un caracol.
	Final	El docente revisa el trabajo individual y grupal. Organiza la socialización espontánea pero grupal. Reconstruye, con base en la socialización, un cuadro de neurotransmisores y efectos. Se realizan preguntas para que sean analizadas por los estudiantes. ¿Cuál es el neurotransmisor que estimula emociones de placer y alegría y además aumenta la presión arterial?, ¿cuál es el neurotransmisor que regula el apetito y que se altera con el consumo de cannabis produciendo hambre?, ¿qué relación tienen los chocolates que regalan los hombres a sus parejas con los neurotransmisores? El docente da criterios para elaborar el plegable: «sistema límbico y neurotransmisores».
Tarea	Consultar: ¿qué son los endocannabinoides y cuál es su función?	
Proyecto síntesis	Continuar la elaboración de la versión preliminar de la estrategia para sensibilizar a la comunidad del colegio en la prevención del consumo de cannabis. Guión video, plegable, obra de títeres, etcétera.	

Los tópicos generativos trabajados en el módulo fueron: importancia del estudio del sistema nervioso en la prevención del consumo de *C. sativa*, anatomía y fisiología del s. n., relaciones del sistema nervioso con otros sistemas del cuerpo humano, sistema límbico y neurotransmisores, la planta *C. sativa* y los cannabinoides, caracteres taxonómicos de la cannabis, clasificación científica de la marihuana, efectos por el consumo y prevención del uso de cannabis. Cada uno de estos temas possibilitó no sólo la integración del núcleo temático principios y variabilidad genética (taxonomía y fisiología) sino también el estudio de los componentes químicos, estructura y propiedades de la *C. sativa*. Cada tópico abarcó entre 2 y 4 sesiones.

En cada encuentro se emplearon estrategias y materiales diversos con el fin de incentivar la participación, el trabajo en equipo y las producciones en general (Tabla 3).

Tabla 3. Estrategias y materiales

TÓPICO GENERATIVO	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	MATERIALES
Importancia del estudio del sistema nervioso en la prevención del consumo de <i>C. sativa</i> .	Estudio de casos imaginarios. La pregunta. Taller y mesa redonda. Debates.	Guía de trabajo. Cuaderno, colores, esferos.
Anatomía y fisiología el sistema nervioso.	Trabajo en equipo (construcciones). La pregunta. Video foro. Mesa redonda.	Guía de trabajo, video beam. Diapositivas. Marcadores. Pegante, tijeras, colores y libro de ciencias N° 9. Video.
Relaciones del sistema nervioso con los otros sistemas del cuerpo humano.	Trabajo en equipo. Video foro. Estudio de casos. ...Una persona de 20 años se levanta, se organiza, toma agua e inicia su rutina diaria en el gimnasio. Después de 30 minutos de aeróbicos manifiesta: visión borrosa, latidos cardiacos fuertes, excesiva sudoración, debilidad y se desmaya. ¿Qué órganos y sistemas responden a estas manifestaciones y cómo actúa el s. n.?	Video beam. Cuadernos. Fichas con diferentes órganos del cuerpo humano.

TÓPICO GENERATIVO	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	MATERIALES
Sistema límbico y neurotransmisores (serotonina, adrenalina, dopamina, GABA y acetilcolina).	Trabajo en grupo. La pregunta. Laboratorio.	Video beam, caja de Petri, caracoles, pulga de agua y neurotransmisores. Microscopio.
Caracteres taxonómicos de la cannabis.	Salida a los parques aledaños (existe variedad de flora). Trabajo en grupo. La pregunta. Laboratorio. Mesa redonda.	Muestras de plantas o partes (venturosa, esparraguera, helecho, cayeno, altamisa, uchuva, marihuana). Lupas, balanza, regla, microscopio. Fotocopias con guía y lectura.
Clasificación científica de la marihuana.	Trabajo en equipo. La pregunta. Construcción colectiva.	Muestras del herbario físico que hay en la institución. Clave dicotómica. Planta <i>cannabis sativa</i> .
Efectos del consumo de <i>cannabis sativa</i> en el organismo.	Estudio de casos. Análisis de mitos. La pregunta. Reflexión individual y grupal de lecturas. Elaboración de escritos para sustentar puntos de vista sobre el consumo.	Fotocopias con testimonios de consumidores de <i>cannabis sativa</i> . Mitos sobre la marihuana y lectura: Marihuana medicinal: ¿de planta maldita a remedio milagroso?

La pregunta como estrategia didáctica surge del contexto y las vivencias de los estudiantes. Esta posee un sentido, una orientación que ubica lo preguntado en aquella perspectiva en la que puede producirse la respuesta (Flores, 1998). La pregunta estimula la capacidad de dar respuestas, el desarrollo del pensamiento flexible y crítico hacia el conocimiento y permite, además, interactuar y conocer el punto de vista del otro para construir saberes. En este módulo didáctico predomina el planteamiento de preguntas en lugar de dar a los estudiantes respuestas ya establecidas. Preguntar y pensar son dos procesos que se complementan.

La evaluación se realizó en forma continua en cada sesión y se convirtió en el motor que promueve las comprensiones, que retroalimenta y anima a mejorar día a día no sólo a nivel personal sino colectivo. Se practicó la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Tabla 2). Para la evaluación se mostraron desde el comienzo los criterios de cada desempeño, que se vincularon con la meta de comprensión. En busca

de una evaluación continua se promovió su práctica en los diferentes momentos de la clase. Esta forma de evaluación atañe a las dimensiones socio-afectiva, cognitiva y físico-creativa, que se valoran en una escala, establecida en el sistema interno de evaluación, de 2 a 5.

La participación, el respeto a la opinión del otro, la creación de preguntas, argumentos y propuestas se reconocieron como aspectos de gran valor, puesto que pueden asegurar la construcción de acciones para transformar una situación que quebranta el buen vivir en el colegio y el parque, en el barrio y la ciudad. Otra estrategia de evaluación valiosa fue la socialización, pues esta permite conocer los diferentes puntos de vista de los estudiantes y posibilita que el docente aclare, profundice y elabore contra preguntas que promuevan la reflexión.

La siguiente matriz muestra los niveles de desarrollo y las metas de comprensión de la evaluación continua. Por ejemplo, los contenidos presentan los cuatro niveles planteados durante la unidad. Allí se nota que los estudiantes alcanzaron los niveles de aprendiz y maestría en las diferentes metas (Tabla 4).

Tabla 4. Matriz de evaluación

NIVELES METAS	INGENUO	NOVATO	APRENDIZ	MAESTRÍA
Contenidos	Los estudiantes no diferencian con precisión entre las estructuras y funciones del s. n. y otros sistemas.	Establecen pocas relaciones puntuales entre el s. n., el funcionamiento del cuerpo y el comportamiento.	Establecen diversas relaciones entre el sistema nervioso, el funcionamiento del cuerpo y el comportamiento.	Establecen relaciones directas entre el sistema nervioso, el funcionamiento del cuerpo y el comportamiento.
Métodos	Aprendiz Los alumnos utilizan y descartan algunas fuentes de información. Contrastan diferentes fuentes de información entre sí.		Maestría Utilizan métodos flexibles y adecuados para la resolución de problemas. Contrastan diferentes fuentes de información, establecen relaciones entre ellas y discernen entre las fuentes válidas y las que no lo son.	

NIVELES METAS	INGENUO	NOVATO	APRENDIZ	MAESTRÍA
Propósitos	La enseñanza del sistema nervioso aporta al conocimiento de sí mismo. La información acerca del consumo de cannabis y sus efectos tiene importancia en la toma de decisiones frente al cuidado de sí mismo y de los otros.		La enseñanza del sistema nervioso aporta al conocimiento de sí mismo y a las interacciones de su vida cotidiana. La información acerca del consumo de cannabis y sus efectos es indispensable para su proyecto de vida y su compromiso con los demás.	
Comunicación	Amplían sus ideas incluyendo fuentes de información. Cuestionan moderadamente las ideas de otros. Construyen textos estructurados, empleando diferentes ideas y fuentes de información.		Amplían sus ideas empleando fuentes de información válidas. Cuestionan críticamente las ideas de otros y promueven decisiones responsables a nivel individual y colectivo. Construyen textos (escritos, guion de títeres, videos, plegables y cartas) usando diferentes fuentes de información para apoyar su punto de vista y para sensibilizar a la comunidad del colegio a fin de prevenir el consumo de <i>C. sativa</i> .	

Algunas comprensiones importantes por parte de los estudiantes fueron las referentes a la alteración de los neurotransmisores por el consumo de marihuana. Reconocieron que la dopamina es el neurotransmisor que controla los movimientos voluntarios del cuerpo y que está asociado con el mecanismo de recompensa del cerebro que se ve estimulado por el consumo de la marihuana, llegando incluso a producir adicción. Que la *cannabis* altera la función de la acetil-colina originando problemas de memoria, concentración y capacidad de aprender. Que los niveles altos de GABA potencian la relajación, el estado sedado y el sueño. Además, reconocieron que cuando se fuma marihuana el THC (delta-9-tetrahidrocanabinol), principal compuesto psicoactivo, estimula artificialmente a los receptores de cannabinoides, alterando la función del sistema endocanabinoide. La sobre estimulación de estos receptores en áreas clave del cerebro produce euforia así como otros efectos sobre los procesos mentales. Con el tiempo, esta sobre estimulación puede alterar la función de los receptores de cannabinoides, lo que conjuntamente con otros cambios en el cerebro puede llevar a la adicción y a los síntomas del síndrome de abstinencia, cuando se deja de usar la droga. Estos

conocimientos posibilitaron la comprensión de los efectos del consumo de cannabis (Tabla 5).

Tabla 5. Efectos del consumo de marihuana

Los efectos del consumo de <i>cannabis sativa</i> dependen de la dosis, clase de cannabis, frecuencia y cuerpo de cada persona.		
Efectos físicos	Efectos psicológicos	Efectos sociales
Aumento del apetito, sequedad en la boca, ojos brillantes y enrojecidos, dilatación de pupilas, taquicardia, sudoración, somnolencia, descoordinación en los movimientos. Deterioro de los pulmones y alteración de los espermatozoides.	Relajación, desinhibición, sensación de lentitud en el paso del tiempo, somnolencia, depresión, irritabilidad, alteraciones sensoriales, dificultad en el ejercicio de funciones complejas: expresarse con claridad, memoria inmediata, capacidad de concentración y aprendizaje.	Dificultad para relacionarse con amigos y familiares, inestabilidad, pérdida de amigos y/o cambio de amigos, aislamientos en grupos de drogadicción. Comportamiento agresivo y mayor rebeldía y dificultad en el cumplimiento de normas.

En la etapa tres, la construcción de la propuesta para prevenir el consumo de cannabis en la comunidad sarmientista se facilitó gracias a los proyectos de síntesis planteados en los encuentros, en los que cada grupo presentó su estrategia (videos, plegable, guion de títeres, diapositivas) y tanto docente como estudiantes de los otros grupos sugirieron recomendaciones para cualificarla. Luego, con los criterios establecidos en grupo (originalidad, creatividad, sustentación de contenidos y reflexiones) y la inclusión de los diferentes aportes que se le realizaron a las entregas en borrador, se decidió seleccionar dos estrategias: el plegable y las diapositivas. En las diapositivas se incluye un aspecto que para los estudiantes es importante, la concepción de la marihuana como una planta tricolor. En estas se explica que el color verde se debe a sus características de hábitat; el color amarillo al cáñamo, fibra de uso industrial y materia prima para producir biocombustibles y celulosa (existe la posibilidad de hallarle mayores usos, gracias a los cerca de 400 componentes químicos que contiene), y el color rojo a lo que simboliza: el dolor, la violencia y la esclavitud por su mal uso.

Durante esta etapa (3) se socializó la experiencia en la Universidad Distrital con estudiantes de otros colegios y alumnos del departamento de Biología; también se presentó en la institución en una jornada pedagógica en la que además se dieron a conocer los compromisos adquiridos frente a la prevención explicando las tareas a ejecutar: talleres con padres de los ciclos 3, 4 y 5, y talleres reflexivos con los representantes del comité ambiental escolar y el consejo estudiantil. Así mismo se realizaron reflexiones sobre la prevención en reuniones de padres de familia a cargo del director de curso, en las que se entregó el plegable y se elaboraron guías de trabajo con temáticas concernientes a los efectos del consumo de *C. sativa* y a los mitos sobre el consumo y las lecturas reflexivas lideradas por los docentes del área de Ciencias Naturales en ambas jornadas de bachillerato.

Los talleres con padres y estudiantes, liderados por los educandos que vivenciaron la innovación, tomaron un gran valor, ya que el lenguaje, el testimonio, las descripciones de las estrategias implementadas (por ejemplo, en el laboratorio, donde se identificó la acción de los neurotransmisores en los comportamientos del caracol y la pulga) sensibilizaron y le dieron herramientas a los alumnos para comprobar y explicar cómo estas sustancias químicas actúan como estimulantes o inhibidoras en el s. n.

Los alumnos en sus charlas hicieron ver a padres y docentes que no basta con prohibir sino que es preciso concienciar a los jóvenes a partir de los conocimientos sobre los efectos físicos, psicológicos y sociales a corto, mediano y largo plazo. Algunos padres de familia, con base en las reflexiones, dejaron mensajes a sus hijos en los que les reiteran que los quieren, que creen en ellos y que los consideran las personas más importantes para la familia. Producto de las reflexiones con los estudiantes se muestra la elaboración de mensajes, carteleras e inclusive composiciones poéticas.

LA MARIHUANA

Azul es el cielo	La rosa es roja	La vida es bella	Si quieres morir
Azul es el mar	La violeta azul	El mar azul	la puedes consumir
Azul es el consejo	La marihuana verde	La cannabis mata	Si te quieres salvar
Que te quiero dar	Y ahora lo sabes tú.	Salvarte debes tú.	Cannabis debes evitar



Mensaje elaborado por estudiante 703

Cartera elaborada por octavo

Cartelera elaborada por 701

Todas estas actividades suministran razones a la comunidad escolar para formar una cultura de la prevención del consumo de SPA.

En esta etapa fue satisfactorio evidenciar en los estudiantes la apropiación de conceptos y criterios, relacionando el s. n. con el consumo de cannabis. También, gracias al trabajo en equipo, los pactos acordados y el diálogo de saberes, se logró como valor agregado el fortalecimiento de las capacidades ciudadanas (identidad, dignidad, derechos y deberes, sensibilidad, sentido de la vida y participación y convivencia). Los alumnos, a partir de los conocimientos y las reflexiones, sustentaron la importancia de respetar y valorar su cuerpo, su vida y la de los otros, tomaron una posición más consciente frente a la salud y el ambiente escolar; reconocieron el libre desarrollo de la personalidad en la interacción con otros y explicaron cómo la decisión de consumir cannabis afecta a la persona, la familia y la escuela. Se mejoró, además, la participación y el respeto a la diferencia y la responsabilidad personal y social. En este año, ya los estudiantes de grado décimo tomaron conciencia como multiplicadores de su experiencia y saberes y como aprendices respecto a los puntos de vista y temores de compañeros y padres de familia.

En la cuarta etapa, tomando como base el anteproyecto, los resultados del desarrollo de la propuesta, las observaciones de los docentes de la Universidad Distrital (UD), los talleres de padres y estudiantes, se procedió a rediseñar el módulo didáctico, el cual presenta los siguientes aspectos: título, introducción, tópicos generativos y anexos. Cada tópico contiene su marco teórico, unos *tips* para el docente y los tres momentos de la sesión incluyendo los elementos de la EPC y la descripción del rol del estudiante y del docente. Este módulo se entregó a los profesores

de ciencias de ambas jornadas para su ejecución y para validarlo con el aporte de los pares.

Se participó con esta innovación en el foro institucional en el eje temático de prácticas alternativas y se expondrá en el VIII Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional.

Para concluir, la búsqueda de la comprensión en la enseñanza y el aprendizaje en esta propuesta involucró, no solamente un cambio en la concepción del proceso educativo, sino también su transformación completa desde el diseño y la organización del currículo. Esta concepción diferente implica cambiar incluso los propios conceptos desde el campo especializado del saber hacia el contexto didáctico del campo escolar. «Es decir, transformar un conocimiento para ser enseñado y aprendido implica también conocer posibilidades y dificultades que surgen cuando se pretende que un estudiante pase de una comprensión intuitiva no escolarizada a una comprensión disciplinar» (Pogré, 2012).

El estudio del sistema nervioso como pretexto para prevenir el consumo de la marihuana generó en los estudiantes interés para apropiarse de los conocimientos y para tener argumentos y criterios para decir «no» frente al consumo de *C. sativa*. Y para emprender solidaria y responsablemente el camino de la prevención a nivel institucional.

Algunas evidencias y el módulo didáctico que aporta a la apropiación y toma de decisiones frente a la problemática de consumo de *cannabis sativa* se encuentran en la siguiente dirección: <http://bioparceros.wix.com/bio-parceros#!por-una-cultura-de-la-prevencion/ckzq>. Esta página fue creada por estudiantes de diferentes cursos para compartir conocimientos e ideas y desarrollar habilidades para seleccionar información.

Referencias

- Beleño, S., & Díaz, G. (2011). *Análisis de las tendencias de abusos de drogas e impactos en la salud del individuo en países de América Latina, años 2006-2010*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Blythe, T. (1998). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cerda, H. (1999). *¿Cómo elaborar proyectos? Diseño, ejecución y evaluación de proyectos sociales y educativos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Giordano, M., & Pogré, P. (2012). *Enseñar para comprender: experiencias y propuestas para la educación superior*. Buenos Aires: Teseo.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: MCGRAW-HILL.
- Jiménez, M. P. (Coord.), Caamaño, A., Oñorbe, A., Pedrinac, E., & De Pro, A. (2003). *Enseñar ciencias*. Barcelona: Grao.
- MEN (1998). *Lineamientos Curriculares para el área de ciencias naturales y educación ambiental*.
- Moreno, C. et al. (2013). «Efectos del consumo del THC (delta-9-tetrahidrocannabinol) en el sistema nervioso, circulatorio, respiratorio, e influencia en la capacidad cognitiva, de consumidores universitarios habituales». Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Scoppetta, O. (2010). *Consumo de drogas en Colombia: características y tendencias*. Bogotá, D. C.: Guadalupe.
- Stone, M. (2008). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

RELATO DE UN SUPERHÉROE

Herramientas pedagógicas para potenciar la oralidad, la lectura y escritura de estudiantes en condición de discapacidad cognitiva

JOAN MANUEL PÉREZ PÉREZ
MARÍA DEL PILAR CÁCERES DE LÓPEZ¹

¡Profesora, dónde tengo lo bruto para sacármelo!, exclama el estudiante a su maestra entre lágrimas. La profesora lo mira sorprendida y con una voz amable le responde: ¿cómo así? ¡Si!, ¿en qué parte de mi cabeza esta mi falla?, vuelve a exclamar el estudiante. Ella, sin pensarlo mucho, pero con la misma cordialidad, le responde: ¡No busques lo malo en tu cabeza, encuentra lo bueno en tu corazón!²

La discapacidad cognitiva es una condición que presentan algunos niños y niñas. Se atribuye a distintas causas, entre otras, alteraciones genéticas, abuso de fármacos o sustancias psicoactivas, desnutrición, falta de estimulación adecuada, golpes a la madre durante la gestación o abuso de fármacos psicoactivos en el mismo estado, traumas pre y post natales y rechazo social o familiar. Según la condición de discapacidad podrá alterar funciones como la memoria, la comprensión y el lenguaje, lo que hace que el estudiante esté por debajo del nivel cognitivo de los niños y niñas de su edad.

Debido a estas circunstancias, en muchos casos los estudiantes con esta condición han sufrido rechazos por parte de sus familias, frustración escolar generada por experiencias pedagógicas no incluyentes, exclusión

-
- 1 Docentes del Colegio Distrital Bolivia.
 - 2 Relato de la docente María del Pilar Cáceres acerca de su experiencia pedagógica con estudiantes en condición de discapacidad cognitiva.

social y laboral que afecta su autoestima y desempeño social, lo cual desencadena, en algunos casos, en desinterés y deserción escolar.

Este artículo tiene el propósito de exponer cómo se mejoraron las condiciones de los estudiantes con discapacidad cognitiva del Colegio Distrital Bolivia, mediante el empleo de distintas herramientas pedagógicas creadas o adaptas para incrementar la autoestima y el autocuidado y para mejorar las prácticas de oralidad, lectura y escritura. La propuesta transformadora se inició con un ejercicio que permitió a los estudiantes asumir roles que les ayudaran a elevar su autoestima. Con tal fin se les propuso convertirse en superhéroes.³ Esta palabra tiene una gran carga significativa mediática y social, ya que se trata de «un término formado por el prefijo *súper* (elemento compositivo que refiere a algo excesivo, preeminente o en grado máximo) y el sustantivo *héroe* (que refiere a alguien reconocido por su valor y sus hazañas)⁴. Al vincular este imaginario en los estudiantes se logró incrementar su autoestima y su producción escrita.

Este texto, además de explicar las herramientas utilizadas desde la concepción del maestro, narra de forma paralela la historia de Súper Ángel, rol asumido por el estudiante Nicolás Ángel y que inspiró la escritura del cuento «Los Súper Amigos»⁵, ganador del concurso Leer y escribir⁶ que otorga la orden al mérito literario Don Quijote de La Mancha⁷. Este relato presenta una mezcla de realidad e imaginación (parte esencial de la transformación de aula) y explica de una forma vivencial la experiencia pedagógica.

3 Personajes ficticios creados por la industrial del cómic. Esta palabra es una marca registrada por DC Comics y Marvel Comics. En este proyecto se usó con carácter formativo y no comercial.

4 Recuperado de: <http://definicion.de/superheroe/>

5 Este cuento se encuentra publicado en la pagina <http://colegioboliviaied.wix.com/proyectoole#!ganador-relato-digital/cfvg>

6 Concurso creado por la Secretaría de Educación Distrital, el cual abordó el tema la paz. Se habla, se lee, se escribe se firma somos generación de paz 2014-2015.

7 La orden al mérito literario se creó mediante el acuerdo 161 de 2015 conmemorando los 400 años de la publicación de esta obra. Es conferida por la Mesa Directiva del Concejo de Bogotá, D. C. a los estudiantes de los colegios oficiales y privados en los géneros literarios de ensayo, cuento, novela y poesía que por su destacada creación literaria contribuyan al desarrollo cultural de Bogotá.

Año 2012. Era una mañana fría y lluviosa. Nuestro protagonista llegaba a su primer día de clase en el colegio Bolivia⁸. Había tenido que salir del anterior colegio por problemas de adaptación, ya que sus compañeros le hacían matoneo por su problema de habla y sus profesores no lograban hacer que avanzara en sus conocimientos. Él entra al salón de forma silenciosa, saluda tímidamente y sin esperarlo ¡recibe un abrazo de la maestra y una bienvenida afectuosa de sus compañeros! ¿Dónde estoy?, ¿Por qué la gente sonríe? Las dudas llegan a su cabeza. Él nunca imagino que este sería el salón de los superhéroes⁹.

El Colegio Bolivia, Institución Educativa Distrital (IED), ha logrado implementar e innovar con una propuesta de educación formal en los niveles y grados que establece la ley, formando a estudiantes en condición de discapacidad cognitiva, en dos jornadas con aulas especializadas en la atención a dicha población. Esta propuesta es liderada por un equipo conformado por directivos, educadoras especiales, fonoaudiólogas, psicólogas, orientadoras, trabajadoras sociales, terapeutas ocupacionales y profesores de las áreas de Matemáticas, Biología e Inglés.

El proceso de ingreso a la institución tiene en cuenta dos criterios: el examen WISC¹⁰ y una entrevista. Si los resultados del examen se ubican en el rango de 50 a 70 se diagnostica discapacidad cognitiva; con respecto a la entrevista, es de tipo experiencial y se desarrolla en el aula bajo el análisis de los docentes y el equipo de apoyo del grado correspondiente al estudiante examinado.

En este contexto, y gracias al interés de la docente María del Pilar Cáceres (educadora especial) y de Joan Manuel Pérez (profesor de matemáticas) por mejorar las condiciones particulares de esta población, se creó un grupo de trabajo. Inicialmente se reconocieron algunas de las falencias

-
- 8 El colegio Bolivia se encuentra en la localidad de Engativá de la ciudad de Bogotá (Colombia). Está adscrito a la Secretaría de Educación Distrital y atiende exclusivamente a estudiantes en condición de discapacidad cognitiva desde hace 37 años.
 - 9 Narración de la experiencia desde los roles propuestos en el proyecto.
 - 10 Es un test de inteligencia diseñado para niños, que establece el coeficiente intelectual con respecto a un grupo etario, es decir, del mismo promedio de edad.

académicas de los estudiantes del salón usando herramientas pedagógicas como dictados de obras literarias reconocidas, lecturas de textos académicos y análisis en grupo de temas de interés general. Al analizar estas actividades se encontró que los estudiantes presentaban problemas en la transcripción del lenguaje oral a escrito, poca argumentación al interpretar las lecturas realizadas y falta de fluidez verbal en las socializaciones.

Al ver estos resultados, los maestros, gracias a los años de experiencia con esta población, reconocieron algunas de las causas asociadas a la discapacidad cognitiva como la dislexia¹¹, el desconocimiento del vocabulario de temas académicos y los problemas de lenguaje.

A continuación concentraron su búsqueda en causas no relacionadas directamente con la academia. Para esto se realizaron entrevistas a los padres y los estudiantes en las que se percibió baja autoestima en estos últimos reflejada en comportamientos violentos, desadaptación social, desinterés y falta de auto cuidado. Por ejemplo, los alumnos perdían el ánimo por realizar cualquier actividad de carácter académico y lo justificaban con frases como «no puedo», «para qué, si siempre me queda mal», «Profesor, a mí siempre me ha ido mal en español». En este proceso también se logró identificar frustraciones de los niños en relación con experiencias pedagógicas anteriores, maltrato familiar y exclusión social. Esto les impedía emprender cualquier trabajo académico.

El reto para estos dos maestros ante esta problemática fue adaptar o crear las herramientas pedagógicas adecuadas para incrementar la autoestima y así fortalecer los procesos de lectura, escritura y oralidad (OLE) mediante el uso de la Tecnología de Información y de las Comunicaciones (TIC), puesto que estas le generaban más interés a los estudiantes.

Desde esta realidad se presentan las herramientas pedagógicas aplicadas a esta población y la narración de las vivencias de los estudiantes, una mezcla de realidad y fantasía propia de la propuesta entregada en el aula.

11 Es un trastorno que se manifiesta en la dificultad del aprendizaje de la lectura y de su comprensión.

Herramienta pedagógica para mejorar el auto-cuidado

Súper Ángel se encontraba en su salón de clase departiendo con sus amigos cuando la líder (la profesora) los llamó a una reunión¹². Ella les comentó que muchos de los estudiantes olían mal y que la mayoría de profesores se estaban quejando por su presentación personal. Cuando nuestro protagonista observó a los súper amigos detectó sacos rotos, camisas sucias, prendas que no pertenecían al uniforme y un olor bastante desagradable. Él esperaba un gran regaño por parte de la líder, pero por el contrario, ella les explicó que todos llevamos algo hermoso en nuestro interior, y que se debía reflejar en la presentación personal.

La líder pidió que cada uno explicara qué era lo que más le molestaba de su presentación personal. Al comienzo fue difícil porque a muchos les daba pena; otros aprovecharon el momento para opinar sobre lo que les disgustaba del compañero. La conversación se tornó complicada, al punto de casi terminar en una riña, pero la voz fuerte de la líder silenció la mesa. ¡Esto no es de risa, ni menos para molestar a los amigos!, dijo. ¡Lo que hacemos lo vamos a hacer por el bien de nuestros compañeros que ahora son nuestros amigos! Entonces intervinieron los que no habían hablado, pero con mucho más respeto. Al final todos se comprometieron a cambiar las dificultades o problemas que habían visto u observado o habían sugerido sus compañeros.

Esta narración da cuenta del proyecto de *autocuidado* que tenía como objetivo mejorar las prácticas de cuidado personal de los estudiantes en condición de discapacidad. Este proceso, que ellos deben asumir, hace parte esencial de la inclusión, dado que la gran mayoría de casos de matoneo se generan debido a la aversión que pueden producir a sus pares por este tipo de situaciones. De ahí la importancia de cambiar estas prácticas

12 Estas reuniones se realizan en una mesa redonda, en la que se debate todos los problemas de convivencia que se presentan en el aula y que son mediados por los docentes.

y crear hábitos de limpieza no sólo pensando en la inclusión social sino también en su bienestar físico.

Esta actividad también fue acompañada de seguimientos con la familia en temas como pediculosis¹³ e higiene corporal. Se realizaron remisiones a psicología y medicina general y esto potenció el autocuidado acompañado del fortalecimiento de la confianza y disminución de los niveles de agresión.

La vinculación de las familias a la escuela propició un ambiente colaborativo, de tal modo que el maestro no citaba al acudiente para dar quejas sino que le proponía soluciones a los problemas de salud o higiene que presentaba su hijo. Además, el maestro estaba acompañado de un equipo interdisciplinario de profesionales que lo asesoraban y le indicaban los procesos que debía seguir para la atención adecuada de los problemas presentados.

Después de este proyecto, la mesa redonda se utilizó como una alternativa para dar solución a situaciones de convivencia escolar. En estas reuniones los estudiantes proponían diferentes soluciones a los problemas presentados, con un ambiente de respeto por la diferencia y de ayuda a los demás.

Herramienta pedagógica para mejorar la oralidad

Súper ángel nunca había pensado que dentro de él existía nada diferente a sus problemas de habla, ya que eran muy difíciles de ocultar. No obstante, su familia siempre lo había apoyado, lo escuchaban, le permitían opinar y él siempre sabía que sus ideas eran consideradas parte de las decisiones tomadas en su casa. Ahora bien, en los colegios anteriores la historia era otra: siempre que el profesor lo ponía a exponer un tema empezaba un compañero a imitar su forma de hablar de manera grotesca y a Súper Ángel siempre se

13 Infección cutánea producida por piojos.

le olvidaba lo que tenía que decir, haciendo pensar al docente que no había preparado nada.

Una mañana, después del desayuno, la líder les empezó a leer un artículo sobre cómo controlar sus emociones. Enseguida empezó a realizar unos extraños ejercicios de respiración que le ayudaban a relajarse y a empezar a controlar el miedo o la ansiedad; los realizaron con mucho entusiasmo durante algunas semanas hasta que un día la líder les solicitó que prepararan una exposición sobre el tema que quisieran. Este superhéroe, como en exposiciones anteriores, se puso muy nervioso y equivocó el nombre del tema. Nuevamente sus compañeros se rieron, pero la profesora le pidió que recordara los ejercicios realizados. Esto lo calmó, y siguió con su exposición sin importar las burlas.

El ejemplo anterior forma parte de los ejercicios de respiración que la profesora puso en práctica con los estudiantes a fin de mejorar el flujo de la respiración y así lograr relajación nerviosa y una mejor fluidez en el habla.

Los trastornos del habla tienen diferentes causas, pero existe una relación directa con las emociones del estudiante. Los estados de exaltación perturban las funciones respiratorias, impidiéndole a este pronunciar las palabras de forma adecuada. La exaltación también propicia la pérdida momentánea de memoria.

La técnica usada para mejorar este tipo de trastorno se basó en la teoría combinada de Lucke (1977): «Proporcionar instrucciones de relajación durante quince minutos aproximadamente, asegurándose de que el sujeto consiga un nivel adecuado». De esta forma, el control de la respiración antes de una exposición se convirtió en una herramienta utilizada por los estudiantes para controlar el miedo. Estas actividades previas al discurso del escolar le dieron un matiz diferente a sus exposiciones y una seguridad al hablar que le permitió transmitir mejor sus ideas a los compañeros de salón y a sus maestros.

Así mismo, la libertad que los estudiantes tuvieron para escoger el tema a exponer potenció la memoria, pues no se utilizaba una terminología

compleja, lo que propició la fluidez verbal y la concatenación de ideas. Hay que destacar que en el transcurso de este proyecto a los alumnos se les han asignado temas académicos para ser planteados ante diferentes personas; en estos casos han mostrado la seguridad adquirida y han roto el paradigma de las grandes dificultades de expresión oral de esta población.

Sin embargo, las prácticas realizadas no mejoraron los problemas de memoria que podrían atribuirse a alguna enfermedad en especial, que debe ser tratada por profesionales en medicina que ofrezcan alternativas que se salen del ambiente pedagógico.

Herramienta pedagógica para mejorar la autoestima

Este día partió la historia de Súper Ángel en dos. En la reunión de las mañanas estaba la líder acompañada por el profesor Joan Manuel. El profesor miró fijamente a cada estudiante y con un tono seguro exclamó: «¡He detectado unas cualidades en este grupo que ningún otro tiene! ¡Creo que todos ustedes son superhéroes!». Nada se escuchaba, nadie respiraba, hasta que uno de los escolares rompió el silencio con una gran carcajada y entre risas dijo: «¿Superhéroes nosotros?, ¡ustedes están locos!» Los profesores con un tono muy fuerte le recriminaron: «¿Y por qué no?». El estudiante los observó y respondió con un tono irónico: «A ver profes, ¿cuáles son nuestros poderes!». «¡Los poderes de un superhéroe son sus acciones de ayuda a los demás!», respondieron los profesores.

«Creatividad y autoestima para población en situación de discapacidad cognitiva» es un proyecto que nació gracias a la vinculación de los docentes al diplomado de las TIC, convenio de la Secretaría de Educación Distrital (SED) y la Universidad de La Sabana, que tenía como objetivo usar las herramientas TIC como motivante. El proyecto buscaba que los estudiantes crearan un personaje ficticio desde su realidad y de esta forma el educando reflejara en él sus potencialidades, incrementando así la autoestima. Su avance tuvo diferentes fases que se desarrollaron

conforme lo requería el proceso de formación docente que los profesores que lideraban el proyecto realizaban paralelamente.

Para iniciar el proyecto se creó un sitio web¹⁴ desde el que se estableció un canal de comunicación docente-estudiante, diferente al correo electrónico, el cual es una barrera en este tipo de población, dado que la gran mayoría de los educandos olvidan las claves y usuarios, lo que dificulta la comunicación; además, la accesibilidad a Internet para algunos estudiantes del curso es difícil a causa de las condiciones económicas de las familias. Por lo tanto, se buscaron espacios en el aula de sistemas del colegio para superar esta barrera.

En la fase dos se utilizó una encuesta¹⁵ por medio de formularios *online* que se emplearon como instrumento para evidenciar los niveles de autoestima del grupo y que se aplicaron al comenzar el proyecto y al finalizarlo. Dicho instrumento permitió mostrar los efectos del proyecto sobre los estudiantes.

En la tercera fase, dada la condición particular del grupo, se asociaron a él diferentes factores de riesgo en el uso de las TIC. Es por esto que se combinaron charlas en el aula con la navegación en la página *enticconfio*¹⁶ para promover el uso adecuado de las TIC, evitando los riesgos que estas pueden causar sobre los estudiantes.

En la fase cuatro, como estrategia motivacional, a los estudiantes se les mostraron videos¹⁷ que recogían la experiencia de exalumnos en el proyecto de inclusión laboral de la fundación Best Buddies, la cual tiene

14 El sitio web original se encontraba relacionado a otra página, debido a que se han creado otros proyectos desde la plataforma wix. En 2015 se migró al sitio actual. <http://colegioboliviaied.wix.com/autoestima>

15 Encuesta alojada en <http://colegioboliviaied.wix.com/autoestima#!actividades/cjn9>.

16 Esta página fue creada por el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y promueve la confianza y seguridad en el uso de las TIC en Colombia <http://www.enticconfio.gov.co/>.

17 <http://colegioboliviaied.wix.com/autoestima#!videos/c1tvd>. Link del video de la fundación Best Buddies.

alianza con el colegio Bolivia para ofrecer posibilidades de vinculación profesional después de salir del colegio.

La fase quinta del proyecto se dedicó a crear los roles de los superhéroes por medio de talleres realizados por los estudiantes. En estos se les motivó con el relato de las historias de distintos superhéroes y de cómo estos encontraron sus debilidades y fortalezas. A continuación se solicitó a cada uno que encontrara cuáles eran sus cualidades (poderes) y sus defectos (debilidades). Esta fase se culminó con la recopilación y publicación de esta información en la plataforma, por medio de una encuesta virtual.

Finalmente, para completar el rol, cada estudiante creó un disfraz que reflejara sus poderes y debilidades, según lo reconocido en la fase quinta. Cada integrante se vistió con su traje de superhéroe y fue fotografiado para luego publicar las fotos en la página web¹⁸, lo que motivó la participación de todos los participantes del grupo. Algunos superhéroes prefirieron tomarse sus fotos en casa, justificando que sería una presentación más agradable para ellos. Es de aclarar que en 2015 unos estudiantes cambiaron de grupo. Por lo tanto, sólo se muestran datos de los que continuaron el proceso (Figura 1).

Gracias a su propuesta innovadora, este proyecto fue seleccionado desde el diplomado realizado en convenio con la Secretaría de Educación Distrital (SED) y la Universidad de La Sabana como ponente en el programa «Educa digital» regional 2014, que presenta lo más destacado del proceso de formación en cada una de las regiones donde opera «Computadores para Educar». La ponencia presentada mostró la experiencia desarrollada hasta ese momento y los logros alcanzados.

18 <http://colegioboliviaied.wix.com/autoestima#!super-heroes/c1k8h>. En este link se encuentra exhibido el producto final del proyecto.

Herramienta pedagógica para mejorar la lectura y la escritura

Súper Ángel en la reunión de la mañana esperaba órdenes para poner a prueba sus poderes, pero no se imaginó que este nuevo reto sería tan difícil. La líder dijo a todos: «¡Vamos a escribir nuestras historias!». Las protestas no se hicieron esperar: «¡Pero profe, escribir es aburrido!», grito uno, «¡Qué pereza!», susurró otro. La líder al ver esto afirmó: «¡Si queremos que los demás sigan nuestro ejemplo, la única forma para que nos conozcan es escribiendo!».

«Sueña y vuela con tu imaginación» fue un proyecto realizado en 2015, que tuvo la intención de generar en los estudiantes interés por la lectura con el uso de textos de la Colección Libro al viento¹⁹, y de propiciar la escritura desde la narración de experiencias o cuentos que involucran la fantasía con la realidad.

19 Es un programa de fomento a la lectura creado en 2004 por el Instituto Distrital de Cultura y Turismo.

Figura 1. Cuadro de los superhéroes del colegio Bolivia sus poderes y debilidades



Súper Ángel

Poder:
Fútbol, música, amigos y amigas.
Debilidad:
Mala gente, irrespetuosa y creída.



Super Escureciclamigos
Poder:

Tener a mi mamá a mi lado y la felicidad.
Debilidad:
Que se muera un familiar.



Super Gatubela

Poder: Mi mamá y mi hermana.
Debilidad:
Ser chismosa y mi hermana.



Super Elekmistikue
Poder:

La música.
Debilidad:
Pelear con mis padres y que me ofendan.



Super Lider

Poder:
Buen orador con capacidad de convencimiento, buen escucha y apoyo a mis compañeros.
Debilidad:
Soy muy conformista y me cuesta confiar en la gente.



Super Manotas

Poder:
El dibujo y las personas que me rodean.
Debilidad:
No poderme reír como debería, no poner mis buenas habilidades y cualidades en acción.



Super Bale 11

Poder:

Estar con mi familia, jugar fútbol y ayudar a mis compañeros.

Debilidad: No tener mis muletas y no estar con mis seres queridos.



Super Ojitos

Poder:

Mi familia, porque con ellos comparto todo.

Debilidad: La muerte de algún familiar.



Súper Enamorado

Poder:

Estar con mi dulce familia.

Debilidad: Cuando me meto en problemas.



Super Rulitos

Poder:

El poder es escuchar y me hace feliz mi familia, mis compañeros y la profe Pili.

Debilidad: Mi mal genio y lo que me pone triste es cuando discuto con las personas a las que quiero.



Super Alto

Poder:

Jugar con mis amigos, con mi familia y con el mundo que me rodea.

Debilidad:

Que me molesten feo.

Este proyecto comenzó con la presentación de los textos de la colección Libro al Viento de una forma libre. La docente leía apartes de cada título comentando de qué se trataban, y los estudiantes decidían qué libro llevarse a su casa. Se pidió obligatoriedad en la lectura semanal, debido al compromiso académico de la asignatura de Español y al currículo propio del Colegio Bolivia. La motivación más importante, aparte de la exposición realizada por la docente, fue la redacción de los resúmenes hechos por los estudiantes al terminar un libro, los cuales fueron espontáneos y lograron generar interés por la lectura. Cabe resaltar que este tipo de población regularmente no lee en espacios diferentes a los académicos, pues le es más difícil entender el lenguaje escrito debido a las afectaciones propias de su condición; pero escuchar las narraciones de sus compañeros refiriendo apartes del libro aumentó el interés y generó cambios en la costumbres académicas del estudiante.

Después de la lectura, cada estudiante debía escribir un cuento. Para esta estrategia, los docentes utilizaron el trato en positivo como metodología. En consecuencia, siempre que el alumno entregaba un documento, no se comenzaba con una revisión ortográfica ni de redacción; se buscaba entender lo que él quería explicar por medio de preguntas. Después se le motivaba por el trabajo realizado, aunque fueran evidentes sus problemas de redacción. Al finalizar la actividad, se le daban recomendaciones para mejorar.

Los primeros cuentos realizados por este grupo de estudiantes carecían de los elementos necesarios de una producción escrita, pero al darle mayor importancia al tema que el estudiante quería exponer se logró que empezara a buscar mayor coherencia en su escrito para que los demás lo pudieran entender.

Para recopilar estos cuentos se creó una página web que fue seleccionada como ganadora del proyecto «Tecnologías de la Información y de la Comunicación» en el marco de la convocatoria «Maestros Empoderados 2015».

El alcance de la experiencia en los colegiales lo explica el estudiante Santiago Castilla en la introducción al texto:

Este libro surge de los bellos años que llevamos juntos en el colegio Bolivia donde nos contamos cosas increíbles de nuestras vidas. De nuestras experiencias, victorias y derrotas, donde queremos contarles grandes anécdotas que nos han sucedido en nuestra vida real e imaginativa. Gracias a esto hemos tenido hermosas experiencias donde también queremos incitar a los demás estudiantes de distintas instituciones y recursos a que se unan a nosotros y usen ese bello don que nos da Dios, unos de escribir otros de dibujar y otros de imaginar. Cada uno de mis compañeros tiene un pequeño don donde pudimos unir y formar este bello proyecto. Uno de nuestros grandes dichos fue «si podemos, somos capaces», nada es difícil en la vida, si nos lo proponemos sé que venceremos, en nuestra mente podemos cambiar totalmente la realidad y convertirla en un mundo lleno de fantasía imaginación y alegría, sueña y vuela con tu imaginación es un libro abundante de increíbles historias que cuenta experiencias, victorias, derrotas, alegrías, tristezas, y anécdotas de cada uno de nosotros, y queremos compartirlas con ustedes los lectores porque nuestra mente convirtió cada una de nuestras historias en algo lleno de fantasía y agradable para leer y para que se den cuenta de lo que podemos hacer cuando nos proponemos un objetivo.

Premio lectura y escritura

Nuestro Superhéroe nunca pensó estar al frente de tanta gente, las luces resplandecían en el escenario, él subió las escaleras con mucho miedo, su corazón palpitaba tan rápido que no lo dejaba caminar bien y justo al final lo esperaba una señora con cara muy amable, los aplausos llenaron el recinto y en su mente apareció el niño que soñó ser un superhéroe y que en esta velada se había hecho realidad.



Figura 2. Estudiantes participando en el concurso «Leer y escribir 2014».



Figura 3. portada del cuento «Los Súper amigos» en el libro de compendio de ganadores.

Nicolás Ángel, al ganar este premio, representa una minoría que ha trabajado, acompañada de sus profesores, por el reconocimiento de sus capacidades y de esta forma hacer entender a la sociedad que la discapacidad no tiene barreras irrompibles y que el esfuerzo que ellos imprimen en su trabajo los hace merecedores de una inclusión a la sociedad.

Las herramientas pedagógicas aplicadas en este macro proyecto, que fue transversal a distintas áreas del conocimiento, por medio de la creación del rol de un superhéroe, integró distintos proyectos y estrategias que se reflejan en el cuento «Los súper amigos» escrito por Nicolás Ángel, que es fiel testigo del trabajo realizado en aula.

LOS SÚPER AMIGOS

Había una vez, 5 chicos que cada uno tenía un talento especial: el primero tenía el don de rapear y dibujar gaffitis, el segundo tenía el don de jugar fútbol profesional con muletas y cantar reggaetón. El tercero tenía el don de ser solidario y dar la palabra de Dios a los demás. El cuarto tenía el don de ser consejero, jugar fútbol profesional, ser artista y tenía una novia muy bella. El quinto tenía el don de ser solidario con los demás y ser el más pequeño del grupo y también le gustaba el reggaetón. Este grupo siempre estaba unido en las buenas y en las malas.

Un día los súper amigos iban caminando hacia la tienda del colegio, cuando se encontraron con su nuevo compañero que era alto como un árbol y tenía los ojos verdes y el don de hacer de todo y ser chistoso. Una vez estaban reunidos en el recreo, cuando llegó una profesora y les dijo: ¿Quieren jugar un campeonato contra otros cursos? Uno de los súper amigos le dijo a la profesora: sí, aceptamos jugar con los otros cursos. La profesora les dijo: mañana los espero con el uniforme del real Madrid.

Al día siguiente, los seis amigos estaban preparados para enfrentar al otro equipo. El tercero de los amigos quien era el capitán del equipo dijo: Dios nos bendice y vamos a ganar, y así fue, ganaron todos los partidos, invictos. El día de la final, en el camerino el capitán dijo: no importa si ganamos o perdemos, lo importante es que jugamos y nos divertimos. Cuando se acabó el partido 0-0 el chico más alto del grupo tapo penaltis y quedaron 4-3 a favor de ellos, ganaron todos los partidos porque sabían cómo trabajar en equipo, con solidaridad y respeto por sí mismos y los demás. Estos seis amigos están siempre juntos apoyando y colaborando con los demás porque son LOS SUPER AMIGOS. GRACIAS A MIS COMPAÑEROS DE 802 QUE MAS QUE AMIGOS SON MIS HERMANOS.²⁰

Gracias a la labor docente que se efectuó con este curso, se lograron hacer transversales todas las áreas del conocimiento, involucrando profesionales especializados que atendieron las necesidades físicas de los estudiantes de forma integral, razón por la cual el proyecto necesitó de la cooperación de distintas personas, lo que llevó a un trabajo integral de la comunidad educativa del colegio Bolivia.

Sin embargo, entendemos que la autoestima involucra diferentes afectaciones y un proyecto no alcanza a abarcar todos los elementos que la componen; pero se puede afirmar que el uso de estas actividades mejoró la condición de los estudiantes, entregándoles herramientas que ellos pueden usar para una inclusión social, laboral y académica exitosa.

20 Texto original de «Los súper amigos», cuento ganador del concurso Leer y Escribir 2014-2015. Autor: Nicolás Ángel.

La imaginación en pocos casos es afectada por las condiciones cognitivas propias de los estudiantes del colegio Bolivia, así que la experiencia fue una alternativa para potenciar saberes académicos generando interés en los educandos y logrando direccionar sus esfuerzos a la producción académica.

La memoria irregular, afectación propia de esta población, fue un obstáculo durante la experiencia. Desde este proyecto se apostó por involucrar los sentimientos en los procesos memorísticos de los estudiantes. Desde la experiencia realizada, los educandos pudieron recordar mejor las clases en las que se involucraron sus sentimientos en comparación con las que sólo se direccionaron a potenciar el saber.

Las prácticas pedagógicas tradicionales que promueven la lectura, escritura y oralidad, sí pueden ser desarrolladas con esta población, pero se deben adaptar y transformar para hacerlas más interesantes a los estudiantes. De modo contrario, pueden generar aversión en los alumnos y sobre todo si se usa un método evaluativo estricto que no sea flexible ni tenga en cuenta las capacidades particulares de cada educando.

El currículo académico del Colegio Bolivia fue adaptado para acomodarse a las necesidades particulares de los estudiantes. Si se quisiera aplicar alguna de estas herramientas se debe empezar por esta labor, ya que la rigurosidad misma de algunos currículos puede afectar la práctica pedagógica y dañar los procesos académicos de algunos colegios.

El uso de las TIC es una herramienta muy valiosa en los procesos educativos actuales, pues los entornos de nuestros estudiantes y sus realidades involucran el uso de ellas. Cabe resaltar que la población en condición de discapacidad hace uso de las redes sociales, chats, aplicaciones móviles y demás recursos que el acceso a Internet ha promovido, pero en muchos casos se realiza de forma inadecuada generando riesgos, por lo que se hizo necesario capacitarlos sobre el uso seguro de las redes sociales.

El tratamiento de la discapacidad cognitiva se encuentra en un momento histórico, propiciado por el compromiso de distintas instituciones que con su trabajo mostraron a la sociedad las realidades de esta población, logrando políticas públicas que velan por la inclusión social, laboral

y académica. Es por esto que el reto del docente actual está encaminado a poder lograr educar de forma efectiva a los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva y a prepararlos para los retos académicos que deben afrontar.

Referencias

- Lucke, H. (1977). Tratamiento de los trastornos de la fluidez del lenguaje mediante un procedimiento combinado de varias técnicas. *Revista latinoamericana de Psicología*, pp. 437-441.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*.
- Comité elaborador del DSM-IV. (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*.
- Carrillo, M. (2012). *Inteligencia, conducta adaptativa y calidad de vida, interacciones explicativas de la discapacidad intelectual y la intervención optimizadora*. (Tesis doctoral). De la base de datos de Tesis Doctorales en Red (ISBN9788449034923). Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/117780>

INTEGRACIÓN CURRICULAR A TRAVÉS DE LOS CENTROS DE INTERÉS EN EL COLEGIO MINUTO DE BUENOS AIRES IED

ROSALBA SIACHOQUE MIRELES
SULMA CIFUENTES OROZCO

Una forma de diseñar la escuela con los pies en la tierra

La escuela es la institución que más se ha visto afectada por los avances tecnológicos, la circulación de información y las nuevas formas de comunicación, que han llevado al descentramiento y diseminación de los saberes. Por ello, está llamada a crear y desarrollar estrategias didácticas innovadoras, colaborativas e integradas que le permitan adaptarse a las nuevas tendencias y necesidades del mundo actual, en el que el educando adquiere un rol cada vez más activo, crítico y participativo en su proceso de formación. Este hecho, unido a la experiencia vivida con un estudiante de grado décimo de la institución, genera la reflexión y la necesidad de repensar la propuesta educativa del colegio Minuto de Buenos Aires IED.

A sus quince años, Javier abandona la institución por reprobar dos años consecutivos e ingresa a un instituto de validación, en el que puede desarrollar su interés por la poesía y la producción musical. Sin embargo continúa como colaborador permanente en la producción de contenidos audiovisuales con los estudiantes de la Educación Media Fortalecida del colegio:

Tranquila profe, yo voy los fines de semana al instituto y puedo venir a colaborar en las tardes con el montaje del estudio de grabación y con la edición de audios y videos de mis compañeros. Aunque ya no esté aquí en el colegio yo le sigo colaborando, es mi trabajo, es lo que me gusta, también le hago las grabaciones a mis

parceritos del Lucero. La mayoría de las pistas de rap que escucha en los buses del Lucero yo las he hecho.

El caso de Javier da cuenta de la ruptura entre la vida de los estudiantes y lo que se enseña en la escuela. Esto produce en el docente un cuestionamiento de sus prácticas educativas y de sus estrategias didácticas, y plantea la necesidad de transformarlas para responder a las necesidades de los estudiantes. Una alternativa para hacerlo es la integración curricular.

Existen muchas interpretaciones de lo que significa la integración del currículo, pero todas se orientan a superar una de las mayores limitaciones de la escuela «tradicional»: la fragmentación del saber en disciplinas aisladas unas de otras, así como la fragmentación de las experiencias de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, organizadas artificialmente en torno a dichas disciplinas (Beane, 2005).

Estas prácticas tradicionales y predominantes en la educación llevan, en ocasiones, a problemáticas como la repitencia, la deserción y la inclusión en la vida laboral a temprana edad, lo que afecta a corto, mediano y largo plazo el proyecto de vida de los estudiantes y de su entorno familiar. Así, la escuela está llamada a revisar la pertinencia de los contenidos, los procesos evaluativos, las estrategias didácticas, la coherencia entre la teoría, la práctica y el contexto donde se desenvuelve el estudiante.

En estos tiempos los currículos están orientados hacia una educación integral y activa, pero la organización escolar es fragmentada. Mientras esto persista casos como el de Javier seguirán siendo recurrentes en la escuela:

Profe, yo perdí el año porque cerrando el último bimestre debía recuperar 7 materias, eran con profesores diferentes y cada uno me pedía cosas diferentes, pero mis otras actividades no me daban tiempo para eso. Debía presentar las recuperaciones y sustentarle a cada uno. Finalizado ese tiempo alcancé a recuperar 5, pero me quedé en física y filosofía.

La estrategia pedagógica responde al saber fragmentado y propende por un saber holístico, integrado y funcional. La propuesta también

apunta a la reflexión por parte del docente sobre su práctica pedagógica, sobre la participación de los estudiantes y padres de familia como actores activos en la producción de conocimiento y sobre el modo cómo aborda la formación integral a través de acciones que conduzcan el desarrollo de las capacidades ciudadanas en el contexto de Ciudad Bolívar. Aquí la comunicación es un factor clave para la resolución de conflictos, así como el reconocimiento de la polifonía de voces de los estudiantes.

Centros de interés: una ventana para visibilizar las prácticas integradoras a la luz de la experiencia y la educomunicación

La propuesta tiene tres ejes fundamentales: la integración, los Centros de Interés y la educomunicación, claves para la transformación de las prácticas pedagógicas, la formación del estudiante desde el ser y el saber y la vinculación de la escuela con el contexto.

La división en las disciplinas tradicionales dificulta la apropiación del saber y la otorgación a este de un significado. En su gran mayoría, las disciplinas se presentan descontextualizadas, alejadas de las experiencias propias de cada persona, de sus capacidades y de las necesidades de la comunidad. Es así como los Centros de Interés se plantean como alternativa de integración de saberes, a través de la exploración y la investigación de los intereses de los estudiantes. Estos buscan fortalecer las capacidades de los estudiantes a partir de la flexibilización de espacios, contenidos y tiempos académicos, que en suma posibilitan el reconocimiento de la compleja realidad de la escuela y la concepción del estudiante como sujeto activo de su aprendizaje, facilitando la construcción colectiva del conocimiento, el desarrollo del pensamiento, la reflexión permanente, la reconstrucción y la transformación de la realidad.

El Centro de Interés es una estrategia pedagógica que está centrada en la exploración, la investigación y el desarrollo de la curiosidad innata de los niños, niñas y jóvenes; permite la integración natural del conocimiento alrededor de los intereses y las necesidades que se identifican en los espacios de aprendizaje, para convertirlos en ambientes pedagógicos enriquecidos.

Así mismo, es importante señalar cómo estos aprendizajes se visibilizan en nuestra institución a través de muestras educomunicativas, en las que cualquier sujeto es a la vez emisor y receptor de mensajes o de un conjunto de mensajes. De esta forma, se privilegia el aprendizaje colaborativo y la comunicación como una interacción entre todas las partes del proceso comunicativo, en sentido bidireccional. Al decir de Prieto: «El hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional. La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución» (1999).

Senda para vencer las imposibilidades en la escuela y potenciar las capacidades de nuestros estudiantes

El proyecto se desarrolla en el colegio Minuto de Buenos Aires IED, ubicado en Ciudad Bolívar, localidad 19 del Distrito Capital, con las jornadas mañana y tarde de las sedes A y B. La realidad compleja de esta institución está relacionada con una población cargada de sueños y posibilidades, procedente de varias regiones del país y enfrentada a problemáticas sociales como el desplazamiento forzado, la desintegración familiar y la violencia.

La población escolar participante del proyecto está formada por los estudiantes de ciclo I a ciclo V de la institución, cuyas edades oscilan entre 4 y 19 años. Esta población se caracteriza por el bajo acompañamiento de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la movilidad escolar producto de la inseguridad, las amenazas y el cambio de residencia. El proyecto se ha implementado en dos momentos: una etapa de pilotaje en 2014 y una etapa de consolidación en 2015. Para el caso que nos atañe se referencia el segundo momento, que se encuentra en desarrollo. En esta fase se concertó, planeó y ejecutó la propuesta didáctica encaminada a la integración curricular, a través de los Centros de Interés.

La propuesta está fundamentada en la pedagogía por proyectos que permite crear ambientes de aprendizaje en los que el estudiante potencia sus habilidades, actitudes, valores e intereses en favor de una formación para la vida desde el ser y el saber. En cada etapa del proyecto se

realizaron acciones para fortalecer la integralidad del conocimiento, las capacidades ciudadanas y la comunicación como medio de expresión y humanización, factores claves del Proyecto Educativo Institucional. Se propuso a los docentes la creación de un Centro e Interés por disciplina para abarcar toda la población escolar y brindar posibilidades diversas a los estudiantes, a la hora de elegir el Centro en el cual participar.

La experiencia se denomina «Centros de Interés del Minuto de Buenos Aires», nombre en proceso de redefinición. Este surge de la necesidad de reflexión sobre la práctica pedagógica del docente, sobre todo de aquel que centra sus esfuerzos en brindar información de contenidos desligados del interés de los estudiantes y del contexto, lo que puede llevar a la repitencia y la deserción. Así mismo, la estrategia permite la integración del núcleo común de los ciclos con la Educación Media Fortalecida: *La comunicación como medio de expresión y humanización*, implementada desde 2013 en la institución.

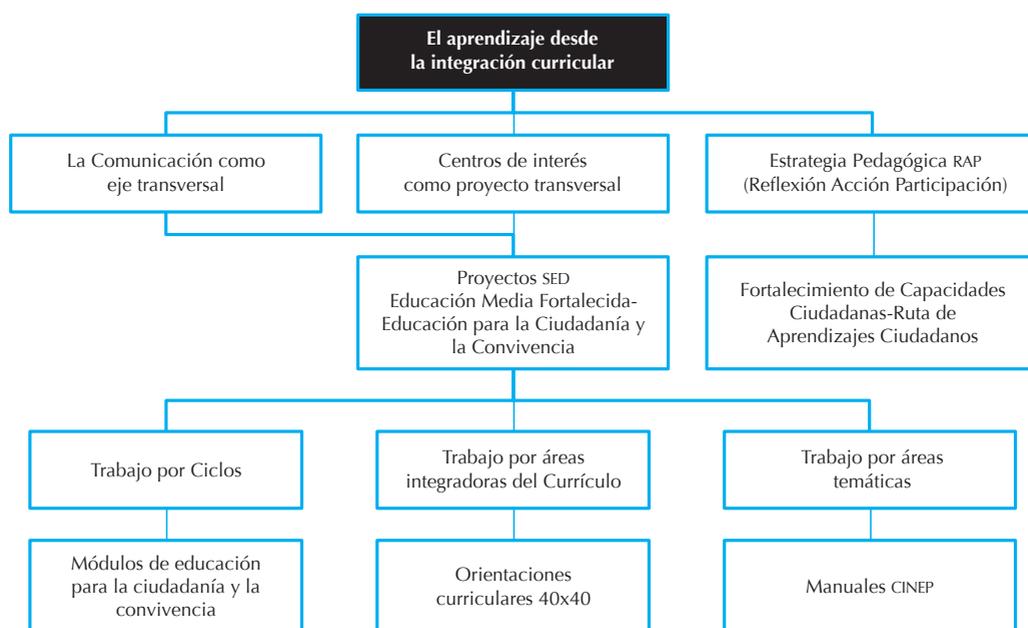


Figura 1. Estudiantes en una actividad del proyecto

Los caminos se construyen paso a paso, a veces se avanza, otras se retrocede, pero siempre se aprende

Las acciones previas a la concepción de los Centros de Interés se formulan a partir de la propuesta de integración curricular PIECC-Media Fortalecida y de la construcción colectiva de la unidad didáctica integradora. El esquema que recoge la propuesta de integración curricular se presenta en lo que sigue:

Esquema de integración Minuto de Buenos Aires IED



El proyecto fue estructurado en cuatro etapas, que se articulan al proyecto Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia: i) pensarse y pensarnos, ii) diálogo de saberes, iii) transformando realidades y iv) reconstruyendo saberes. En cada etapa se desarrollaron una serie de acciones referidas a continuación:

Etapa 1: Pensarse y pensarnos

Las acciones realizadas en este curso del proyecto fueron:

- Presentación a los docentes de los Centros de Interés, destacando la importancia de la integración a través de ellos.
- Estructuración organizacional y administrativa (tiempos, espacios y recursos).
- Elección de los Centros de Interés. Algunos de ellos son: Notiminuto, La liga de la justicia, Magacine, Reásperos, Remaquios relatos, Los súper héroes, Un minuto por los animales, Master Little Chef, Historias de mi barrio, Creando empresa, Cinemanía-cibernética, Cuerpo y sentido, Técnica tu Emoción y Emocionante.
- Formulación y elaboración de la unidad didáctica integradora.
- Organización de acciones en una guía integradora construida por los maestros, cuyo propósito fue identificar las dificultades en el aprendizaje y las alternativas para superarlas, a través de estrategias didácticas interesantes y creativas. Se propone el uso de la caja de herramientas de Planes Integrales para la Ciudadanía y la Convivencia
- Reflexiones sobre la ciudadanía y la convivencia articuladas a cada Centro de Interés.
- Elaboración de materiales y actividades como cartografías sociales y del cuerpo, sopas de letras, crucigramas, videos, diálogo con abuelos, historias locales, noticieros, folletos sobre tenencia de animales domésticos, entre otros.



Figura 2. Padres de familia en un Centro de Interés

Etapa 2: Diálogo de saberes

Los docentes comparten conocimiento articulado a través de acciones expuestas en la guía integradora, la cual muestra la unión de dos o más áreas del conocimiento alrededor de un tópico. La guía abarca lo disciplinar, las capacidades ciudadanas, la convivencia y la producción de una muestra educomunicativa que refleja cada momento de la propuesta.

- Organización de la herramienta educomunicativa que recoge el paso a paso de cada uno de los Centros de Interés: videos, fotografías, programas de radio, maquetas, folletos.
- Docentes y estudiantes desarrollan las acciones propuestas en un ambiente armónico, mediado por el interés, la creatividad y la construcción de conocimiento conjunto. Por ejemplo, el Centro de Interés «Los súperhéroes» promueve el cuidado de la salud, del medio ambiente, de los valores y del fortalecimiento de las habilidades cognitivas.



Figura 3. Construcción colectiva, de parte de los docentes, de la guía integradora de Centros de Interés



Figura 4. Historias de mi barrio, Centro de Interés del ciclo III, integrado por las áreas de inglés, música y artes escénicas.

Etapa 3: Transformando realidades

Los estudiantes participan en la producción de diferentes recursos didácticos, como noticieros, maquetas, documentales, novelas, portafolios, cartografías, entre otros, que evidencian todo el proceso del Centro. En la elaboración de este material colabora Javier, el exalumno motivador de la propuesta.



Figura 5. Participación de un padre de familia en el Centro de interés de ciclo inicial

Etapas 4: Reconstruyendo saberes

Socialización de los Centros de Interés de la institución, en una feria denominada Comunicarte. Luego se realizó una reflexión propositiva de la experiencia y se evaluaron los aciertos y las dificultades con miras al desarrollo de acciones de mejora, que le den al proyecto sostenibilidad en años posteriores.



Figura 6. Socialización Centros de Interés

La disonancia se transforma en concreciones y realidades

A continuación se relacionan los resultados obtenidos en cada una de las etapas de la experiencia.

Pensarse y pensarnos

Los docentes propusieron estrategias didácticas y llamativas a partir de un trabajo colaborativo que permitió la integración de disciplinas, prácticas y saberes regularmente ignoradas por la escuela, como son los saberes de los abuelos, de los padres de familia y de las organizaciones de educación alternativa como Ojo al Sancocho¹.

1 Es una iniciativa comunitaria de empoderamiento social, cultural, ambiental, económico y comunicativo que trabaja en los sectores periféricos para la construcción de una vida digna a través de los medios audiovisuales.

Diálogo de saberes

Los docentes, en su mayoría, superaron la forma de concebir el currículo como un conjunto de contenidos básicos y ampliaron la mirada hacia otros saberes, lo que se muestra en la realización de actividades que involucran varias áreas del conocimiento, con nombres llamativos y acciones dinámicas. Estas actividades exigen la participación del estudiante y son compartidas con la comunidad, por ejemplo, a través de novelas, noticieros, documentales, obras de teatro, folletos.

Transformando realidades

Estudiantes, docentes, directivos y comunidad configuran y reconfiguran saberes a partir de la experiencia, el aprendizaje colectivo y las relaciones horizontales que le apuntan a la intervención del entorno escolar. Un ejemplo de ello es la reflexión en torno a la relación con el otro, el respeto por su palabra, el reconocimiento de su saber, el trabajo en la diferencia y la tolerancia que se evidencia en procesos, entre otros, sobre manejo y tenencia de animales caninos en los alrededores de la institución, en jornadas de esterilización e higiene, noticieros y videos.

Reconstruyendo realidades

Se logra presentar el trabajo de los Centros de Interés en la Feria Comunicarte, en la que se valoran y aprecian los proyectos realizados por la comunidad educativa, productos del proceso que se llevó a cabo en las etapas anteriores. En cada fase se realizó evaluación, reflexión, ajuste de tiempos, espacios, contenidos y participación de los actores de la institución y de las organizaciones externas.

Evidencia de los cambios en el quehacer pedagógico surgidos de la implementación de los Centros de Interés son las voces de los protagonistas, que expresan las nuevas formas de aprender bajo relaciones cada vez más horizontales, que reconocen el saber del estudiante, dignifican el conocimiento de la comunidad y permiten el contacto directo con la realidad:

Los Centros de Interés permiten generar actividades académicas y de convivencia fuera de lo estricto que puede llegar a ser el plan

de estudios y dejando esa relación vertical que implica tener a los estudiantes dentro de un aula para ver una materia. Por ejemplo, en mi caso de la clase de biología, el Centro de Interés también me permite generar una transversalidad, bien sea a nivel de proyectos institucionales o con la comunidad. En el caso que nos convoca a nosotros, que es el de «Un Minuto por los animales», nos permite, por ejemplo, trabajar desde el área de la matemática, desde el área de la comunicación, desde el área social, desde el área de los derechos y desde el área comunicativa a nivel visual y a nivel escrito. Las expectativas: abrir un espacio fuera del espacio académico que permita que los estudiantes exploren otras capacidades diferentes a las que explora cada disciplina y cada didáctica de las disciplinas, y también que lo vean como un espacio mediante el cual pueden expresar opiniones, pueden expresar saberes que tal vez nosotros no tenemos en cuenta en las áreas específicas.

MAESTRA DE BIOLOGÍA DE CICLO IV, SEDE B.

El Centro de Interés me ha permitido a mí como estudiante aprender cosas nuevas, poner en práctica lo que aprendemos en las materias y nos saca de la rutina de las clases, me gustaría que continúe y se haga más seguido.

ESTUDIANTE 802, SEDE B.

El proyecto deja una semilla para mirar la educación de otra forma, pues esta debe ser abonada y cuidada y para ello es necesario que los involucrados se apropien de estas nuevas dinámicas a través del seguimiento, de la actualización docente, de la escucha de la voz del estudiante y de las expectativas y necesidades de la comunidad.

Reconocer nuestras limitaciones y potenciar nuestras fortalezas: un camino permanente

La educación es un proceso dinámico cambiante, de acuerdo con la época, el contexto y los avances tecnológicos que generan recientes formas de relación y aprendizajes, razón por la cual la escuela debe asumir y afrontar los nuevos retos que esto conlleva. La institución Minuto de Buenos Aires, sus docentes y estudiantes, en compañía de la comunidad en general, diseña esta escuela desde la experiencia integradora de los Centros de Interés. Los alcances, limitaciones y posibilidades de esta apuesta se sintetizan en los siguientes puntos:

- Se enriquece el quehacer docente a través de las nuevas miradas producto de la construcción colectiva del conocimiento en ambientes de aprendizaje agradables, que permiten el desarrollo de habilidades y actitudes, y el bienestar de estudiantes y docentes, lo que conduce a un aprendizaje que deja huella.
- Los docentes reflexionan sobre su práctica pedagógica y sobre la integración de saberes, teniendo en cuenta la diversidad cultural presente en la escuela.
- La escuela se da la oportunidad de explorar nuevas posibilidades de aprender, en las que la voz del estudiante y la comunidad se tienen en cuenta, validando sus saberes, lo que genera relaciones más horizontales, mayor participación y acercamiento entre la comunidad y la escuela.
- Los ejes educomunicación y capacidades ciudadanas permiten la articulación de apuestas latinoamericanas y distritales en torno al reconocimiento y práctica de otros aprendizajes y otras interacciones.
- El trabajo colectivo de estudiantes, docentes y comunidad es valorado a través de espacios de socialización, permitiendo el acceso al conocimiento a otras comunidades que presentan similares dificultades.

Referencias

- Barbero, J. (2003). Saberes hoy: disseminación, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 32, pp. 17-34.
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum: el diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Ediciones Morata.
- De Oliveira, I. (2000). La Comunicación Educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional. *Comunicación-Educación. Coordinadas abordajes, travesías*. Universidad Central, pp. 27-48.
- Secretaría de Educación de Bogotá (SED). (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral*. Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito.



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

Educación y pedagogía

Aportes de maestros
y maestras de Bogotá

La producción académica de maestros y maestras está cargada de reflexiones deliberadas respecto de los sujetos, la vida y los asuntos concretos de la escuela; es una de sus formas de participación activa en procura de la pertinencia de las propuestas y de las prácticas pedagógicas. En buena medida es testimonio de cómo teorías y perspectivas se reconfiguran al ponerse en juego entre la gente, entre sus condiciones, expectativas, posibilidades y dinámicas.

Por las muchas carencias y exigencias que día a día enfrentan la escuela y sus procesos pedagógicos y socioculturales, y por el estar abocado a ser más investigador, recursivo e innovador de forma constante, el maestro actual está siendo llamado con insistencia a convertirse de manera intencionada en productor de textos académicos sobre pedagogía, pues nadie más tiene mejores escenarios para conocer en la práctica cómo se logra actualmente la educación.

ISBN: 978-956-8760-49-8



9 789588 780498 >